

UNIVERSIDAD DE SEVILLA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA
Y DE LA EDUCACIÓN



**Influencia de la Inteligencia Emocional en la
experiencia laboral.**

Análisis de sus efectos sobre la competencia de Trabajo en Equipo y
el Liderazgo Auténtico

Tesis Doctoral

José Ignacio Conejero Pérez

Sevilla, 2023

Influencia de la Inteligencia Emocional en la experiencia laboral.

Análisis de sus efectos sobre la competencia de Trabajo en Equipo y
el Liderazgo Auténtico

Memoria presentada por
José Ignacio Conejero Pérez
Para la obtención del Grado de Doctor

Directoras

María Victoria Hidalgo García

Catedrática del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Isabel López Verdugo

Profesora Contratada Doctora del Departamento de Psicología Evolutiva
y de la Educación

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

SEVILLA, 2023

A mis padres M^a Jesús y Jesús,
por la libertad, humanidad, fuerza y amor que me ofrecieron.

A mis hermanos y hermanas:
Jesús, Mary, Mercedes, Reyes y Javier.

Me ayudaron, y me ayudan a crecer.

A Daniel y David, mis hijos,
por el entusiasmo que me transmiten. No sería quien soy sin ellos.

A Mariló, mi compañera,
por su inmensa generosidad e inspiración constante.

“Quisiera contarte
que ha sido largo el camino
que se ha burlado el destino
de mis proyectos de entonces”
(Perales, 2019, vol. 1: Canc. N° 5)

AGRADECIMIENTOS

Quiero mostrar mi gratitud a todas aquellas personas que me han ayudado en la realización de esta tesis. Algunas saben de esa ayuda, otras no, y con todas ellas he podido comprender mucho mejor todo lo aquí tratado.

Quiero expresar, en primer lugar, mi más sincero agradecimiento a mis directoras M^a Victoria Hidalgo e Isabel López-Verdugo, por su especial consideración, dedicación, valioso asesoramiento y constante motivación, fundamentales en este largo camino. Pero, sobre todo, les agradezco por demostrarme día tras día la confianza que han depositado en mí. Ha sido un privilegio contar con ellas como directoras y compañeras. ¡Gracias a ambas!

Con especial aprecio, quiero dejar constancia de mi agradecimiento a Vicki, como amiga, que me ha aportado lo mejor de sí con su energía inigualable, optimismo y simpatía, incluso en los momentos más difíciles de la vida. Agradezco el que me aceptara tal cual y me dirigiera la tesis, sin ella, ni siquiera la habría recuperado del cajón de mis recuerdos. ¡Gracias, amiga Vicki!

A continuación deseo manifestar mi gratitud a mis compañeras y compañeros de Grupo EULEN. A Jorge González Seoane, Director Nacional de Eulen Flexiplan, a María Jesús Algaba Álvarez, Gerente de Selección y Formación, a María Sánchez-Harguindey Recouso Coordinadora Zona Noroeste, a Lucía Adeva Medina Coordinadora Zona Madrid, y Mónica de la Iglesia Ramila Coordinadora Zona Norte, que, con su apoyo y facilitación, hicieron posible la recogida de datos, sin más interés por su parte que el afecto y amistad que nos une.

También a todas las consultoras y consultores de Eulen Selección que participaron en la selección de la muestra y en la toma de datos, por su desinteresada dedicación cuando ya es sobresaliente su actividad en el día a día, y por sus muestras de afecto y ánimo en la realización del estudio, especialmente a Joana Amo Rodríguez, Raquel Álvarez Gutiérrez, Maite Arnanz del Val, Elizabet Barrera Lozano, Yasmina Carrascosa Badía, Rosa Carrillo Rodríguez, Beatriz Casas García, M^a Dolores Chana Martínez, Elena Franco Sánchez, Ana Isabel García Rueda, Tatiana González García, Cristina Guijarro Duran, María del Mar Gutiérrez Diego, Yolanda Jaramillo Pérez, Sandra Jiménez Escobar, Cristina Juanco Munsoa, Elena Leonardo Pérez, Pilar Lloves Castro, Antonio Martínez Garrigós, Paula Márquez Lores, Pedro Ortega Lechuga, Christian Pumariño Sante, Marta Rodríguez Hernández, Susana Sánchez Saura, Katia de la Torre Rojas, Miriam Tuñón Miranda, Silvia Urriza Espejo, Virginia Urriaga Munarriz, Pilar Vázquez Iglesias, Ascensión Vielba Jover, y otros tantos que con mi torpeza haya olvidado, pero que con su benevolencia sabrán disculparme.

A Rosa Pérez Rodríguez, amiga entrañable, por su inestimable y desinteresada colaboración en la traducción del ALI. Y a Paloma Borrero Fernández-Chiralt, mi nueva hija, por su inapreciable ayuda en mi comprensión de conceptos anglosajones.

Y, sobre todo, a todas las personas, anónimas y desinteresadas, que han participado en el presente estudio científico. Sin ellas, no hubiera sido nada de esto posible.

ÍNDICE

Capítulo 1. Introducción.....	1
Capítulo 2. Marco teórico.....	5
2.1. El ámbito laboral como contexto de desarrollo durante la adultez.....	5
2.1.1. El desarrollo durante la adultez	5
2.1.2. El papel del contexto: el enfoque ecológico del desarrollo	22
2.1.3. El ámbito laboral como contexto de desarrollo	25
2.1.4. La satisfacción con la experiencia laboral	28
2.2. La competencia de Trabajo de Equipo	37
2.2.1. La efectividad en los equipos de trabajo.....	39
2.2.2. El concepto de competencia	53
2.2.3. Competencias en el ámbito laboral.....	61
2.2.4. La competencia de Trabajo en Equipo	62
2.3. El Liderazgo Auténtico.....	80
2.3.1. Aproximación conceptual al Liderazgo.....	85
2.3.2. Valores y virtudes del líder	100
2.3.3. Autenticidad y ética del líder.....	114
2.3.4. El Liderazgo Auténtico: conceptualización e instrumentos de medida	121
2.3.5. Competencias del líder	125
2.4. La Inteligencia Emocional.....	136
2.4.1. Aproximación conceptual a la Inteligencia Emocional.....	136
2.4.2. Modelos teóricos sobre la Inteligencia Emocional.....	140
2.4.3. Perspectivas integradoras de los modelos teóricos de la Inteligencia Emocional	151
2.4.4. Críticas a la dimensión de Inteligencia Emocional	154
Capítulo 3. Objetivos e hipótesis.....	158
Capítulo 4. Método	164
4.1. Participantes.....	164
4.2. Instrumentos	165
4.3. Procedimiento	168
4.4. Plan de análisis de los datos.....	169
Capítulo 5. Resultados.....	171
5.1. Niveles de Inteligencia Emocional, Trabajo en Equipo, Liderazgo Auténtico y Satisfacción Laboral de los y las participantes en el estudio.	171
5.2. Influencia de la Inteligencia Emocional y la Satisfacción Laboral sobre la competencia de Trabajo en equipo.	178

5.3. Influencia de la Inteligencia Emocional, el Trabajo en Equipo y la Satisfacción Laboral sobre el Liderazgo Auténtico.....	193
Capítulo 6. Discusión y Conclusiones	201
6.1. Inteligencia Emocional, Trabajo en Equipo, Liderazgo Auténtico y Satisfacción Laboral ...	201
6.2. Influencia de la Inteligencia Emocional y la Satisfacción Laboral sobre la competencia de Trabajo en Equipo	203
6.3. Influencia de la Inteligencia Emocional, el Trabajo en Equipo y la Satisfacción Laboral sobre el Liderazgo Auténtico.....	206
6.4. Limitaciones del estudio, implicaciones prácticas y conclusiones	211
Referencias	215
Anexos	277

Capítulo 1. Introducción

La experiencia laboral ocupa un lugar central en la vida cotidiana de las y los adultos y, en gran parte, es un rasgo definitorio de esta etapa evolutiva. El rol como trabajador o trabajadora¹ ocupa un lugar central de la identidad de las personas adultas, es el resultado de decisiones y elecciones personales, es motivo de preocupaciones, esfuerzo y satisfacciones, y es un mecanismo de integración social. Así, el acceso al contexto laboral ha sido tradicionalmente entendido como uno de los elementos centrales de la transición a la adultez y una fuente de influencia fundamental para el desarrollo y el bienestar durante esta etapa del ciclo vital.

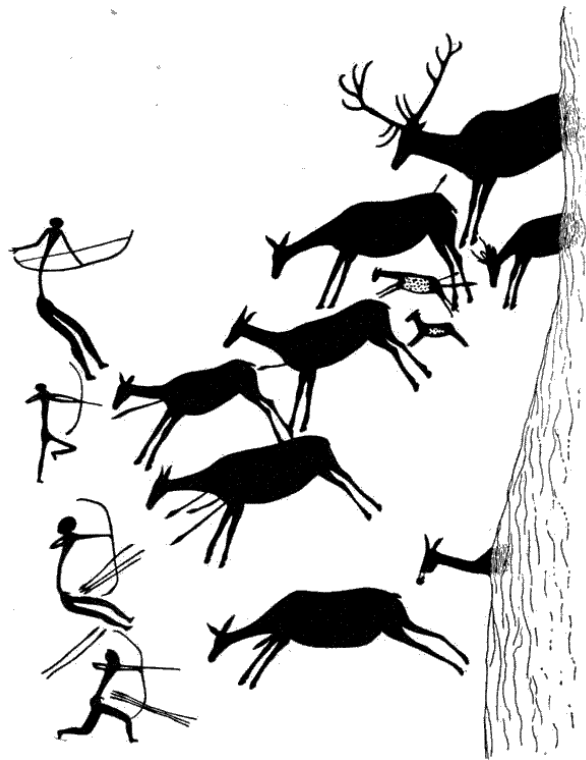
El papel central de la experiencia laboral en la vida adulta está en sintonía con la importancia que desde la psicología se ha otorgado al contexto en la configuración del desarrollo durante todo el ciclo vital. En este sentido, desde el enfoque ecológico descrito inicialmente por Bronfenbrenner (1986, 1995, 2000), se entiende que los entornos sociales en los que las personas participan de forma habitual tienen un papel crucial tanto en la construcción de los procesos de desarrollo como en el bienestar y ajuste personal en cada etapa evolutiva. Durante la adultez, como señalábamos, el ámbito laboral constituye uno de los contextos primordiales en los que transcurre la vida de las personas. Dada su importancia para el bienestar y ajuste psicosocial de las personas, en este trabajo nos hemos centrado en **el estudio de la experiencia laboral durante la adultez**. De la participación de las y los adultos en el ámbito laboral nos interesan especialmente la efectividad con la que desempeñan sus roles laborales y su satisfacción. Los roles desempeñados por las personas conforman las organizaciones, su gestión y su eficacia; y en el ámbito laboral, los roles se desempeñan en gran medida en *equipos de trabajo liderados*. Así, trabajar en equipo y liderar cobran especial relevancia dentro de la experiencia laboral y serán el objeto central de esta Tesis Doctoral.

¹ Respecto al uso del género en la escritura, compartimos la propuesta de Gabriel (2021) “Por la sola exigencia de la simplicidad tipográfica recurriré en adelante al género gramatical masculino cuando quiera hacer referencia a todos los seres humanos en su conjunto, independientemente de si se consideran a sí mismos mujeres, diversos, hombres o de otro modo. Pero con el fin de evitar la sucesión de ejemplos monótonamente masculinos, también introduciré variantes, para no dar continuidad a esos estereotipos, según los cuales uno habla de los médicos y sus asistentas, las enfermeras. No se trata de ceder a la corrección política, sino de ser coherente con el progreso moral, que ha contribuido de forma decisiva a hacernos entender que los estereotipos parcelan la realidad social de una forma engañosa que no debemos perpetuar” (p. 365).

El **Trabajo en Equipo** forma parte de las relaciones humanas desde siempre, es un proceso humano universal. La historia del *Homo Sapiens* muestra ya la competencia de trabajar en equipo. Quizás las pruebas históricas más evidentes son las pinturas rupestres sobre escenas de caza, en la que un conjunto de personas, con lanzas o flechas, acechan a enormes animales para el sustento y alimento del grupo² (ver Figura 1). Tampoco se conoce cultura que no haya manifestado la competencia de trabajar en equipo. Todas las personas hacen trabajos en común durante todas las etapas evolutivas y en contextos muy diferentes: desde jugar en el patio de una escuela infantil hasta tomar decisiones cruciales para la humanidad en la Organización de Naciones Unidas.

Figura 1.

Escena de caza esquematizada de la Cacería de Ciervos de la Cueva de los Caballos, en el Barranco de la Valltorta (Tirig, Castellón). Fuente: Hernández-Pacheco, 1921



² Si bien otros animales cazan en manada o grupo (chimpancés, lobos, hormigas, arañas, orcas, etc.) con mayor o menor cooperación, exigencias cognitivas, y necesidad de alimento (Bailey et al., 2013), la anticipación temporal programada (de la necesidad de alimento y de la estrategia de caza), así como el uso de herramientas la hace más humana. Sykes (2021, pp. 152, 166) afirma que la caza de un mamut por neandertales (450 ka – 40 ka) suponía también un proyecto comunal, un trabajo en equipo.

Por su parte, el **Liderazgo** es una experiencia cuasi-normativa. Prácticamente todas las personas, en algún momento de su vida, influyen y dirigen a otras: el niño que cuida y lleva a su hermanito pequeño al colegio o a jugar; una madre en la crianza y educación de sus hijos e hijas; o el CEO de una empresa multinacional que dirige a miles de empleados. No existe ninguna cultura sin líderes. El liderazgo es también un proceso humano y universal.

Trabajar en equipo y liderar, ¿son competencias que todas las personas desarrollan de la misma manera? ¿Cuándo comienzan a desarrollarse? Aunque no existen muchos estudios que aborden el estudio de estas competencias en el ámbito laboral desde una perspectiva evolutiva, podemos observar que la experiencia de trabajar en equipo comienza con las relaciones sociales que se establecen durante la infancia, y ya en estas primeras interacciones se observan procesos de liderazgo. Ambas competencias adquieren mayor relevancia en la adolescencia, y continúan su perfeccionamiento durante la madurez.

Pero no todas las personas adquieren las mismas destrezas y habilidades a la hora de trabajar en equipo y/o liderar. Los contextos en los que transcurre la vida cotidiana de cada persona, y su satisfacción con las experiencias vividas en los mismos, tendrán un papel crucial en la competencia de Trabajo en Equipo y en la efectividad del Liderazgo. Así, las influencias individuales y no normativas procedentes del entorno socio-cultural, la familia, la educación recibida o la satisfacción con el contexto y desempeño laboral, podrán favorecer la adquisición de las habilidades, destrezas y competencias que se requieren para el Trabajo en Equipo y el Liderazgo. Como se expone en el Marco teórico que desarrollamos a continuación, los principales requisitos para el Trabajo en Equipo y el Liderazgo son el autocontrol, la empatía, la resolución de conflictos, la comunicación, la capacidad de influencia, y la orientación al logro (Jacobs, 2013). Además, para el desarrollo de ambas competencias en la función grupal es importante: a) la confianza, que emana del afecto y la amistad, y de las cogniciones que se elaboran a partir de estas interacciones; b) la identidad, con base en la afiliación y los sentimientos de inclusión y apego; y c) la autoeficacia (Druskat y Wolff, 2013).

Entre las distintas dimensiones que pueden favorecer la competencia de Trabajo en Equipo y el Liderazgo, vamos a centrarnos en este trabajo en estudiar el papel desempeñado por la **Inteligencia Emocional**. Se trata de una dimensión que desempeña un importante papel a lo largo la vida de las personas, existiendo importantes diferencias en la forma en que cada individuo percibe, comprende y maneja las emociones en función de sus características

personales y de su trayectoria vital. Estas diferencias influyen en la adaptación a los diferentes contextos de desarrollo, incluido el contexto laboral que, como hemos señalado, es uno de los más importantes durante la adultez. Sin embargo, a pesar de su relevancia en el desarrollo y ajuste personal adulto, no se han considerado con la importancia que debiera dentro del contexto laboral, en los procesos de selección y/o formación profesional (Cherniss, 2010).

En este marco, la **finalidad** de esta Tesis Doctoral es explorar la influencia de la Inteligencia Emocional en la experiencia laboral; en concreto, analizando el papel de esa dimensión sobre la competencia de Trabajo en Equipo y el Liderazgo Auténtico. Para ello, el trabajo se ha estructurado en 6 capítulos. A continuación de esta Introducción, en el Capítulo 2, presentamos una revisión del Marco teórico que fundamenta nuestra investigación. En el Capítulo 3 se especificarán los Objetivos e Hipótesis del estudio. En el Capítulo 4 se presentarán las principales características del Método seguido en nuestra investigación y, a continuación, en el Capítulo 5, se describirán los principales resultados obtenidos. Para finalizar, el Capítulo 6 recoge la Discusión y principales Conclusiones del estudio realizado.

Capítulo 2. Marco teórico

2.1. El ámbito laboral como contexto de desarrollo durante la adultez

Para abordar el estudio de la experiencia laboral durante la adultez, es necesario comenzar analizando el papel que desempeña el ámbito laboral como principal contexto de desarrollo durante esta etapa evolutiva. Para ello, comenzaremos describiendo los aspectos más relevantes del desarrollo durante la adultez, deteniéndonos especialmente en las facetas del desarrollo cognitivo, el desarrollo socio-personal y el desarrollo moral, dimensiones que guardan una estrecha relación con la competencia de Trabajo en Equipo y el Liderazgo Auténtico que, como hemos señalado, son objetos centrales de nuestro estudio. Tras la descripción de los principales hitos de estas dimensiones del desarrollo adulto, analizaremos el papel del contexto de la mano del enfoque ecológico que, como es bien conocido, defiende la necesidad de integrar el contexto en la explicación de los procesos de desarrollo. A continuación, abordaremos las características que definen el ámbito laboral como contexto de desarrollo durante la adultez y, finalmente, terminaremos analizando el importante papel desempeñado por la Satisfacción Laboral en la experiencia de las y los adultos con su trabajo.

2.1.1. El desarrollo durante la adultez

Una de las principales aportaciones de la perspectiva del ciclo vital a la psicología fue desterrar la idea de que el desarrollo psicológico se circunscribe a la infancia y a la adolescencia, poniendo de manifiesto la necesidad de comprender y abordar **la adultez** como una etapa en la que se producen cambios evolutivos que, a diferencia de las creencias más tradicionales, pueden suponer adquisiciones y reorganizaciones más allá de la esperada estabilidad que se atribuye a este importante periodo del ciclo vital.

A diferencia de lo que ocurre durante la infancia y la adolescencia, durante la adultez, el desarrollo está muy poco determinado por la edad cronológica, dependiendo en mayor medida de lo que Baltes et al. (1980) denominaron las *influencias relacionadas con la historia* y las *influencias no normativas*. En este sentido, es difícil establecer un marco temporal fijo de esta etapa y, habitualmente, se utilizan algunas transiciones evolutivas y el desempeño de ciertos roles característicos de este periodo para establecer los momentos de su inicio y finalización. En la misma línea, se entiende que las características que presentan las personas

durante la adultez dependen más de la edad psicológica y social de cada que de la edad cronológica (Baltes, 1987). A pesar de las importantes diferencias individuales que se pueden observar durante de la adultez, muchas teorías evolutivas coinciden al señalar algunos aspectos comunes que definen las capacidades de las personas durante esta etapa: la capacidad de establecer relaciones íntimas, recibir y dar amor; la capacidad de establecer relaciones de amistad, ser sociable y realizar acciones en beneficio de los demás; ser consciente de las propias capacidades y proponerse metas que definan un proyecto vital propio; y tener interés en realizar un trabajo productivo para la sociedad y entrenar las habilidades necesarias para llevarlo a cabo (Hoffman et al., 1996). Así, existe un consenso unánime en señalar a la experiencia laboral, objeto central de esta Tesis Doctoral, como un rasgo definitorio de la adultez y una fuente de influencia primordial para el ajuste y bienestar de las personas durante esta etapa evolutiva.

El desempeño de los roles como pareja, madre/padre, amigo/a y trabajador/a constituyen elementos centrales de la vida de la gran mayoría de las y los adultos, pero no todas las personas presentan las mismas capacidades ni el mismo grado de adecuación en el desempeño de estos roles. Como hemos señalado, estas importantes diferencias individuales tienen que ver con las influencias no normativas del desarrollo; esto es, con las características y las experiencias propias de cada persona. Al igual que en el resto de etapas evolutivas, el desarrollo durante la adultez es fruto de una interacción compleja y constante entre los factores biológicos y los contextuales (Lerner, 1990). Teniendo presente que este proceso interactivo determinará una trayectoria vital única para cada persona, es posible describir algunos procesos de desarrollo comunes durante la adultez que permiten comprender mejor la competencia de Trabajo en Equipo y el Liderazgo, dimensiones de la experiencia laboral que abordamos en este trabajo.

La descripción del desarrollo durante la adultez debe comenzar haciendo referencia, aunque sea de forma muy breve, a los **cambios físicos** que acompañan a esta etapa del ciclo vital. A nivel biológico, el cuerpo humano alcanza su madurez entre los 25 y los 30 años, etapa en la que se observan los mayores niveles de salud y vitalidad. A partir de ese momento, resulta difícil establecer cambios biológicos normativos durante la adultez, más allá de la menopausia en el caso de las mujeres. Los procesos de deterioro que suelen empezar en algún momento de la adultez varían enormemente entre unas personas y otras; de hecho, es

habitual diferenciar entre los denominados *envejecimiento primario* y *envejecimiento secundario* (Vega y Bueno, 1995). En el primer caso, se trata de procesos de deterioro biológico que están genéticamente programados y afectan a todas las personas en mayor o menor medida. En el segundo caso, se trata de procesos de deterioro que están relacionados con factores ambientales como la alimentación, actividad física y el estilo de vida. Ambos tipos de envejecimiento interactúan entre sí y contribuyen a establecer importantes diferencias interindividuales en cómo y cuándo se experimenta este proceso. A pesar de estas diferencias, los datos disponibles muestran que el cuerpo humano puede mantener un funcionamiento biológico adecuado hasta edades muy avanzadas en la gran mayoría de las personas (Triadó et al., 2019). Además, los posibles deterioros derivados del envejecimiento biológico normal, que tienen que ver fundamentalmente con cierta pérdida de la agudeza perceptiva, una mayor lentitud en el procesamiento de la información dentro del sistema nervioso central y una disminución de las capacidades psicomotrices, no suelen obstaculizar el funcionamiento psicológico normal durante toda la adultez, permitiendo a las y los adultos no solo el desarrollo de las actividades cotidianas, sino la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades para facilitar la adaptación a los distintos contextos y el desempeño de nuevos roles (Padilla-Walker y Nelson, 2017).

En relación con el **desarrollo cognitivo**, son bien conocidos los **planteamientos de Piaget** (1991), que entiende este desarrollo como un progreso constructivo que realiza la persona a partir de su organización mental y mediante la interacción con el medio para conseguir un equilibrio adaptativo. En su descripción del desarrollo en estadios, durante la adolescencia se alcanzaría el estadio *de las operaciones formales*, de forma que a partir de esta edad se disfrutaría de un pensamiento hipotético-deductivo. Este nivel de desarrollo cognitivo permitiría a jóvenes y adultos razonar de forma abstracta, usando símbolos, bajo proposiciones o supuestos sin relación directa con la realidad, y también sobre asuntos tales como la justicia, la moral o la verdad. Aquí la resolución de problemas sigue una secuencia metódica, lógica. Para Piaget, una vez alcanzado el pensamiento operatorio formal, no habría más progreso ni nuevos esquemas cognitivos. Aunque la descripción del desarrollo cognitivo realizada por Piaget trata de ser universal, diversos investigadores han constatado los bajos índices de pensamiento formal en gran parte de la población. Así, estudios realizados con estudiantes en edad para desarrollar un pensamiento formal, evidencian que sólo el 30 % de

los escolarizados y el 50 % de los universitarios lo habían alcanzado (Shayer y Adey, 1986). Datos similares son reportados por Hernández Suárez et al. (2013), que encontraron que solo un 16.5% de estudiantes universitarios presentaban un pensamiento formal, y por Ramírez Leal et al. (2018), quienes mostraron que solo un 6.8% de los individuos entre los 16 y 22 años de su muestra presentaba un pensamiento formal, porcentaje que subía al 9.7% entre los 23 y 29 años, mientras que no se observaba dicho nivel cognitivo en ninguno de los sujetos de entre 31 y 43 años (Raviolo et al., 2000).

Son muchos los estudios posteriores a Piaget que han puesto de manifiesto las limitaciones de su teoría y han efectuado nuevas aportaciones y planteamientos. Entre ellas, el convencimiento de que el desarrollo no concluye con la adolescencia, sino que se prolonga durante toda la vida. Así como la relevancia de las relaciones sociales, del entorno social y cultural en la configuración del desarrollo. Todos estos planteamientos han contribuido a proponer que el desarrollo cognitivo puede seguir una trayectoria evolutiva diferente a la descrita por Piaget, de forma que algunos adultos se caracterizarían por desarrollar lo que se ha denominado como **pensamiento post-formal** (Commons y Bresette, 2006; Sinnott, 2009). El pensamiento post-formal se caracteriza por ser relativista, la persona evalúa diferentes puntos de vistas y hace su propio juicio. El conocimiento y comprensión de la realidad es un proceso constructivo, de relativismo dialéctico, por el que estructura cognitiva y el cambio están en desarrollo continuo. Esta secuencia de absolutismo-relativismo dialéctico-compromiso es una de las características de este pensamiento post-formal. Los desafíos a los que se irá enfrentando la persona adulta serán las relaciones de pareja, la creación de una familia, la crianza y educación de los hijos, el trabajo, el desempleo, la salud y las enfermedades, la muerte. Estos no son problemas con una única solución, y además se carece de la información necesaria, que irá aportando la propia experiencia. Con este pensamiento post-formal, los adultos reconocen sus autolimitaciones, toman consciencia del contexto, flexibilizan el propio punto de vista e integran diferentes perspectivas, lo que les permite afrontar las dificultades, incertidumbres y contratiempos de la vida, volviéndoles paulatinamente expertos en procesar información subjetiva. Con la experiencia acumulada, las y los adultos irán dando muestras de una creciente sabiduría que les facilitará la solución de esos problemas complejos (vivenciales, existenciales, emocionales, interpersonales) en base a los conocimientos ya adquiridos y practicados. En definitiva, esta forma de entender el

desarrollo cognitivo durante la adultez implica el reconocimiento de la puesta en marcha de un proceso de individuación durante esta etapa, una unificación de la mente consciente e inconsciente, una integración de los polos contrapuestos biológicos y psicológicos (Sinnott, 2009; Suizzo, 2000). Como señala Labouvie-Vief (2015), estas características del pensamiento adulto permiten a las personas mayores, a diferencia de los jóvenes, presentar una resolución más eficaz, mayor flexibilidad y adaptabilidad en el procesamiento de información en problemas emocionales e interpersonales, debido a un repertorio de conocimientos enriquecidos y cristalizados como resultado de una vida de experiencias. En este sentido, el pensamiento post-formal puede considerarse un componente o parte integrante de la Sabiduría (Kallio, 2011; Liitos et al., 2012; Sinnott, 2009; Sternberg et al., 2014).

Además de la descripción piagetiana, existen otros paradigmas del desarrollo cognitivo que han realizado aportaciones de interés para comprender el desarrollo intelectual durante la adultez. Especialmente interesantes son los planteamientos cognitivo-contextuales que estudian cómo operan los procesos cognitivos en diferentes contextos, por ejemplo, la Teoría Triárquica de Robert J. Sternberg, y la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner.

Sternberg (2003a) plantea en su **Teoría Triárquica** que las habilidades cognitivas exitosas incluyen, además de las analíticas que planteaba Piaget, las creativas y las prácticas. En concreto, *las habilidades analíticas* permitirían resolver problemas y juzgar la calidad de los mismos, que se pueden medir con las pruebas de inteligencia tradicionales; *las habilidades creativas* servirían para formular nuevos problemas e ideas que sean útiles, aportando el valor de la experiencia personal; y *las habilidades prácticas* permiten usar eficazmente lo analizado y creado, aplicándolo a la vida cotidiana, considerando la importancia de las variables situaciones y contextuales. De forma conjunta, las habilidades analíticas, creativas y prácticas, conforman la *Inteligencia Exitosa*, que representan un conjunto de competencias que se desarrollan, en mayor o menor medida, según el contexto sociocultural. La inteligencia exitosa es la capacidad de tener éxito de acuerdo con lo que uno valora en la vida, dentro del propio contexto sociocultural. En este sentido Sternberg (2010, 2015) resalta la importancia de la experiencia y de la situación en la resolución inteligente de problemas académicos y de la propia vida; y que la aplicación del propio conocimiento y habilidades para lograr un bien común, mediante valores éticos, es una parte importante de la inteligencia exitosa: la sabiduría.

Según la **Teoría de las Inteligencias Múltiples** de Gardner, la inteligencia es la habilidad de resolver problemas, o crear productos, que sean importantes y valiosos en un contexto cultural determinado (Gardner, 2001), y en este sentido fundamenta su teoría de las inteligencias múltiples. Según Gardner (2008), al tener esta habilidad una función distribuida en el contexto hace que la persona exprese su inteligencia en tanto que trabaja con objetos y con otras personas. En este sentido adquiere para nosotros especial consideración la competencia de trabajo en equipo, a la que consideramos en un apartado posterior, al tratarse de una dimensión relevante en nuestro estudio. Gardner (2001) afirmó que el planteamiento de Piaget, aun siendo el mejor sobre el desarrollo cognitivo, aportaba poco para la comprensión de la creatividad en las ciencias o la originalidad en las artes. Por ello, Gardner englobó criterios de diversas fuentes teóricas y metodológicas, psicométricas, de la neurociencia y de estudios de personas ejemplares para su conceptualización de las inteligencias. Inicialmente distinguió lo que consideraba “una lista preliminar” de 7 Inteligencias diferentes: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, cinético-corporal, intrapersonal e interpersonal. Con posterioridad, consideró otras tres más: naturalista, espiritual y existencial (Gardner, 2010). Si bien Gardner pensaba que Piaget estudiaba sólo la inteligencia lógico-matemática (Gardner, 2008), podríamos decir que sin las lingüística, lógico-matemática y espacial, no pueden entenderse los contenidos centrales en los estudios de Piaget. Casi podríamos decir que estas tres inteligencias son “elementales” (ni las más importantes, ni las más básicas) al menos en nuestra cultura occidental, más por su aproximación al rendimiento académico que por el éxito que supone en el ámbito laboral, o en la vida misma. También es importante destacar la diferencia que realizó Gardner (2001, 2008) entre *Inteligencia Intrapersonal* e *Inteligencia Interpersonal* que se desarrollan juntas la una con la otra. Con la Inteligencia Intrapersonal tenemos acceso a los propios afectos y emociones, les damos nombres y/o representación simbólica, y nos creamos un modelo personal, de uno mismo, que utilizamos para guiar y comprender la propia conducta. Y con la Inteligencia Interpersonal, nos relacionamos adecuadamente con los demás, comprendemos que les mueve y les anima, sus motivaciones, estados de ánimo, sus intenciones; haciendo que podamos distinguir las intenciones y deseos de otras personas, guiando el propio comportamiento para influirles. Hemos querido destacar las inteligencias personales, porque además de sus soportes cognitivos, también tienen una importante base socio-personal, que nos adentra en otra modalidad de inteligencia personal como es la Inteligencia Emocional y

Social que, al ser una dimensión central en nuestro estudio, le dedicaremos un apartado más adelante.

Para comprender el desarrollo durante la adultez, junto a la faceta cognitiva, es necesario profundizar en el **desarrollo socio-personal**. Dentro de este ámbito, podemos analizar la génesis y evolución de la personalidad desde una doble perspectiva. Por un lado, considerando la maduración como un proceso secuencial o diacrónico a lo largo de la vida, perspectiva en la que se sitúa la Teoría del Desarrollo Psicosocial elaborada por Erik Erikson y Joan Erikson (Erikson, 1988; Erikson y Erikson, 1998). Por otro lado, para comprender la experiencia laboral, objeto central de nuestro trabajo, es importante analizar los principios conforme a los cuales la propia persona puede dirigir su propio comportamiento, su autodesarrollo e influir en el desarrollo de otras personas. En esta línea describiremos la propuesta de C. Peterson y M. Seligman (2004c) de Virtudes y Fortalezas como rasgos de personalidad, y la Teoría de la Interacción de los Sistemas de la Personalidad, de Kuhl et al. (Baumann et al., 2010; Baumann y Kuhl, 2021; Kuhl, 2000; Kuhl et al., 2014, 2021; Kuhl y Baumann, 2021).

La **Teoría del Desarrollo Psicosocial** propuesta por Erikson (1988) defiende que las personas van pasando por distintas etapas que no vienen marcadas tanto por la edad como por el desempeño de roles o actividades de carácter sociocultural e históricamente definidas. En cada etapa la persona tiene que afrontar una serie de retos o tareas evolutivas que proporcionan oportunidades de crecimiento y de desarrollo. Para cada etapa, Erikson define un polo positivo y un polo negativo, si el positivo superan al negativo, la persona sale fortalecida hacia una nueva etapa. El modelo de Erikson comprende el ciclo completo de la vida, de la infancia a la vejez. En cada etapa, a medida que la persona avanza o madura tras una crisis, se integran las cualidades y limitaciones de la etapa anterior, de manera que cada nueva etapa integra a las anteriores. Todo avance evolutivo se produce tras una crisis, en resolución dialéctica, o equilibrio, entre las fortalezas y vulnerabilidades de cada etapa. Pero también las crisis pueden ocasionar un movimiento regresivo o un estancamiento evolutivo. Así, el avance a una nueva etapa implica crecimiento personal, mientras la no resolución de la crisis conlleva estancarse o retroceder y, en consecuencia, provoca desajustes. En la descripción de Erikson, la adultez se corresponde con tres etapas distintas: la sexta, definida por la *Intimidad versus Aislamiento* (20 a 30 años); la séptima, definida por la *Generatividad*

versus Estancamiento (30 a 50 años); y la octava y última de su modelo, definida por la *Integridad versus Desesperanza* (50 años en adelante).

En la primera de esas etapas, que se corresponde con el inicio de la adultez, la *Intimidad* llevará a las personas a confiar en otra persona como compañero en el amor, a confiar en el trabajo, en entidades socioculturales, y comprometerse en ello. En el extremo opuesto, la desconfianza o la falta de compromiso es el origen del *Aislamiento*. El excesivo aislamiento es exclusión, apartarse del amor, de la amistad, de los vecinos, de los compañeros, de la sociedad. Del equilibrio entre la Intimidad y el Aislamiento, surge el Amor como virtud. El Amor como virtud es la dedicación y compromiso honesto a los demás, a la sociedad, a grupos o asociaciones solidarias, dejando de lado las diferencias y los antagonismos. A continuación, en la adultez media, el polo positivo vendría definido por la *Generatividad*, que Erikson define como la capacidad de producir, elaborar, innovar, cuidar de otras personas. La Generatividad consiste en ser capaz de amar y trabajar por el bien de los demás, por aquello que es más global o común, por valores más universales. En el polo opuesto estaría el *Estancamiento*, que es indefensión, es narcicismo, incapacidad de producir, elaborar, cuidar, criar y crear. La virtud que surge del equilibrio entre Generatividad y Estancamiento es el Cuidado y el Respeto, tanto en relación con la vida propia como a la de los demás. Si bien Erikson describió la Generatividad especialmente en esta etapa de la vida sin descartar su presencia en otras, con posterioridad se ha destacado su importancia a lo largo de toda la vida, entre diversas etapas y en todos los contextos (Pratt et al., 2020). Finalmente, Erikson describe la *Integridad* como una reasignación del significado de lo acaecido en etapas anteriores, a partir de los valores y experiencias con los que ya cuenta la persona. Es una aceptación de sí mismo, de la historia vivida, y también de los demás. Una integridad emocional, en la autoconfianza y en la autonomía. La falta de Integridad es la *Desesperación*, que supone desdén, excesiva preocupación por el pasado, por la enfermedad, temor a la muerte. El equilibrio entre una y la otra, es la Sabiduría como virtud. La Sabiduría es la acumulación durante toda la vida del conocimiento y de la experiencia vivida. Es la capacidad de escucha, de elaborar juicios maduros, equitativos, justos. Es la comprensión de los significados de la vida; es acercarse a la muerte sin miedo. Con posterioridad, Joan Erikson (Erikson y Erikson, 1998) describió una novena etapa, que actualmente adquiere relevancia en la atención y cuidado de las personas mayores, denominada “gerotranscendencia” (Brown

y Lowis, 2003; Salazar Villanea, 2011; San Martín Petersen, 2007), que ha permitido introducir conceptos en el ámbito científico hasta entonces más propios de la filosofía y de las religiones, tales como Trascendencia o Espiritualidad, aspectos afines a ciertos tipos de liderazgos.

Desde la psicología positiva, Peterson y Seligman (2004a) han realizado una propuesta de las **Virtudes y Fortalezas como rasgos de personalidad**. Para estos autores, la *virtud* se concibe como un proceso psicológico que permite que una persona pueda pensar y actuar tanto en beneficio propio como en el de los demás y de la sociedad (McCullough y Snyder, 2000). Peterson y Seligman (2004a) efectuaron una clasificación sobre las virtudes, las fortalezas y las condiciones situacionales que consideran necesaria para el desarrollo o promoción del potencial humano. Las *fortalezas* son los rasgos observables manifestados en los comportamientos ejecutados, coherentes en diversas situaciones contextuales. Acorde con estos planteamientos, los rasgos de personalidad no se consideran únicamente como puros factores disposicionales, sino en los que los factores situacionales, y las interacciones entre ambos, juegan un papel importante (Goldsmith y Davidson, 2003; Krohne, 2003; Lawn et al., 2019).

Con bastante respaldo empírico y amplia aceptación en el mundo académico y profesional, tradicionalmente se ha considerado que los rasgos que integran la personalidad son cinco, conocidos como Big Five: *Apertura* (mental, a la experiencia), *Extraversión* (energía), *Responsabilidad* (conciencia, tesón), *Amabilidad* (afabilidad, cordialidad), y *Estabilidad Emocional* (Costa y McCrae, 1992; Goldberg, 1990; Tupes y Christal, 1961). Estos rasgos empiezan a constituirse en la gestación (Cabanyes Truffino, 2014; Marín Morales et al., 2008; Roncallo et al., 2014) y la infancia, y mediante la propia experiencia vital o existencial, se van modulando la intensidad de uno u otro rasgo, tanto por factores internos –biológicos y/o genéticos–, como por factores externos –ambientales, culturales, educativos y/o sociales–. Los cinco grandes rasgos de personalidad permanecen estables en el tiempo, pero las Virtudes y Fortalezas, aun siendo rasgos conformados también por la educación, la práctica y la experiencia, parecen ser más moldeables. Si se ejercitan “ganan músculo”, si se dejan de trabajar “pierden músculo”.

En la propuesta de Peterson y Seligman (2004a) se describen como virtudes básicas: el *Coraje*, la *Justicia*, la *Humanidad*, la *Templanza*, la *Trascendencia*, y la *Sabiduría*. Cada una de estas virtudes comprende determinadas fortalezas. Así, las virtudes, más abstractas que las

fortalezas, son constructos diferenciales individuales, y las fortalezas, son conductas, emociones y cogniciones coherentes en diferentes contextos. En estudios posteriores, las 6 virtudes iniciales quedaron reducidas a 4 o 5 (Shryack et al., 2010). En algunos de estos estudios, Justicia y Humanidad, se integran en una misma dimensión. Y si bien a nivel científico se requiere aún de investigación que afine y avale esa estructura virtuosa de la personalidad, a los efectos que nos ocupa, presentamos a continuación la definición de las virtudes descritas por Seligman y Peterson (2004a; Spreitzer y Cameron, 2012):

- *Coraje*: lograr objetivos frente a la oposición (superar el miedo al dolor o a la muerte; mantener la integridad ética y autenticidad; controlar un episodio o situación crítica). Implica fortalezas como la valentía, la persistencia, la integridad y la vitalidad.
- *Justicia*: construir una comunidad saludable (mantener nociones de equidad y/o igualdad). Implica fortalezas como la ciudadanía, la equidad y el liderazgo.
- *Humanidad*: hacerse amigo y cuidar de los demás (mostrar generosidad, incluso ante la adversidad). Implica fortalezas como el amor, la bondad y la inteligencia social.
- *Templanza*: protección contra el exceso, enfrentarse a la tentación, de frente. Implica fortalezas como el perdón, la humildad, la prudencia y la autorregulación.
- *Trascendencia*: centrarse en el significado y la búsqueda conexiones universales (dirigirse a un propósito superior al “nosotros mismos”). Implica fortalezas como la apreciación de la belleza y la excelencia, la gratitud, la esperanza, el humor y la espiritualidad.
- *Sabiduría*: adquirir o usar el conocimiento. Implica fortalezas como la creatividad, la curiosidad, una mente abierta, el amor por aprender y la perspectiva.

Davidson (2004) ha investigado cómo el entrenamiento repetido y deliberado de la bondad, la ecuanimidad o la paciencia, crean cualidades duraderas que terminan reconfigurando el cerebro, en lo que denomina “rasgos positivos” (Davidson, 2004; Goleman y Davidson, 2017). Se requiere aún más evidencias científicas que corroboren estos resultados por otros investigadores, pero los datos disponibles muestran que virtudes y fortalezas como

la bondad, equidad o templanza, en los términos descritos por Seligman y Peterson (2004a), dejan una huella duradera que termina influyendo en nuestro procesamiento cerebral y constituyendo un rasgo de personalidad estable y duradero (Davidson, 2004). En cierto sentido, existe cierto paralelismo entre las virtudes descritas en la Teoría de Erikson y Erikson (1998), y las de Peterson y Seligman (2004a), tal y como reflejamos en la Tabla 1.

De forma reciente, Kuhl y colaboradores (Baumann et al., 2010; Baumann y Kuhl, 2021; Kuhl, 2000; Kuhl et al., 2014, 2021; Kuhl y Baumann, 2021) han elaborado la denominada **Teoría de la Interacción de los Sistemas de la Personalidad (ISP)**. Con personalidad, estos autores se refieren a los procesos cognitivos y afectivo-motivacionales, y a cómo interactúan entre ellos para determinar el comportamiento y la experiencia del individuo (Kuhl et al., 2021). Desde esta teoría se efectúa un doble abordaje de la personalidad. Por un lado, integran las teorías de la personalidad estableciendo 7 niveles de motivación y funcionamiento de la personalidad; esto es, de los procesos cognitivos y afectivo-motivacionales. En este sentido, Kuhl et al. sostienen que las diversas teorías de la personalidad (de B. Skinner, J. Eysenck, S. Freud, C. Jung, D. McClelland, K. Rogers, C. Carver, E. Deci y R. Ryan, entre otros) se han centrado en un nivel, o en unos pocos, y no han considerado las interacciones entre niveles. Así, a diferencia de las teorías ya clásicas de la personalidad, la Teoría ISP pone un especial énfasis en la *Agencia*, como forma compleja del control de la acción guiada por valores interiorizados por uno mismo (Koole et al., 2019). Y en un segundo abordaje de la personalidad, realizan una descripción dinámica de las interacciones de los niveles que subyacen a las dos competencias personales fundamentales de la Agencia: el *Control de la Acción* (poner las intenciones en acción) y *Crecimiento Personal* (integración de errores y experiencias dolorosas en uno mismo). La Teoría ISP nos lleva a entender el desarrollo humano en un sentido más amplio, no sólo por las consideraciones del contexto y del tiempo, sino por al valor agéntico de la persona en su propio desarrollo, otorgando gran importancia al crecimiento personal. En la Tabla 2 se presenta la estructura básica de esta teoría, con los siete niveles de funcionamiento de la personalidad, los subsistemas conductuales y experienciales, y las teorías relacionadas de la personalidad.

Tabla 1.

Similitudes entre la Teoría del Desarrollo Psicosocial de Erikson y Erikson y la propuesta de Virtudes y Fortalezas de Peterson y Seligman.

E. Erikson y J. Erikson Virtudes (fortaleza vs. Debilidad)	C. Peterson y M. Seligman Virtudes	Fortalezas
Esperanza (Confianza vs. Desconfianza)	Trascendencia	Apreciación de la belleza y la excelencia (Asombro, Maravilla, Elevación) Gratitud Esperanza (Optimismo, Pensamiento Futuro, Orientación Futura) Humor (Alegría) Espiritualidad (Religiosidad, fe, propósito)
Voluntad (Autonomía vs. Vergüenza/Duda)	Coraje	Valentía (Valor) Persistencia (Perseverancia, laboriosidad)
Competencia (Laboriosidad vs. Inferioridad)		Integridad (Autenticidad, honestidad) Vitalidad (Ánimo, entusiasmo, vigor, energía)
Propósito (Iniciativa vs. Culpa/Miedo)	Templanza	Perdón Humildad Prudencia Autorregulación (Autocontrol)
Cuidado (Generatividad vs. Estancamiento)	Humanidad	Bondad (Generosidad, Cuidado, Asistencia, Compasión, Altruismo, Amabilidad)
Amor (Intimidad vs. Aislamiento)		Amor Inteligencia social (Inteligencia Emocional, Inteligencia Personal)
Fidelidad (Identidad vs. Confusión de identidad)	Justicia	Ciudadanía (Trabajo en equipo, lealtad, responsabilidad social) Equidad Liderazgo
Sabiduría (Integridad vs. Desesperación)	Sabiduría	Creatividad (Originalidad, ingenio) Curiosidad (Interés, búsqueda de novedades, apertura a la experiencia) Mente abierta (Juicio, pensamiento crítico) Amor por aprender Perspectiva

Elaboración propia. Fuentes: (Erikson, 1988; Erikson y Erikson, 1998; Peterson y Seligman, 2004c)

Tabla 2.*Teoría de la Interacción de los Sistemas de Personalidad.*

Nivel de Personalidad	Subsistemas		Teorías relacionadas
	Experiencial	Conductual	
1) Percepción elemental y control motor (Cognición de bajo nivel)	Reconocimiento de Objetos (OR)	Control de Intuitivo del Comportamiento (CIC)	CIC: Hull; Skinner. OR: Witkin (independencia de campo)
2) Excitación y activación global	Excitación Sensorial (ES) Disminución de los umbrales sensoriales, sensación amplificada Extraversión: Baja excitación	Activación Motora (AM) Energización sensible al contexto de las redes motoras Extraversión: Impulsividad	Pávlov; Eysenck (la extraversión se basa en la baja excitabilidad)
3) Afecto positivo y negativo	Sensibilidad a la valencia negativa Sensibilidad a los incentivos negativos	Sensibilidad para la valencia positiva, sensibilidad e incentivos positivos Extraversión: Sensibilidad a la recompensa	Gray (la extraversión se basa en una alta sensibilidad a la recompensa) Freud (catexis) Lewin (valencia)
4) Afrontamiento del estrés progresivo vs. regresivo	Menor impacto de los niveles 5-7 en los niveles 1-3 (control ascendente: regresión)	Los niveles 5-7 ejercen restricciones en los niveles 1-3 (control de arriba hacia abajo: progresión)	Janet (psicastenia) Freud (regresión)
5) Motivos	Motivos experienciales: Afiliación (relación) Libertad (autonomía)	Motivos instrumentales: Logro (competencia) Poder	Murray; Atkinson; McClelland (necesidades y motivos)
6) Cognición compleja: procesamiento conceptual vs. asociativo	Sentimiento holístico Integrado con la experiencia, el afecto y los estados de necesidad.	Pensamiento analítico Lejos de la experiencia, el afecto y los estados de necesidad.	Kelly (constructos personales) Jung (Pensamiento vs. Sentimiento como dos tipos de racionalidad)
7) Agencia (Autogestión): autocontrol vs. autorregulación	Autorregulación (AR) Memoria de extensión (ME/Self)	Autocontrol (AC) Memoria de intenciones (MI)	AC: Freud (ego) Baumeister (agotamiento del ego) AR: Rogers (self); Jung (self)

Fuente: (Kuhl y Baumann, 2021)

En definitiva, la teoría ISP sugiere que cada rasgo de personalidad cubre una determinada interacción de niveles y subsistema. No todas las interacciones y subsistemas descritos por la teoría ISP se reflejan en la teoría factorial de rasgos de la personalidad, aunque

aborda explícitamente los fundamentos funcionales de los rasgos (Kuhl y Baumann, 2021). Nos interesan los rasgos de personalidad, pero también las virtudes y fortalezas que los integran. En este sentido, las virtudes y fortalezas descritas por Peterson y Seligman (2004a) pueden tener un encaje en la Teoría ISP; por ejemplo, intervenciones en el nivel 6 (procesamiento conceptual vs. asociativo) con fortalezas tales como la curiosidad y la mente abierta, actuarían sobre la sabiduría, y practicar la fortaleza de autorregulación/autocontrol, facilitaría el nivel 7 de Agencia.

Acabaremos este apartado refiriéndonos al **desarrollo moral** para completar la descripción de los procesos de desarrollo durante la adultez. De acuerdo con Cruz Puerto (2014), se pueden diferenciar tres enfoques en el estudio del desarrollo moral: la *perspectiva cognitivo-evolutiva* de Kohlberg (1976), que plantea un crecimiento secuencial en niveles sucesivos; la *perspectiva pluralista* de Gilligan (1993), que defiende que existen diversas formas de madurez moral; y la *perspectiva universalista* de Turiel (1989) que se centra en lo más común y universal. Cada uno de estos planteamientos contienen tanto elementos comunes como diferenciadores, como describimos a continuación.

Lawrence **Kohlberg elaboró su Teoría del Desarrollo Moral** en la segunda mitad del siglo XX basándose en los planteamientos de Piaget sobre el desarrollo cognitivo y moral. Su propuesta fue decisiva para avanzar hacia una visión psicológica y evolutiva de la moralidad, sustentada en criterios científicos y no meramente filosóficos. Según Kohlberg (1976, 2008), el razonamiento moral está influido por las experiencias de cada persona, así como por las relaciones sociales y emocionales que mantiene con los demás (empatía, amor, respeto). Desde estos planteamientos, se entiende que el desarrollo moral no consiste sólo en el aprendizaje de reglas morales, sino que se basa en las capacidades cognitivas que la persona tiene en cada momento, de forma que el razonamiento moral va cambiando influido por los avances en el desarrollo cognitivo. El razonamiento moral se conforma también en etapas evolutivas, partiendo de una concepción rígida de las normas y una obediencia ciega en la autoridad, propio del nivel *pre-moral*, hasta la adquisición de un *razonamiento moral autónomo* que posibilita que la toma de decisiones morales contemple los diferentes enfoques de la realidad, la equidad, la cooperación, el bien común y el bienestar humano.

Según la descripción evolutiva de Kohlberg, a partir de la adolescencia media se alcanzaría el *nivel post-convencional*, en el que el juicio moral parte de principios de justicia

que son globales, tales como el derecho a la vida, a la libertad y a la justicia. Este nivel del desarrollo moral avanzaría durante la adultez con dos fases sucesivas, la caracterizada por la *orientación hacia el contrato social* y la guiada por los *principios éticos universales*. En la primera de ellas, la persona juzga el valor moral de las normas y de los valores sociales en tanto que relacionados con valores fundamentales (libertad, bienestar, utilidad, derechos humanos, obligaciones contractuales). Los valores y normas pertenecen al grupo, a la sociedad, y hay que protegerlos por mutuo acuerdo, ese es el contrato social. El desarrollo moral avanza cuando el razonamiento moral de la persona se relaciona con *principios éticos universales*, en lugar de reglas o normas sociales. En esta última fase, la persona es por fin autónoma en lo que se refiere a su razonamiento moral, contando con criterio propio y una interiorización consciente e intencionada. Esta capacidad de decisión libre le permitirá afrontar con acierto tanto los conflictos internos (disonancias, dudas), como aquellos conflictos externos que internalice.

Los planteamientos de Kohlberg no han estado exentos de críticas. Entre otros, Caroll Gilligan (1993, 2011, 2013) criticó que la teoría de Kohlberg se centra en una ética de la justicia y del derecho, obviando una ética del cuidado, la responsabilidad y la ayuda. Para superar estas limitaciones, **Gilligan planteó una Teoría de la Moralidad** centrada en el cuidado y desarrollada en las experiencias de relaciones cercanas, pero que también permiten la individualidad. Mujeres y hombres pueden alcanzar el nivel post-convencional, tal y como describe Kohlberg, pero en una cultura patriarcal, el cuidado es asumido por las mujeres, que se diferencian de los hombres en la atención, el afecto, la intimidad, el cuidado y el trabajo colectivo. Y en una cultura democrática, el cuidado forma parte de la ética humana, situando no sólo en el mismo plano de igualdad a mujeres y hombres, sino también acortando distancias entre la razón y la emoción, lo individual y lo colectivo, la mente y el cuerpo. La crítica de Gilligan al desarrollo de la moralidad descrito por Kohlberg puso de relieve un sesgo hacia lo masculino en las ciencias sociales. Para superarlo, Gilligan (1993, 2011) ha descrito otras formas de desarrollo moral, divergentes y a su vez complementarias, que no dejan de lado diferencias de género, raza o credos, ni principios morales de amor, cuidado, respeto y reciprocidad. La ética del cuidado tiene aplicaciones más globalizadoras y amplias que la diferenciación de géneros, en diversos ámbitos como las políticas públicas, los movimientos sociales, el medio ambiente, el cuidado de los animales, la bioética, la ética empresarial, la

ética medioambiental, etc. (Sander-Staudt, 2022). Se trata de una interesante temática ajena al asunto que nos ocupa en este apartado, pero del que destacamos en un apartado posterior la ética empresarial y la ética medioambiental, por su relación en el desarrollo de un liderazgo auténtico.

Otra de las aproximaciones más conocidas al estudio del desarrollo moral ha sido protagonizada por Turiel (2002, 2008, 2014), **que propone diferenciar el desarrollo moral de lo convencional**, al tiempo que destaca también la importancia del dominio personal en las decisiones, más allá de lo moral y social. Para Turiel, el *dominio moral* trata de la seguridad, del bienestar y los derechos del otro, de la equidad en el trato, de las acciones permitidas y de las acciones a evitar en las relaciones con los demás. Por tanto, el dominio moral no está determinado por consenso ni acuerdo social, ni grupo, cultura, o autoridad. Por otro lado, el *dominio convencional* implica ritos, pautas culturales, roles, reglas y normas de convivencia en las que lo emocional rara vez está presente, y en las que su significado queda establecido por el sistema social en el que se manifiesta (organización, autoridad, costumbre). Según Turiel, los dominios moral y convencional tienen un desarrollo independiente, si bien en edades tempranas y en contextos determinados, lo moral y lo convencional se manifiestan relacionados. La dimensión moral, a diferencia del dominio convencional, es universal, generalizable a diversas situaciones o contextos, y no están determinadas por preferencias ni factores personales.

Más allá de estas teorías, actualmente se cuenta con evidencias de gran interés sobre las **bases neuronales del desarrollo moral**. En concreto, existen evidencias que relacionan las conductas morales con determinados circuitos neuronales. Así, Gleason et al. (2009) reportan evidencias del papel desempeñado por la amígdala, la corteza prefrontal media, el cíngulo posterior y la circunvolución angular en los dilemas morales, destacando una actividad especialmente reducida en la amígdala en personas con psicopatías. En una reciente revisión sistémica, Garrigan et al. (2016), encontraron que las áreas cerebrales que parecen relacionadas con la moralidad son la circunvolución temporal media izquierda, la circunvolución cingulada y la circunvolución frontal medial, si bien se aprecian diferencias experimentales entre evaluaciones morales y decisiones de respuesta moral. Finalmente, debemos reseñar las intervenciones biomédicas sobre la moral, mediante estimulación cerebral no-invasiva. En esta línea, los estudios de Darby y Pascual-Leone (2017) muestran

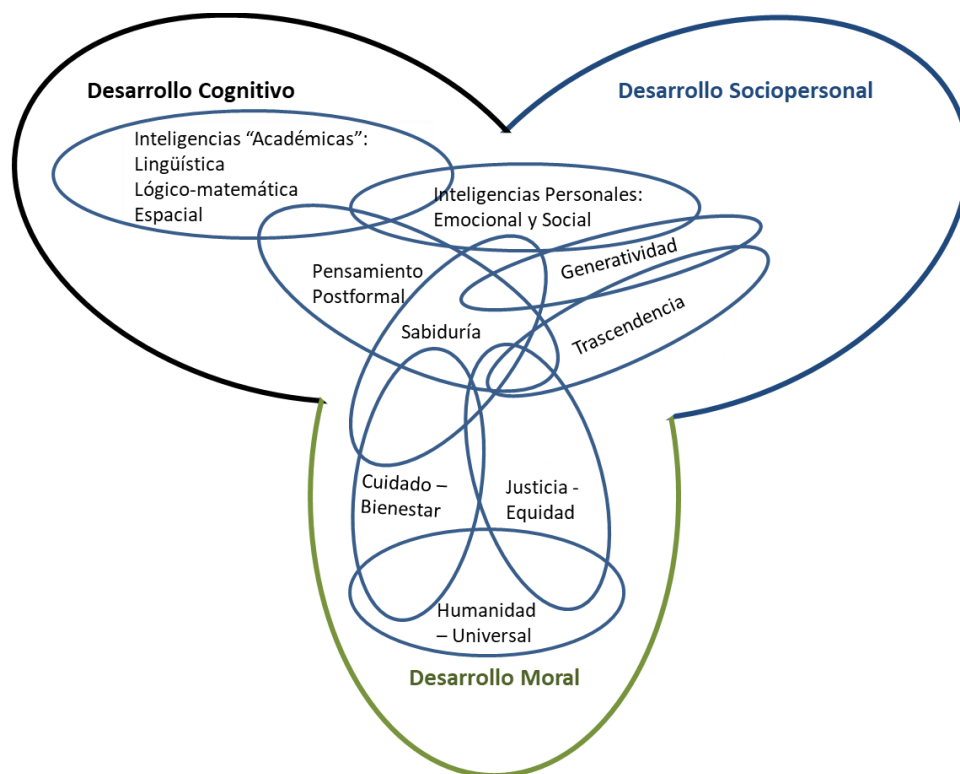
evidencias del cambio en el comportamiento moral como fruto de la estimulación cerebral, si bien los resultados son limitados e indican que tales cambios evocan un comportamiento moralmente mejorado en unas situaciones, pero a un comportamiento moralmente menos deseable en otras. A pesar de todos estos avances, no se puede asegurar que exista ni un “cerebro moral”, ni una intervención biomédica efectiva. Se precisan no sólo más estudios que esclarezcan estos datos, sino también unas premisas éticas que delimiten el alcance de los mismos, sobre todo, las intervenciones cerebrales, invasivas o no.

Finalmente, desde **una perspectiva filosófica**, Gabriel (2021) afirma que los hechos morales no tratan de opiniones personales ni colectivas, son objetivos, realistas y cognoscibles. Igualmente, no son hechos propios de ningún grupo particular, sino que se dirigen a todos los seres humanos, son universales. Este autor mantiene que frente a una *conceptualización moral realista, humana y universal*, las diversas crisis mundiales han movido esta escala de valores éticos y morales hacia el pluralismo (no son hechos objetivos, son acuerdos, cuestiones de interés), el relativismo (no hay nada intrínsecamente bueno o malo, depende de la ideología) y el nihilismo (los valores no condicionan nuestro comportamiento), poniendo en cuestión la solidaridad, la cooperación, las diferencias sexuales, el libre desarrollo de la personalidad, el derecho a la vida, a la no-discriminación e incluso a la ciencia.

En **resumen**, a lo largo de este apartado hemos visto cómo se configura el desarrollo cognitivo adulto, esqueleto y armazón de una inteligencia más general y académica, y también hemos visto cómo se configura el desarrollo socio-personal, esqueleto y armazón de una inteligencia social y emocional, de la generatividad, la sabiduría y la trascendencia. Asimismo, hemos visto como el desarrollo moral permitirá conformar, en mayor o menor medida, unas relaciones humanas basadas en la justicia, la lealtad, la confianza, la gratitud, la dignidad, el respeto, el cuidado y la tolerancia. Aunque en la aproximación que hemos realizado del desarrollo adulto hemos diferenciado por ámbitos o facetas, el desarrollo durante esta etapa necesariamente debe considerarse integral y complejo. En este sentido, las dimensiones objeto de estudio de nuestro trabajo, como la competencia de Trabajo en Equipo y el Liderazgo se ven influidos tanto por el desarrollo cognitivo como por el socio-personal porque, como indican Goldsmith y Davidson (2003), la relación entre cognición y emociones es bidireccional, y a menudo la actividad emocional precede el procesamiento cognitivo. Ambos procesos, cognitivo y emocional, no están claramente separados en el cerebro (Davidson et

al., 2003). En este sentido, permítasenos “simplificar” gráficamente los constructos vistos hasta ahora (ver Figura 2). Para representar la capacidad de autodeterminación intelectual que se alcanza durante la adultez hemos incluido el pensamiento post-formal y la sabiduría; del desarrollo socio-personal adulto hemos incluido la agencia personal, el autodesarrollo, la generatividad, la trascendencia, la humanidad, la justicia y la sabiduría; y del desarrollo moral, la ética universal, la justicia, la equidad, el cuidado y el bienestar.

Figura 2.
Desarrollo cognitivo, socio-personal y moral durante la adultez.

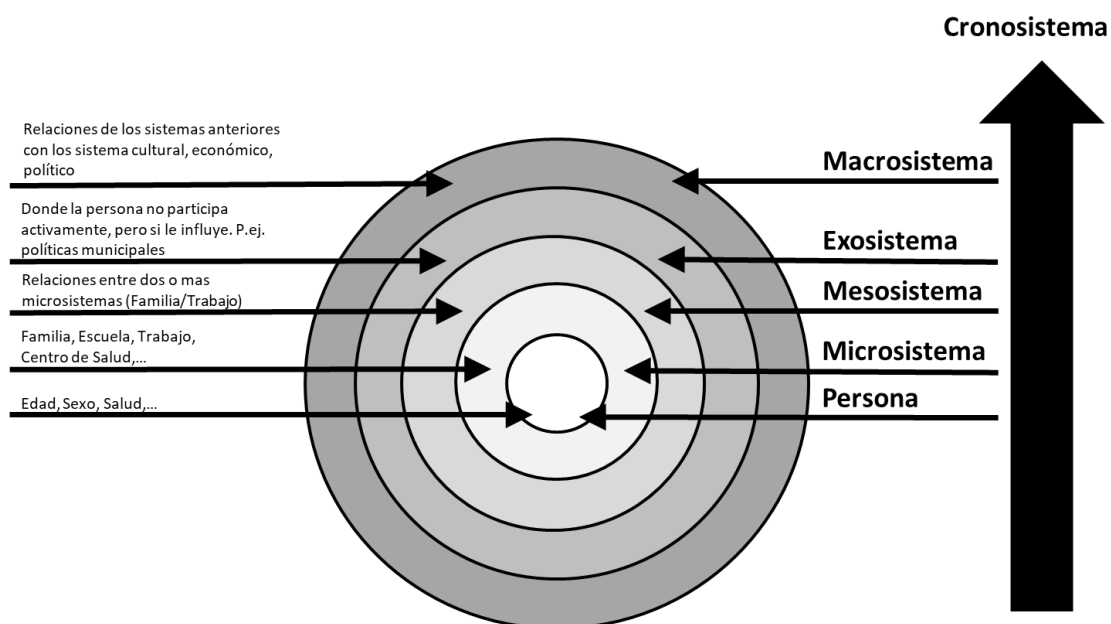


2.1.2. El papel del contexto: el enfoque ecológico del desarrollo

Es difícil entender todos los procesos de desarrollo descritos en el apartado anterior sin hacer referencia al contexto que rodea a las personas. El papel que juega el contexto en el desarrollo humano ha sido destacado desde distintas perspectivas teóricas y analizado desde las distintas áreas de la psicología. Nadie duda de que es imposible comprender y estudiar las competencias y el desempeño de una persona sin tener en cuenta los contextos de desarrollo en cada una de las etapas que conforman el ciclo vital. Entre las distintas perspectivas que han abordado esta cuestión, es innegable el protagonismo del **enfoque ecológico** en defender la necesidad de integrar el contexto en la explicación de los procesos de desarrollo. El modelo ecológico descrito por Bronfenbrenner (1979, 1986, 1995, 2000), partiendo de una

concepción multidimensional y jerárquica del contexto, defiende que el desarrollo de las personas se produce en diferentes sistemas o ambientes, tanto inmediatos como remotos, que interactúan a lo largo del tiempo. Inicialmente, Bronfenbrenner (1979, 1986) identificó cinco niveles concéntricos (con cada nivel conteniendo a los anteriores) que permiten estudiar las relaciones entre la persona y el contexto (ver Figura 3): 1) el microsistema, entendido como el entorno inmediato en el que el participa directamente, desempeñando roles y manteniendo relaciones interpersonales, como la familia o el ámbito laboral; 2) el mesosistema, integrado por las relaciones que se establecen entre los distintos escenarios en los que la persona participa directamente, como las relaciones entre la familia y la escuela durante la infancia, o las relaciones entre la familia y el trabajo durante la adultez; 3) el exosistema, referido a los entornos en los que la persona no participa directamente, pero sí otras personas que forman parte de sus microsistemas, como el trabajo de su padre/madre para un niño/a; 4) el macrosistema, que incluye las características compartidas de los micro, meso y exosistema dentro de una determinada cultura o grupo social amplio, como la legislación, los estilos de vida, las normas o los valores; y 5) el cronosistema, que analiza cómo las influencias contextuales que configuran el desarrollo cambian a lo largo del tiempo. Este análisis del contexto en su dimensión temporal recalca la necesidad de estudiar las transiciones y las trayectorias evolutivas durante todo el ciclo vital.

Figura 3.
Niveles del modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979; 1986). Elaboración propia



Con posterioridad, Bronfenbrenner y Ceci (1994) formularon el modelo bioecológico, que intenta explicar cómo interactúan los componentes genéticos y contextuales para dar lugar al desarrollo durante todo el ciclo vital. Como su propio nombre desvela, este modelo se sustenta en el enfoque ecológico, pero intenta integrar en él los componentes biológicos de la conducta. Así, se trata de un modelo que destaca el papel activo de la persona en constante interacción con su entorno. La persona es influida por el contexto que le rodea a la vez que influye en ese contexto. De esta forma, se entiende que el desarrollo en cada momento termina siendo resultado de una combinación de influencias que actúan de forma conjunta, poniendo de manifiesto el carácter interactivo, no lineal, de las interacciones entre la persona y su entorno (Bronfenbrenner y Ceci, 1994). En conjunto, se trata de un modelo *Proceso-Persona-Contexto-Tiempo*, en el que se hace referencia a la relación dinámica entre la persona y el contexto (*proceso*), destacando el papel activo de la *persona* cuando se relaciona con todos los niveles de su ambiente ecológico (*contexto*) en cada momento etapa de su ciclo vital (*tiempo*).

El enfoque ecológico fue aplicado inicialmente al estudio de los procesos familiares (Bronfenbrenner, 1986), aunque ha sido eficazmente utilizado para el estudio de otros ámbitos y procesos, destacando su aplicación en las ciencias de la salud (Engel, 1980); en el estudio de procesos educativos (Smith et al., 2017); o para analizar la influencia del contexto en el desarrollo de adultos (Nakamura, 2011). La aplicación del modelo ecológico inicial de Bronfenbrenner a la medicina alejó a ésta de una concepción estática o mecanicista de la enfermedad, para abordar el fenómeno de la salud desde un enfoque centrado en la persona que tiene en cuenta los diversos sistemas jerárquicos y dinámicos que conforman su entorno e interactúan entre sí. Esta perspectiva dio lugar al **modelo biopsicosocial** (Engel, 1980), de aplicación tanto en la medicina como en la psicología y otras ciencias de la salud, y cuyas revisiones llegan hasta la actualidad (Borell-Carrió et al., 2004; Evans et al., 2017; Karunamuni et al., 2021; Lehman et al., 2017). En términos generales, el modelo biopsicosocial aplicado a las ciencias de la salud destaca: a) la influencia en la salud de los factores biológicos, psicológicos y sociales, y b) la continua interacción de los componentes biológicos y psicológicos de la persona con el entorno social (Lehman et al., 2017). Se trata de un modelo que favorece la comprensión de las condiciones necesarias que para mejorar la salud de las personas (Borell-Carrió et al., 2004).

2.1.3. El ámbito laboral como contexto de desarrollo

Según la definición que ofrece del **Trabajo** la Encyclopedia of Psychology, podemos entender este ámbito como:

el elemento no biológico más común que atraviesa culturas y generaciones. Define a los individuos de la manera más fundamental. Las personas se identifican con su trabajo, aunque se trate de una actividad humilde. Además, la idoneidad de los esfuerzos laborales de los individuos configura sus vidas en términos materiales, espirituales y físicos. El trabajo determina sus finanzas, el tipo de vivienda que poseen, la forma en que emplean su tiempo, el tamaño de su familia, dónde viven, sus amistades, su salud e incluso su bienestar espiritual. Los productos del trabajo que generan las personas contribuyen al modo de vida de los demás en su comunidad, su país e incluso el mundo (Osipow, 2000, p. 265)

En la misma línea, trabajar, conseguir, dedicarse, desarrollar, ejercer, elaborar, emprender, fabricar, funcionar, hacer u ocuparse son verbos (acciones) incluidos en las definiciones de “Trabajar” y “Trabajo” en el diccionario de la RAE (2022). Al hablar de ámbito laboral hemos de considerar:

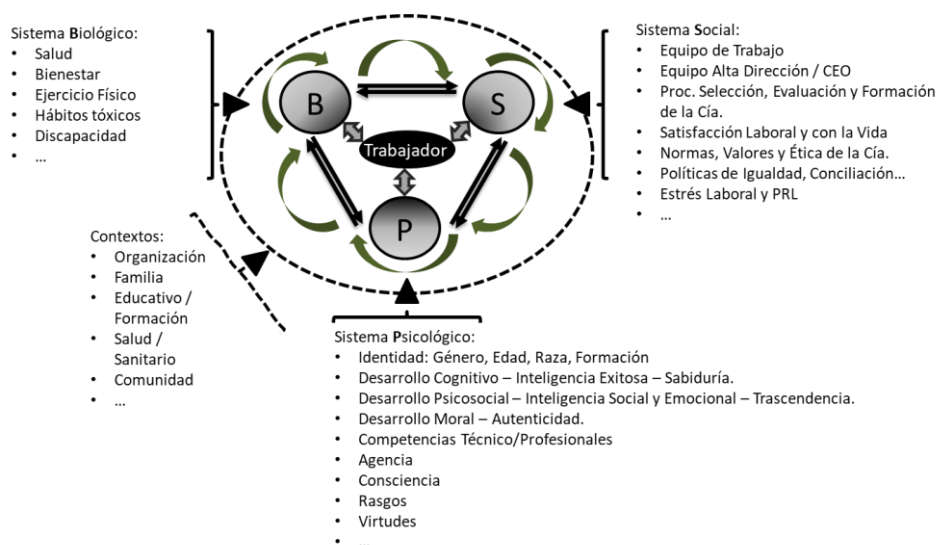
- *La Persona*. El trabajo, sea el que sea, precisa de una persona con ciertas habilidades y competencias –técnicas y socio-personales–, que han de aprenderse, practicarse y ejercitarse hasta llegar a un nivel de experto, aunque no todas las personas lo logran. La persona que trabaja lo hace con sus características biológicas, psicológicas y sociales.
- *Los Contextos*. El resultado del trabajo se asocia a un espacio físico (donde el objeto es producido o el servicio es ofrecido), pero su desarrollo o gestión se mueve por diversos ámbitos, tanto físicos (donde se diseñe el producto o se programe el servicio, por ejemplo), como sociales y emocionales; incluyendo las personas con las que, directa o indirectamente, nos relacionamos, como la misma organización, pero también la familia, la comunidad o los centros educativos.
- *La Condición*. La persona que efectúa el trabajo no pierde sus habilidades ni competencias porque deje de hacerlo. Es decir, esté o no ocupada, en condición de empleada o desempleada, la persona mantiene sus competencias laborales. No

obstante, algunos factores, como la salud o el mismo paso del tiempo inactivo, podrían mermar algunas capacidades, habilidades o competencias.

Inspirándonos en los desarrollos existentes de la aplicación del modelo biopsicosocial a la salud (Borell-Carrió et al., 2004; Lehman et al., 2017), creemos que es posible aplicar este enfoque a la comprensión del **ámbito laboral como contexto de desarrollo durante la adultez**. Así, en la Figura 4, presentamos la aplicación del modelo biopsicosocial al ámbito laboral, mostrando cómo los componentes biológicos (B) psicológicos, (P) y sociales (S) influyen en la experiencia laboral de una persona. Aquí no podríamos hablar de trabajo en sí, pues el modelo no refleja ni tareas, ni relaciones con otras personas, es una representación de la experiencia laboral para la persona. Las dobles flechas \longleftrightarrow entre B, P y S reflejan la doble interacción entre cada uno de estos sistemas. Las flechas curvas \curvearrowright , la influencia del paso del tiempo tanto en los sistemas B, P y S, como en sus interacciones. Las flechas de doble dirección \leftrightarrow indican la doble influencia entre la persona como trabajador/a y cada una de las dimensiones B, P y S. Las dimensiones y factores incluidos entre los componentes biológicos, psicológicos y sociales son sólo algunos ejemplos de los que pueden contribuir a la experiencia laboral de una persona. La línea circular discontinua muestra como todo el proceso se desarrolla dentro del ambiente ecológico que configura el contexto de cada persona.

Figura 4.

Aplicación del modelo biopsicosocial al ámbito laboral. Elaboración propia



La aplicación del enfoque ecológico del desarrollo a la comprensión del Trabajo pone de manifiesto que el ámbito laboral no constituye un ámbito independiente y aislado del resto de contextos en los que transcurre la vida cotidiana de los adultos. De hecho, la experiencia laboral influye y es influida por diversos factores y contextos de gran importancia durante la adultez:

- *La Educación y Formación.* Las sociedades forman y capacitan a sus ciudadanos para ser productivos. Esta formación comienza desde la infancia, promoviendo las habilidades cognitivas y competencias emocionales y, a partir de la adolescencia, las competencias más profesionales y técnicas. Para facilitar estos procesos están las políticas nacionales sobre formación ocupacional y profesional; los acuerdos de los agentes sociales plasmados en la Fundación Estatal para la Formación en el Empleo (FUNDAE); o los planes de capacitación de las organizaciones para sus empleados.
- *La Familia.* Las relaciones entre el ámbito laboral y familiar son objeto de atención porque no siempre son fáciles. Está claro que las situaciones de estrés y precariedad laboral pueden repercutir negativamente en las responsabilidades familiares relacionadas con el ejercicio de la parentalidad. Igualmente, los acontecimientos estresantes y las crisis familiares repercuten en el desempeño laboral. Por eso son tan importantes y necesarias las políticas públicas que faciliten la conciliación de la vida familiar y laboral, como permisos de maternidad y paternidad, igualdad de género, flexibilidad de horarios, etc.
- *La Salud.* Las condiciones físicas y mentales son influidas e influyen en la experiencia laboral y, por ello, hay que cuidar de la salud, y efectuar las adaptaciones oportunas de las condiciones laborales para no perjudicarla o agravarla. De ahí, entre otros motivos, la importancia de las políticas públicas sobre la salud, como los Sistemas de Salud y de la Seguridad Social, o de las políticas organizacionales sobre prevención de riesgos laborales y promoción de la salud de los empleados.
- *La Comunidad.* Las características del barrio, del municipio, su nivel de renta económica, sus tasas de actividad, paro y empleo, su tasa de criminalidad, la diversificación de sus sectores económicos, la tasa de movilidad y migración, etc. son factores que afectan al ámbito laboral. Desde el ámbito de las organizaciones, estos

factores comunitarios se ven reflejados en sus Políticas de Responsabilidad Social Corporativas, que regulan cómo integran la diversidad de identidades y la inclusión, y qué aporta a las diversas comunidades y sociedades en las que se integra.

- *La Condición Ocupacional.* El trabajador que está ocupado, está integrado en una organización; pero cuando no lo está, sigue integrado en una comunidad. La falta de ocupación puede deberse a no haber accedido aún al primer empleo, situación típica de los jóvenes, y también a su pérdida. Los efectos de la situación de desempleo dependen en gran medida de su duración y de la edad a la que produce. Cuanto más se prolonga y se produce a mayor edad, más dificultades para la reincorporación al mundo laboral. Por ello la importancia de las políticas públicas de empleo para afrontar estas situaciones incentivando la contratación de trabajadores desfavorecidos que pueden derivar en marginalidad y pobreza; y desarrollando programas individualizados de mejora de la empleabilidad.

En definitiva, como contexto de desarrollo durante la adultez, el ámbito laboral se relaciona con otros contextos como el educativo y el familiar; la propia organización laboral y la comunidad en su conjunto. Cada uno de estos ámbitos tiene distintos niveles de análisis que influyen de forma conjunta en la persona. A su vez, la persona, como agente activo en la construcción de su desarrollo, se relaciona e interactúa con todos estos ámbitos, tal y como plantea el modelo biopsicosocial.

2.1.4. La satisfacción con la experiencia laboral

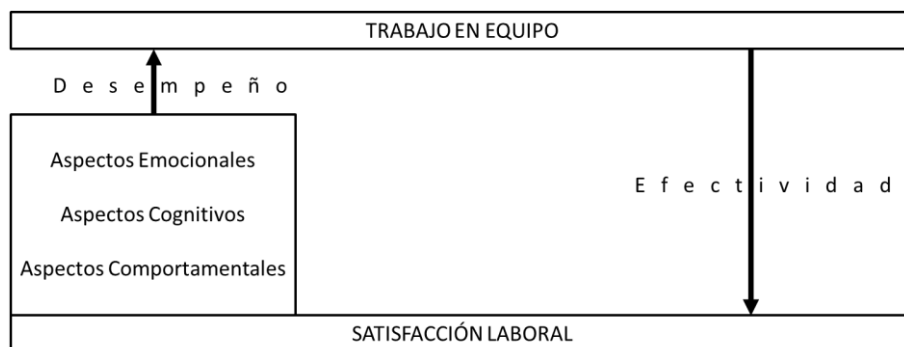
Una de las dimensiones más estudiadas en relación con la experiencia laboral es la satisfacción que las y los adultos experimentan en relación con este contexto de desarrollo. Para analizar este constructo, comenzaremos definiéndolo y describiendo las dimensiones afines o próximas conceptualmente: compromisos con la propia organización (*commitment*) y el propio trabajo (*engagement*), así como el bienestar, subjetivo y psicológico, hedónico y eudaimónico. A continuación, abordaremos la relación entre Satisfacción Laboral y desempeño, y destacaremos la importancia de la satisfacción con la conciliación de la vida familiar y laboral, y su relación con la satisfacción vital en general. Posteriormente revisaremos algunas medidas de la Satisfacción Laboral, y nos detendremos en la que se ha utilizado en

esta Tesis Doctoral. Finalmente, señalaremos algunos constructos relacionados con la Satisfacción Laboral, bien en sus efectos sobre la persona, o bien sobre la organización.

La importancia de estudiar la Satisfacción Laboral radica en esclarecer su papel en la promoción del bienestar y del desempeño en el trabajo. La **Satisfacción Laboral** consiste en un juicio sobre el propio trabajo, qué piensa la persona sobre sí misma (componente cognitivo, creencia de eficacia), cómo se siente (componente emocional, afecto positivo/negativo), y cómo, en consecuencia, se desempeña en el puesto de trabajo (componente conductual) (Rodrigues y Rebelo, 2020; Unanue et al., 2017). Conlleva un proceso circular por el que el estar satisfecho en el trabajo hace que el individuo se sienta y se desempeñe bien, que el Trabajo En Equipo se desarrolle con efectividad, y genere satisfacción o la aumente (ver Figura 5).

Figura 5.

Proceso circular entre Satisfacción Laboral y efectividad en el trabajo. Elaboración propia



La Satisfacción Laboral se ha estudiado desde dos modelos:

- *Modelos situacionales*. Plantean, por un lado, que las dimensiones centrales del puesto de trabajo (condiciones de salario, posibilidades de promoción, relaciones con los compañeros, supervisión, destrezas, competencias...) afectan directamente a la Satisfacción Laboral (Fortea et al., 1994; Hackman y Oldham, 1975); y, por otro lado, que acontecimientos y experiencias vitales importantes (enfermedades, accidentes incapacitantes, desastres naturales, divorcio o desempleo, entre otros) afectan directamente a la satisfacción con la vida e indirectamente a la Satisfacción Laboral (Páez, Bilbao, et al., 2008; Páez, Campos, et al., 2008).

- *Modelos disposicionales*. Consideran que la Satisfacción Laboral está relacionada con la afectividad positiva / afectividad negativa y las autoevaluaciones centrales (autoestima,

autoeficacia generalizada, locus de control y bajo neuroticismo) (Heller et al., 2002; Judge et al., 2000).

Heller et al. (2002) sostienen que la personalidad, en concreto las facetas conciencia, extraversión y neuroticismo, ofrecen un apoyo indirecto para integrar ambos modelos. Más recientemente Wu y Griffin (2012) han conectado ambos modelos, en estudios longitudinales para estudiar la Satisfacción Laboral. En la misma línea, Tenney et al. (2016) sostienen que ambas propuestas pueden interactuar y considerarse conjuntamente en el análisis de la Satisfacción Laboral.

Judge et al. (2017) realizan una amplia revisión histórica y teórica del concepto de Satisfacción Laboral en el último siglo, y proponen una actualización del mismo dada la variedad de aproximaciones detectadas. Por otro lado, hallan en la literatura otros conceptos similares tales como: compromiso con la organización (*commitment*), compromiso con el trabajo (*engagement*) y bienestar subjetivo y psicológico en el trabajo. El **commitment o compromiso organizacional** es un sentimiento que vincula a la persona con su empresa u organización mediante tres dimensiones: afectiva, referida a los sentimientos positivos hacia la organización y el disfrute por pertenecer a ella; normativa, o identificación con las normas de la organización, lealtad y responsabilidad para con ella; y de continuidad, necesidad de permanecer en la organización. (Polo-Vargas et al., 2017). El **engagement o compromiso laboral** es un estado de satisfacción hacia el propio el trabajo, integrado por tres dimensiones: el vigor, entendido como energía o insistencia en el esfuerzo en el trabajo aún ante las dificultades; la dedicación, o entusiasmo e inspiración en el propio trabajo; y la absorción, sentimiento de felicidad y concentración en el trabajo (Schaufeli et al., 2006). Entre los afectos positivos hacia la organización y el propio trabajo se encuentra la Satisfacción Laboral, que motiva a identificarse con las normas, a querer continuar en la organización y a actuar con energía, dedicación y absorción. Estos estados positivos se refuerzan mutuamente, amplificando sus efectos en el tiempo (Salanova et al., 2011).

El bienestar, tanto subjetivo como psicológico, es otro constructo que en la literatura aparece muy relacionado al de la Satisfacción Laboral (Judge et al., 2017). Antes de adentrarnos en uno y en otro, queremos señalar que el bienestar tiene dos paradigmas, uno hedónico y otro eudaimónico, habitualmente diferenciados por dos filosofías diferentes sobre la vida, pero centradas en ambos casos en el ámbito de las creencias psicológicas (Flores-

Kanter et al., 2018; Smallenbroek et al., 2017). Para evaluar la vida de una persona, incluyendo la laboral, el bienestar hedónico enfatiza las emociones, tanto la presencia de las positivas como la ausencia de las negativas, mantiene una creencia de base en la búsqueda del placer y la evitación del dolor y las experiencias negativas. Por su parte, el bienestar eudaimónico enfatiza la actualización del potencial personal, el desarrollo de las virtudes, de la eficacia para el mejor crecimiento y desempeño, y una creencia de base en el autodesarrollo y la contribución a los demás. No obstante, bienestar hedónico y eudaimónico se superponen, coexisten en una persona (Flores-Kanter et al., 2018; Smallenbroek et al., 2017), y llevan a entender el bienestar como fenómeno multidimensional (Ryan y Deci, 2001). Así, las personas con mayor bienestar subjetivo tienen una concepción predominantemente eudaimónica, y aquellas con una concepción en mayor medida eudaimónica presentan mayores niveles de bienestar subjetivo que las que tienen una concepción predominantemente hedónica (Flores-Kanter et al., 2018). La manera en que predomine el bienestar, en un sentido hedónico o eudaimónico, influirá de forma diferente en comportamientos en el trabajo, la educación o el Liderazgo (Ryan y Deci, 2001).

El bienestar subjetivo tiene dos componentes, uno cognitivo y otro emocional. El cognitivo consiste en el juicio que hace una persona sobre su bienestar en diversos ámbitos de su vida, bien en su vida como un todo, o en distintas situaciones, tales como actividades sociales, ocio o trabajo, e incluso sobre sí mismo. El componente emocional se refiere a la felicidad, la presencia de afectividad positiva y la ausencia de afectividad negativa y a la autoestima (Vallejo-Martín y Moreno, 2016). Incluye varias dimensiones, entre las que se encuentra la Satisfacción Laboral (Bowling et al., 2010). El bienestar subjetivo en el ámbito laboral está relacionado con la percepción que las personas tienen de su lugar de trabajo, con la evaluación de su afecto positivo y negativo, con su felicidad (hedónica) y con su satisfacción con la vida. Las investigaciones muestran el efecto del bienestar subjetivo sobre la salud (Headey y Muffels, 2016), la creatividad, las relaciones interpersonales (Páez, Campos, et al., 2008), la motivación, el ausentismo y la rotación; así como sobre el desempeño en el trabajo (Tenney et al., 2016), la alta productividad (Zacher et al., 2013), y la resolución adecuada de las crisis psicosociales (Brown y Lewis, 2003).

Por otro lado, el bienestar psicológico se basa en el crecimiento o desarrollo personal, profesional, en el estilo de afrontamiento de las dificultades y contratiempos, en la

perseverancia y optimismo por la consecución de objetivos, y se encuentra relacionado con el bienestar eudaimónico. Las dimensiones del bienestar psicológico son la autoestima, la autoaceptación y la satisfacción con la vida (Augusto Landa et al., 2011). Ryff y Singer (2008) señalan relaciones teóricas del bienestar eudaimónico con la auto-aceptación, el propósito en la vida, el dominio del entorno, las relaciones positivas, el crecimiento personal y la autonomía; y encuentran evidencias empíricas del bienestar eudaimónico con las mejoras en la regulación neuroendocrina, en la función inmunológica, en el sueño, en la reducción del riesgo cardiovascular, y con un patrón de asimetría en la activación frontal, mayor en el izquierdo que en el derecho, relacionado con la positividad y la baja depresión. Y como se mostrará más adelante, la definición de la Inteligencia Emocional efectuada por Bar-On describe una influencia directa de esta dimensión en el bienestar psicológico (Bar-On, 1999).

Ayala et al. (2017) consideran que los estudios sobre Satisfacción Laboral tendrían que identificar las relaciones entre los componentes hedónicos y eudaimónicos, para comprender mejor su relación con el desempeño. En este sentido, destacamos dos visiones de la Satisfacción Laboral, una desde la Teoría de la Autodeterminación de Deci (Deci y Ryan, 2015), y otra desde la Percepción en el Lugar de Trabajo de Raab (2020). Por un lado, Deci y su equipo mostraron con su Teoría de la Autodeterminación que el grado en que se cumplen las demandas de relación, competencia y autonomía en el trabajo predicen, entre otras dimensiones, a la Satisfacción Laboral (Deci y Ryan, 2014, 2015; Gagné y Deci, 2014; Ryan y Deci, 2000). Las personas necesitan relacionarse y sentirse competentes y autónomas para estar intrínsecamente motivadas. La motivación intrínseca produce mayor bienestar y efectividad conductual por una disminución del conflicto y un mayor acceso a los recursos personales. Y, por otro lado, Raab (2020) señala que los atributos que se perciben en el lugar de trabajo moderan su bienestar, mediante unos mecanismos de demandas y de recompensas (Ver Tabla 3). Las demandas serían factores de estrés que generan insatisfacción, y que pueden ser compensados por las recompensas; siendo la percepción de equilibrio entre unos y otros una fuente de Satisfacción Laboral.

Tabla 3.

Mecanismos de moderación del bienestar en el trabajo. Fuente (Raab, 2020)

Mecanismo de moderación	
Demandas	Recompensas
Educación	Trabajar de forma independiente ^a
Horas de trabajo	Desarrollo de habilidades ^a
Demandas Físicas ^a	Apoyo ^a
Presión de tiempo ^a	Reconocimiento ^a
	Perspectivas ^a
	Seguridad en el trabajo ^a
	Renta
	Jubilación anticipada

Nota: ^a Autopercebido

Podríamos decir que el modelo de Moderación de Raab refleja aspectos transaccionales en la Satisfacción Laboral, mientras que los estudios de Deci muestran una guía transformadora de la satisfacción. En un sentido más amplio, en el que la Satisfacción Laboral es un indicador del bienestar, encontraríamos una relación entre la satisfacción en el ámbito laboral mediante transacciones, con el componente hedónico de la felicidad, y mediante transformación con el componente eudaimónico de la felicidad.

Las tareas o funciones bien ejecutadas en el ámbito laboral no sólo dependen del grado de satisfacción con el trabajo, sino que también requieren de conocimientos, habilidades, destrezas, experiencia y una adecuada actitud. La **relación entre la Satisfacción Laboral y el desempeño en el trabajo** se manifiesta en una interacción en la que encontramos trabajadores infelices-improductivos, infelices-productivos, felices-improductivos y felices-productivos, y que ofrece un claro modelo que relaciona el bienestar con el rendimiento (ver Figura 6) (Ayala et al., 2017; Peiró et al., 2014).

Figura 6.

Relación Satisfacción Laboral y Desempeño. Fuente (Ayala et al., 2017)

Alta	Patrón Feliz Improductivo	Patrón Feliz Productivo
	Alta Autoeficacia	Cumplimiento del Contrato Psicológico Alta Autoeficacia Alta Iniciativa
Baja	Patrón Infeliz Improductivo	Patrón Infeliz Productivo
	Contrato Psicológico Incumplido Baja Autoeficacia Laboral Baja Iniciativa Personal	Alta Sobre-cualificación
	Bajo	Alto

La Satisfacción Laboral también se relaciona con la intención de rotación, el absentismo, la conducta de ciudadanía organizacional, la conducta laboral contraproducente (Bowling, 2007; Unanue et al., 2017; Weiss y Merlo, 2015); así como con el desempeño de tareas y la creatividad (Judge y Kammeyer-Mueller, 2012); y con la supervisión abusiva (Tepper, 2000; Zhang y Liao, 2015). De manera que, como sugirieron Herzberg et al. (1959), para incrementar la Satisfacción Laboral no basta sólo con mejorar los factores extrínsecos o higiénicos, la organización debe centrarse también en los factores intrínsecos, esto es, en la naturaleza del trabajo en sí, en los factores motivadores, desafiantes y gratificantes personalmente. Entre los factores intrínsecos nos encontramos con la percepción de las características intrínsecas del trabajo (Judge et al., 2000), con la felicidad y el bienestar, pero también la autorrealización, la autoestima, la autoconsciencia emotiva, las relaciones interpersonales, el control del estrés, la flexibilidad, esto es, la Inteligencia Emocional, que es un predictor importante de la Satisfacción Laboral (Kafetsios y Zampetakis, 2008; Rodrigues y Rebelo, 2020).

La Satisfacción Laboral adquiere especial relevancia en la **conciliación de la vida laboral y familiar de los trabajadores** (Gabini, 2020; Girbau García, 2010), pues con ello las organizaciones pueden diseñar intervenciones que protejan la salud, el bienestar y la calidad de vida de sus integrantes (Unanue et al., 2017; Weziak-Bialowolska et al., 2020). En esta línea, por su sentido globalizador, presenta especial importancia la satisfacción con la vida, que muestra una importante relación con la Satisfacción Laboral (Bialowolski y Weziak-Bialowolska, 2021). Se han planteado tres modelos sobre las relaciones entre la Satisfacción Laboral y la satisfacción con la vida:

- *Modelo de Desbordamiento (Spillover)*: la relación entre ambas dimensiones es positiva y recíproca (Bialowolski y Weziak-Bialowolska, 2021; Bowling et al., 2010; Heller et al., 2002).
- *Modelo de Compensación*: la relación entre ambas dimensiones es negativa, por la que una disminución en una de ellas se compensa con aumento de la otra (Champoux, 1978).
- *Modelo de Segmentación*: no existe relación entre Satisfacción Laboral y satisfacción con la vida (Edwards y Rothbard, 2000).

Actualmente el *Modelo de Desbordamiento* cuenta con más respaldo (Unanue et al., 2017) y las diferencias, según Bialowolski et al. (2021), son derivadas de mecanismos de disonancia cognitiva entre la vida y el ámbito laboral. Otros autores ponen el énfasis en la teoría de roles y las diferentes demandas que estos requieren en los ámbitos laboral y familiar (Edwards y Rothbard , 2000).

Respecto a **los instrumentos de medida de la Satisfacción Laboral**, se ha evaluado tanto como una medida global (Brayfield y Rothe, 1951; Judge et al., 1994), como a partir de las distintas dimensiones que la integran. Algunos ejemplos lo tenemos en el Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ) (Weiss et al., 1967), el Job Satisfaction Survey (JSS) (Spector, 1985; 1997), el Job Descriptive Index (JDI) (Stanton et al., 2002), o el Cuestionario de Satisfacción Laboral (S20/23) (Meliá y Peiró, 1998a).

El S20/23 es una medida de origen nacional, por tanto, con baremación en nuestra cultura, y de amplio prestigio académico, motivos por los que optamos por ella en esta tesis. El S20/23 evalúa:

- a) *Satisfacción con la Supervisión*, con la supervisión recibida y el apoyo ofrecido, sobre cómo juzgan la tarea, con cercanía y relación personal, justa y equitativa con los superiores.
- b) *Satisfacción Intrínseca en el Trabajo*, con el trabajo en sí, sus objetivos y producción, con las oportunidades que ofrece para hacer lo que a uno le gusta o en lo que destaca.
- c) *Satisfacción con las Prestaciones Recibidas*, con el pago de prestaciones, cumplimiento de condiciones laborales, oportunidades de formación, desarrollo, promoción,
- d) *Satisfacción con la Participación*, con las decisiones del grupo de trabajo, del departamento, la propia tarea.
- e) *Satisfacción con el Ambiente Físico*, con la limpieza, higiene, temperatura, ventilación e iluminación.

Para terminar la revisión sobre el papel de la Satisfacción Laboral, debe señalarse que a algunos estudios se han centrado en los efectos sobre el individuo, y otros en los efectos sobre la organización. En cuanto a **los efectos sobre el individuo**, se han hallado relaciones con diversos constructos, entre los que destacan: el estrés (López-Araújo et al., 2007); el burnout (Augusto Landa et al., 2006); la rumiación (Karabati et al., 2019); la conciliación de la vida

laboral y familiar, la creatividad y el flow (Girbau García, 2010); el crecimiento psicológico (Sanín Posada y Salanova, 2014); la Inteligencia Emocional (Berrios Martos et al., 2006; Greenidge et al., 2014; Kafetsios y Zampetakis, 2008; Marín Jorge y Mora Mérida, 2009; Miao et al., 2017; Rodrigues y Rebelo, 2020; Thiébaud et al., 2005). Respecto a **los efectos sobre los aspectos organizacionales**, destacan las relaciones de la Satisfacción Laboral con las siguientes dimensiones: *engagement* (Daley, 2017; Lupano Perugini y Waisman, 2018; Zurita Alcaraz, 2014); *empowerment* (Alonso Ferres, 2014; Seibert et al., 2011); clima (Alonso Ferres, 2014); la eficacia del equipo (Gil et al., 2008); el diseño del trabajo (Bargsted et al., 2019); el desempeño laboral (Greenidge et al., 2014); la productividad (Zelenski et al., 2008); el Liderazgo (Villalba-Moreno, 2001; Wong y Laschinger, 2013).

Puesto que la Satisfacción Laboral es un componente relevante del bienestar subjetivo (Bowling et al., 2010), es importante también resaltar las relaciones encontradas entre este y las siguientes dimensiones: la Inteligencia Emocional (Augusto Landa et al., 2011; Kong et al., 2019; Liu et al., 2020; Szczygieł y Mikolajczak, 2017); la Inteligencia Emocional junto con la sabiduría (Zacher et al., 2013); y más específicamente, la Inteligencia Emocional con los componentes emocionales y cognitivos del bienestar subjetivo (Sánchez-Álvarez et al., 2016).

Respecto a la **relación de la Satisfacción Laboral con las variables centrales de nuestro estudio**, son muchas las investigaciones que estudian cómo el Trabajo en Equipo o el Liderazgo influyen en la Satisfacción Laboral; y menos las que analizan los efectos de la Satisfacción Laboral sobre el Trabajo en Equipo o el Liderazgo. Peiró y su equipo mostraron la relación entre Satisfacción Laboral y desempeño (Ayala et al., 2017; Peiró et al., 2014). En esta línea, Salanova et al. (2011) hallaron que la autoeficacia (componente cognitivo) influye en el afecto positivo (componente emocional) de la Satisfacción Laboral, y motiva la participación en el trabajo (componente conductual), en una relación que se amplía con el tiempo, en ciclos crecientes en espiral, reforzándose entre sí. En relación con los intereses de esta tesis doctoral, nos interesan como componente conductual, la competencia de Trabajo en Equipo y el patrón de conducta de Liderazgo Auténtico; y como componente emocional, los efectos de la Satisfacción Laboral en el Trabajo en Equipo, así como de la Satisfacción Laboral en el Liderazgo Auténtico. Es decir, cómo la Satisfacción Laboral influye, a nivel personal, tanto en la competencia de Trabajo en Equipo como en el Liderazgo Auténtico. Finalmente, destacamos la importancia de ciertas variables sociodemográficas como medidas de control, por ejemplo,

la edad, el género y el nivel educativo en la relación entre Inteligencia Emocional y bienestar (Zacher et al., 2013). También se han encontrado relaciones significativas entre la edad y la Situación Laboral con el bienestar subjetivo (Masuda et al., 2021); entre el sexo y la Satisfacción Laboral (Kafetsios y Zampetakis, 2008); entre la edad y la Satisfacción Laboral en forma de U, con el valle en torno a los 40 años. Mientras que no se han hallado relaciones significativas entre el sexo y el nivel educativo con la Satisfacción Laboral (Raab, 2020).

2.2. La competencia de Trabajo de Equipo

En agosto de 2003 Salas et al. (2005) realizaron una búsqueda del término “Teamwork” en Google y en PsychINFO como muestra del interés del concepto. En abril de 2023 hemos repetido la búsqueda, y como se puede apreciar en la Tabla 4, la atención e interés que despierta el Trabajo en Equipo se ha multiplicado, en 20 años, por 6.49 en PsychINFO, y por 260.34 en Google.

Tabla 4.
Referencias “Teamwork” en Google y PsychINFO

	Google	PsychINFO
2003	1.160.000	1.168
2023	302.000.000	7.580

Salas et al. (2005) efectuaron una revisión exhaustiva de la literatura sobre el Trabajo en Equipo (en sus últimos veinte años), y definieron un marco heurístico que integraba los 138 enfoques e iniciativas que habían encontrado. Más adelante veremos este marco y las consideraciones que delimitaron posteriormente (Salas et al., 2015). En la búsqueda bibliográfica que hemos efectuado para esta tesis, nos hemos encontrado también con una gran diversidad de modelos, teorías y enfoques. En nuestro estudio, sin perder de vista las propuestas de Salas et al. (2007, 2015) entre otros, limitaremos el abordaje del TE al contexto de selección de personal, en evaluaciones a nivel individual.

Emulando la frase de Howard Gardner “mi inteligencia no se halla confinada al ámbito de mi piel” (citado por Goleman (2009, p. 227), podríamos decir que “el Trabajo en Equipo no se halla confinado al ámbito de sus miembros”. El comportamiento de un individuo en su equipo no afecta sólo a su equipo y a los demás miembros de su equipo, también a personas que no lo son y se encuentran en su entorno social (otros miembros de equipos diferentes, de su familia, de su organización, de su comunidad, ...), y en su entorno natural, cultural, físico,

ecológico, sanitario. El Trabajo en Equipo nos ha permitido superar la pandemia por el COVID-19, pero ello tampoco ha sido el resultado de un único equipo de trabajo, más bien de un “trabajo inter-equipos”. Una amplia red de equipos, con sus miembros interconectados. Sin embargo, el estudio sobre el Trabajo en Equipo en esta tesis, hemos de limitarlo al ámbito de sus miembros, a nivel individual.

Según Salas et al. (2008), el trabajo en equipo es más necesario cuando:

- La complejidad de las tareas sobrepasa a las competencias individuales.
- Los entornos son cambiantes, inciertos, complejos, ambiguos y estresantes. Recientemente conocidos en ámbitos de gestión, como entornos VUCA (volátiles, inciertos, complejos y ambiguos) (Bennett y Lemoine, 2014; Kraaijenbrink, 2018), o entornos BANI³ (frágiles, ansiosos, no lineales, e incomprensibles) (Cascio, 2020).
- Las decisiones que hay que tomar son múltiples y deben ser tomadas rápidamente.
- La vida de los demás está condicionada por la visión colectiva de los miembros individuales.

Como afirman Gil et al. (2008) y Alcover et al. (2011), la competencia de Trabajo en Equipo es uno de los recursos que los miembros aportan individualmente para la efectividad del equipo, y para Goleman et al. (Goleman, 1997, 2009; Goleman y Cherniss, 2013) la competencia de Trabajo en Equipo es esencial en el ámbito laboral, está relacionada con la Inteligencia Emocional, y en especial con el ejercicio del Liderazgo, otras dimensiones de esta tesis.

Por todo ello, y sin pretender ofrecer una visión completa sobre el Trabajo en Equipo, en la presente sección primero nos adentramos en la efectividad de los equipos de trabajo, para discernir qué es un equipo efectivo, qué hace que un equipo logre adecuadamente sus objetivos y resultados con los recursos y esfuerzos suficientes, y que lo haga con más efectividad que cualquiera de sus miembros por separado. A continuación, veremos algunos de los modelos que lo explican, y nos detendremos en los aspectos más individuales que lo hacen posible. Finalmente, analizaremos a la competencia de Trabajo en Equipo,

³ VUCA y BANI son acrónimos, respectivamente, de Volatile, Uncertain, Complex, and Ambiguous, y de Brittle, Anxious, Nonlinear, and Incomprehensible.

profundizando en qué precisa aportar cada persona a su equipo para que este funcione con eficacia y eficiencia.

2.2.1. La efectividad en los equipos de trabajo

La vida de una persona está siempre relacionada con un grupo como miembro del mismo (familia, escuela, amigos, trabajo, vecinos,...) que le facilita, de forma más o menos interdependiente hacer algo, alcanzar metas, cumplir aspiraciones, ya sea cooperando (en situación de intereses comunes), compitiendo (en situación de intereses antagónicos), o ambas (situaciones en las que los intereses unas veces son comunes y otras antagónicos) (Marín Sánchez y García González, 2012). Actuar en común con otras personas es algo que hemos hecho los humanos desde tiempos perdidos en la prehistoria: la caza puede ser un ejemplo típico, pero también lo son criar a los hijos y cuidar a los mayores, o actuar en defensa de la familia o de los nuestros. La caza en grupo era ya más efectiva que hacerla individualmente para los neandertales (Sykes, 2021), y si bien otros animales como chimpancés, lobos, arañas, orcas, cazan en grupo con más o menos cooperación y exigencias cognitivas para conseguir alimento (Bailey et al., 2013), no diríamos que para estos animales sea un trabajo en equipo, no hay una anticipación temporal de la necesidad de alimento ni de una estrategia planificada que la haga más efectiva. Ni tampoco hay relaciones interpersonales que ayuden a afrontar nuevas situaciones, conflictos, de manera emocionalmente inteligente (García González, 2016), y ni mucho menos hay comunicación entre los miembros del equipo, que facilite su cohesión y rendimiento (Bohorquez, 2016). La anticipación, la estrategia planificada, las relaciones para afrontar novedades y conflictos, la comunicación para facilitar la cohesión y el rendimiento, son pues procesos que hacen más efectivo el esfuerzo de los equipos humanos a diferencia de otras especies. Y si bien no encontramos cuándo fue el origen del trabajo en equipo en la historia de los humanos (sapiens o no), tampoco podemos discernir un futuro del trabajo en equipo sin la participación de un miembro que sea un “agente”⁴ de inteligencia artificial. Por muy interesante que ello nos pueda parecer, nuestra exposición se centra en “el aquí y ahora”.

⁴ Con “Agente” se hace referencia a entidades autónomas inteligentes, tales como software médico o sanitario de colaboración e intervención en línea; robots autónomos en entornos industriales, del espacio, militares, de rescate; Siri (iPhone), Cortana (Windows) (Agmon y Stone, 2012; Kildare, 2004; Stone et al., 2010; Tsoutsas et al., 2019), o los más recientes chatbots de inteligencia artificial.

La literatura sobre equipos y grupos es amplia y abundante, remontándose los primeros estudios científicos a inicios del siglo XX. La expansión de estos estudios al ámbito laboral se produce tras la disminución de los trabajos individuales a causa de los procesos industriales y en los que adquiere mayor importancia trabajar en equipo (Osca et al., 2011). Trabajo en Equipo y Trabajo de Tareas⁵ se complementan a la hora de explicar la efectividad del equipo. Los conocimientos, las habilidades y las destrezas en una tarea son necesarios, pero no son suficientes, para garantizar la efectividad del equipo. Además, se requiere contar con el Trabajo en Equipo que es la dimensión que garantiza la efectividad del trabajo de tareas (Baker et al., 2006; Salas et al., 2008, 2015). Al objeto de esta tesis, nos centraremos específicamente en el Trabajo en Equipo, obviando el trabajo de tareas sin desmerecer su importancia. Trabajar en equipo ha de ser más práctico que hacerlo individualmente, y por ello interesa la efectividad en el equipo, esto es, el rendimiento del equipo y la satisfacción de sus miembros en contextos laborales.

La **efectividad del equipo** se ha explicado básicamente mediante dos modelos (Gil et al., 2005): el **modelo "entrada-proceso-resultado"** (IPO por sus siglas en inglés: Input-process-outcome) y el **modelo de "temas o componentes claves"** (diseño del trabajo, interdependencia, composición, contexto y proceso). Las implicaciones de estos componentes y variables en el equipo son las que determinan su efectividad, aunque el individuo es un elemento sustancial, ya que sin individuos no hay equipo. Así por ejemplo, la implicación de los individuos con niveles más altos de inteligencia emocional, incrementa la eficacia en el trabajo en equipo (De José Belzunce et al., 2013).

Puesto que esta tesis se centra en el estudio de la experiencia laboral de los individuos, destacaremos los aspectos o atributos más personales de estos modelos sobre la efectividad de los equipos. Estos atributos personales pueden reflejarse en el equipo a nivel individual, interpersonal o de autogestión. Aunque, como afirman Kozlowski y Ilgen (Kozlowski, 2018; Kozlowski y Ilgen, 2006), los procesos son los principales contribuyentes a la efectividad y son en estos donde los miembros del equipo, cada uno con sus propios recursos personales (cognición, afecto, motivación y comportamiento), logran el mejor resultado.

⁵ Como veremos más adelante, básicamente el Trabajo de Tarea se refiere al conjunto de tareas para lograr un objetivo, y Trabajo en Equipo, a las interacciones entre los miembros del equipo para el mismo fin.

Los dos modelos señalados por Gil et al. (2005) han dado lugar a desarrollos más concretos acerca de la efectividad de los equipos. Entre estas propuestas destacamos las siguientes por su relevancia para este trabajo:

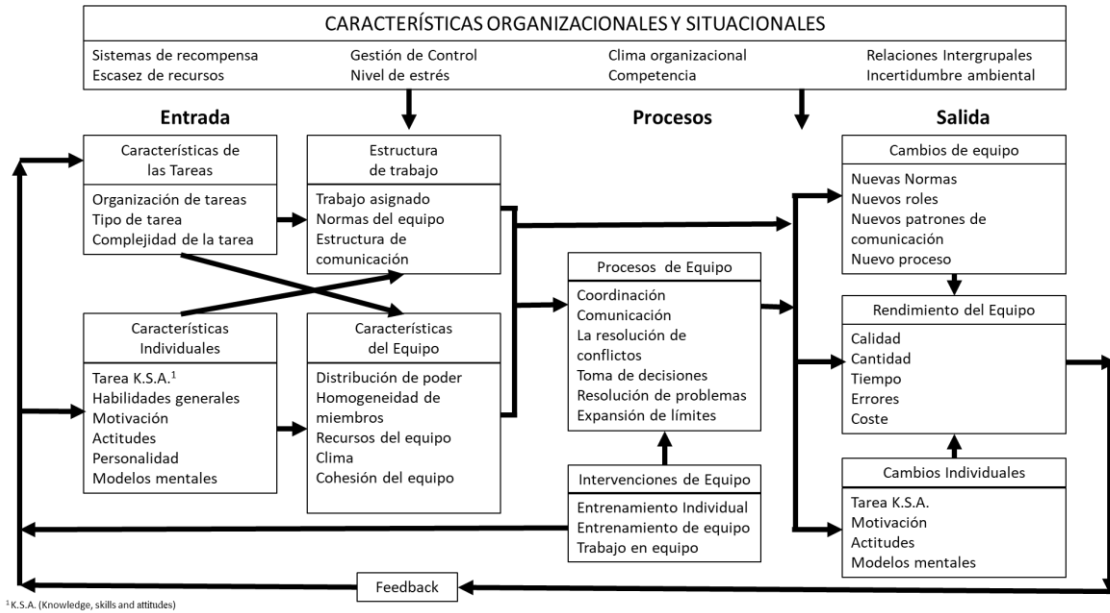
1. *Modelo IPO*: Modelo de Tannenbaum et al. (1992). Es una de las primeras propuestas más integradoras y completas de los modelos IPO efectuados hasta entonces. Señala como atributos personales, las características individuales (KSAOs⁶, motivación, personalidad, modelos mentales), los procesos en el equipo (coordinación, comunicación, gestión de conflictos, toma de decisiones, resolución de problemas) y los cambios en el individuo (ver Figura 7). Al hablar de los modelos IPO hay que tener en cuenta que se han visto modificados por avances posteriores, en especial por tres cambios en la forma de entender el funcionamiento de los equipos: 1) entender los procesos como mediadores, esto es, procesos de equipos (mecanismos de comportamiento) y estados emergentes (de naturaleza afectiva o cognitiva), que transforman las entradas en resultados, 2) hablar de sistemas multinivel, de influencias e interacción entre individuo, pares, equipo, y organización; y 3) considerar un modelo dinámico, que contempla un feedback de los resultados en las entradas iniciales, pero también de los resultados en los procesos. Estos modelos son conocidos como modelos IMOI (input-mediator-outcome-input) (Ver Figura 8) (Grossman et al., 2017; Kozlowski y Ilgen, 2006; Salas et al., 2018).
2. *Modelo de temas o componentes claves*: Modelo de Campion et al. (1993). Se presenta la productividad, la satisfacción y la evaluación del gerente como resultados de la efectividad. Estos valores están relacionados directamente con el diseño del trabajo, la interdependencia, la composición, el contexto y el proceso. Entre estas dimensiones destacan la composición y el proceso por los aspectos individuales que contemplan y que influyen en la efectividad. La composición incluye la diversidad en habilidades y experiencia, la flexibilidad y la preferencia por trabajar en equipo; mientras que el

⁶ KSAOs es un acrónimo de conocimientos, habilidades, destrezas y otras características, por las siglas en inglés (knowledge, skills, abilities, and other characteristics). Sin embargo en otras ocasiones se han referido como KSA – knowledge, skills, and attitudes, tal como hace Tannenbaum et al. (1992) o Salas et al. (2004), y otras como KSA – knowledge, skills, and abilities (Kozlowski y Ilgen, 2006; Stevens y Campion, 1994). Con independencia de la denominación que efectúe cada autor, en esta tesis nos hemos decantado por KSAOs, por ser más genérica, si bien hemos respetado en las citas textuales lo que su autor indique.

proceso se refiere al apoyo social o ayuda mutua, reparto de la carga de trabajo, comunicación y cooperación (Ver Figura 9).

Figura 7.

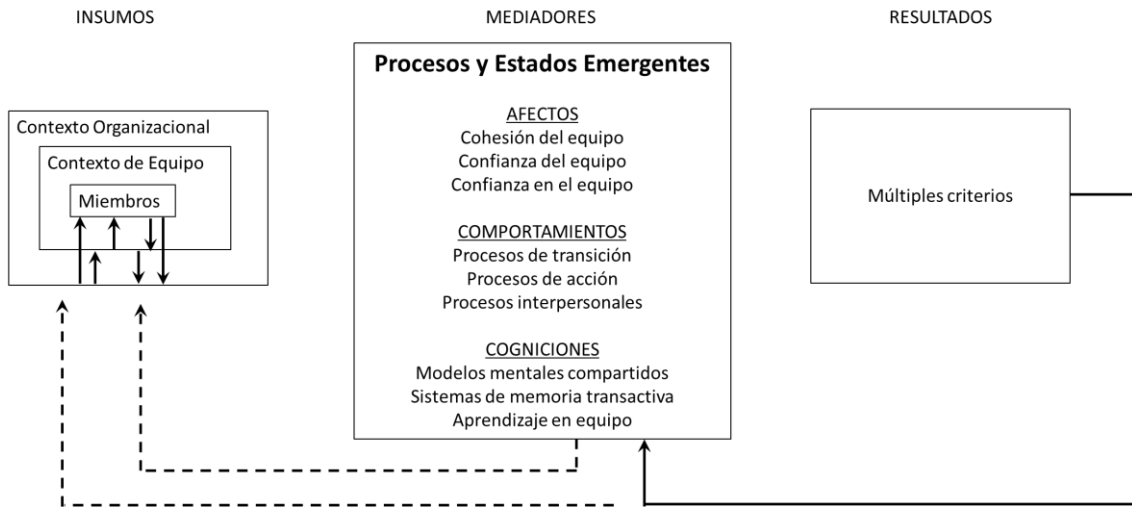
Modelo de Eficacia del Equipo de Tannenbaum. Fuente (Tannenbaum et al., 1992, p. 121)



Nota: Traducción propia.

Figura 8.

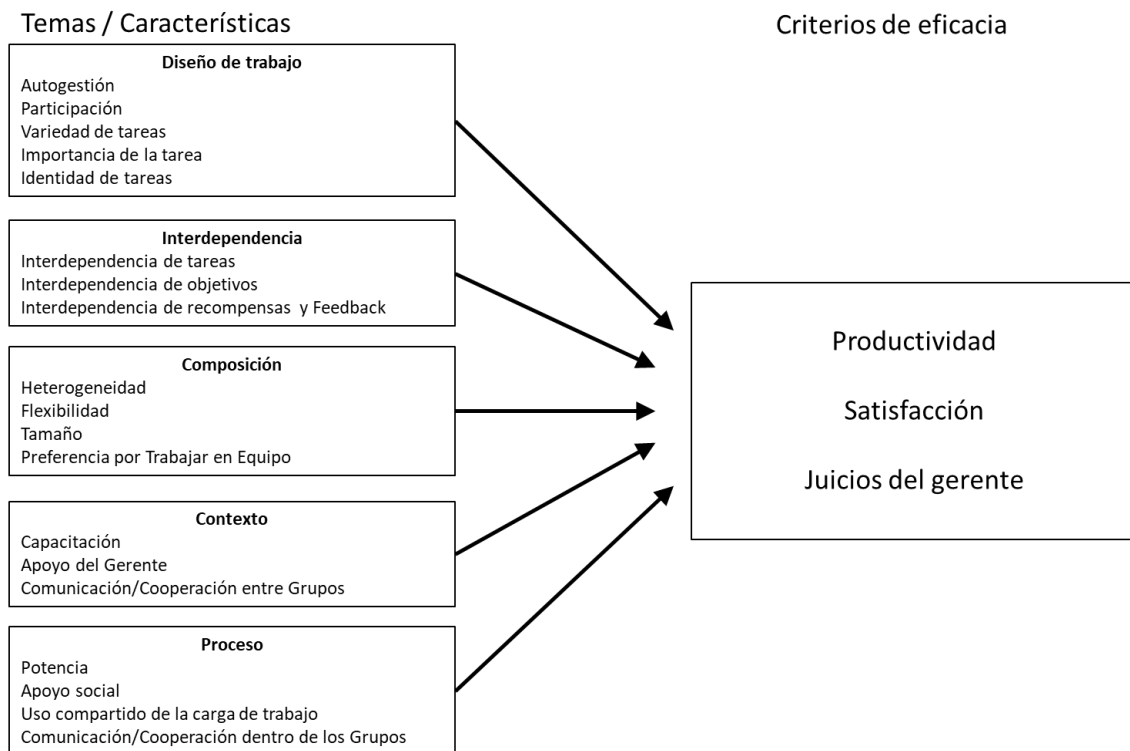
Modelo IMO (input-mediator-outcome-input). Fuente (Grossman et al., 2017, p. 247)



Nota: Traducción propia.

Figura 9.

Temas y Características relacionados con la efectividad del equipo de Campion. Fuente: (Campion et al., 1993, p. 825)



Nota: Traducción propia

Tras la revisión bibliográfica efectuada por Salas et al. (2005), indicada con anterioridad, los autores definieron un marco heurístico que les sirvió para enfocar sus investigaciones y que englobaba, entre otros, los modelos de Tannenbaum et al. (1992) y Campion et al. (1993). Para Salas et al. (Baker et al., 2006; Salas et al., 2004, 2005, 2009) su marco sobre la efectividad del Trabajo en Equipo se desarrolla por ocho componentes KSAOs a nivel individual, cinco de ellos son los **componentes básicos del Trabajo en Equipo**, y los otros tres son **mecanismos de coordinación**, sin los cuales no son posible los componentes básicos.

Los componentes básicos del trabajo en equipo, "Big Five" según estos autores, son:

1. *Supervisión mutua del desempeño:* detectar errores, deficiencias y sobrecargas, dar feedback a otros compañeros del equipo para facilitar el desempeño, desde un entendimiento común y un clima de confianza.
2. *Comportamiento de respaldo o Apoyo mutuo:* autocorrección, anticiparse a las necesidades de los otros en situaciones de sobrecarga o stress, implicándose en la finalización de las tareas y/o gestionando bien los conflictos.

3. *Adaptabilidad*: reasignar recursos del equipo, ajustar funciones y estrategias, cambiar el curso de acción ante situaciones cambiantes, identificando oportunidades de mejora.
4. *Orientación de equipo*: preferencia por trabajar con otros, consideración de los demás miembros del equipo, de sus aportaciones, de la coordinación e interacción grupal, y de los objetivos comunes sobre los individuales.
5. *Liderazgo de equipo*: dirigir, coordinar, motivar, desarrollar a los miembros del equipo, evaluar su rendimiento, distribuir tareas, planificar, organizar, crear y mantener un clima positivo. Fomentar la supervisión y el apoyo mutuos, la adaptabilidad y la comunicación.

Y, los mecanismos de coordinación serían:

6. *Modelo mental compartido*: estructura de conocimiento o representación mental del equipo, de sus relaciones, de las tareas, de los miembros e interacciones, de manera que se interpreta la información de forma similar, se anticipa y se ajusta a la situación en momentos oportunos, mejorando la colaboración y cooperación.
7. *Comunicación*: compartir información, asegurando la efectividad de la misma, es decir, que se recibe y se entiende.
8. *Confianza mutua*: admitir las críticas de los otros miembros y aceptar los propios errores, desde la creencia de que los demás también desarrollan sus funciones y protegen los intereses de los demás. Ello permite coordinarse sin necesidad de comunicarse.

Salas et al. (2007, 2009) avanzaron en su modelo y lo hicieron más dinámico y multinivel. El carácter dinámico del modelo se manifiesta por un lado, en las condiciones y procesos que tuvieron en consideración, al igual que en el IPO de Tannenbaum et al. (1992), las características del individuo, las del equipo, las de las tareas, y la estructura del trabajo. Por otro lado, incluyeron variables cognitivas como mediadoras entre las características anteriores y los procesos. Estas variables pueden ser individuales, como las expectativas de roles y requisitos, y compartidas, como modelos mentales compartidos, la consciencia de la situación del equipo y la seguridad psicológica. Pero el dinamismo también se manifiesta en la influencia del contexto organizacional y en los rendimientos individuales, no sólo en los rendimientos del equipo. La naturaleza de la actividad en equipo es cíclica y episódica, de forma que los procesos centrales (adaptación, comunicación, interdependencia, y otros) precisan de su tiempo, de su ciclo para facilitar la eficacia tanto individual como del equipo.

Además, plantearon el proceso como multinivel al describir el desempeño del equipo como el resultado del trabajo individual de cada miembro del equipo y del trabajo en equipo de los integrantes.

Salas et al. (2007) señalan que las KSAOs que constituyen el trabajo en equipo dependen del grupo que se esté considerando, que vendrá a ser lo que en el marco de esta tesis entendemos como el contexto del equipo, esto es, si es sanitario, deportivo, militar, comercial, cultural u otro, como por ejemplo el trabajo en equipo en emergencias médicas efectuados por Cooper et al. (2010). Hemos optado por no delimitar en nuestro caso este aspecto, pues si bien el contexto de esta tesis es el de procesos de selección de personal, no disponemos para esta fase del contexto del equipo en sí, esto es, si se tratasen de selecciones para equipos comerciales, de gestión, de seguridad, etc. Estos aspectos serían considerados en una fase de evaluación, por ejemplo, mediante entrevistas, de la que esta tesis no contempla.

Con posterioridad Salas et al. (2015), efectuaron una nueva revisión heurística de la literatura científica publicada en los últimos quince años, a partir de la que describieron el **Modelo de Consideraciones para la Efectividad del Trabajo en Equipo**. Incluye seis estados centrales y procesos emergentes centrales, y tres condiciones influyentes (Dinh y Salas, 2017) (ver Figura 10).

Los estados y procesos emergentes están conformados por:

- Actitudes y motivaciones, facilitadoras de la participación, esto es, la cooperación.
- Interacciones de comportamientos, como son el conflicto, la coordinación, la comunicación y el coaching.
- Conocimiento compartido, tras las interacciones entre sus miembros, esto es, la cognición.

Los seis procesos centrales y estados emergentes son:

1. *Cooperación*. En la que habría que destacar: a) la confianza entre los miembros que conduce a la Satisfacción Laboral, al compromiso (con la organización, el propio trabajo y los objetivos); b) la creencia sobre la importancia del trabajo en equipo u orientación al equipo; c) la adaptación, la orientación al aprendizaje y al desarrollo continuo; y d) el sentido colectivo de eficacia.

2. *Conflicto*. Surge tras una percepción de intereses o creencias incompatibles, ya sean entre las tareas del equipo, las relaciones de sus miembros, o la delegación de tareas y/o responsabilidades.
3. *Coordinación*. Conjunto de roles y comportamientos para ejecutar las tareas y transformar los recursos en resultados sin conflictos o, en caso de que surjan, que se resuelvan exitosamente. Requiere cierta flexibilidad en el equipo, así como feedback o informes sobre los resultados y desempeño.
4. *Comunicación*. En tanto que transmisión de información (por ejemplo, unidireccional en la jerarquía), y como intercambio de información (de circuito cerrado, de información que vuelve al emisor, y este aclara o reinterpreta). Se trata de un proceso no unidireccional, en el que la información fluye entre sus miembros a la vez que se transforman actitudes, comportamientos y cogniciones.
5. *Coaching*. Se trata de una herramienta de desarrollo, tanto personal como de equipo, que consiste en ofrecer apoyo, orientación, o dirección para superar errores o fracasos, individuales y/o colectivos, en los procesos del equipo. Este rol puede ser desempeñado por el líder, un asesor externo u otro miembro del equipo.
6. *Cognición*. Es el conocimiento compartido del equipo de los objetivos, roles, experiencia y situación en que se desenvuelve, fruto de las interacciones de sus miembros. Esta cognición compartida actúa también previniendo errores. Con el tiempo, puede precisar de ajustes, mediante estrategias de autocorrección o *debriefing*⁷.

Las condiciones influyentes a las que se refiere el Modelo de Consideraciones para la Efectividad del Trabajo en Equipo son:

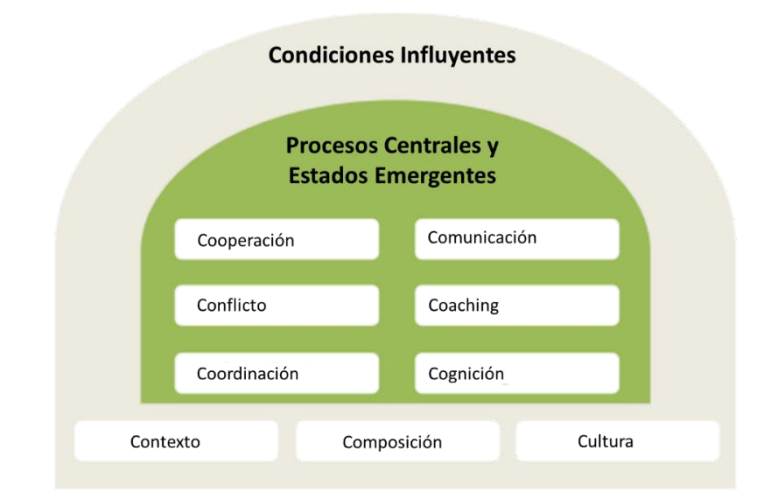
1. *Composición*. Conjunto de factores relevantes para la efectividad del equipo, ya sean tanto del equipo en sí por su diversidad de género, raza, cultura, rol, ocupación, etc., como de los miembros individuales, por ejemplo, personalidad, orientación al logro, locus de control, KSAOs.

⁷ El *debriefing* consiste en un análisis después de la acción del desempeño individual y del equipo. En español, una palabra que se utiliza comúnmente para referirse al "debriefing" es "después-acción", también se utiliza la expresión "análisis post-actividad" o simplemente "análisis después del evento". (OpenAI, 2023)

2. **Contexto.** Conjunto de eventos o circunstancias externas al equipo que influyen en los procesos y los miembros del equipo, así como en su efectividad. Pudiendo distinguirse: a) contexto organizacional (misión, visión, ubicación); b) contexto de la tarea (autonomía, incertidumbre, recursos); c) contexto físico (iluminación, temperatura, humedad, calidad del aire, virtualidad); d) clima organizacional (percepción de las políticas y prácticas organizacionales); e) entornos extremos, amenazas externas o estrés.
3. **Cultura.** Creencias, juicios o suposiciones sobre las relaciones que mantiene un individuo con su contexto, compartidas por otros que pueden pertenecer a su equipo u organización (en el entorno laboral). La cultura determina los valores por los que una persona se relaciona con los otros miembros de su equipo, con sus actitudes (confianza), comportamientos (comunicación) y cogniciones (modelo mental compartido).

Figura 10.

Modelo de Consideraciones para la Efectividad del Trabajo en Equipo. Fuente: (Dinh y Salas, 2017, p. 18)



Nota: Traducción Propia

Los modelos vistos hasta ahora hacen hincapié en criterios de eficacia a nivel de equipo, es decir, en la productividad, la satisfacción, y los juicios del gerente (Campion et al., 1993), o en los cambios del equipo, el rendimiento del equipo y los cambios individuales (Tannenbaum et al., 1992). De los dos modelos de Salas y colaboradores, el Modelo los Cinco Componentes Básicos y de los tres Mecanismos de Coordinación (Dinh y Salas, 2017; Salas et al., 2007), y el Modelo de los Seis Procesos y Estados Emergentes y las Tres Condiciones Influyentes (Salas et al., 2015), consideran no sólo la eficacia a nivel de grupo, sino también la eficacia a nivel individual. De ellos destacamos las características individuales, que incluyen

KSAOs de tareas, motivación, orientación al equipo, modelos mentales, y personalidad (extraversión, apertura a la experiencia, y adaptabilidad).

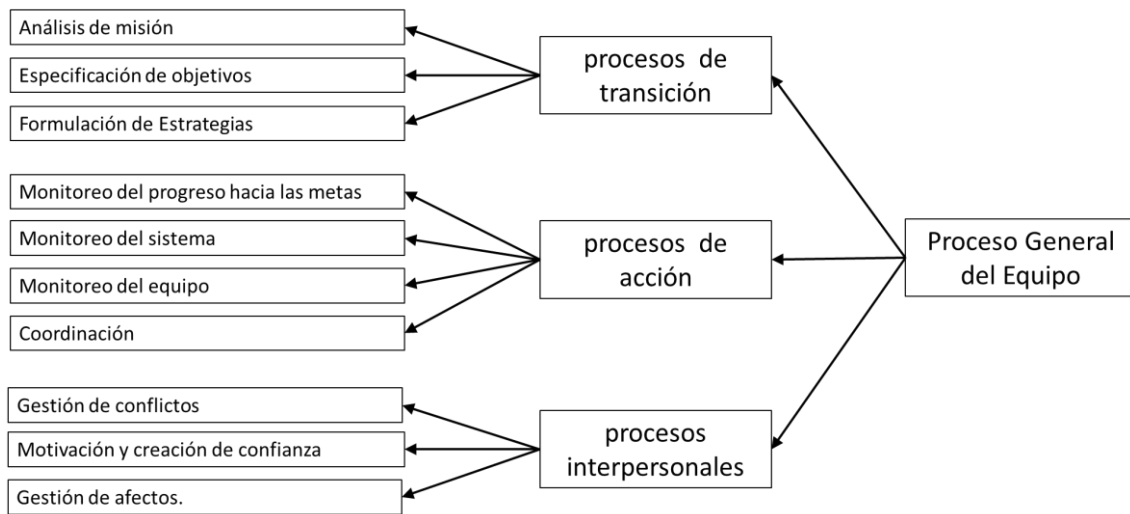
Por otro lado, Rico et al. (2011) han estudiado **la efectividad de los equipos destacando la importancia de la coordinación** entre los miembros, y señalado que para el éxito de los equipos son fundamentales tanto la coordinación explícita, que se refiere a la planificación y programación formal, como la coordinación implícita, que implica anticiparse y ajustar el comportamiento sin necesidad de comunicación previa. La coordinación se desarrolla, según Druskat y Wolff (2013), tomando como base las siguientes dimensiones:

- 1) *Confianza*, incluyendo un componente afectivo y otro cognitivo. A nivel afectivo son esenciales el aprecio, la consideración y la amistad; y, a nivel cognitivo, destaca la confianza en que el otro cumplirá con lo que dice. El contexto actúa como facilitador de la reciprocidad y el cumplimiento de expectativas.
- 2) *Identidad con el equipo*, que facilita los sentimientos de inclusión, apego y afiliación, en un contexto que será facilitador a la hora de transmitir sensación de seguridad.
- 3) *Eficacia en la función grupal*, que ayuda a creer y sentir que juntos se es más efectivo que individualmente.

En la efectividad del equipo también se ha subrayado la importancia de los procesos de trabajo en equipo y, en este sentido, LePine et al. (2008) han propuesto un **modelo de estructura dimensional** que jerarquiza los factores que influyen en el trabajo en equipo. De entre estos factores, destacan los procesos interpersonales como los más relevantes en términos individuales. Estos procesos incluyen la gestión de conflictos, la motivación y confianza, y la gestión de afectos (Ver Figura 11).

Figura 11.

Factores en el Proceso de Equipo de Trabajo de LePine. Fuente: (LePine et al., 2008)



Nota. Traducción propia,

Es importante tener en cuenta que el Trabajo en Equipo no se trata simplemente de la suma del trabajo individual de cada miembro. En este nivel individual hay componentes tanto intrapersonales (con uno mismo) como interpersonales (con los demás “coetáneos” o “sincrónicos”) que afectan a la eficacia de un equipo de trabajo. Para West (2017) los equipos presentan una naturaleza que nos conecta como especie y, en este sentido, podríamos hablar de componentes “extrapersonales”, aquellos factores externos que influyen en la persona, pero en los que el individuo también influye, y en los que objetivos, metas, proyectos, estrategias, planes,... sobrepasan una generación (los demás “no coetáneos” o “diacrónicos”), como por ejemplo afrontar el cambio climático, solventar la dependencia de los combustibles fósiles, restaurar todos los guerreros de terracota del Mausoleo de Qin Shi Huang, viajar e instalarse en Marte, o crear las vacunas para el COVID-19. Con los atributos extrapersonales entran en consideración de la efectividad del equipo los valores y virtudes de sus miembros, en términos como generatividad, trascendencia, humanidad, espiritualidad (Erikson y Erikson, 1998; Kallio, 2015; Peterson y Seligman, 2004c), o sabiduría (Sternberg, 2012b).

Los elementos intra e interpersonales se refieren a lo que Gil et al (2008) denominan procesos cognitivos, motivacionales/afectivos y orientados a la acción, los cuales son cruciales para mejorar la eficacia del equipo. Para lograr esta mejora en la eficacia del equipo, es necesario que cada miembro posea conocimientos, habilidades técnicas, actitudes y destrezas personales. Además, es fundamental que los miembros del equipo sean capaces de cooperar

y coordinar, comunicarse de manera efectiva y resolver conflictos de manera constructiva. (Ver Tabla 5).

Tabla 5.
Elementos Individuales en Insumos y Procesos de Equipo.

Composición del Equipo	Atributos de los miembros	Conocimientos, habilidades
Homogeneidad-Heterogeneidad	Diversidad	
Diseño de la Tarea	Toma de Decisiones	
	Autonomía	
	Interdependencia	
	Comunicación	
Cognitivos	Principales Procesos	Marcos de referencias
		Normas
		Expectativas de rol
	Procesadores de información	Modelos mentales de equipo
		Modelos situacionales de equipo
	Memoria transactiva	
	Aprendizaje grupal	
	Clima	
	Confianza	
Motivacionales / Afectivos	Cohesión	
	Eficacia colectiva	
	Potencia grupal	
	Procesos emocionales	
	Conflictos	Conflicto de relación
		Conflicto de tarea
Orientados a la acción y a la conducta grupal	Comunicación	
	Cooperación	
	Coordinación	Explícita
		Implícita

Nota: Elaboración propia sobre Gil et al. (2008)

Hasta ahora hemos visto algunos modelos de efectividad en los equipos de trabajo y hemos señalado algunos de los atributos individuales reflejados en ellos. En la Tabla 6 presentamos un resumen de estos atributos.

Con todo, la base individual de la efectividad en los equipos de trabajo depende de la competencia de Trabajo en Equipo de cada miembro y, con ello, de su autocontrol, empatía, resolución de conflictos, comunicación, influencia, iniciativa, y orientación al logro (Jacobs, 2013). Es decir, todo aquello que aporta el individuo a su equipo para que éste sea más productivo, el individuo esté más satisfecho, y favorecer la génesis de un Modelo Mental del Equipo (Mohammed et al., 2010) por el que los miembros están en sintonía unos con otros, interpretan la información de la misma forma, comparten y se anticipan por igual, coinciden

en expectativas futuras, y encuentran explicaciones similares, lo cual facilitará la coordinación, y mejorará la efectividad del equipo. La competencia de Trabajo en Equipo también favorece una consciencia colectiva (García González y Bohorquez, 2016), que precisa de la existencia del grupo para el desarrollo de la identidad social y del autoconcepto, incluyendo los aspectos emocionales y motivacionales. En entornos profesionales, o ámbitos laborales, esta consciencia colectiva estaría relacionada con la consciencia social y la gestión de relaciones (Boyatzis y Goleman, 2011). Si bien en ambos casos, pasa por un modelo mental de equipo.

Tabla 6.*Atributos a nivel individual en modelos de efectividad en equipos de trabajo.*

Salas, et al. (2015, 2017)		Tannenbaum et al. (1992)	Campion et al. (1993)	Salas, et al. (2004, 2005, 2007) Lacerenza et a. (2018)	LePine et al. (2008)	Gil et al., (2008)	Rico et al. (2011)	Druskat y Wolff (2013)	Grossman, et al. (2017)
Coaching	Apoyo Psicológico, Apoyo Social		X	X					
	Aprendizaje Grupal					X			X
	Confianza Mutua			X					X
	Liderazgo de Equipo			X					
Cooperación	Supervisión mutua del desempeño			X					
	Cohesión, Orientación al Equipo		X	X	X			X	X
	Confianza / Clima				X	X		X	X
	Cooperación		X			X			X
	Identidad							X	
	Motivación	X			X				X
Conflicto	Orientación al Logro								X
	Comportamiento de Respaldo			X					
	Gestión de Conflictos	X		X	X	X			X
Coordinación	Reparto carga Trabajo		X						
	Resolución de Problemas	X							
	Coordinación Explícita	X		X		X	X		
Comunicación	Coordinación Implícita			X		X	X		
	Flexibilidad / Adaptabilidad		X	X					
Cognición	Comunicación	X	X	X		X			
Composición	Expectativas de Rol					X			X
	Marcos de referencias					X			
	Memoria transactiva					X			
	Modelos Mentales	X		X		X			X
	Reflexividad					X			X
Contexto	Toma de decisiones	X				X			
	Gestión de Afectos / Emocional				X	X			X
	KSAOs	X							
Cultura	Personalidad	X							
	Autonomía (Tarea)					X			
	Consciencia de la situación			X					
Cultura	Interdependencia (Tarea)					X			
	Heterogeneidad / Diversidad		X			X			

Nota: Elaboración propia, Fuentes: (Campion et al., 1993; Dinh y Salas, 2017; Druskat y Wolff, 2013; Gil et al., 2008; Grossman et al., 2017; Lacerenza et al., 2018; LePine et al., 2008; Rico et al., 2011; Salas et al., 2004, 2005, 2007, 2015; Tannenbaum et al., 1992) . Se ha mantenido las líneas interiores de la tabla, contraviniendo las propuestas por A.P.A. (2020), pues consideramos que, en este caso, facilita su lectura.

2.2.2. El concepto de competencia

En este epígrafe realizamos una revisión del concepto de competencia, en sentido etimológico, semántico y empírico. A continuación, describimos propuestas holísticas e integradas para el análisis y el estudio sobre las competencias, con carácter complementario y pertenecientes a los ámbitos laboral, educativo y de desarrollo. En tercer lugar, detallamos la propuesta de competencias laborales más extendida en nuestro contexto cultural, originaria de EE.UU. y desarrollada a partir de los trabajos de McClelland (1973, 1989). Concretamente, nos detenemos en el diccionario de competencias de Spencer y Spencer (1993), las actualizaciones posteriores de Hay/McBer (2008), y los estudios y aplicaciones de Boyatzis y Goleman (Boyatzis, 2008; Goleman, 2009).

En un sentido etimológico el vocablo **competencia** procede del latín *competentia* que, según el Dictionary of Medieval Latin from British Sources (Logeion, 2021), entre otras acepciones, significa *competence, qualifying capacity*, y el Diccionario de Latín y Español de Raimundo de Miguel (1867), en su vocablo “*compĕto, ěre*” afirma: “*Neque anĭmo, neque aurĭbus aut lingua competĕret*, no se hallaba capaz de pensar, ni de hablar, ni de oír” (o.c., p. 203), frase que atribuye a Caius Sallustius Crispus (ca. 86-34 a.e.c.). El vocablo inglés *competence* procede del francés *compétence*, pero en el caso del español procede del latín (Fundación Wikimedia Inc., 2023b). Aunque ser competente no es, por supuesto, una invención latina, el querer ser competente ha sido una muy noble intención humana en todos los tiempos, de la que Mulder et al. (2007) encuentran referencias léxicas en el Código de Hammurabi (ca. 1750 a.e.c.) y en el Diálogo Lysis o de la Amistad de Platón (ca. 427-347 a.e.c.).

A nivel semántico, competencia en español ha creado cierta confusión como sustantivo, al derivar de dos infinitivos: *competer* y *competir*. El uso más común y popular es el de *competir*, como “disputa o contienda entre dos o más persona sobre algo” (RAE, 2022). Efectuando un análisis del concepto en diversos diccionarios españoles (NTLLE - Real Academia Española, 2023), nos encontramos que el Diccionario de la Lengua Castellana de Zerolo et al. (1895), entre diversas acepciones incluía la de “aptitud, idoneidad” (de *competer*). Se trata del primer diccionario que recoge dicha acepción diferenciada de la “disputa o contienda” (de *competir*). Y como “aptitud e idoneidad” se mantuvo en los siguientes diccionarios hasta que Rodríguez Navas (1918) recogía lo siguiente: “Aptitud, conocimiento excesivo de asunto, ciencia, arte, etc.”. La RAE incluyó como acepción “aptitud,

Idoneidad” en 1925. En la edición de 2001 ya aparece una segunda voz de *competencia* (de *competere*) cuya segunda acepción es “pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”. Cuando en ambos verbos, *competere* y *competere*, nos referimos a “quien es capaz de”, los adjetivos de referencia para *competere*, sería “competente”, y para *competere*, “competitivo” o “competidor”. La segunda voz de *competencia* y su acepción de “pericia, aptitud o idoneidad”, es la más próxima al concepto técnico que nos importa, cuyo origen se remonta al menos al S. XIX y parece derivar directamente del latín.

En el sentido técnico y empírico que nos interesa, G. W. Stevens (2013) afirma que existe una falta de consenso sobre el concepto de competencia en la literatura científica, y realiza una revisión del mismo en el ámbito de los recursos humanos. Otros autores efectúan también otro análisis desde el ámbito de la educación, del desarrollo o de la formación profesional (Le Deist y Winterton, 2005; López Gómez, 2016; Nelson, 1978). Estas revisiones ponen de manifiesto los déficits existentes en la conceptualización del término que nos ocupa, como puede verse en la Tabla 7 (García-Sáiz, 2011).

Tabla 7.

Principales problemas del enfoque de competencias. Fuente: (García-Sáiz, 2011)

Problemas Principales	Aspectos Clave
Respecto a la base teórica-empírica	Escasa fundamentación del enfoque y de su aplicación Indefinición del modelo de persona que se propugna.
Respecto al concepto de <i>competencia</i>	Definiciones diversas que incluyen elementos diferentes y/o les otorgan distinto estatus. Exceso de términos, muchos de ellos no siempre bien definidos, redundantes o inadecuados.
Respecto a las técnicas que se emplean	Empleo de técnicas de evaluación inadecuadas o empleo inadecuados de las técnicas disponibles. Empleo de procedimientos de mejora inadecuados o aplicación inapropiada de los mismos.
Respecto al contexto en que se implanta	Condicionantes organizacionales y ambientales que favorecen el desarrollo de tantos modelos de gestión por competencias como organizaciones que los aplican.

Tal y como sugieren Mulder et al. (2007), esta falta de consenso viene determinada por el hecho de tratarse de un constructo multidimensional, dependiente del contexto, y que incluye las siguientes dimensiones: habilidad periférica (como competencia) vs. habilidad central (como competencia clave); disgregación contextual vs. vínculo situacional; orientación hacia funciones vs. roles; representación en términos de conocimiento vs. habilidad;

focalización de sobre el comportamiento vs. la capacidad; persona vs. sistema como portador de competencia; ámbito específico vs. general; capacidad de aprender vs. inalterabilidad de la competencia; orientación al desempeño vs. orientación al desarrollo.

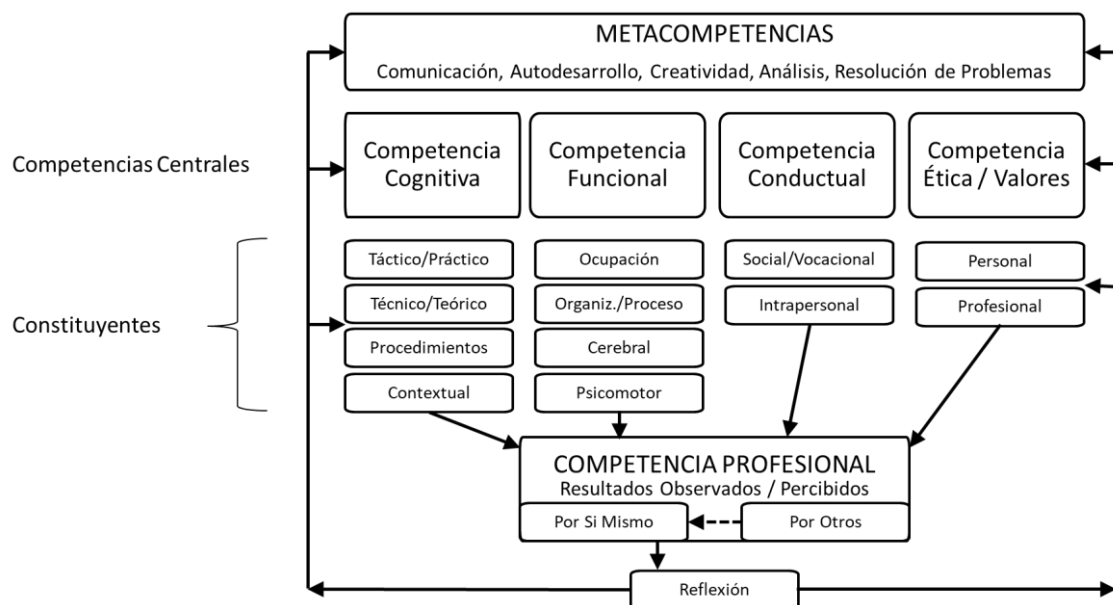
Ante la gran diversidad de propuestas y definiciones sobre competencias. Nos centramos a continuación en varias propuestas holísticas, que pretenden aunar, más de forma heurística que empírica, las diferentes versiones y modelos.

Algunos autores han propuesto **concepciones holísticas del concepto de competencia**, desde planteamientos sistémicos más conceptuales que empíricos, pero que facilitan la comprensión del concepto de competencia.

Cheetham y Chivers (1996, 1998) elaboraron una propuesta de índole conceptual basada en diversos enfoques (el de ocupaciones del Reino Unido, el conductual de Boyatzis, entre otros), y referida al ámbito laboral. No hacemos una exposición extensa ni crítica de este modelo de Cheetham y Chivers (1996, 1998), del que presentamos un esquema en la figura 12. Nuestra intención es presentarlo como una propuesta conceptual que, según los propios autores, cuenta con aceptación en los ámbitos profesionales.

Figura 12.

Modelo holístico de competencias de Cheetham y Chivers. Fuente: (Cheetham y Chivers, 1996, 1998)



Para estos autores, existen **cuatro competencias profesionales claves**: *cognitivas*, referidas a los conocimientos necesarios para el trabajo y al uso eficaz de los mismos; *funcionales*, referidas a la realización de las tareas laborales, de forma efectiva para ser productivas; *conductuales*, referidas a la ejecución de los comportamientos laborales

necesarios y adecuados; de *ética/valores*, referidas a los valores personales y profesionales, y su uso en juicios reflexivos y honestos en situaciones laborales.

Estas cuatro competencias son elementos claves de una *meta-competencia* que incluye comunicación, autodesarrollo, creatividad, análisis y resolución de problemas, y que puede desarrollar a su vez otras competencias. Cada una de las competencias claves disponen de elementos constituyentes, de los que destacamos, los de la competencia de *ética/valores* al estar relacionada con una dimensión objeto de nuestro estudio, el Liderazgo Auténtico. La competencia de *ética/valores* incluye un elemento constituyente personal y otro profesional. El personal hace referencia al seguimiento de la propia moral personal y social, de una disciplina religiosa, de la ley, etc. Y el profesional, al seguimiento de códigos profesionales, referidos al cliente, al medioambiente, etc. Por otro lado, este modelo también señala la importancia de la “reflexión” para la mejora de la competencia profesional que, desde la autopercepción del desempeño, actuaría en los elementos constituyentes, en las competencias claves y/o en las meta-competencias. Para Salas, Rico, et al. (2017), y Schippers et al. (2017) la reflexión es un recurso valioso e infrautilizado en la innovación y la eficacia del equipo. La reflexión puede ser tanto después de la acción (“reflexión sobre la acción”), como durante la acción (“reflexión en acción”), si bien señalan a esta última como de mayor calado en el desarrollo de la competencia, acorde con lo apuntado por McAuliffe:

la competencia profesional no se logra simplemente aplicando soluciones claras, técnicas y universalmente aplicables a problemas prácticos, sino siendo capaz de tomar decisiones basadas en evidencia que surgen de la consideración de múltiples perspectivas. La competencia profesional es producto de esta capacidad reflexiva (McAuliffe, 2006, p. 477).

Por otro lado, Le Deist y Winterton (2005) realizan un análisis detallado de los modelos más generalizados de competencias, tanto del ámbito laboral como del académico, educativo o de desarrollo, y destacan, entre estos, tres modelos: 1) centrado en las características conductuales de las competencias (modelo de EE.UU.); 2) centrado en las características funcionales (modelo del Reino Unido); y 3) centrado en las características cognitivas, sociales y personales (modelo europeo, especialmente de Francia, Alemania y Austria). Desarrollan una propuesta holística aunando los tres modelos, diferenciado entre competencias propiamente personales y aquellas requeridas por la ocupación, tanto desde un ámbito

conceptual como de uno operacional. Una representación de la propuesta holística por Le Deist y Winterton (Le Deist, 2009; Le Deist y Winterton, 2005) la reflejamos en la Tabla 8.

Tabla 8.

Modelo Holístico de Le Deist y Winterton.

	<i>Ocupacional</i>	<i>Personal</i>
<i>Conceptual</i>	Competencia Cognitiva Conocimiento y Comprensión Competencias teórica: "Savoir" (Saber, Saber comprender; saber qué, saber por qué)	Metacompetencia Facilita la adquisición, mejora o desarrollo de competencias.
<i>Operacional</i>	Competencia Funcional Habilidades, destrezas Competencias prácticas: "Savoir-faire" (Saber hacer) "Savoir-agir" (Saber actuar)	Competencia Conductual y Social Comportamientos y Actitudes Competencias sociales y comportamentales: "Savoir-être" (Saber ser / saber estar)

Nota: Elaboración propia, con base en: (Le Deist, 2009; Le Deist y Winterton, 2005)

Los aspectos éticos y de reflexión en el ámbito de las competencias no se han abordado con suficiente profundidad a pesar de ser muy relevantes, tal y como vamos a ver a continuación. Este es el caso del modelo de Le Deist y Winterton (2005) que a diferencia del modelo de Cheetham y Chivers (1998) no hace referencia ni a aspectos éticos ni reflexivos.

Respecto a los aspectos éticos, Goleman et al. (Boyatzis, et al., 2001; Goleman, 2009; Goleman y Cherniss, 2013) los incluyeron en sus primeros modelos dentro de las competencias de autogestión, como confiabilidad y la integridad, si bien las eliminaron posteriormente (Boyatzis y Goleman, 2011; Goleman, 2009) (ver Tabla 9).

Tabla 9.

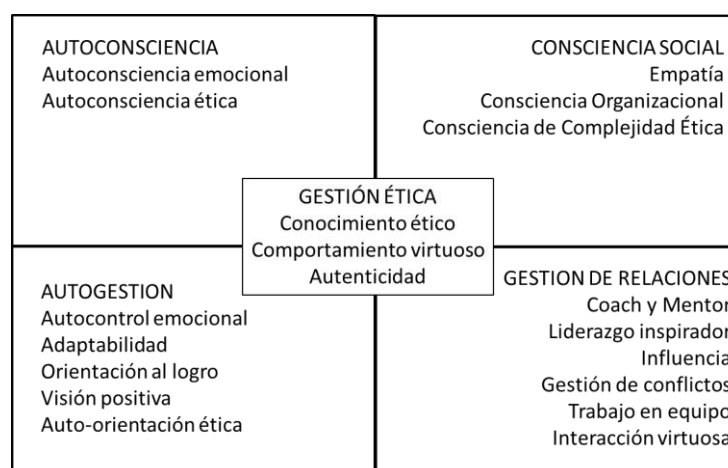
Competencia Confiabilidad e Integridad. Fuente: (Goleman, 2009, p. 133)

Confiabilidad e Integridad	
Confiabilidad	Actúan ética e irreprochablemente Su honradez y sinceridad proporcionan confianza a los demás Son capaces de admitir sus propios errores y no dejan de señalar las acciones poco éticas de los demás. Adoptan posturas firmes y fundamentadas en sus principios, aunque resulten impopulares.
Integridad	Cumplen sus compromisos y sus promesas Se responsabilizan de sus objetivos Son organizados y cuidadosos en su trabajo

Segon y Booth (2015) consideran la importancia de la ética, critican el último modelo de Goleman et al. (Boyatzis y Goleman, 2011; Goleman, 2009), tal y como se expondrá más adelante en el epígrafe sobre los modelos de competencias emocionales. Estos autores destacan la ética como competencia, tanto desde las perspectivas utilitaristas (consecuencialistas) y deontológicas, como desde la perspectiva de la ética de la virtud, y efectúan una propuesta que complementa el modelo de competencias de Goleman et al. El modelo que proponen estos autores incluye cuatro factores: autoconsciencia, autogestión, consciencia social y gestión de relaciones. Cada una de ellas incorpora diversos componentes (Figura 13) entre los que destacamos, por su relevancia en la competencia ética, los siguientes: 1) la autoconsciencia ética dentro de la autoconsciencia; 2) la auto-orientación ética como parte de la autogestión; 3) la consciencia de complejidad ética, incluida en la consciencia social; 4) la interacción virtuosa dentro de la gestión de relaciones. Cada una de estas competencias éticas moderan a aquellas otras que conforman su factor o agrupamiento. Por ejemplo, la autoconsciencia ética, modera a la autoconsciencia emocional, lo cual requiere que la persona evalúe también la intención de su acción considerando la equidad, la justicia y la virtud de las consecuencias de su comportamiento. Además, añaden un nuevo agrupamiento de competencias base, al que denominan gestión ética, y que incluye al conocimiento ético, el comportamiento virtuoso y la autenticidad.

Figura 13.

Marco de Competencias Emocionales y Éticas de Segon y Booth (2015).



Nota: Traducción propia.

En cuanto a los aspectos de reflexión, también creemos pertinente la consideración de Cheetham y Chivers (1996, 1998) acerca de la “reflexión sobre la acción” (después de la acción)

y de la “reflexión en acción” (durante la acción), para la modificación y el desarrollo de la competencia. Pero también consideramos, al igual que Segon y Booth (2015), la participación de una reflexión “antes” de la acción, que evalúa la intención o propósito, y a la que se refieren cuando afirman que “La orientación ética (...) requiere que el individuo evalúe el motivo o intención de la acción (...) que cuestione su motivo desde perspectivas de equidad, justicia, derechos, proceso y virtud” (p. 799).

La “reflexión sobre la acción” ha sido ampliamente estudiada y cuenta con gran aceptación en el ámbito de las competencias. Se entiende en relación a la necesidad de ofrecer “feedback” para el autodesarrollo y la evolución de la competencia profesional (McAuliffe, 2006), aclarar discrepancias en la comunicación (Salas et al., 2015), o al “debriefing”, para la mejora y el desarrollo del trabajo en equipo (Lacerenza et al., 2018; Smith-Jentsch et al., 2008; Tannenbaum y Cerasoli, 2013).

La “reflexión en acción” es menos considerada en los modelos de competencias y apunta a constructos de los que nos ocuparemos posteriormente, relacionados con la “agencia”:

- a) los “rasgos o desviaciones positivas” para el desarrollo de fortalezas / virtudes (Davidson, 2004; Goleman y Davidson, 2017; Pina e Cunha y Rego, 2015);
- b) el “control de la acción” (poner las intenciones en acción) y el “crecimiento personal” (asimilación de errores y experiencias negativas) guiado por valores interiorizados, de la Teoría de la Interacción de los Sistemas de la Personalidad (Baumann et al., 2010; Baumann y Kuhl, 2021; Koole et al., 2019; Kuhl, 2000; Kuhl et al., 2014, 2021; Kuhl y Baumann, 2021);
- c) el “control de intervención” para actuar directamente sobre lo que estamos haciendo, en contraposición al “control de iniciación” por el que primero se decide qué hacer para hacerlo después (Snow, 2010);
- d) el factor “autocontrol” del Modelo de Inteligencia Emocional como rasgo de personalidad de Petrides et al. (2018), y de la competencia “autogestión” del Modelo de Inteligencia Emocional de Competencias Emocionales de Goleman et al. (Goleman y Cherniss, 2013)

e) la “consciencia reflexiva”, necesaria para la autoconsciencia (Rubia Vila, 2010); la “autoconsciencia emocional”, clave para la inteligencia emocional (Bar-On, 1999; Boyatzis, et al., 2001; Goleman, 2009; Goleman y Cherniss, 2013); la “autoconsciencia de los propios puntos fuertes y débiles”, como estado consciente del propio yo, clave para el Liderazgo Auténtico (Banks et al., 2015; W. L. Gardner et al., 2005, 2011; Hannah y Avolio, 2011; Harter, 2005; Steffens et al., 2016; Walumbwa et al., 2008).

La “reflexión antes de la acción” precisa de la consideración de la ética, y parece haber quedado relegada sólo, inexplicablemente, a la esfera del Liderazgo. No hemos encontrado la consideración de la ética en la competencia de Trabajo en Equipo, y cuando desarrollemos nuestro apartado sobre el Liderazgo, entraremos en más detalle en la importancia de la ética del líder.

Al no haber encontrado para esta tesis una definición de competencia referida al ámbito laboral que pueda considerarse sistémica u holística, una propuesta ecléctica e integrada de diversos modelos, sería considerar una competencia como “un conjunto de comportamientos relacionados pero diferentes, organizados en torno a una construcción subyacente, que llamamos la ‘intención’. Los comportamientos son manifestaciones alternativas de la intención, según corresponda en diversas situaciones o momentos”⁸ (Boyatzis, 2008, p. 6). Las competencias están constituidas por “conjuntos de conocimientos, destrezas, habilidades y otras características (KSAO) que se necesitan para un desempeño efectivo en los trabajos en cuestión” (Campion et al., 2011, p. 226). Constituyen un proceso con una intención, una acción y un resultado, que pueden estar integradas por motivos (de afiliación, logro, poder), rasgos o predisposiciones, actitudes, valores, conocimientos, cogniciones, conductas, siempre que sean medibles y pueden predecir un desempeño (Hooghiemstra, 1996). Con una intención ética en la “reflexión previa”, y retroalimentada por la “reflexión en acción” como auto-feedback, y/o por la “reflexión sobre la acción” como informe o debriefing del desempeño del equipo.

⁸ Esta “Intención” de Boyatzis, no hace referencia a “reflexión”, y si a necesidades y motivos de afiliación, logro y poder, referidos por McClelland (1989).

2.2.3. Competencias en el ámbito laboral

La **conceptualización de las competencias laborales**, parte de los trabajos de McClelland (1973, 1989) sobre necesidades de logro y de poder, y sobre competencias y motivación. Estos trabajos fueron continuados por Spencer y Spencer (1993), que efectuaron un extenso estudio sobre competencias en el trabajo, en el que destacaron aquellas que predicen un desempeño superior, y elaboraron un diccionario (o biblioteca) de competencias que comprende aquellas más comunes que distinguen a las personas con desempeño promedio de aquellas con desempeño superior (ver Tabla 10). También propusieron una metodología para el diseño de estudios basados en competencias, con los siguientes pasos: 1) efectuar Entrevistas de Eventos Conductuales (EEC), 2) analizar datos para crear los modelos, y 3) establecer un sistema de gestión de recursos humanos basados en competencias (reclutamiento, selección, formación, desarrollo, retribución, etc.). Los trabajos de Spencer y Spencer fueron efectuados en la compañía McBer & Company creada por McClelland (Hoffarth, 2020), y han contado con una extensa aplicación en al ámbito laboral, principalmente por la compañía Hay Group en la que se integró, hasta la adquisición de Hay por Korn Ferry (Expansión, 2015). Con posterioridad, las actualizaciones del diccionario de competencias de Spencer y Spencer (1993) fueron desarrolladas por la compañía Hay/McBer (Hay / McBer, 2008).

En este planteamiento la evaluación por competencias se efectúa mediante *la Entrevista de Eventos Conductuales* (EEC), no mediante un registro o check-list de conductas por parte de un entrevistador/observador, ni por pruebas de autoinforme. Esta entrevista fue desarrollada por McClelland partiendo de la Entrevista por Incidentes Críticos de Flanagan y el procedimiento de corrección e interpretación del Test de Apercepción Temática. El desarrollo de la EEC es distinto si el objetivo es evaluar a una persona con experiencia en las competencias requeridas, o evaluar a una persona sin experiencia, pero con el potencial de desarrollar tales competencias. Para Raven (2001a), la EEC no es ninguna panacea y, en muchas ocasiones, en lugar de una EEC lo que se emplea es una entrevista semiestructurada, con un guion de preguntas abiertas predeterminada, de lo que tiene constancia el autor de esta tesis por su experiencia profesional.

Tabla 10.

Listado de Competencias. Fuentes: (Hay / McBer, 2008; Spencer y Spencer, 1993)

Agrupación	Competencia	Notas
Logro y Acción	1. Orientación al Logro	
	2. Iniciativa	
	3. Búsqueda de Información	En agrupación Cognitiva en versión Hay/McBer
Servicios Humanos y de Ayuda	4. Comprensión Interpersonal	Se fusionan ambas agrupaciones en versión Hay/McBer
	5. Orientación al Cliente	
Influencia	6. Impacto e Influencia	
	7. Consciencia Organizacional	
	8. Construcción de Relaciones	
Gestión de Equipos	9. Desarrollo de Personas	
	10. Dirección de Personas	
	11. Trabajo en Equipo y Cooperación	
	12. Liderazgo	
Cognitiva	13. Pensamiento Analítico	
	14. Pensamiento Conceptual	
	15. Pericia Técnica (Compromiso por Aprender)	No incluida en versión Hay/McBer
Gestión Personal	16. Autoconfianza	Incluida en versión Hay/McBer
	17. Flexibilidad	
	18. Identificación con la Compañía	
	19. Integridad / Honestidad	Incluida en versión Hay/McBer
Competencias Suplementarias (incluida en versión Hay/McBer)	20. Preocupación por el Orden y la Calidad	Incluidas en la versión de Spencer y Spencer en: 1. Agrupación de Logro y Acción
	21. Autocontrol	2. Gestión Personal

Nota: Elaboración propia.

2.2.4. La competencia de Trabajo en Equipo

En todo equipo de trabajo se diferencian dos agrupamientos distintos de comportamientos: a) *Trabajo de Tarea*, entendido como el conjunto de operaciones necesarias para alcanzar los objetivos (el desempeño); y b) *Trabajo en Equipo*, referido a las actitudes, los comportamientos y las cogniciones, que hacen posible las interacciones interpersonales entre los miembros, para que la ejecución y el desempeño sean satisfactorios,

innovadores y efectivos (Dinh y Salas, 2017; Rousseau et al., 2006). Aunque el Trabajo de Tarea está presente en todo Trabajo en Equipo, si los comportamientos del Trabajo en Equipo no se manifiestan, el resultado no será efectivo. Por ello, vamos a profundizar en la competencia de Trabajo en Equipo. En primer lugar, nos ocupamos de su conceptualización; en segundo lugar, presentamos dos enfoques sobre dicha competencia, el primero se centra en la relevancia de la Inteligencia Emocional, y el segundo en las KSAOs⁶; en tercer lugar, recogemos un modelo integrador de carácter conceptual; en cuarto lugar, nos adentramos brevemente en sus medidas; y, por último, describimos un modelo válido en los ámbitos laboral y académico, que cuenta con una herramienta de evaluación 360º utilizada como medida en esta tesis.

El Trabajo en Equipo es definido en la *Encyclopedia of Applied Psychology* como:

El trabajo en equipo es un conjunto de comportamientos, cogniciones y actitudes flexibles que interactúan para lograr los objetivos mutuos deseados y la adaptación a los entornos internos y externos cambiantes. Consiste en los conocimientos, habilidades y actitudes (KSA) que se muestran en apoyo de los compañeros de equipo y los objetivos del equipo. Esencialmente, el trabajo en equipo es un conjunto de pensamientos, acciones y sentimientos interrelacionados que se combinan para facilitar el rendimiento adaptativo coordinado y la finalización de los objetivos de trabajo de tareas. Cuando se dominan y muestran los KSA de trabajo en equipo, los equipos pueden alcanzar un nivel de rendimiento y efectividad que es mayor que los esfuerzos totales de todos los miembros individuales del equipo (Salas et al., 2004, pp. 497–498).

De los dos enfoques de estudios sobre la competencia de Trabajo en Equipo que aquí presentamos, el primero es defendido principalmente por Boyatzis y colaboradores (Boyatzis, et al.; Cherniss et al., 1998; Cherniss, 2001; Goleman, Boyatzis, y McKee, 2007; Goleman, 2013; Goleman y Cherniss, 2013), que partiendo de las investigaciones de McClelland (1973) y Spencer y Spencer (1993) sobre competencias en el ámbito laboral, terminaron centrando su enfoque de la competencia de trabajo en equipo en relación con la Inteligencia Emocional. Para Boyatzis y colaboradores, el Trabajo en Equipo requiere de la colaboración y cooperación de los miembros que integran el equipo, que se comprometan en los planes de actuación hacia el objetivo común, en un ambiente de confianza, en el que la gestión de las emociones

adquiere una importante relevancia, y en el que el líder juega un rol importante. En la Tabla 11 efectuamos una presentación comparativa de los distintos modelos presentados por estos investigadores. Hemos de tener en cuenta que Boyatzis et al. (2001) diferencian dos competencias: Trabajo en Equipo y Liderazgo. Pero en otros contextos culturales, tal como Japón, Aikawa et al. (2012) y Tabata (2016, 2017) incluyen el Liderazgo en la competencia de Trabajo en Equipo, a modo de subcategoría. Entendemos que no hay equipo sin Liderazgo, ni líder sin equipo. El Liderazgo es un rol en el equipo (Gómez Mújica y Acosta Rodríguez, 2003), rol que desarrolla un miembro con autoridad u otro distinto; que puede ser desempeñado por una persona o compartido; que se ejerce de forma presencial o virtual. La funcionalidad de este Liderazgo configurará la composición de las competencias de Trabajo en Equipo y de Liderazgo en cada organización, condicionando los requisitos de cada una. Para Gil et al (2008) las habilidades del líder son necesarias en el equipo de trabajo para establecer objetivos, planificar, organizar, supervisar, evaluar, dar feedback, mejorar el clima, desarrollar al equipo, capacitar a sus miembros, y emprender transformaciones.

En definitiva, la competencia de Trabajo en Equipo es un recurso personal no sólo para que el equipo sea efectivo, sino para que el Liderazgo también lo sea (Goleman, 2013). Y en esa efectividad del equipo, la Inteligencia Emocional juega un papel importante (Mattingly y Kraiger, 2019), al igual que la Satisfacción Laboral (Gil et al., 2008), dimensiones que forman parte del objeto de estudio de esta Tesis Doctoral. Sin consciencia social que tenga en consideración a los demás miembros del equipo, ni habilidades sociales que faciliten la consecución de objetivos comunes, no habrá Inteligencia Emocional (medida por ESCI) que permita trabajar en equipo (Boyatzis, et al., 2001; Goleman, 2009; Goleman y Cherniss, 2013). Lopes et al. (2006) afirman que la Inteligencia Emocional (medida por MSCEIT) permite que las personas trabajen en equipo mejorando su eficacia. Por su parte, Bharwaney et al. (2011) proponen que la Inteligencia Emocional, en especial la autoconsciencia emocional (medida por el EQ-i), facilita la capacitación grupal y el desarrollo del equipo.

Tabla 11.

Comparativa de los Modelos de Competencia de Trabajo en Equipo. Fuentes: (Goleman, 2009, pp. 272–317; Hay / McBer, 2008; Spencer y Spencer, 1993)

Spencer y Spencer (1993)	Hay / McBer (2008)	Goleman (2009)	
Coopera	Coopera	Establece Vínculos Cultiva y mantiene redes informales	Colabora y Cooperera Equilibra la atención en la tarea con la atención a las relaciones
Comparte información		Crea relaciones mutuamente exitosas	Colabora y comparte planes, información y recursos
Expresa expectativas positivas	Expresa expectativas positivas		Busca y alienta oportunidades de colaboración
Solicita información	Solicita opiniones al resto del grupo	Establece y mantiene el rapport	
Da poder a los demás	Anima y motiva a los demás		Alienta cualidades grupales como respeto, disponibilidad y cooperación
Construye equipos	Desarrolla el espíritu de equipo	Crea y consolida la amistad personal con las personas de su entorno laboral	Despierta la participación y el entusiasmo
Resuelve conflictos			Consolida la identidad grupal, el espíritu de equipo, y el compromiso Cuida al grupo y su reputación, y comparte los méritos

Nota: Elaboración propia.

El segundo enfoque que presentamos sobre la competencia de Trabajo en Equipo está centrado en las KSAOs que lo integran. Por un lado, a finales del pasado siglo, Stevens y Campion (1994), elaboraron un modelo de competencias de Trabajo en Equipo en términos de KSAOs y de comportamiento laboral observable. Integrado por dos categorías de KSAOs (interpersonal y autogestión), cinco subcategorías (interpersonales: resolución de conflictos, resolución colaborativa de problemas y comunicación; autogestión: establecimiento de objetivos y gestión del desempeño, y planificación y coordinación de tareas), y catorce específicas. Presentamos unas síntesis de su modelo en la Tabla 12.

Con posterioridad a los dos enfoques de los modelos anteriores, Rousseau et al. (2006) efectuaron una revisión sistemática en bases de datos sobre los estudios teóricos o empíricos publicados entre 1984 y 2005, y presentaron un **marco integrador sobre el Trabajo en Equipo**. Para estos autores los comportamientos del Trabajo en Equipo asumen dos funciones básicas: *la regulación del desempeño del equipo*, que implica el logro de objetivos en una organización secuencial de las funciones: preparación, ejecución, evaluación y ajuste, que precisan cada una de determinados comportamientos; y *la gestión del mantenimiento del equipo*, para mantener unidos a los integrantes del equipo, mediante comportamientos de apoyo psicológico y de gestión de conflictos. Resumimos su propuesta en la Tabla 13.

Tabla 12.*KSAOs de la Competencia de Trabajo en Equipo.*

Categorías	Subcategorías	Específicas
Interpersonales: Interactuar de manera efectiva y positiva.		
	Resolución de conflictos	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer y alentar el conflicto constructivo, desalentar el indeseable o destructivo. • Reconocer tipo y fuente de conflicto (p.ej. diferencias personales de percepción, valores, actitudes) e implementar una estrategia de resolución conveniente. • Emplear una estrategia de negociación integradora (ganar-ganar) en lugar de distributiva (ganar-perder).
	Resolución colaborativa de problemas	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar situaciones que requieran la resolución participativa (p.ej., tiempo de respuesta, responsabilidad, capacidad de toma de decisiones) y utilizar el grado y tipo adecuados de participación. • Reconocer los obstáculos (p.ej. miembros asertivos y egocéntricos, conformidad, pensamiento grupal) e implementar acciones correctivas apropiadas.
	Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer los canales de comunicación y utilizar, preferiblemente, los descentralizados. • Comunicación abierta y receptiva: 1) orientada al comportamiento en lugar de al individuo; 2) congruente en lo que se dice y se siente; 3) válida al individuo, sin alusión a emociones negativas o superioridad; 4) conjuntiva, trata a todos por igual, en tiempo y forma ; y 5) reconoce la propiedad de la idea, no la rechaza o menosprecia. • Escuchar sin evaluar (no presupone) y utilizar técnicas de escucha activa (pregunta, reflexiona, aclara,...) • Sintonizar mensajes verbales (abiertos) y no verbales (sentimientos subyacentes), y reconocer e interpretar los mensajes no verbales de los demás. • Participar en saludos rituales y conversaciones triviales, reconocen la presencia, valor e importancia del otro.
Autogestión: Control en la gestión y dirección de tareas		
	Establecimiento de objetivos y gestión del desempeño	<ul style="list-style-type: none"> • Ayudar a establecer objetivos específicos, desafiantes, aceptados, y alcanzables. • Supervisar, evaluar y proporcionar información tanto del rendimiento del equipo como del individual.
	Planificación y coordinación de tareas	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinar y sincronizar actividades, información e interdependencias de tareas entre los miembros del equipo. • Ayudar a establecer las expectativas de tareas y roles individuales. y garantizar con equidad la carga de trabajo.

Nota: Elaboración propia basado en fuente: (Stevens y Campion, 1994)

Tabla 13.*Modelo Integrador de Comportamientos de Trabajo en Equipo.*

Funciones	Comportamientos	Dimensiones		
Regulación del desempeño	Preparación, para la realización del trabajo	Análisis de la misión	Interpretar y evaluar del propósito del equipo Identificar tareas principales Identificar condiciones ambientales Identificar recursos disponibles	
		Especificación de objetivos	Identificar nivel de desempeño Centrarse en comportamientos orientados al logro Evitar actividades irrelevantes	
		Planificación	Desarrollar cursos de acción de las tareas Distribuir tareas Ordenar y sincronizar actividades Identificar obstáculos previsibles Prever ajustes alternativos	
	Ejecución, mediante colaboración en las tareas	Coordinación		Integrar las actividades de los miembros Ayudar a otros compañeros
			Cooperación	Colaborar en trabajos interdependientes Trabajar juntos (al mismo tiempo)
		Intercambio de Información	Compartir información referida a la tarea	
		Evaluación, del trabajo	Supervisión del desempeño	Supervisar el avance o progreso de tareas y logro de objetivos Recopilar información Reconocer errores y fallos
	Supervisión de los sistemas			Supervisar los recursos (personal, equipamiento, información)
				Supervisar los entornos ambientales (interno y externo)

(continúa)

Tabla 13.*Modelo Integrador de Comportamientos de Trabajo en Equipo. (Continuación)*

Funciones	Comportamientos	Dimensiones	
Gestión del mantenimiento	Ajuste, del equipo	Comportamiento de respaldo	Apoyar a otro en sus tareas (ejecutar, corregir, sustituir)
		Entrenamiento dentro del equipo	Intercambiar comentarios constructivos Entrenar a otros miembros Aprender de los demás Dar y aceptar sugerencias y críticas Proporcionar retroalimentación constructivo Ayudar a mejorar a los demás
		Resolución colaborativa de problemas	Recopilar e integrar información sobre el problema Identificar alternativas Elegir la mejor opción Implementar la solución Hablar y ofrecer sugerencias constructivas Construir entendimientos Evitar el pensamiento grupal, la polarización grupal y el cambio arriesgado
	Apoyo psicológico	Innovación en la práctica del equipo	Inventar e implementar nuevas y mejores formas de tareas Valorar la mejora continua Ayudar a otros a superar sus dificultades Reforzar la sensación de bienestar de los demás Fomentar la confianza Valorar el talento y competencia de los compañeros
	Gestión del conflicto	De Tareas, Procesos, Interpersonales	Integrar intereses

Nota: elaboración propia basado en fuente: (Rousseau et al., 2006)

Por otra parte, Aubé y Rousseau (2009) destacan en su modelo sobre Trabajo en Equipo, no sólo los comportamientos que producen eficacia, sino también la importancia de prestar atención a los comportamientos contraproducentes. En la Tabla 14 presentamos ambos tipos de comportamientos.

Para trabajar en equipo se requiere pues, una orientación hacia el Trabajo en Equipo en lugar de trabajar de forma individual, que se sustenta en la cooperación y colaboración de sus miembros, lo cual implica procesos de interacción interpersonal que deben favorecer una comunicación abierta y adecuada, permitiendo el intercambio de información, ideas y conocimientos necesarios para la toma de decisiones, establecimiento de objetivos, desarrollo de tareas, diseño de planes de acción, sistemas de feedback o mejora, y ello con flexibilidad y adaptabilidad ante situaciones de cambiantes desafíos. Todo esto debe ocurrir en un clima de confianza, supervisión y apoyo mutuo, donde se gestionen eficientemente los conflictos y problemas, y se tenga compromiso y apertura mental para compartir un modelo mental común y trabajar bajo un Liderazgo adecuado que impulse al grupo a avanzar y adaptarse.

Es importante destacar que no habría Trabajo en Equipo sin las interacciones interpersonales entre los miembros, en las que las emociones son elementos fundamentales. Las emociones positivas nutren la relación de confianza, sin la cual no se da la cooperación ni la colaboración. Además, un elemento o nexo común une a los miembros del equipo, quienes colaboran y cooperan por o para algo, ya sean objetivos, ideales, metas, un proyecto, plan o empresa. Este nexo común confiere identidad al grupo y es fundamental para trabajar en equipo. La relación de confianza, identidad y convicción intrínseca de que son capaces de hacerlo bien, son elementos básicos para Trabajar en Equipo.

Si bien es cierto que hoy en día los equipos de trabajo se ven también afectados por los avances tecnológicos, por los cambios globales de índole económico, sociopolítico e incluso sanitario, no se puede afirmar que los equipos sean estables en el transcurso del tiempo, en el número de sus miembros, en la exigencia de presencialidad física, ni siquiera en los objetivos a conseguir o en las actividades a desempeñar. Los equipos son fluidos y versátiles (Benishek y Lazzara, 2019). No obstante, es importante tener en cuenta otros elementos relevantes, como las competencias o KSAOs distintas a las requeridas para el Trabajo en Equipo propiamente dicho, tales como la adaptabilidad/flexibilidad, el compromiso con la organización, el deseo de aprender y/o la integridad/honestidad.

Tabla 14.*Comportamientos productivos y contraproducentes en la eficacia del Trabajo en Equipo.*

Comportamientos Productivos	Ejemplos
<i>Gestión del trabajo en equipo</i>	
Planificación y organización	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar colectivamente las estrategias. • Delimitar roles y responsabilidades. • Acordar los métodos de trabajo.
Seguimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Dar feedback sobre las habilidades y mejora de cada uno • Evaluar el progreso del trabajo. • Evaluar el progreso del equipo
Innovación	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar nuevas formas de hacer el trabajo. • Permitir la expresión de nuevas ideas. • Aceptar la introducción de nuevas prácticas en el equipo.
<i>Apoyo interpersonal</i>	
Cooperación	<ul style="list-style-type: none"> • Asistir a los demás que estén en dificultades en el trabajo. • Ayudar a los demás a realizar sus tareas. • Asesorar a los colegas para facilitarles el trabajo.
Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrecer la información necesaria para el trabajo de los demás. • Compartir ideas. • Animar a los demás a que den feedback.
Apoyo psicológico	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchar a los demás en dificultades personales o profesionales. • Mostrar comprensión a los demás que estén pasando por una situación difícil. • Ofrecer apoyo a los demás en dificultades
Gestión de conflictos	<ul style="list-style-type: none"> • Aceptar diferentes puntos de vista. • Tener en consideración los intereses de todos. • Gestionar los malentendidos antes de que se conviertan en conflictos más graves.
Comportamientos Contraproducentes	
Holgazanería social	<ul style="list-style-type: none"> • Llegar tarde a las reuniones. • Fingir estar ocupado para no asumir responsabilidades. • Disminuir el propio ritmo de trabajo.
Agresión	<ul style="list-style-type: none"> • Hablar mal de un compañero, sin su presencia. • Tratar de humillar a un compañero. • Difundir rumores
Sobrevaloración	<ul style="list-style-type: none"> • Sobrestimar el trabajo propio sobre el de los demás • Apropiarse de los méritos del equipo • Desestimar la contribución de los demás
Individualismo	<ul style="list-style-type: none"> • Incumplir el plan de trabajo acordado como equipo. • Considerar sólo las ideas propias. • Tomar decisiones sin considerar su impacto en los demás.
Empleo inadecuado de recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Desaprovechar los recursos del equipo. • Romper o robar equipamiento • No cumplir las normas de seguridad.

Nota: Basado en (Aubé y Rousseau, 2009)

Quizás el mayor reto en los estudios sobre equipos de trabajo no está tanto en su conceptualización o descripción, como en su medida. Wiese et al. (2015), y Salas, Reyes, et al. (2017) efectúan un pormenorizado estudio sobre las características de **los instrumentos de medida del Trabajo en Equipo** y su elaboración. La función de evaluar el Trabajo en Equipo no es otra que discernir sobre la efectividad de este y ofrecer feedback al equipo. Ahora bien, la evaluación del Trabajo en Equipo es un proceso complejo y complicado, puesto que consta de muchos elementos y no todos son precisos ni claros. Además, implica a muchos evaluadores como son los propios miembros del equipo, los supervisores, los líderes, los clientes, los proveedores, etc. No todos los equipos son iguales en todas las organizaciones (laborales, educativas, sanitarias...), ni en toda cultura (colectivista-individualista, diferentes según la distancia al poder, percepción sobre la justicia, masculinidad-feminidad, etc.), ni en todo momento o situación (eventos de diversa índole afectan a su evolución). No puede haber una medida que contemple simultáneamente toda esta casuística. La mejor medida debe permitir una evaluación que: a) contemple el mayor número de elementos posibles, de insumos, procesos y resultados, relaciones de interdependencia, comunicación, planificación o de toma de decisiones, etc.; b) se lleve a cabo de manera precisa, incorporando aspectos cualitativos y cuantitativos, y favoreciendo una confiabilidad y validez altas; c) facilite la participación del mayor número posible de evaluadores, a diversos niveles (individual, equipo, organización), y que permita una evaluación 360º; d) sea aplicable a la mayor diversidad posible de equipos.

La evaluación de las distintas dimensiones de esta Tesis, incluyendo el Trabajo en Equipo, se han efectuado a nivel individual mediante *autoinformes*. Con posterioridad, fuera del marco de nuestro estudio, las personas habrían de ser evaluadas después por otros evaluadores (internos o externos al equipo), bien mediante entrevista de eventos conductuales, incidentes críticos, en profundidad, o por procesos de dinámicas grupales, o *assessment center*, juego de roles, por ejemplo.

La idoneidad de evaluar el Trabajo en Equipo mediante autoinformes se ha destacado en diferentes contextos, por ejemplo, en equipos de atención médica (Weller et al., 2013), de situaciones médicas críticas (Malec et al., 2007) y de reanimación (Cooper et al., 2010). En estos entornos se han empleado diversas herramientas como la *Mayo High Performance Team Scale* (MHPTS), utilizada con éxito por Malec et al. (2007). Weller et al. (2013) reportan

buen nivel de consistencia interna con esta herramienta, no obstante, también encuentran diferencias significativas entre las autoevaluaciones y las efectuadas por evaluadores externos. También se han empleado otras medidas elaboradas para situaciones específicas, como la *Team Emergency Assessment Measure* (TEAM) para equipos de reanimación en situaciones de emergencia (Cooper et al., 2010).

Stevens y Campion (1994), basándose en su modelo sobre la efectividad en equipos de trabajo, crearon una prueba de evaluación aplicable a nivel individual que, según sus autores, es de especial consideración para procesos de selección, *el TWKSAT – TeamWork KSA Test* (Stevens y Campion, 1994, 1999). Si bien se han encontrado evidencias de la validez predictiva del TWKSAT sobre el comportamiento individual en el equipo, evaluado por pares y observadores externos (McClough y Rogelberg, 2003), también se han reportado índices de confiabilidad muy bajos, y no se pudo contrastar la estructura factorial de la prueba (Athanasaw, 2003; French et al., 2015; McClough y Rogelberg, 2003; O’Neill et al., 2012). Recientemente, Aguado et al. (2014) han elaborado, en nuestro ámbito cultural, una nueva prueba (TWCT – Teamwork Competency Test) basada en el TWKSAT.

En la presente tesis se ha empleado para la valoración del Trabajo en Equipo la **Rúbrica de Trabajo en Equipo (RUTE)**, elaborada por Torrelles et al.) (Isus et al., 2015; París Mañas et al., 2016; Torrelles et al., 2014; Torrelles Nadal, 2011; Torrelles Nadal et al., 2015). Cuatro son las razones que nos han llevado a decidimos por esta rúbrica:

1. Se trata de una medida hacia las KSAOs individuales, interpersonales y de gestión, desarrollada conceptualmente tras un estudio bibliográfico (1990/2011) sobre el Trabajo en Equipo y, posteriormente, contrastado por estudios empíricos. La medida está integrada por cuatro dimensiones y quince componentes. Más allá de describir el Trabajo en Equipo sólo en términos de colaboración, cooperación o de establecer relaciones, contempla aspectos como perseguir objetivos en común, compartir información, comunicarse, manejar conflictos o tomar decisiones. Esta medida nos resulta especialmente útil pues no se centra especialmente en la Inteligencia Emocional, que es también una dimensión objeto de nuestro estudio.
2. El análisis que realiza del equipo no se centra en el Liderazgo, que es otra dimensión objeto de nuestro estudio.

3. Permite una evaluación 360º, multinivel, esto es, incluyendo compañeros, subordinados y/o superiores, pero también mediante autoevaluación. Todo ello es primordial en las fases iniciales en los procesos de selección, por lo que son criterios que se han tenido en cuenta en todas las dimensiones objeto de esta tesis.
4. Dispone de respaldo empírico, no sólo con estudiantes universitarios (Mas Torelló et al., 2016; París Mañas et al., 2016), sino también con trabajadores de empresas (Torrelles Nadal et al., 2015).

La rúbrica RUTE está integrada por cuatro dimensiones, cada una de ellas conformada por varios componentes, y cada componente integrado por varios elementos. Las dimensiones y componentes definidos son:

1. *Identidad*: Objetivos, pertenencia, rol, adaptabilidad, clima de trabajo y compromiso.
2. *Comunicación*: Información e interacción personal.
3. *Ejecución*: Planificación, toma de decisiones, realización de tareas y seguimiento.
4. *Regulación*: Resolución de conflictos, negociación y mejora.

Presentamos una descripción de los mismos en la Tabla 15.

Tabla 15.

Dimensiones, Componentes y Elementos de Trabajo en Equipo. Fuentes: (Torrelles et al., 2014; Torrelles Nadal, 2011; Torrelles Nadal et al., 2015)

COMPETENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO		
DIMENSIÓN	COMPONENTES	ELEMENTOS
IDENTIDAD. Idiosincrasia propia y genuina que se establece a través de la vinculación individual y colectiva de todos los integrantes con el equipo y de su pertinencia al mismo, además del compromiso e implicación en la actividad que desarrolla.	OBJETIVOS. Fines específicos a los que se dirigen las acciones y las tareas desarrolladas por el equipo y contribuyen a logro de la misión.	Identificación de los objetivos Conocimiento de los Objetivos Actuación según los Objetivos
	PERTENENCIA. Consciencia y sentimiento que tienen los integrantes del equipo de formar parte del mismo.	Integración en el Equipo
	ROL. Función o funciones adoptadas por cada uno de los integrantes del equipo o bien por el equipo en su totalidad para alcanzar los objetivos establecidos.	Adopción de Rol Ejercicio de Rol
	ADAPTABILIDAD. Flexibilidad del equipo, individual y colectivamente, para ajustar sus acciones a los condicionantes y a las circunstancias que surgen durante el desarrollo de su actividad.	Propuestas para la Adaptación Adaptación a la Actividad
	CLIMA DE TRABAJO. Ambiente generado en el equipo a partir de las actitudes de sus integrantes, sus actuaciones y las condiciones de trabajo.	Relaciones Interpersonales Condiciones de Trabajo
	COMPROMISO. Obligación contraída voluntariamente en relación a las actividades, los objetivos y los fines desarrollados por el equipo.	Implicación en el Equipo
COMUNICACIÓN Interacción que se establece entre los integrantes del equipo con objeto de compartir información y posibilitar su funcionamiento óptimo.	INFORMACIÓN. Intercambio de información dentro y fuera del equipo para el logro de los objetivos establecidos.	Búsqueda Externa de Información Solicitud Interna de Información Transmisión de Información
	INTERACCIÓN. Relación que se da entre los integrantes del equipo a partir de su actitud personal y de su contribución a la acción coordinada.	Actitud Personal

(Continúa)

Tabla 15.

Dimensiones, Componentes y Elementos de Trabajo en Equipo. Fuentes: (Torrelles et al., 2014; Torrelles Nadal, 2011; Torrelles Nadal et al., 2015) (Continuación)

EJECUCIÓN Puesta en práctica de las acciones y las estrategias que, el equipo ha planificado, de acuerdo con los objetivos acordados.	PLANIFICACIÓN. Organización anticipada de las acciones a realizar por el equipo y de los recursos necesarios para llevarlas a cabo.	Identificación de Tareas Secuenciación de Tareas Distribución de Tareas Previsión de Recursos Necesarios
	TOMA DE DECISIÓN. Elección entre distintas alternativas de acción.	Análisis de la Información para la Toma de Decisiones Participación Consenso
	REALIZACIÓN DE TAREAS. Realización eficaz, individual o conjunta de las tareas asignadas.	Cumplimiento de las Tareas Asignadas Intercambio de Información sobre las Dificultades Surgidas Participación en la Resolución de Contingencias
	SEGUIMIENTO. Observación y análisis sistemático de las tareas desarrolladas por el equipo efectuado de forma individual o conjunta.	Coordinación con el Equipo Autoseguimiento de Tareas
REGULACIÓN. Procesos de ajuste que el equipo desarrolla permanentemente para avanzar en sus objetivos.	RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS. Toma de decisiones con la finalidad de dar solución a los problemas, dificultades y planteamientos distintos que surgen en el seno del equipo en cualquier momento de su actividad.	Detección de Conflictos Propuestas Alternativas Resolución de Conflictos
	NEGOCIACIÓN. Proceso de comunicación e interacción con voluntad de acuerdo orientado a la toma de decisiones, mediante el consenso, aceptado y expresado, por todos los componentes del equipo.	Utilización de Estrategias Logro de Acuerdos
	MEJORA. Iniciativas acordadas por el equipo para incrementar la eficacia, impulsar su crecimiento y alcanzar niveles de realización superiores.	Propuestas de Mejora Implementación de los Procesos de Mejora

No queremos cerrar este apartado sobre la competencia de Trabajo en Equipo, sin señalar una nueva línea de investigación que incorpora la compasión como una dimensión relevante para la gestión de un equipo. Junto a los componentes centrales, esto es, la coordinación, la cooperación y la comunicación, la compasión permite una comprensión más rica y global de la competencia para el Trabajo en Equipo. En palabras de West (2017) la compasión “ofrece un poderoso marco teórico para nuestra comprensión del trabajo en equipo y la colaboración en el futuro” (o.c., p. 590). O como señala Cameron (2017b)

Una cultura de compasión puede pasar desapercibida hasta que los líderes le den voz como resultado de eventos o crisis inesperados. Los sentimientos empáticos, las inclinaciones a ayudar o los motivos prosociales pueden existir en la organización, pero a menudo adquieren un alcance organizativo solo cuando los activan los líderes (o.c., p. 422).

Boyatzis (2018) destaca evidencias de la influencia de la compasión sobre la innovación y el desempeño. Y Cameron (2017b) considera que la compasión es un predictor del desempeño, y que adquiere mayor relevancia junto a otras virtudes. Por otro lado, además de la compasión, Verhoeven (2017) insta a considerar las redes sociales inter-equipos, o sistemas multiequipos que comparten al menos un objetivo, en futuros estudios de la eficacia de los equipos.

En resumen, hemos destacado la amplitud del concepto de Trabajo en Equipo, sacándolo de los límites de sus miembros. Esto se debe no solo a que las tareas pueden sobrepasar la capacidad individual, sino también porque, a veces, los proyectos desbordan al equipo. Sin obviar la importancia del Trabajo en Tareas (nadie se pondría en manos de cirujanos con buen compañerismo y habilidades de equipo y escasas habilidades con un bisturí), destacamos especialmente del Trabajo en Equipo el contexto, la cultura, la diversidad y la indefinición de los límites y naturaleza de estos. También subrayamos la necesidad de que los equipos se adapten a estos factores, superándolos y mejorando al equipo y a sus miembros. El objetivo es conseguir un desempeño efectivo, no solo por los intereses intrapersonales de cada miembro, sino también por los interpersonales compartidos entre los miembros del equipo. Además, se deben tener en cuenta los motivos extrapersonales, la visión colectiva de los

miembros individuales, que condiciona la vida de los demás y que podrían tener un impacto en una generación, en la de ellos, y en la siguiente. En este sentido, se acercan al ámbito de las virtudes, como la generatividad, la compasión, la equidad o la humanidad.

El Trabajo en Equipo tiene una evolución con un trasfondo filogenético, que nos sitúa frente a otros seres vivos, e incluso a otras especies humanas, pero también tiene otro trasfondo ontogenético que nos abre a la evolución de los componentes necesarios para su gestión más amplia. Esta evolución psicológica incluye el autocontrol, la empatía, la comunicación, la resolución de conflictos, la identidad, entre otros aspectos, desde el nacimiento hasta la vejez, y a medida que nos movemos por diferentes contextos: educativos, deportivos, comunitarios o vecinales, laborales, sanitarios, etc. Además, existe otra evolución con un trasfondo tecnológico, como la influencia de la inteligencia artificial en la eficacia de los equipos, en su composición y efectos, lo que configura una visión del Trabajo en Equipo que estamos empezando a vislumbrar (tal como en intervenciones quirúrgicas y en equipos virtuales).

Sin embargo, nos hemos centrado en la actualidad, delineando la efectividad del equipo de trabajo y los elementos que lo integran, especialmente los procesos y los mediadores entre las "entradas" y los "resultados", centrándonos en los elementos individuales. En aquello que la efectividad del equipo señala como aporte individual, sin el cual la efectividad decaería: las KSAOs individuales. Cooperación, coordinación, gestión de conflictos, comunicación, coaching, conocimiento compartido, confianza, identidad, gestión de afectos, orientación al logro, entre otros, son elementos que conforman las competencias del Trabajo en Equipo, en plural, porque no hay dos equipos iguales ni dos contextos iguales, como no hay dos personas iguales.

Nos hemos adentrado en el concepto de competencia, esclareciendo su significado etimológico, semántico y, sobre todo, empírico. Hemos detallado las propuestas unificadoras de enfoques laborales, educativos o de desarrollo, con una visión multinivel, que integran componentes cognitivos, funcionales, conductuales y éticos, con especial atención y consideración a la reflexión. La reflexión antes de la acción valora la intención y la ética de la acción. La reflexión durante la acción facilita el crecimiento personal, la corrección de errores, la interiorización de valores y el

desarrollo de fortalezas, los rasgos positivos, la autoconsciencia y la consecución de objetivos. La reflexión después de la acción, con retroalimentación y debriefing, señala qué se puede repetir, qué corregir o qué obviar, pero siempre mejorar.

Hemos delineado las competencias en el ámbito laboral, especialmente el modelo conductual con mayor tradición en el ámbito profesional de nuestro contexto cultural. Nos hemos centrado en la competencia de Trabajo en Equipo, no en el enfoque que relaciona al Trabajo en Equipo directamente con la Inteligencia Emocional, sino en el enfoque de las KSAOs individuales, las interpersonales y las de autogestión, que regulan el desempeño (planificar la acción, ejecución, evaluación y ajuste) y gestionan el mantenimiento (apoyo psicológico y gestión del conflicto). Hemos considerado tanto los comportamientos productivos (planificación, seguimiento, innovación, cooperación, comunicación, apoyo psicológico y gestión de conflictos) como los contraproducentes (holgazanería, agresión, sobrevaloración, individualismo y uso inadecuado de los recursos).

Cada equipo tiene requisitos específicos que deben ser considerados al adecuar cada competencia. Es necesario contar con herramientas específicas, así como otras más genéricas y amplias, que sean aplicables a diferentes contextos y requisitos. Estas herramientas son especialmente necesarias en procesos de selección de personal, en los cuales se debe realizar una criba previa a la evaluación más profunda de los candidatos. Esto es especialmente importante en procesos de selección con un gran número de candidatos, como en el estudio que se presenta en este trabajo.

Hemos realizado un breve análisis de las medidas de competencias de Trabajo en Equipo y nos decantamos por una medida multinivel (herramienta RUTE). Sin embargo, en el contexto de selección de personal del presente estudio, hemos utilizado esta medida como autopercepción, la cual evalúa la identidad, comunicación, ejecución y regulación. Esta medida se encuentra baremada en nuestro ámbito cultural, aplicable tanto en contextos académicos como laborales.

En el marco de esta tesis, es relevante la competencia de Trabajo en Equipo como dimensión, así como por su posible relación con la Inteligencia Emocional, y con otras dimensiones del ámbito laboral abordadas, Satisfacción Laboral y Liderazgo Auténtico. Cada vez son mayores las evidencias que muestran la relación entre la Inteligencia

Emocional y el Trabajo en Equipo. Por un lado, porque el Trabajo en Equipo puede verse como una medida de la colaboración y la cooperación que implica la Inteligencia Emocional (Goleman, 1997, 1999; Goleman y Cherniss, 2013; Luca y Tarricone, 2001); y por otro, por su relación con el rendimiento y el desempeño (Farh, et al., 2012; Gondal y Husain, 2013), con el comportamiento contraproducente (Shkoler y Tziner, 2017), con el conflicto y la negociación (Duque Ceballos et al., 2017), con la interdependencia social (Luca y Tarricone, 2001), y con el bienestar y el bournout (Megías et al., 2011). Sin embargo, no podemos considerar la relación entre el Trabajo en Equipo y la Inteligencia Emocional sin atender a variables sociodemográficas como la edad, el sexo, el nivel de estudios académicos, el puesto de trabajo o la experiencia laboral (Athanasaw, 2003). Estas variables pueden condicionar las percepciones en el contexto laboral, así como las relaciones entre los miembros, sus comunicaciones o compromisos, contribuyendo a la competencia de Trabajo en Equipo. El resultado de un equipo de trabajo eficaz y eficiente es un mejor desempeño y satisfacción. Precisamente, la Satisfacción Laboral es una dimensión objeto de estudio en esta tesis, y de la que ocupamos anteriormente.

2.3. El Liderazgo Auténtico

Comenzamos este apartado con una breve introducción sobre el concepto de Liderazgo, destacando la diversidad de teorías, modelos y perspectivas. En segundo lugar, nos acercamos al constructo desde diversos ángulos, destacando la importancia de analizar el contexto para una mejor comprensión, desde datos empíricos y, por supuesto, con una visión ética. Realizamos un recorrido histórico sincrético, revisamos algunas consideraciones actuales para su estudio, e indicamos las variables a las que se han dado mayor relevancia. Describimos las variables intra e interpersonales a considerar en el desarrollo del Liderazgo y, acabamos señalando las dimensiones personales del líder. En tercer lugar, resaltamos la importancia para el líder de los valores y las virtudes. Contextualizamos los valores y las virtudes en la literatura científica, lejos de modas editoriales y sesgos ideológicos. Nos detenemos en los aspectos motivacionales de los valores y su relación con las competencias y sus comportamientos, en la ética de la virtud y su relación con el crecimiento personal o autodesarrollo. En cuarto lugar, nos adentramos en la autenticidad del líder, la expresión

genuina de la práctica de su ética. Revisamos el concepto de autenticidad, que centramos en el ámbito laboral. Efectuamos un recorrido sobre el Liderazgo Auténtico desde la psicología organizacional positiva, entendido en el marco de las capacidades psicológicas, pero también como fenómeno positivo, virtud y rasgo positivamente desviado. En quinto lugar, nos ocupamos de la conceptualización y medición del Liderazgo Auténtico, al ser una dimensión objeto de estudio de esta tesis. Y, en último lugar, nos adentramos en el Liderazgo como competencia, ya que un enfoque basado en competencias puede ser útil en la práctica profesional, permitiendo una evaluación de la autenticidad 360º con una mejor validez inter-jueces.

El **Liderazgo** es esencial y relevante para el ajuste y el desempeño de una gestión adecuada en distintos ámbitos (laboral, social, comunitario, educativo, deportivo, militar, familiar, etc.). El estudio de esta dimensión se lleva a cabo en función del escenario en el que se desempeña y su análisis depende de la disciplina desde la que se enfoque. Los estudios sobre Liderazgo no han estado exentos de críticas, ya sea por la precisión teórica en unos casos, o los instrumentos de medición en otros (Sumanth y Hannah, 2014). Las investigaciones sobre Liderazgo efectuadas desde diversas disciplinas (psicología, economía, administración de empresas, etc.) son tan complementarias unas veces como discordantes otras. Cuentan con diverso grado de aceptación entre los ámbitos académico y profesional. En el ámbito empresarial algunas consultorías, más accesibles al ámbito profesional, han aplicado procedimientos propios en los que, por motivos de privacidad, los resultados no suelen terminar publicados en revistas científicas.

En una revisión sobre Liderazgo realizada por Dionne et al. (2014) de las investigaciones publicadas en *Leadership Quarterly* entre 1990 y 2013, los autores diferencian 29 categorías de Liderazgo, entre teorías, modelos o enfoques, incluyendo (por orden alfabético en inglés):

liderazgo auténtico, teorías del comportamiento, liderazgo carismático, modelo carismático-ideológico-pragmático, teorías cognitivas, teorías colectivistas, teorías de contingencia, creatividad e innovación, cultura y diversidad, emociones, liderazgo ético, liderazgo ejecutivo, teorías centradas en el seguidor, relaciones líder-seguidor, intercambio líder-miembro (LMX), desarrollo de

liderazgo, surgimiento de liderazgo, liderazgo en equipos y grupos, teorías motivacionales, política y liderazgo público, tácticas de poder e influencia, liderazgo espiritual, sustitutos del liderazgo, teorías de rasgos, liderazgo transformacional, vínculo diádico vertical (VDL) y liderazgo individualizado, nuevos métodos y técnicas analíticas, múltiples teorías y general. (p. 9)

También Dinh, Lord, et al. (2014) efectúan una revisión cualitativa sobre el Liderazgo en las 10-top publicaciones⁹ entre 2000 y 2012, y elaboran una clasificación de las teorías sobre Liderazgo agrupadas por categorías temáticas diferenciando entre las teorías ya consolidadas y las emergentes. Presentamos su resumen en la Tabla 16.

Toda esta diversidad de planteamientos, recogidos por Dionne et al. (2014) y por Dinh, Lord, et al. (2014), no hacen alusión a desafíos entre categorías, modelos o teorías, sino a un estudio desde diferentes enfoques, medidas y niveles de análisis. Estamos de acuerdo con Hofstede (1993), sobre que no existe una teoría de gestión universal sobre el Liderazgo, dado que existen influencias culturales o nacionales¹⁰. La conceptualización del Liderazgo, por tanto, debe realizarse para contextos concretos. El trabajo que presentamos se centra en el ámbito laboral, entorno en el que cobran especial relevancia los enfoques con carácter práctico y utilitarista, que contengan:

- a) *Evaluaciones que incluyan medidas* para las nuevas incorporaciones y para aquellos que ya desempeñan su función. Estas evaluaciones han de realizarse adecuando la evaluación de la persona-líder a la situación específica del Liderazgo: análisis a un nivel individual tal como en fases iniciales de cribas en procesos de selección; análisis diádicos, por ejemplo, en una fase de entrevistas en proceso de selección/evaluación, o en situaciones reales de trabajo por el superior jerárquico;

⁹ The Leadership Quarterly, Administrative Science Quarterly, American Psychologist, Journal of Management, Academy of Management Journal, Academy of Management Review, Journal of Applied Psychology, Organizational Behavior and Human Decision Processes, Organizational Science, and Personnel Psychology.

¹⁰ En las que también incluía las religiones y las creencias sobre la ciencia. Pero desde 1993 cuando Hofstade señala a esta “creencia sobre las ciencias” hasta el momento actual, queremos destacar el cambio en el contexto mundial en concepciones que, con bastantes avales científicos, son puesta en dudas por fakes-news de “terraplanistas”, conspiranólicos, “creacionistas”, “negacionistas”, ultras o fundamentalistas. La Ciencia, ya sabemos, no se fundamenta en sentencias firmes exentas de juicio crítico. Tiene que explicar bien lo que hace. Esto lo traemos a colación, porque lo que no se sabe, no puede ser rellenado por juicios o sentencias parciales, y todo esto también es importante para el líder y su Liderazgo, diferenciar “hechos de palabras”, o la “Prueba de la Realidad” del EQ-i de Bar-On (1999).

análisis de la efectividad grupal o departamental, por ejemplo, evaluación 360º por superior jerárquico, compañeros, subordinados, autoevaluación; etc.

- b) *Desarrollo, capacitación o entrenamiento* para que las nuevas incorporaciones afronten la gestión, cultura y estrategias de la compañía; así como para la adaptación de los empleados veteranos a las nuevas circunstancias y retos a los que la organización tendrá que hacer frente.
- c) *Modelos de gestión integrales de evaluación y desarrollo*, con políticas y procesos que contemplen las estrategias y aspectos económicos y financieros de la organización, así como los humanos. Debe incluirse en la evaluación del Liderazgo su adecuación a los tiempos y circunstancias, su desarrollo y la mejora de su efectividad de manera continua.

Todo ello requiere procesos de evaluación e intervención que faciliten la incorporación y el desarrollo de líderes que añadan ventaja competitiva a la organización y creen una visión estratégica a medio y largo plazo, alejadas de visiones centradas en modas o conveniencias inmediatas.

Tabla 16.*Teorías de Liderazgo agrupadas por categoría temática - Fuente: Dinh Lord, et al. (2014).*

Teorías consolidadas	Teorías emergentes
<i>Teorías neo-carismáticas</i>	<i>Liderazgo Estratégico</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo transformacional • Liderazgo carismático • Liderazgo transaccional • Liderazgo ideológico/pragmático y sobresaliente • Liderazgo de autosacrificio • Efectos Pigmalión • Liderazgo inspiracional 	<ul style="list-style-type: none"> • Alto Ejecutivo / ejecutivo estratégico • Teoría de los escalones superiores • Liderazgo público
<i>Liderazgo y procesamiento de la información</i>	<i>Liderazgo de equipos</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Cognición de líder y seguidor • Liderazgo implícito • Teorías de atribución del Liderazgo • Tratamiento de la información y toma de decisiones 	<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo en equipos y grupos de decisión
<i>Teorías de Intercambio Social/Liderazgo Relacional</i>	<i>Perspectivas contextuales, de complejidad y del sistema de Liderazgo</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Intercambio líder-miembro (LMX) • Liderazgo relacional • Vínculo diádico vertical (VDL) • Liderazgo individualizado 	<ul style="list-style-type: none"> • Teorías contextuales del Liderazgo • Teorías de Liderazgo de redes sociales • Teorías de la complejidad del Liderazgo • Liderazgo integrador
<i>Teorías disposicionales/de rasgos</i>	<i>Surgimiento y desarrollo de líderes</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Teorías de rasgos • Habilidades/competencia de Liderazgo • Teoría del perfil motivacional del líder 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo del Liderazgo • Emergencia del Liderazgo
<i>Liderazgo y Diversidad; Liderazgo intercultural</i>	<i>Teorías de Liderazgo ético/moral</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo y diversidad • Liderazgo intercultural 	<ul style="list-style-type: none"> • Teoría del Liderazgo Auténtico • Teoría del Liderazgo ético • Teoría del Liderazgo espiritual • Teoría del Liderazgo de servicio
<i>Teorías de Liderazgo centradas en el seguidor</i>	<i>Liderando para la creatividad, la innovación y el cambio</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Teorías de los seguidores • Romance del Liderazgo • Liderazgo estético 	<ul style="list-style-type: none"> • Liderando la creatividad y la innovación • Liderando el cambio organizacional • Liderando para el aprendizaje y el conocimiento organizacional
<i>Teorías comportamentales</i>	<i>Teorías de Liderazgo basadas en la identidad</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo participativo y compartido; Delegación y empoderamiento • Enfoques conductuales (OSU/LBDQ) • Comportamiento de recompensa y castigo del Liderazgo 	<ul style="list-style-type: none"> • Teoría de la identidad social del Liderazgo • Teorías del proceso de identidad e identificación del Liderazgo
<i>Teorías de contingencia</i>	<i>Otros enfoques</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Teoría del camino-meta • Teoría situacional del Liderazgo • Teoría contingente del Liderazgo • Teoría del sustituto del Liderazgo • Teoría del Liderazgo adaptativo • Modelo de decisión normativa • Teoría de los recursos cognitivos • Teoría del ciclo de vida • Modelo de vinculación múltiple • Teorías de Liderazgo flexible 	<ul style="list-style-type: none"> • Emociones y Liderazgo • Liderazgo destructivo/abusivo/tóxico • Enfoques biológicos para el Liderazgo • E-Liderazgo • Error y recuperación del líder • Liderazgo empresarial
<i>Poder e influencia del Liderazgo</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Poder e influencia del Liderazgo • Teoría política y tácticas de influencia del Liderazgo 	

Nota: Traducción propia.

2.3.1. Aproximación conceptual al Liderazgo

El Liderazgo se identifica en las relaciones interpersonales, en tanto que un individuo es influyente y los demás son influidos. El primero es el líder, y los segundos, los seguidores o subordinados (García González y Troyano, 2016). Popularmente reconocemos las habilidades de líder en ciertos dirigentes que se muestran como ejemplo de Liderazgo. Los líderes son reconocidos como modelos a imitar tanto por otros líderes como por quienes aspiran a serlo, aunque realmente la mayoría de los líderes son desconocidos.

De la diversidad de publicaciones sobre Liderazgo, son muy populares fuera del ámbito académico las efectuadas acerca de líderes ejemplares, en las que se reflexiona acerca de quiénes son líderes, qué hacen o han hecho. Estos estudios hablan, sobre todo, de cómo practicaron su Liderazgo en un pasado reciente, por ejemplo, Lincoln, Gandhi, o Mandela, o en tiempos más históricos líderes como Carlo Magno, Gengis Kan o Julio César. Un buen ejemplo de este tipo de trabajos lo tenemos en la obra de Donald T. Phillips (1993) en la que partiendo de las cualidades personales del Presidente Lincoln examina cómo aplicarlas al Liderazgo. H. Gardner (1995, 2011), por su parte, efectúa un análisis sobre conocidos líderes como Gandhi, Luther King, Juan XXIII o Margaret Thatcher, entre otros. Estos estudios sobre líderes ejemplares del pasado se centran en aquello que la historia ha podido o querido contar sobre ellos. También se llevan a cabo estudios sobre líderes ejemplares más actuales que profundizan en el constructo de Liderazgo Auténtico, desde una perspectiva cualitativa. Es el caso del trabajo de George y Sims (2009), en el que se describe la historia personal y práctica de líderes auténticos, tras la entrevista a 125 emprendedores e innovadores sociales destacados como líderes en diversos ámbitos. En la misma línea, el estudio de N. Pless (2007) se centra en la emprendedora y activista Anita Roddick¹¹, como modelo ejemplar de líder responsable.

¹¹ Quizás Carlo Magno, Gandhi, Gengis Kan, Juan XXIII, Julio César, Lincoln, Luther King, Mandela, Margaret Thatcher, sean más reconocidos popularmente que Anita Roddick (1942-2007). Fundó la compañía de cosméticos, *The Body Shop*, no para que las mujeres fueran (aparentemente) lo que no eran, sino la mejor versión de sí mismas. Usaba en sus productos elementos naturales y éticos, sin experimentos con animales. Contaba con una tienda en 1976 y en 2007 con 2100 en 55 países. Creía que los beneficios económicos y los principios éticos son compatibles. Fundó la ONG *Children On The Edge* que atiende a niños marginados por todo el mundo, fue activista de *Amnistía Internacional* y *Greenpeace*. Cuenta con diversos premios internacionales. (COTE, 2023; Fundación Wikimedia Inc., 2023a; TBS, 2023)

Todos estos casos de Liderazgos ejemplares son inspiradores, moralizantes, ofrecen modelos de conductas a seguir, al menos a sus partidarios o admiradores, y aportan conocimiento sobre el perfil de un líder como persona, con sus aciertos y fracasos. En ocasiones se trata de un Liderazgo de personajes míticos, reconocidos y destacados universal e históricamente, y casi siempre de “personas rodeadas de extraordinaria admiración o estima”, y no a las que “se atribuyen cualidades o excelencias que no tienen” (RAE, 2022). Para Gabriel (2016) la principal función del mito “consiste en elaborar una imagen de la situación social general de su propia época fantaseando sobre tiempos arcaicos. Cuanto menos se sepa realmente sobre ese pasado, más imaginativo se puede ser” (p. 230). Los estudios sobre el Liderazgo de reconocidos ejemplos históricos no cubren todo el espectro del ejercicio del Liderazgo, ni lo contextualizan en un espacio temporal y cultural con información que no sea tachada de imaginativa (si es que se dispone de ella). Bronk et al. (2013), para quienes los ejemplares manifiestan las características que puede expresar cualquier otro líder pero más desarrolladas, efectúan un amplio análisis sobre las ventajas de estos estudios, e indican cómo afrontar su metodología, al menos, para no suplantar lo real con lo mítico.

Cuando nos referimos al Liderazgo de personas no conocidas ni afamadas, menos populares pero presentes y reales, nos estamos centrando en personas que ocupan puestos como, por ejemplo, un gerente en una PYME, el jefe de un departamento de bomberos, un sargento de pelotón, una entrenadora de un equipo de baloncesto... Además, habría que analizar en qué contexto ejerce su Liderazgo y cómo es su presencia en dicho entorno. La presencia puede ser de distinto tipo, distinguiendo en función de esta entre Liderazgos virtuales, remotos o complejos (Gil et al., 2011); compartidos (Bernal Guerrero et al., 2013); colaborativos (Kanter, 1994); o dispersos (Bolden et al., 2003), entre otros. Para Peterson et al. (2004) las características del líder varían según su lugar o nivel dentro de la organización, siendo las habilidades técnicas y sociales requisitos de los niveles inferiores, y las habilidades conceptuales de los niveles superiores. Con todo pues, las investigaciones sobre Liderazgo (proceso) han de enmarcar al líder (persona) en un Proceso-Persona-Contexto-Tiempo: Qué hace y cómo – Quién, cómo, porqué y para qué – Dónde y con quién, y – Cuándo.

Acordes a la finalidad de nuestro estudio, y siguiendo la propuesta de Peterson et al. (2004), no vamos a analizar los procesos del líder (búsqueda y uso de información, resolución de problemas, y gestión de recursos y personas), ni los resultados del Liderazgo (las consecuencias en su equipo y organización), sino que nos ocupamos del líder como persona, esto es, atendiendo a sus atributos (habilidades cognitivas, sociales, técnicas y variables disposicionales). Por tanto, vamos a centrar nuestra exposición sobre la **conceptualización del Liderazgo**, en aquellos aspectos referidos a los *atributos del líder*, y no en los procesos ni en los resultados.

Las teorías más tradicionales sobre el Liderazgo han estudiado, fundamentalmente, las relaciones líder/seguidor y/o líder/grupo. Los modelos más actuales sobre Liderazgo destacan del líder la visión e inspiración que promueven, sus valores, su ética, los sentimientos y vínculos emocionales líder-seguidores, y la atención individualizada y estimulación intelectual a los seguidores (Avolio et al., 2009).

Las investigaciones sobre Liderazgo han analizado cómo son los líderes, qué hacen, cómo motivan, cómo interactúan en las diversas situaciones, y cómo logran cambios efectivos en las organizaciones, y más recientemente el efecto de la inteligencia emocional sobre el Liderazgo (J. M. George, 2000). Existe así una gran diversidad conceptual sobre el Liderazgo, de la que encontramos un claro ejemplo en las revisiones, ya apuntadas anteriormente, como la del equipo de Yammarino y Dionne (Dionne et al., 2012, 2014; Yammarino et al., 2005) sobre teorías, modelos y enfoques, la más reciente de 2014 con 29 categorías de Liderazgo, y la revisión de Dinh, Lord, et al. (2014) con 17 categorías. No podemos hacer una presentación de cada una de ellas, ni tampoco podemos dejar de valorar su importancia, pero considerando las recomendaciones de *The Leadership Quarterly* (Schriesheim, 2013, 2014) nos centramos en una exposición de enfoques tradiciones, aludiendo principalmente a los aspectos atribucionales.

A final del siglo XX, Schein (1982) señalaba 5 consideraciones al definir y analizar el Liderazgo: 1) identificar al líder: quién está influyendo en el rendimiento del equipo, si es un miembro con autoridad o no; 2) el alcance del Liderazgo: a qué nos vamos a referir, a la interacción con los miembros de su equipo, o a la consecución de los objetivos previstos por la organización; a CEO's, Directores Ejecutivos, Mandos Intermedios, Capataces,...; 3) el contexto histórico, social y cultural: cómo se

interrelaciona el comportamiento del líder en las situaciones en las que se explicita; 4) la tarea o desempeño del líder: cómo interaccionan y se adaptan mutuamente, líder, seguidores y contexto; y 5) la etapa de desarrollo del líder y sus seguidores: qué tiempo lleva el líder con sus seguidores, cómo es y cómo ha sido el clima entre ellos, así como las interacciones de desarrollo. Dada las actuales coyunturas ecológica, económica, social y espiritual/cultural, la vigencia de estas 5 consideraciones invita a considerar nuevas aportaciones y enfoques, tales como:

1) En *la identificación del líder*: la “distribución” del Liderazgo, no simplemente como una propiedad o característica de una persona, sino también como un “Liderazgo de equipo” o un “Liderazgo compartido” (Gil et al., 2011).

2) Respecto al *alcance del Liderazgo*: los procesos de coordinación en equipos virtuales (Orengo et al., 2011).

3) Sobre *el contexto* en el análisis del Liderazgo: constructos como el de la “justicia organizacional” (García-Guiu et al., 2015), o la concepción de los desafíos por los “sistemas adaptativos complejos” que requieren de innovación, reaprendizajes, y ajustes mediante nuevos patrones de comportamientos (Uhl-Bien et al., 2007).

4) En cuanto a *interacción líder/seguidores*: la relación de los Liderazgos transformacional y transaccional, con los comportamientos de ciudadanía organizacional, y cómo esta relación está moderada por ciertos procesos o tendencias como, por ejemplo, el idiocentrismo y el alocentrismo (Nahum-Shani y Somech, 2011).

5) En el análisis sobre *el desarrollo del líder y sus seguidores*: la formación del líder, cómo cambia y evoluciona, cómo el comportamiento, el autoconcepto y la identidad influyen en el líder, o cómo este puede desarrollar todo su potencial. Estas áreas han recibido escasa atención en la literatura sobre Liderazgo en el último siglo (Avolio et al., 2009). Además, entrado el Siglo XXI, se plantearon estudios globales sobre el Liderazgo, tales como el “Proyecto de Liderazgo Humano” (Seligman, 2000), la “Nueva Esperanza para el futuro de la Humanidad” (Csikszentmihalyi, 2008), o el Proyecto GLOBE - Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness (Dastmalchian et al., 2018; House et al., 2004).

A continuación, efectuamos una breve exposición de algunos de los **modelos o teorías clásicos sobre el Liderazgo**. De estas aproximaciones clásicas destacamos, en primer lugar, el **modelo de Cuadrícula Gerencial** de R. Blake y J. Mouton (1973; 1982) que ha centrado las preferencias de trabajo del líder en dos aspectos:

- La orientación a trabajar más con las personas, dedicando los esfuerzos a ellas, a las interacciones de mutua-confianza, a mantener a los miembros motivados y leales.
- La orientación a trabajar dedicándose más a las tareas (funciones) claramente definidas, preocupándose más por la producción y el cumplimiento de objetivos.

Se trataría de un continuum, de manera que en un extremo nos encontraríamos con un líder preocupado exclusivamente por la producción sin ningún interés por las personas, o todo lo contrario en el otro extremo, o hasta no interesarse ni por unas ni por las otras. El número de combinaciones es tan amplio como limitado. Resolver el ejercicio del Liderazgo por las preferencias del líder, según interpreta, percibe o entiende cómo ha de ser su desempeño, si entiende cuál o cuándo es el momento de volcarse en las tareas, en las personas, o en alguna combinación de ambas, puede ser legítimo, pero no señala el conjunto de factores que influyen en el líder, ni describe las situaciones o contextos que pueden influir en el Liderazgo. Ni tampoco facilita cómo seleccionar, evaluar, instruir, formar o desarrollar líderes.

En segundo lugar, Fred Fiedler (1970; 1998) destaca en su **modelo de Contingencia**, la orientación del líder a trabajar hacia las personas y/o hacia las tareas, pero añade un tercer elemento, el poder. Poder e influencia se han venido asimilando, pero son conceptos diferentes. La influencia se refiere a la fuerza que el líder ejerce sobre las personas, grupo u organización, haciéndoles cambiar conforme a los propios intereses del líder, y el poder hace referencia a los recursos de los que dispone el líder para cambiar a las personas, al entorno o a ambos. Así, el poder se puede tener y no ejercer, es “influencia potencial”, y la influencia es “poder en acción” (Munduate y Medina, 2004).

En ocasiones también se confunde el poder, con el poder legítimo o autoridad formal, el derecho a dar órdenes, a evaluar el rendimiento y en administrar

recompensas y castigos. El hecho de tener autoridad no conlleva que el líder (persona) sepa liderar, dar órdenes, evaluar el rendimiento, administrar recompensas ni castigos, etc. Cualquier planteamiento que no tenga esto en cuenta es, en sí mismo, coercitivo. Bien distinto es que, si el líder que representa el poder y la autoridad considera mantener su *status quo*, por la razón que sea y con independencia de su ámbito ideológico, se viste sólo con valores de tradición y conformidad. Tradición para mantenerse, y conformidad para no cuestionarle. Poder es, para Sturm y Antonakis (2015), actuar con agencia, con los medios y recursos adecuados para influir a voluntad sobre otra persona, grupo, organización y/o sobre el entorno. El poder y la influencia conllevan dos roles distintos en un equipo de trabajo que, no necesariamente, son ejercidos por la misma persona. El poder se ejerce en el rol de jefe, y la influencia en el rol de líder (García González y Troyano, 2016). Cuando poder e influencia lo ejercen una misma persona, hace referencia al Liderazgo formal, y si la influencia la ejerce una persona que carece de poder o autoridad, hace referencia al Liderazgo informal.

En tercer lugar, el **modelo de Vroom** y su equipo incorpora otro factor, **la toma de decisión del líder** (Vroom, 1975, 2000; Vroom y Jago, 1988). Consideran este nuevo factor no sólo para decidir si orientarse hacia las personas o hacia la producción, sino en un sentido más amplio. En esta toma de decisión el líder implica a las personas de su equipo, en mayor o menor medida, teniendo en consideración una serie de factores que influirán en la resolución del problema: a) la calidad requerida en la resolución, la información que se tiene sobre el problema y si la información la posee sólo el líder, los demás, o ambos; b) los objetivos compartidos, y las habilidades y competencias de los implicados para alcanzarlos; c) el compromiso en la resolución e implantación de la decisión; d) los recursos económicos y de tiempo, tanto en la decisión como para la implantación de la resolución; e) las prácticas efectivas de participación, lo cual redundará en el desarrollo de los miembros del equipo, en sus conocimientos y competencias, en la cooperación y colaboración entre ellos, y en la identificación y compromiso con los objetivos; y f) el tiempo del que se dispone, pues a más tiempo, mayor participación, mayor desarrollo de los miembros. Este modelo centrado en la toma de decisiones señala 7 factores de la situación/contexto que inciden en el ejercicio del Liderazgo: 1) la importancia de la calidad en la decisión; 2) la importancia del compromiso de los

miembros del equipo; 3) la experiencia y los conocimientos del líder; 4) la estructura del problema; 5) la probabilidad de compromiso de los miembros del equipo; 6) el apoyo del equipo a los objetivos relacionados con el problema; 7) la probabilidad de conflicto entre los miembros del equipo por la decisión que se tome.

En la Tabla 17 recogemos las semejanzas y diferencias en entre estos modelos clásicos de Blake y Mouton, de Fiedler y de Vroom, junto con otros modelos conocidos del Siglo XX que por no extendernos presentamos esquemáticamente.

Tabla 17.*Semejanzas y diferencias en modelos de Liderazgo (Siglo XX)*

	McGregor, D.	Likert, Rensis	Fiedler, Fred E. y Joe García	Vroom, Victor H. y Jago, Arthur G.
Dimensiones:	Teorías X e Y	Sistemas de Gestión	1º Teoría de la contingencia 2º Teoría del recurso cognitivo	Modelo de Toma de Decisiones
a) Las Personas del Equipo: los Seguidores	Eluden trabajar (Teoría X) Son responsables (Teoría Y)	Confianza en los Subordinados	Relación Líder / Subordinado	Conocimientos para decidir. Habilidades y competencias. Compromisos con los objetivos
b) La Persona: líder	Suposiciones sobre la naturaleza de los seguidores		Nivel de estrés. Experiencia, inteligencia, competencia y conocimiento, para la tarea Estructura de la Tarea	Toma la Decisión
c) La Producción / Tarea / Función			Posición del líder (<i>Situación</i>). Control, poder e influencia sobre el grupo y la tarea.	El líder decide
d) Autoridad / Poder / Influencia	Autoridad y Poder otorgado o administrativo		Favorable / No favorable al líder	Importancia de la decisión. Importancia del compromiso. Experiencia del líder. Probabilidad de compromiso del equipo. Apoyo del equipo a los objetivos. Probabilidad de conflicto por la decisión que se tome
e) Situación / Contexto				
Estilo de Dirección / Gestión / Liderazgo	Autoritario (Teoría X) Igualitario (Teoría Y)	Sistemas de Gestión: I. Autoritario explotador II. Autoritario benevolente III. Consultivo IV. Participativo		Estilos de Liderazgo, según Toma la Decisión: Decide (solo) Consulta individualmente Consulta al grupo Facilita o delega

(Continúa)

Tabla 17.*Semejanzas y diferencias en modelos de Liderazgo (Siglo XX) (Continuación)*

	Hersey y Blanchard	Blake, Robert R. y Mouton, Jane Srygley	Argyris, Cris
	Teoría del Liderazgo Situacional	Cuadrícula de la Dirección	Modelos I y II
Dimensiones:			
a) Las Personas del Equipo: los Seguidores	Madurez, según: <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad: Conocimientos, habilidades y experiencia, en la tarea • Voluntad: Confianza, compromiso y motivación demostrada 	Interés del líder por las personas: Apoyo socioemocional, de 1 a 9.	Incongruencia Teoría que defiende vs. Teoría en uso Bucle simple (incapacidad para aprender) Doble bucle: aprender a aprender Incongruencia Teoría que defiende vs. Teoría en uso
b) La Persona: líder	Comportamiento de Relación: comunicación bidireccional, apoyo socioemocional o atención psicológica.		Bucle simple (incapacidad para aprender) Doble bucle: aprender a aprender
c) La Producción / Tarea / Función	Comportamiento de Tarea: quién, qué, cuándo, dónde y cómo se realizará la tarea.	Interés del líder por la producción: Comportamiento de la tarea de 1 a 9	
d) Autoridad / Poder / Influencia	Facilita, participa e implica en la tarea		Predica, o Practica
e) Situación / Contexto			
Estilo de Dirección / Gestión / Liderazgo	Estilos de Liderazgo: IV. Informativo: Alta tarea / baja relación. III. Persuasivo: Alta tarea / Alta relación. II. Participativo: Baja tarea / Alta relación I. Delegatorio: Baja tarea / baja relación	Orientación 1.1. Despreocupado. "Laissez faire" Orientación 9.1. Autoritario, centrado en la tarea Orientación 5.5. Gestión Intermedia. Orientación 1.9. Gestión participativa. Orientación 9,9. Democrática, integradora	Modelo I. Racional (defensivo), controla y suprime las emociones. decide objetivos, obtención de recompensas. Modelo II. La Acción parte de información validada; elección libre, informada y comprometida; y seguimiento atento de la implementación.

Elaboración propia. Fuentes: (Argyris, 1991, 1995; Blake y Mouton, 1982; Fiedler, 1995; Fiedler y Macaulay, 1998; P. Hersey, 2009; R. E. Hersey y Blanchard, 1988; Likert, 1961; McGregor, 1960, 1967; Vroom, 2000; Vroom y Jago, 1974)

Hasta ahora en las teorías clásicas hemos visto que han destacado a las personas, a las tareas a desarrollar o producción, a la autoridad o poder del líder y de sus colaboradores, y a la naturaleza de la toma de decisiones. Con todo ello, el líder ha de analizar la situación (seguidores, naturaleza del trabajo-producción, organización del trabajo, distribución de poder, esferas de influencia, y al entorno en general, interno y externo), adaptar su estilo a las demandas de la situación, pero no se puede presuponer que el líder cuente con los conocimientos, capacidades, habilidades y competencias, ni que lo hará con eficacia y que ningún otro factor interno o externo al líder, endógeno o exógeno, afectará su decisión y ejecución.

En **los estudios actuales sobre Liderazgo** se reconsideran, respecto a los modelos clásicos descritos, aspectos como el propio ámbito de estudio, el encuadre teórico, el nivel de análisis; se incorporan los avances en neurociencias, en inteligencia y en inteligencia artificial; y se hace especial hincapié en su desarrollo o evolución. Así, encontramos para cada una de estas cuestiones las siguientes propuestas que se van incorporando en los nuevos enfoques sobre Liderazgo:

- a) *Ámbito de Estudio*: propuestas de integración entre un enfoque de acción, más frecuente en el ámbito profesional, y otro enfoque de investigación, más genuino del ámbito académico, en una “Simbiosis de Teoría-Práctica de Liderazgo” (Zaccaro y Horn, 2003).
- b) *Encuadre Teórico*: desde una aproximación o relectura desde el Sistema de Procesamiento Cognitivo – Afectivo (CAPS) (Mischel, 1973, 2004), que describe los tipos de Liderazgo desde las situaciones experimentadas y los patrones de comportamientos, pensamientos y sentimientos asociados; o desde una aproximación fenomenológica y dinámica como la de la Teoría U (Scharmer, 2017; Scharmer y Käufer, 2015).
- c) *Avances en Neurociencias*: tales como investigaciones sobre procesos de la razón, la planificación y la decisión, el comportamiento social, el procesamiento de las emociones y las estrategias cooperativas (Damasio, 2009, 2013); los estudios sobre consciencia y toma de decisiones (Baars, 2002; Bar-On et al., 2003; Edelman et al., 2011); las investigaciones sobre la expresión de las emociones (Paul Ekman, 2016);

Pual Ekman, 2010; Frank y Ekman, 2004; Gignac, 2010); la neuroplasticidad o el estilo afectivo (Davidson, 2004; Goleman y Davidson, 2017).

- d) *Inteligencia*: planteamientos complementarios a la inteligencia cognitiva, como la Inteligencia Emocional (Bar-On y Parker, 2001; Goleman, 1997; Salovey, 2007), o alternativos y más situacionales, como la teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 2014) o la teoría de la Inteligencia Triárquica (Sternberg, 2003a).
- e) *Inteligencia Artificial*: en equipos de trabajo en los que miembros humanos interaccionan con inteligencia artificial, con compañeros agentes (Seeber et al., 2020), con efectos diferenciados en la consciencia compartida, la motivación colectiva, comprensión de tareas, señales sociales... (Lyons et al., 2021), o cómo se conforman los roles en estos equipos heterogéneos humanos-agentes (Tsoutsas et al., 2019), y en equipos heterogéneos ad-hoc en línea (Kildare, 2004).
- f) *Nivel de Análisis*: el foco del Liderazgo pasa de lo individual a un proceso relacional distribuido (Bolden y Gosling, 2006); o la consideración de sustitutos del Liderazgo ante déficits (Neves et al., 2014).
- g) *Evolución y/o Desarrollo*: considerando los aspectos anteriores referidos al desempeño (lo que el líder hace) en relación con el carácter del líder (lo que el líder es) (Hannah y Avolio, 2011), así como la evolución de sus rasgos (Xu et al., 2014).

Day et al. (2014) diferencian entre desarrollar líderes y desarrollar Liderazgos. Desarrollar líderes hace referencia al individuo, a variables intrapersonales, centrándose en la persona y en sus atributos. Y desarrollar Liderazgos hace referencia a varios individuos (díadas o pares, grupos, organización), a variables interpersonales, centrándose en el proceso. Afirman que no se entiende **el desarrollo del Liderazgo**, sin el desarrollo del líder, y que

Comprender más plenamente el desarrollo del Liderazgo va mucho más allá de simplemente elegir una teoría de Liderazgo en particular y capacitar a las personas en comportamientos relacionados con esa teoría [...] El desarrollo de líderes individuales y el desarrollo de procesos de Liderazgo efectivos implican más que simplemente decidir qué teoría de Liderazgo se utilizará para motivar el desarrollo efectivo. Esto es así porque el desarrollo humano implica un conjunto complejo de procesos que

necesitan ser entendidos. Dado que el desarrollo del líder individual ocurre en el contexto de los adultos en curso. (Day et al., 2014, pp. 63–64).

Day et al. (2014) señalaron entre las variables intrapersonales que desarrollan al líder: la experiencia y el aprendizaje, las habilidades, la personalidad y al autodesarrollo (Ver Tabla 18). Y entre las variables interpersonales que desarrollan el Liderazgo: los mecanismos sociales y el Liderazgo Auténtico. (Ver Tabla 19). Igualmente apuntaron que son factores fundamentales en el desarrollo del proceso del Liderazgo, al tiempo que afectan a los atributos del líder, el mentoring, el coaching y la formación en Liderazgo, pero además son cruciales:

- a) *Feedback* con información de los subordinados, compañeros, jefes, clientes, y la propia autoevaluación. Adquiere mayor efectividad cuando se hace de forma anónima. Debe considerarse el papel de los evaluadores y el clima organizacional, así como la percepción de apoyo de la organización a los propios esfuerzos de desarrollo. Además, es relevante que la devolución del feedback final sea respetuosa.
- b) *Acuerdo* entre pares, entre uno mismo y el otro, esto es, la coincidencia entre la valoración de uno mismo y la valoración por los demás, lo cual incide en la eficacia del Liderazgo y en la precisión de la autoconsciencia.
- c) *Auto-narrativa*, la narrativa personal o historias de la vida ayudan a mejorar el autoconocimiento y el autoconcepto, a crear una visión optimista y empática, a fusionar la persona con su rol y, en definitiva, a mejorar la efectividad del Liderazgo, con una auto-revisión continua conforme a la propia trayectoria de la experiencia.

Tabla 1814.*Variables Intrapersonales en el Desarrollo del Líder.*

Variables	Efectos en el desarrollo
Experiencia e aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Importancia de la interacción de la persona/líder con el entorno. • Experiencia laboral de la persona/líder en general, y en Liderazgo en particular, no tanto el tiempo transcurrido, sino por las habilidades, conocimiento y prácticas relevantes desempeñadas, y decisiones tomadas. • Aprendizaje durante la adolescencia, e influencia de los padres (en particular el Liderazgo transformacional) • Determinación por aprender y ritmo de aprendizaje. • Los líderes más noveles son más susceptibles al cambio, y los líderes más veteranos han de efectuar un mayor esfuerzo para modificar sus esquemas cognitivos. • Tiempo entre comprensión conceptual del Liderazgo, y la expresión de competencias efectivas de Liderazgo.
Habilidades (Competencias)	<ul style="list-style-type: none"> • Diversidad en competencias, personalidad y características motivacionales en los líderes del mismo nivel. • Diferencias entre los niveles/posiciones de Liderazgo, en: <ul style="list-style-type: none"> - creatividad - resolución de problemas - planificación e implementación - evaluación de soluciones - construcción de soluciones - juicio social - procesamiento metacognitivo • En posiciones elevadas: <ul style="list-style-type: none"> - habilidades estratégicas / conceptuales - comerciales • Sintetizar sabiduría, inteligencia y creatividad • Procesos de <ul style="list-style-type: none"> - identidad - metacognitivos - autorregulación
Personalidad	<ul style="list-style-type: none"> • La conciencia (responsabilidad) (Big Five) • Los diferentes patrones de personalidad tienden a ser más representativos en las posiciones de Liderazgo de nivel novel en comparación con las posiciones de nivel más experto.
Autodesarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitado por las orientaciones: <ul style="list-style-type: none"> - al trabajo: participación y compromiso. - al dominio (desarrollar la capacidad de uno mismo): autoeficacia, conciencia (responsabilidad), apertura (mental, a la experiencia), y madurez intelectual. Y, - al crecimiento profesional (por la carrera, y por la búsqueda de feedback). • Construcciones a nivel organizacional (gestión de personas y de recursos) y a nivel de grupo (estilo de supervisión, normas y redes sociales) promueven el autodesarrollo (continuo) del líder.

Elaboración propia basado en fuente: (Day et al., 2014)

Tabla 19.*Variables Interpersonales en el Desarrollo del Liderazgo.*

Variables	Efectos en el desarrollo
Mecanismos sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Intercambio líder-miembro (LMX), base de confianza y respeto mutuos, mayor efectividad y relaciones de calidad ante: <ul style="list-style-type: none"> - presencia de amistad, - facilitar entornos de aprendizaje positivos - apoyo a la diversidad (género, raza) - apoyo a la innovación - procesos psicológicos sociales (habilidades interpersonales, comunicación) - contexto: organización, grupo, entorno económico.
Liderazgo Auténtico	<ul style="list-style-type: none"> • Líderes y seguidores adquieren, desde enfoques de capital social (interpersonal): <ul style="list-style-type: none"> ○ relaciones abiertas, transparentes ○ de confianza y genuinas - capital humano (intrapersonal) <ul style="list-style-type: none"> ○ autoconsciencia • Efectos en las relaciones entre líderes y seguidores <ul style="list-style-type: none"> - confianza de los seguidores en el líder - compromiso - bienestar en el lugar de trabajo (inclusión, ética, compasión) - rendimiento - seguidores más auténticos (modelado positivo). • Proceso de desarrollo del Liderazgo Auténtico: <ul style="list-style-type: none"> - emociones positivas hacia los demás (gratitud, aprecio), y - valores autotrascendentes (honestidad, lealtad e igualdad). • El logro de la autenticidad relacional <ul style="list-style-type: none"> - líder que actúa y transmite de forma transparente, y además - seguidores que otorgan al líder legitimidad para promover valores en su nombre

NOTA: Elaboración propia basado en fuente: (Day et al., 2014)

Que los modelos descritos sean efectivos, no implica que los líderes que ejercen como tales, necesariamente sean efectivos, pues de ser así, ya hubiera sido más fácil anticipar y evitar crisis como la Financiera Global de 2008, la Sanitaria Global por la Pandemia de Covid-19 en 2020/2022, o a actuar con tal temple que se eviten situaciones bélicas, como la Guerra en Ucrania (entre otras). Si bien estas situaciones de crisis requieren de liderazgos no propiamente en contextos laborales, las situaciones de crisis económicas que provocan estos liderazgos globales afectan, de forma más o menos inmediata, a liderazgos más locales en contextos laborales. Teniendo todo ello en cuenta, nos interesa **el líder como individuo**:

- a) En relación con *las personas*, que reconozca sus emociones, empatee con ellas, sepa relacionarse; que el líder cuente con las habilidades y competencias socioemocionales adecuadas.

- b) Respecto a *las tareas/funciones* a desarrollar o producción, que tenga las competencias técnicas requeridas.
- c) Con relación a *la autoridad o poder* que desempeñe, que sea consciente de los recursos con los que dispone, de las competencias, de la madurez y del compromiso de los miembros de su equipo, del entorno en que se desenvuelve, y que sepa influir a voluntad conforme a los mismos, cambiando a uno, a otros, o a todo.
- d) En cuanto a *la toma de decisiones*, que sepa localizar, buscar y analizar información cuantitativa y cualitativa, de forma equilibrada, diferenciado claramente hechos de opiniones e implicando con todo al equipo.
- e) En relación a su *ética*, que sus relaciones sean íntegras, honestas, veraces y equitativas hacia los demás, exenta de daños, abusos, exclusiones y discriminaciones; que sus decisiones sean justas, equitativas, objetivas y equilibradas; que su gestión sea competente y cualificada, sin transgresiones de leyes, normas, reglas o procedimientos externos o internos de la organización; que su intencionalidad sea transparente, entendible por los demás, manifestada por encima de lo puramente económico, práctico o utilitario, con un marco común, global, tanto hacia la organización como hacia la sociedad.

En los siguientes apartados nos detendremos en los atributos personales del líder (intra e inter) que, por todo lo apuntado, destacamos en (ver Tabla 20): valores y virtudes; autenticidad y ética; competencias sociales y emocionales.

Tabla 20.*Dimensiones Personales del Líder.*

Valores y Virtudes	Determinación por aprender, crecimiento personal, y orientación al dominio Juicio social, diversidad, inclusión Conciencia (responsabilidad), orientación al trabajo, compromiso Amistad, confianza y respeto mutuos Sabiduría
Autenticidad y Ética	Autoconsciencia, autorregulación Honestidad, lealtad, igualdad, equidad Relaciones francas, honestas y transparentes Bienestar, compasión, gratitud, aprecio Decisiones equilibradas, justas, equitativas
Competencias sociales y emocionales.	Relaciones y habilidades sociales, construcción de relaciones Comunicación Adaptabilidad y flexibilidad Resolución de problemas, innovación y creatividad Planificación e implementación Habilidades estratégicas. Habilidades comerciales

Elaboración propia. Fuentes: (Avolio y Walumbwa, 2014; Bangun y Iswari, 2015; Bar-On, 2001; Bharwaney et al., 2011; Boyatzis, 2018; Day et al., 2014; García-Guiu et al., 2015; W. L. Gardner et al., 2011; Goleman, Boyatzis, y McKee, 2007; Meyer y Rego, 2020; Michie y Gooty, 2005; Moriano León et al., 2011; Neider y Schriesheim, 2014; Peterson et al., 2004; Procknow y Rocco, 2021; Sander-Staudt, 2022; Sternberg, 2007, 2008; Walumbwa et al., 2008)

2.3.2. Valores y virtudes del líder

La Psicología Organizacional Positiva (POP) está siendo un marco revelador para la atracción, integración y desarrollo de líderes laborales. Este enfoque contribuye a centrar la cultura y la política de la organización en valores y virtudes que desarrollen las fortalezas del negocio y de las personas que lo integran. La POP forma parte de la Psicología Positiva, la cual comprende el estudio de las virtudes que “contribuyen a construir un funcionamiento óptimo de individuos, grupos, organizaciones y sociedades” (Fernández-Ríos, 2008, p. 165), y tiene entre sus objetivos (Peterson y Seligman, 2004c; Vera Poseck et al., 2006): a) hacer que la vida de las personas sea más próspera, productiva, satisfecha y valiosa; b) actualizar y conocer el potencial, fortalezas, virtudes, motivos y capacidad de crecimiento de las personas.

Desde la POP, Salanova et al. (2014) señalan a las virtudes como medio para mejorar el rendimiento y la satisfacción en los equipos y la organización, así como para promover

cambios positivos, salud y calidad de vida laboral, y alcanzar la excelencia. Afirman que una de las estrategias más relevante es

el desarrollo de un líder positivo y transformacional que inspire, estimule la creatividad, y contagie optimismo, esperanza y resiliencia entre sus colaboradores (...) (P)racticar las virtudes buscando sentido a la vida, ser amable con los demás, expresar gratitud, aprender a perdonar, compartir buenas noticias, cuidar las relaciones sociales, saborear las experiencias de la vida, cultivar el optimismo, perseguir las metas personales y ser fuerte ante las adversidades constituyen también prácticas positivas a desarrollar individualmente tanto dentro como fuera del contexto organizacional (o.c., p. 26-7)

Así, recientemente los modelos de liderazgo ponen cierto interés en los valores personales del líder, ideológicos y morales (Gil et al., 2011), que le ofrecen una guía o dirección de vida a seguir, que afiance su autenticidad y le facilite la conexión con sus seguidores. El líder promueve, transmite e infunde valores, que han de llegar a ser aceptados o consensuados por el equipo u organización, o establecidos por esta (valores institucionales) y en este caso el líder los mantiene y protege. Pero, más allá de estos valores institucionales o interpersonales, son los valores intrapersonales los que nos interesan, en tanto que atributos del líder. O, mejor dicho, el conjunto de valores intrapersonales que integran un sistema de valores, y no un valor específico individual, pues es este sistema el que establece la relación con el comportamiento del líder.

Valores y virtudes son elementos destacados de la personalidad. Los *valores* son criterios de evaluación o guía personal sobre la idoneidad del comportamiento, con componentes motivacionales y/o éticos. Las *virtudes* se refieren más al hábito o comportamiento (acciones, ejecuciones), son valores en acción. Unos y otras son aprendidos, aunque algunas virtudes podrían tener alguna disposición innata.

El **estudio de los valores** presenta diferente repercusión en función de las áreas de la Psicología. Así, desde la Psicología de la Personalidad los rasgos Big Five son presentados como predictores del comportamiento, aunque se trata de una propuesta muy criticada y con poca acogida (García González y Troyano, 2016). Por su parte, la Psicología Social se ha centrado especialmente en las actitudes como predictoras del comportamiento y menos en el papel de los valores (Prentice, 2000). Sin embargo, sí cuenta con mayor aceptación en la Psicología del

Desarrollo y de la Educación, tanto en infancia (Palacios, González, et al., 2014a, 2014b), en adolescencia (Oliva et al., 2011), en familias (Arranz Freijo et al., 2004) o en el ámbito educativo (Ruiz Corbella et al., 2013). Igualmente la aceptación es buena en la Psicología de las Organizaciones y de los Recursos Humanos, en aspectos como el Liderazgo (W. L. Gardner et al., 2021), el trabajo en equipo (Arciniega et al., 2008) o la Satisfacción Laboral (Pérez Vilar y Azzollini, 2013). En general, puede decirse que el estudio de los valores cuenta con una buena acogida en la Psicología a la hora de explicar determinados comportamientos. El estudio de las virtudes adquiere relevancia en cuanto a que contribuyen a las mejoras, fortalezas, excelencias o florecimiento de ciertas conductas, así como en el hecho de considerar que vale la pena vivir (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000) ; y no en el análisis y/o comprensión de las debilidades, fracasos o patologías (Peterson y Seligman, 2004c).

Si bien los valores presentan carga de emociones y sentimientos, pues discernir qué se desea no puede realizarse sin emociones (Damasio, 2013; Goleman, 1997), los valores son “hechos morales”, y como tal “hecho” son objetivos (Gabriel, 2021). De no ser objetivos, procederían de una autoridad, que indicaría qué está bien y qué no según sus dictados propios, espirituales o económicos. Los valores, como hechos morales objetivos, se caracterizan por:

- a) Ser *reales*, independientes de opiniones propias o colectivas. No existe una pluralidad de valores que puedan cambiarse según intereses particulares e interesados.
- b) Ser *humanos*, cognoscibles, dependen del pensamiento “reconocer lo bueno y malo”, “lo deseable o no deseable”, en tanto qué hacer o no hacer, cuándo y cómo. No existe un relativismo de valores, por lo que lo deseable y bueno, o indeseable y malo, cambie de una persona a otra.
- c) Ser *universales*, válidos en todos los tiempos. No varían según generaciones, sociedades, culturas, religiones, políticas, sexos, razas o edad.

Un valor es pues un criterio de evaluación que, en nuestro caso, guía a un individuo en su toma de decisiones para evaluar personas, objetos, eventos, políticas (Prentice, 2000), y que determina en el individuo qué es lo aconsejable, lo permitido y lo reprobable, esto es, qué es bueno o está bien, qué es malo o está mal, y qué es neutro (Gabriel, 2021). En este sentido,

insistimos, son valores morales –no son valores económicos ni de otra índole–, en los que lo bueno representa un estado u objetivo deseable, los medios para alcanzar el objetivo o estado, y muestra un orden relativo con otros valores. Ahora bien, no debemos confundir los valores morales que una persona, líder o no, pueda manifestar, de los valores morales universales en su sentido filosófico, social, cultural o político. Aunque en un líder es preferible que sus valores estén próximos a los universales, como afirma M. Gabriel (2021) “no podemos partir de la premisa de que todas las personas se comportarán como héroes morales en toda circunstancia” (p. 47).

Los valores pueden ser individuales o sociales (culturales, organizacionales...). Los individuales son resultado tanto de factores sociales o culturales, como resultado de la propia experiencia personal (Ros y Schwartz, 1995). Aunque para los líderes los valores sociales son importantes cuando ejercen su Liderazgo en una organización o institución, aquí nos centramos en aquellos referidos al plano individual, como atributo del líder, sin entrar en la guía o código de valores que, como miembro de una organización, el líder tenga que promover.

Un valor representa una meta motivacional para satisfacer unas necesidades biológicas, desarrollar relaciones sociales efectivas y alcanzar bienestar (Schwartz y Bilsky, 1987), pero también un valor señala un modo de ser, una conducta correcta, buena o deseable, en contraposición a otros modos incorrectos, malos o indeseables (Gabriel, 2021). Se caracteriza por contar con cierta estabilidad en el tiempo, por poder cambiar ante factores facilitadores (preparación, adaptación, identificación, mantenimiento de la consistencia y persuasión directa), y por estar moderado por la cultura (Bardi y Goodwin, 2011).

Cada valor se presenta para el individuo como un indicador de la importancia de un determinado contenido (sobre personas, hechos, situaciones...), así como una medida cuantificada de la intensidad de dicha importancia (como un orden o escala de prioridad). Los valores cuentan con un aspecto motivacional, que mueven a la acción, y también cuentan con aspectos éticos. Nos detenemos en ello a continuación.

Los **aspectos motivacionales de los valores** nos interesan por su relación con los comportamientos. Para S. Schwartz (2006) los valores expresan metas motivacionales por los cuales se diferencian en los contenidos unos de otros. Inicialmente describió 10 valores básicos que reflejaban necesidades humanas universales: autodirección, benevolencia,

conformidad, estimulación, hedonismo, logro, poder, seguridad, tradición y universalismo, organizados en dos dimensiones bipolares, de 4 valores de orden superior: autotrascendencia vs. promoción personal (automejora); apertura al cambio vs. conservación. La autotrascendencia está integrada por los valores de benevolencia y universalismo; la promoción personal por logro y poder; la apertura al cambio por autodirección y estimulación; y la conservación, por conformidad, seguridad y tradición. El hedonismo se presenta relacionado tanto con la apertura al cambio, como con la promoción personal. Con posterioridad Schwartz (2011) se cuestionó si refinar los valores en facetas más estrechas, y posteriormente Schwartz *et al.* (Schwartz *et al.*, 2012; Torres *et al.*, 2016) reelaboraron su teoría con 19 valores. Algunos valores de los 10 anteriores eran subdivididos, tal como universalismo, en universalismo-preocupación, universalismo-naturaleza y universalismo-tolerancia; y otros valores aparecían en el nuevo planteamiento, como humildad, entre benevolencia (autotrascendencia) y conformidad (conservación). Además, los valores se presentan en dos enfoques: un enfoque de crecimiento y libre de ansiedad; y un enfoque de autoprotección y evitación de la ansiedad.

Los valores de autoprotección limitan el bienestar al hecho de subordinar al individuo a la conservación o a la promoción personal para controlar la ansiedad. Y los valores de crecimiento generan bienestar al permitir al individuo la autotrascendencia y la apertura al cambio. Pero también los valores presentan una orientación bien hacia lo social, o bien hacia lo personal. Presentan un foco social los valores de autotrascendencia y los de conservación (salvo seguridad personal), y presentan un foco hacia lo personal, los valores de promoción personal y los de apertura al cambio, además del de seguridad personal.

Consideramos que no es esta Tesis el lugar de profundizar en esta teoría. Aquí sólo queremos dejar constancia de estos valores en sí –con aval científico y no un simple listado teórico–, y de la importancia tanto para la motivación como para el comportamiento, particularmente en el líder. En la Tabla 21 presentamos esquemáticamente sus propuestas.

Tabla 21.

Propuestas sobre Valores efectuadas por Schwartz.

Dimensión	Valor (10)	Concepto	Valor (19)			
Auto-trascendencia	Universalismo	Comprensión, igualdad y tolerancia por el bienestar común y la naturaleza. Justicia social, Sabiduría, Flexibilidad. Reflejan tanto intereses del colectivo, como individualistas (entre Autodirección y Benevolencia).	<ul style="list-style-type: none"> • Tolerancia (a la diversidad) • Preocupación social (equidad, justicia y protección) • Protección de la naturaleza 	Foco Social	Crecimiento libre de ansiedad	
	Benevolencia	Ocuparse y mejorar el bienestar de los demás, de las relaciones cotidianas. Promueve conductas de cooperación, como base motivacional interna. Refleja intereses del colectivo.	<ul style="list-style-type: none"> • Benevolencia-Cuidado (bienestar de los demás) • Benevolencia-Confianza (Ser digno de confianza en el grupo) 			
Conservación			<ul style="list-style-type: none"> • Humildad 		Foco Social	Autoprotección – Evitación de la ansiedad
	Conformidad	Controlar las acciones e impulsos que puedan ocasionar daño o molesta a los demás, e incumplir las normas sociales. Implica subordinación a personas de referencia (padres, maestros, jefes). Promueve conductas de cooperación, para evitar efectos negativos en sí-mismo. Refleja intereses del colectivo.	<ul style="list-style-type: none"> • Conformidad-Interpersonal (Evitar molestar a los demás) • Normas de conformidad (Cumplimiento) 			
	Tradición	Seguimiento de costumbres e ideas culturales, religiosas o tradicionales. Implica subordinación a objetos abstractos (costumbre, cultura, religión). Refleja intereses del colectivo.	<ul style="list-style-type: none"> • Tradición (conforme familia, cultura o religión) 			
Promoción Personal	Seguridad	Estabilidad social, en las relaciones. Armonía, ausencia de riesgos, en la sociedad y en lo personal. Reflejan tanto intereses del colectivo, como individualistas (entre Conformidad y Poder).	<ul style="list-style-type: none"> • Seguridad social (estabilidad y orden) • Seguridad personal (entorno inmediato) 		Foco Personal	Autoprotección – Evitación de la ansiedad
	Poder	Estatus social y prestigio, autoridad, control o dominio sobre personas y recursos. Estima social por posición dominante. Refleja intereses individualistas.	<ul style="list-style-type: none"> • Prestigio (imagen pública) • Dominio (sobre las personas) • Control (recursos materiales) 			
Apertura al Cambio	Logro	Superación y éxito personal, demostración de competencia. Consideración y autoestima por el desempeño exitoso. Refleja intereses individualistas.	<ul style="list-style-type: none"> • Logro (éxito según normas) 	Foco Personal	Crecimiento libre de ansiedad	
	Hedonismo	Búsqueda y satisfacción por el placer y gratificación propios.	<ul style="list-style-type: none"> • Hedonismo (Placer) 			
	Estimulación	Interés por lo emocionante, audaz, novedoso, por el desafío en la vida. Refleja intereses individualistas.	<ul style="list-style-type: none"> • Estímulo (Excitación, novedad, desafío) 			
	Autodirección	Autodeterminación, libertad, Independencia del pensamiento y la acción. Crear, explorar, comprender la realidad. Refleja intereses individualistas.	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomía de pensamiento • Autonomía de acción 			

Notas: Elaboración propia. Fuentes: (Grad y Schwartz, 1998; Schwartz, 2002, 2006; Schwartz et al., 2012; Torres et al., 2016). Se ha mantenido las líneas interiores de la tabla, contraviniendo las propuestas por A.P.A. (2020), pues consideramos que, en este caso, facilita su lectura.

Por otro lado, Boyatzis *et al.* (2000) creen que los valores de Schwartz no poseen un poder predictivo sobre los comportamientos, y ellos describen una relación entre los valores y los comportamientos a través de la filosofía operativa personal, que evalúa cómo se determina un valor. Diferencian tres grupos básicos de filosofías operativas personales: pragmática, intelectual y humanista. En la pragmática, es la utilidad la que determina la importancia del valor, del estado deseable o del objetivo a alcanzar, siendo clave el papel del individuo y su autodeterminación. En la intelectual, es la razón la que determina el valor, siendo claves los principios basados en hechos y la construcción social del individuo. Y en la filosofía personal humanista, son la vida y las relaciones personales –en tanto seres humanos– las que determinan la importancia del valor, siendo en este caso relevante, el papel de los sentimientos y emociones. La relación entre valores y comportamientos la determina en cada filosofía operativa, un agrupamiento o clúster de competencias. La filosofía pragmática determina un grupo de competencias sobre gestión de objetivos y acciones; la filosofía intelectual, un grupo de competencias de razonamiento analítico; y la filosofía humanista, el grupo de competencias de gestión de personas. En la Tabla 22 presentamos una síntesis de sus propuestas, y si bien Boyatzis *et al.* (2000) relacionan sus filosofías con los valores de Allport y los temas de Holland, nosotros hemos considerado en la tabla la propuesta de valores de Schwartz.

Tabla22.*Tipos de Filosofías, Valores y Grupos de Competencias.*

Filosofía		Valores motivacionales	Grupo de Competencias	Competencias
Pragmática	Énfasis en el individuo, en su autodeterminación, su agencia. Interés en los resultados o beneficios (financiero, salud, etc.), en su medida y cuantificación. Aprendizaje basado en la experimentación.	Foco Personal. • Promoción Personal - poder - logro - hedonismo • Apertura al Cambio - autodirección - estimulación - hedonismo	Gestión de objetivos y acciones	Aprendizaje activo Autoconfianza Comunicación escrita Comunicación oral Flexibilidad Habilidades de acción Influencia, persuasión, impacto Iniciativa Orientación a la Eficiencia Orientación a resultados Planificación
Intelectual	Énfasis en la razón, en la lógica, en el análisis. Interés en las leyes, los principios, los hechos. Aprendizaje basado en la reflexión.	Foco Social Foco Personal	Razonamiento analítico	Análisis cuantitativo Búsqueda y análisis de la información. Habilidades tecnológicas Pensamiento sistémico Planificación Reconocimiento de patrones Uso de conceptos, desarrollos teóricos
Humanista	Énfasis en el ser humano, en las relaciones cercanas, en el significado de la vida. Interés en las emociones y sentimientos. Aprendizaje basado en las relaciones interpersonales.	Foco Social: • Autotrascendencia - universalismo - benevolencia - humildad • Conservación - conformidad - tradición - humildad	Gestión de personas	Autodominio Desarrollo de personas Empatía Flexibilidad Gestión de grupos Gestión de redes sociales Negociación Objetividad social

Nota: Elaboración propia. Fuentes: (Boyatzis, et al, 2000; Boyatzis, et al., 2001; Schwartz, 2002, 2006)

La falta de relación entre valores y comportamientos, se solventa según Crossan *et al.* (2013) bajo una **perspectiva ética de la virtud**. La ética de la virtud es más que una ley sin legislador a la que seguir, o más que un compendio de recetas en un libro de autoayuda sobre cómo alcanzar la felicidad. La ética de la virtud enfatiza el cómo y por qué ser (uno-mismo) (Peterson y Seligman, 2004a). Frente a un enfoque ético que se refiera a reglas o deberes y no preocupado por los resultados de las acciones (ética deontológica) u otro enfoque ético referido a la utilidad y preocupada por el resultado de las acciones (ética consecuencialista), la ética de la virtud enfatiza las virtudes de quién toma las decisiones, en sus rasgos positivos, en su autoconsciencia, comprensión, confianza y sabiduría (Lemoine et al., 2019). En palabras de Orme y Ashton (2003), “Por supuesto, el autodesarrollo es la clave para entender la ‘ética’.” (p. 189).

Los valores que ponen exclusivamente el énfasis en las medidas de utilidad para el logro de objetivos y/o en el cumplimiento del deber, presentan un sesgo ético (Segon y Booth, 2015). Las virtudes, valores en acción, ni siguen exclusivamente unas reglas, deberes u obligaciones, ni unas prácticas utilitaristas, ni pragmáticas, aunque su resultado y acción sean también importantes. La persona tiene que valorar, con autocontrol y moderación, antes de actuar, e incluso moverse del “punto medio o dorado”¹² con la razón adecuada, en la ocasión adecuada, con la persona adecuada. Así, por ejemplo, la virtud de cuidado, comprendida entre la generatividad y el aislamiento según la describía Erikson (1988), se podría estar moviendo entre una generatividad inactiva (pero positiva, no se transmite lo malo a la generación siguiente) o negativa (se transmiten valores dañinos), y un aislamiento positivo (la recuperación tras una enfermedad) (Sandoval-Obando y Zacarés, 2020). Crossan et al. (2013) presentan las virtudes medias y sus límites, en las deficiencias y en los excesos (ver Tabla 23).

¹² El “punto medio” o “media dorada” en la virtud, hace referencia a la conceptualización de la virtud hecha por Aristóteles: “De manera que la virtud es una medianía, pues siempre al medio se encamina. (...) Pues en cuanto a la verdad, el que tiene la medianía llámase verdadero o hombre de crédito y verdad, y la medianía digamos que es la misma verdad, y la que la quiere remedar en lo que excede, fanfarronería, y el que della usa fanfarrón, y el que en lo que es menos la quiere remedar, disimulado, y el vicio disimulación. En lo que toca a cosas de suavidad, lo que es cosa de burlas o gracias, el que en ello guarda medianía llámase gracioso o cortesano, y el tal afecto cortesanía, pero el exceso truhanería, y el que la trata truhán, y el defecto grosería, y el que en él cae, rústico o grosero.” (Aristóteles, 2001, pp. 46–49)

Tabla 23.

Virtudes “punto medio” y límites. Fuente: (Crossan et al., 2013, p. 574)

Virtud	Deficiencia	Media	Exceso
Sabiduría	<ul style="list-style-type: none"> Falta de originalidad Cerrado a la experiencia Mente cerrada Apatía 	<ul style="list-style-type: none"> Creatividad Curiosidad Mentalidad abierta Amor por el aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> Impracticabilidad Interés desenfocado Falta de juicio Obsesivo
Valor	<ul style="list-style-type: none"> Cobardía Pereza Inautenticidad 	<ul style="list-style-type: none"> Valentía Persistencia Integridad 	<ul style="list-style-type: none"> Temerario Fanático Severidad/Rectitud
Humanidad	<ul style="list-style-type: none"> Duro/Cruel Insensible Tacañería Socialmente torpe 	<ul style="list-style-type: none"> Bondad Compasión Generosidad Inteligencia Social 	<ul style="list-style-type: none"> Servil Indulgente Libertinaje Manipulador
Justicia	<ul style="list-style-type: none"> Traición Injusto Falta de confianza 	<ul style="list-style-type: none"> Ciudadanía Equidad Liderazgo 	<ul style="list-style-type: none"> Obediencia ciega Sin discernimiento Dictadura
Templanza	<ul style="list-style-type: none"> Despiadado Jactancia Insensato Pereza 	<ul style="list-style-type: none"> Perdón Humildad Prudencia Autorregulación 	<ul style="list-style-type: none"> Fácil de convencer Autodesprecio Demasiado cauteloso Inflexible
Trascendencia	<ul style="list-style-type: none"> Ingrato Desesperanzado Falta de espíritu 	<ul style="list-style-type: none"> Gratitud Esperanza Espiritualidad 	<ul style="list-style-type: none"> Suplicante Necedad Fundamentalismo

La palabra virtud que procede del latín *virtus*, *-ūtis*, presenta similar acepción entre los Diccionario de Latín-Español de De Miguel y De Morante (1867), y el de la RAE: “Actividad o fuerza de las cosas para producir o causar sus efectos; eficacia de una cosa para conservar o restablecer la salud corporal; fuerza, vigor o valor; poder o potestad de obrar; integridad de ánimo y bondad de vida; disposición de la persona para obrar de acuerdo con determinados proyectos ideales como el bien, la verdad, la justicia y la belleza; acción virtuosa o recto modo de proceder” (RAE, 2022). Aquí encontramos conceptos que harían virtuosa a una persona, por ejemplo: potestad de obrar (voluntad), causar o producir efectos (propósito, perseverancia), vigor o valor (coraje, valentía, vitalidad), justicia (equidad), obrar de acuerdo con el bien (generosidad, gratitud), belleza (apreciación de la belleza).

Desde la psicología, las virtudes fueron destacadas en el desarrollo social de los individuos por Erick y Jane Erikson (Erikson, 1988; Erikson y Erikson, 1998). Los autores señalaban cómo surgían a lo largo de la vida de un individuo tras una serie de crisis vital o existencial que, de resolverla con éxito, le hace progresar como persona. Evolutivamente son:

esperanza, voluntad, propósito, competencia, fidelidad, amor, cuidado, sabiduría y trascendencia. Así cabe esperar de un líder en el ámbito laboral, que haya crecido personal y positivamente hasta alcanzar, al menos, la virtud del cuidado. Sabiendo, además, que el cuidado requiere de un ética distinta a la ética de la justicia (Gilligan, 2011).

Pina y Rego (2015) estudian el desarrollo de las virtudes en el individuo desde cuatro perspectivas, como:

- a) *Disposición*. La virtud es un elemento intraindividual, una inclinación. Se desarrollaría tras la estimulación de la base virtuosa de la persona.
- b) *Interacción*. La virtud es aprendida de un modelo virtuoso, de sus habilidades técnicas personales.
- c) *Proceso cultural*. La virtud es el resultado de la socialización, de entornos positivos. Se estimula su desarrollo promoviendo culturas éticas, por ejemplo, en las organizaciones.
- d) *Práctica*. La virtud es producida por el ejercicio continuado, no por valores abstractos. Se puede desarrollar, destacando la importancia del “punto medio o dorado”, esto es, de la moderación y el equilibrio.

Lomas (2019) efectúa un estudio “psicoléxico” del concepto virtud en diversas lenguas y culturas. Sin elaborar un desarrollo teórico, afirma que sus resultados aclaran las raíces del mismo, en las que distingue cinco elementos relacionados:

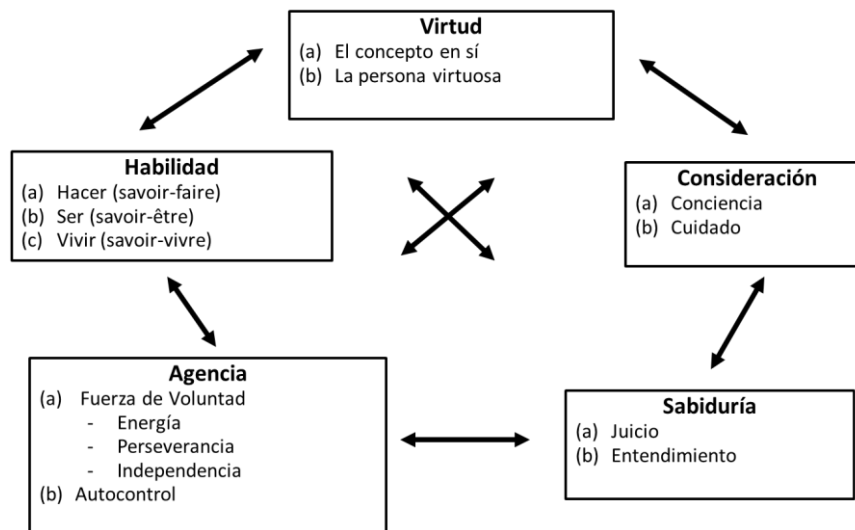
- a) *Virtud* (su propia noción o apreciación) que hace referencia, por ejemplo, a la propuesta de Peterson y Seligman (2004), a sobresalir en alguna/s de ellas con eficacia y excelencia, pero que denota tanto al concepto como tal, a la noción, a sus cualidades distintivas (justicia, humanidad, etc.), y también a la referencia a la persona (en ocasiones ejemplares) a quién se aprecia por su justicia, o humanidad, por ejemplo.
- b) *Consideración* (preocupación por la acción de uno, y advertir el impacto tanto en uno mismo como en los otros; esfuerzo por la virtud en una situación determinada), lo cual lleva implícito un aspecto motivacional o impulsor, pero que implica tanto ser consciente, como la preocupación por el efecto en sí mismo y en los demás, así como por su cuidado (generosidad, aceptación, amabilidad, compasión, bondad).

- c) *Sabiduría* (saber en qué consiste la virtud), que precisa por un lado de juicio, esto es conocer o discernir qué fin u objetivo alcanzar y, por otro lado, el entendimiento, la comprensión de la virtud en su globalidad, como unidad, como un todo.
- d) *Agencia* (conseguir el virtuosismo, ser o hacer la virtud), es libertad, autonomía, autodeterminación, para tomar decisiones y emprender las acciones. La agencia implica, por un lado, fuerza de voluntad, esto es vitalidad, energía, pasión, o entusiasmo, para poder, actuar, saber y/o vivir, lo cual requiere de perseverancia, es decir de tenacidad, constancia, resistencia y paciencia, pero sobre todo con independencia, no con rebeldía. Y además de la fuerza de voluntad la agencia también precisa de autocontrol, de templanza, moderación, autodominio, sin dejarse llevar por las emociones, impulsos ni pasiones.
- e) *Habilidad* (destreza o dominio) de los elementos anteriores de virtud, consideración, sabiduría y agencia, y conseguir la eficacia y excelencia en la virtud. *Savoir-faire* (saber hacer), actuar con tacto, medida, diplomacia, aplomo. *Savoir-être* (saber estar), ser noble, empático, resolutivo en los conflictos de los demás, natural, sin artificios. *Savoir-vivre* (saber vivir), vivir con alegría, entusiasmo, con disfrute, sentir y transmitir a los demás vivir la vida en plenitud, con un propósito noble y significativo.

Estos elementos de Lomas (2019) se manifiestan en interacción y facilitan la comprensión de la noción misma de virtud, así como su desarrollo y evaluación. Esta interacción se representada en la figura 14.

Esta conceptualización psicológica de Lomas (2019) sobre la virtud, sin ser una teoría en sí, permite comprender su generación y desarrollo personal como rasgo positivo. Los rasgos positivos, para Seligman y Csikszentmihalyi (2000), se encuentran dentro del objeto de estudio de la Psicología Positiva.

Figura 14.
Elementos de las Virtudes. Fuente: (Lomas, 2019).



Nota: Traducción y adaptación propia

La clasificación efectuada por Peterson y Seligman (2004c) sobre virtudes y fortalezas, a la que hicimos referencia dentro del Desarrollo Socio-personal, se centra en los rasgos positivos (fortalezas). En esta clasificación se entiende al rasgo positivo Liderazgo, como una fortaleza incluida en la virtud de la justicia. Estos autores afirman que las fortalezas de la justicia son de naturaleza “entre nosotros todos” (*among*) y que convergen, una a una, con las fortalezas de la virtud humanidad de naturaleza “entre nosotros los dos” (*between*). Se trataría de una diferencia de grado entre ambas virtudes, desde lo diádico a lo común o colectivo, y que puede explicar que en algunos estudios empíricos ambas virtudes, justicia y humanidad, se integren en una única dimensión (Shryack et al., 2010).

La virtud “humanidad” comprende las fortalezas del amor, la bondad y la inteligencia social (inteligencia emocional) y la virtud “justicia”, las fortalezas de ciudadanía (Trabajo en Equipo), equidad y Liderazgo. Aunque nos ocupamos ahora del Liderazgo, esta dimensión no puede ser entendida sin las demás fortalezas de las virtudes justicia y humanidad.

El líder, formal o informal, coordina y gestiona un grupo, comunidad, institución... un conjunto de personas al que también pertenece, con el objetivo de desarrollar un plan común, que hay que realizar con éxito y en armonía. La amplitud del número de personas, desde una familia a una nación, y la naturaleza del plan, desde sembrar un huerto a poner una nave en Marte, entre otros factores, condiciona a ese líder (la persona) y a su Liderazgo (su gestión).

El Liderazgo como parte de la virtud justicia se refiere al conocido como Liderazgo transformacional (Peterson y Seligman, 2004d), aunque nosotros hemos de añadir auténtico, es decir transformacional auténtico, para diferenciarlo de aquel otro transformacional no auténtico con una extrema orientación al poder, una personalidad pueril, egoísta y narcisista, y manifestaciones autoritarias, maquiavélicas y exentas de ética (Bass y Steidlmeier, 1999). Para Peterson y Seligman (2004d) esta armonía no se logra sin equidad (justicia), sin amor, sin bondad, ni inteligencia social (humanidad). Además, requiere de la virtud de coraje para lograr metas frente a la adversidad y, especialmente, con su “integridad” (autenticidad, honestidad). Sin equidad, ni amor, ni bondad, ni inteligencia social, ni autenticidad, el Liderazgo no sería auténticamente transformador, sino manipulador. Nos centraremos en este aspecto de la autenticidad del Liderazgo en el próximo apartado.

El Liderazgo considerado como virtud o fortaleza positiva no excluye la importancia del contexto, las condiciones, la educación y el aprendizaje. Tampoco se trata de una fortaleza aislada, pues existen otras que pueden combinarse con el Liderazgo para mejorar su eficacia. Las fortalezas son más relevantes cuando interactúan entre sí, como en el caso de combinar el Liderazgo con la bondad (compasión, cuidado) ante situaciones de crisis organizacionales, haciendo que se expliciten la empatía o la ayuda a otros (Cameron, 2017b). También se puede combinar el Liderazgo con la esperanza (optimismo, humor positivo) para hacer frente a grandes adversidades (valor/valentía), (Carbelo Baquero y Jáuregui, 2006). El Liderazgo combinado con la autorregulación e integridad favorece la auto-concordancia, por la que el líder se da cuenta de quién es realmente, favoreciendo de este modo su actuación ética y la de sus seguidores (Lemoine et al., 2019). Asimismo, la combinación de Liderazgo y humanidad puede fomentar comportamientos de ciudadanía organizacional, contribuyendo a la eficiencia de la organización (Ribeiro et al., 2021). El Liderazgo junto a la sabiduría (Sternberg, 2003b, 2004, 2005, 2007, 2008, 2012a) puede mejorar la eficacia y el desarrollo individual del líder (Meyer y Rego, 2020). La combinación de Liderazgo, inteligencia emocional y autenticidad puede mejorar su calidad (Segon y Booth, 2015), mientras que la combinación Liderazgo y trascendencia puede desarrollar líderes transformacionales auténticos con valores personales en los que se integra la búsqueda de su autodesarrollo (éxito, poder, recompensa) con su autotrascendencia (ocupación en la ayuda y bienestar de los demás) (Michie y Gooty, 2005).

2.3.3. Autenticidad y ética del líder

La ética del líder está en relación a lo apuntado en el apartado anterior sobre la ética de la virtud, y es que ésta enfatiza el cómo y por qué ser uno mismo (Peterson y Seligman, 2004a). De este modo, adquiere mayor relevancia la autenticidad como la visión que una persona tiene de sí misma, de su yo verdadero, reflejo de cómo sus valores dirigen su comportamiento, resistiéndose a las influencias que estén en conflicto con ellos. La autenticidad es una muestra de eudaimonía (Smallenbroek et al., 2017), la persona auténtica busca su crecimiento personal (bienestar psicológico), pero también el de los demás.

La autenticidad no es un concepto nuevo, procede del griego (αὐθεντικός) que significa soberano, independiente, con poder (ILC, 2016), y encontramos cierta relación en su significado actual (RAE, 2022): soberano es, en su segunda acepción, muy grande, elevado, extraordinario; independiente, en su tercera acepción es persona que sostiene sus derechos u opiniones sin admitir intervención ajena; y, poder, en su segunda voz y quinta acepción, fuerza, vigor, capacidad.

El 75% de las referencias de Google Académico que contienen el término authenticity están comprendidas entre 2011 y 2023 (1.620.000), en el periodo 2001 y 2010 fueron un 12 % (257.000), prácticamente igual que en todo el siglo XX (ver figura 15). Salvando las frecuencias, la tendencia porcentual es similar para las referencias “Authentic Leadership” (ver figura 16).

Figura 15.
Referencias “Authenticity” en Google Académico.

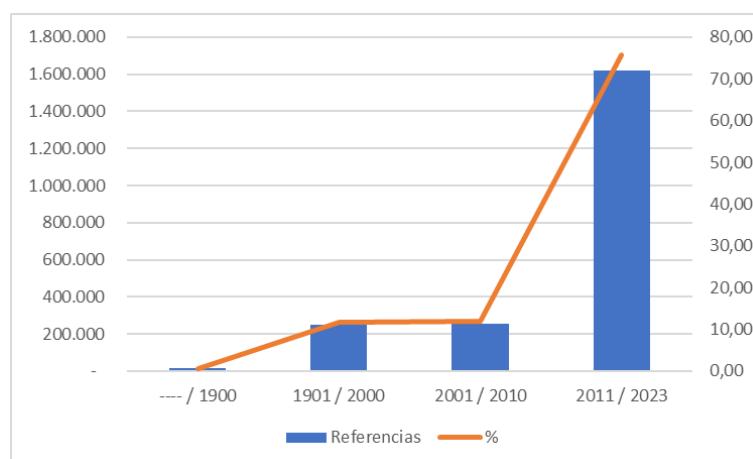
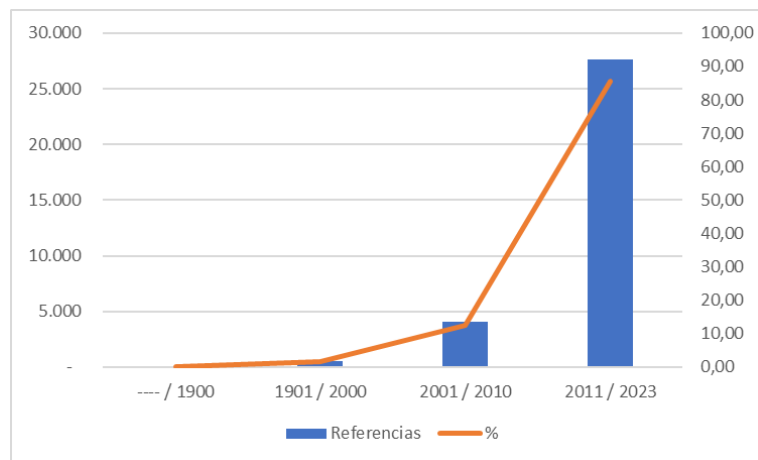


Figura 16.
Referencias “Authentic Leadership” en Google Académico.



Parecen haber sido las “crisis globales” del presente siglo, como la Financiera de 2008 y el “dieselgate” de Volkswagen en 2015, entre otras, las detonantes principales del incremento en los estudios sobre la autenticidad en general, y el Liderazgo Auténtico en particular, al dejar en evidencia la falta de autenticidad y de ética en las actuaciones de ciertos líderes, y la necesidad de un Liderazgo más positivo que desarrolle un entorno y un negocio ético y socialmente responsable. Todas estas situaciones contextualizan al Liderazgo en la esfera de la ética y como gestor de personas sin anteponer, por encima de todo, los beneficios económicos. Pero no han sido menos importantes las crisis locales (expedientes de regulación de empleo, fusiones de empresas, estrategias agresivas de la competencia) a las que se ha hecho frente de forma cotidiana, y que también hacen necesaria la aplicación de un Liderazgo positivo en contextos laborales.

El modelo teórico del Liderazgo Auténtico se encuadra en la Psicología Positiva, especialmente en el ámbito de las organizaciones, sean del tipo que sean. Para el objeto de esta tesis nos centraremos en el Liderazgo Auténtico dentro del ámbito laboral.

Desde la Psicología Organizacional Positiva, el **Comportamiento Organizacional Positivo (COP)** se ha definido como: “El estudio y la aplicación de fortalezas de recursos humanos y capacidades psicológicas orientadas positivamente que se pueden medir, desarrollar y gestionar de manera efectiva para mejorar el desempeño en el lugar de trabajo actual.” (Luthans, 2002, p. 698). El COP es medible, se centra en estados (no en rasgos), se desarrolla (se puede aprender) y tiene impacto sobre el rendimiento. En el ámbito de los

recursos humanos, se aplica tanto a las competencias como a las capacidades psicológicas (PsyCap), que son una característica central con el Liderazgo Auténtico (Paterson et al., 2014). Son consideradas PsyCap: la esperanza, la autoeficacia, la resiliencia y el optimismo (en inglés HERO: Hope, Efficacy, Resilience, Optimism) (Luthans y Youssef, 2004; Paterson et al., 2014); las cuales pueden entenderse como antecedentes del Liderazgo (Luthans et al., 2015a).

La esperanza es un estado motivacional basado en la interacción de objetivos, agencia (control personal sobre el ambiente, determinación, fuerza de voluntad internalizada) y vías (planes de acción). Un nivel de esperanza alto hará tener la capacidad de generar vías para alcanzar los objetivos que se pretenden. Se puede desarrollar, por ejemplo, bajo planteamiento de objetivos escalonados, mediante agencias de empoderamiento, y/o visualización de escenarios alternativos.

Por su parte, la autoeficacia hace referencia a la autoconfianza, a la automotivación y al uso de recursos cognitivos en la ejecución exitosa de planes de acción. Se centra en el esfuerzo, en las capacidades que se dominan evitando aquellas que no, actuando con perseverancia, adecuándose a las situaciones de forma eficiente y efectiva para alcanzar los objetivos deseados, y la mejora del desempeño y funcionamiento de la organización. Se desarrolla por ejemplo al experimentar el éxito, directamente o por modelado.

La resiliencia permite recuperarse del fracaso, la incertidumbre, la adversidad, de contratiempos negativos, pero también de cambios abrumadores positivos, tal como asumir mayor responsabilidad o una promoción. La recuperación no lo es sólo de las etapas anteriores, también supone prosperar, tener cierto crecimiento. La resiliencia se manifiesta en tres componentes: tolerancia y aceptación de la realidad tal como se presenta; la atribución de que la vida es significativa; la habilidad para improvisar y adaptarse a los cambios relevantes. Se puede desarrollar mediante estrategias que minoricen el riesgo, aumenten los recursos que favorezcan resultados positivos, y mejoren el adiestramiento para afrontar las crisis y adaptarse a sus situaciones.

Finalmente, el optimismo es un proceso de atribución por el cual los eventos positivos son explicados por causas internas, permanentes y estables, y los eventos negativos, por causas externas (fuera del yo), temporales o situacionales. El optimismo se relaciona con la propia confianza y la perseverancia, y el negativismo con la culpa, la duda continua y la indecisión. El optimista afronta la situación desfavorable con realismo, aceptándola y

asumiendo sus consecuencias. El optimismo se desarrolla al reconsiderar y aceptar los fracasos cometidos, al asumir con responsabilidad los sucesos que nos afectan, tengamos o no control sobre ellos, y al aceptar el futuro como posibilidad de crecimiento o mejora.

Salanova et al. (Llorens et al., 2008; Salanova, 2008; Salanova y Schaufeli, 2004) complementan las PsyCap anteriores con el engagement o compromiso con el trabajo. Otros constructos también considerados COP son: la felicidad, la compasión, la inteligencia emocional (Luthans y Youssef, 2004), la creatividad, el florecimiento (*flow*), la atención plena (*mindfulness*) (Luthans et al., 2015b), el Liderazgo Auténtico (Page et al., 2008), y la Satisfacción Laboral (Lupano Perugini y Waisman, 2018). El COP desarrolla el potencial, mejora el bienestar, y hace que la vida de las personas sea más valiosa y, en este sentido, está relacionado con la Erudición Organizacional Positiva.

Para Paterson et al. (2014), las PsyCap por sí mismas no aseguran un Liderazgo efectivo, sino que incluyen la importancia de la ética, y proponen una clasificación del Liderazgo mediante un cuadrante con dos variables: ética (alta o baja) y PsyCap (alta o baja), que son independientes y no necesariamente relacionadas entre sí.

Por otro lado, desde la Psicología Organizacional Positiva, la **Erudición Organizacional Positiva (EOP)** es: “Movimiento en la ciencia organizacional que se enfoca en la dinámica que conduce a un desempeño individual y organizacional excepcional, como el desarrollo de la fuerza humana, la producción de resiliencia y restauración, y el fomento de la vitalidad.” (Cameron y Caza, 2004, p. 731). Mediante estudios en su mayoría conceptuales y análisis cualitativos, la EOP se desarrolla en las organizaciones en tres áreas (Cameron, 2011; Cameron y Caza, 2004):

- a) *Los fenómenos afirmativos*: fortalezas (florecer y abundancia) frente a debilidades (desfallecer o déficits). Estos fenómenos constituyen una aportación desde de la Psicología Positiva a las organizaciones.
- b) *Las virtudes* (lo mejor de la condición humana) representan aspiraciones o propósitos de amplia aceptación humana y universal (Cameron, 2017a; Peterson y Seligman, 2004b), y actúan junto a las fortalezas, más análogas a rasgos, y que el COP no tiene presente al centrarse en actitudes, comportamientos o desempeños.

c) *El desempeño positivamente desviado* se centra, tanto en los procesos y resultados extraordinarios positivos, como en los normales cuando lo previsible sean daños y deterioros.

En la Tabla 24 presentamos un resumen con la consideración de los determinantes del liderazgo desde el COP y desde la EOP.

Tabla 24.*Determinantes del Liderazgo en la Psicología Organizacional Positiva.*

COP - Comportamiento Organizacional Positivo		EOP – Erudición Organizacional Positiva
Características:	Líneas de estudio (1)	Líneas de estudio (2):
es medible,	Las capacidades psicológicas (PsyCap). Para Luthans et al. (2004) y Paterson et al. (2014):	A) Fenómenos afirmativos en las Organizaciones:
se centra en estados (no en rasgos o carácter),	<ul style="list-style-type: none"> • Esperanza, • Auto-Eficacia, • Resiliencia, y • Optimismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalezas frente a debilidades. • Florecer frente a desfallecer. • Abundancia frente a déficit.
es desarrollable (se puede aprender) y	Salanova (2008) añade: <ul style="list-style-type: none"> • Compromiso en el trabajo (<i>Engagement</i>) 	B) Virtudes y fortalezas (3):
tiene impacto sobre el rendimiento.	Luthans et al. (Luthans et al., 2015b, 2015c) contemplan como COP y PsyCap en potencia: <ul style="list-style-type: none"> • Felicidad, • Compasión • Inteligencia Emocional • Creatividad, • Florecimiento (Flow) • Atención plena (Mindfulness). • Espiritualidad Lupano et al. (2018): <ul style="list-style-type: none"> • Satisfacción Laboral Page et al (2008): <ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo Auténtico 	<ul style="list-style-type: none"> • Coraje (Valor, Persistencia, Autenticidad, Vitalidad) • Justicia (Liderazgo, Trabajo en Equipo, Equidad) • Humanidad (Amor, Altruismo, Inteligencia Social) • Templanza (Autorregulación; Modestia/Humildad, Prudencia/Precaución, Perdón) • Trascendencia (Esperanza, Gratitud, Valorar la Excelencia, Humor, Espiritualidad) • Sabiduría (Creatividad, Curiosidad, Apertura, Amor por Aprender)
		C) Desempeño positivamente desviado

Nota: Elaboración propia, Fuentes: (1) (Lupano Perugini y Waisman, 2018; Luthans et al., 2015b, 2015c; Luthans y Yousef, 2004; Page et al., 2008; Paterson et al., 2014; Salanova, 2008) (2) (Cameron, 2011) (3) (Peterson y Seligman, 2004a, 2004b; Spreitzer y Cameron, 2012) Fortalezas de las virtudes entre paréntesis.

COP y EOP, asimilados a “estados” los primeros y a “rasgos” los segundos, son presentados por Luthans et al. (2015b) en un continuo en la que Estados Positivos puros y Rasgos Positivos puros se encuentran en los extremos, y los PsyCap, son presentados similares a los estados, “Como Estados”, y las Virtudes y Fortalezas, similares a los rasgos, “Como Rasgos”, ocupando ambas un estatus intermedio (ver Figura 17).

Figura 17.

Continuo Estado-Rasgo. Fuente: (Luthans et al., 2015b)

ESTADOS Positivos	"Como un Estado"	"Como un Rasgo"	RASGOS Positivos
Estados de ánimo y sentimientos momentáneos (Muy difícil obtener un cambio y desarrollo sostenidos)	PsyCap (Abierto al cambio y al desarrollo)	Virtudes y fortalezas (Difícil de cambiar y desarrollar en adultos. Necesidad de seleccionar y/o encajar la situación)	"Cableado duro" (Extremadamente difícil de cambiar y desarrollar)

Como habíamos apuntado en otro apartado, los rasgos más fuertes tales como los Big Five o como los Rasgos Oscuros, que formarían el cableado duro del sistema nervioso central, están influidos por factores biológicos y genéticos, y por factores culturales, tales como la deseabilidad social de la extraversión en las culturas occidentales, que hacen que aquellos introvertidos con creencias de déficits de extraversión ajusten su personalidad a la cultura (Lawn et al., 2019), o la práctica continuada e intencionada de la compasión y bondad por meditadores budistas, que terminan configurando su cerebro en sentido de rasgos positivos (Davidson, 2004). La autenticidad y la ética de un líder no se pueden referir a unos comportamientos circunstanciales, aunque sean repetidos. Aunque se inicien con comportamientos circunstanciales, será la práctica continuada la que generará fortalezas y virtudes hasta poder alcanzar el rasgo positivamente desviado. Será un ejercicio de Liderazgo diario y continuo, lo que permita que la persona auténtica y ética, lo sea cada vez más, a medida que su Liderazgo también lo sea, y los demás así lo perciban. Requerirá pues de una intención, de una agencia, de valores interiorizados (Koole et al., 2019) con un control de intervención (Snow, 2010) que vaya desarrollando virtudes como desviaciones o rasgos positivos (Davidson, 2004; Goleman y Davidson, 2017; Pina e Cunha y Rego, 2015). Requerirá también de las competencias que permiten que las intenciones pasen a ser acciones (control de acción), y que los errores y fracasos sean asumidos formando parte de uno mismo (crecimiento personal), dos competencias que harán que la agencia, no sólo sea consciencia (consciousness), sino que posteriormente sea autoconsciencia (Rubia Vila, 2010) y reconozca la consciencia de los demás como base del desarrollo ético y moral propio (Gabriel, 2016). Pero la agencia no es el único elemento para todo ello, también el líder requerirá de sus PsyCap (Luthans et al., 2015a), de su esperanza (con la agencia y objetivos que se haya propuesto), de su autoeficacia, de su resiliencia, y de su optimismo (Luthans y Youssef, 2004;

Paterson et al., 2014). En este largo camino de crecimiento personal, de toma de decisiones, de intenciones, de control acciones, nada esporádicas ni anecdóticas, de éxitos, de fracasos sin perder la esperanza, de eficiencia e ineficiencia, de desastres, de caerse y levantarse con resiliencia, de sobreponerse con optimismo, con todo ello, y lo imprevisto, se desarrollan aquellas habilidades (conductas, emociones y cogniciones coherentes en distintos contextos) (Peterson y Seligman, 2004c) que el individuo, nuestro líder, se haya propuesto desarrollar: autenticidad, equidad, responsabilidad social, Liderazgo, Trabajo en Equipo/ciudadanía, inteligencia social, Inteligencia Emocional, ética.

2.3.4. El Liderazgo Auténtico: conceptualización e instrumentos de medida

El acercamiento teórico al **Liderazgo desde la autenticidad** se centra en el contraste entre los líderes transformacionales no auténticos (pseudo-transformacionales), que se manifiestan egoístas, narcisistas, autoritarios, maquiavélicos, sin valores, con necesidad de poder y posición, y falta de promoción de los seguidores; y los líderes transformacionales auténticos, que tienen una base moral de valores legítimos (Bass y Steidlmeier, 1999). Otro acercamiento, desde el ámbito profesional, sería el ex-CEO de Medtronic Bill George para quien los líderes auténticos son:

...personas genuinas que son fieles a sí mismas y a sus creencias, que generan confianza y desarrollan relaciones sinceras con los demás. Dado que los demás confían en ellos, son capaces de motivarlos hasta alcanzar altos niveles de rendimiento y, en lugar de dejarse guiar por las expectativas de terceros, están preparados para ser su propia persona y seguir su camino y, a medida que se desarrollan en líderes auténticos, les preocupa más servir a otras personas que su propio éxito o reconocimiento (George y Sims, 2009, p. 31).

Ambas aproximaciones, académica y profesional, no han facilitado la conceptualización del Liderazgo Auténtico, si bien actualmente disponen de amplio respaldo empírico y teórico (Avolio y Walumbwa, 2006, 2014; Hannah et al., 2011; Neider y Schriesheim, 2011, 2014; Walumbwa et al., 2008).

No existe superposición teórica entre Liderazgo Auténtico y otros tipos de Liderazgo, más bien el primero constituye la base de otros modelos de Liderazgo (Avolio y Gardner, 2005). Aunque se han destacado las relaciones entre Liderazgo Auténtico y Liderazgo

Transformacional, cada uno incluyen componentes distintos (Neider y Schriesheim, 2011; Walumbwa et al., 2008). Para Walumbwa et al. (2008) el Liderazgo Auténtico es

Un patrón de conducta del líder que aprovecha y promueve tanto las capacidades psicológicas positivas como un clima ético positivo, para fomentar una mayor autoconsciencia, una perspectiva moral internalizada, un procesamiento equilibrado de la información y la transparencia relacional por parte de los líderes que trabajan con seguidores, fomentando un autodesarrollo positivo. (o.c., p. 94).

El Liderazgo Auténtico, a diferencia del Liderazgo transformacional, incluye los siguientes elementos clave: (a) una *relación recíproca* entre el capital psicológico positivo y el Liderazgo Auténtico/seguidores, (b) *relaciones abiertas y transparentes* con otras personas cercanas, (c) *alineación entre los valores del líder y la conducta ética*, (d) una *perspectiva positiva basada en las fortalezas*, y (e) *autenticidad* y desarrollo del seguidor (esquemmatización por Banks, McCauley, Gardner, y Guler, 2015, p. 636, de Avolio y Gardner, 2005).

Las evidencias empíricas (experimentales y de campo) definen el Liderazgo Auténtico como un factor general, integrado por cuatro subcomponentes de nivel inferior: *autoconsciencia, transparencia en las relaciones, perspectiva moral internalizada y procesamiento equilibrado*. (Banks et al., 2015; W. L. Gardner et al., 2005, 2011; Hannah y Avolio, 2011; Harter, 2005; Steffens et al., 2016; Walumbwa et al., 2008). La autoconsciencia surge al ser consciente de los propios atributos positivos y negativos. Alude a un proceso por el cual uno descubre quién es, tanto por una reflexión introspectiva como por la exposición a los demás, tomado consciencia del impacto de uno mismo sobre los otros. Representa un estado de atención consciente hacia el propio yo. La transparencia en las relaciones hace referencia al intercambio abierto de la información, de los pensamientos y sentimientos, minimizando la expresión inapropiada de emociones. Implica apertura y confianza en las relaciones cercanas, servir a los intereses comunes del grupo y evitar el conflicto con los intereses individuales. La perspectiva moral internalizada hace referencia a la autorregulación interiorizada, gestionada por las normas y valores morales internos frente a presiones externas del grupo, la organización o la sociedad, consiguiendo que la toma de decisiones y el comportamiento sean acordes a los valores interiorizados. El procesamiento equilibrado se basa en el análisis objetivo de datos relevantes antes de tomar una decisión, incluyendo las opiniones de los demás, ya sean sobre sí mismo o sobre asuntos externos, aun siendo

contrarias a las propias. Como análisis objetivo conlleva ausencia de negaciones, distorsiones e ignorancia, de las experiencias privadas o internas y de las evaluaciones externas.

Se han desarrollado varios **instrumentos de medidas** de Liderazgo Auténtico. Wallumbwa et al. (2008) tras un proceso de análisis de contenido deductivo e inductivo de las contribuciones teóricas sobre Liderazgo provenientes de múltiples disciplinas, crean el *Authentic Leadership Questionnaire* (ALQ), el cual informa sobre el comportamiento del superior a través de 16 ítems integrados en cuatro factores de primer orden: autoconsciencia, transparencia en las relaciones, perspectiva moral internalizada y procesamiento equilibrado. El modelo determinó la existencia de un factor de segundo orden, en el que todos los ítems se ajustaban a la construcción del Liderazgo Auténtico general. Este constructo de segundo orden puede ser un mejor predictor que los factores individuales de primer orden (Caza et al., 2010), y ha sido respaldado por posteriores investigaciones (Avolio et al., 2018; Neider y Schriesheim, 2011; Steffens et al., 2016).

El ALQ validado inicialmente en EE.UU., China y Kenia (Walumbwa et al., 2008), cuenta con investigaciones que corroboran su utilización en Alemania (Peus et al., 2012), Bélgica (Leroy et al., 2012), Canadá (Spence Laschinger et al., 2012), España (Moriano León et al., 2011), Irán (Darvish y Rezaei, 2011), India (Datta, 2015), Noruega (Nielsen et al., 2013), Nueva Zelanda (Caza et al., 2010), Taiwan (Hsiung, 2012), Portugal (Rego et al., 2012, 2014). Los resultados de estas investigaciones respaldan la generalización del ALQ en diversas culturas e idiomas (Roof, 2014).

Esta medida del Liderazgo Auténtico a través del ALQ no ha estado exenta de críticas por diversos motivos (Neider y Schriesheim, 2011): los derechos de autor; los procesos subjetivos en su elaboración; el escaso fundamento de su validez discriminante con el MLQ (Multifactor Leadership Questionnaire) que ha demostrado tener graves problemas en su validez de constructo; la potencial inclusión de errores correlacionados en el análisis factorial confirmatorio que explicaría que un modelo de factor de segundo orden se ajuste a los datos mejor que uno sencillo de cuatro factores de primer orden; y la falta de procesos cuantitativos rigurosos (Neider y Schriesheim, 2011, p. 1147). Esto llevó a los autores a elaborar una nueva medida que obviara dichas problemáticas: **Authentic Leadership Inventory (ALI)**. Los estudios realizados con el ALI solventaron en gran medida las críticas realizadas, e indicaron que la idoneidad del liderazgo auténtico como un factor unitario de orden superior y más general,

está en relación de a quién se describa. El ALI corroboraba la estructura factorial del ALQ, con consistencia interna en las 4 dimensiones, ausencia de sesgo de deseabilidad social, y validez discriminante.

Recientemente, Avolio et al. (2018) han dado respuestas a las críticas sobre los aspectos del análisis que no informaron en la publicación original, y del apoyo estadístico para la estructura de componentes y el modelo de orden superior. Levesque-Côté et al. (2018) han elaborado una nueva herramienta, el *Authentic Leadership Integrated Questionnaire* (AL-IQ), que integra ALQ y ALI y, según los autores, contribuye a una valoración más optimizada del Liderazgo Auténtico.

El ALI ha sido validado inicialmente en EE.UU. por sus autores (Neider y Schriesheim, 2011), y cuenta con validaciones o investigaciones que corroboran su medida en Australia (Steffens et al., 2016), Brasil (Novaes et al., 2019), China (Zhou et al., 2014) Eslovenia (Černe et al., 2013, 2014), Sudáfrica (Stander et al., 2015; Van der Vaart et al., 2014). Si bien ni el ALQ ni el ALI evalúan la influencia del contexto sobre el Liderazgo, algo habitual en las medidas del Liderazgo, su validación y adaptación en diferentes culturas permitiría la generalización en este sentido (Walumbwa et al., 2008)

En resumen, en el presente apartado hemos visto que el líder auténtico conoce sus cualidades destacadas y sus debilidades, se acepta tal como es, mantiene relaciones personales abiertas y transparentes, y muestra altos niveles de autoestima, confianza, optimismo, y resiliencia. No reacciona sólo por expectativas sociales, recompensas, amenazas externas o complacer a otros. Dirige su comportamiento por sus creencias y valores personales, en cumplimiento de sus responsabilidades éticas y de objetivos dignos. Estas creencias y valores también representan la visión y misión del grupo u organización. Está especialmente implicado con los seguidores en el desarrollo de sus estados psicológicos positivos, en sus niveles de autoconsciencia, autorregulación y crecimiento en la autenticidad, no necesariamente para ser líderes. Este crecimiento de los seguidores a instancias del líder se basa menos en aspectos de inspiración, visiones poderosas o impresiones, y más en el ejemplo personal, carácter y dedicación del líder, para así mejorar la autoconsciencia y compromiso de los seguidores. El desarrollo de los seguidores se produce en tanto que modelado de las observaciones que hacen del líder. Los seguidores aprecian al líder como

auténtico en la consistencia manifestada en lo que es y lo que hace. Líder y seguidor auténticos interaccionan en una relación auténtica. Subordinación y autenticidad, son totalmente incompatibles. La autenticidad no es algo genuino *per se*, los líderes y seguidores son auténticos en mayor o menor medida, y sus propios autodesarrollos los han de dirigir hacia una mayor autenticidad.

2.3.5. Competencias del líder

La raíz indoeuropea de Liderazgo, *Leith*, significa avanzar, cruzar el umbral (Pokorny, 1994) y, en cierta medida, su conceptualización más reciente conserva esas reminiscencias al incluir en su definición competencias como contribuir al logro, adaptarse a los cambios, innovar, crear, ser flexible o transformarse.

Al aproximarnos al **Liderazgo como competencia** nos planteamos, entre otras, las siguientes cuestiones: ¿es el Liderazgo una competencia en sí misma, o constituye una agrupación de comportamientos integrados por varias competencias?; ¿es el Liderazgo una competencia de carácter social?, ¿una competencia emocional?;... No son preguntas con respuestas sencillas o, mejor dicho, no hay una respuesta clara en la comunidad científica.

Una síntesis para el estudio del Liderazgo en términos de competencias es efectuada por el equipo de Boyatzis (Boyatzis, 2008; Goleman, 1997, 2006; Goleman, Boyatzis, y McKee, 2007; Goleman y Cherniss, 2013.). Estos autores consideran: a) las acciones ejecutadas, b) la intención y valores subyacentes a estas acciones, y c) la expresión de las mismas en el contexto de la organización y la interacción con los seguidores, permitiendo determinar los agrupamientos de competencias que conducen a un desempeño superior (Goleman, Boyatzis, y McKee, 2007; Goleman y Cherniss, 2013). En este desempeño interactúan la persona (sus valores, intereses, conocimientos...), las demandas del trabajo (responsabilidades, roles...) y la organización (cultura, clima, ambientes económicos, sociales, políticos, religiosos...) (Boyatzis, 2008). Pero también se constituye según un modelo de personalidad, en el que junto a los agrupamientos de competencias y a las competencias particulares, se tienen en cuenta valores, motivo, rasgos y procesos neuroendocrinos (Goleman, 1997, 2006). (ver Tabla 25).

Tabla25.

El Liderazgo como Competencia.

Determinantes que conducen a un desempeño superior:

- a) las acciones ejecutadas
- b) la intención y valores subyacentes a estas acciones, y
- c) la expresión de las acciones en el contexto de la organización y la interacción con los seguidores

Interacción del desempeño con:

- a) la persona (sus valores, intereses, conocimientos,...)
- b) las demandas del trabajo (responsabilidades, roles,...), y
- c) la organización (cultura, clima, ambientes económicos, sociales, políticos, religiosos,..)

Modelo de Personalidad que considera:

junto a los agrupamientos de competencias, y a las competencias particulares, se tienen en cuenta:

- a) valores,
 - b) motivos y rasgos, y
 - c) procesos neuroendocrinos
-

Nota: Elaboración propia, fuentes: Boyatzis, 2008; Goleman, 1997, 2006; Goleman, Boyatzis, y McKee, 2007; Goleman y Cherniss, 2013.

La competencia de Liderazgo descrita inicialmente por Spencer y Spencer (1993) quedaba integrada en la agrupación Gestión de Equipos (Gerencial, en la denominación de la versión original) de la que formaban parte además del Liderazgo, las competencias de directividad (asertividad y uso del poder otorgado por el puesto), desarrollo de personas, dirección de personas, trabajo en equipo y cooperación. No todas estas competencias son demandadas por igual, requiriéndose en la práctica una en mayor grado que otra, en función de la posición y del contexto o situación. En ocasiones se ha podido confundir el agrupamiento de función gerencial, de dirección, de gestión de equipos, con la misma competencia de Liderazgo en sí, lo cual no indica que, para liderar no se requiera además de otras competencias en función de la situación o del contexto.

Spencer y Spencer (1993) describieron la competencia de Liderazgo graduada en 9 niveles de intensidad (de 1 a 7), considerando el ámbito de actuación o tamaño del equipo graduado en 6 niveles (de 1 a 6), y el esfuerzo o iniciativa mostrada en la ejecución del Liderazgo graduado en 6 niveles (de 0 a 5) (ver Tabla 26). Para estos autores, son indicadores conductuales del líder: informar a los demás; tratar a los demás con justicia; promover la moral y la productividad del equipo; asegurarse que se satisfagan las necesidades prácticas del equipo; integrar a los demás en sus objetivos, planes, propósitos, agenda, clima.

Tabla 26.

Graduación de la Competencia de Liderazgo según Intensidad, Tamaño del Equipo y Esfuerzo/Iniciativa.

Intensidad

- 1 Abdica. Se niega o es incapaz
- 0 No Aplicable. No se requiere de Liderazgo
- 1 Gestiona la reunión. Indica orden del día, objetivos, tiempos,...
- 2 Informa a los demás, da explicaciones, cuenta lo que pasa
- 3 Usa la autoridad (formal) con justicia y equidad
- 4 Promueve la eficacia en el equipo. Fomenta la moral, la productividad.
- 5 Cuida del equipo. Consigue recursos, información. Protege al equipo y su reputación.
- 6 Se posiciona a sí mismo como el líder, se asegura que acepten su misión, objetivos,.... "Da buen ejemplo"
- 7 Ofrece una Visión convincente. Es auténtico, genera emoción, entusiasmo, compromiso

Tamaño del Equipo

- 1 Grupos Pequeños o Informales de 3-8 Personas
- 2 Grupo de trabajo o equipo temporal.
- 3 Grupo de trabajo o equipo continuado (o departamento pequeño)
- 4 Departamento grande (16-50 personas)
- 5 División de una organización importante. O una organización mediana completa
- 6 Una organización grande

Esfuerzo / Iniciativa

- 0 No hace esfuerzos adicionales
- 1 Hace más de las acciones rutinarias por sí mismo (hasta 4)
- 2 Hace mucho más de las acciones rutinarias por sí mismo (5-15 acciones)
- 3 Hace esfuerzo extraordinarios (p.ej. en tiempo libre)
- 4 Consigue que los demás hagan acciones no rutinarias, celebren reuniones adicionales, etc.
- 5 Involucra a los demás en esfuerzos extraordinarios

Nota: basado en: (Spencer y Spencer, 1993)

La competencia de Liderazgo también se relaciona con otras competencias, tales como por ejemplo: impacto e influencia, trabajo en equipo y cooperación, orientación al logro, construcción de relaciones, y consciencia organizacional. A las que habríamos de añadir las ya indicadas del agrupamiento gerencial, y la competencia de pericia gerencial.

La investigación de Spencer y Spencer (1993) continuó en Hay Group, especialmente por el equipo integrado por Boyatzis, Goleman y Rhee, que definieron las competencias emocionales y elaboraron instrumentos para su evaluación. Y, como ya apuntamos en nuestro apartado sobre el Modelo de Competencias Emocionales de la Inteligencia Emocional, este equipo terminó elaborando el ESCI, instrumento al que ya hicimos referencia.

Para Topping et al. (2001) el Liderazgo, en tanto que competencia social, requiere integrar pensamientos, sentimientos, habilidades y comportamientos a objeto de desempeñar tareas sociales y resultados valorados en un contexto o cultura determinada. Mediante el pensamiento y el sentimiento, el líder selecciona y controla su conducta para

obtener un fin determinado en un contexto específico. Como competencia social, se construye dentro de un grupo, cultura u organización, implica intencionalidad, consciencia de qué hacer o no hacer, y de sus consecuencias. Es construido a través de la interacción social, y se haya cargado de valores.

Por otro lado, el Liderazgo para Saarni (2001) es una competencia emocional en la que contribuyen el sí mismo, la disposición moral y el desarrollo personal. Es una demostración de autoeficacia (lograr el resultado deseado) en las transacciones sociales (díadas, grupo, organización) que demandan emociones, de forma que promueve la integridad personal. Y las consecuencias adaptativas de la competencia emocional son la habilidad efectiva en la gestión de las emociones, el bienestar subjetivo y la resiliencia.

La Competencia de Liderazgo tampoco ha estado exenta de críticas, como las apuntadas por Bolden y Gosling (2006) (ver Tabla 27), si bien la utilidad de esta competencia en la práctica profesional ha sido patente y constante. Así lo observamos en el minucioso análisis efectuado por Bolden et al. (2003) en entidades y organizaciones del sector público y privado: AstraZeneca, FedEx, Lufthansa, Philips, Shell, Vodafone, Senior Civil Service (SCS), Parlamento de Escocia, Ministerio de Defensa Británico, National Health Service (NHS), Senior Executive Service (SES), Fondo Monetario Internacional (FMI), entre otras. Más recientemente Dvorak y colaboradores afirman que las descripciones de competencias en muchas empresas, son amplias, ambiguas o inconsistentes, no contribuyen al desempeño, desarrollo y éxito del líder, prestan poca atención a su crecimiento, aprendizaje y desarrollo, y sólo, ocasionalmente, están las competencias vinculadas al desarrollo de los empleados y al crecimiento de la organización (Adam y Dvorak, 2019; Dvorak, 2019; Robertson y Dvorak, 2019).

Tabla 27.

Debilidades en las competencias de Liderazgo, fuente: (Bolden y Gosling, 2006)

1. Fragmenta el rol de gestor (directivo), en vez de un “todo integrado”
2. Planteamiento genérico, sin diferenciar personas, tareas y situaciones
3. Se centra en desempeño presente o pasado, en lugar de requisitos futuros.
4. Enfatiza comportamientos, excluyendo atributos o virtudes, interacciones y contexto.
5. Su enfoque hacia la educación a menudo es limitado y mecanicista

Nota: Elaboración propia.

Para Boyatzis et al. (2001) las competencias de Liderazgo, o mejor dicho, el agrupamiento de competencias/patrón de conductas del Liderazgo, han de estar relacionadas de forma empírica y no como un mero listado. Las competencias que definan al Liderazgo en una determinada organización requieren de evidencias empíricas. Entre este agrupamiento/patrón de conductas con evidencias empíricas, habría que considerar las descripciones de la competencia de Liderazgo, junto con: las competencias con las que se relaciona (impacto e influencia, Trabajo en Equipo y cooperación, orientación al logro, construcción de relaciones y consciencia organizacional); las competencias asociadas en un mismo grupo gerencial (directividad, desarrollo de personas, dirección de personas y Trabajo en Equipo) (Boyatzis, 2009, 2018; Boyatzis et al., 2001; Boyatzis y Goleman, 2011; Goleman, 2009; Goleman, Boyatzis, y McKee, 2007; Spencer y Spencer, 1993). Igualmente, habría que tener en cuenta las competencias relacionadas con la función de dirección, las cuales requieren: autoconfianza, autocontrol, confiabilidad, orientación al logro, empatía, consciencia organizacional, influencia, gestión de conflictos, comunicación, y por supuesto, liderar (Jacobs, 2013).

En la Tabla 28 mostramos los indicadores o evidencias de conductas de la competencia de Liderazgo y de aquellas otras con las que se le relaciona.

Tabla 28.*Indicadores de Competencia de Liderazgo y competencias relacionadas.*

Competencia	Indicadores
Adaptabilidad (Flexibilidad)	Gestiona y se adecua a los cambios, demandas, y prioridades. Ajusta sus respuestas y tácticas a los cambios Es flexible en su análisis y visión de los cambios Aplica con flexibilidad reglas y procedimientos, dependiendo de la situación individual, para cumplir los objetivos de la organización.
Autoconsciencia	Reconoce la validez de puntos de vistas opuestos Sabe qué emociones está sintiendo y por qué Comprende los vínculos entre sus sentimientos, sus pensamientos, sus palabras y sus acciones Conoce cómo sus sentimientos influyen en su rendimiento Tiene un conocimiento básico de sus valores y de sus objetivos
Autoconfianza	Está presente, atento, sin ansiedad, comprometido en lo que hace Manifiesta confianza en sí mismo, e inspira seguridad. Actúa y toma decisiones a pesar del desacuerdo de los demás. Expresa puntos de vista que considera correctos, aunque sean impopulares, y los defiende sin apoyo de nadie Es emprendedor y toma decisiones importantes a pesar de la incertidumbre y las presiones
Autocontrol	Analiza su propio desempeño, y aprende de sus errores y fracasos No es impulsivo Gestiona su impulsivos y emociones conflictivas Resiste la tentación de involucrarse inapropiadamente Permanece equilibrado, positivo e imperturbable, en situaciones estresantes Gestiona adecuadamente su estrés
Comunicación	Piensa con claridad y permanece concentrado a pesar de las presiones Da y recibe Captan las señales emocionales y sintoniza con el mensaje de los demás Aborda abiertamente las cuestiones difíciles Escucha bien, busca la comprensión mutua y comparte información Alienta la comunicación sincera Está abierto buenas y malas noticias
Consciencia organizacional	Comprende las estructuras informales de la organización (actores claves, influyentes) Capta fácilmente las relaciones del poder de la organización Reconoce las normas no escritas de la organización, lo posible e imposible según puestos y circunstancias. Percibe claramente las redes sociales más importantes Comprende las fuerzas que modelan el punto de vista y las acciones de los demás Entiende las realidades externa e interna de la organización
Confiabilidad	Se muestra ético e irreprochable Es honrado y sincero, ofreciendo confianza a los demás Admite los errores propios y señala las acciones poco éticas de los demás. Se muestra firme en sus posturas y principios, aunque sean impopulares
Desarrollo de Personas	Reconoce y recompensa las competencias, logros y desarrollo de los demás, aun en casos "difíciles" Da instrucciones, demostraciones y feedback útil e identifica las necesidades del desarrollo de los demás Ofrece feedback negativo en término de conductas, no personales. Identifica necesidad de mejora, y tutela y dedica tiempo a la formación y seguimiento de los demás Asigna o delega tareas que retan y alientan las habilidades de superación de los demás

(Continúa)

Tabla 28.*Indicadores de Competencia de Liderazgo y competencias relacionadas. (Continuación)*

Competencia	Indicadores
Empatía (Comprender a los demás)	Atiende y escucha las señales emocionales de los demás, y se prepara y anticipa a sus reacciones Es sensible y comprende las actitudes, intereses, necesidades y puntos de vista de los otros Ayuda a los demás conforme a las necesidades y sentimientos de estos
Gestión de Conflictos	Tiene tacto y es diplomático con situaciones y personas difíciles Saca a la luz los desacuerdos (ni lo esconde, ni evita) y fomentan los acuerdos Alienta el debate y la discusión franca y abierta Se involucra en acciones que resuelven el conflicto Busca llegar a soluciones que satisfagan a los implicados
Influencia	Es persuasivo Hace uso de la razón, datos, hechos, imágenes, ejemplos, demostraciones, u otras personas para lograr sus objetivos Forma coaliciones, construye apoyo “entre bastidores” para sus ideas. Da y retiene información para tener efectos deseados Utiliza las “destrezas de procesos de grupo” para liderar o dirigir un grupo Se anticipa al efecto que cause en los demás sus acciones, ideas. Se esmera en las presentaciones para captar la atención de los demás Usa estrategias indirectas para lograr consenso y apoyo Organiza los hechos adecuados para presentar eficazmente sus ideas
Iniciativa	Aprovecha las oportunidades, persiste, no se rinde Actúa antes que se le pida, o le obliguen las circunstancias Hace más de lo que se requiere o se espera Obvia las rutinas cuando es necesario para hacer el trabajo mejor Movilizan a otros a nuevos esfuerzos Se anticipa a problemas que no son obvios a los demás
Liderazgo	Infunde energía Estimula el entusiasmo por las perspectivas y los objetivos compartidos Toma decisiones independientemente de su posición, de ser necesario Se asegura que se satisfagan las necesidades prácticas del grupo Trata a los demás con justicia y equidad Mantiene a los demás informados de las decisiones que les afecta Fomenta la moral y guía el desempeño de los demás Integra a los demás en su visión, misión, objetivos, agenda, clima. Lidera con el ejemplo, con la sinceridad
Orientación al Logro	Motivado por cumplir los objetivos, resultados y exigencias Actúa para alcanzar objetivos desafiantes y asume riesgos calculados, para sí mismo o para los demás Busca información para reducir la incertidumbre y efectuar las tareas Hace análisis coste/beneficio Se preocupa por aprender a mejorar los resultados
Trabajo en Equipo	Equilibra, con positividad, el centrarse en las personas y en las tareas Despierta la participación y el entusiasmo Solicita ideas y opiniones Colabora y comparte planes, información, recursos y méritos, que sean relevantes y útiles Fomenta la amistad y cooperación Busca y alienta oportunidades de colaboración, respeto y disponibilidad Fomenta la identidad grupal, el espíritu de equipo, el compromiso grupal Cuida al grupo y su reputación

Notas: Elaboración propia. Fuentes: (Boyatzis, 2009, 2018; Boyatzis, et al., 2001; Boyatzis y Goleman, 2011; De José Belzunce et al., 2013; W. L. Gardner et al., 2021; Goleman, 2009; Goleman, Boyatzis, y McKee, 2007; Jacobs, 2013; Spencer y Spencer, 1993)

Finalizamos este apartado sobre competencias del líder señalando que, desde otros enfoques y modelos de Liderazgo, se producen resultados que también podrían ser considerados en el agrupamiento de competencias del Liderazgo en contexto laborales, no necesariamente desde el enfoque conductual de competencias del equipo de Boyatzis et al., pero sí desde la propuesta holística de Le Deist y Winterton (2005) que expusimos en el apartado sobre la competencia de Trabajo en Equipo. Evidencias, por ejemplo, que señalan la importancia en el Liderazgo de la forma en que el líder maneja al grupo y su sensibilidad interpersonal (Dreyfus, 2008); la efectividad de patrones de influencia para la consecución de objetivos (Martínez Corts et al., 2008); la importancia para el líder de la escucha, la comunicación, y cómo actúa catalizando el cambio (De José Belzunce et al., 2013); cómo identifica sus propias emociones y las expresa a los demás (L. Gardner y Stough, 2002); cómo el Liderazgo Auténtico alienta la innovación al evocar las emociones positivas en los miembros del equipo (Zhou et al., 2014); la relación entre el comportamiento organizacional positivo y los Liderazgos auténtico y ético (Paterson et al., 2014); cómo el Liderazgo actúa sobre la salud y el estrés en el trabajo (Peiró y Rodríguez, 2008), por ejemplo, disminuyendo el riesgo de enfermedad coronaria y el burnout (Salanova y Schaufeli, 2004); la influencia entre un clima ético y la toma de decisiones éticas en los Liderazgos ético y auténtico (Sumanth y Hannah, 2014); las relaciones del Liderazgo transformacional con el engagement (Tripliana y Llorens, 2015), y con el desempeño grupal (intra y extra rol), mediados por el engagement (Cruz-Ortiz et al., 2013); la práctica del Liderazgo “virtuoso” y los resultados de la organización (Cameron, 2011); la relación entre el capital psicológico Positivo (PsyCap), es decir, esperanza, autoeficacia, resiliencia y optimismo, y la percepción de sí mismos de los líderes auténticos (Steffens et al., 2016); y el PsyCap como característica crítica de los líderes auténticos (Paterson et al., 2014); la influencia de la inteligencia emocional del líder en el desarrollo de la inteligencia emocional a nivel del equipo y el rendimiento del equipo (Koman y Wolff, 2008); o cómo se relaciona la percepción de los seguidores sobre el Liderazgo Auténtico y el PsyCap de estos sobre el rendimiento con la confianza (Clapp-Smith et al., 2009).

Igualmente, dado que se han aportado visiones, análisis y datos variadas sobre Liderazgo que no han encontrado encaje en un agrupamiento de competencias en el ámbito laboral (señalamos algunos de estos avances cuando nos referimos a los estudios actuales

sobre Liderazgo) cabría considerar cómo traducir (lo traducible) a competencias, de forma que las organizaciones laborales se pudieran beneficiar de ello.

En la práctica profesional conviven el modelo de competencias con otros modelos o planteamientos, aunque la compañía consultora que asesore a una empresa tendrá predilección por un modelo o enfoque, el que domine o esté respaldado por su marca comercial, con independencia de la validez empírica del mismo¹³. No negamos que tengan validez, sino que en ocasiones, validez y asesoramiento han ido por separado. Lo que defendemos es que consultoría y asesoramiento, como el prospecto de un medicamento, vaya acompañado de un manual técnico que detalle sus evidencias y los criterios de su validación. Nuestra sociedad ha vivido el proceso en fases de realización de las vacunas del COVID, y puede entender fácilmente la pertinencia del manual técnico, no entenderá su ausencia, ni la falta de evidencia de los estudios realizados que detallen la validez de los modelos. Peor, si estas consultoras se han apoyado, como indican Luthans et al. (2015b) en conocidos Best-Sellers con sesiones de autoayuda y cuestionarios de autoevaluación con escasa evidencia y sin validez empírica que, además, son usados como herramientas informatizadas de solicitud de empleo. La crítica que Luthans et al. (2015b) efectuaban de los gerentes, es extensible a algunos gestores de recursos humanos:

Los gerentes a menudo ignoran qué recetas funcionan y cuáles no, y tienen poca motivación para averiguarlo. Muchos gerentes anhelan remedios sin evidencia suficiente que justifique su uso continuo en las organizaciones. ¿Te imaginas a un ingeniero satisfecho con el mismo nivel de evidencia para construir un nuevo puente, un avión o cualquier cosa? (p. 22).

En resumen, en este apartado se han abordado los aspectos introductorios del Liderazgo y se ha desatacado la diversidad de conceptualizaciones del mismo. Se han presentado distintas teorías desarrolladas en este campo. Entre ellas y en relación con la eficacia del Liderazgo, consideramos más útiles las que disponen de medidas de evaluación, de desarrollo y cuentan con modelos de gestión. En segundo lugar, se ha realizado un recorrido por los estudios sobre líderes y Liderazgo. Primero, de los líderes ejemplares,

¹³ Raven ya criticó que “las firmas consultoras adjunten las palabras 'competencia/orientado' a las herramientas y procedimientos que ya tienen a mano para identificar, nutrir y probar cualidades previamente descritas como conocimiento, habilidades, aptitudes, habilidades, actitudes o personalidad.” (Raven, 2001b, p. 253), lo cual no ayudaba a la robustez de la conceptualización ni de la metodología basada en competencias.

históricos, míticos, o no. Y si bien no podemos obviar la oportunidad y relevancia de la experiencia de aquellas personas que han destacado por su Liderazgo, destacamos la necesidad de efectuar su estudio con una metodología de rigor, alejada de la literatura biográfica de divulgación. Igualmente, se resalta la necesidad de efectuar su estudio poniendo al líder, su Liderazgo, en su contexto y en su marco temporal, de acuerdo con las consideraciones de Schein (1982). A continuación, se han descrito las semejanzas y las diferencias entre los elementos o factores que las teorías clásicas sobre el Liderazgo han tenido en cuenta. Se han señalado además algunas de las características más recientemente valoradas por modelos actuales, tales como su ámbito de estudio (la simbiosis de teoría-práctica), el encuadre teórico (el sistema de procesamiento cognitivo-afectivo o la aproximación fenomenológica), los avances en neurociencia (tomas de decisiones, consciencia, emociones), la inteligencia (cognitivas y contextuales), la inteligencia artificial (la influencias de las máquinas agentes), el nivel de análisis (redistribuyendo el foco, o valorando sustitutos del Liderazgo), o el desarrollo del líder (tanto en competencias como en virtudes). Se ha finalizado el apartado con las dimensiones intra e interpersonales del Liderazgo, y subrayando la importancia de los valores y virtudes; la autenticidad y la ética; y las competencias sociales y emocionales.

En tercer lugar, se han abordado los valores y las virtudes en el Liderazgo como criterio de valoración de la idoneidad que hace el líder sobre su comportamiento hacia personas, eventos, políticas, esto es, aquellos valores que motivan o guían su comportamiento moral, y la forma en que pone los valores en acción. Los valores cuentan con una carga emotiva, pero también son hechos morales objetivos, así pues, son reales, humanos y universales. Se ha presentado la categorización de valores efectuada por Schwartz (Grad y Schwartz, 1998; S. H. Schwartz, 2002, 2006; S. H. Schwartz et al., 2012; Torres et al., 2016), y una relación de los valores con agrupaciones de competencias efectuada por Boyatzis (Boyatzis, et al., 2000; Boyatzis, et al., 2001). Las virtudes, los valores en acción, no tienen desarrollo sin una ética, la cual marca la dirección sobre cómo ser uno mismo y por qué. Hemos recordado el desarrollo vital de la virtudes elaborado por Erik y Jane Erikson (Erikson, 1988; Erikson y Erikson, 1998), expuesto en un apartado anterior. Se ha recogido la propuesta de Pina y Rego (2015) sobre el desarrollo de las virtudes en el individuo, y la de Lomas (2019) del desarrollo de las virtudes en la interacción de los elementos que la integran (la virtud a desarrollar, la consideración, la

sabiduría, la agencia y la habilidad práctica). Tras recordar la categorización de la virtudes de Peterson y Seligman (2004c), se ha finalizado con una alegación sobre valores y virtudes en el Liderazgo.

En cuarto lugar, se ha analizado la autenticidad, su significado, su relevancia en las publicaciones desde el siglo pasado, y los motivos de su auge por las crisis globales. Nos adentramos en el Liderazgo desde la psicología organizacional positiva, viendo al mismo, tanto como un COP, y como una EOP. Lo hemos relacionado con otros conceptos, como las capacidades psicológicas (en tanto que COP), y como fenómeno afirmativo, rasgo positivamente desviado y como virtudes (en tanto que EOP). Y nos hemos centrado en el Liderazgo Auténtico, su base teórica, y sus dimensiones y medidas. En quinto y último lugar, se ha llevado a cabo una revisión del Liderazgo desde sus competencias individuales, centrándonos en qué aspectos tener en cuenta en su conceptualización: determinantes de un desempeño superior, su interacción con otros factores (las personas, las demandas del trabajo y la organización) y el modelo de personalidad de base (valores, motivos, rasgos, procesos neuroendocrinos). Hemos presentado el Liderazgo como competencia funcional (Spencer y Spencer, 1993), ampliado con la perspectiva base de la inteligencia emocional (Goleman y Cherniss, 2013). También hemos presentado otras visiones, una centrada en los elementos más sociales (Topping et al., 2001) y otra en los elementos más emocionales (Saarni, 2001). Y si bien ha recibido críticas en el formato de competencias como tal y de sus praxis en particular (Adam y Dvorak, 2019; Dvorak, 2019; Robertson y Dvorak, 2019), Boyatzis et al. (2001) insisten en la necesidad de adecuar los indicadores comportamentales del Liderazgo (los KSAOs) mediante evidencias empíricas, que definan un Liderazgo dado, en un contexto y momento determinado, para una organización en particular. Aun así, hemos mostrado la relación de indicadores del Liderazgo y de otras competencias relacionadas con él. Se ha finalizado el apartado destacando la pertinencia de extraer las evidencias sobre Liderazgo desde diferentes enfoques, modelos y perspectivas, y traducirlas o expresarlas en términos KSAOs que faciliten su valoración en términos de competencias.

2.4. La Inteligencia Emocional

Tras haber dedicado los apartados anteriores a la revisión de la competencia de Trabajo en Equipo y al Liderazgo, como señalamos en la introducción, vamos a centrarnos en estudiar la influencia de la Inteligencia Emocional en ambas dimensiones, objeto de estudio de este trabajo. Para ello, a continuación, procedemos a su definición y conceptualización, presentando algunos de los modelos más relevantes para el estudio de la Inteligencia Emocional, así como en relación con sus instrumentos de medida. Además, se recogen algunas propuestas integradoras de dichos modelos y, por último, se destacan las críticas más relevantes que se han hecho sobre esta dimensión.

2.4.1. Aproximación conceptual a la Inteligencia Emocional

El **concepto de Inteligencia Emocional** (IE) surge como contrapunto a la inteligencia en tanto que esta trata de un proceso puramente racional, si bien el desarrollo teórico de la IE está siendo reconsiderado desde un replanteamiento conceptual de la misma inteligencia, en el que se destacan tanto sus aspectos cognitivos como contextuales. Desde esta perspectiva cognitivo-contextual destacan la teoría de inteligencias múltiples de H. Gardner (2001, 2008, 2010) y la teoría de la inteligencia exitosa de R. Sternberg (Sternberg, 2003a, 2010, 2015; Sternberg et al., 2011), que ya apuntamos al describir los planteamientos cognitivo-contextuales en el desarrollo cognitivo. Ambos autores resaltan el papel de la emoción en la inteligencia. Así, Gardner define una de sus inteligencias como inteligencia personal (intrapersonal e interpersonal) y Sternberg, al definir su inteligencia exitosa, señala tanto el papel de los aspectos prácticos y vivenciales en la aplicación de la inteligencia a la vida cotidiana, como el papel de los conocimientos y habilidades, y de los valores éticos para el logro del bien común.

En línea con esta idea de la inteligencia cognitivo-contextual, Hedlund y Sternberg (2001) plantean que la inteligencia ha de dar respuesta no sólo a problemas académicos, sino también a los prácticos y cotidianos en tanto que capacidad para aprender de la experiencia y con capacidad para adaptarse al medio. Estos autores afirman que:

La capacidad de adquirir conocimiento, ya sea relacionado con la gestión de uno mismo, la gestión de otros o la gestión de tareas, puede caracterizarse apropiadamente como un aspecto de la inteligencia. Requiere procesos cognitivos

como la codificación de información esencial del entorno y el reconocimiento de asociaciones entre la nueva información y el conocimiento existente. La decisión de llamar a este aspecto de la inteligencia social, emocional o práctica dependerá de la perspectiva y el propósito de cada uno. (p. 158).

Este aspecto de la inteligencia cuenta con un amplio consenso, sin embargo, el acuerdo en la conceptualización teórica de la Inteligencia Emocional no está tan generalizado, a pesar de que existen algunas cuestiones compartidas. Por ejemplo, tal y como señala Cherniss (2010) el concepto de la Inteligencia Emocional se fundamenta en tres premisas básicas: que las emociones juegan un importante papel en la vida; que existen diferencias en la forma en que cada individuo percibe, comprende y maneja las emociones; y que estas diferencias afectan a la adaptación personal a los distintos contextos, entre los que se incluye el entorno laboral. Igualmente, tal y como recogen Mayer et al. (2001), la Inteligencia Emocional tiene tres significados: como *zeitgeist* (espíritu de la época, tendencia cultural, o moda); como personalidad; y como habilidad mental. Como *zeitgeist*, la Inteligencia Emocional se populariza por dos tensiones conceptuales en occidente. En primer lugar, por una tensión entre razón y emoción, tensión que resolvería la Inteligencia Emocional al conllevar prácticas sociales que integran ambas. Y, en segundo lugar, por otra tensión entre igualdad y elitismo, y que la Inteligencia Emocional resolvería al poseer un valor igualitario, pudiendo ser aprendida por cualquier persona. En segundo lugar, como *personalidad*, los autores afirman que la personalidad se compone de tres niveles. El primero, dispone de cuatro componentes básicos: motivación, emoción, cognición y consciencia¹⁴. Los dos primeros, más internos y biológicos, y los segundos, más externos y abiertos. En el segundo nivel, y sobre los componentes anteriores, el individuo elabora modelos sobre sí mismo, sobre el mundo, y sobre él en el mundo, con los que construye sus mapas mentales y acomoda sus relaciones

¹⁴ Aunque en mucha literatura se suele usar indistintamente los términos consciencia y conciencia, hemos optado por la diferenciación efectuada por la RAE, en la que se define “*conciencia*” como “1. Conocimiento del bien y del mal que permite a la persona enjuiciar moralmente la realidad y los actos, especialmente los propios. 2. Sentido moral o ético propios de una persona. 3. Conocimiento espontáneo y poco reflexivo de una realidad. 4. Conocimiento claro y reflexivo de la realidad”, y sólo en la quinta acepción hace referencia a “*consciencia*”, que define la RAE como: “1. Conocimiento inmediato o espontáneo que el sujeto tiene de sí mismo, de sus actos y reflexiones. 2. Capacidad de algunos seres vivos de reconocer la realidad circundante y de relacionarse con ella. 3. Conocimiento reflexivo de las cosas. 4. Facultad psíquica por la que un sujeto se percibe a sí mismo en el mundo.” (RAE, 2022). Así, dadas nuestras dimensiones de estudio, usaremos “conciencia” cuando se haga referencia a discernir el bien del mal, al sentido ético o moral, y “consciencia” al conocimiento de sí mismo, de las relaciones con los demás, del entorno y sus circunstancias. Salvo cuando expresemos referencias literales de sus autores, que respetaremos el término que haya utilizado.

entre sus mundos internos y externos. Y, finalmente, los rasgos se conforman sobre alguno de los componentes básicos presentes reiteradamente, en uno de sus modelos o mapas mentales. (ver Figura 18).

Figura 18.

Esquema de principales sistemas de personalidad. Fuente: (Mayer, Salovey, et al., 2001)

Nivel 3: Rasgos mentales	Rasgos relevantes para uno mismo	Rasgos generales		
Nivel 2: Mapas Mentales	Modelos del sí mismo	Modelos del sí mismo en el mundo		Modelos del mundo
Nivel 1: Mecanismos Mentales Básicos	Motivaciones	Emociones	Operaciones cognitivas	Consciencia

En tercer lugar, como *habilidad mental*, la Inteligencia Emocional se describe como inteligencia y como emoción. En tanto que inteligencia, se encuadra en la resolución de problemas que precisan de habilidades para percibir e identificar información, y manipularla y gestionarla mediante símbolos. En tanto que emoción, la Inteligencia Emocional se sirve del plano emocional para la resolución acertada de los problemas. La Inteligencia Emocional, con todo, opera mediante los mecanismos mentales básicos de la cognición y la emoción. Nos detendremos en el modelo teórico de estos autores más adelante.

El esquema de Mayer et al. (2001) sobre los sistemas de personalidad, consideramos que está englobado en la teoría de la interacción de los sistemas de la personalidad (ISP) de Kul et al. (Baumann et al., 2010; Baumann y Kuhl, 2021; Kuhl, 2000; Kuhl et al., 2014, 2021; Kuhl y Baumann, 2021) que hemos expuesto en un apartado anterior. Como ya indicamos, para la Teoría ISP la personalidad se refiere a procesos cognitivos y afectivo-motivacionales (los mecanismos mentales básicos de Mayer et al.), y a su interacción para determinar el comportamiento y la experiencia del individuo (Kuhl et al., 2021). No obstante, la teoría ISP pone un especial énfasis en el crecimiento personal y en la agencia (Koole et al., 2019) no previstos en los niveles indicados por Mayer et al. (2001), que sólo señalan la consciencia como uno de los mecanismos básicos. La agencia, apuntada por la teoría ISP, aun requiriendo de la consciencia como mecanismo básico –awareness (apercepción) en términos de Rubia

Vila (2010)¹⁵ –, precisa también de consciousness (consciencia). Este autor afirma que existen dos tipos de consciencia (2010, sec. Definición de Consciencia). Una consciencia primaria referida a la experiencia directa de percepciones, sensaciones, pensamientos y contenidos de la memoria, así como imágenes, ensueños y sueños. Y otra consciencia reflexiva referida a la experiencia consciente per se. Este tipo de consciencia es necesaria para la auto-consciencia, que implica darse cuenta de ser un individuo único, separado de los demás, con una historia y un futuro personales. La consciencia reflexiva incluye el proceso de integración, o sea, de observar la propia mente y sus funciones; con otras palabras, conocer que se conoce.

Como ya hemos expuesto, los autores del modelo de habilidades de la Inteligencia Emocional (Mayer, Salovey, et al., 2001) sostienen que la personalidad se configura en tres niveles, uno de ellos bajo los mecanismos mentales básicos de motivación, emoción, cognición, y consciencia, y que la inteligencia emocional opera con los sistemas básicos de cognición y emoción. Ahora bien, en dos de las definiciones de unidades que componen la IE se alude a la atención¹⁶; como capacidad de percibir y expresar sentimientos, y como facilitación emoción (ver Modelo de la Inteligencia Emocional como habilidad, en Apartado 2.4.2.). Como indica Rubia Vila (2010), “el prestar atención a algo, es ser consciente de ese algo” (o.c., secc. “Definición de Consciencia”). En la misma línea Gabriel (2016) apunta que:

Gran parte del mundo emocional humano tiene la forma de conciencia de uno mismo. Eso no consiste en que exploremos nuestro mundo interior con una mirada profunda, sino en que la conciencia intencional y la fenoménica se entrelazan en principio. No tenemos estados de conciencia sin que aparezcan ya valorados de cierto modo. Sobre esa base resulta comprensible por qué nuestros valores morales están vinculados a nuestras emociones, porque en primer lugar solo somos capaces de un juicio moral si tenemos conciencia de que otros tienen conciencia, y vivimos a diario esa estructura como un sistema de re-calibración permanente de valores (o.c., p. 148).

¹⁵ “En la bibliografía anglosajona se utilizan dos palabras distintas que en español se suelen traducir por consciencia. La primera es “awareness”, que yo traduzco por apercepción; la segunda es “consciousness” que se traduce por consciencia. Esta diferenciación es importante, ya que existe la expresión en inglés “unconscious awareness” que se traduciría por “apercepción inconsciente”, lo que sería imposible si la palabra “awareness” se tradujese por consciencia, como suele hacerse.” (Rubia Vila, 2010).

¹⁶ Incluimos las definiciones originales de cada unidad o componente del modelo teórico de Inteligencia Emocional de Mayer y colaboradores, más adelante en el apartado que lo describe.

2.4.2. Modelos teóricos sobre la Inteligencia Emocional

Existen diversos modelos teóricos sobre Inteligencia Emocional y cada uno propone una forma de medir dicho constructo acorde al modo de entender el constructo. A continuación, se presentan los modelos teóricos más destacables y el instrumento de medida de la Inteligencia Emocional que proponen.

La **Inteligencia Emocional como habilidad mental** de Mayer, Salovey y Caruso, medida por el MSCEIT - *Mayer, Salovey and Caruso Emotional Intelligence Test*. La Inteligencia Emocional es entendida como un conjunto de habilidades para percibir, asimilar, comprender y regular tanto las emociones propias como las de los demás (Mayer et al., 2000; Mayer, Caruso, et al., 2001; Mayer, Salovey, et al., 2001; Salovey et al., 2002).

La **Inteligencia Emocional como rasgo de personalidad** de Petrides, medida por el TEIQue - *Trait Emotional Intelligence Questionnaire*. La Inteligencia Emocional rasgo hace referencia a las autopercepciones de las capacidades emocionales, es decir, a la percepción que tenemos de nosotros mismos sobre lo bueno que somos en términos de comprensión, regulación y expresión de emociones para adaptarnos a nuestro entorno y mantener el bienestar (Petrides, Mikolajczak, et al., 2016; Petrides, Siegling, et al., 2016).

La **Inteligencia Emocional y social** de Bar-On, medida por el EQ-i - *The Emotional Quotient Inventory*. La Inteligencia Emocional y social se refiere al conjunto de competencias, habilidades sociales y emocionales, que nos facilitan comprendernos a nosotros mismos, entender a los demás y expresarnos y relacionarnos con ellos, haciendo frente a las contingencias cotidianas (Bar-On, 1999, 2001, 2006; Bar-On y Parker, 2001).

Las **competencias emocionales y sociales** de Goleman et al., medida por el ESCI *Emotional and Social Competence Inventory*. La Inteligencia Emocional comprende un conjunto de competencias y habilidades que impulsan y favorecen el aprendizaje y el rendimiento en el trabajo. Este modelo se centra en comportamientos observables, reconocibles y distintos que facilitan el desempeño y la Satisfacción Laboral como, por ejemplo, el contexto organizacional, la motivación, las competencias personales, la autoimagen en el desempeño y el desarrollo profesional. El inventario ESCI no está diseñado como prueba para la selección de personal o la promoción, ni para la obtención de compensaciones salariales, sino más bien, para la motivación, el desempeño y el desarrollo en

el ámbito laboral (Boyatzis et al., 2001; Cherniss et al., 1998; Goleman, 1997, 2009; Goleman y Cherniss, 2013).

En la Tabla 29 recogemos las características genéricas de estos modelos.

Tabla 29.
Modelos Teóricos y Medidas sobre Inteligencia Emocional.

Modelo	Habilidad Mental	Rasgo de Personalidad	Inteligencia Emocional y Social	Competencias Emocionales y Sociales
Autor/es	J. Mayer, P. Salovey y D. Caruso	K. V. Petrides	R. Bar-On	D. Goleman y R. Boyatzis
Medida	<i>MSCEIT</i> <i>Mayer, Salovey and Caruso Emotional Intelligence Test</i>	<i>TEIQue</i> <i>Trait Emotional Intelligence Questionnaire</i>	<i>EQ-i</i> <i>The Emotional Quotient Inventory</i>	<i>ESCI</i> <i>Emotional and Social Competence Inventory</i>
Evalúa	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de Percibir y Expresar Sentimientos • Facilitación Emocional • Comprensión de la Emoción. • Gestión de las Emociones 	13 facetas agrupadas en: <ul style="list-style-type: none"> • Bienestar • Autocontrol • Emocionalidad • Sociabilidad Facetas Auxiliares: Adaptabilidad y Automotivación	<ul style="list-style-type: none"> • Inteligencia Intrapersonal • Inteligencia Interpersonal • Control del Estrés • Adaptabilidad • Humor General 	12 Competencias agrupadas en: <ul style="list-style-type: none"> • Autoconsciencia • Autogestión • Consciencia Social • Gestión de Relaciones
Longitud	141 ítems	153 ítems	133 ítems	68 ítems
Versiones	<ul style="list-style-type: none"> - Autoevaluación - Otro / Evaluación Multinivel - Evaluación del equipo 	<ul style="list-style-type: none"> - Autoevaluación - Versión corta (30 ítems) - 360º, y 360º corta - Niños de 8 a 12 años 	<ul style="list-style-type: none"> - Autoevaluación - Otro / Evaluación Multinivel - Versión corta (51 artículos) - On-line 	<ul style="list-style-type: none"> - Autoevaluación - Otro / Evaluación Multinivel - Versión universitaria - On-line. 2.0
Editor	https://mhs.com	http://www.psychometriclab.com	https://mhs.com	https://www.kornferry.com/

Elaboración propia, fuente: (Bar-On, 1999; Boyatzis, et al., 2001; Boyatzis y Goleman, 2011; Mayer et al., 2009; Petrides, Siegling, et al., 2016; Wolff, 2005)

Modelo de la Inteligencia Emocional como habilidad

La Inteligencia Emocional opera a través de los sistemas cognitivo y emocional de forma unitaria, pero divisible en 4 componentes que se desarrollan jerárquicamente de forma secuencial en función de la edad y la maduración cognitiva (Mayer, Salovey, et al., 2001; Salovey et al., 2002). Los autores han elaborado varias medidas, la más actual y reciente, el *MSCEIT – Mayer, Salovey and Caruso Emotional Intelligence Scales* (Mayer et al., 2002), que valora los cuatro componentes señalados:

- a) *Capacidad de percibir y expresar sentimientos*. Esto es, percibir, evaluar y expresar la emoción con precisión y adaptación. Implica reconocer información verbal y no verbal del sistema de emociones, tanto en uno mismo como en los demás. En palabras de los propios autores: “La percepción emocional implica registrar, prestar atención y

descifrar mensajes emocionales tal como se expresan en expresiones faciales, tono de voz, objetos de arte y otros artefactos culturales.” (p. 109).

- b) *Facilitación emocional*. Hace referencia a cómo la emoción ingresa en el sistema cognitivo modificándolo para ayudar al pensamiento, y a cómo se generan sentimientos para facilitar las actividades cognitivas y la acción adaptativa. En otras palabras, este componente destaca el uso de las emociones como recurso cognitivo, en la misma línea que actúan la creatividad y la resolución de problemas: “Pero las emociones también pueden imponer prioridades de modo que el sistema cognitivo atienda a lo más importante” (p. 109).
- c) *Comprensión de la emoción*. Este componente apunta hacia el conocimiento emocional, es decir, hacia el procesamiento cognitivo de la emoción, la perspicacia y el conocimiento que se llevan a cabo sobre los sentimientos propios o de los demás. Además, implica comprender qué acontecimientos van a provocar las diferentes emociones.
- d) *Gestión de las emociones*. Se refiere a la regulación de las emociones en uno mismo y en los demás, incluyendo la progresión de las emociones en las relaciones con los demás. En este sentido, el manejo emocional se entiende de manera flexible, por lo que las personas procederán guiada por motivos emocionales, espirituales, pragmáticos, etc.

Modelo de la Inteligencia Emocional como rasgo de personalidad

Para Petrides et al. (Petrides, Mikolajczak, et al., 2016; Petrides, Siegling, et al., 2016) la IE es un rasgo de la personalidad, que trata de una constelación de percepciones de las personas sobre sus habilidades emocionales (rasgo de autoeficacia emocional), y que considera cuán buenas son las personas en la comprensión, regulación y expresión de sus emociones a fin de adaptarse al entorno y mantener el bienestar. En palabras de los autores, el rasgo IE es:

La Inteligencia Emocional rasgo es una construcción distinta (porque se puede aislar en el espacio de la personalidad) y compuesta (porque está parcialmente determinada por varias dimensiones de personalidad de orden superior) que se encuentra en los niveles más bajos de las jerarquías de personalidad (porque el factor de la Inteligencia Emocional rasgo es oblicuo, en lugar de ortogonal a los Tres Gigantes y los Cinco Grandes).(Petrides y Mavroveli, 2018, p. 29)

Petrides et al. (Petrides, Mikolajczak, et al., 2016; Petrides, Siegling, et al., 2016) elaboran una medida de la IE, el *TEIQue – Trait Emotional Intelligence Questionnaire*, que recoge 15 facetas agrupadas en 4 factores generales, y 2 facetas independientes:

- a) *Bienestar*. Manifestado por personas con confianza en sí mismas, satisfechas con la vida, y que valoran el lado positivo de las cosas. Incluye: autoestima, felicidad y optimismo.
- b) *Autocontrol*. Propio de personas que controlan sus emociones, soportan la presión y el estrés, y son reflexivas. Incluye: regulación emocional, manejo del estrés y control de impulsos.
- c) *Emocionalidad*. Característico de personas que destacan por discernir con claridad tanto sus sentimientos como el de los demás, los comunican eficazmente, permitiéndoles tener relaciones satisfactorias considerando la perspectiva de los otros. Incluye: percepción de la emoción (propia y de los otros), expresión emocional, relaciones personales y empatía.
- d) *Sociabilidad*. Personas que son hábiles socialmente, con capacidad para influir en los sentimientos de los demás, y que defienden sus derechos de forma franca. Incluye: conciencia social, manejo de emociones (en otros) y asertividad.
- e) *Adaptabilidad y Automotivación* (facetas independientes). Las personas adaptables se muestran flexibles y dispuestas a los cambios requeridos por las nuevas situaciones. Las personas automotivadas no se rinden fácilmente ante la adversidad.

Modelo de competencias emocionales

Para Goleman la Inteligencia Emocional se refiere “a la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos” (Goleman, 2009, p. 430). La Inteligencia Emocional presenta habilidades distintas, aunque complementarias a la inteligencia exclusivamente cognitiva. Goleman y su equipo sostienen que la Inteligencia Emocional está integrada por las siguientes competencias emocionales (Boyatzis, et al., 2001; Goleman, 2009; Goleman y Cherniss, 2013):

- a) *Autoconsciencia*. Comprende la referencia a los valores y objetivos de la persona, manifestados de forma franca. Incluye autoconsciencia emocional, autoevaluación y autoconfianza.
- b) *Autogestión*. Permite el control de sentimientos e impulsos, la reflexión y meditación, avanzar en los cambios, creando un entorno de confianza y movilizand las emociones positivas. Incluye autocontrol, fiabilidad, minuciosidad, adaptabilidad, orientación al logro e iniciativa.
- c) *Consciencia social*. Considera los sentimientos de los demás y el diálogo intercultural, para optimizar la toma de decisiones y la mejora de la gestión del equipo. Incluye: empatía y consciencia organizativa.
- d) *Habilidades sociales*. Facilita ampliar el círculo de conocidos, gestionar puntos de encuentro, y avanzar en la dirección de objetivos comunes y compartidos. Incluye: desarrollar a los demás, orientación al servicio, Liderazgo, influencia, comunicación, catalización del cambio, resolución de conflictos, establecimiento de vínculos, Trabajo en Equipo y colaboración.

El planteamiento teórico de estos autores se vio refrendado por el desarrollo empírico del *Inventario de Competencia Emocional (ECI)* que afirman, resulta complementario y más fácil que las evaluaciones de competencias mediante Entrevistas de Incidentes Críticos o Assessment Center y, a su vez, permite evaluaciones 360º, es decir, evaluaciones entre distintos niveles de observadores.

Partiendo de una prueba de autoinforme elaborada por Boyatzis et al., *The Self-Assessment Questionnaire (SAQ)* (Boyatzis, 1994; Boyatzis et al., 1995), para medir las competencias en directivos y líderes, Goleman en su libro *La Práctica de la Inteligencia Emocional* (2009), presentó una propuesta de 25 competencias en 5 factores que sirvieron de base para que Boyatzis et al. (2001), elaboraran el *Inventario de Competencia Emocional (ECI)* de evaluación 360º. El ECI “está diseñado sólo como herramienta de desarrollo, y no para contrataciones, ascensos, o decisiones de compensación” (Goleman y Cherniss, 2013, p. 142). Posteriormente, Boyatzis y Goleman (2011) actualizaron la versión y desarrollaron el *Inventario de Competencia Emocional y Social (ESCI)*, integrado por 12 competencias en 4 factores. La finalidad inicial de Boyatzis era que el SAQ sirviera para la evaluación de directivos y líderes, pero con las nuevas herramientas las evaluaciones se extendieron a profesionales

de todo tipo y niveles organizacionales. Goleman, por su parte, las describe como las competencias del Liderazgo (Goleman, 2013; Goleman, Boyatzis, y McKee, 2007). Boyatzis (2018) sostiene que la mejor medida de las Competencias de inteligencia emocional, es mediante una evaluación 360°. A continuación, se muestra una comparativa de estas medidas en la Tabla 30.

Tabla 30.

Competencias Emocionales y Sociales, por los equipos de Goleman y Boyatzis

Competencias Emocionales (1998)	Inventario de Competencia Emocional (ECI) (2001)	Inventario de Competencia Emocional y Social (ESCI) (2011)
<i>Consciencia de sí mismo</i>	<i>Autoconsciencia</i>	<i>Autoconsciencia</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Consciencia emocional • Valoración adecuada de sí mismo • Confianza de sí mismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoconsciencia emocional • Valoración adecuada de sí mismo • Confianza de sí mismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoconsciencia emocional
<i>Autogestión</i>	<i>Autogestión</i>	<i>Autogestión</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Autocontrol • Confiabilidad • Integridad • Adaptabilidad • Innovación 	<ul style="list-style-type: none"> • Autocontrol • Confiabilidad/Transparencia • Integridad • Adaptabilidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Autocontrol emocional • Orientación al logro • Visión positiva • Adaptabilidad
<i>Motivación</i>		
<ul style="list-style-type: none"> • Motivación de logro • Compromiso • Iniciativa • Optimismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientación al logro • Iniciativa 	
<i>Empatía</i>	<i>Consciencia Social</i>	<i>Consciencia Social</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de los demás • Desarrollo de los demás • Orientación al servicio • Aprovechamiento de la diversidad • Consciencia política 	<ul style="list-style-type: none"> • Empatía • Orientación al servicio • Consciencia Organizacional 	<ul style="list-style-type: none"> • Empatía • Consciencia Organizacional
<i>Habilidades Sociales</i>	<i>Habilidades Sociales</i>	<i>Gestión de Relaciones</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Influencia • Comunicación • Gestión de Conflictos • Liderazgo • Catalización del Cambio • Construcción de Vínculos • Colaboración y Cooperación • Habilidades de Equipo 	<ul style="list-style-type: none"> • Influencia • Comunicación • Gestión de conflictos • Liderazgo • Catalizador del cambio • Construcción de vínculos • Trabajo en equipo y colaboración • Desarrollo de otros 	<ul style="list-style-type: none"> • Influencia • Coach y Mentor • Gestión de conflictos • Liderazgo inspirador • Trabajo en equipo
		<i>Cognitivas (sólo en versión ESCI – U (Universitarios)</i>
		<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento sistémico • Reconocimiento de patrones

Elaboración propia. Fuentes: (Boyatzis, 2009, 2018; Boyatzis, et al., 2001; Boyatzis y Goleman, 2011; Goleman, 2009)

Modelo de inteligencia emocional y social

El Modelo de Inteligencia Emocional y Social de Bar-On (Bar-On, 1999, 2001, 2006) es un modelo multifactorial orientado a procesos y al rendimiento como potencial, en el que la Inteligencia Emocional y Social es el resultado de una interacción de las predisposiciones biológicas, capacidades cognitivas, y las condiciones del medio o situación. En este modelo la Inteligencia Emocional, junto con la Inteligencia Cognitiva, forman parte de la Inteligencia. Bar-On define la Inteligencia Emocional del siguiente modo:

como una serie de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen en la capacidad de uno para tener éxito en hacer frente a las demandas y presiones ambientales. Como tal, la inteligencia emocional de uno es un factor importante para determinar la capacidad de uno para tener éxito en la vida e influye directamente en el bienestar psicológico general de uno (es decir, la condición mental actual o el grado general de salud emocional) (Bar-On, 1999, p. 16) (cursivas en original).

A partir de su modelo, elabora una medida de autoinforme, el *EQ-i – The Emotional Quotient Inventory*. Integrado por 133 ítems desarrollados a partir de análisis estadístico, y de las opiniones de profesionales experimentados y de especialistas del ámbito de los recursos humanos. La prueba ofrece una puntuación general, así como de 5 escalas y 15 subescalas (ver Tabla 31). La puntuación general se encuentra tipificada en una media de 100 y una desviación tipo de 15, semejante a los puntajes de CI – Cociente Intelectual como medida de la inteligencia general, y de ahí, EQ – Cociente Emocional, como medida de la inteligencia emocional. Su modelo teórico Inteligencia Emocional y Social se corresponde con su modelo empírico del EQ-i. Los estudios sobre el EQ-i se han replicado en múltiples países, entornos y lenguas: EE.UU y Canadá (Bar-On, 1999), Argentina (Gómez-Dupertuis y Moreno, 1995, 1999; Regner, 2008), Australia (Palmer et al., 2003), Bélgica (De Weerdts y Rossi, 2012), Francia (Thiébaud et al., 2005), Grecia (Neophytou, 2012), Iran (Allahyari, 2020), Italia (Franco y Tappatà, 2005, 2014), Perú (Ugarriza, 2001), Puerto Rico (Rivera et al., 2008), Sudáfrica (Van Zyl, 2014), entre otros.

Tabla 31.
Componentes del EQ-i.

Escalas	Subescalas
Inteligencia Intrapersonal	Autoconsciencia Emocional Autoestima Asertividad Independencia Autorrealización
Inteligencia Interpersonal	Empatía Responsabilidad Social Relaciones Interpersonales
Control del Estrés	Tolerancia al Estrés Control de los Impulsos
Adaptabilidad	Prueba de la Realidad Flexibilidad Solución de Problemas
Humor General	Optimismo Felicidad

La estructura del EQ-i está integrada por las siguientes subescalas (Bar-On, 1999, 2001, 2006; Bar-On et al., 2000):

a) *Inteligencia intrapersonal*. Trata de la consciencia de las emociones, la comprensión y la habilidad para captar, entender y expresar las propias emociones, sentimientos y pensamientos. Comprende cinco habilidades, capacidades y competencias relacionadas con uno mismo:

1. Autoconsciencia emocional. Reconocer y comprender las propias emociones e identificar que las provocó. Se trata del componente mínimo de cualquier modelo de Inteligencia Emocional.
2. Asertividad. Expresión de uno mismo, de los propios sentimientos, creencias, pensamientos, defendiéndolos de forma constructiva, sin ocasionar daño a los demás. Defender al mismo tiempo los propios derechos, respetando los de los demás. Una parte importante de la asertividad depende de la autoconsciencia emocional.
3. Autoestima. Conocerse, comprenderse, aceptarse y respetarse a sí mismo, ser consciente de sí mismo, de los propios aspectos positivos y negativos, y de las propias limitaciones y posibilidades. Autoconfianza, autorrespeto.

4. Independencia. Autogestión y autocontrol de los propios pensamientos y acciones, libre de dependencia emocional. Con autonomía y sintiéndose seguro de sí mismo.
5. Autorrealización. Desarrollo del potencial propio, hacer lo que uno quiere, se propone, le gusta y puede hacer. Incluye aspectos como automotivación, orientación al logro y a objetivos.

b) *Inteligencia interpersonal*. Se refiere a la capacidad de ser consciente, de comprender y apreciar las emociones y sentimientos de los demás mediante el establecimiento y mantenimiento de relaciones interpersonales responsables y satisfactorias. Comprende:

6. Empatía. Apreciar y comprender los sentimientos de los demás tomando consciencia de ello.
7. Relaciones interpersonales. Crear y desarrollar relaciones emocionales significativas, mutuamente cercanas y satisfactorias consigo mismo y con los demás. Incluye aspectos como amistad, intimidad, cercanía emocional, dar y recibir afecto
8. Responsabilidad social (Prosocial vs. Antisocial). Identificarse con el propio grupo social. Demostrarse a sí mismo la capacidad para cooperar, construir y contribuir al propio grupo social. Incluye aspectos como respeto, consideración, lealtad ante el éxito y ante el fracaso del grupo, u organización.

c) *Control del Estrés*. Manejo de las situaciones estresantes mientras se mantienen bajo control las emociones fuertes. Comprende:

9. Tolerancia al estrés. Resistir las situaciones y eventos adversos, tolerar las propias emociones fuertes, afrontarlas de forma activa, constructiva y positiva.
10. Control de impulsos. Resistir o demorar un impulso a actuar, una emoción fuerte, un deseo, gestionar las propias emociones.

d) *Adaptabilidad*. Flexibilidad en la gestión de las emociones y pensamientos según cambia el entorno. Abordar situaciones problemáticas. Verificar objetivamente el propio

estado de ánimo y el de los demás, de acuerdo con las demandas del entorno externo. Comprende:

11. Prueba de la realidad. Evaluar las relaciones entre lo experimentado subjetivamente (pensamiento y sentimientos), y lo que existe objetivamente a nivel externo. Juega un papel importante en el procesamiento cognitivo de las emociones.
12. Flexibilidad. Ajustar adecuadamente las propias emociones, pensamientos y comportamientos a los cambios en las situaciones y condiciones
13. Solución de problemas. Identificar y definir los problemas personales y sociales, generar alternativas e implementar soluciones eficaces.

e) *Humor general*. Ser optimista, saber cómo expresar sentimientos positivos y disfrutar de la presencia de los demás. Tener una visión positiva de la vida y disfrutarla. El estado de ánimo es un componente motivacional que afecta la resolución de problemas y a la elección de estrategias de manejo del estrés. Comprende:

14. Optimismo. Ver el lado bueno de la vida, mantener una actitud positiva, incluso ante la adversidad y los sentimientos negativos.
15. Felicidad. Sentirse satisfecho con la vida, de disfrutar de sí mismo, de los demás, de divertirse y expresar sentimientos positivos. Nos ayuda a hacer lo que queremos hacer, y luego nos dice lo bien que lo estamos haciendo.

Esta estructura de 15 subescalas la integran, por un lado, diez componentes claves: autoconcepto, relaciones interpersonales, control de impulsos, solución de problemas, autoconsciencia emocional, flexibilidad, prueba de la realidad, tolerancia al estrés, asertividad y empatía. Y, por otro, cinco componentes facilitadores: optimismo, autorrealización, felicidad, independencia y responsabilidad social. Estos 15 componentes describen y predicen el comportamiento emocional y socialmente inteligente. La consistencia interna general del EQ-i es excelente ($\alpha = .97$), y la de las escalas Intrapersonal $\alpha = .94$, Interpersonal $\alpha = .87$, Manejo del Estrés $\alpha = .86$, Adaptabilidad $\alpha = .89$ y Estado de Ánimo general $\alpha = .88$. No más del 4% de la varianza del EQ-i puede ser explicada por la inteligencia cognitiva, y la superposición entre el EQ-i y las pruebas de personalidad no es mayor al 15%. El EQ-i no está midiendo pues ni inteligencia general, ni personalidad. Y la superposición del EQ-i con otras

medidas de Inteligencia Emocional es del 36%. La plasticidad de los mismos factores del EQ-i, que la Inteligencia Emocional aumente con la edad, y que sea modificable con adiestramiento, no parecen similares a la estabilidad que precisan los rasgos de personalidad. Por otro lado, la validez predictiva promedio del EQ-i, es de .59, y en el ámbito ocupacional de .55 (Bar-On, 2006; Bharwaney et al., 2011).

Del EQ-i se han elaborado otras versiones abreviadas y adaptadas a colectivos diversos. Por ejemplo, se ha estudiado la Inteligencia Emocional medida por el EQ-i en líderes (Barling et al., 2000; Colfax et al., 2010), y en estudiantes universitarios (Castejón et al., 2008; Dawda y Hart, 2000; Fortes Vilaltella et al., 2013) entre otros colectivos. En la tabla 32, quedan recogidas diferentes adaptaciones realizadas del EQ-i y la población diana.

Tabla 32.

Diferentes formatos y adaptaciones del Emotional Quotient Inventory - EQ-i

Medidas	Elaboración y Adaptaciones
Emotional Quotient Inventory – Short Form EQ-I (S)	Manual Técnico: (Bar-On, 2004) España (Universitarios) (López-Zafra et al., 2014) Canadá: (Parker et al., 2011)
Emotional Quotient Inventory Youth Version EQ-i:YV	Manual Técnico: (Bar-On y Parker, 2000) Líbano: (El Hassan y El Sader, 2005) México: (Ruvalcaba Romero et al., 2014) España (Estudiantes): (Ferrándiz et al., 2012) España (Alumnos superdotados y talentosos): (Sáinz Gómez et al., 2014) España (Adolescentes con Síndrome Down): (Robles-Bello et al., 2021)
Emotional Quotient Inventory Youth Version–Short Form EQ-i:YV[S]	China: (Esnaola et al., 2018) (Davis y Wigelsworth, 2018)
Brief Emotional Intelligence Inventory for Senior Citizens (EQ-i-M20)	España (Personas Mayores): (Pérez Fuentes et al., 2014)

Los estudios llevados a cabo por Bar-On (2001, 2006) han mostrado que la Inteligencia Emocional aumenta con la edad, al menos hasta la quinta década de la vida. Este incremento con la edad, también ha sido señalado por otros autores (Goleman, 2009; Mayer et al., 2000; Parker et al., 2005). Así mismo, no se han hallado diferencias entre razas y grupos étnicos (Bar-On, 2001, 2006). En cuanto al sexo, no se han hallado diferencias significativas entre mujeres

y hombres en la Inteligencia Emocional general, aunque sí en algunos componentes. Hallazgos similares han sido reportados por otros autores (Fortes Vilaltella et al., 2013; Goleman, 2009). Así, en las mujeres destaca la inteligencia interpersonal entre los factores de primer orden, y entre los de segundo orden, la autoconsciencia emocional, la empatía, las relaciones interpersonales, y la responsabilidad social. En los hombres destaca entre los factores de primer orden la inteligencia intrapersonal, el control del estrés y la adaptabilidad; y entre los factores de segundo orden en la autoestima, la independencia, la flexibilidad, la tolerancia al estrés, la solución de problemas y el optimismo.

En este sentido, Goleman y Cherniss (2013) también han señalado algunas diferencias en función del sexo como resultado de la socialización: “expresar sentimientos, a escuchar de manera activa, a mostrar afecto y a colaborar, son comportamientos más reforzados en muchachas y mujeres que en chicos y hombres. (...) las mujeres [líderes] aprendían más mediante reflexión y autovaloración que sus homólogos masculinos” (p. 366). Sobre las diferencias étnicas, apuntan que las oportunidades de colaboración interracial ofrecen “la oportunidad de mejorar su repertorio de habilidades sociales –incluyendo empatía, comunicación, influencia y resolución de conflictos– al esforzarse por entrar en relación con otras personas que aportan a la organización experiencias y perspectivas vitales radicalmente distintas” (Thomas, 1990, 1993) (Referenciado por Goleman y Cherniss (2013, p. 367))

2.4.3. Perspectivas integradoras de los modelos teóricos de la Inteligencia Emocional

Algunos autores proponen una visión integradora de los modelos descritos, presentándolos como complementarios en vez de como enfoques alternativos. En esta línea, encontramos las propuestas de:

1) Mayer et al. (2001) distinguen los modelos de Inteligencia Emocional como habilidad, tal como el que ellos mismos describen, y modelos de Inteligencia Emocional mixta (habilidad y rasgos) como los desarrollados por Bar-On y de Goleman et al.

2) Ashkanasy y Daus (2005) diferencian entre teorías de habilidades, como las propuestas por Mayer et al., modelos basados en rasgos como el de Petrides, y modelos mixtos como los de Bar-On y Goleman et al.

3) Wood et al. (2009) señalan dos tipos de modelos teóricos complementarios, el de habilidades y el de rasgos, en el que incluye el de Bar-On.

4) Gignac (Gignac, 2010) diferencia entre modelos de desempeño máximo de Inteligencia Emocional y de desempeño típico de Inteligencia Emocional. En las pruebas de desempeño máximo, las puntuaciones máximas representan la mayor capacidad o desempeño, y en las de desempeño típico, las puntuaciones típicas representan la capacidad o desempeño más probable. La MSCEIT sería un ejemplo de prueba de desempeño máximo, y la EQ-i, de desempeño típico. También distingue diferentes métodos de medir la Inteligencia Emocional por ambos modelos: orientado a la tarea, autoinforme, informe de observador, y fisiológico. Encuentra convergencia en las puntuaciones de autoinforme y el informe del observador en el modelo de desempeño típico de IE, similar a los datos reportados en investigaciones de ámbito laboral, por lo que concluye de la necesidad de evaluaciones multimétodo.

5) Boyatzis (2018) propone una teoría multinivel con tres niveles (ver Figura 19):

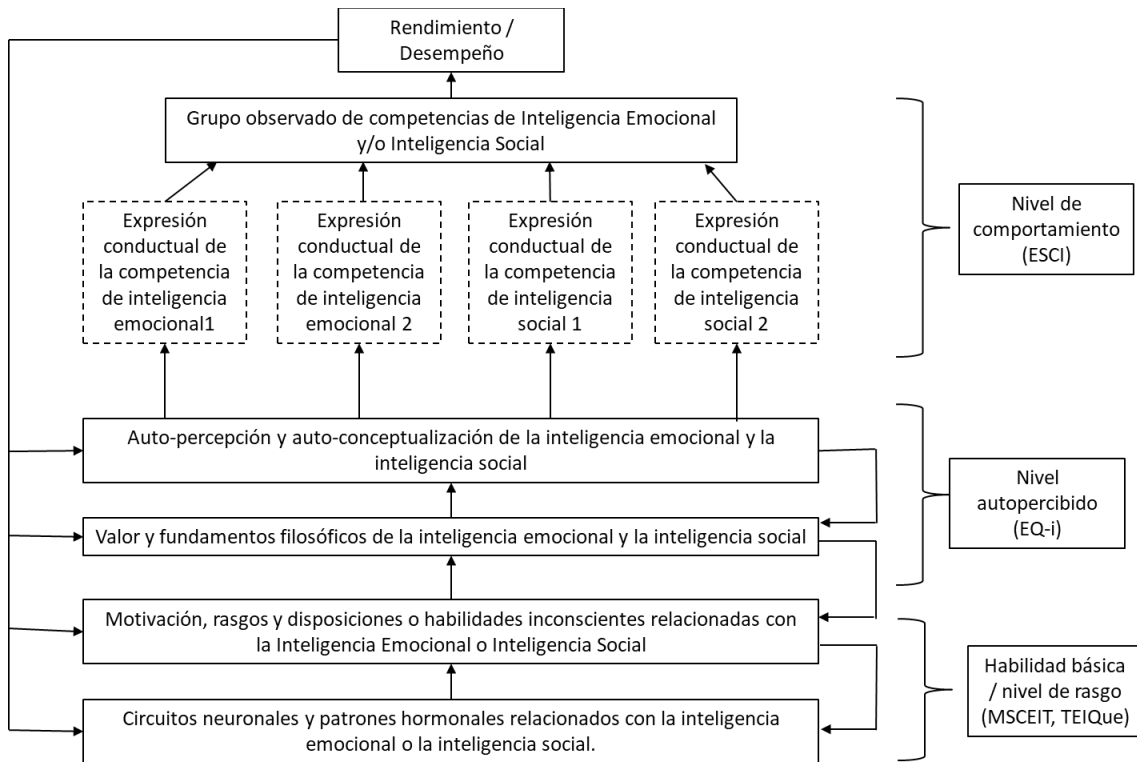
- a) Nivel de habilidades básicas / rasgos (evaluables por MSCEIT, TEIQue). Comprende los circuitos neuronales y patrones hormonales, así como la motivación, rasgos y disposiciones o habilidades inconscientes relacionadas con la Inteligencia Emocional o Inteligencia Social (IS).
- b) Nivel auto-percibido (evaluable por EQ-i). Comprende los valores y fundamentos filosóficos, y la auto-percepción y auto-conceptualización de la Inteligencia Emocional y la Inteligencia Social.
- c) Nivel conductual (evaluable por ESCI). Comprende las competencias conductuales y grupo de competencias de inteligencia Emocional y/o Inteligencia Social.

En la Tabla 33 se muestra una comparativa entre las medidas de los modelos teóricos presentados, según Boyatzis (2018).

En la teoría Multinivel de la Inteligencia Emocional, Boyatzis (2018) destaca la necesidad de evaluaciones 360º en el nivel comportamental. En el nivel auto-percibido, el Modelo de Inteligencia Social y Emocional de Bar-On, (1999, 2001, 2006) identifica los componentes claves del funcionamiento emocional y social que conducen al bienestar, y cuenta con el instrumento *EQ-i* que se ha descrito anteriormente.

Figura 19.

Teoría Multinivel de la Inteligencia Emocional. Fuente: (Boyatzis, 2018)



Fuente: (Boyatzis, 2018, p. 9) (Traducción propia)

Tabla 33.

Comparativa de las medidas de los modelos teóricos de la Inteligencia Emocional. Fuente: (Boyatzis, 2018)

MSCEIT	TEIQue	EQ-i	ESCI
Comprensión	Percepción de la emoción	Autoconsciencia emocional	Autoconsciencia emocional
Gestión	Manejo del estrés impulsivo	Control de impulsos	Autocontrol emocional
Gestión	Adaptabilidad	Flexibilidad	Adaptabilidad
Gestión	Automotivación	Autorrealización	Orientación al logro
Facilitador	Optimismo	Optimismo	Panorama positive
Comprensión	Empatía	Empatía	Empatía
Percepción	Consciencia social		Consciencia organizacional
Gestión			Liderazgo inspirador
Gestión	Asertividad	Asertividad	Influencia
Gestión			Gestión de conflictos
Gestión			Entrenador y Mentor
Gestión	Relaciones	Interpersonal	Trabajo en equipo

Fuente: (Boyatzis, 2018, p. 5)

En un contexto laboral con procesos de selección, como es del ámbito de esta Tesis Doctoral, de acuerdo con Gignac (2010) procede una evaluación multimétodo que contemple, al menos, un autoinforme y un informe de observador. Para un screening o primera fase de criba o filtro a aspirantes a puestos de trabajo, es conveniente una evaluación inicial a nivel

autoinforme cuando el número de candidatos al puesto ofertado es numeroso, así como una fase posterior de evaluación a nivel comportamental por otros observadores, que se realiza habitualmente mediante entrevista individual, de eventos conductuales, incidentes críticos, o mediante técnicas de dinámicas de grupo o assessment center. En nuestro estudio sólo consideramos la evaluación a nivel de autopercepción.

2.4.4. Críticas a la dimensión de Inteligencia Emocional

Como cualquier otro constructo, la Inteligencia Emocional está sometida al escrutinio científico, lo que le acarrea tanto valoraciones positivas como negativas. A continuación, nos detenemos en algunas de las críticas más frecuentes que se hacen sobre la Inteligencia Emocional.

Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) afirman que existe cierta confusión entre los conceptos de Inteligencia Emocional, competencia emocional y educación emocional. El concepto de Inteligencia Emocional es aún hoy confuso y hay que terminar de dilucidarlo. La competencia emocional o socioemocional, que adquiere relevancia en un contexto, hace referencia al “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (o.c. p. 69), y “debería reflejar una sabiduría que conlleva los valores éticos significativos de la propia cultura.” (p. 67). Para estos autores los modelos de Bar-On y Goleman señalan la importancia de las competencias emocionales, mientras entienden que la educación emocional “pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida” (p. 75).

Desde nuestro punto de vista, quedaría pendiente esclarecer cómo toman cuerpo la Inteligencia Emocional y las competencias emocionales en la persona, qué aspectos germinan primero o son básicos y cuáles le siguen para alcanzar un nivel óptimo de competencias emocionales, y poder entonces establecer programas de desarrollo. Conocer cómo se desarrolla y evoluciona la Inteligencia Emocional para definir programas de desarrollo y aprendizaje efectivos en una persona.

Por otro lado, los modelos mixtos de Inteligencia Emocional no han estado tampoco exento de críticas. Para Mayer et al. (2000) las medidas de Inteligencia Emocional mixtas se superponen con áreas específicas de los Big Five. Bar-On (2006) describe los resultados de un

metaanálisis de 8 estudios con 1700 personas, en el que la superposición entre EQ-i y los test de personalidad, no supera el 15%. Además, en el mismo trabajo señala que la maleabilidad de la Inteligencia Emocional medida por el EQ-i, que va en aumento con la edad y con adiestramiento, no puede ser explicada por la estabilidad de los rasgos de personalidad. Como afirma Boyatzis (2018)

Una persona parece ser capaz de cambiar sus niveles de rasgos de personalidad, como los Cinco Grandes, pero estos cambios a menudo toman años, envejecimiento y/o un cambio importante en el entorno de la vida y la socialización en esos nuevos entornos. (p. 6).

Bar-On (1999) examina la validez de constructo del EQ-i, relacionándolo con diversos instrumentos de evaluación como 16PF, MMPI-2, EPQ, PAI, SCL-90, entre otras pruebas. Concluye que las correlaciones encontradas son moderadas, respaldando ampliamente las subescalas del EQ-i, y evidenciando que no son duplicados de otros inventarios. Sin embargo, Mayer et al. (2000) señalan también que los modelos mixtos de la Inteligencia Emocional tienen como ventaja el ser pruebas de autoinformes: “Aprovechar experiencias internas difíciles de obtener con medidas de desempeño y evaluar el proceso consciente en curso relacionado con el pensamiento emocional” (p. 408).

Para Joseph et al. (2015) las medidas mixtas predicen mejor el desempeño laboral que la Inteligencia Emocional de habilidad. De acuerdo con él, nos reafirmamos en el uso del EQ-i en nuestros estudios.

Dados los avances en Inteligencia Emocional hasta ahora, podemos afirmar con Mayer et al. (2000) que la opción entre un modelo u otro es cuestión de preferencia personal, y que una buena propuesta de modelo integrador sobre la Inteligencia Emocional es la teoría multinivel presentada por Boyatzis (2018)

Por último, la crítica más aguda y punzante hacia la Inteligencia Emocional consiste en resaltar que tiene un lado oscuro, unos aspectos negativos para los demás, por los que una persona con alta Inteligencia Emocional manipularía el comportamiento de otros para salirse con las suyas (Austin et al., 2007; Nagler et al., 2014). La investigación ha relacionado estos aspectos, por un lado, con los rasgos negativos de la personalidad, esto es, con la “tríada oscura” (narcicismo, psicopatía y maquiavelismo) sin datos concluyentes (Hjalmarsson y

Dåderman, 2020; Jonason y Middleton, 2015; Miao et al., 2019); y, por otro lado, con la ética personal, resaltando la falta de evaluación de competencias éticas en el modelo de competencias emocionales de Boyatzis y Goleman (Segon y Booth, 2015). Es en la práctica del Liderazgo donde los efectos negativos pueden llegar a ser más notables, pero ni siempre los líderes destructivos se caracterizan por su alta Inteligencia Emocional (Mackey et al., 2021), ni las características valoradas en ciertos líderes, como la falta de remordimiento, culpa o empatía para tomar decisiones impopulares o hacerse el duro, son muestras de Inteligencia Emocional y sí de psicopatía corporativa (Babiak et al., 2010). En ocasiones se ha denominado “triángulo tóxico” a la gestión de los conflictos, las consecuencias negativas derivadas de estos, y a un cúmulo de factores relacionados con el líder, seguidores conformistas y organizaciones propicias (Mackey et al., 2021).

No hay nada negativo en la Inteligencia Emocional, aunque conocer su mal uso y cómo evitarlo, ha de ser objeto de consideración importante. En esta tesis nos hemos decantado por señalar la importancia de la personalidad moral del líder y de la ética en el ejercicio del Liderazgo, más en concreto, en el estudio del Liderazgo Auténtico y su relación con la Inteligencia Emocional.

En **resumen**, queda mucho aún para comprender la Inteligencia Emocional en toda su amplitud; desde una perspectiva sistémica, con un encuadre teórico global con otras inteligencias (Gardner, 2001, 2008, 2010) y con los componentes emocionales universales (Ekman, 2016; Ekman y Ekman, 2017; Frank y Ekman, 2004; Keltner et al., 2002; Keltner y Ekman, 2002; Rosenberg y Ekman, 2000). Así como desde una perspectiva contextual, que considere, por un lado, la aplicación de la inteligencia a la vida cotidiana, a la experiencia y a la adaptación exitosa (Sternberg, 2003a, 2010, 2015; Sternberg et al., 2011), y por otro, las influencias culturales, como *zeitgeist* (Mayer, Salovey, et al., 2001) y como el mundo que se crea cada persona (Gabriel, 2019).

Falta, por tanto, un modelo teórico global que la integre o relacione con otros constructos psicológicos. No obstante, la Inteligencia Emocional podría encajarse entre el modelo de personalidad de Mayer et al. (2001), en sus componentes básicos, mapas mentales y rasgos, y la teoría de la interacción de los sistemas de personalidad de Kuhl et al. (Baumann et al., 2010; Baumann y Kuhl, 2021; Kuhl, 2000; Kuhl et al., 2014, 2021; Kuhl y Baumann, 2021). Igualmente es importante resaltar el papel en la Inteligencia Emocional del crecimiento

personal y de la agencia, de la consciencia, de la autoconsciencia, así como la toma de consciencia de que los demás también tienen una Inteligencia Emocional. Esto último permite reconsiderar los aspectos éticos y morales en la configuración de la Inteligencia Emocional (Segon y Booth, 2015), pues sin ello no hay juicio moral (Gabriel , 2016). También queda avanzar en los estudios que implican a la Inteligencia Emocional en las competencias sociales y emocionales. Así, la perspectiva integradora de los distintos modelos efectuada por Boyatzis (2018) puede ser una alternativa. De este modo, en procesos de selección de personal, como en el que se encuadra esta Tesis, a puestos de trabajo que precisan de evaluaciones en distintas fases, el modelo de Inteligencia Emocional de Bar-On (Bar-On, 1999, 2001, 2006) cuenta con mayor respaldo en la fase de criba con alto número de candidatos y una evaluación de la Inteligencia Emocional en 360º. Mientras que para una fase posterior y con menos candidatos, resulta más adecuado el modelo de competencias emocionales y sociales de Goleman et al. (Boyatzis et al., 2001; Cherniss et al., 1998; Goleman, 1997, 2009; Goleman y Cherniss, 2013).

Igualmente hay que progresar en los aspectos prácticos de los comportamientos laborales (Lopes et al., 2006). Si bien existen algunas investigaciones que avalan la relación de la Inteligencia Emocional con el Trabajo en Equipo y el Liderazgo en contextos laborales (Fortes Vilaltella et al., 2013; Goleman, 1997, 2009; Goleman, Boyatzis, y McKee, 2007; Goleman y Cherniss, 2013; Koman y Wolff, 2008; Lopes et al., 2006; Luca y Tarricone, 2001); con el Trabajo en Equipo, el Liderazgo y la Satisfacción Laboral en la gestión de proyectos (Turner y Lloyd-Walker, 2008); con la Satisfacción Laboral (Greenidge et al., 2014; Kafetsios y Zampetakis, 2008; Miao et al., 2017; Rodrigues y Rebelo, 2020); o con el Liderazgo Auténtico (Miao et al., 2018), no existe, hoy por hoy, un proceso comportamental unificador.

Capítulo 3. Objetivos e hipótesis

Acorde con el marco teórico descrito, la finalidad de este trabajo es explorar la influencia de la Inteligencia Emocional en la experiencia laboral; en concreto, analizando el papel de esa dimensión, junto a otras, sobre la competencia de Trabajo en Equipo y el Liderazgo Auténtico. En concreto, los objetivos específicos son los siguientes:

1. Describir los niveles de Inteligencia Emocional, Trabajo en Equipo, Liderazgo Auténtico y Satisfacción Laboral de los adultos y adultas participantes en el estudio y analizar las diferencias en las dimensiones analizadas en función de las variables sociodemográficas (Edad, Sexo, Nivel de Estudios, Nivel del Puesto de Trabajo y Años de Experiencia Laboral). En concreto, y en base a la evidencia disponible, proponemos las siguientes hipótesis de trabajo:
 - Hipótesis 1. Existen relaciones estadísticamente significativas entre las diferentes variables objeto de estudio: la Inteligencia Emocional, el Trabajo en Equipo, el Liderazgo Auténtico y la Satisfacción Laboral.
 - Hipótesis 2. Existen relaciones significativas de las variables sociodemográficas con las diferentes variables objeto de estudio: la Inteligencia Emocional, el Trabajo en Equipo, el Liderazgo Auténtico y la Satisfacción Laboral.
2. Analizar las variables predictoras de la competencia de Trabajo en Equipo, especialmente la influencia de las distintas dimensiones de la Inteligencia Emocional (I. Intrapersonal, I. Interpersonal, Control del Estrés, Adaptabilidad y Humor General), de la Satisfacción Laboral (S. Intrínseca, S. con las Prestaciones, S. con la Participación y S. con la Supervisión) y de las variables sociodemográficas estudiadas. En concreto, proponemos las siguientes hipótesis de trabajo en relación con este objetivo:
 - Hipótesis 3. Las diferentes dimensiones de la Inteligencia Emocional, de la Satisfacción Laboral y de las variables sociodemográficas presentan efectos significativos sobre la competencia de Trabajo en Equipo.
 - Hipótesis 4: Las dimensiones de la Satisfacción Laboral tienen un efecto mediador sobre la relación entre la Inteligencia Emocional y el Trabajo en Equipo.

- Hipótesis 5: Las variables sociodemográficas moderan los efectos de las dimensiones de la Inteligencia Emocional y la Satisfacción Laboral sobre la competencia de Trabajo en Equipo.
3. Explorar las variables que predicen el Liderazgo Auténtico, analizando el papel de la Inteligencia Emocional, la Satisfacción Laboral, el Trabajo en Equipo y las distintas variables sociodemográficas.
- Hipótesis 6. La Inteligencia Emocional, el Trabajo en Equipo y la Satisfacción Laboral presentan efectos significativos sobre el Liderazgo Auténtico.
 - Hipótesis 7. El Trabajo en Equipo y la Satisfacción Laboral son variables que tienen un efecto mediador en la relación entre la Inteligencia Emocional y el Liderazgo Auténtico.
 - Hipótesis 8. Las variables sociodemográficas moderan los efectos entre la Inteligencia Emocional, el Trabajo en Equipo, la Satisfacción Laboral, y/o el Liderazgo Auténtico.

En la Tabla 34 detallamos las hipótesis planteadas por dimensiones y variables sociodemográficas, junto con las representaciones gráficas de las relaciones esperadas.

Tabla 34.

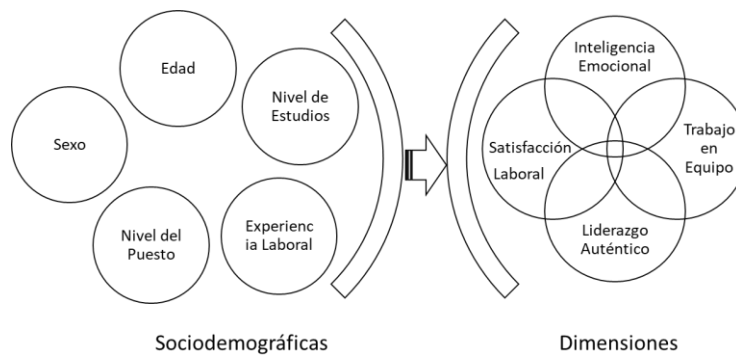
Detalle y representación de las distintas hipótesis formuladas.

Hipótesis 1. Existen relaciones estadísticamente significativas entre las diferentes variables objeto de estudio: Inteligencia Emocional, Trabajo en Equipo, Liderazgo Auténtico y Satisfacción Laboral.



Hipótesis 2. Existen relaciones significativas de las variables sociodemográficas con las diferentes dimensiones objeto de estudio: Inteligencia Emocional (IE), Trabajo en Equipo (TE), Liderazgo Auténtico (LA) y Satisfacción Laboral (SL). En concreto se esperan:

- H.2.1. Diferencias en IE, LA y SL en función del Sexo
- H.2.2. Diferencias en IE, LA y SL en función de la Edad
- H.2.3. Diferencias en IE en función del Nivel de Estudios
- H.2.4. Diferencias en IE, TE, LA y SL en función del Nivel del Puesto de Trabajo
- H.2.5. Diferencias en IE, LA y SL en función de los Años de Experiencia Laboral



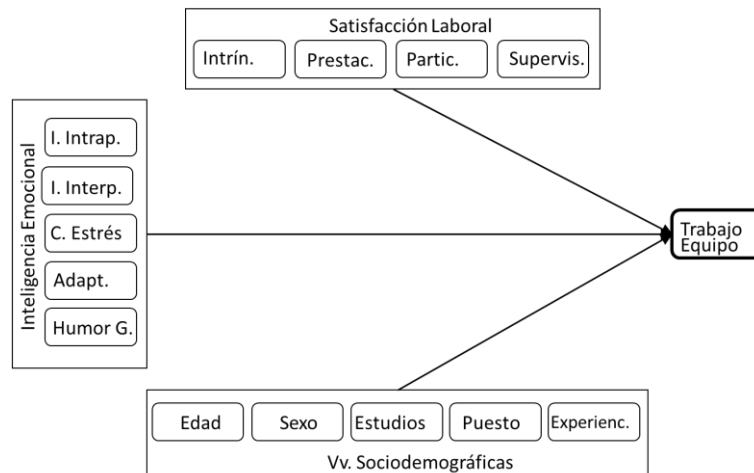
(Continúa)

Tabla 34

Detalle y representación de las distintas hipótesis formuladas. (Continuación)

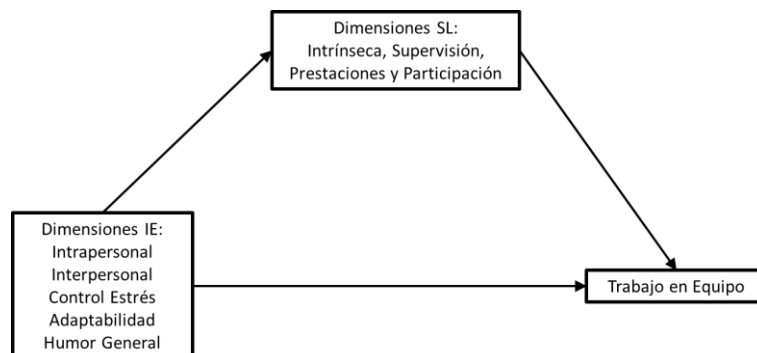
Hipótesis 3. Las diferentes dimensiones de la Inteligencia Emocional, la Satisfacción Laboral y las variables sociodemográficas presentan efectos significativos sobre la competencia de Trabajo en Equipo. Se esperan efectos significativos sobre el Trabajo en Equipo de:

- H.3.1. Las diferentes dimensiones de la Inteligencia Emocional
- H.3.2. Las diferentes dimensiones de la Satisfacción Laboral
- H.3.3. Edad
- H.3.4. Sexo
- H.3.5. Nivel de Estudios
- H.3.6. Nivel del Puesto de Trabajo
- H.3.7. Años de Experiencia Laboral



Hipótesis 4: Las dimensiones de la Satisfacción Laboral (SL) tienen un efecto mediador sobre la relación entre la Inteligencia Emocional (IE) y el Trabajo en Equipo. Se esperan efectos mediadores de las siguientes dimensiones de satisfacción laboral:

- H.4.1. Satisfacción Intrínseca en el Trabajo
- H.4.2. Satisfacción con las Prestaciones recibidas
- H.4.3. Satisfacción con la Supervisión
- H.4.4. Satisfacción con la Participación



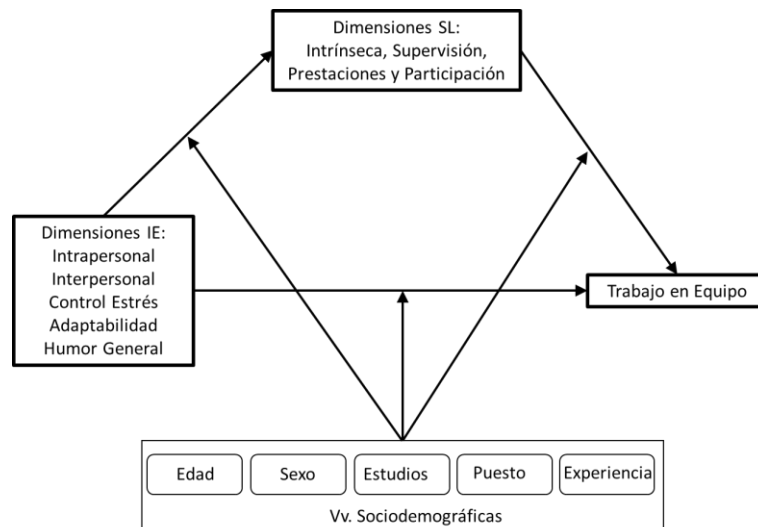
(Continúa)

Tabla 34

Detalle y representación de las distintas hipótesis formuladas. (Continuación)

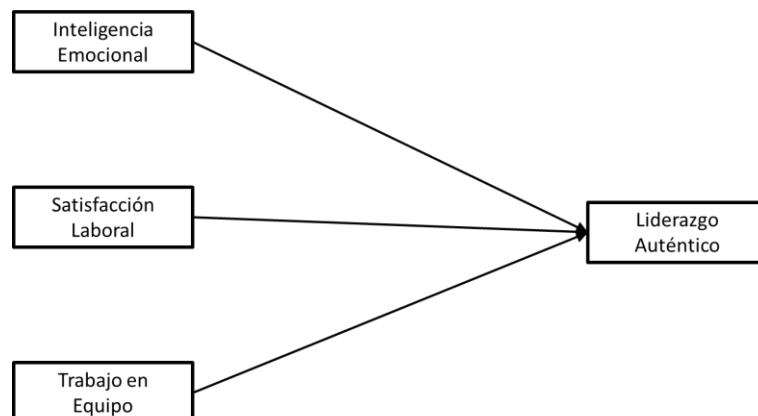
Hipótesis 5: Las variables sociodemográficas moderan los efectos de las dimensiones de la Inteligencia Emocional y la Satisfacción Laboral, entre ellas, y de estas sobre la competencia de Trabajo en Equipo. Esto es, se esperan efectos moderadores de las vv. sociodemográficas entre la Inteligencia Emocional y el Trabajo en Equipo (IE-TE), entre la Inteligencia Emocional y la Satisfacción Laboral (IE-SL), y entre la Satisfacción Laboral y el Trabajo en Equipo (SL-TE). Se esperan, por tanto, efectos moderadores de las siguientes variables sociodemográficas.

- H.5.1. Edad
- H.5.2. Sexo
- H.5.3. Nivel de Estudios
- H.5.4. Nivel del Puesto de Trabajo
- H.5.5. Años de Experiencia Laboral



Hipótesis 6. La Inteligencia Emocional, el Trabajo en Equipo y la Satisfacción Laboral presentan efectos significativos sobre el Liderazgo Auténtico. En concreto:

- H.6.1. La Inteligencia Emocional influye significativamente en el Liderazgo Auténtico
- H.6.2. El Trabajo en Equipo influye significativamente en el Liderazgo Auténtico
- H.6.3. La Satisfacción Laboral influye significativamente en el Liderazgo Auténtico



(Continúa)

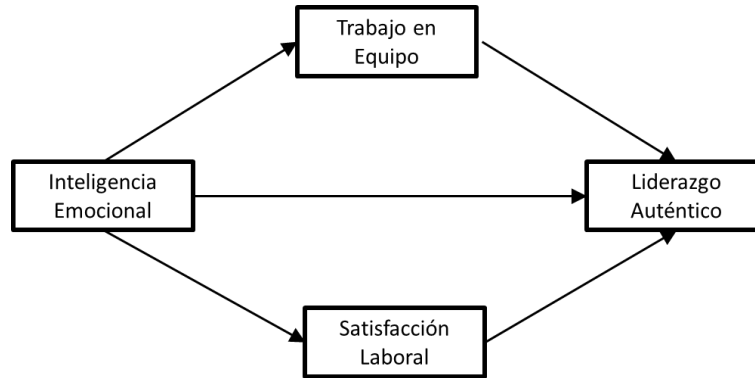
Tabla 34

Detalle y representación de las distintas hipótesis formuladas. (Continuación)

Hipótesis 7. El Trabajo en Equipo y la Satisfacción Laboral son variables que tienen un efecto mediador en la relación entre la Inteligencia Emocional y el Liderazgo Auténtico. Se esperan los siguientes efectos mediadores:

H.7.1. El Trabajo en Equipo media la relación entre la Inteligencia Emocional y el Liderazgo Auténtico

H.7.2. La Satisfacción Laboral media la relación entre la Inteligencia Emocional y el Liderazgo Auténtico



Hipótesis 8. Las variables sociodemográficas moderan los efectos entre la Inteligencia Emocional, el Trabajo en Equipo, la Satisfacción Laboral, y/o el Liderazgo Auténtico. Esto es, se esperan efectos moderadores de las vv. sociodemográficas entre la Inteligencia Emocional y el Liderazgo Auténtico (IE-LA), entre la Inteligencia Emocional y el Trabajo en Equipo (IE-TE), entre la Inteligencia Emocional y la Satisfacción Laboral (IE-SL), entre el Trabajo en Equipo y el Liderazgo Auténtico (TE-LA), y entre la Satisfacción Laboral y el Liderazgo Auténtico (SL-LA). Se esperan, por tanto, efectos moderadores de las siguientes variables sociodemográficas.

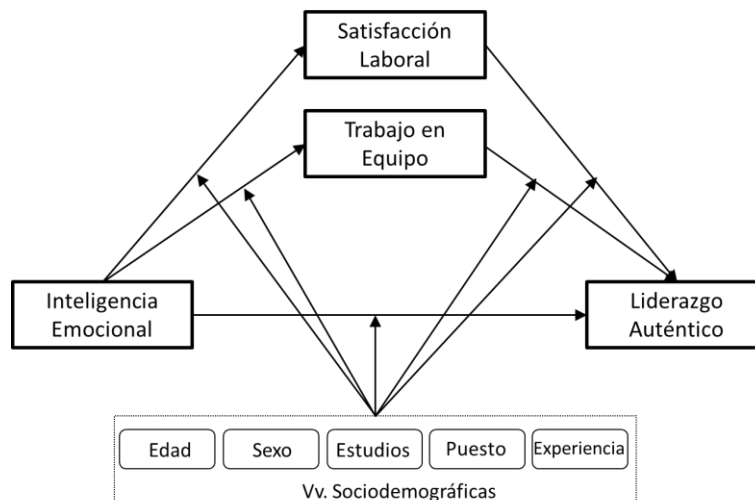
H.8.1. Edad

H.8.2. Sexo

H.8.3. Nivel de Estudios

H.8.4. Nivel del Puesto de Trabajo

H.8.5. Años de Experiencia Laboral



Capítulo 4. Método

En este capítulo se presentan los principales aspectos metodológicos del estudio realizado. En concreto, a continuación, se describen los y las participantes en el estudio, los instrumentos utilizados, el procedimiento seguido y el plan de análisis de los datos.

4.1. Participantes

La muestra de estudio estuvo formada por 1246 adultas y adultos. Estas personas participaban en procesos de selección efectuados por una Compañía de Consultoría de Recursos Humanos perteneciente al Grupo EULEN.

Para el cálculo de la muestra requerida, tratándose nuestra investigación de un estudio en el que se analizarán los efectos entre dimensiones y variables mediante Regresión Lineal Múltiple (RLM), puede seguirse la recomendación de Tabachnick y Fidel (2013) respecto al tamaño muestral según su regla general simple de $N = 122$, o según su regla más compleja de $N = 364$. Hemos tenido en cuenta las comparaciones de media entre grupos independientes y las correlaciones que requiere también nuestro estudio, y hemos usado la aplicación GRANMO (Marrugat y Vila, 2012) para el cálculo del tamaño muestral que ambos casos requiere. Así, para dos medias independientes, aceptando un riesgo alfa de 0.05 y un riesgo beta de 0.2 en un contraste bilateral, se precisan 754 personas en el primer grupo y 150 en el segundo para detectar una diferencia igual o superior a 5 unidades. Asumiendo que la desviación estándar común es de 20 y estimando una tasa de pérdidas de seguimiento del 0%, se requeriría una muestra total de, al menos, 904 personas. Así mismo, para el coeficiente de correlación, aceptando un riesgo alfa de 0.05 y un riesgo beta de 0.2 en un contraste bilateral, la muestra resultante sería de 25 personas, teniendo en cuenta un coeficiente de correlación de 0.54 y una tasa de pérdidas de seguimiento del 0%. Teniendo en cuenta todos los criterios anteriormente señalados, la muestra para este estudio tendría que ser de al menos 904 personas, número inferior al número de participantes en la investigación que, como se ha señalado, ha sido de 1246 personas.

Analizamos los datos perdidos de la muestra de 1246 personas, y consideramos efectuar una imputación de los mismos bajo las condiciones siguientes: 1) a los ítems que presentaran una pérdida superior del valor en el 5% de la muestra, y 2) a los sujetos que presentaran una pérdida superior al 5% en una escala o subescala. Para ello, se analizaron los

valores perdidos para todo el conjunto de variables, los referidos al sujeto, y los referidos al ítem, buscando patrones con un porcentaje mínimo de 0.01 % de valores perdidos. Los patrones de pérdidas de datos resultaron ser aleatorios en todas las variables, y el porcentaje de valores perdidos (variables x sujetos) de 0.24 %. Así mismo, para los valores extremos analizamos los valores más alejados de 3 rangos intercuartílicos (IQR). Dado el tamaño muestral (N = 1246), la aleatoriedad de patrones de pérdida, y la baja incidencia de valores perdidos y extremos, se eliminaron los casos (sujetos) que cumplían esas condiciones. Con ello, la muestra quedó integrada finalmente 1134 participantes.

Tal como puede observarse en la Tabla 35, los 1134 adultos y adultas participantes en el estudio tenían edades comprendidas entre los 18 y los 62 años (M=36.42, DS=8.76), siendo el 44.44% mujeres y el 55.56% hombres. En relación al Nivel de Estudios, predominaban las personas con estudios universitarios; que ocupaban Niveles de Puesto Laboral de no directivos ni mandos intermedios; y con una Experiencia Laboral media de 6.99 años (DS=6.41).

Tabla 35.

Descriptivos de las características sociodemográficas de los y las participantes

		N	%
Total		1134	
Sexo	Mujeres	504	44.44
	Hombres	630	55.56
Edad		(M= 36.42; DS= 8.76)	
	29 años o menos	304	26.81
	De 29 a 36 años	286	25.22
	De 36 a 43 años	298	26.28
	Más de 43 años	246	21.69
Nivel de Estudios	Obligatorios	218	19.22
	Secundaria	388	34.22
	Universitarios	528	46.56
Nivel del Puesto	No Directivo / No Mando Intermedio	774	68.25
	Directivo / Mando Intermedio	360	31.75
Años de Experiencia		(M= 6.99; DS= 6.41)	
	1 año o menos	223	19.66
	De 1 a 5 años	358	31.57
	De 5 a 10 años	302	26.63
	Más de 10 años	251	22.13

4.2. Instrumentos

Los y las participantes proporcionaron información referente a su perfil sociodemográfico, así como a las dimensiones objeto de estudio: Inteligencia Emocional,

Trabajo en Equipo, Liderazgo Auténtico y Satisfacción Laboral, a través de autoinformes completados en línea.

Cuestionario de perfil sociodemográfico. Se empleó un cuestionario elaborado *ad hoc* para obtener información de los y las participantes referida a la Edad, el Sexo, el Nivel de Estudios, el Nivel del Puesto Laboral ocupado y los Años de Experiencia Laboral.

BarOn Emotional Quotient Inventory (EQ-i). Para evaluar la Inteligencia Emocional se utilizó el instrumento EQ-i (Bar-On, 1999), una herramienta ampliamente utilizada para la evaluación de esta dimensión en diversos contextos. El instrumento consta de 133 ítems que se valoran mediante una escala tipo Likert de 1 (*rara vez o nunca es mi caso*) a 5 (*con mucha frecuencia o siempre es mi caso*), y que se agrupan en 5 dimensiones: Inteligencia Intrapersonal (p. ej., *Me siento seguro(a) de mí mismo(a) en la mayoría de situaciones*); Inteligencia Interpersonal (p. ej., *Soy bueno(a) para comprender los sentimientos de las personas*); Control del Estrés (p. ej., *Sé cómo afrontar los problemas más desagradables*); Adaptabilidad (p. ej., *Para superar las dificultades que se me presentan actúo paso a paso*); y Humor General (p. ej., *Soy optimista en la mayoría de las cosas que hago*). Para nuestro estudio utilizamos la adaptación de Ugarriza (2001), si bien: a) adaptamos algunos términos del español de América, al español de Europa, tales como “enfrento” por “afronto”; b) actualizamos algunos términos masculinos, para que contemplaran la igualdad de género, tal como “otros” por “otras personas”; y c) del ítem 69 “Me es difícil llevarme con los demás”, consideramos la edición original de Bar-On (1999), “I don't get along well with others” y la utilizada por la edición italiana (Franco y Tappatà, 2014), “Generalmente non vado molto d'accordo con gli altri”, para dejar la redacción del ítem finalmente de la siguiente manera: *Por lo general no me llevo muy bien con los/as demás*. Los índices de fiabilidad obtenidos en este estudio para este instrumento han sido buenos tanto para el valor global de la medida, de $\alpha=.940$, como para los diferentes factores: Inteligencia Intrapersonal $\alpha=.900$; Inteligencia Interpersonal $\alpha=.805$; Control del Estrés $\alpha=.850$; Adaptabilidad $\alpha=.786$; y Humor General $\alpha=.857$.

RUTE – Rúbrica de Trabajo en Equipo. Para evaluar la competencia de Trabajo en Equipo se ha utilizado la rúbrica RUTE (Torrelles Nadal, 2011), la cual evalúa 4 dimensiones: Identidad (p. ej., *Me siento integrado en el equipo y mis compañeros(as) me reconocen*); Comunicación (p. ej., *Aporto información contrastada, relevante y comparto las estrategias de búsqueda*); Ejecución (p. ej., *Realizo las tareas siguiendo el plan establecido*); y Regulación

(p. ej., *Formulo propuestas de mejora que son viables*). Esta rúbrica está integrada por 35 ítems con 4 indicadores para cada uno, que reflejan de forma gradual resultados relativos a la adquisición de la competencia recogida en el ítem. El índice de fiabilidad de este instrumento obtenido en este estudio fue de $\alpha = .925$

Cuestionario de Satisfacción Laboral (S20/23). La Satisfacción Laboral se midió con el cuestionario S20/23 (Meliá y Peiró, 1998a, 1998b). Este instrumento está formado por 23 ítems que son valorados mediante una escala tipo Likert de 1 (*muy insatisfecho/a*) a 7 (*muy satisfecho/a*), y que se refieren a 5 factores: Satisfacción Intrínseca en el Trabajo (p. ej., *Las oportunidades que le ofrece su trabajo de hacer las cosas que le gustan*); Satisfacción con las Prestaciones Recibidas (p. ej., *Las oportunidades de formación que le ofrece la empresa*); Satisfacción con la Supervisión (p. ej., *Las relaciones personales con sus superiores*); Satisfacción con la Participación (p. ej., *Su participación en las decisiones de su grupo de trabajo relativas a la empresa*); y Satisfacción con el Ambiente Físico (p. ej., *La iluminación en su lugar de trabajo*). Para esta investigación se prescindió del factor “Satisfacción con el Ambiente Físico” al no estar relacionado con el resto de las variables analizadas, siendo pues el total de ítems de 18. En el presente estudio, la medida tuvo buena fiabilidad tanto a nivel global ($\alpha = .911$), como para los diferentes factores analizados. En concreto, los valores obtenidos para las distintas dimensiones fueron: satisfacción intrínseca $\alpha = .783$; satisfacción con las prestaciones recibidas $\alpha = .828$; satisfacción con la supervisión $\alpha = .897$; y satisfacción con la participación $\alpha = .842$.

The Authentic Leadership Inventory (ALI). Para evaluar el Liderazgo Auténtico se utilizó el Inventario ALI (Neider y Schriesheim, 2011). Para este estudio se utilizó una versión traducida del cuestionario original, obtenida mediante el procedimiento de traducción inversa. Este instrumento consta de 16 ítems que son valorados mediante una escala tipo Likert de 0 (*nunca*) a 5 (*con mucha frecuencia o siempre*), agrupados en 4 dimensiones: Autoconciencia (p. ej., *Soy claramente consciente del impacto que tengo sobre los demás*); Moral Internalizada (p. ej., *Demuestro coherencia entre mis creencias y mis acciones*); Procesamiento Equilibrado (p. ej., *Animo a otros a expresar diferentes puntos de vista*); y Transparencia en las Relaciones (p. ej., *Comparto abiertamente información con otros*). El índice de fiabilidad obtenido en este estudio ha sido $\alpha = .762$.

4.3. Procedimiento

Como se ha señalado anteriormente, los y las participantes en este estudio eran personas inmersas en un proceso de selección de personal. Para acceder a este proceso las personas interesadas se inscribían voluntariamente a ofertas de trabajo que requerían habilidades de liderazgo y/o de gestión de equipos de trabajo. Estas ofertas eran publicadas por la consultoría en un portal de empleo online de amplia difusión nacional. Durante el contacto que mantenía el consultor del Grupo EULEN con las y los candidatos para el desarrollo del proceso de selección de personal, se les informaba sobre la investigación, su naturaleza y objetivos de la misma. A las personas que manifestaban su conformidad con participar en el estudio, se le remitía por email un enlace url para la realización de las pruebas.

La cumplimentación de las pruebas se realizó íntegramente online, sirviendo de firma la misma huella digital, en la que además de los datos personales y respuestas, se recogía la marca temporal: día, hora, minuto y segundo de la finalización de las pruebas. La cumplimentación de los cuestionarios requería de unos 60-90 minutos continuados para su realización ya que, una vez iniciado el proceso, no se podía interrumpir.

Los y las participantes fueron informados acerca de los objetivos de la investigación y de su carácter voluntario, así como de que la no participación en el estudio no supondría un obstáculo para su continuidad en el proceso de selección. La investigación se ha desarrollado cumpliéndose los requisitos necesarios en relación con los objetivos del estudio y ajustándose a los principios éticos recogidos en la Declaración de Helsinki (W.M.A., 2015). Así mismo, el tratamiento de los datos de carácter personal de los y las participantes se ha ajustado a lo dispuesto en el Reglamento general de protección de datos (DOEU - Diario Oficial de la Unión Europea, 2016) y en la Ley Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (BOE - Bolentin Oficial del Estado, 2018). La investigación realizada cuenta con el dictamen favorable emitido por el comité ético de investigación de la Universidad de Sevilla (código interno PEIBA de protocolo: 1271-N-22).

Los datos fueron recogidos en las diferentes comunidades autónomas de España, entre mayo de 2016 y septiembre de 2017.

4.4. Plan de análisis de los datos

Siguiendo los criterios de Ato et al. (2013), el diseño de la investigación realizada ha consistido en un modelo predictivo transversal, incluyendo el análisis explicativo de diferentes variables mediante los efectos de mediación y moderación, lo que ha permitido dar respuesta a los objetivos planteados.

Los análisis se realizaron con el SPSS v.26 y la macro PROCESS para SPSS de Hayes (2018).

Para responder a las hipótesis de nuestro primer objetivo, efectuamos análisis descriptivos de las variables, mediante cálculo de medias, desviaciones tipo, puntuaciones mínimas y máximas, coeficientes de correlación de Pearson, índices de simetría y curtosis. Se han realizado ANOVAs para explorar las diferencias existentes en las distintas dimensiones en función de las variables sociodemográficas. (Ver Objetivo 1, en apartado Objetivos e Hipótesis).

Antes de dar respuesta a los siguientes objetivos, comprobamos los índices de simetría y curtosis, que fueron todos menores de 2 y 3 respectivamente, acorde a las recomendaciones de Kline (2011) de índices de simetría < 3 , y de curtosis < 8 , podemos afirmar con este autor que las distribuciones pueden no ser severamente no normales.

Con posterioridad, efectuamos Análisis factorial de los componentes principales, y encontramos varios factores con autovalores mayor a 1 que explican un 40.03 % de la varianza total y el primer factor un 5.0 %, por lo que descartamos la variación del método común ($KMO = .940$, y Test de Esfericidad de Bartlett $\chi^2 = 82062.56$, $gl = 17020$, $p < .001$).

Conforme a las referencias encontradas en la literatura sobre las relaciones entre las variables sociodemográficas y nuestras dimensiones de estudio y los resultados de los ANOVAs, se decidió introducir todas las variables sociodemográficas en los análisis de los siguientes objetivos.

Para dar respuestas a los Objetivos 2 y 3, se llevaron a cabo sendos análisis de regresión exploratorio mediante RLM, para examinar cómo la VD de cada hipótesis se veía influida por las diferentes dimensiones, las variables sociodemográficas, y las interacciones entre ambas, para analizar sus moderaciones y mediaciones, aplicando como medida de ajuste la significatividad estadística del porcentaje de la varianza explicada.

En ambos casos se ha analizado la colinealidad entre las variables según los criterios de Belsley (1990) (índice de condición > 30 y dos o más variables con proporción de varianza $>.50$), la normalidad multivariante mediante los análisis de distribución de residuos en los histogramas y gráficos P-P. Y con los resultados de los modelos significativos de regresión lineal múltiple, se estudiaron sus efectos directos e indirectos, mediaciones y moderaciones, con la macro PROCESS para SPSS (Hayes, 2018).

Capítulo 5. Resultados

5.1. Niveles de Inteligencia Emocional, Trabajo en Equipo, Liderazgo Auténtico y Satisfacción Laboral de los y las participantes en el estudio.

Para dar respuesta al primer objetivo de nuestro trabajo, se realizaron en primer lugar análisis descriptivos de las diferentes dimensiones objeto de estudio. Los resultados obtenidos se presentan en la Tabla 36.

Tabla 36.
Descriptivos de las dimensiones objeto de estudio.

Dimensiones	M	DS	Min	Max
Trabajo en Equipo	121.09	9.884	92	136
Liderazgo Auténtico	66.6	5.805	49	80
Inteligencia Emocional	554.66	38.337	437	639
Inteligencia Intrapersonal	168.26	13.751	126	196
Inteligencia Interpersonal	126.34	9.953	94	145
Control del Estrés	77.75	7.130	57	90
Adaptabilidad	109.04	8.296	85	129
Humor General	75.16	6.346	55	85
Satisfacción Laboral	102.35	13.625	62	126
Satisf. Intrínseca	24.21	2.888	8	28
Satisf. con Prestaciones	25.66	5.900	7	35
Satisf. con Supervisión	34.83	5.512	8	42
Satisf. con Participación	17.53	2.850	8	21

N = 1134

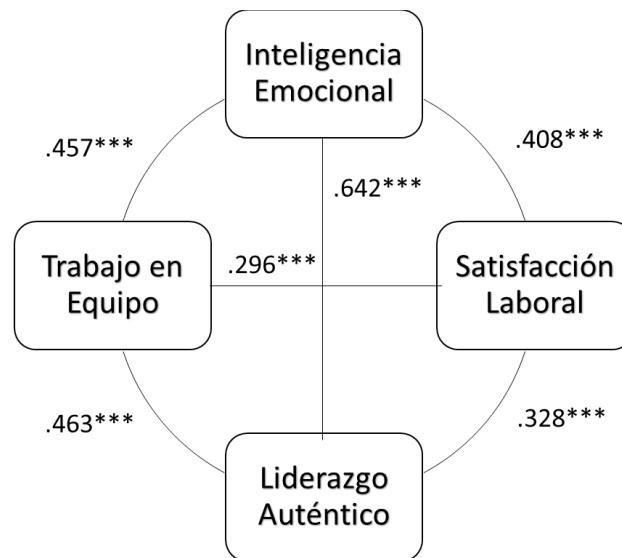
A fin de dar respuesta a la hipótesis 1, calculamos las correlaciones entre las diferentes dimensiones, que recogemos en la Tabla 37. Nuestros resultados corroboran la hipótesis 1, ya que se obtuvieron relaciones significativas entre la Inteligencia Emocional, el Trabajo en Equipo, la Satisfacción Laboral y el Liderazgo Auténtico (ver Figura 20).

Tabla37.*Correlaciones entre las dimensiones objeto de estudio.*

Correlaciones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1 Trabajo en Equipo	.—												
2 Liderazgo Auténtico	.463***												
3 Inteligencia Emocional	.457***	.642***	.—										
4 Inteligencia Intrapersonal	.441***	.595***	.921***	.—									
5 Inteligencia Interpersonal	.312***	.512***	.767***	.609***	.—								
6 Control del Estrés	.378***	.441***	.795***	.649***	.432***	.—							
7 Adaptabilidad	.413***	.541***	.837***	.709***	.510***	.715***	.—						
8 Humor General	.417***	.573***	.872***	.807***	.612***	.676***	.626***	.—					
9 Satisfacción Laboral	.296***	.328***	.408***	.372***	.224***	.355***	.328***	.396***	.—				
10 Satisf. Intrínseca	.278***	.295***	.363***	.347***	.217***	.313***	.305***	.360***	.706***	.—			
11 Satisf. con Prestaciones	.189***	.216***	.238***	.231***	.087**	.240***	.209***	.262***	.855***	.531***	.—		
12 Satisf. con Supervisión	.250***	.276***	.352***	.330***	.233***	.293***	.289***	.342***	.831***	.419***	.535***	.—	
13 Satisf. con Participación	.283***	.298***	.360***	.332***	.233***	.334***	.285***	.348***	.742***	.490***	.493***	.553***	.—

Nota: ** p < .01, *** p < .001

Figura 20.
Relaciones entre las dimensiones analizadas.



Para dar respuesta a nuestra hipótesis 2, efectuamos ANOVAs para explorar las **diferencias existentes en las distintas dimensiones en función de las variables sociodemográficas**. En la Tabla 38 presentamos los estadísticos significativos obtenidos en los análisis de ANOVAs y contrastes realizados.

Como puede verse en la Figura 21, los resultados obtenidos muestran que **el Sexo** estableció diferencias significativas con la Inteligencia Interpersonal, el Control del Estrés, la Adaptabilidad y la Satisfacción con las Prestaciones Recibidas. En concreto, las mujeres mostraron mayor Inteligencia Interpersonal que los hombres, y los hombres, mayor Control del Estrés, Adaptabilidad y Satisfacción con las Prestaciones.

Respecto a **la Edad**, se encontraron diferencias significativas en función de esta variable en el Trabajo en Equipo y la Adaptabilidad. En concreto, los y las participantes del grupo de Edad de “29 años o menos” presentaron diferencias significativas en el Trabajo en Equipo respecto a los grupos de mayor edad, siendo los de “más de 29” quienes presentaron mejores niveles de Trabajo en Equipo. Y en Adaptabilidad, las diferencias significativas se manifestaron entre los grupos de “29 años o menos” y “Más de 43 años”, siendo estos últimos los que presentaron mejor Adaptabilidad.

En relación con **el Nivel de Estudios**, se encontraron diferencias en las dimensiones de Trabajo en Equipo, Liderazgo Auténtico, y Satisfacción Laboral (global), no así para la Inteligencia Emocional (global). En concreto, los participantes con estudios universitarios

puntuaron más alto que los de estudios secundarios o primarios en Liderazgo Auténtico, Trabajo en Equipo y Satisfacción Laboral.

Para las dimensiones que integran la Inteligencia Emocional y la Satisfacción Laboral, hallamos diferencias significativas entre los grupos de diferente Nivel de Estudios en Inteligencia Intrapersonal, Inteligencia Interpersonal, Adaptabilidad, Humor General, Satisfacción Intrínseca en el Trabajo y Satisfacción con las Prestaciones; esto es, en todas las dimensiones estudiadas salvo en el Control del Estrés y la Satisfacción con la Participación. Siendo los grupos de estudios universitarios los de mayor puntuación media en Inteligencia Intrapersonal, Inteligencia Interpersonal, Adaptabilidad, en comparación con los niveles de estudio no universitarios, y en Humor General respecto al nivel de educación obligatoria. En la Satisfacción Intrínseca, la diferencia significativa la marcó el Nivel de Estudios obligatorios respecto a los no obligatorios (secundaria y universitarios), y en la Satisfacción con las Prestaciones, el Nivel de Estudios universitarios obtuvo una mayor puntuación media respecto a los no universitarios.

El **Nivel del Puesto de Trabajo** mostró diferencias significativas entre los directivos/mandos medios y los que no tenían un puesto directivo ni mando intermedio en el Liderazgo Auténtico, la Inteligencia Emocional (global) y el Trabajo en Equipo. También se observaron diferencias significativas en la Inteligencia Intrapersonal, el Control del Estrés, el Humor General y la Satisfacción con la Participación. En concreto, las personas que ocupaban puestos de directivos o mandos intermedios presentaban mayor media que las de puestos inferiores en estas dimensiones.

Finalmente, los **Años de Experiencia Laboral** establecieron diferencias significativas en el Trabajo en Equipo, el Control del Estrés y la Adaptabilidad entre los grupos de “Más de 10 años” respecto a los “1 año o menos” de experiencia, siendo los primeros los que presentaban una mayor puntuación media.

En resumen, por tanto, confirmamos en gran parte nuestra hipótesis 2., ya que se observaron diferencias debidas al **Sexo** en la Inteligencia Emocional (Inteligencia Interpersonal, Control del Estrés, Adaptabilidad) y en la Satisfacción Laboral (Satisfacción con las Prestaciones), aunque no hallamos diferencias debidas al Sexo en el Liderazgo Auténtico. También encontramos relación de la **Edad** con la Inteligencia Emocional (Adaptabilidad). Además, encontramos diferencias en el Trabajo en Equipo debidas a la Edad, que no habían

sido previstas en nuestras hipótesis. No encontramos diferencias debidas a la Edad ni en la Satisfacción Laboral, ni en el Liderazgo Auténtico. El **Nivel de Estudios** estableció diferencias en la Inteligencia Emocional (Inteligencia Intrapersonal, Inteligencia Interpersonal, Adaptabilidad, Humor General). Además, se encontraron diferencias no hipotetizadas en función de esta variable en el Liderazgo Auténtico, el Trabajo en equipo y la Satisfacción Laboral. El **Nivel del Puesto de Trabajo** también estableció diferencias en la Inteligencia Emocional (Inteligencia Intrapersonal, Control del Estrés, Humor General), en el Trabajo en Equipo, en el Liderazgo Auténtico, y en la Satisfacción con la Participación. Y, por último, se encontró influencia de los **Años de Experiencia Laboral** en la Inteligencia Emocional (Control del Estrés y Adaptabilidad), así como diferencias no hipotetizadas en función de esta variable en el Trabajo en Equipo.

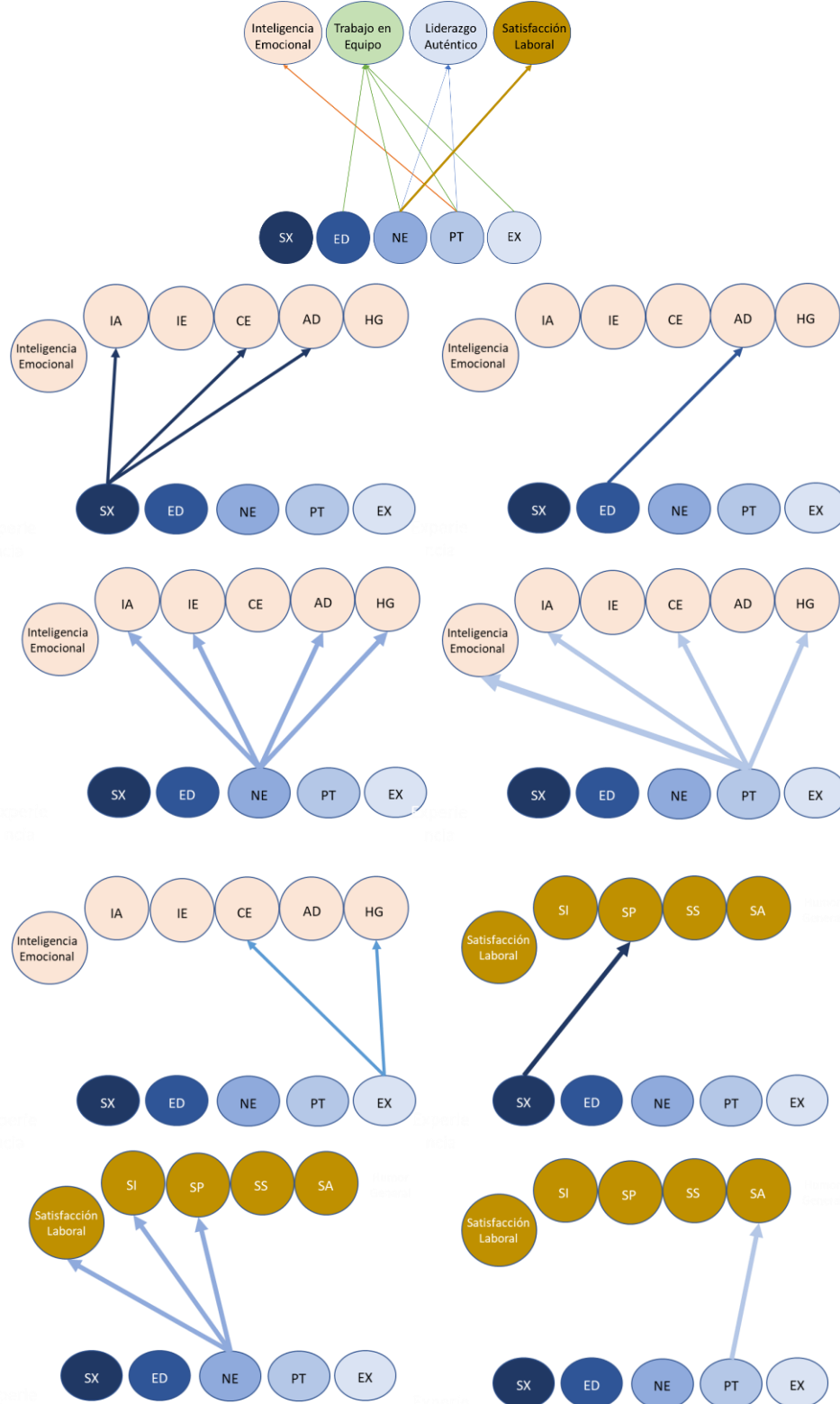
Tabla 38.

Estadísticos significativos de Anovas y Contrastes.

	EDAD ¹	SEXO ²	ESTUDIOS ³	PUESTO ⁴	EXPERIENCIA ⁵
Trabajo en Equipo	F= 6.51, p< .001 HSD ¹ _{ac} = -2.44, p= .026 HSD ¹ _{ad} = -3.57, p<.001		F= 27.50, p< .001 HSD ³ _{ac} = -4.93, p< .001 HSD ³ _{bc} = -3.77, p< .001	t= -7.08, p< .001	F= 3.70, p= .011 HSD ⁵ _{ad} = -2.89, p< .017
Liderazgo Auténtico			F= 15.95, p< .001 HSD ³ _{ac} = -2.51, p< .001 HSD ³ _{bc} = -1.77, p< .001	t= -2.81, p= .005	
Inteligencia Emocional				t= -2.05, p= .041	
Inteligencia Intrapersonal			F= 7.77, p< .001 HSD ³ _{ac} = -3.00, p= .025 HSD ³ _{bc} = -3.31, p= .001	t= -2.46, p= .014	
Inteligencia Interpersonal		t= 4.59, p< .001	F= 14.05, p< .001 HSD ³ _{ac} = -3.73, p< .001 HSD ³ _{bc} = -2.59, p< .001		
Control del Estrés		t= -5.30, p< .001		t= -3.28, p= .001	F= 3.91, p= .009 HSD ⁵ _{ad} = -2.23, p= .009
Adaptabilidad	F= 3.85, p= .009 HSD ¹ _{ad} = -2.15, p= .027	t= -2.54, p= .011	F= 5.13, p= .006 HSD ³ _{ac} = -1.66, p= .045 HSD ³ _{bc} = -1.52, p= .023		F= 3.29, p= .020 HSD ⁵ _{ad} = -2.30, p= .028
Humor General			F= 3.82, p= .022 HSD ³ _{ac} = -1.28, p= .043	t= -2.35, p= .019	
Satisfacción Laboral			F= 4.06, p= .018 HSD ³ _{ac} = 3.23, p= .015		
Satisfacción Intrínseca			F= 5.39, p= .005 HSD ³ _{ab} = 0.71, p= .014 HSD ³ _{ac} = 0.71, p= .009		
Satisfacción con las prestaciones		t= -2.02, p= .044	F= 10.87, p< .001 HSD ³ _{ac} = 2.11, p< .001 HSD ³ _{bc} = 1.10, p= .020		
Satisfacción con la Participación				t= -4.51, p< .001	

Notas: 1) años: a. 29 o menos; b. De 29 a 36; c. De 36 a 43; d. Más de 43. 2) a. Mujer; b. Hombre. 3) a. Obligatorios; b. Secundarios; c. Universitarios. 4) a. No Directivos ni Mandos Intermedios; b. Directivos / Mandos intermedios 5) años: a. 1 o menos; b. De 1 a 5. c) De 5 a 10. d. Más de 10

Figura 21. Relaciones significativas entre las dimensiones y las vv. sociodemográficas.
 Relaciones significativas entre las dimensiones y las vv. sociodemográficas



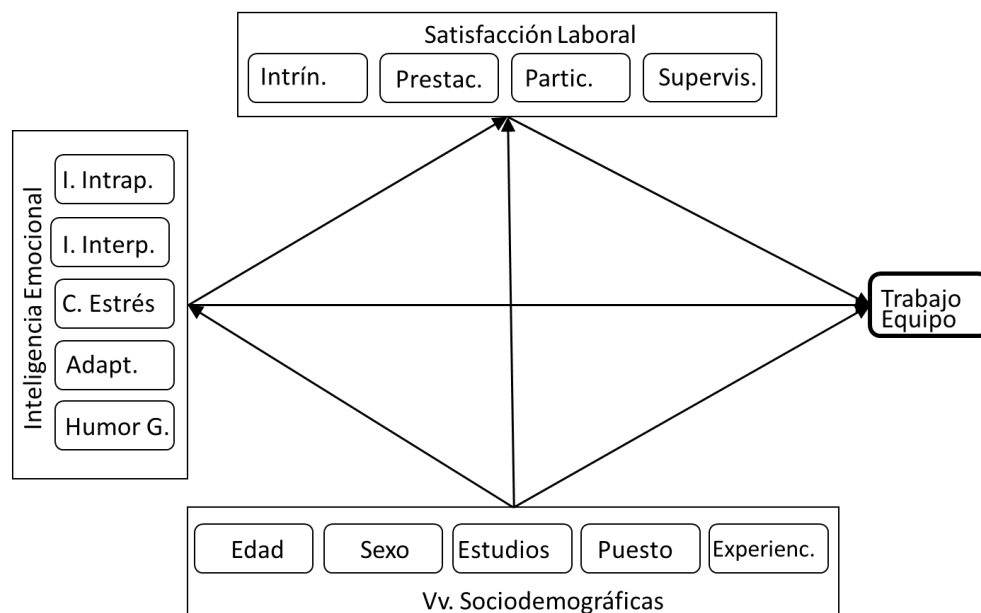
Nota: IA: Inteligencia intrapersonal; IE: Inteligencia interpersonal; CE: Control de Estrés; AD: Adaptabilidad; HG: Humor General; SI: Satisfacción intrínseca; SP: Satisfacción con las prestaciones; SS: Satisfacción con la Supervisión; SA: Satisfacción con la participación; SX: Sexo; ED: Edad; NE: Nivel de Estudios; PT: Nivel del Puesto Laboral; EX: Años de Experiencia Laboral.

5.2. Influencia de la Inteligencia Emocional y la Satisfacción Laboral sobre la competencia de Trabajo en equipo.

Para abordar el segundo objetivo, con la competencia de Trabajo en Equipo como VD (criterio), y una muestra de N = 1134, efectuamos con carácter exploratorio una regresión lineal múltiple (RLM) por pasos para analizar la influencia en el Trabajo en Equipo de las diferentes dimensiones de la Inteligencia Emocional (Inteligencia Intrapersonal, Inteligencia Interpersonal, Control del Estrés, Adaptabilidad y Humor General), de las diferentes dimensiones de la Satisfacción Laboral (Satisfacción Intrínseca, Satisfacción con las Prestaciones Recibidas, Satisfacción con la Supervisión y Satisfacción con la Participación), y de las distintas variables sociodemográficas. También se analizaron las interacciones entre las variables sociodemográficas y las diferentes dimensiones de la Inteligencia Emocional y de la Satisfacción Laboral (ver Figura 22).

Figura 22.

Modelo de Predicción Inicial – Objetivo 2.



Nota: Los modelos se han simplificado especificando sólo una flecha entre las dimensiones.

En la Tabla 39 se presentan los resultados del modelo de RLM con los mejores niveles de ajuste (Modelo 9), que evidencia la existencia de una relación lineal entre Trabajo en Equipo y el conjunto de variables independientes ($F = 59.66$, $p < .001$). Los valores de tolerancia del modelo obtenido fueron todos $> .10$ y los de VIF < 10 . Siguiendo los criterios de Belsley (1990) (índice de condición > 30 y dos o más variables con proporción de la varianza

alta >.50), se puede concluir que no se observa colinealidad entre las variables. Asimismo, los análisis gráficos de histograma y gráfico P-P permiten observar la distribución de los residuos estandarizados mostrando normalidad multivariada; el diagrama de dispersión entre los residuos y los pronósticos estandarizados muestran una distribución aleatoria, y el valor de Durbin-Watson es de 2.052. De acuerdo con Tabachnick y Fidel (2013), siendo las gráficas de residuos multivariantes normales, no es necesario examinar la normalidad de las variables individuales, si bien los análisis de los gráficos de dispersión muestran adecuación al modelo lineal con tendencias crecientes en todas las variables.

Tomadas en conjunto, las variables introducidas en el modelo explican el 29.8 % de la varianza observada en Trabajo en Equipo. Como puede observarse en la Tabla 39, las variables que mostraron valores más significativos en el modelo obtenido fueron la Inteligencia Intrapersonal, el Nivel del Puesto de Trabajo, la Adaptabilidad, el Nivel de Estudios, la Satisfacción Intrínseca, la Edad, la Satisfacción con la Supervisión y el Humor General. El resto de las variables e interacciones introducidas fueron eliminadas por la RLM (ver Figura 23).

Con todo, nuestra hipótesis 3 se ve confirmada en gran medida. En concreto, presentaron efectos directos sobre el Trabajo en Equipo tres de las dimensiones que integran la Inteligencia Emocional: la Inteligencia Intrapersonal, la Adaptabilidad y el Humor General. En el caso de la Satisfacción laboral, las dimensiones con efectos directo sobre el Trabajo en Equipo fueron la Satisfacción Intrínseca y la Satisfacción con la Supervisión. Y de las variables sociodemográficas, la Edad, el Nivel de Estudios y el Nivel del Puesto de Trabajo también mostraron efectos directos sobre el Trabajo en Equipo.

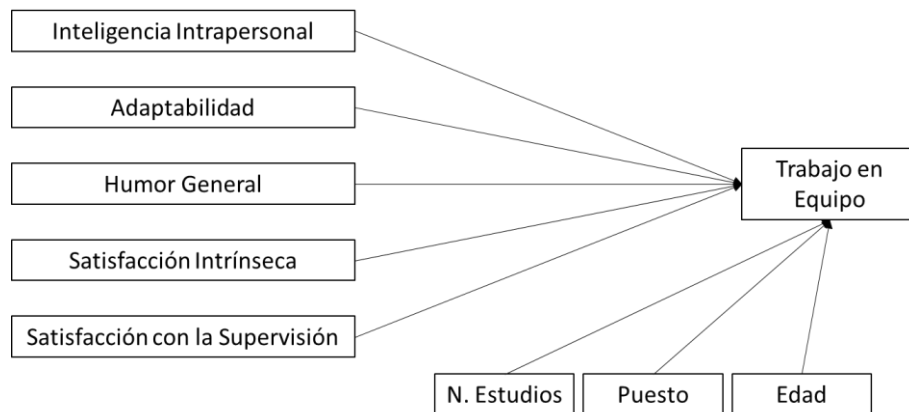
Tabla 39.

Coefficientes de regresión y resumen el modelo para estimar el Trabajo en Equipo (Modelo 9)

Variablas Predictoras	β	t	p
Inteligencia Intrapersonal	0.149	3.14	.002
Puesto de Trabajo	0.123	4.62	.000
Adaptabilidad	0.144	3.98	.000
Nivel de Estudios	0.164	6.29	.000
Satisfacción Intrínseca	0.106	3.67	.000
Edad	0.098	3.70	.000
Satisfacción con la Supervisión	0.084	2.96	.003
Humor General	0.121	2.79	.005
F – Test	F (8, 1133) = 59.66*		
R ² (ΔR^2)	.298 (.005)		

N = 1134; * p < .001

Figura 23.
Resumen del modelo de RLM – Objetivo 2

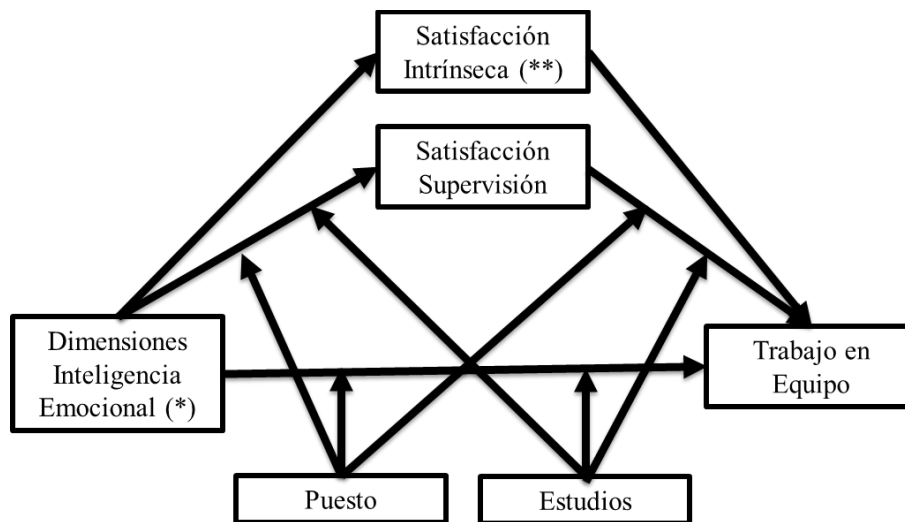


Tras el análisis RLM, las dimensiones relevantes de nuestro estudio quedaron reducidas a las dimensiones de Inteligencia Intrapersonal, Adaptabilidad y Humor General dentro de la Inteligencia Emocional; a la Satisfacción Intrínseca y Satisfacción con la Supervisión dentro de la Satisfacción Laboral; y de las variables sociodemográficas, el Nivel del Puesto de Trabajo, el Nivel de Estudios y la Edad. Con ellas, procedimos a estudiar las mediaciones y moderaciones formuladas en nuestras hipótesis 4 y 5, utilizando la macro PROCESS v3.5 para SPSS (modelo 76) (Hayes, 2018). La variable Edad se estableció como covariable. La proposición inicial de dicho modelo se representa en la Figura 24.

En las Tablas 40, 41 y 43 se muestran los coeficientes de regresión de las variables criterio (Y) Trabajo en Equipo, Satisfacción Intrínseca y Satisfacción con la Supervisión, para la Inteligencia Intrapersonal, la Adaptabilidad, y el Humor General como variables predictoras (X).

Los resultados de la Tabla 40 muestran que, cuando analizamos el papel de **la Inteligencia Intrapersonal como predictora**, se observan efectos significativos en relación con el Trabajo en Equipo ($b = 0.287$, IC 95 % [0.168, 0.407], $p < .001$), la Satisfacción Intrínseca ($b = 0.055$, IC 95 % [0.020, 0.090], $p = .002$) y la Satisfacción con la Supervisión ($b = 0.081$, IC 95 % [0.014, 0.148], $p = .019$). Ninguna de las demás variables o interacciones mostraron efectos significativos sobre ninguna de las variables criterio (Trabajo en Equipo, Satisfacción Intrínseca y Satisfacción con la Supervisión) cuando Inteligencia Intrapersonal es la predictora. La Edad, introducida en el modelo como covariable, muestra efectos significativos sobre Trabajo en Equipo ($b = 0.934$, IC 95 % [0.467, 1.401], $p < .001$).

Figura 24.
Modelo Inicial de Mediadores y Moderadores – Objetivo 2.



Nota: A efecto de facilitar la visualización gráfica, se han omitido:
 (*) la especificación de las 3 dimensiones de la Inteligencia Emocional con significación en el modelo: Inteligencia Intrapersonal; Adaptabilidad; y Humor General. Tratándose pues de 3 modelos iniciales diferentes.
 (**) las flechas de las moderadoras Puesto y Nivel de Estudios con la Satisfacción Intrínseca, se han omitido a efectos de simplificar la figura.

Los resultados encontrados no permiten confirmar, cuando la Inteligencia Intrapersonal es la predictora, que las dimensiones de la Satisfacción Laboral afecten al Trabajo en Equipo. Puesto que las dimensiones de la Satisfacción Laboral no presentan efecto mediador entre la Inteligencia Intrapersonal y el Trabajo en Equipo, no podemos confirmar nuestra hipótesis 4 en este supuesto. Por otro lado, las variables sociodemográficas no manifestaron efectos moderadores ni entre la Inteligencia Intrapersonal y la Satisfacción Intrínseca, ni entre la Inteligencia Intrapersonal y la Satisfacción con la Supervisión, para predecir el Trabajo en Equipo. Por tanto, no podemos confirmar nuestra hipótesis 5 en este aspecto.

Tabla 40. Coeficientes de regresión no estandarizados (errores estándar entre paréntesis) con intervalos de confianza que estiman la Satisfacción Intrínseca, la Satisfacción con la Supervisión y el Trabajo en Equipo, con la Inteligencia Intrapersonal como variable predictora

	Satisfacción Intrínseca (M1)		Satisfacción con Supervisión (M2)		Trabajo en Equipo (Y)	
	Coef.	IC del 95 %	Coef.	IC del 95 %	Coef.	IC del 95 %
Inteligencia Intrapersonal (X)	0.055 ** (0.018)	0.020, 0.090	0,081* (0,034)	0.014, 0.148	0.287*** (0.061)	0.168, 0.407
Satisfacción Intrínseca (M1)					0.110 (0.313)	
Satisfacción con Supervisión (M2)					0.182, (0.156)	
Nivel estudios W1	-1.133 (2.466)		-1,327 (4,756)		-13,316 (8.514)	
Nivel estudios W2	-1.156 (2.266)		6,913 (4,371)		10.354 (7.494)	
X x W1	0.002 (0.015)		0.004 (0.028)		0.088 (0.051)	
X x W2	0.008 (0.014)		-0.042 (0.026)		-0.069 (0.046)	
M1 x W1					0.153 (0.309)	
M1 x W2					0.238 (0.214)	
M2 x W1					-0.064 (0.153)	
M2 x W2					-0.051(0.114)	
Nivel del Puesto (Z)	-2.227 (0.014)		-8.042 (4.317)		4.374 (7.396)	
X x Z	0.015 (0.013)		0.044 (0.026)		-0.043 (0.046)	
M1 x Z					0.215 (0.241)	
M2 x Z					0.005 (0.111)	
Edad	0.031 (0.076)		-0.190 (0.146)		0.934*** (0.238)	0.467, 1.401
Constante	14.738*** (2.994)	8.865, 20.612	22.677*** (5.772)	11.350, 34.004	57.544*** (10.010)	37.904, 77.185
	R ² = .138		R ² = .121		R ² = .287	
	F (8, 1125) = 22.55***		F (8, 1125) = 19.30***		F (16, 1117) = 28.16***	

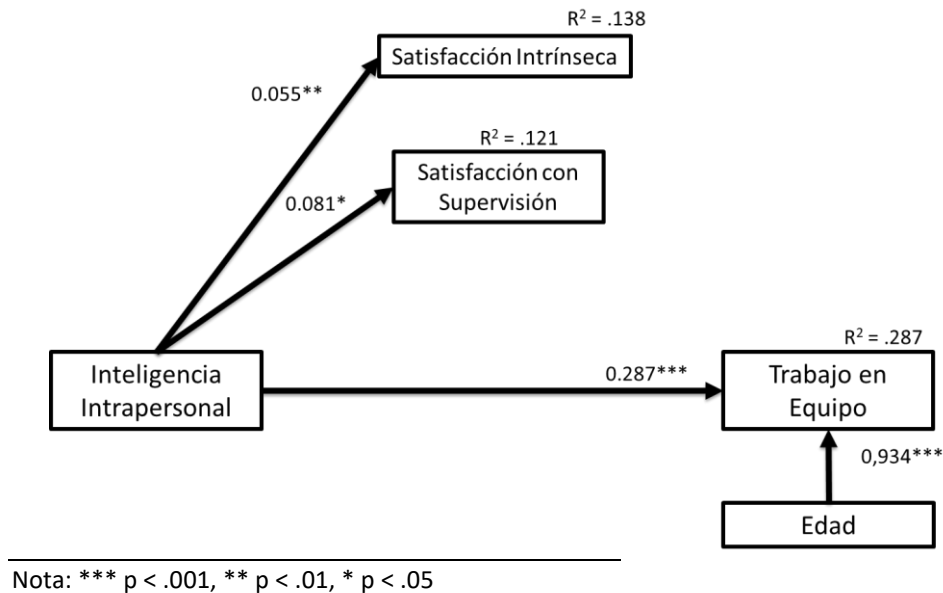
N = 1134

Nota: Nivel de Estudios se codificó usando el método Helmer (Z1: Primaria: -.67, Secundaria: .33; Universitaria: .33; y Z2: Secundaria: -.50, Universitaria: .50).

Coef. = Coeficientes de regresión no estandarizados. IC = Intervalos de confianza. *** p < .001, ** p < .01, * p < .05

En la Figura 25 se presenta el Modelo Final de la Inteligencia Intrapersonal como variable predictora, y la Satisfacción Intrínseca, la Satisfacción con la Supervisión, y el Trabajo en Equipo como variables criterio.

Figura 25.
Modelo Final. Inteligencia Intrapersonal



Cuando analizamos la **Adaptabilidad como variable predictora**, tal como apreciamos en la Tabla 41, los resultados mostraron que esta dimensión afecta significativamente al Trabajo en Equipo ($b = 0.428$, IC 95 % [0.234, 0.621], $p < .001$), y también a la Satisfacción Intrínseca ($b = 0.109$, IC 95 % [0.051, 0.167], $p < .001$). La Edad, introducida como covariable, muestra efectos significativos sobre la Satisfacción con la Supervisión ($b = -0.324$, IC 95 % [-0.616, -0.033], $p = .030$), y sobre el Trabajo en Equipo ($b = 0.680$, IC 95 % [0.207, 1.154], $p = .005$).

Los resultados mostraron una interacción del Nivel del Puesto de Trabajo con la Adaptabilidad con efectos significativos sobre la Satisfacción con la Supervisión. En la Tabla 42 se presentan los coeficientes de regresión (estandarizados), y el resumen del modelo para estimar el papel de la Adaptabilidad como variable predictora de la Satisfacción con la Supervisión según el Nivel del Puesto de trabajo. En la Figura 26 mostramos la representación visual de estos resultados, la interacción de la Adaptabilidad y el Nivel del Puesto de Trabajo en la Satisfacción con la Supervisión.

En la interacción de la Adaptabilidad con el Nivel del Puesto de Trabajo para predecir la Satisfacción con la Supervisión, apreciamos que en los niveles altos de Adaptabilidad (M + DS) no se observan diferencias entre los diferentes Niveles de Puestos de trabajo; pero cuando la Adaptabilidad es baja (M - DS), los Puestos de directivos o mandos Intermedios presentan menos Satisfacción con la Supervisión que los Puestos de no directivos ni mandos Intermedios.

Como ya indicamos, la Satisfacción con la Supervisión presenta un efecto significativo sobre el Trabajo en Equipo ($b = .336$) cuando la Adaptabilidad es la variable criterio del modelo. Además, el Nivel del Puesto de Trabajo presenta un efecto significativo sobre la Satisfacción con la Supervisión ($b = - 9.975$), creando una mediación de la Satisfacción con la Supervisión entre las variables Nivel del Puesto de Trabajo y Trabajo en Equipo, mejorando considerablemente el efecto ($b = -3.352$). Otra mediación similar la observamos en el papel desempeñado por la Satisfacción con la Supervisión entre las variables Edad y Trabajo en Equipo, si bien el efecto resultante no es tan significativo ($b = -0.11$). Estas mediaciones, no previstas en nuestras hipótesis, nos indican que en los niveles de dirección o mandos intermedios el efecto de la satisfacción con la supervisión es mayor sobre el Trabajo en Equipo, y que en las personas de mayor edad también se observa un efecto mayor de la Satisfacción con la Supervisión sobre el Trabajo en Equipo.

En resumen, cuando la Adaptabilidad es la variable predictora, no observamos efectos significativos de mediación de la Satisfacción Intrínseca ni de la Satisfacción con la Supervisión entre Adaptabilidad y Trabajo en Equipo. No podemos confirmar, por tanto, nuestra hipótesis 4.

Finalmente, cuando la Adaptabilidad es variable predictora, observamos sin estar hipotetizado, que la Satisfacción con la Supervisión media entre la Edad y el Trabajo en Equipo, y entre el Nivel de Puesto y el Trabajo en Equipo. Confirmamos la moderación del Nivel del Puesto de Trabajo entre Adaptabilidad y la Satisfacción con la Supervisión, prevista en nuestra hipótesis 5.

En la Figura 27 se presenta el Modelo Final de la Adaptabilidad como variable predictora, y la Satisfacción Intrínseca, la Satisfacción con la Supervisión, y el Trabajo en Equipo como variables criterio.

Tabla 41. Coeficientes de regresión no estandarizados (errores estándar entre paréntesis) con intervalos de confianza que estiman la Satisfacción Laboral Intrínseca, la Satisfacción con la Supervisión y el Trabajo en Equipo, con la Adaptabilidad como variable predictora

	Satisfacción Intrínseca (M1)		Satisfacción con Supervisión (M2)		Trabajo en Equipo (Y)	
	Coef.	IC del 95 %	Coef.	IC del 95 %	Coef.	IC del 95 %
Adaptabilidad (X)	0.109*** (0.030)	0.051, 0.167	0.079 (0.057)		0.428*** (0.099)	0.234, 0.621
Satisfacción Intrínseca (M1)					-0.022 (0.311)	
Satisfacción con Supervisión (M2)					0.336* (0.156)	0.029, 0.642
Nivel estudios W1	-2.149 (2.713)		-7.444 (5.209)		-14.564 (9.293)	
Nivel estudios W2	-0.404 (2.431)		4.614 (4.669)		-2.875 (7.944)	
X x W1	0.012 (0.025)		0.063 (0.048)		0.160 (0.083)	
X x W2	0.002 (0.022)		-0.042 (0.043)		0.039 (0.074)	
M1 x W1					0.127 (0.311)	
M1 x W2					0.251 (0.214)	
M2 x W1					-0.087 (0.152)	
M2 x W2					-0.132 (0.114)	
Nivel del Puesto (Z)	0.513 (2.363)		-9.975* (4.537)	-18.877, -1.072	4.083 (7.866)	
X x Z	-0.001 (0.022)		0.087* (0.041)	0.006, 0.168	-0.066 (0.072)	
M1 x Z					0.362 (0.237)	
M2 x Z					-0.083 (0.112)	
Edad	-0.037 (0.077)		-0.324* (0.149)	-0.616, -0.033	0.680** (0.241)	0.207, 1.154
Constante	12.111*** (3.238)	5.758, 18.463	27.744*** (6.218)	15.544, 39.944	57.362*** (10.769)	36.232, 78.492
	R ² = .109		R ² = .099		R ² = .275	
	F (8, 1125) = 17.27***		F (8, 1125) = 15.41***		F (16, 1117) = 26.52***	

N = 1134

Nota: Nivel de Estudios se codificó usando el método Helmer (Z1: Primaria: -.67, Secundaria: .33; Universitaria: .33; y Z2: Secundaria: -.50, Universitaria: .50).

Coef. = Coeficientes de regresión no estandarizados. IC = Intervalos de confianza. *** p < .001, ** p < .01, * p < .05

Tabla 42.

Coefficientes de regresión y resumen del modelo para estimar la Satisfacción con la Supervisión, con la Adaptabilidad como variable predictora, según el Nivel del Puesto de Trabajo

		Coeficientes			
		β	t	R ²	F
No Directivo / No Mando Intermedio	Constante	16,854	6,951***	.067	56.328***
	AD	0,167	7.505***		
Directivo / Mando Intermedio	Constante	6,315	1,620***	.128	52.473***
	AD	0,257	7.244***		

*** p < .001, AD: Adaptabilidad. Variable Dependiente: Satisfacción con la Supervisión

Figura 26.

Interacción de la Adaptabilidad y el Nivel del Puesto de Trabajo sobre la Satisfacción con la Supervisión

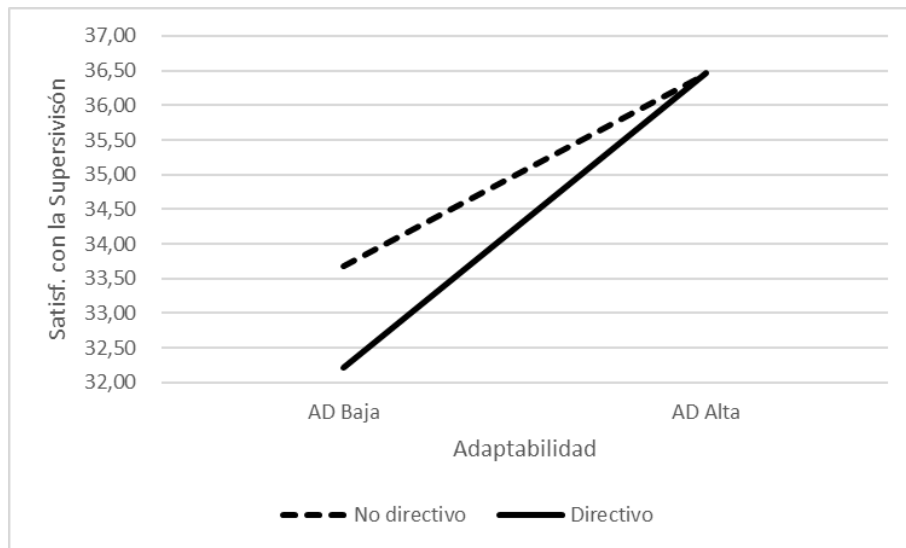
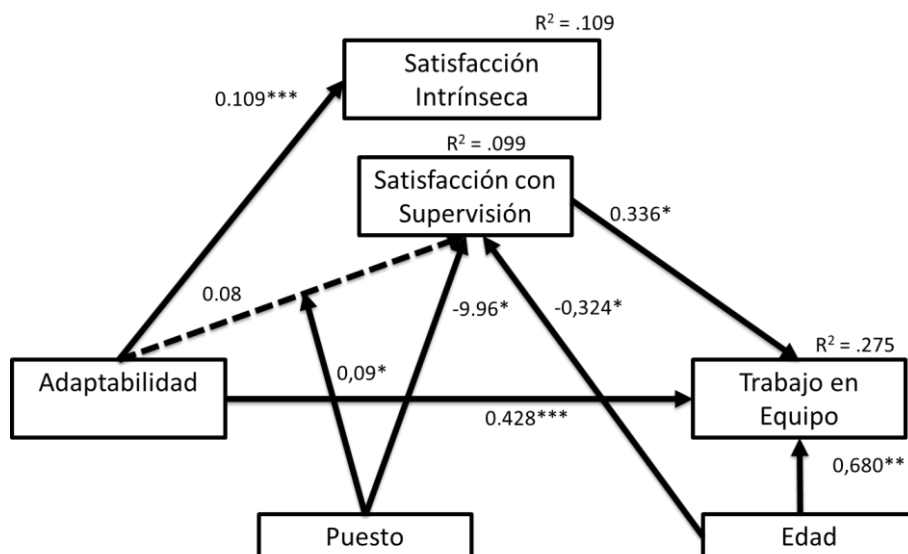


Figura 27.

Modelo Final. Adaptabilidad



Nota: *** p < .001, ** p < .01, * p < .05

La línea discontinua representa efecto no significativo

En relación con los resultados del **Humor General como variable predictora**, como recoge la Tabla 43, se observaron efectos significativos sobre el Trabajo en Equipo ($b = 0.767$, IC 95 % [0.506, 1.029], $p < .001$), la Satisfacción Intrínseca ($b = 0.152$, IC 95 % [0.077, 0.227], $p < .001$) y la Satisfacción con la Supervisión ($b = 0.235$, IC 95 % [0.090, 0.380], $p = .01$); así como de la Edad sobre el Trabajo en Equipo ($b = 1.093$, IC 95 % [0.623, 1.564], $p = .001$).

Igualmente observamos una interacción con efectos significativos entre el Humor General y el Nivel del Puesto de Trabajo para predecir el Trabajo en Equipo ($b = -0.223$, IC 95 % [-0.417, -0.030], $p = .024$). En la Tabla 44 se presentan los coeficientes de regresión (estandarizados), y resumen del modelo para estimar el papel del Humor General como variable predictora del Trabajo en Equipo según el Nivel del Puesto. Asimismo, en la Figura 28, se encuentra la representación visual de estos resultados, que muestran los efectos interactivos del Humor General y el Nivel del Puesto de Trabajo sobre el Trabajo en Equipo. El efecto significativo de la moderación del Humor General y el Nivel del Puesto de trabajo sobre el Trabajo en Equipo se aprecia en una reducción de la diferencia entre los Niveles de Puesto de Trabajo, de forma que cuando el Humor General es alto (M + DS) la diferencia en la competencia de Trabajo en Equipo es menor entre los distintos Niveles de Puesto de Trabajo que cuando el Humor General es bajo.

Tabla 43. Coeficientes de regresión no estandarizados (errores estándar entre paréntesis) con intervalos de confianza que estiman la Satisfacción Laboral Intrínseca, la satisfacción con la Supervisión y el Trabajo en Equipo, con el Humor General como variable predictora

	Satisfacción Intrínseca (M1)		Satisfacción con Supervisión (M2)		Trabajo en Equipo (Y)	
	Coef.	IC del 95 %	Coef.	IC del 95 %	Coef.	IC del 95 %
Humor General (X)	0.152*** (0.038)	0.077, 0.227	0.235** (0.074)	0.090, 0.380	0.767*** (0.133)	0.506, 1.029
Satisfacción Intrínseca (M1)					-0.034 (0.315)	
Satisfacción con Supervisión (M2)					0.157 (0.157)	
Nivel estudios W1	-2.821 (2.276)		-0.526 (4.401)		-10.777 (8.178)	
Nivel estudios W2	0.607 (2.206)		4.048 (4.266)		-4.343 (7.357)	
X x W1	0.026 (0.030)		-0.002 (0.059)		0.132 (0.109)	
X x W2	-0.010 (0.029)		-0.051 (0.057)		0.089 (0.101)	
M1 x W1					0.140 (0.309)	
M1 x W2					0.253 (0.216)	
M2 x W1					0.006 (0.156)	
M2 x W2					-0.152 (0.114)	
Nivel del Puesto (Z)	-0.522 (2.133)		-4.751 (4.123)		10.557 (7.226)	
X x Z	0.010 (0.028)		0.053 (0.054)		-0.223* (0.099)	-0.417, -0.030
M1 x Z					0.324 (0.241)	
M2 x Z					0.024 (0.112)	
Edad	0.095 (0.075)		-0.076 (0.146)		1.093*** (0.240)	0.623, 1.564
Constante	12.419*** (2.884)	6.760, 18.079	18.386*** (5.577)	7.445, 29.328	52.346*** (9.806)	33.105, 71.587
	R ² = .148		R ² = .126		R ² = .279	
	F (8, 1125) = 24.38***		F (8, 1125) = 20.25***		F (16, 1117) = 27.04***	

N = 1134

Nota: Nivel de Estudios se codificó usando el método Helmer (Z1: Primaria: -.67, Secundaria: .33; Universitaria: .33; y Z2: Secundaria: -.50, Universitaria: .50).

Coef. = Coeficientes de regresión no estandarizados. IC = Intervalos de confianza. *** p < .001, ** p < .01, * p < .05

Tabla 44.

Coefficientes de regresión y resumen del modelo para estimar el Trabajo en Equipo, con el Humor General como variable predictora, según el Nivel del Puesto de Trabajo

		Coeficientes			
		B	t	R ²	F
No Directivo ni Mando Intermedio	Constante	70.127	18.599***	.184	174.139***
	HG	.662	13.196***		
Directivo o Mando Intermedio	Constante	81.934	14.746***	.137	57.884***
	HG	.556	7.608***		

Nota: *** $p < .001$, HG: Humor General. Variable Dependiente: Trabajo en Equipo

Figura 28.

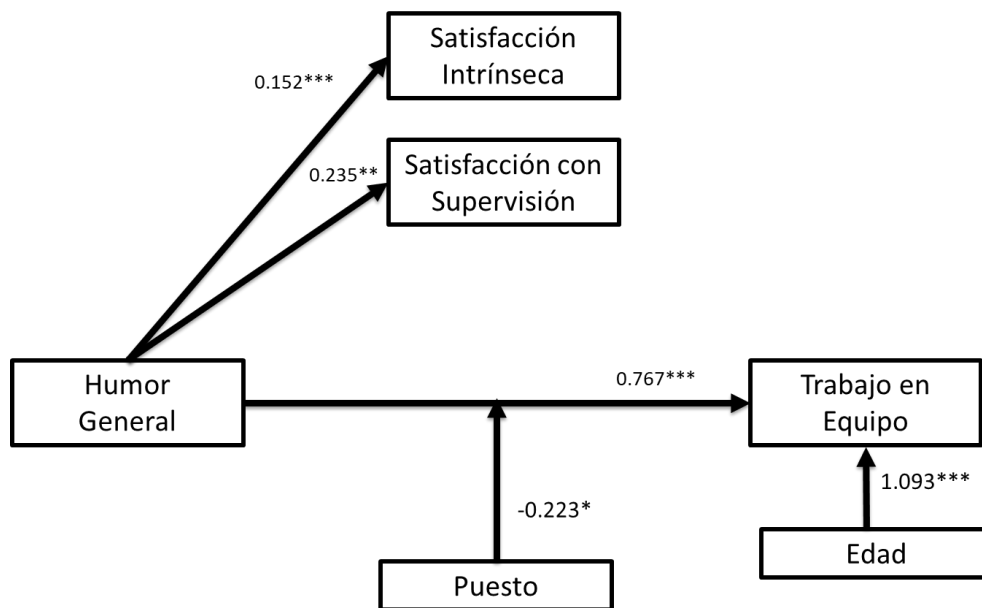
Interacción del Humor General y el Puesto de Trabajo sobre el Trabajo en Equipo



Dado que ni la Satisfacción Intrínseca ni la Satisfacción con la Supervisión mostraron efectos mediadores entre el Humor General y el Trabajo en Equipo, no podemos confirmar nuestra hipótesis 4. Sí observamos una moderación con efectos significativos del Nivel del Puesto entre el Humor General y el Trabajo en Equipo, por tanto, confirmamos parcialmente nuestra hipótesis 5.

En la Figura 29 se presenta el Modelo Final del Humor General como variable predictora, y Satisfacción Intrínseca, Satisfacción con la Supervisión, y Trabajo en Equipo como variables criterio.

Figura 29.
Modelo Final. Humor General

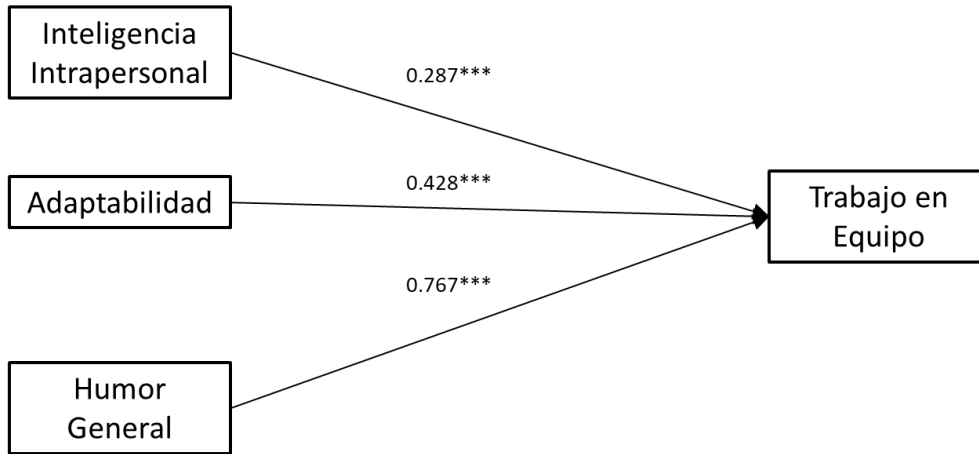


Nota: *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

En resumen, en referencia con nuestro segundo objetivo, y respecto a nuestra hipótesis 3 (Las dimensiones que integran la Inteligencia Emocional y la Satisfacción Laboral, y las vv. Sociodemográficas presentan efectos significativos sobre el Trabajo en Equipo), podemos concluir que sólo las dimensiones Inteligencia Intrapersonal, Adaptabilidad y Humor General (ver Figura 30), y la Edad, muestran efectos significativos sobre la competencia de Trabajo en Equipo, aunque con diferente magnitud. En concreto, los mayores efectos se encuentran con el Humor General, seguido de la Inteligencia Intrapersonal, y de la Adaptabilidad (ver Figura 31)

Figura 30.

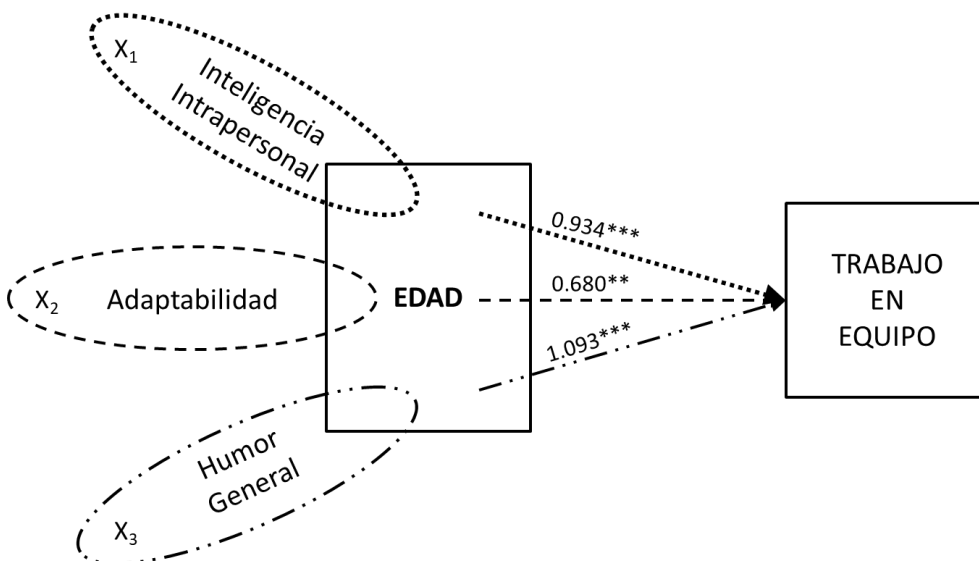
Resumen de los coeficientes de regresión (no estandarizados) de la Inteligencia Intrapersonal, la Adaptabilidad y el Humor General sobre el Trabajo en Equipo



Nota: *** $p < .001$

Figura 31.

Resumen de los coeficientes de regresión (no estandarizados) de la Edad sobre el Trabajo en Equipo, según las variables criterio X_1 Inteligencia Intrapersonal, X_2 Adaptabilidad y X_3 Humor General



Nota: *** $p < .001$, ** $p < .01$

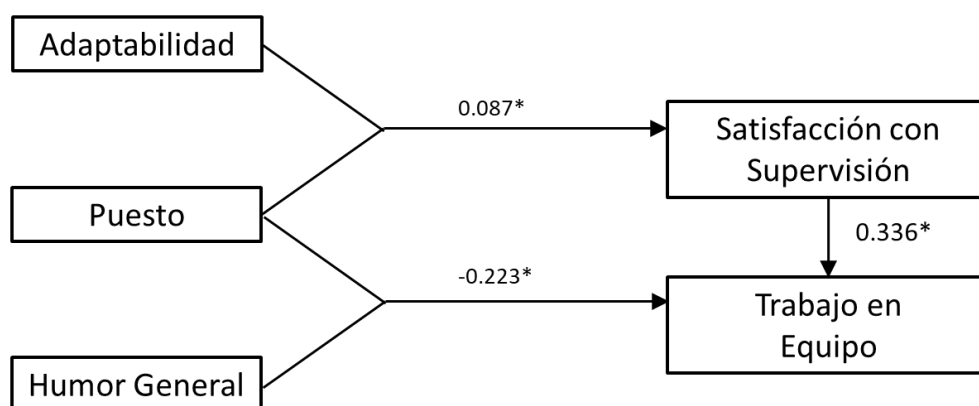
En referencia a nuestra hipótesis 4 (Las dimensiones de la Satisfacción Laboral tienen un efecto mediador en la relación entre Inteligencia Emocional y Trabajo en Equipo), no hemos podido confirmar que las dimensiones de Satisfacción Laboral (ni la Intrínseca, ni con la Supervisión) tengan un efecto mediador en las relaciones entre la Inteligencia Intrapersonal y

el Trabajo en Equipo, ni entre la Adaptabilidad y el Trabajo en Equipo, ni entre el Humor General y el Trabajo en Equipo. En este sentido, los resultados ponen de manifiesto que los efectos de las distintas dimensiones de la Inteligencia Emocional (Intrapersonal, Adaptabilidad y Humor General) sobre el Trabajo en Equipo son directos y que la Satisfacción Laboral (Intrínseca y con Supervisión) no interviene significativamente en esta relación.

Respecto a nuestra Hipótesis 5 (Las variables sociodemográficas moderan los efectos de las dimensiones de la Inteligencia Emocional y la Satisfacción Laboral sobre la competencia de Trabajo en Equipo), podemos concluir que sólo muestran efectos significativos la relación entre el Humor General y el Nivel del Puesto de Trabajo sobre el Trabajo en Equipo; y la relación entre la Adaptabilidad y el Nivel del Puesto de Trabajo sobre la Satisfacción con la Supervisión y ésta, a su vez, sobre el Trabajo en Equipo (ver Figura 32).

Figura 32.

Resumen de los coeficientes de regresión (no estandarizados) con las moderaciones del Humor General x Nivel del Puesto sobre Trabajo en Equipo, y la Adaptabilidad x Nivel del Puesto sobre Satisfacción con la Supervisión, en Trabajo en Equipo

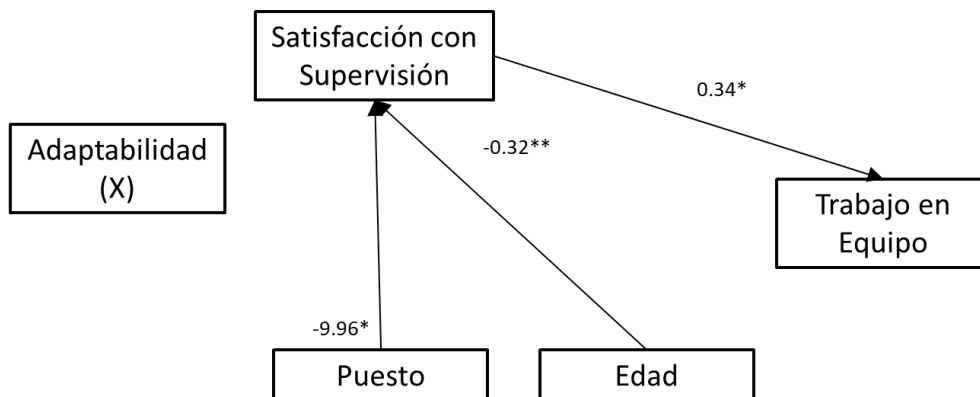


Nota: * $p < .05$

Finalmente, hemos observado, sin estar hipotetizado, que la Satisfacción con la Supervisión media entre el Nivel del Puesto de Trabajo y el Trabajo en Equipo, y la Edad y el Trabajo en Equipo, cuando la Adaptabilidad es la variable predictora. No hemos observado ninguna otra mediación de otras variables sociodemográficas en Inteligencia Intrapersonal, Adaptabilidad, Humor General ni Satisfacción Intrínseca (ver Figura 33).

Figura 33.

Mediaciones de la Satisfacción con la Supervisión entre el Nivel del Puesto y el Trabajo en Equipo y entre la Edad y el Trabajo en Equipo, con Adaptabilidad como variable criterio

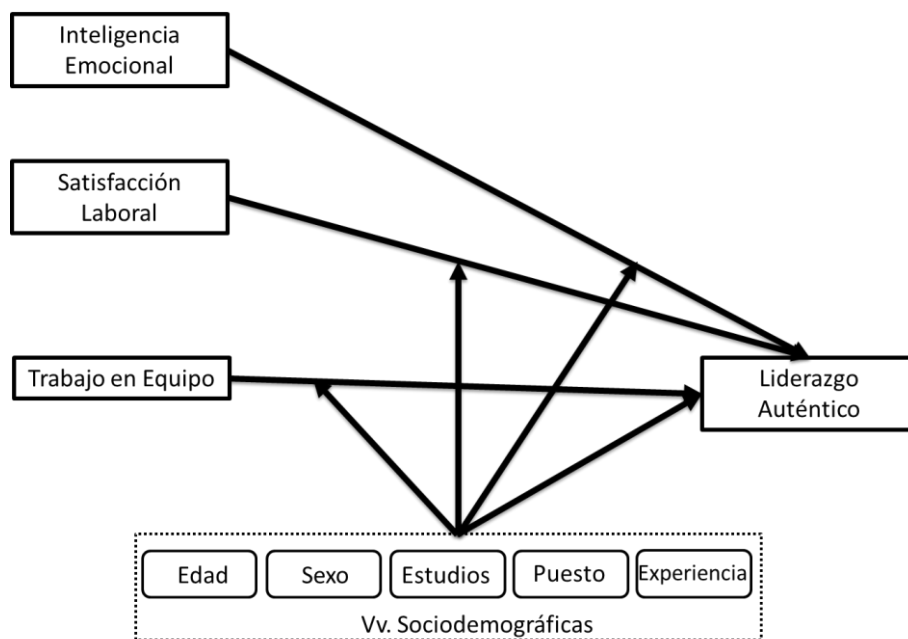


Nota: $^{**} p < .001$, $^* p < .05$

5.3. Influencia de la Inteligencia Emocional, el Trabajo en Equipo y la Satisfacción Laboral sobre el Liderazgo Auténtico.

Para dar respuesta al tercer objetivo de nuestro estudio, en primer lugar, se realizó con carácter exploratorio una RLM paso a paso para analizar cómo el Liderazgo Auténtico (VD) está influido por la Inteligencia Emocional, el Trabajo en Equipo y la Satisfacción Laboral, las distintas variables sociodemográficas y las interacciones entre las dimensiones y las sociodemográficas. La muestra con la que se realizaron estos análisis fue de $N = 964$ sujetos. En la Figura 34 representamos el modelo inicial.

Figura 34.
Modelo de Predicción Inicial – Objetivo 3



Nota: El modelo se han simplificado especificando sólo una flecha entre las variables

La Tabla 45 presenta los resultados del modelo con mejores niveles de ajuste (Modelo 6), que demuestra la existencia de una relación lineal entre Liderazgo Auténtico y el conjunto de variables independientes ($F = 136.86, p < .001$). Los valores de tolerancia del modelo obtenido fueron cercanos a 1 (mínimo: 0.70), y los valores de VIF fueron < 10 (máximo: 1.42). Siguiendo el criterio de Belsley (1990) (índice de condición > 30 y dos o más variables con proporción de varianza $> .50$), se puede concluir que no hubo colinealidad entre las variables. Asimismo, los análisis de gráficos de histogramas muestran la distribución normal de los residuos analizados; el diagrama de dispersión entre los residuos y los pronósticos estandarizados muestra una distribución aleatoria, y el valor de Durbin-Watson es 1.87. Según Tabachnick y Fidel (2013), dado que los gráficos de residuos son normales, no analizamos la normalidad de las variables individuales, aunque los análisis de los diagramas de dispersión muestran ajuste al modelo, con tendencias al alza en todas las variables.

En su conjunto, las variables introducidas en el modelo explican el 46,2% de la varianza observada en Liderazgo Auténtico. Las variables que mostraron valores más significativos en el modelo obtenido fueron la Inteligencia Emocional, el Trabajo en Equipo y la interacción entre el Trabajo en Equipo y el Nivel de Estudios. Aunque con puntajes más bajos, también

mostraron influencia significativa el Nivel de Estudios, la Satisfacción Laboral y la interacción entre la Inteligencia Emocional y el Sexo. El resto de las variables e interacciones introducidas fueron descartadas por el RLM (ver Figura 35).

Tabla 45.

Coefficientes de regresión y resumen del Modelo para estimar Liderazgo Auténtico (modelo 6)

Variables predictoras	β	t	p
Inteligencia emocional (IE)	0.516	18.25	.000
Trabajo en Equipo (TE)	0.187	6.85	.000
TE x NE	- 0.115	-4.26	.000
Nivel de Estudios (NE)	- 0.073	-2.76	.006
Satisfacción laboral	0.068	2.58	.010
IE x Sexo	0.048	1.99	.047
F - Test	F (6, 957) = 136,86*		
R ² (Δ R ²)	.462 (.002)		

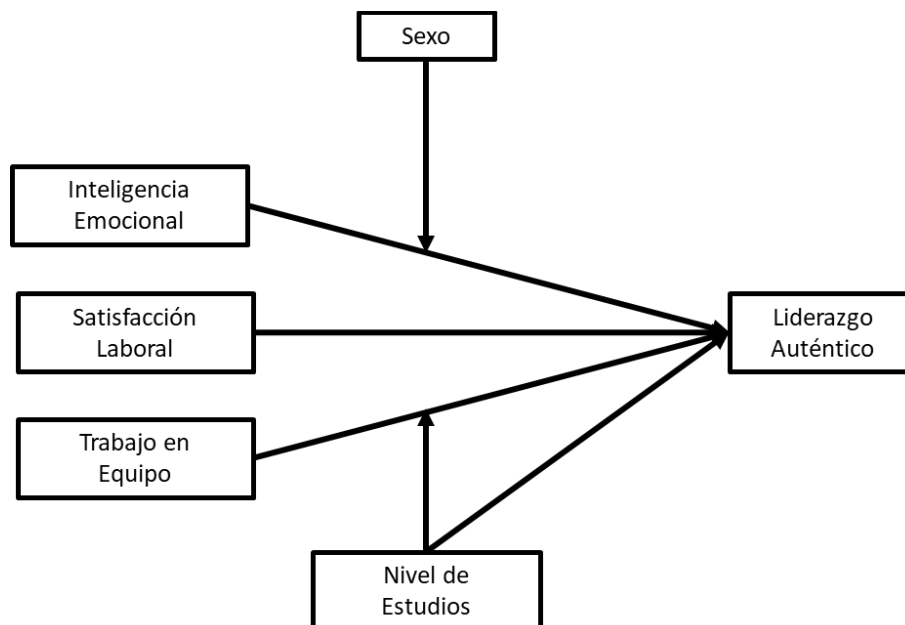
N = 964

Nota: β = coeficiente de regresión estandarizado.

* p < .001

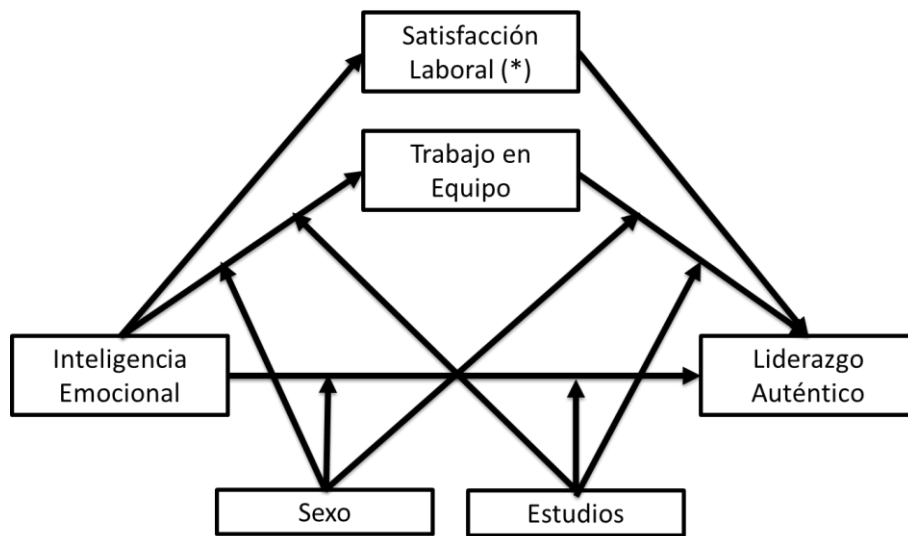
Figura 35.

Resumen del modelo de RLM – Objetivo 3



Para dar respuesta a nuestra hipótesis, y en base a los resultados del análisis RLM exploratorio, utilizamos la macro PROCESS v3.5 para SPSS (modelo 76) (Hayes, 2018). La proposición inicial de dicho modelo se representa en la Figura 36.

Figura 36.
Modelo Inicial de Mediadores y Moderadores – Objetivo 3



Nota: (*) Al objeto de facilitar la visualización gráfica, se han omitido las flechas de las moderadoras Sexo y Nivel de Estudios con la Satisfacción laboral.

La Tabla 46 muestra los coeficientes de regresión de las variables criterio Liderazgo Auténtico, Trabajo en Equipo y Satisfacción Laboral. En primer lugar, los resultados mostraron que el Liderazgo Auténtico estaba significativamente influenciado por la Inteligencia Emocional ($b = 0.078$, IC 95 % [0.069, 0.087], $p < 0.001$), el Trabajo en Equipo ($b = 0.108$, IC 95 % [0.075, 0.014], $p < .001$), y la Satisfacción Laboral ($b = 0.025$, IC del 95% [0.001, 0.050], $p = 0,044$) (ver Figura 37). Ninguna de las otras variables o interacciones mostró efectos directos significativos sobre el Liderazgo Auténtico. Estos resultados confirman la hipótesis 6.

Tabla 46.

Coefficientes de Regresión no estandarizados (errores estándar entre paréntesis) con intervalos de confianza que estiman el Trabajo en Equipo, la Satisfacción Laboral y el Liderazgo Auténtico

	Trabajo en equipo (M1)		Satisfacción laboral (M2)		Liderazgo Auténtico (Y)	
	Coef.	IC del 95 %	Coef.	IC del 95 %	Coef.	IC del 95 %
Inteligencia Emocional (X)	0,108 *** (0,007)	0,093, 0,123	0,145*** (0,011)	0,124, 0,166	0,078*** (0,004)	0.069, 0.087
Trabajo en equipo (M1)					0,108*** (0,017)	0,075, 0,142
Satisfacción laboral (M2)					0,025* (0,013)	0.001, 0.050
Sexo (W)	-17.210* (8.429)	-33.751, - 0.669	-15.799 (12.049)	-39.444, 7.846	0,792 (4,562)	-8.160, 9.744
X x W	0,032* (0,015)	0.003, 0.062	0,029 (0,022)	-0.014, 0.071	0,013 (0,009)	-0.005, 0.030
M1 x W					-0.049 (0.032)	-0.114, 0.014
M2 x W					-0.012 (0.023)	-0.057, 0.033
Nivel estudios Z1	17.872 (9.632)	-36.775, 1.031	-11.086 (13.770)	-38.108, 15.936	-5.609 (5.398)	-16.203, 4.984
Nivel estudios Z2	4953 (9.428)	-13.549, 23.455	12.017 (13.477)	-14.432, 38.465	0,509 (5,075)	-9.451, 10.469
X x Z1	0,037* (0,017)	0.003, 0.071	0,014 (0,025)	-0.035, 0.063	0,008 (0,010)	-0.012, 0.028
X x Z2	-0.004 (0.017)	-0.0369, 0.030	-0.025 (0.024)	-0.072, 0.023	0,001 (0,010)	-0.019, 0.021
M1 x Z1					0,003 (0,039)	-0.075, 0.080
M1 x Z2					0,001 (0,037)	-0.071, 0.074
M2 x Z1					0,021 (0,031)	-0.039, 0.081
M2 x Z2					-0.004 (0.025)	-0.0534, 0.046
Constante	60.150*** (4.211)	51.886, 68.414	22.196*** (6.020)	10.382, 34.009	7.480** (2.348)	2.872, 12.088
	R ² = .243		R ² = .184		R ² = .464	
	F (7, 956) = 43.920***		F (7, 956) = 30.872***		F (15, 948) = 54.817***	

N = 964

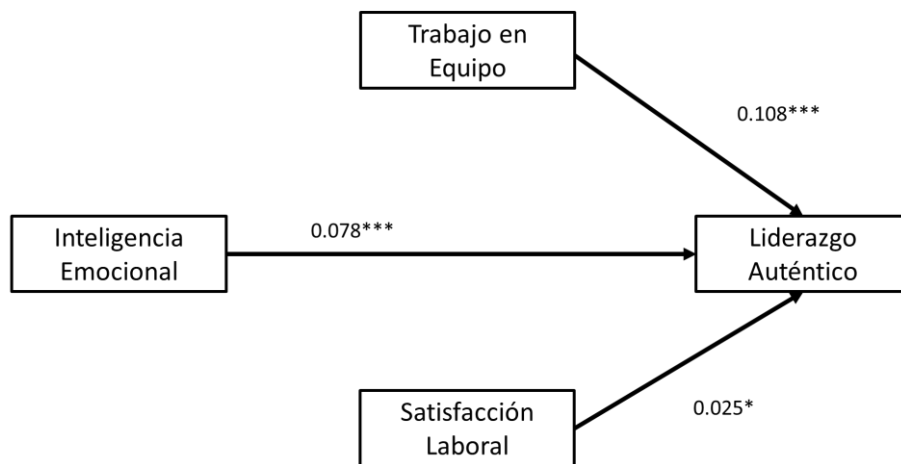
Notas: Nivel de Estudios se codificó usando el método Helmer (Z1: Primaria: -.67, Secundaria: .33; Universitaria: .33; y Z2: Secundaria: -.50, Universitaria: .50).

Coef. = Coeficientes de regresión no estandarizados. IC = Intervalos de confianza.

*** p < .001, ** p < .01, * p < .05

Figura 37.

Relaciones de la Inteligencia Emocional, el Trabajo en Equipo y la Satisfacción Laboral con el Liderazgo Auténtico

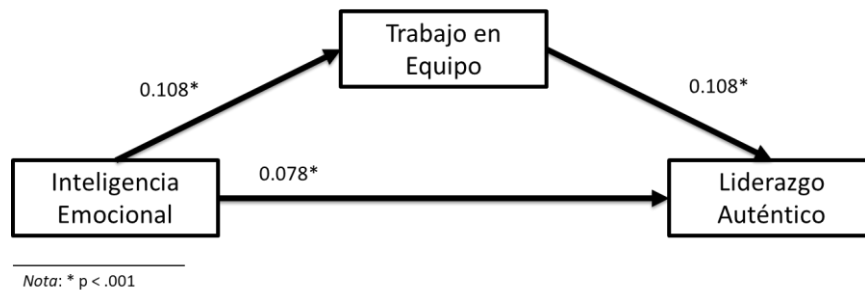


*** $p < .001$, * $p < .05$

En segundo lugar, en cuanto a los efectos mediadores del Trabajo en Equipo y la Satisfacción Laboral en la relación entre la Inteligencia Emocional y el Liderazgo Auténtico, los resultados mostraron efectos significativos de la Inteligencia Emocional sobre el Trabajo en Equipo ($b = .108$, IC 95% [0.093, 0.123], $p < .001$), y del Trabajo en Equipo en Liderazgo Auténtico ($b = .108$, 95% IC [0.075, 0.142], $p < .001$). Además, los resultados también mostraron la influencia de la Inteligencia Emocional en la Satisfacción Laboral ($b = .145$, 95% IC [0.124, 0.166], $p < .001$), y de la Satisfacción Laboral en el Liderazgo Auténtico ($b = .025$, 95% IC [0.001, 0.050], $p = .044$). Asimismo, el efecto directo de la Inteligencia Emocional sobre el Liderazgo Auténtico continuó siendo significativo ($b = .078$, IC 95% [0.069, 0.087], $p < .001$). Estos resultados confirman la hipótesis 7; esto es, tanto el Trabajo en Equipo como la Satisfacción Laboral median la relación entre la Inteligencia Emocional y el Liderazgo Auténtico (ver Figuras 38 y 39).

Figura 38.

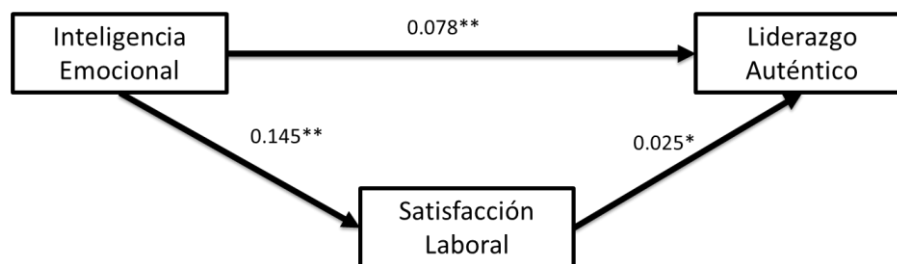
Efectos de la mediación del Trabajo en Equipo en la relación entre la Inteligencia Emocional y el Liderazgo Auténtico



Nota: * $p < .001$

Figura 39.

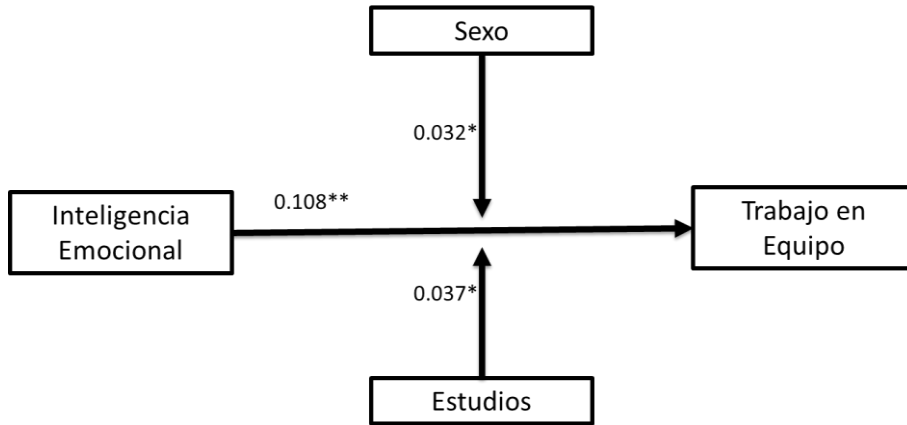
Efectos de la mediación de la Satisfacción Laboral en la relación entre la Inteligencia Emocional y el Liderazgo Auténtico



Nota: ** $p < .001$, * $p < .05$

En tercer lugar, respecto a las moderaciones de las variables sociodemográficas, los resultados mostraron que la Inteligencia Emocional mostraba un efecto significativo con el Trabajo en Equipo ($b = 0.108$, IC 95% [0.093, 0.123], $p < .001$), y unas interacciones con efectos significativos con el Sexo ($b = 0.032$, 95% IC [0.003, 0.062], $p = .033$), y con el Nivel de Estudios ($b = 0.037$, IC 95% [0.003, 0.071], $p = .034$), que moderan los efectos sobre el Trabajo en Equipo. Así pues, el Sexo y el Nivel de Estudios (estudios obligatorios vs. estudios no obligatorios) moderan el efecto de la Inteligencia Emocional sobre el Trabajo en Equipo, confirmando nuestra hipótesis 8 (ver Figura 40).

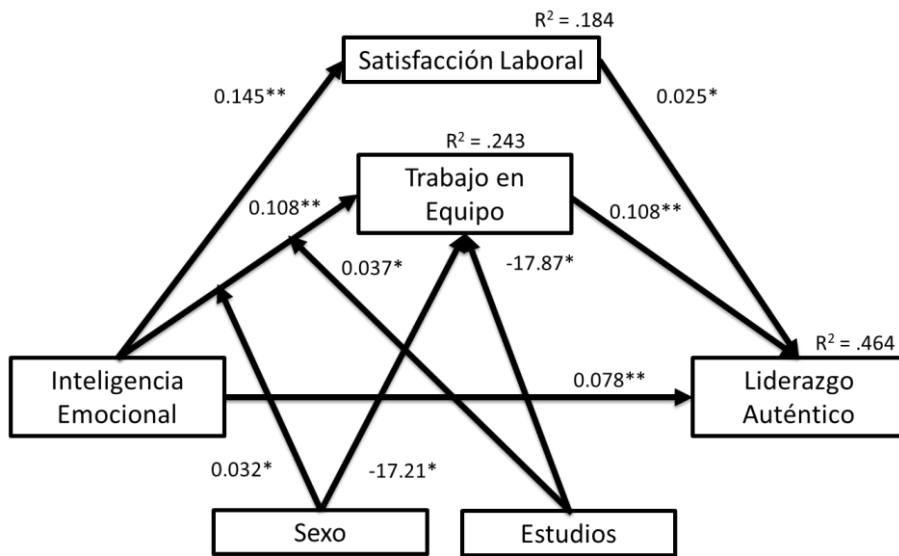
Figura 40.
Efectos de la moderación del Sexo y el Nivel de Estudios en la relación entre la Inteligencia Emocional y el Trabajo en Equipo



Nota: ** p < .001, * p < .05

La representación final del modelo obtenido se representa en la Figura 41.

Figura 41.
Modelo Final – Objetivo 3



Nota: ** p < .001, * p < .05

Capítulo 6. Discusión y Conclusiones

En el presente capítulo se analizan los principales resultados de esta investigación con el fin de discutirlos en relación con los planteamientos teóricos que hemos presentado al inicio del trabajo. Además, se examinan las implicaciones prácticas y conclusiones que estos hallazgos ofrecen en el estudio de la experiencia laboral, en concreto, en relación con la influencia de la Inteligencia Emocional sobre la competencia de Trabajo en Equipo y el Liderazgo Auténtico, finalidad de esta Tesis Doctoral. Para ello, a continuación, se discuten los resultados obtenidos en relación con cada uno de los objetivos establecidos y el marco teórico expuesto. Seguidamente, se señalan las limitaciones del estudio, se exploran las implicaciones prácticas de la investigación y se destacan las conclusiones más relevantes.

6.1. Inteligencia Emocional, Trabajo en Equipo, Liderazgo Auténtico y Satisfacción Laboral

En relación con nuestro primer objetivo, explorar los niveles de Inteligencia Emocional, Trabajo en Equipo, Satisfacción Laboral y Liderazgo Auténtico de las y los participantes en el estudio y analizar las relaciones entre dichas variables, los resultados obtenidos mostraron una **fuerte relación entre todas las dimensiones estudiadas**, mostrando consistencia con los datos empíricos disponibles en estudios previos (Berrios Martos et al., 2006; Goleman, 1997, 2009; Goleman y Cherniss, 2013; Greenidge et al., 2014; Kafetsios y Zampetakis, 2008; Klenke, 2005, 2007; Luca y Tarricone, 2001; Miao et al., 2017; Rodrigues y Rebelo, 2020). A la hora de interpretar estas relaciones y teniendo en cuenta los resultados obtenidos, podemos observar cómo la Inteligencia Emocional parece desempeñar un papel común e integrador en las distintas dimensiones de la experiencia laboral analizadas. La competencia de Trabajo en Equipo, el Liderazgo Auténtico y la Satisfacción Laboral precisan y se benefician de la Inteligencia Emocional, relación que tiene importantes implicaciones tanto en procesos de selección y de evaluación de personal como en los planes de formación en el ámbito laboral.

En cuanto a la relación de las distintas dimensiones con las diferentes variables sociodemográficas, los análisis realizados también arrojaron resultados interesantes. En relación con el **papel desempeñado por el Sexo**, por un lado, se encontraron diferencias significativas en la Inteligencia Emocional en función de esta variable; en concreto, las mujeres

mostraron mayor Inteligencia Interpersonal que los hombres, y los hombres, mayor Control del Estrés y Adaptabilidad, resultados similares a los reportadas por Fortes Vilaltella et al. (2013), y que según Goleman y Cherniss (2013) serían resultado de unos procesos de socialización diferenciales para niños y niñas desde la infancia. Por otro lado, no se encontraron diferencias en el Liderazgo en función del sexo. Mujeres y hombres mostraron niveles similares de Liderazgo Auténtico, lo cual concuerda con Caza et al. (2010) y con Kawakami et al. (2000), para quienes las diferencias entre mujeres y hombres en el liderazgo se deben a menudo a la falta de consideración de la autenticidad (“genuineness”). La literatura disponible señala que las mujeres tienden a adoptar un estilo de liderazgo más transformacional que los hombres, mientras que los hombres tienden a mostrar un liderazgo más transaccional que las mujeres (Eagly y Johannesen-Schmidt, 2001). En esta línea, Cuadrado et al. (2004) indican que las diferencias ligadas al sexo en el liderazgo están relacionadas con “criterios de género” en el contexto organizacional, y que es la categorización de la actividad como femenina, masculina o mixta, la que da lugar a la expresión de un liderazgo transformacional femenino, transaccional masculino, o mixto.

En relación con **la Edad**, los resultados obtenidos mostraron diferencias en función de esta variable en la Adaptabilidad y en la competencia de Trabajo en Equipo, aunque no se observó influencia de la misma ni en el Liderazgo Auténtico ni en la Satisfacción Laboral. Estos resultados relativos a la influencia de la edad ponen de manifiesto el carácter evolutivo de la competencia de Trabajo en Equipo, que parece ir mejorando a medida que crecemos. No obstante, este resultado no debe interpretarse en el sentido de que los mejores niveles de esta dimensión observados a mayor edad se deben únicamente al mero paso del tiempo. El Trabajo en Equipo contiene elementos como el autocontrol, la comunicación, la influencia, la identidad, la empatía, la resolución de conflictos, la autoeficacia, etc.; aspectos todos ellos que se desarrollan a medida que la persona madura y adquiere más competencias tanto cognitivas como socio-emocionales (Bernal Guerrero, 2002; Druskat y Wolff, 2013; Jacobs, 2013; Palacios, Marchesi, et al., 2014). En la misma línea, la mejora de la Adaptabilidad observada a mayor edad, no solo se debe al paso del tiempo, sino que probablemente necesita de elementos madurativos como la sabiduría y un desarrollo cognitivo caracterizado por el pensamiento post-formal y el pensamiento postconvencional (Erikson, 1988; Erikson y Erikson, 1998; Labouvie-Vief, 2015; Sternberg et al., 2007, 2009, 2014). Es importante

profundizar en investigaciones futuras en la relación entre la Adaptabilidad y estos elementos madurativos, lo que permitiría comprender esta dimensión no sólo desde un enfoque emocional, sino también psicosocial, cognitivo y ético.

Estos planteamientos pueden explicar asimismo los resultados encontrados en relación con el papel desempeñado por **el Nivel de Estudios, el Nivel del Puesto de Trabajo y los Años de Experiencia Laboral**, que establecieron diferencias significativas tanto en la Inteligencia Emocional como en la competencia de Trabajo en Equipo, poniendo de relieve que se trata de dimensiones susceptibles de ser adquiridas y fortalecidas tanto en el contexto académico como en el propio ámbito laboral (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007; Boyatzis, et al., 2001; Cherniss et al., 1998; Goleman, 1997, 2009; Goleman y Cherniss, 2013; Mayer, Salovey, et al., 2001).

6.2. Influencia de la Inteligencia Emocional y la Satisfacción Laboral sobre la competencia de Trabajo en Equipo

En referencia a nuestro segundo objetivo, centrado en analizar la influencia de la Inteligencia Emocional y la Satisfacción Laboral sobre la competencia de Trabajo en Equipo, los resultados obtenidos pusieron de manifiesto que la Inteligencia Intrapersonal, la Adaptabilidad y el Humor General, por un lado; y la Satisfacción Intrínseca en el Trabajo y la Satisfacción con la Supervisión, por otro, tienen especial relevancia para explicar la competencia de Trabajo en Equipo.

En relación con la **influencia de la Inteligencia Intrapersonal**, las evidencias en la literatura sugieren que el Trabajo en Equipo precisa de empatía, confianza, establecimiento de relaciones interpersonales, colaborar, cooperar con los demás (Druskat y Wolff, 2013; Goleman, 2009; Prado et al., 2018), que son elementos que integran la Inteligencia Interpersonal. Sin embargo, nuestros resultados no apoyan la relación entre Inteligencia Interpersonal y Trabajo en Equipo, sino entre la Inteligencia Intrapersonal y el Trabajo en Equipo, esto es, con la autoconsciencia emocional, asertividad, autoestima, independencia y autorrealización. Consideramos que, en parte, esta discrepancia en los resultados obtenidos puede deberse a razones metodológicas, ya que de acuerdo con la Teoría Multinivel de la Inteligencia Emocional de Boyatzis (2018), nuestro estudio evalúa la inteligencia emocional

mediante autopercepción, mientras que los estudios referenciados la evalúan a nivel comportamental y por otros informantes distintos al propio sujeto.

Por otro lado, la Inteligencia Intrapersonal presenta un claro efecto sobre la Satisfacción Intrínseca en el trabajo, en la satisfacción derivada de los objetivos y la producción, así como con las oportunidades para hacer las tareas que a uno le gusta o en lo que puede destacar. Además, la Inteligencia Intrapersonal también afecta a la Satisfacción con la Supervisión, que se relaciona con la forma en que el superior juzga la tarea de uno, se muestra cercano, y se mantiene con él una relación personal, justa y equitativa. Es posible que la autorrealización esté involucrada en estas relaciones, con la automotivación y la orientación hacia los objetivos (Naranjo Pereira, 2009; Ruiz Corbella et al., 2013; Sandoval-Obando y Zacarés, 2020). Sin embargo, es importante destacar que se requieren investigaciones futuras que permitan alcanzar una mayor precisión en la identificación de los componentes específicos de la Inteligencia Intrapersonal que podrían tener un mayor impacto en estas relaciones.

En relación con el papel desempeñado por **la Adaptabilidad**, los resultados mostraron que esta dimensión de la inteligencia emocional influye de forma significativa tanto en la Satisfacción Intrínseca como en la competencia de Trabajo en Equipo. En este sentido, la flexibilidad en la gestión emocional y de los pensamientos, el discernir con acierto lo experimentado subjetivamente (pensamientos y emociones) de lo objetivo, saber diferenciar lo interno y privado de lo externo real y compartido, y el ser resolutivo en las alternativas y soluciones de las crisis, son aspectos que parecen jugar un papel importante tanto en la satisfacción con el desempeño laboral como en la efectividad mostrada para el trabajo en equipo (Baker et al., 2006; Salas et al., 2004; Sanín Posada y Salanova, 2014). Es importante destacar que la Adaptabilidad mostró una interacción significativa con el Nivel del Puesto de Trabajo, de forma que cuando la Adaptabilidad es baja, los directivos y mandos intermedios presentan una puntuación inferior en la Satisfacción con la Supervisión, en comparación con los puestos no directivos ni intermedios. Esta interacción puede implicar que cuando las personas que ocupan cargos directivos cuentan con baja adaptabilidad pueden ser menos eficientes para promover la eficacia de sus equipos.

De entre las distintas dimensiones analizadas, el **Humor General** resultó ser la dimensión con mayor influencia sobre el Trabajo en Equipo. Ver el lado bueno de la vida, ser

resiliente, expresar con acierto sentimientos positivos, disfrutar con la presencia de otras personas, tener una visión positiva de la vida y disfrutarla, no es sólo una condición necesaria para la salud mental (Oliva et al., 2011; Sandoval-Obando y Zacarés, 2020; Vera Poseck, 2006), sino que de acuerdo con nuestros resultados también son características personales esenciales para un buen desarrollo de la competencia de Trabajo en Equipo. El Humor General, que es evaluado dentro del cuestionario EQ-i, integra tanto el optimismo como la felicidad. Según los resultados obtenidos, para que el Trabajo en Equipo sea efectivo, es fundamental contar con optimismo, entendido desde una perspectiva realista, que implica fundamentalmente sagacidad, locuacidad y eficiencia, más que un optimismo extravertido en exceso, pueril o superficial. Por otro lado, la felicidad se refiere a un bienestar menos hedónico, y en mayor medida una felicidad eudaimónica. Esta última afecta al Trabajo en Equipo y está relacionada con el propósito vital, el autodesarrollo (Ryff y Singer, 2008), el *engagement*, la absorción y la concentración en el trabajo (Schaufeli et al., 2006), así como con la autenticidad (Smullenbroek et al., 2017), dimensión central para el desarrollo del liderazgo estudiado en este trabajo.

Entre las variables sociodemográficas analizadas y de forma consistente con lo descrito en el apartado anterior, **la Edad** mostró un efecto directo sobre el Trabajo un Equipo. Como señalábamos en el Marco Teórico, la competencia de Trabajo en Equipo se va adquiriendo y desarrollando progresivamente desde la infancia. Durante la adultez, la competencia de Trabajo en Equipo puede seguir mejorando gracias: al desarrollo cognitivo que permite tanto seguir enriqueciendo el repertorio de conocimientos como resultado de las experiencias vividas (Labouvie-Vief, 2015), como otorgar nuevos significados a las relaciones interpersonales, los entornos socio-culturales y las emociones (Commons y Bresette, 2006; Sinnott, 2009); al desarrollo socio-personal que fomenta la sabiduría (Peterson y Seligman, 2004b; Sinnott, 2009; Sternberg et al., 2014); y al desarrollo moral, que facilita la adquisición de los principios éticos pluralistas y universales (Gabriel, 2021; Gilligan, 1993, 2011, 2013; Turiel, 2002, 2008, 2014).

6.3. Influencia de la Inteligencia Emocional, el Trabajo en Equipo y la Satisfacción Laboral sobre el Liderazgo Auténtico

El tercer objetivo de nuestro trabajo estaba centrado en analizar cómo el Liderazgo Auténtico está influido por la Inteligencia Emocional, el Trabajo en Equipo y la Satisfacción Laboral. Como se ha descrito en el Marco Teórico, el Liderazgo Auténtico puede ser evaluado mediante la percepción que tienen del líder sus seguidores (Agote Errazquin, 2013; García-Guiu López et al., 2015; Moriano León et al., 2011; Qian et al., 2012; Walumbwa et al., 2010), o mediante autoinformes, analizando cómo el líder se percibe a sí mismo (Černe et al., 2014; Van der Vaart et al., 2014; Wang y Hsieh, 2013; Wong et al., 2010). Utilizando esta última opción metodológica, nuestros resultados han mostrado que la Inteligencia Emocional, la competencia de Trabajo en Equipo y la Satisfacción Laboral tienen un impacto significativo sobre el Liderazgo Auténtico.

La influencia de la Inteligencia Emocional sobre el Liderazgo Auténtico puede ser explicada por la importancia de la conexión emocional que un líder auténtico mantiene con los demás (Michie y Gooty, 2005), por la influencia de la inteligencia emocional del líder en el desarrollo de la inteligencia emocional de los miembros del equipo y su rendimiento (Koman y Wolff, 2008), por la importancia de la Inteligencia Emocional para fomentar la autoconsciencia y, por tanto, el Liderazgo Auténtico (Klenke, 2005), y porque la Inteligencia Emocional es parte del componente afectivo del Liderazgo Auténtico (Klenke, 2007). A la hora de explicar la relación entre la Inteligencia Emocional y el Liderazgo Auténtico, Duncan et al. (2017) afirman que ambas dimensiones tienen como nexo común la autoconsciencia. Ahora bien, la autoconsciencia que está en la base del Liderazgo Auténtico no se limita únicamente a la autoconsciencia emocional interna, donde el líder es consciente de quién es a través de la introspección que clarifica sus emociones, valores y motivos. El líder también necesita de una autoconsciencia externa, que implica ser consciente de cómo se presenta y cómo impacta en los demás, especialmente en los miembros de su equipo. Solo cuando se combinan ambas formas de autoconsciencia, el líder se vuelve verdaderamente consciente y, por tanto, adquiere una buena agencia personal. Esta autoconsciencia le permite saber quién es, qué busca conseguir, aprender a valorar las opiniones de los miembros de su equipo, apreciar las ventajas reales de ser consciente de sí mismo (Eurich, 2019), y gracias a su agencia personal,

emprender y alcanzar lo que se propone, autorrealizarse, y orientar sus fortalezas y virtudes positivas hasta los rangos más elevados.

La autoconsciencia así entendida exige un compromiso con la autorrealización, lo cual implica reconocer el papel que desempeñan tanto los valores relacionados con el desarrollo personal (como logro y poder), como los valores que implican compromiso con el desarrollo de los demás, es decir, valores como la benevolencia (cuidado y confiabilidad) y el universalismo (diversidad, equidad, justicia, ecología) (Grad y Schwartz, 1998; Schwartz, 2002, 2006; Schwartz et al., 2012; Torres et al., 2016). Sin autorrealización, no se comprende la ética (Orme y Ashton, 2003), y sin ética y moral internalizada, no puede existir el Liderazgo Auténtico. La autorrealización es el elemento eudaimónico de la felicidad que subyace a la Inteligencia Emocional. Hasta donde sabemos, no hay estudios sobre los efectos de las dimensiones que integran la Inteligencia Emocional sobre el Liderazgo Auténtico, salvo el ya citado de Duncan et al. (2017). Por otro lado, es necesario señalar que, en nuestro estudio, encontramos que la Inteligencia Emocional tiene un mayor impacto en el Liderazgo Auténtico al considerar todas las dimensiones y variables sociodemográficas en su conjunto.

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que los **efectos de la competencia de Trabajo en Equipo** en el Liderazgo Auténtico son de gran relevancia. Un líder necesita poseer habilidades sólidas relacionadas con el Trabajo en Equipo para ser efectivo (Boyatzis, et al., 2001; Cherniss et al., 1998; Cherniss, 2001; Goleman, Boyatzis, y Mc Kee, 2007; Goleman, 2013; Goleman y Cherniss, 2013). Ser líder implica ser parte de un equipo: interactuar con los distintos miembros, escucharlos, tenerlos en cuenta en la toma de decisiones, comunicarse, establecer objetivos, planificar tareas, detectar y resolver conflictos, con mayor o menor dedicación y éxito. Los miembros del equipo se identifican con los objetivos, asumen roles, colaboran y cooperan en un clima favorable, interactúan y se comunican, están comprometidos y persiguen un objetivo común. La relación conceptual entre la competencia de Trabajo en Equipo y el Liderazgo Auténtico es evidente. Las investigaciones sobre el liderazgo también han demostrado una relación clara entre esta dimensión, el desempeño del equipo y el *engagement* de sus miembros (Cruz-Ortiz et al., 2013; Llorens y Salanova, 2009), así como con la cohesión grupal (García-Guiu et al., 2015), el comportamiento orientado al grupo de los seguidores (Steffens et al., 2016), el clima y la innovación de los equipos (Alcover de la Hera et al., 2011). Sin embargo, la mayoría de las investigaciones estudian el impacto del

Trabajo en Equipo utilizando como informantes a los miembros del equipo, y hay una escasez de estudios que examinen cómo las competencias de Trabajo en Equipo según la autovaloración del líder afectan su desarrollo y el desempeño de sus habilidades y destrezas de liderazgo. Aquí radica la contribución innovadora de nuestro estudio: evaluado mediante autoinforme, la competencia de Trabajo en Equipo parece ser una dimensión fundamental para el desarrollo del Liderazgo Auténtico, incluso más relevante que la Inteligencia Emocional. Además, la Inteligencia Emocional influye en el Trabajo en Equipo, lo que a su vez impacta en el Liderazgo Auténtico. Un líder auténtico, que posee competencias en Trabajo en Equipo, colabora, coopera, solicita y comparte información, y resuelve conflictos. Para ser capaz de todo ello, el líder ha debido lograr un buen nivel de autorrealización y autoconsciencia emocional. La autoconsciencia del líder se expande en torno a sus habilidades para el trabajo en equipo, y proporciona un terreno fértil para el desarrollo de su liderazgo auténtico.

Los resultados obtenidos también han puesto de manifiesto que **la Satisfacción Laboral** tiene tanto un efecto directo sobre el Liderazgo Auténtico como un efecto mediador entre la Inteligencia Emocional y el Liderazgo. Existen numerosas evidencias que relacionan la Satisfacción Laboral con el Liderazgo (Luthans y Youssef, 2004; Mackey et al., 2021; Pérez Vilar y Azzollini, 2013), aunque son menos las que demuestran dicha relación con el Liderazgo Auténtico (Iqbal et al., 2020). Sin embargo, estas investigaciones se centran en el efecto que el liderazgo tiene en la satisfacción de los seguidores a nivel de equipo. Nuestra aportación destaca los efectos que la Satisfacción Laboral del líder a nivel personal tiene sobre su Liderazgo Auténtico. Como hemos mencionado en el Marco Teórico, la Satisfacción Laboral tiene un efecto en el desempeño (componente conductual) y este desempeño está influido por los componentes cognitivos, lo que el líder piensa o cree sobre su propia eficacia, y por los componentes afectivos, cómo el líder se siente en relación con su desempeño (Rodrigues y Rebelo, 2020; Unanue et al., 2017). Se trata de un proceso circular, del que hemos obtenido evidencias sobre en qué medida la Satisfacción influye de forma significativa en el Liderazgo Auténtico.

Por otro lado, la presencia de una mediación significativa de la Satisfacción Laboral entre la Inteligencia Emocional y el Liderazgo Auténtico centra el foco de atención no solo en los aspectos emocionales que el líder dirige hacia su propio trabajo y hacia su organización,

sino también en los compromisos que se generan tanto hacia el propio trabajo como hacia su organización, lo cual impulsa al líder a actuar con energía, dedicación, entusiasmo, absorción y felicidad en relación con su propio trabajo (Polo-Vargas et al., 2017; Schaufeli et al., 2006). Además de esta afinidad de la Satisfacción Laboral con los compromisos con la empresa y con el propio trabajo, existe otra afinidad con el bienestar que la encontramos planteada en la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 2014; Gagné y Deci, 2014; Ryan y Deci, 2000), por la que el líder no sólo atiende las necesidades extrínsecas, las que se satisfacen con un resultado objetivable (salario, horario, seguridad, p. ej.), sino que también atiende las necesidades intrínsecas, aquellas que se satisfacen al disponer en el desempeño laboral de mayor autonomía, competencia y relación con los demás, tal como plantea Ardel (2016) al definir el bienestar psicológico. El sentido de bienestar psicológico implica autorrealización y felicidad eudaimónica, que impulsa la satisfacción de las necesidades intrínsecas en el trabajo en mayor medida que las necesidades extrínsecas. La motivación intrínseca es fundamental para el desarrollo de líderes auténticos, como han puesto de manifiesto George y Sims (2009). Para alcanzar el bienestar psicológico o felicidad eudaimónica, para la satisfacción de las necesidades intrínsecas laborales y el propósito de crecimiento personal, es necesaria también la autoconsciencia, es decir, ser consciente de las propias fortalezas y debilidades, conocerse a uno mismo, comprender los propios valores, motivos y emociones.

Los resultados disponibles ponen de relieve que la Satisfacción Laboral precisa de autoconsciencia para atender las necesidades intrínsecas, y con ello, la felicidad eudaimónica y el bienestar psicológico. El Liderazgo Auténtico se relaciona con creer en la actualización del propio potencial, desarrollar las propias virtudes, ofrecer el mejor crecimiento y desempeño personal, así como contribuir al desarrollo de los demás. Es a través de esta relación entre el bienestar eudaimónico y el Liderazgo Auténtico donde la satisfacción por la motivación intrínseca en el trabajo, más que la motivación extrínseca, muestra sus principales efectos. En gran medida, los componentes de la satisfacción laboral del líder auténtico (energía, dedicación, entusiasmo, absorción y felicidad) son afines a las virtudes y fortalezas propuestas por Peterson y Seligman (2004c). Por ejemplo, la energía, se relaciona con las fortalezas de valentía y vitalidad; la dedicación, con las fortalezas de perseverancia y laboriosidad; y la absorción y felicidad, con las fortalezas de curiosidad, mente abierta, amor por aprender, apreciación de la excelencia. Estas virtudes y fortalezas se aprenden, y requieren de un largo

entrenamiento para que se conformen como rasgos positivos estables (Goldsmith y Davidson, 2003; Goleman y Davidson, 2017). Este largo aprendizaje constituye un proceso de maduración que será más efectivo cuanto antes comience. De hecho, es preferible que comience en la infancia y adolescencia en vez de en la adultez. Aquellas fortalezas o virtudes que se hayan instruido o capacitado, con tutores o maestros, durante la infancia y adolescencia, tendrán un camino recorrido hacia el liderazgo adulto (en cualquier ámbito, incluido para la paternidad); en caso contrario, si al alcanzar la adultez no se han desarrollado las fortalezas o virtudes para liderar, el esfuerzo para adquirir estas competencias será mucho mayor. Sin embargo, el disponer de estas virtudes no implica que se vaya a desempeñar funciones de liderazgo, ya que es una decisión personal en la que, entre otros factores, entra en juego la autoconsciencia (Banks et al., 2015; W. L. Gardner et al., 2005, 2011; B. George y Sims, 2009; Goleman, 2013; Hannah y Avolio, 2011; Harter, 2005; Steffens et al., 2016; Walumbwa et al., 2008).

Entre las distintas variables sociodemográficas consideradas, **el Sexo** presentó un efecto directo sobre el Trabajo en Equipo y, además, actuó como variable moderadora en la relación entre la Inteligencia Emocional y el Trabajo en Equipo. Asimismo, **el Nivel de Estudios** moderó la relación entre la Inteligencia Emocional y el Trabajo en Equipo. Estas relaciones que muestran que las mujeres y las personas (mujeres y hombres) con estudios obligatorios utilizan su inteligencia emocional para mejorar su trabajo en equipo en mayor medida que los hombres y las personas (mujeres y hombres) con estudios no obligatorios, pueden ser explicadas en base a los datos disponibles sobre las relaciones del género y el nivel de estudios con el trabajo en equipo (De Prada et al., 2022; París Mañas et al., 2016). Es importante destacar que el efecto directo de los hombres y personas con estudios no obligatorios produce una mediación del Trabajo en Equipo en el Liderazgo Auténtico, mejorando los efectos directos del Trabajo en Equipo en el Liderazgo Auténtico. Dado que encontramos diferencias significativas entre mujeres y hombres en Inteligencia Intrapersonal, Control de Estrés y Adaptabilidad, así como entre personas con estudios universitarios y aquellas con estudios no universitarios en el Trabajo en Equipo, es relevante considerar las posibles implicaciones de cómo las demandas del Trabajo en Equipo afectan a estas dimensiones y variables.

Finalmente, es importante destacar que **la Edad** no mostró efectos significativos en el Liderazgo Auténtico. Para ser líder auténtico hay que trabajar en equipo de forma eficiente, y

es precisamente en el contexto del trabajo en equipo donde el líder evoluciona hasta niveles postformales, postconvencionales y de sabiduría, y una vez alcanzados estos niveles de desarrollo, la edad ya no mostraría efectos relevantes. Existen evidencias de la relación existente entre la sabiduría y el liderazgo (Meyer y Rego, 2020; Nusbaum y Schneider, 2020; Redín et al., 2023; Sternberg, 2003b, 2011), e incluso entre la sabiduría y el Liderazgo Auténtico (Ganga-Contreras et al., 2017; Hmieleski et al., 2012; Michie y Gooty, 2005). La Sabiduría no solo depende de la Edad, entendida como la acumulación de conocimientos y experiencias vividas, y una toma de perspectiva para un balance amplio de la vida, conceptualización de la Sabiduría próxima a los planteamientos de E. Erikson o de R. J. Sternberg descritos en el Marco Teórico. La Sabiduría es también creatividad, curiosidad, mente abierta, amor por aprender, además de una toma de perspectiva, como la conceptualizan C. Peterson y M. Seligman, y esta conceptualización es más afín a la dimensión de adaptabilidad de la Inteligencia Emocional. Adaptabilidad para abordar situaciones problemáticas de forma novedosa, distinta, creativa, pero ajustándose a los cambios del entorno, con curiosidad, mente abierta, flexibilidad. Una Adaptabilidad que tal y como muestran los resultados obtenidos en nuestro estudio, mejora a lo largo del ciclo vital.

6.4. Limitaciones del estudio, implicaciones prácticas y conclusiones

Como acabamos de describir, los resultados de este trabajo arrojan bastante luz a la hora de analizar el papel de la Inteligencia Emocional en la experiencia laboral. Sin embargo, este estudio no está exento de **limitaciones**. La primera de ellas tiene que ver con la evaluación de las dimensiones de estudio a través de autoinformes en un proceso de selección de personal. Aunque se informaba a los participantes de que su colaboración en la investigación era independiente del proceso de selección, no debe dejar de contemplarse la posibilidad real de sesgo en las respuestas ofrecidas. Otra limitación está relacionada con el diseño transversal que se ha seguido en el estudio. Si bien es cierto que contamos con una muestra muy amplia que ha permitido obtener importantes resultados y conclusiones sólidas, carecemos de información acerca de la evolución de las dimensiones evaluadas tanto en los individuos que ocuparon los puestos de trabajo para los que se presentaban, como en aquellos que se quedaron en las distintas fases del proceso de selección. La tercera limitación que

queremos resaltar es el hecho de haber analizado las distintas dimensiones a nivel individual. Si bien este tipo de evaluación puede resultar adecuada para la Inteligencia Emocional, no lo es tanto para el Liderazgo Auténtico y la competencia de Trabajo en Equipo, especialmente en el ámbito laboral. De hecho, en los procesos de selección de personal, la evaluación de dichas dimensiones se lleva a cabo tanto a través del candidato, como a través de una tercera persona. Consideramos que la utilización de una evaluación multinivel permitiría un acercamiento más objetivo de las habilidades de liderazgo y de la competencia de Trabajo en Equipo.

A pesar de estas limitaciones, los resultados obtenidos tienen **implicaciones prácticas** relevantes de cara a facilitar y potenciar la Inteligencia Emocional en el ámbito laboral, tanto en los procesos de selección de personal, como en la formación previa y continua. En cuanto a los **procesos de selección**, es importante diseñarlos de manera que se evite la discriminación de género en relación con la Inteligencia Emocional y el Liderazgo. Los resultados han mostrado que en estos componentes no existen diferencias significativas debidas al Sexo, excepto en la Inteligencia Interpersonal en mujeres, y en el Control del Estrés y la Adaptabilidad en hombres. Algo similar ocurre con la Edad en relación con la Adaptabilidad y el Trabajo en Equipo, que parecen ir mejorando a medida que crecemos. Como ya se ha descrito, esta evolución no se puede explicar solo por el paso del tiempo, sino que tiene que ver con el desarrollo en paralelo de otras dimensiones. Así, consideramos que la evaluación de aspectos como el autocontrol, la comunicación, la influencia, la identidad, la empatía, la resolución de conflictos o la autoeficacia, entre otros, puede ser de gran utilidad durante la selección de personal, ya que son características propias de individuos con un buen nivel de Adaptabilidad y de competencia de Trabajo en Equipo (Goleman, 2009; Goleman y Cherniss, 2013).

En el desarrollo del Liderazgo Auténtico ha resultado ser fundamental la competencia de Trabajo en Equipo, incluso más que la Inteligencia Emocional. Por este motivo, los procesos de selección de los líderes deben incorporar la valoración de habilidades relacionadas con el Trabajo en Equipo (Boyatzis et al., 2001; Cherniss, 2001; Cherniss et al., 1998; Goleman, 2013b; Goleman et al., 2007; Goleman y Cherniss, 2013). Especial atención hay que poner en el Humor General, ya que ha destacado como la dimensión con mayor influencia sobre la competencia de Trabajo en Equipo. Así, los procesos de selección y evaluación de personal

deberían incluir una entrevista adicional para evaluar tanto los aspectos hedónicos como eudaimónicos del bienestar de los candidatos, así como para determinar si el Humor General del candidato influye en la efectividad del Trabajo en Equipo, y cómo integra el evaluado los elementos hedónicos y eudaimónicos de la satisfacción en su desempeño laboral.

Las dimensiones analizadas tienen un carácter evolutivo, es decir, cambian y se desarrollan en función de las características del contexto y de las exigencias de las tareas a desempeñar. Por este motivo, resulta fundamental diseñar planes y programas de **formación** que permitan un desarrollo ajustado y equilibrado de las mismas. Teniendo en cuenta los resultados hallados, la formación y capacitación en Inteligencia Emocional debería considerar el triple enfoque de la autoconsciencia (emocional o interna, externa y ética), lo que mejoraría no solo la Inteligencia Intrapersonal, sino también la competencia de Trabajo en Equipo y el Liderazgo Auténtico. En este sentido, resultaría de gran utilidad considerar la aplicación de técnicas de Atención Plena que aborden los tres elementos de la autoconsciencia, junto con la capacitación en Inteligencia Intrapersonal e Interpersonal, como parte de un enfoque práctico para desarrollar el Liderazgo Auténtico y el Trabajo en Equipo. Como se ha mencionado, el Humor General ha resultado la dimensión con mayor influencia sobre el Trabajo en Equipo. Por ello, es fundamental en los planes de capacitación concienciar sobre el Humor General bajo valores de naturaleza eudaimónica, tales como la superación personal, la motivación por aprender, la responsabilidad, la orientación al trabajo, el compromiso, la ética basada en la diversidad y la inclusión, la amistad, la confianza y el respeto mutuo, así como la sabiduría (Fernández-Ríos, 2008; Peterson y Seligman, 2004a; Ryan y Deci, 2001; Spreitzer y Cameron, 2012). Puesto que el Trabajo en Equipo ha mostrado un alto valor predictivo sobre el Liderazgo Auténtico, sería interesante implementar acciones formativas de competencias de Trabajo en Equipo como paso previo al abordaje del Liderazgo. De todo ello se deriva la importancia de la formación en dimensiones intrapersonales relacionadas con la experiencia laboral, frente a la práctica habitual que se centra en la capacitación a nivel interpersonal. Por último, la formación debería atender a las diferencias de género de partida y trabajar hacia un desarrollo equitativo de las dimensiones evaluadas en el ámbito laboral.

Terminamos este trabajo señalando algunas **conclusiones finales**. En primer lugar, nos parece esencial destacar el papel de la Inteligencia Emocional en la experiencia laboral, tanto en sí misma como por su relación con el Trabajo en Equipo y el Liderazgo Auténtico. La

Inteligencia Emocional ha resultado ser una dimensión clave para el desarrollo de la competencia de Trabajo en Equipo y ésta, a su vez, se ha mostrado la dimensión con mayor poder predictivo sobre el Liderazgo Auténtico. Las dimensiones de la Inteligencia Emocional más relacionadas con el Trabajo en Equipo han sido el Humor General, la Adaptabilidad y la Inteligencia Intrapersonal, dimensiones que también resultan relevantes para realizar un buen Liderazgo. La Adaptabilidad en la vida laboral, precisa de un desarrollo armónico de las áreas psicosocial, cognitiva y ética, y de cierta sabiduría. La Inteligencia Intrapersonal precisa de autoconsciencia emocional o interna, de autoconsciencia externa o de relaciones y de autoconsciencia ética para el ejercicio del liderazgo. El Humor General aporta el optimismo y la felicidad necesarios para que la persona esté satisfecha y comprometida con su trabajo y su empresa, y que valore su autodesarrollo. Sabiduría, autoconsciencia y autodesarrollo también son importantes para liderar con autenticidad. En suma, nuestro trabajo avala una visión ecológica de la adultez, que pone de manifiesto que la adaptación en cada uno de los contextos de desarrollo está estrechamente relacionada con los niveles de desarrollo y experiencias adquiridos en otros contextos. En este sentido, la promoción de competencias necesarias para una buena experiencia laboral requiere, al igual que en el caso de otros roles, promover no solo habilidades propias del desempeño laboral, sino dimensiones básicas de desarrollo socio-personal.

Referencias

- Adam, H., y Dvorak, N. (2019). *Rethinking Competencies, Part 1: 7 Expectations for Leaders*. Gallup. <https://www.gallup.com/workplace/267017/rethinking-competencies-part-expectations-leaders.aspx>
- Agmon, N., y Stone, P. (2012). Leading Ad Hoc agents in joint action settings with multiple teammates. *Proceedings of the 11th International Conference on Autonomous Agents and Multiagent Systems (AAMAS 2012)*, 936–943.
- Agote Errazquin, L. (2013). Authentic leadership, trust and followers' emotions: the experience of HRMs during organizational change processes. *Azkoaga*, 16, 123–148.
- Aguado, D., Rico, R., Sánchez-Manzanares, M., y Salas, E. (2014). Teamwork Competency Test (TWCT): A step forward on measuring teamwork competencies. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 18(2), 101–121. <https://doi.org/10.1037/a0036098>
- Aikawa, A., Takamoto, M., Sugimori, S., y Furuya, A. (2012). Development and validity check of a scale measuring individual teamwork competency in a group. *The Japanese Journal of Social Psychology*, 27(3), 139–150.
- Alcover de la Hera, C. M., Rico, R., y Gil, F. (2011). Equipos de trabajo en contextos organizacionales: Dinámicas de cambio, adaptación y aprendizaje en entornos flexibles. *Papeles del Psicólogo*, 32(1), 7–16.
- Allahyari, E. (2020). Differential item functioning analysis of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I) across gender and age groups: An iterative hybrid ordinal logistic regression. *Psychologia*, 14(2), 95–105. <https://doi.org/10.21500/19002386.4894>
- Alonso Ferres, M. (2014). Empowerment en el ámbito sanitario. *ReiDoCrea: Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa*, 3, 3–10. <https://doi.org/10.30827/Digibug.31289>
- A.P.A. (2020). *Manual of the American Psychological Association. The official guide to APA style*. (7th ed.). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1525/9780520331679-002>

- Arciniega, L. M., Woehr, D. J., y Poling, T. L. (2008). El impacto de la diversidad de valores en los equipos sobre las variables de proceso y el desempeño de la tarea. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40, 523–538.
- Ardelt, M. (2016). Disentangling the Relations Between Wisdom and Different Types of Well-Being in Old Age: Findings from a Short-Term Longitudinal Study. *Journal of Happiness Studies*, 17, 1963–1984. <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9680-2>
- Argyris, C. (1991). *Teaching Smart People How to Learn*. Harvard Business Review. <https://hbr.org/1991/05/teaching-smart-people-how-to-learn?autocomplete=true>
- Argyris, C. (1995). Action science and organizational learning. *Journal of Managerial Psychology*, 10(6), 20–26. <https://doi.org/10.1108/02683949510093849>
- Aristóteles. (2001). *Ética a Nicómaco*. Diputación de Albacete.
- Arranz Freijo, E., Oliva Delgado, A., Parra Jiménez, Á., Azpiroz Merino, A., Bellido Ituó, A., Malla Mora, R., Manzano Fernández, A., Martín Ayala, J. L., y Olabarrieta Artetxe, F. (2004). *Familia y Desarrollo Psicológico* (E. Arranz Freijo (Coord.)). Pearson - Prentice Hall.
- Ashkanasy, N. M., y Daus, C. S. (2005). Rumors of the death of emotional intelligence in organizational behavior are vastly exaggerated. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 441–452. <https://doi.org/10.1002/job.320>
- Athanasaw, Y. A. (2003). Team Characteristics and Team Member Knowledge, Skills, and Ability Relationships to the Effectiveness of Cross-Functional Teams in the Public Sector. *International Journal of Public Administration*, 26(10–11), 1165–1203. <https://doi.org/10.1081/PAD-120019926>
- Ato, M., López, J. J., y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 29(3), 1038–1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Aubé, C., y Rousseau, V. (2009). Des équipes de travail efficaces. *Gestion*, 34(2), 60–67. <https://doi.org/10.3917/riges.342.0060>

- Augusto Landa, J. M., Berrios Martos, M. P., López Zafra, E., y Aguilar Luzón, M. C. (2006). Relación entre burnout e Inteligencia Emocional y su impacto en la salud mental, bienestar y satisfacción laboral en profesionales de enfermería. *Ansiedad y Estrés*, 12, 479–493.
- Augusto Landa, J. M., Pulido-Martos, M., y Lopez-Zafra, E. (2011). Does Perceived Emotional Intelligence and Optimism/pessimism Predict Psychological Well-being? *Journal of Happiness Studies*, 12(3), 463–474. <https://doi.org/10.1007/s10902-010-9209-7>
- Austin, E. J., Farrelly, D., Black, C., y Moore, H. (2007). Emotional intelligence, Machiavellianism and emotional manipulation: Does EI have a dark side? *Personality and Individual Differences*, 43(1), 179–189. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.11.019>
- Avolio, B. J., y Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 315–338. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.001>
- Avolio, B. J., y Walumbwa, F. O. (2006). Authentic Leadership: Moving HR Leaders to a Higher level. *Personnel and Human Resources Management*, 25(06), 273–304. [https://doi.org/10.1016/S0742-7301\(06\)25007-2](https://doi.org/10.1016/S0742-7301(06)25007-2)
- Avolio, B. J., y Walumbwa, F. O. (2014). Authentic Leadership Theory, Research and Practice. In D. V. Day (Ed.), *The Oxford Handbook of Leadership and Organizations* (pp. 1–49). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199755615.013.017>
- Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., y Weber, T. J. (2009). Leadership: Current Theories, Research, and Future Directions. *Annual Review of Psychology*, 60(1), 421–449. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163621>
- Avolio, B. J., Wernsing, T., y Gardner, W. L. (2018). Revisiting the Development and Validation of the Authentic Leadership Questionnaire: Analytical Clarifications. *Journal of Management*, 44(2), 399–411. <https://doi.org/10.1177/0149206317739960>

- Ayala, Y., Peiró, J. M., Tordera, N., Lorente, L., y Yeves, J. (2017). Job Satisfaction and Innovative Performance in Young Spanish Employees: Testing New Patterns in the Happy-Productive Worker Thesis—A Discriminant Study. *Journal of Happiness Studies*, 18(5), 1377–1401. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9778-1>
- Baars, B. J. (2002). The conscious access hypothesis: origins and recent evidence. *Trends in Cognitive Sciences*, 6(1), 47–52. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(00\)01819-2](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01819-2)
- Babiak, P., Neumann, C. S., y Hare, R. D. (2010). Corporate psychopathy: Talking the walk. *Behavioral Sciences and the Law*, 28, 174–193. <https://doi.org/10.1002/bsl.925>
- Bailey, I., Myatt, J. P., y Wilson, A. M. (2013). Group hunting within the Carnivora: Physiological, cognitive and environmental influences on strategy and cooperation. *Behavioral Ecology and Sociobiology*, 67, 1–17. <https://doi.org/10.1007/s00265-012-1423-3>
- Baker, D. P., Day, R., y Salas, E. (2006). Teamwork as an Essential Component of High-Reliability Organizations. *Health Services Research*, 41(4p2), 1576–1598. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6773.2006.00566.x>
- Baltes, P. B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23(5), 611–626. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.23.5.611>
- Baltes, P. B., Reese, H. W., y Lipsitt, L. P. (1980). Life-Span Developmental Psychology. *Annual Review of Psychology*, 31(1), 65–110. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.31.020180.000433>
- Bangun, Y. R., y Iswari, K. R. (2015). Searching for Emotional Intelligence Measurement in Indonesia Context with Innovative Approach. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 169(August 2014), 337–345. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.318>
- Banks, G. C., McCauley, K. D., Gardner, W. L., y Guler, C. E. (2015). A meta-analytic review of authentic and transformational leadership: A test for redundancy. *The Leadership Quarterly*, 27(4), 634–652. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2016.02.006>

- Bar-On, R. (1999). *EQ-i - BarOn Emotional Quotient Inventory. A Measure of Emotional Intelligence*. (2nd ed.). Multi-Health Systems, Inc.
- Bar-On, R. (2001). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In 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. 363–388). Jossey-Bas.
- Bar-On, R. (2004). *BarOn Emotional Quotient Inventory: Short*. Multi-Health Systems, Inc.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(supl.), 13–25.
- Bar-On, R., Brown, J., Kirkcaldy, B., y Thomé, E. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress; an application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). *Personality and Individual Differences*, 28(6), 1107–1118.
[https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00160-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00160-9)
- Bar-On, R., y Parker, J. D. A. (2000). *BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth Version—Technical manual*. Multi-Health Systems, Inc.
- Bar-On, R., y Parker, J. D. A. (Eds.) (2001). *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment and Application at Home, School and in the Workplace..* Jossey-Bas.
- Bar-On, R., Tranel, D., Denburg, N. L., y Bechara, A. (2003). Exploring the neurological substrate of emotional and social intelligence. *Brain*, 126, 1790–1800.
<https://doi.org/10.1093/brain/awg177>
- Bardi, A., y Goodwin, R. (2011). The dual route to value change: Individual processes and cultural moderators. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42(2), 271–287.
<https://doi.org/10.1177/0022022110396916>
- Bargsted, M., Ramírez-Vielma, R., y Yeves, J. (2019). Professional Self-efficacy and Job Satisfaction: The Mediator Role of Work Design. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 35, 157–163. <https://doi.org/10.5093/jwop2019a18>

- Barling, J., Slater, F., y Kevin Kelloway, E. (2000). Transformational leadership and emotional intelligence: an exploratory study. *Leadership & Organization Development Journal*, 21(3), 157–161. <https://doi.org/10.1108/01437730010325040>
- Bass, B. M., y Steidlmeier, P. (1999). Ethics, Character, and Authentic Transformational Leadership Behavior. *The Leadership Quarterly*, 10(2), 181–217. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(99\)00016-8](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(99)00016-8)
- Baumann, N., Kaz, M., y Kuhl, J. (2010). Implicit Motives: A Look from Personality Systems Interaction Theory. In O. C. Schultheiss y J. C. Brunstein (Eds.), *Implicit Motives* (pp. 375–404). Oxford University Press New York. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195335156.003.0013>
- Baumann, N., y Kuhl, J. (2021). PSI theory in action: The assessment of self-competences as an aid in counseling and therapy. In J. F. Rauthmann (Ed.), *The Handbook of Personality Dynamics and Processes* (pp. 1297–1316). Elsevier Inc. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813995-0.00051-0>
- Belsley, D. A. (1990). *Conditioning diagnostics: collinearity and weak data in regression*. John Wiley.
- Benishek, L. E., y Lazzara, E. H. (2019). Teams in a New Era: Some Considerations and Implications. *Frontiers in Psychology*, 10, 1006. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01006>
- Bennett, N., y Lemoine, G. J. (2014). What VUCA really means for you. *Harvard Business Review*, JAN-FEB. <https://hbr.org/2014/01/what-vuca-really-means-for-you>
- Bernal Guerrero, A. (2002). El Concepto de “Autorrealización” como Identidad Personal. Una Revisión Crítica. *Cuestiones Pedagógicas*, 16, 11–23.
- Bernal Guerrero, A., Jover Olmeda, G., Ruíz Corbella, M., y Vera Vila, J. (2013). Liderazgo personal y construcción de la identidad profesional del docente. *XXXII Seminario Interuniversitario de Teoría de La Educación. Liderazgo y Educación*. Universidad de Cantabria.

- Berrios Martos, M. P., Augusto Landa, J. M., y Aguilar Luzón, M. del C. (2006). Inteligencia emocional percibida y satisfacción laboral en contextos hospitalarios: Un estudio exploratorio con profesionales de enfermería. *Index de Enfermería*, 15(54). <https://doi.org/10.4321/S1132-12962006000200006>
- Bharwaney, G., Bar-On, R., y MacKinlay, A. (2011). *EQ and the Bottom Line: Emotional Intelligence Increases Individual Occupational Performance, Leadership and Organizational Productivity*. Ei World Limited.
- Bialowolski, P., y Weziak-Bialowolska, D. (2021). Longitudinal Evidence for Reciprocal Effects Between Life Satisfaction and Job Satisfaction. *Journal of Happiness Studies*, 22(3), 1287–1312. <https://doi.org/10.1007/s10902-020-00273-1>
- Bisquerra Alzina, R., y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61–82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Blake, R., y Mouton, J. (1973). *El modelo del cuadro organizacional Grid*. Fondo Educativo Interuniversitario.
- Blake, R., y Mouton, J. (1982). A comparative analysis of situationalism and 9,9 management by principle. *Organizational Dynamics*, 10(4), 20–43. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(82\)90027-4](https://doi.org/10.1016/0090-2616(82)90027-4)
- BOE - Boletín Oficial del Estado. (2018, 6 de diciembre). *Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales*. BOE, Núm. 294.
- Bohorquez, M. R. (2016). Aplicación de las habilidades de comunicación a entornos laborales. In A. J. García González (Ed.), *Competencias Sociales en las Relaciones Interpersonales y Grupales* (Digital, pp. 111–136). Editorial Pirámide.
- Bolden, R., y Gosling, J. (2006). Leadership Competencies: Time to Change the Tune? *Leadership*, 2(2), 147–163. <https://doi.org/10.1177/1742715006062932>
- Bolden, R., Gosling, J., Marturano, A., y Dennison, P. (2003). *A Review of Leadership Theory and Competency Frameworks*. Centre for Leadership Studies. University of Exeter

- Borell-Carrió, F., Suchman, A. L., y Epstein, R. M. (2004). The biopsychosocial model 25 years later: Principles, practice, and scientific inquiry. *Annals of Family Medicine*, 2(6), 576–582. <https://doi.org/10.1370/afm.245>
- Bowling, N. A. (2007). Is the job satisfaction-job performance relationship spurious? A meta-analytic examination. *Journal of Vocational Behavior*, 71(2), 167–185. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.04.007>
- Bowling, N. A., Eschleman, K. J., y Wang, Q. (2010). A meta-analytic examination of the relationship between job satisfaction and subjective well-being. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83, 915–934. <https://doi.org/10.1348/096317909X478557>
- Boyatzis, R. E. (1994). Stimulating Self-Directed Learning Through the Managerial Assessment and Development Course. *Journal of Management Education*, 18(3), 304–323. <https://doi.org/10.1177/105256299401800303>
- Boyatzis, R. E. (2008). Competencies in the 21st Century. *Journal of Management Development*, 27(1), 5–12. <https://doi.org/10.1108/02621710810840730>
- Boyatzis, R. E. (2009). Competencies as a behavioral approach to emotional intelligence. *Journal of Management Development*, 28(9), 749–770. <https://doi.org/10.1108/02621710910987647>
- Boyatzis, R. E. (2018). The Behavioral Level of Emotional Intelligence and Its Measurement. *Frontiers in Psychology*, 9, 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01438>
- Boyatzis, R. E., Cowen, S. S., y Kolb, D. A. (1995). *Innovation in professional education: Steps on a journey to learning*. Jossey-Bass.
- Boyatzis, R. E., y Goleman, D. (2011). Emotional and social competency inventory (ESCI). In HayGroup (Ed.). *Hay Group - McClelland Center for Research and Innovation*. http://www.eiconsortium.org/measures/eci_360.html
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., y Rhee, K. S. (2001). Clustering Competence in Emotional Intelligence. I Insights from the Emotional Competence. In 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. 343–362). Jossey-Bas.
- Boyatzis, R. E., Murphy, A. J., y Wheeler, J. V. (2000). Philosophy as a missing link between values and behavior. *Psychological Reports*, 86(1), 47–64.
<https://doi.org/10.2466/pr0.2000.86.1.47>
- Brayfield, A. H., y Rothe, H. F. (1951). An Index of Job Satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 35(5), 307–311. <https://doi.org/10.1097/00006199-195402000-00016>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723–742.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental Ecology Through Space and Time: A Future Perspective. In P. Moen, G. H. J. Elder, y K. Lüscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development*. (pp. 619–647). American Psychological Association. <https://doi.org/10.5840/schoolman193512333>
- Bronfenbrenner, U. (2000). *Ecological systems theory*. In *Encyclopedia of Psychology*, Vol. 3. (pp. 129–133). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10518-046>
- Bronfenbrenner, U., y Ceci, S. J. (1994). Nature-Nurture Reconceptualized in Developmental Perspective: A Bioecological Model. *Psychological Review*, 101(4), 568–586.
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.4.568>
- Bronk, K. C., King, P. E., y Matsuba, M. K. (2013). An Introduction to Exemplar Research: A Definition, Rationale, and Conceptual Issues. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 142, 1–12. <https://doi.org/10.1002/cad.20045>
- Brown, C., y Lewis, M. J. (2003). Psychosocial development in the elderly: An investigation into Erikson's ninth stage. *Journal of Aging Studies*, 17(4), 415–426.
[https://doi.org/10.1016/S0890-4065\(03\)00061-6](https://doi.org/10.1016/S0890-4065(03)00061-6)

- Cabanyes Truffino, J. (2014). El comportamiento fetal: una ventana al neurodesarrollo y al diagnóstico temprano. *Pediatría Atención Primaria*, 16(63), e101–e110.
<https://doi.org/10.4321/s1139-76322014000400012>
- Cameron, K. S. (2011). Effects of virtuous leadership on organizational performance. In S. I. Donaldson, M. Csikszentmihalyi, y J. Nakamura (Eds.), *Applied Positive Psychology: Improving Everyday Life, Health, Schools, Work, and Society* (pp. 171–183). Psychology Press - Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203818909>
- Cameron, K. S. (2017a). Cross-cultural research and positive organizational scholarship. *Cross Cultural and Strategic Management*, 24(1), 13–22. <https://doi.org/10.1108/CCSM-02-2016-0021>
- Cameron, K. S. (2017b). Organizational Compassion: Manifestations Through Organizations. In E. M. Seppälä, E. Simon-Thomas, S. L. Brown, M. C. Worline, C. D. Cameron, y J. R. Doty (Eds.), *The Oxford Handbook of Compassion Science* (pp. 421–434). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190464684.013.30>
- Cameron, K. S., y Caza, A. (2004). Introduction: Contributions to the Discipline of Positive Organizational Scholarship. *American Behavioral Scientist*, 47(6), 731–739.
<https://doi.org/10.1177/0002764203260207>
- Campion, M. A., Fink, A. A., Ruggeberg, B. J., Carr, L., Phillips, G. M., y Odman, R. B. (2011). Doing competencies well: Best practices in competency modeling. *Personnel Psychology*, 64(1), 225–262. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2010.01207.x>
- Campion, M. A., Medsker, G. J., y Higgs, A. C. (1993). Relations Between Work Group Characteristics and Effectiveness: Implications for Designing Effective Work Groups. *Personnel Psychology*, 46(4), 823–850. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1993.tb01571.x>
- Carbelo Baquero, B., y Jáuregui, E. (2006). Emociones positivas: humor positivo. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 18–30.
- Cascio, J. (2020). *Facing the Age of Chaos*. Medium. <https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51d>

- Castejón, J. L., Cantero, M. P., y Pérez, N. (2008). Diferencias en el perfil de competencias socio-emocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 339–362.
- Caza, A., Bagozzi, R. P., Woolley, L., Levy, L., y Caza, B. B. (2010). Psychological capital and authentic leadership: Measurement, gender, and cultural extension. *Asia-Pacific Journal of Business Administration*, 2(1), 53–70.
<https://doi.org/10.1108/17574321011028972>
- Černe, M., Dimovski, V., Marič, M., Penger, S., y Škerlavaj, M. (2014). Congruence of leader self-perceptions and follower perceptions of authentic leadership: Understanding what authentic leadership is and how it enhances employees' job satisfaction. *Australian Journal of Management*, 39(3), 453–471.
<https://doi.org/10.1177/0312896213503665>
- Černe, M., Jaklič, M., y Škerlavaj, M. (2013). Authentic leadership, creativity, and innovation: A multilevel perspective. *Leadership*, 9(1), 63–85.
<https://doi.org/10.1177/1742715012455130>
- Champoux, J. E. (1978). Perceptions of Work and nonwork: A reexamination of compensatory and spillover models. *Sociology of Work and Occupations*, 5(4), 402–422. <https://doi.org/10.1177/073088847800500402>
- Cheetham, G., y Chivers, G. (1996). Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European Industrial Training*, 20(5), 20–30.
<https://doi.org/10.1108/03090599610119692>
- Cheetham, G., y Chivers, G. (1998). The reflective (and competent) practitioner: A model of professional competence which seeks to harmonize the reflective practitioner and competence-based approaches. *Journal of European Industrial Training*, 22(7), 267–276. <https://doi.org/10.1108/03090599810230678>
- Cherniss, C. (2001). Emotional intelligence and organizational effectiveness. In The Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations (Ed.), *The Emotionally Intelligent Workplace* (pp. 3–12). Jossey Bass.

- Cherniss, C. (2010). Emotional Intelligence: Toward Clarification of a Concept. *Industrial and Organizational Psychology*, 3, 110–126. <https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2010.01231.x>
- Cherniss, C., Goleman, D., Emmerling, R., Cowan, K., y Adler, M. (1998). Bringing Emotional Intelligence to the Workplace. In *The Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations*.
http://www.eiconsortium.org/reports/technical_report.html
- Clapp-Smith, R., Vogelgesang, G. R., y Avey, J. B. (2009). Authentic Leadership and Positive Psychological Capital. The Mediating Role of Trust at the Group Level of Analysis. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 15(3), 227–240.
<https://doi.org/10.1177/1548051808326596>
- Colfax, R. S., Rivera, J. J., y Perez, K. T. (2010). Applying emotional intelligence (EQ-i) in the workplace: Vital to global business success. *Journal of International Business Research*, 9(1), 89–99.
- Commons, M. L., y Bresette, L. M. (2006). Illuminating Major Creative Scientific Innovators with Postformal Stages. In C. Hoare (Ed.), *Handbook of Adult Development and Learning* (pp. 255–280). Oxford University Press.
- Cooper, S., Cant, R., Porter, J., Sellick, K., Somers, G., Kinsman, L., y Nestel, D. (2010). Rating medical emergency teamwork performance: Development of the Team Emergency Assessment Measure (TEAM). *Resuscitation*, 81(4), 446–452.
<https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2009.11.027>
- Costa, P. T. J., y McCrae, R. R. (1992). Four ways five factors are basic. *Personality and Individual Differences*, 13(6), 653–665. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(92\)90236-I](https://doi.org/10.1016/0191-8869(92)90236-I)
- COTE. (2023). *Children on The Edge. Our History*.
<https://www.childrenontheedge.org/ourstory.html>
- Crossan, M., Mazutis, D., y Seijts, G. (2013). In Search of Virtue: The Role of Virtues, Values and Character Strengths in Ethical Decision Making. *Journal of Business Ethics*, 113(4), 567–581. <https://doi.org/10.1007/s10551-013-1680-8>

- Cruz-Ortiz, V., Salanova, M., y Martínez, I. M. (2013). Liderazgo transformacional y desempeño grupal: unidos por el engagement grupal. *Revista de Psicología Social*, 28(2), 183–196. <https://doi.org/10.1174/021347413806196762>
- Cruz Puerto, M. (2014). Debates dentro de la Psicología del Desarrollo Moral. *Revista de Psicología Universidad de Antioquía*, 6(1), 113–124.
- Csikszentmihalyi, M. (2008). Positive psychology and a positive world-view: New hope for the future of humankind. In S. I. Donaldson, M. Csikszentmihalyi, y J. Nakamura (Eds.), *Applied Positive Psychology: Improving Everyday Life, Health, Schools, Work, and Society* (pp. 205–213). Psychology Press - Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203818909>
- Cuadrado Guirado, M. I., Navas, M. S., y Molero Alonso, F. (2004). El acceso de las mujeres a puestos directivos: Género, contexto organizacional y estilos de liderazgo. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 57(2), 181–192.
- Daley, D. M. (2017). Job satisfaction versus job engagement: A comparative analysis on perceptions of accountability and turnover. *International Journal of Organization Theory and Behavior*, 20(2), 161–192. <https://doi.org/10.1108/IJOTB-20-02-2017-B002>
- Damasio, A. (2009). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos* (6a). Crítica.
- Damasio, A. (2013). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Editorial Planeta.
- Darby, R. R., y Pascual-Leone, A. (2017). Moral enhancement using non-invasive brain stimulation. *Frontiers in Human Neuroscience*, 11, 77. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2017.00077>
- Darvish, H., y Rezaei, F. (2011). The Impact of Authentic Leadership on Job Satisfaction and Team Commitment. *Management & Marketing Challenges for the Knowledge Society*, 6(3), 421–436.

- Dastmalchian, A., De Luque, M. S., Ashkanasy, N. M., Dorfman, P. W., Stephan, U., Brodbeck, F. C., y Den Hartog, D. N. (2018). *GLOBE - Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness*. GLOBE Foundation for Research & Education.
- Datta, B. (2015). Assessing the Effectiveness of Authentic Leadership. *IJLS - International Journal of Leadership Studies*, 9(1), 62–75.
- Davidson, R. J. (2004). Well-being and affective style: neural substrates and biobehavioural correlates. *Philosophical Transactions of The Royal Society B*, 1395–1411.
<https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1510>
- Davidson, R. J., Scherer, K. R., y Goldsmith, H. H. (2003). Introduction: neuroscience. In R. J. Davidson, K. R. Scherer, y H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of Affective Sciences* (pp. 3–7). Oxford University Press.
- Davis, S. K., y Wigelsworth, M. (2018). Structural and Predictive Properties of the Emotional Quotient Inventory Youth Version–Short Form (EQ-i:YV[S]). *Journal of Personality Assessment*, 100(2), 197–206. <https://doi.org/10.1080/00223891.2017.1280502>
- Dawda, D., y Hart, S. D. (2000). Assessing emotional intelligence: reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in university students. *Personality and Individual Differences*, 28(4), 797–812. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00139-7](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00139-7)
- Day, D. V., Fleenor, J. W., Atwater, L. E., Sturm, R. E., y McKee, R. A. (2014). Advances in leader and leadership development: A review of 25 years of research and theory. *The Leadership Quarterly*, 25(1), 63–82.
<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2013.11.004>
- De José Belzunce, M., Danvila del Valle, I., Martínez López, F., y Sastre Castillo, M. Ángel. (2013). Jerarquización de competencias emocionales a través del modelo de la pirámide invertida. *Revista Venezolana de Gerencia*, 18(61), 43–61.
<https://doi.org/10.31876/revista.v18i61.11003>
- De Miguel y de Morente, R. (1867). *Diccionario latín-español*.
<https://latinonline.es/diccionario-latin-espanol/>

- De Prada, E., Mareque, M., y Pino-Juste, M. (2022). Teamwork skills in higher education: is university training contributing to their mastery? *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 35(1), 5. <https://doi.org/10.1186/s41155-022-00207-1>
- De Weerd, M., y Rossi, G. (2012). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Evaluation of Psychometric Aspects in the Dutch Speaking Part of Belgium. In G. Rossi (Ed.), *Psychology - Selected Papers* (pp. 145–172). InTechOpen. <https://doi.org/10.5772/38875>
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2014). The Importance of Universal Psychological Needs for Understanding Motivation Psychological Needs for in the Workplace. In M. Gagné (Ed.), *The Oxford Handbook of Work Engagement, Motivation, and Self-Determination Theory* (pp. 13–32). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199794911.013.003>
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2015). Self-Determination Theory. In J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2nd ed., Vol. 21, pp. 486–491). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26036-4>
- Dinh, J. E., Lord, R. G., Gardner, W. L., Meuser, J. D., Liden, R. C., y Hu, J. (2014). Leadership theory and research in the new millennium: Current theoretical trends and changing perspectives. *The Leadership Quarterly*, 25, 36–62. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2013.11.005>
- Dinh, J. V., y Salas, E. (2017). Factors that Influence Teamwork. In E. Salas, R. Rico, y J. Passmore (Eds.), *The Wiley Blackwell Handbook of the Psychology of Team Working and Collaborative Processes* (1st ed., pp. 13–41). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118909997.ch2>
- Dionne, S. D., Chun, J. U., Hao, C., Serban, A., Yammarino, F. J., y Spangler, W. D. (2012). Article quality and publication impact via levels of analysis incorporation: An illustration with transformational/charismatic leadership. *The Leadership Quarterly*, 23(6), 1012–1042. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2012.10.003>
- Dionne, S. D., Gupta, A., Sotak, K. L., Shirreffs, K. A., Serban, A., Hao, C., Kim, D. H., y Yammarino, F. J. (2014). A 25-year perspective on levels of analysis in leadership

research. *The Leadership Quarterly*, 25(1), 6–35.

<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2013.11.002>

DOEU - Diario Oficial de la Unión Europea. (2016, 4 de mayo). Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos y por el que se deroga la *DOUE*, Num. 119.

Dreyfus, C. R. (2008). Identifying competencies that predict effectiveness of R&D managers. *Journal of Management Development*, 27(1), 76–91.

<https://doi.org/10.1108/02621710810840776>

Druskat, V. U., & Wolff, S. B. (2013). Inteligencia emocional grupal y su influencia en la efectividad del grupo. In D. Goleman & C. Cherniss (Eds.), *Inteligencia Emocional en el Trabajo* (3rd ed., pp. 203–230). Kairós.

Duncan, P., Green, M., Gergen, E., y Ecung, W. (2017). Authentic leadership — is it more than emotional intelligence? *Administrative Issues Journal*, 7(2), 11–22.

<https://doi.org/10.5929/2017.7.2.2>

Duque Ceballos, J. L., García Solarte, M., y Hurtado Ayala, A. (2017). Influencia de la inteligencia emocional sobre las competencias laborales: un estudio empírico con empleados del nivel administrativo. *Estudios Gerenciales*, 33, 250–260.

<https://doi.org/10.1016/j.estger.2017.06.005>

Dvorak, N. (2019). *Rethinking Competencies, Part 2: What's After Feedback?* Gallup.

<https://www.gallup.com/workplace/267020/rethinking-competencies-part-feedback.aspx>

Eagly, A. H., y Johannesen-Schmidt, M. C. (2001). The leadership styles of women and men. *Journal of Social Issues*, 57(4), 781–797. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00241>

Edelman, G. M., Gally, J. A., y Baars, B. J. (2011). Biology of consciousness. *Frontiers in Psychology*, 2(JAN), 1–7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00004>

- Edwards, J. R., y Rothbard, N. P. (2000). Mechanisms linking work and family: Clarifying the relationship between work and family constructs. *Academy of Management Review*, 25(1), 178–199. <https://doi.org/10.5465/AMR.2000.2791609>
- Ekman, Paul. (2010). Darwin's Compassionate View of Human Nature. *JAMA Network*, 303(6), 557–558. <https://doi.org/10.1001/jama.2010.101>
- Ekman, Paul. (2016). What Scientists Who Study Emotion Agree About. *Perspectives on Psychological Science*, 11(1), 31–34. <https://doi.org/10.1177/1745691615596992>
- Ekman, Paul, y Ekman, E. (2017). Is Global Compassion Achievable? In Emma M. Seppälä, E. Simon-Thomas, S. L. Brown, M. C. Worline, C. D. Cameron, y J. R. Doty (Eds.), *The Oxford Handbook of Compassion Science*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190464684.013.4>
- El Hassan, K., y El Sader, M. (2005). Adapting and Validating the BarOn EQ-i:YV in the Lebanese Context. *International Journal of Testing*, 5(3), 301–317. https://doi.org/10.1207/s15327574ijt0503_7
- Engel, G. L. (1980). The clinical application of the biopsychosocial model. *American Journal of Psychiatry*, 137(5), 535–544. <https://doi.org/10.1176/ajp.137.5.535>
- Erikson, E. H. (1988). *El Ciclo Vital Completado*. Editorial Paidós.
- Erikson, E. H., y Erikson, J. M. (1998). *The life cycle completed. Extended version with new chapters on the ninth stage by Joan M. Erikson*. Norton.
- Esnaola, I., Arias, V. B., Freeman, J., Wang, Y., y Arias, B. (2018). Validity Evidence Based on Internal Structure of Scores of the Emotional Quotient Inventory: Youth Version Short (EQ-i: YV-S) in a Chinese Sample. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36(6), 576–587. <https://doi.org/10.1177/0734282916689439>
- Eurich, T. (2019). Qué es la autoconciencia en realidad (y cómo cultivarla). In A. Rodríguez y R. Reverté (Eds.), *Auto Conciencia*. (pp. 11–36). Harvard Business Review Press.
- Evans, D. W., Lucas, N., y Kerry, R. (2017). The form of causation in health, disease and intervention: biopsychosocial dispositionalism, conserved quantity transfers and

dualist mechanistic chains. *Medicine, Health Care and Philosophy*, 20(3), 353–363.

<https://doi.org/10.1007/s11019-017-9753-6>

Expansión. (2015, 4 de diciembre). *Korn Ferry completa la adquisición de Hay Group*.

Expansión.

Farh, C. I. C. C., Seo, M.-G., y Tesluk, P. E. (2012). Emotional Intelligence, Teamwork Effectiveness, and Job Performance: The Moderating Role of Job Context. *Journal of Applied Psychology*, 97(4), 890–900. <https://doi.org/10.1037/a0027377>

Fernández-Ríos, L. (2008). Una revisión crítica de la psicología positiva: historia y concepto. *Revista Colombiana de Psicología*, 17, 161–176.

Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M., y Sáinz, M. (2012). Social and Emotional Intelligence in Childhood and Adolescence: Spanish Validation of a Measurement Instrument. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 309–338.

<https://doi.org/10.1387/Rev.Psicodidact.2814>

Fiedler, F. E. (1970). Leadership experience and leader performance—another hypothesis shot to hell. *Organizational Behavior and Human Performance*, 5(1), 1–14.

[https://doi.org/10.1016/0030-5073\(70\)90002-4](https://doi.org/10.1016/0030-5073(70)90002-4)

Fiedler, F. E. (1995). Cognitive Resources and Leadership Performance. *Applied Psychology: An International Review*, 44(1), 5–28. [https://doi.org/10.1111/j.1464-](https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1995.tb01378.x)

[0597.1995.tb01378.x](https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1995.tb01378.x)

Fiedler, F. E., y Macaulay, J. L. (1998). The leadership situation: A missing factor in selecting and training managers. *Human Resource Management Review*, 8(4), 335–350.

[https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(99\)00003-0](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(99)00003-0)

Flores-Kanter, P. E., Muñoz-Navarro, R., y Medrano, L. A. (2018). Concepciones de la Felicidad y su relación con el Bienestar Subjetivo: un estudio mediante Redes Semánticas Naturales. *Liberabit: Revista Peruana de Psicología*, 24, 115–130.

<https://doi.org/10.24265/liberabit.2018.v24n1.08>

- Fortea, A., Fuertes, F., y Agost, M. R. (1994). Evaluación del Modelo Motivacional de las Características del Puesto a partir de una muestra variada. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 10(29), 35–49.
- Fortes Vilaltella, M., Oriol, X., Filella, G., Del Arco, I., y Soldevila, A. (2013). Inteligencia emocional y personalidad en las diferentes áreas de conocimiento de los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 109–120. <https://doi.org/10.6018/reifop.16.1.179471>
- Franco, M., & Tappatà, L. (2005). Emotional Quotient Inventory (EQ-i) di R. Bar-On: strumento per la valutazione dell'intelligenza emotiva. In *ITEMS - La Newsletter del testing psicologico* (pp. 1–5). Giuntio.S. Organizzazioni Speciali.
- Franco, M., y Tappatà, L. (2014). *EQ_ i - Emotional Quotient Inventory. Manuale. Adattamento italiano*. Giuntio.S. Organizzazioni Speciali.
- Frank, M. G., y Ekman, P. (2004). Appearing Truthful Generalizes Across Different Deception Situations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(3), 486–495. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.86.3.486>
- French, K. A., Kottke, J. L., y Kirchner, R. J. (2015). Evaluating the Psychometric Properties of the Teamwork KSA Test. *International Journal of Selection and Assessment*, 23(4), 307–315. <https://doi.org/10.1111/ijsa.12116>
- Fundación Wikimedia Inc. (2023a). *Anita Roddick*. Wikipedia. https://es.wikipedia.org/wiki/Anita_Roddick
- Fundación Wikimedia Inc. (2023b). *Wiktionary*. <https://www.wiktionary.org/>
- Gabini, S. (2020). Articulación trabajo-familia y satisfacción laboral: El rol del compromiso afectivo. *Liberabit: Revista Peruana de Psicología*, 26(1), e352. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2020.v26n1.06>
- Gabriel, M. (2016). *Yo no soy mi cerebro. Filosofía de la mente para el Siglo XXI*. Pasado & Presente.
- Gabriel, M. (2019). *Neoexistencialismo. Concebir la mente humana tras el fracaso del naturalismo*. Pasado & Presente.

- Gabriel, M. (2021). *Ética para tiempos oscuros. Valores universales para el Siglo XXI*. Pasado & Presente.
- Gagné, M., y Deci, E. L. (2014). The History of Self-Determination Theory in Psychology and Management. In M. Gagné (Ed.), *The Oxford Handbook of Work Engagement, Motivation, and Self-Determination Theory* (pp. 1–9). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199794911.013.006>
- Ganga-Contreras, F. A., Navarrete-Andrade, E., y Suárez Amaya, W. (2017). Aproximación a los fundamentos teóricos del liderazgo auténtico. *Revista Venezolana de Gerencia*, 22(77), 36–55. <https://doi.org/10.31876/revista.v22i77.22497>
- García-Guiu, C., Molero, F., y Moriano León, J. A. (2015). Authentic leadership and its influence on group cohesion and organizational identification: the role of organizational justice as a mediating variable. *Revista de Psicología Social*, 30(1), 60–88. <https://doi.org/10.1080/02134748.2014.987539>
- García-Guiu López, C., Molero Alonso, F., Moya Morales, M., y Moriano León, J. A. (2015). Authentic leadership, group cohesion and group identification in security and emergency teams. *Psicothema*, 27(1), 59–64.
- García-Sáiz, M. (2011). Una revisión constructiva de la gestión por competencias. *Anales de Psicología*, 27(2), 473–497. <https://doi.org/10.6018/123101>
- García González, A. J. (2016). Las habilidades sociales en contextos profesionales. In A. J. García González (Ed.), *Competencias Sociales en las Relaciones Interpersonales y Grupales* (Digital, pp. 21–36). Editorial Pirámide.
- García González, A. J., y Bohorquez, M. R. (2016). Funcionamiento eficaz de los grupos. In A. J. García González (Ed.), *Competencias Sociales en las Relaciones Interpersonales y Grupales* (Digital, pp. 137–185). Editorial Pirámide.
- García González, A. J., y Troyano, Y. (2016). Estrategias de liderazgo para el funcionamiento eficaz del grupo. In A. J. García González (Ed.), *Competencias Sociales en las Relaciones Interpersonales y Grupales* (Digital). Ediciones Pirámide.
- Gardner, H. (1995). *Mentes Creativas. Una anatomía de la creatividad*. Paidós.

- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (2008). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós.
- Gardner, H. (2010). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós.
- Gardner, H. (2011). *Mentes líderes. Una anatomía del liderazgo*. Paidós.
- Gardner, L., y Stough, C. (2002). Examining the relationship between leadership and emotional intelligence in senior level managers. *Leadership & Organization Development Journal*, 23(2), 68–78. <https://doi.org/10.1108/01437730210419198>
- Gardner, W. L., Avolio, B. J., Luthans, F., May, D. R., y Walumbwa, F. O. (2005). “Can you see the real me?” A self-based model of authentic leader and follower development. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 343–372. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.003>
- Gardner, W. L., Coglisier, C. C., Davis, K. M., y Dickens, M. P. (2011). Authentic leadership: A review of the literature and research agenda. *The Leadership Quarterly*, 22, 1120–1145. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2011.09.007>
- Gardner, W. L., Karam, E. P., Alvesson, M., y Einola, K. (2021). Authentic leadership theory: The case for and against. *The Leadership Quarterly*, 32, 101495. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2021.101495>
- Garrigan, B., Adlam, A. L. R., y Langdon, P. E. (2016). The neural correlates of moral decision-making: A systematic review and meta-analysis of moral evaluations and response decision judgements. *Brain and Cognition*, 108, 88–97. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2016.07.007>
- George, B., y Sims, P. (2009). *El Auténtico Norte*. LID Editorial.
- George, J. M. (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human Relations*, 53(8), 1027–1041. <https://doi.org/10.1177/0018726700538001>

- Gignac, G. E. (2010). On a Nomenclature for Emotional Intelligence Research. *Industrial and Organizational Psychology*, 3(2), 131–135. <https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2010.01212.x>
- Gil, F., Alcover, C., y Peiró, J. M. (2005). Work team effectiveness in organizational contexts. *Journal of Managerial Psychology*, 20(3/4), 193–218. <https://doi.org/10.1108/02683940510589000>
- Gil, F., Alcover de la Hera, C. M., Rico, R., y Sánchez-Manzanares, M. (2011). Nuevas Formas de Liderazgo en Equipos de Trabajo. *Papeles del Psicólogo*, 32(1), 38–47.
- Gil, F., Rico, R., y Sánchez-Manzanares, M. (2008). Eficacia de los Equipos de Trabajo. *Papeles del Psicólogo*, 29(1), 25–31.
- Gilligan, C. (1993). *In a Different Voice*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674037618>
- Gilligan, C. (2011). Looking back to look forward: Revisiting “In a different voice.” *Classics@*, 9(1). Washington, DC: Center for Hellenic Studies. <https://classics-at.chs.harvard.edu/classics9-carol-gilligan-looking-back-to-look-forward-revisiting-in-a-different-voice/>
- Gilligan, C. (2013). *La ética del cuidado*. Fundació Victor Grifols i Lucas.
- Girbau García, M. R. (2010). *La conciliación de la vida personal y laboral y la satisfacción en el trabajo. Estudio en enfermeras de Atención Primaria de Salud*. Universidad de Barcelona. <http://www.tdx.cat/handle/10803/96184>
- Glenn, A. L., Raine, A., y Schug, R. A. (2009). The neural correlates of moral decision-making in psychopathy. *Molecular Psychiatry*, 14, 5–6. <https://doi.org/10.1038/mp.2008.104>
- Goldberg, L. R. (1990). An alternative “Description of personality”: The big-five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(6), 1216–1229. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.59.6.1216>

- Goldsmith, H. H., y Davidson, R. J. (2003). Introduction: Personality. In R. J. Davidson, K. R. Scherer, y H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of Affective Science* (pp. 677–680). Oxford University Press.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia Emocional*. Editorial Kairós.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social. La nueva ciencia de las relaciones humanas*. Editorial Kairós.
- Goleman, D. (2009). *La práctica de la inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Goleman, D. (2013). *Liderazgo. El Poder de la Inteligencia Emocional*. Ediciones B.
- Goleman, D., Boyatzis, R. E., y McKee, A. (2007). *El líder resonante crea más. El Poder de la Inteligencia Emocional*. Debolsillo.
- Goleman, D., y Cherniss, C. (2013). *Inteligencia Emocional en el Trabajo*. Editorial Kairós.
- Goleman, D., y Davidson, R. J. (2017). *Los beneficios de la meditación*. Editorial Kairós.
- Gómez-Dupertuis, D., y Moreno, J. E. (1995). Evaluación del bienestar psicológico: estudio preliminar de una versión castellana del inventario de cociente emocional EQ-i. *Enfoques*, 7(2), 74–79.
- Gómez-Dupertuis, D., y Moreno, J. E. (1999). El Inventario de Cociente Emocional EQ-i. *Memoria Académica*, 37, 24–43.
- Gómez Mújica, A., y Acosta Rodríguez, H. (2003). Acerca del trabajo en grupos o equipos. *Acimed*, 11(6), 1–17.
- Gondal, U. H., y Husain, T. (2013). A Comparative Study of Intelligence Quotient and Emotional Intelligence: Effect on Employees? Performance. *Asian Journal of Business Management*, 5(1), 153–162. <https://doi.org/10.19026/ajbm.5.5824>
- Grad, H. M., y Schwartz, S. H. (1998). Aspectos culturales en la estructura de los cuestionarios de valores CVS y RVS. *Revista de Psicología Social*, 13(3), 471–483. <https://doi.org/10.1174/021347498760349724>
- Greenidge, D., Devonish, D., y Alleyne, P. (2014). The Relationship Between Ability-Based Emotional Intelligence and Contextual Performance and Counterproductive Work

- Behaviors: A Test of the Mediating Effects of Job Satisfaction. *Human Performance*, 27(3), 225–242. <https://doi.org/10.1080/08959285.2014.913591>
- Grossman, R., Friedman, S. B., y Kalra, S. (2017). Teamwork Processes and Emergent States. In E. Salas, R. Rico, y J. Passmore (Eds.), *The Wiley Blackwell Handbook of the Psychology of Team Working and Collaborative Processes* (1st ed., pp. 245–269). John Wiley & Sons Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118909997.ch11>
- Hackman, J. R., y Oldham, G. R. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey. *Journal of Applied Psychology*, 60(2), 159–170. <https://doi.org/10.1037/h0076546>
- Hannah, S. T., y Avolio, B. J. (2011). The locus of leader character. *The Leadership Quarterly*, 22(5), 979–983. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2011.07.016>
- Hannah, S. T., Avolio, B. J., y Walumbwa, F. O. (2011). Relationships between Authentic Leadership, Moral Courage, and Ethical and Pro-Social Behaviors. *Business Ethics Quarterly*, 21(4), 555–578. <https://doi.org/10.5840/beq201121436>
- Harter, S. (2005). Authenticity. In C. R. Snyder y S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 382–394). Oxford University Press.
- Hay/McBer. (2008). *Diccionario de Competencias Hay/McBer*. Comunicación Personal.
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis a regression-based approach*. The Guilford Press.
- Headey, B., y Muffels, R. (2016). Towards a Theory of Medium Term Life Satisfaction: Two-Way Causation Partly Explains Persistent Satisfaction or Dissatisfaction. *Social Indicators Research*, 129(2), 937–960. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-1146-8>
- Hedlund, J., y Sternberg, R. J. (2001). Too Many Intelligences? Integrating Social, Emotional, and Practical Intelligence. In 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. 136–167). Jossey-Bas.
- Heller, D., Judge, T. A., y Watson, D. (2002). The confounding role of personality and trait affectivity in the relationship between job and life satisfaction. *Journal of Organizational Behavior*, 23(7), 815–835. <https://doi.org/10.1002/job.168>

- Hernández-Pacheco, E. (1921). *Exposición de Arte Prehistórico Español*. Gráficas Reunidas.
- Hernández-Suarez, C. A., Ramírez-Leal, P., y Rincón-Álvarez, G. A. (2013). Pensamiento matemático en estudiantes universitarios. *Eco Matemático*, 4(1), 4–10.
<https://doi.org/10.22463/17948231.72>
- Hersey, P. (2009). Situational Leaders. *Leadership Excellence*, 26(2), 12.
- Hersey, R. E., y Blanchard, T. (1988). Situational Leadership. In *Management of Organizational Behavior* (5th ed., pp. 169–201). Englewood Cliffs.
- Herzberg, F., Mausner, B., y Snyderman, B. (1959). *The Motivation to Work*. John Wiley.
- Hjalmarsson, A. K. V., & Dåderman, A. M. (2022). Relationship between emotional intelligence, personality, and self-perceived individual work performance: A cross-sectional study on the Swedish version of TEIQue-SF. *Current Psychology*, 41(5), 2558–2573. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00753-w>
- Hmieleski, K. M., Cole, M. S., y Baron, R. A. (2012). Shared Authentic Leadership and New Venture Performance. *Journal of Management*, 38(5), 1476–1499.
<https://doi.org/10.1177/0149206311415419>
- Hoffarth, M. J. (2020). From achievement to power: David C. McClelland, McBer y Company, and the business of the Thematic Apperception Test (TAT), 1962–1985. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 56, 153–168.
<https://doi.org/10.1002/jhbs.22015>
- Hoffman, L., Hall, E., y Paris, S. G. (1996). *Psicología del desarrollo hoy*. Volumen 2. McGrawHill.
- Hofstede, G. (1993). Cultural constraints in management theories. *Academy of Management Perspectives*, 7(1), 81–94. <https://doi.org/10.5465/ame.1993.9409142061>
- Hooghiemstra, T. (1996). Gestión integrada de recursos humanos. In M. M. Dalziel, J. C. Cubeiro, y G. Fernández (Eds.), *Las Competencias: Clave para una gestión integrada de recursos humanos* (2nd ed., pp. 17–46). Ediciones Deusto.

- House, R. J., Hanges, P. J., Javidan, M., Dorfman, P. W., y Gupta, V. (Eds.). (2004). *Culture, Leadership, and Organizations: The GLOBE Study of 62 Societies*. SAGE Publications.
- Hsiung, H. H. (2012). Authentic Leadership and Employee Voice Behavior: A Multi-Level Psychological Process. *Journal of Business Ethics*, 107(3), 349–361.
<https://doi.org/10.1007/s10551-011-1043-2>
- ILC. (2016). *Diccionario Griego-Español online*. CSIC - Consejo Superior de Investigaciones Científicas. <http://dge.cchs.csic.es/index.en>
- Iqbal, Z. A., Ali, M., Zafar, R., Hassan, Q., y Rukh, L. (2020). Authentic Leadership Effects on Job Satisfaction and Organizational Commitment: Mediating Role of Leader Member Exchange. *International Journal of Information, Business and Management*, 14(1), 64–80.
- Isus, S., Torrelles Nadal, C., Coiduras Rodríguez, J., Carrera, F. X., Roure, J., y París, G. (2015). Teamwork and Self-Management. In M. Gisbert y M. Bullen (Eds.), *Teaching and Learning in Digital Worlds - Strategies and Issues in Higher Education* (pp. 43–62). Publicacions Universitat Rovira i Virgili.
- Jacobs, R. L. (2013). Utilizar funciones de recursos humanos para aumentar la inteligencia emocional. In D. Goleman y C. Cherniss (Eds.), *Inteligencia Emocional en el Trabajo* (3rd ed., pp. 233–258). Kairós.
- Jonason, P. K., y Middleton, J. P. (2015). Dark Triad: The “Dark Side” of Human Personality. In *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2nd ed., Vol. 5, pp. 671–675). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.25051-4>
- Joseph, D. L., Jin, J., Newman, D. A., y O’Boyle, E. H. (2015). Why Does Self-Reported Emotional Intelligence Predict Job Performance? A Meta-Analytic Investigation of Mixed EI. *Journal of Applied Psychology*, 100(2), 298–342.
<https://doi.org/10.1037/a0037681>
- Judge, T. A., Bono, J. E., y Locke, E. A. (2000). Personality and job satisfaction: The mediating role of job characteristics. *Journal of Applied Psychology*, 85(2), 237–249.
<https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.2.237>

- Judge, T. A., Boudreau, J. W., y Bretz, R. D. (1994). Job and life attitudes of male executives. *Journal of Applied Psychology*, 79(5), 767–782. <https://doi.org/10.1037//0021-9010.79.5.767>
- Judge, T. A., y Kammeyer-Mueller, J. D. (2012). Job attitudes. *Annual Review of Psychology*, 63, 341–367. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100511>
- Judge, T. A., Weiss, H. M., Kammeyer-Mueller, J. D., y Hulin, C. L. (2017). Job Attitudes, Job Satisfaction, and Job Affect: A Century of Continuity and of Change. *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 356–374. <https://doi.org/10.1037/apl0000181>
- Kafetsios, K., y Zampetakis, L. A. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences*, 44(3), 712–722. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.10.004>
- Kallio, E. (2011). Integrative thinking is the key: An evaluation of current research into the development of adult thinking. *Theory & Psychology*, 21(6), 785–801. <https://doi.org/10.1177/0959354310388344>
- Kallio, E. (2015). From causal thinking to wisdom and spirituality: some perspectives on a growing research field in adult (cognitive) development. *Approaching Religion*, 5(2), 27–41. <https://doi.org/10.30664/ar.67572>
- Kanter, R. M. (1994). Collaborative advantage: The art of alliances. *Harvard Business Review*, 72(4), 96–108.
- Karabati, S., Ensari, N., y Fiorentino, D. (2019). Job Satisfaction, Rumination, and Subjective Well-Being: A Moderated Mediation Model. *Journal of Happiness Studies*, 20(1), 251–268. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9947-x>
- Karunamuni, N., Imayama, I., y Goonetilleke, D. (2021). Pathways to well-being: Untangling the causal relationships among biopsychosocial variables. *Social Science and Medicine*, 272, 112846. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.112846>
- Kawakami, C., White, J. B., y Langer, E. J. (2000). Mindful and Masculine: Freeing Women Leaders from the Constraints of Gender Roles. *Journal of Social Issues*, 56(1), 49–63. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00151>

- Keltner, D., y Ekman, P. (2002). Introduction: expression of emotion. In R. J. Davidson, K. R. Scherer, y H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of Affective Sciences* (pp. 411–414). Oxford University Press.
- Keltner, D., Ekman, P., Gonzaga, G. C., y Beer, J. (2002). Facial Expression of Emotion. In R. J. Davidson, K. R. Scherer, y H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of Affective Sciences* (pp. 415–432). Oxford University Press.
- Kildare, R. A. (2004). Ad-hoc online teams as complex systems: Agents that cater for team interaction rules. *Proceedings of the 7th Asia-Pacific Conference on Complex Systems*, December 6th-10th.
- Klenke, K. (2005). The internal theatre of the authentic leader. In W. L. Gardner, B. J. Avolio, y F. O. Walumbwa (Eds.), *Authentic leadership theory and practice: Origins, effects, and development* (pp. 155–182). Elsevier Science Inc.
- Klenke, K. (2007). Authentic Leadership: A Self, Leader, and Spiritual Identity Perspective. *IJLS - International Journal of Leadership Studies*, 3, 68–97.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. Guilford Press.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. In T. Lickona (Ed.), *Moral Development and Behavior: Theory, research and social issues*. (pp. 31–53). Holt, Rinehart and Winston.
- Kohlberg, L. (2008). The Development of Children’s Orientations Toward a Moral Order. I. Sequence in the Development of Moral Thought. *Human Development*, 51(1), 8–20. <https://doi.org/10.1159/000112530>
- Koman, E. S., y Wolff, S. B. (2008). Emotional intelligence competencies in the team and team leader: A multi-level examination of the impact of emotional intelligence on team performance. *Journal of Management Development*, 27(1), 55–75. <https://doi.org/10.1108/02621710810840767>
- Kong, F., Gong, X., Sajjad, S., Yang, K., y Zhao, J. (2019). How Is Emotional Intelligence Linked to Life Satisfaction? The Mediating Role of Social Support, Positive Affect and

Negative Affect. *Journal of Happiness Studies*, 20(8), 2733–2745.

<https://doi.org/10.1007/s10902-018-00069-4>

Koole, S. L., Schlinkert, C., Maldei, T., y Baumann, N. (2019). Becoming who you are: An integrative review of self-determination theory and personality systems interactions theory. *Journal of Personality*, 87, 15–36. <https://doi.org/10.1111/jopy.12380>

Kozlowski, S. W. J. (2018). Enhancing the Effectiveness of Work Groups and Teams: A Reflection. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 205–212.

<https://doi.org/10.1177/1745691617697078>

Kozlowski, S. W. J., y Ilgen, D. R. (2006). Enhancing the Effectiveness of Work Groups and Teams. *Psychological Science in the Public Interest*, 7(3), 77–124.

<https://doi.org/10.1111/j.1529-1006.2006.00030.x>

Kraaijenbrink, J. (2018). *What Does VUCA Really Mean?* Forbes.

<https://www.forbes.com/sites/jeroenkraaijenbrink/2018/12/19/what-does-vuca-really-mean/?sh=141e5f8617d6>

Krohne, H. W. (2003). Individual Differences in Emotional Reactions and Coping. In R. J. Davidson, K. R. Scherer, y H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of Affective Sciences* (pp. 698–725). Oxford University Press.

Kuhl, J. (2000). The volitional basis of personality systems interaction theory: Applications in learning and treatment contexts. *International Journal of Educational Research*, 33, 665–703. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00045-8](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00045-8)

Kuhl, J., y Baumann, N. (2021). Personality systems interactions (PSI theory): Toward a dynamic integration of personality theories. In J. F. Rauthmann (Ed.), *The Handbook of Personality Dynamics and Processes*. Elsevier Inc. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813995-0.00027-3>

Kuhl, J., Kazén, M., y Quirin, M. (2014). La teoría de la Interacción de Sistemas de la Personalidad (PSI). *Revista Mexicana de Psicología*, 31(2), 90–99.

- Kuhl, J., Quirin, M., y Koole, S. L. (2021). The functional architecture of human motivation: Personality systems interactions theory. *Advances in Motivation Science*, 8, 1–62. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2020.06.001>
- Labouvie-Vief, G. (2015). Self and Emotional Development in Adulthood and Later Life. In *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2nd ed., Vol. 21, pp. 424–431). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26021-2>
- Lacerenza, C. N., Marlow, S. L., Tannenbaum, S. I., y Salas, E. (2018). Team development interventions: Evidence-based approaches for improving teamwork. *American Psychologist*, 73(4), 517–531. <https://doi.org/10.1037/amp0000295>
- Lawn, R. B., Slemp, G. R., y Vella-Brodrick, D. A. (2019). Quiet Flourishing: The Authenticity and Well-Being of Trait Introverts Living in the West Depends on Extraversion-Deficit Beliefs. *Journal of Happiness Studies*, 20, 2055–2075. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-0037-5>
- Le Deist, F. (2009). Compétence: conceptual approach and practice in France. *Journal of European Industrial Training*, 33(8/9), 718–735. <https://doi.org/10.1108/03090590910993599>
- Le Deist, F., y Winterton, J. (2005). What is competence? *Human Resource Development International*, 8(1), 27–46. <https://doi.org/10.1080/1367886042000338227>
- Lehman, B. J., David, D. M., y Gruber, J. A. (2017). Rethinking the biopsychosocial model of health: Understanding health as a dynamic system. *Social and Personality Psychology Compass*, 11, e12328. <https://doi.org/10.1111/spc3.12328>
- Lemoine, G. J., Hartnell, C. A., y Leroy, H. (2019). Taking stock of moral approaches to leadership: An integrative review of ethical, authentic, and servant leadership. *Academy of Management Annals*, 13(1), 148–187. <https://doi.org/10.5465/annals.2016.0121>
- LePine, J. A., Piccolo, R. F., Jackson, C. L., Mathieu, J. E., y Saul, J. R. (2008). A meta-analysis of teamwork processes: Tests of a multidimensional model and relationships with team effectiveness criteria. *Personnel Psychology*, 61(2), 273–307. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2008.00114.x>

- Lerner, R. M. (1990). Plasticity, person-context relations, and cognitive training in the aged years: A developmental contextual perspective. *Developmental Psychology*, 26(6), 911–915. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.26.6.911.a>
- Leroy, H., Palanski, M. E., y Simons, T. (2012). Authentic Leadership and Behavioral Integrity as Drivers of Follower Commitment and Performance. *Journal of Business Ethics*, 107(3), 255–264. <https://doi.org/10.1007/s10551-011-1036-1>
- Levesque-Côté, J., Fernet, C., Austin, S., y Morin, A. J. S. (2018). New Wine in a New Bottle: Refining the Assessment of Authentic Leadership Using Exploratory Structural Equation Modeling (ESEM). *Journal of Business and Psychology*, 33, 611–628. <https://doi.org/10.1007/s10869-017-9512-y>
- Liitos, H.-M., Kallio, E., y Tynjälä, P. (2012). Transformations Toward Mature Thinking: Challenges for Education and Learning. In P. Tynjälä, M.-L. Stenström, y M. Saarnivaara (Eds.), *Transitions and Transformations in Learning and Education* (pp. 51–66). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2312-2_4
- Likert, R. (1961). *New Patterns of Management*. McGraw-Hill.
- Liu, G., Isbell, L. M., y Leidner, B. (2020). Quiet Ego and Subjective Well-Being: The Role of Emotional Intelligence and Mindfulness. *Journal of Happiness Studies*, 0123456789. <https://doi.org/10.1007/s10902-020-00331-8>
- Llorens, S., y Salanova, M. (2009). Liderazgo transformacional y capital psicológico positivo. *Directivos Construcción*, 220, 48–56.
- Llorens, S., Salanova, M., y Martínez, I. (2008). Psicología de la salud ocupacional positiva: concepto y metodología para su evaluación. *Colección Psicología de La Salud Ocupacional*, 2, 12–26.
- Logeion. (2021). *Diccionario de Latín*. The University of Chicago. <https://logeion.uchicago.edu/lexidium>
- Lomas, T. (2019). The Roots of Virtue: A Cross-Cultural Lexical Analysis. *Journal of Happiness Studies*, 20(4), 1259–1279. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-9997-8>

- Lopes, P. N., Grewal, D., Kadis, J., Gall, M., y Salovey, P. (2006). Evidence that emotional intelligence is related to job performance and affect and attitudes at work. *Psicothema*, 18(supl.), 132–138.
- López-Araújo, B., Segovia, A., y Peiró, J. M. (2007). El papel modulador de la implicación con el trabajo en la relación entre el estrés y la satisfacción laboral. *Psicothema*, 19(1), 81–87.
- López-Zafra, E., Pulido Martos, M., y Berrios Martos, M. P. (2014). EQI-Versión corta (EQI-C). Adaptación y validación al español del EQ-i en universitarios. *Boletín de Psicología*, 110, 21–36.
- López Gómez, E. (2016). En torno al concepto de competencia: Un análisis de fuentes. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(1), 311–322.
- Luca, J. J., & Tarricone, P. (2001). Does emotional intelligence affect successful teamwork? *Proceedings of the 18th Annual Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education, December 2001*, 367–376.
<http://ro.ecu.edu.au/ecuworks/4834>
- Lupano Perugini, M. L., y Waisman, S. (2018). Work engagement y su relación con la performance y la satisfacción laboral. *Psicodebate*, 18(2), 77–89.
<https://doi.org/10.18682/pd.v18i2.808>
- Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23(6), 695–706. <https://doi.org/10.1002/job.165>
- Luthans, F., Youssef-Morgan, C. M., y Avolio, B. J. (2015a). Measurement and Development of PsyCap. Assessing the Return on Investment. In F. Luthans, C. M. Youssef-Morgan, y B. J. Avolio (Eds.), *Psychological Capital and Beyond* (pp. 241–277). Oxford University Press.
- Luthans, F., Youssef-Morgan, C. M., y Avolio, B. J. (2015b). Positive Organizational Behavior. In F. Luthans, C. M. Youssef-Morgan, y B. J. Avolio (Eds.), *Psychological Capital and Beyond*. Oxford University Press.

- Luthans, F., Youssef-Morgan, C. M., y Avolio, B. J. (2015c). Potential PsyCap. Emotional Intelligence, Spirituality, Authenticity, and Courage. In F. Luthans, C. M. Youssef-Morgan, y B. J. Avolio (Eds.), *Psychological Capital and Beyond* (pp. 209–239). Oxford University Press.
- Luthans, F., y Youssef, C. M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics*, 33(2), 143–160. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2004.01.003>
- Lyons, J. B., Sycara, K., Lewis, M., y Capiola, A. (2021). Human–Autonomy Teaming: Definitions, Debates, and Directions. *Frontiers in Psychology*, 12, 1–15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.589585>
- Mackey, J. D., Parker Ellen, B., McAllister, C. P., & Alexander, K. C. (2021). The dark side of leadership: A systematic literature review and meta-analysis of destructive leadership research. *Journal of Business Research*, 132, 705–718. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.10.037>
- Malec, J. F., Torsher, L. C., Dunn, W. F., Wiegmann, D. A., Arnold, J. J., Brown, D. A., y Phatak, V. (2007). The mayo high performance teamwork scale: Reliability and validity for evaluating key crew resource management skills. *Simulation in Healthcare*, 2(1), 4–10. <https://doi.org/10.1097/SIH.0b013e31802b68ee>
- Marín Jorge, M. L., y Mora Mérida, J. A. (2009). Inteligencia Emocional y bienestar personal: consideraciones teóricas y resultados empíricos. In P. Fernández-Berrocal, N. Extremera Pacheco, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J. M. Salguero, y R. Cabello (Eds.), *I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional. Avances en el Estudio de la Inteligencia Emocional* (pp. 97–100). Fundación Marcelino Botín.
- Marín Morales, D., Bullones Rodríguez, M. Á., Carmona Monge, F. J., Moreno Moure, M. A., y Peñacoba Puente, C. (2008). Influencia de los factores psicológicos en el embarazo, parto y puerperio. Un estudio longitudinal. *Nure Investigación*, 37, 1–20.
- Marín Sánchez, M., y García González, A. J. (2012). Introducción al estudio de los grupos. Concepto y tipos de grupos. In M. Marín Sánchez y R. Martínez-Pecino (Eds.), *Introducción a la Psicología Social* (Digital, pp. 176–192). Ediciones Pirámide.

- Marrugat, J., y Vila, J. (2012). *GRANMO - Calculadora de Tamaño muestral*. Versión 7.12. Program of Research in Inflammatory and Cardiovascular Disorders - Institut Municipal d'Investigació Mèdica. [Software de computación].
<https://www.imim.es/ofertadeserveis/software-public/granmo/>
- Martínez Corts, I., Munduate, L., y Medina, F. J. (2008). Efectividad de los patrones de influencia. *Psicothema*, 20(3), 369–375.
- Mas Torelló, O., París Mañas, G., y Torrelles Nadal, C. (2016). El trabajo en equipo: dominio competencial en diferentes grados de la Universitat Autònoma de Barcelona y de la Universitat de Lleida. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, 1(1), 55–66. <https://doi.org/10.17345/ute.2016.1.978>
- Masuda, Y. J., Williams, J. R., y Tallis, H. (2021). Does Life Satisfaction Vary with Time and Income? Investigating the Relationship Among Free Time, Income, and Life Satisfaction. *Journal of Happiness Studies*, 22(5), 2051–2073.
<https://doi.org/10.1007/s10902-020-00307-8>
- Mattingly, V., y Kraiger, K. (2019). Can emotional intelligence be trained? A meta-analytical investigation. *Human Resource Management Review*, 29(2), 140–155.
<https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2018.03.002>
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., y Salovey, P. (2001). Selecting a Measure of Emotional Intelligence. In 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. 320–342). Jossey-Bas.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (Vol. 1, pp. 396–420). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807947.019>
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2001). Emotional Intelligence as Zeitgeist, as Personality, and as a Mental Ability. In 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. 92–117). Jossey-Bas.

- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2002). *Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) user’s manual*. MHS.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2009). MSCEIT: Test de inteligencia emocional Mayer-Salovey-Caruso. In N. Extremera Pacheco y P. Fernández-Berrocal (Eds.), *Test de inteligencia emocional Mayer-Salovey-Caruso*. Tea.
- McAuliffe, G. (2006). The Evolution of Professional Competence. In C. Hoare (Ed.), *Handbook of Adult Development and Learning* (pp. 476–496). Oxford University Press.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for “intelligence”. *The American Psychologist*, 28(1), 1–14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>
- McClelland, D. C. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Narcea S.A. de Ediciones.
- McClough, A. C., y Rogelberg, S. G. (2003). Selection in Teams: An Exploration of the Teamwork Knowledge, Skills, and Ability Test. *International Journal of Selection and Assessment*, 11(1), 56–66. <https://doi.org/10.1111/1468-2389.00226>
- McCullough, M. E., y Snyder, C. R. (2000). Classical sources of human strength: Revisiting an old home and building a new one. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19(1), 1–10. <https://doi.org/10.1521/jscp.2000.19.1.1>
- McGregor, D. M. (1960). *The Human Side of Enterprise*. McGraw-Hill.
- McGregor, D. M. (1967). *The Professional Manager*. McGraw-Hill.
- Megías, M. J., Magallón, A., y Bresó, E. (2011). ¿Puede la inteligencia emocional predecir el bienestar en los equipos de trabajo?. *Forum de Recerca*, 16, 713–722.
- Meliá, J. L., y Peiró, J. M. (1998a). *Cuestionario de Satisfacción Laboral S20/23*. Unitat d’Investigació de Psicometria - Universitat de València. <http://www.uv.es/seguridadlaboral>
- Meliá, J. L., y Peiró, J. M. (1998b). *Cuestionarios de Satisfacción Laboral*. Unitat d’Investigació de Psicometria - Universitat de València. <http://www.uv.es/seguridadlaboral>
- Meyer, M., y Rego, A. (2020). Measuring Practical Wisdom. Exploring the Value of Aristotle’s Phronesis for Business and Leadership. In B. Schwartz, C. Bernacchio, C. González-

Cantón, y A. Robson (Eds.), *Handbook of Practical Wisdom in Business and Management. International Handbooks in Business Ethics*. Springer.

https://doi.org/10.1007/978-3-030-00140-7_21-1

Miao, C., Humphrey, R. H., y Qian, S. (2017). A meta-analysis of emotional intelligence effects on job satisfaction mediated by job resources, and a test of moderators. *Personality and Individual Differences*, 116, 281–288.

<https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.04.031>

Miao, C., Humphrey, R. H., y Qian, S. (2018). Emotional intelligence and authentic leadership: a meta-analysis. *Leadership and Organization Development Journal*, 39(5), 679–690.

<https://doi.org/10.1108/LODJ-02-2018-0066>

Miao, C., Humphrey, R. H., Qian, S., y Pollack, J. M. (2019). The relationship between emotional intelligence and the dark triad personality traits: A meta-analytic review. *Journal of Research in Personality*, 78, 189–197.

<https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.12.004>

Michie, S., y Gooty, J. (2005). Values, emotions, and authenticity: Will the real leader please stand up? *The Leadership Quarterly*, 16(3), 441–457.

<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.006>

Mischel, W. (1973). Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality.

Psychological Review, 80(4), 252–283. <https://doi.org/10.1037/h0035002>

Mischel, W. (2004). Toward an Integrative Science of the Person. *Annual Review of*

Psychology, 55(1), 1–22. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.042902.130709>

Mohammed, S., Ferzandi, L., y Hamilton, K. (2010). Metaphor no more: A 15-year review of the team mental model construct. *Journal of Management*, 36(4), 876–910.

<https://doi.org/10.1177/0149206309356804>

Moriano León, J. A., Molero, F., y Lévy Mangin, J.-P. (2011). Liderazgo auténtico. Concepto y validación del cuestionario ALQ en España. *Psicothema*, 23(2), 336–341.

Mulder, M., Weigel, T., y Collins, K. (2007). The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: a critical

analysis. *Journal of Vocational Education & Training*, 59(1), 67–88.

<https://doi.org/10.1080/13636820601145630>

Munduate, L., y Medina, F. J. (2004). Power, Authority, and Leadership. In C. D. Spielberger (Ed.), *Encyclopedia of Applied Psychology* (Vol. 3, pp. 91–99). Elsevier.

<https://doi.org/10.1016/B0-12-657410-3/00348-2>

Nagler, U. K. J., Reiter, K. J., Furtner, M. R., y Rauthmann, J. F. (2014). Is there a “dark intelligence”? Emotional intelligence is used by dark personalities to emotionally manipulate others. *Personality and Individual Differences*, 65, 47-52

<https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.025>

Nahum-Shani, I., y Somech, A. (2011). Leadership, OCB and individual differences: Idiocentrism and allocentrism as moderators of the relationship between transformational and transactional leadership and OCB. *The Leadership Quarterly*, 22(2), 353–366. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2011.02.010>

Nakamura, J. (2011). Contexts of positive adult development. In S. I. Donaldson, M. Csikszentmihalyi, y J. Nakamura (Eds.), *Applied Positive Psychology: Improving Everyday Life, Health, Schools, Work, and Society* (pp. 185–202). Psychology Press - Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203818909>

Naranjo Pereira, M. L. (2009). Motivación: Perspectivas Teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 153–170.

[https://doi.org/10.3168/jds.S0022-0302\(52\)93668-0](https://doi.org/10.3168/jds.S0022-0302(52)93668-0)

Neider, L. L., y Schriesheim, C. A. (2011). The Authentic Leadership Inventory (ALI): Development and empirical tests. *The Leadership Quarterly*, 22(6), 1146–1164.

<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2011.09.008>

Neider, L. L., y Schriesheim, C. A. (2014). *Advances in Authentic and Ethical Leadership*. Information Age Publishing, Inc.

Nelson, R. J. (1978). The competence-performance distinction in mental philosophy.

Synthese, 39(3), 337–381. <https://doi.org/10.1007/BF00869555>

- Neophytou, L. (2012). Examining the validity and reliability of the Greek version of the Bar-On's Emotional Quotient Inventory. *Educational Research EJournal*, 1(2), 135–152. <https://doi.org/10.5838/erej.2012.12.04>
- Neves, P., Rego, A., y Pina e Cunha, M. (2014). When Leaders do not behave Ethically - A "Substitutes for Ethical Leadership" perspective. In L. L. Neider y C. A. Schriesheim (Eds.), *Advances in Authentic and Ethical Leadership* (pp. 127–154). Information Age Publishing, Inc.
- Nielsen, M. B., Eid, J., Mearns, K., y Larsson, G. (2013). Authentic leadership and its relationship with risk perception and safety climate. *Leadership and Organization Development Journal*, 34(4), 308–325. <https://doi.org/10.1108/LODJ-07-2011-0065>
- Novaes, V. P., Ferreira, M. C., y Gabardo-Martins, L. M. D. (2019). Validity evidences regarding the Authentic Leadership Inventory. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 36, e180058. <https://doi.org/10.1590/1982-0275201936e180058>
- NTLLE - Real Academia Española. (2023). *Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española*. <https://apps.rae.es/ntlle/SrvltGUILoginNtlle>
- Nusbaum, H. C., y Schneider, T. R. (2020). Understanding Theories of Practical Wisdom. In B. Schwartz, C. Bernacchio, C. González-Cantón, y A. Robson (Eds.), *Handbook of Practical Wisdom in Business and Management. International Handbooks in Business Ethics*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-00140-7_20-1
- O'Neill, T. A., Goffin, R. D., y Gellatly, I. R. (2012). The Knowledge, Skill, and Ability Requirements for Teamwork: Revisiting the Teamwork-KSA Test's validity. *International Journal of Selection and Assessment*, 20(1), 36–52. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2389.2012.00578.x>
- Oliva, A., Antolín Suárez, L., Pertegal Vega, M. Á., Ríos Bermúdez, M., Parra Jiménez, Á., Hernando Gómez, Á., y Reina Flores, M. del C. (2011). *Instrumentos para la Evaluación de la Salud Mental y el Desarrollo Positivo Adolescente y los Activos que lo Promueven*. Junta de Andalucía, Secretaría General de Salud Pública y Participación.
- OpenAI. (2023). *Debriefing*. <https://chat.openai.com/chat>

- Orengo, V., Zornoza, A., y Peiró, J. M. (2011). Gestión de equipos virtuales en las organizaciones laborales: Algunas aportaciones desde la investigación. *Papeles del Psicólogo*, 32, 82–93.
- Orme, G., y Ashton, C. (2003). Ethics – a foundation competency. *Industrial and Commercial Training*, 35(4/5), 184–190. <https://doi.org/10.1108/00197850310487313>
- Osca, A., Bardera, P., García-Salmones, L., y Uríen, B. (2011). Eficacia grupal en el sector de la automoción: Tareas y procesos grupales. *Papeles del Psicólogo*, 32(1), 29–37.
- Osipow, S. H. (2000). Work. In *Encyclopedia of psychology*, Vol. 8. (pp. 265–268). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1037/10523-113>
- Padilla-Walker, L. M., y Nelson, L. J. (2017). *Flourishing in Emerging Adulthood*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190260637.003.0001>
- Páez, D., Bilbao, M. Á., y Javaloy, F. (2008). Del trauma a la felicidad: Los hechos negativos extremos pueden generar creencias positivas y crecimiento personal. In M. M. Casullo (Ed.), *Prácticas en Psicología Positiva*. Lugar Editorial.
- Páez, D., Campos, M., y Bilbao, M. Á. (2008). Del trauma a la felicidad: pautas para la intervención. In C. Vázquez y G. Hervás (Eds.), *Psicología Positiva Aplicada* (2nd ed., pp. 237–262). Desclée De Brouwer.
- Page, N., Govindji, R., Carter, D., y Lindey, P. A. (2008). Gestión positiva de los recursos humanos: Aplicaciones de la psicología positiva a lo largo del ciclo vital del trabajador. In C. Vázquez y G. Hervás (Eds.), *Psicología Positiva Aplicada* (2nd ed., pp. 429–458). Desclée De Brouwer.
- Palacios, J., González, M. del M., y Padilla, M. L. (2014a). Conocimiento social y desarrollo de normas y valores entre los 2 y los 6 años. In J. Palacios, Á. Marchesi, y C. Coll (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación. 1. Psicología Evolutiva* (2nd ed., pp. 283–304). Alianza Editorial.
- Palacios, J., González, M. del M., y Padilla, M. L. (2014b). Conocimiento social y desarrollo de normas y valores entre los 6 años y la adolescencia. In J. Palacios, Á. Marchesi, y C.

Coll (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación. 1. Psicología Evolutiva* (2nd ed., pp. 377–404). Alianza Editorial.

Palacios, J., Marchesi, Á., y Coll, C. (2014) (Eds.). *Desarrollo Psicológico y Educación. 1. Psicología Evolutiva*. (2nd ed.). Alianza Editorial.

Palmer, B. R., Manocha, R., Gignac, G. E., y Stough, C. (2003). Examining the factor structure of the Bar-On Emotional Quotient Inventory with an Australian general population sample. *Personality and Individual Differences*, 35(5), 1191–1210.

[https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00328-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00328-8)

París Mañas, G., Mas Torelló, O., y Torrelles Nadal, C. (2016). La evaluación de la competencia “trabajo en equipo” de los estudiantes universitarios. *Revista d’Innovació Docent Universitària*, 8, 86–97. <https://doi.org/10.1344/RIDU2016.8.10>

Parker, J. D. A., Keefer, K. V., y Wood, L. M. (2011). Toward a brief multidimensional assessment of emotional intelligence: Psychometric properties of the Emotional Quotient Inventory—Short Form. *Psychological Assessment*, 23(3), 762–777.

<https://doi.org/10.1037/a0023289>

Parker, J. D. A., Saklofske, D. H., Wood, L. M., Eastabrook, J. M., y Taylor, R. N. (2005). Stability and Change in Emotional Intelligence: Exploring the Transition to Young Adulthood. *Journal of Individual Differences*, 26(2), 100–106.

<https://doi.org/10.1027/1614-0001.26.2.100>

Paterson, T. A., Luthans, F., y Milosevic, I. (2014). A Proposed orthogonal relationship between psychological capital and ethical leadership. In L. L. Neider y C. A. Schriesheim (Eds.), *Advances in Authentic and Ethical Leadership* (pp. 1–23). Information Age Publishing, Inc.

Peiró, J. M., Ayala, Y., Tordera, N., Lorente, L., y Rodríguez, I. (2014). Bienestar Sostenible En El Trabajo: Revisión Y Reformulación. *Papeles del Psicólogo*, 35(1), 5–14.

Peiró, J. M., y Rodríguez, I. (2008). Estrés laboral, liderazgo y salud organizacional. *Papeles del Psicólogo*, 29(1), 68–82.

- Perales, J. L. (2019). *Mirándote a los ojos (Recuerdos, retratos y melodías perdidas)*. Warner Music Spain.
- Pérez Fuentes, M. C., Gázquez Linares, J. J., Mercader Rubio, I., y Molero Jurado, M. M. (2014). Brief Emotional Intelligence Inventory for Senior Citizens (EQ-i-M20). *Psicothema*, 26(4), 524–530. <https://doi.org/10.7334/psicothema2014.166>
- Pérez Vilar, S. P., y Azzollini, S. (2013). Liderazgo, equipos y grupos de trabajo – Su relación con la satisfacción laboral. *Revista de Psicología (PUCP)*, 31(1), 152–169. <https://doi.org/10.18800/psico.201301.006>
- Peterson, C., y Seligman. (2004a). Introduction to a “Manual of the Sanities.” In C. Peterson y M. E. P. Seligman (Eds.), *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification* (pp. 3–32). American Psychological Association - Oxford University Press.
- Peterson, C., y Seligman, M. E. P. (2004b). Universal Virtues? - Lessons from History. In C. Peterson y M. E. P. Seligman (Eds.), *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification* (pp. 33–52). American Psychological Association - Oxford University Press.
- Peterson, C., y Seligman, M. E. P. (2004c). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. American Psychological Association - Oxford University Press.
- Peterson, C., y Seligman, M. E. P. (2004d). Introduction: Strengths of Justice. In C. Peterson y M. E. P. Seligman (Eds.), *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. (pp. 355-428). American Psychological Association - Oxford University Press.
- Peterson, C., Seligman, M. E. P., y Zaccaro, S. J. (2004). Leadership. In C. Peterson y M. E. P. Seligman (Eds.), *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification* (pp. 413–428). American Psychological Association - Oxford University Press.
- Petrides, K. V., y Mavroveli, S. (2018). Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society Theory and Applications of Trait Emotional Intelligence. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 23(1), 24–36. https://doi.org/10.12681/psy_hps.23016

- Petrides, K. V., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Sanchez-Ruiz, M.-J., Furnham, A., Pérez-González, J.-C., Sanchez Ruiz, M. J., Furnham, A., Perez Gonzalez, J. C., Sanchez-Ruiz, M.-J., Furnham, A., y Pérez-González, J.-C. (2016). Developments in Trait Emotional Intelligence Research. *Emotion Review*, 8(4), 335–341.
<https://doi.org/10.1177/1754073916650493>
- Petrides, K. V., Siegling, A. B., y Saklofske, D. H. (2016). Theory and Measurement of Trait Emotional Intelligence. In U. Kumar (Ed.), *The Wiley Handbook of Personality Assessment*, (pp. 90–103). John Wiley & Sons, Ltd.
<https://doi.org/10.1002/9781119173489.ch7>
- Peus, C., Wesche, J. S., Streicher, B., Braun, S., y Frey, D. (2012). Authentic Leadership: An Empirical Test of Its Antecedents, Consequences, and Mediating Mechanisms. *Journal of Business Ethics*, 107(3), 331–348. <https://doi.org/10.1007/s10551-011-1042-3>
- Phillips, D. T. (1993). *Lincoln y el Liderazgo*. Deusto.
- Piaget, J. (1991). *Seis Estudios de Psicología* (1st ed.). Editorial Labor.
- Pina e Cunha, M., y Rego, A. (2015). As virtudes nas organizações. *Análise Psicológica*, 4(XXXIII), 349–359. <https://doi.org/10.14417/ap.1022>
- Pless, N. M. (2007). Understanding responsible leadership: Role identity and motivational drivers: tame Anita Roddick, founder of The Body Shop. *Journal of Business Ethics*, 74, 437–456. <https://doi.org/10.1007/s10551-007-9518-x>
- Pokorny, J. (1959). *Indogermanisches etymologisches Wörterbuch* (Francke (Ed.)).
<https://indo-european.info/pokorny-etymological-dictionary/whnjs.htm>
- Polo-Vargas, J. D., Fernández-Ríos, M., Bargsted, M., y Feguson Fama, L. (2017). The relationship between organizational commitment and life satisfaction: The mediation of employee engagement. *Universia Business Review*, 2, 110–145.
- Prado, C., Gamero, N., y Medina, F. J. (2018). *Dirigir equipos con inteligencia emocional*. Editorial Universidad de Sevilla.

- Pratt, M. W., Matsuba, M. K., Lawford, H. L., y Villar, F. (2020). The Life Span Development of Generativity. In L. A. Jensen (Ed.), *The Oxford Handbook of Moral Development* (pp. 365–384). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190676049.013.20>
- Prentice, D. A. (2000). Values. In A. E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of psychology* (Vol. 8, pp. 153–156). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1037/10523-064>
- Procknow, G., y Rocco, T. S. (2021). Contesting “Authenticity” in Authentic Leadership through a Mad Studies Lens. *Human Resource Development Review*, 20(3), 345–373.
<https://doi.org/10.1177/15344843211020571>
- Qian, J., Lin, X., y Chen, G. Z. X. (2012). Authentic leadership and feedback-seeking behaviour: An examination of the cultural context of mediating processes in China. *Journal of Management and Organization*, 18(3), 286–299.
<https://doi.org/10.5172/jmo.2012.18.3.286>
- Raab, R. (2020). Workplace Perception and Job Satisfaction of Older Workers. *Journal of Happiness Studies*, 21(3), 943–963. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00109-7>
- RAE. (2022). *Diccionario de la Lengua Española*. Real Academia Española de La Lengua.
<https://dle.rae.es>
- Ramírez Leal, P., Hernández Suárez, C., y Prada Núñez, R. (2018). Elementos asociados al nivel de desarrollo del pensamiento lógico matemático en la formación inicial de docentes. *Revista Espacios*, 39(49), 11.
- Raven, J. (2001a). Issues Raised by the Studies of Competence. In J. Raven y J. Stephenson (Eds.), *Competence in the Learning Society* (pp. 163–177). Peter Lang.
- Raven, J. (2001b). The Conceptualization of Competence. In J. Raven y J. Stephenson (Eds.), *Competence in the Learning Society* (pp. 253–274). Peter Lang.
- Raviolo, A., Siracusa, P., Herbel, M., y Schnersch, A. (2000). Desarrollo de razonamientos científicos en la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 38, 129–140.

- Redín, D. M., Meyer, M., y Rego, A. (2023). Positive leadership action framework: Simply doing good and doing well. *Frontiers in Psychology*, 13, 977750. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.977750>
- Regner, E. (2008). Validez convergente y discriminante del Inventario de Cociente Emocional (EQ-i). *Interdisciplinaria*, 25(1), 29–51.
- Rego, A., Sousa, F., Marques, C., y Pina e Cunha, M. (2012). Authentic leadership promoting employees' psychological capital and creativity. *Journal of Business Research*, 65, 429–437. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2011.10.003>
- Rego, A., Sousa, F., Marques, C., y Pina e Cunha, M. (2014). Hope and positive affect mediating the authentic leadership and creativity relationship. *Journal of Business Research*, 67(2), 200–210. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2012.10.003>
- Ribeiro, N., Duarte, A. P., Filipe, R., y David, R. (2021). Does authentic leadership stimulate organizational citizenship behaviors? The importance of affective commitment as a mediator. *Sustainability Accounting, Management and Policy Journal*, 13(2), 320–340. <https://doi.org/10.1108/SAMPJ-11-2019-0423>
- Rico, R., Sánchez-Manzanares, M., Gil, F., Alcover de la Hera, C. M., y Taberner, C. (2011). Procesos de coordinación en equipos de trabajo. *Papeles del Psicólogo*, 32(1), 59–68.
- Rivera, E., Pons, J. I., Rosario-Hernández, E., y Ortiz, N. (2008). Traducción y adaptación para la población puertorriqueña del Inventario Bar-On de Cociente Emocional (Bar-On EQ-i): Análisis de propiedades psicométricas. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 19, 148–182.
- Robertson, A., y Dvorak, N. (2019). *Rethinking Competencies, Part 3: Is Your Program Broken?* Gallup. <https://www.gallup.com/workplace/267026/rethinking-competencies-part-program-broken.aspx>
- Robles-Bello, M. A., Sánchez-Teruel, D., y Galeote Moreno, M. Á. (2021). Psychometric properties of the Emotional Quotient Inventory: Youth Version-EQ-i:YV in Spanish adolescents with Down syndrome. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 34, 77–89. <https://doi.org/10.1111/jar.12787>

- Rodrigues, N., y Rebelo, T. (2020). The bandwidth dilemma applied to trait emotional intelligence: Comparing the contribution of emotional intelligence factor with its facets for predicting global job satisfaction. *Current Psychology*, 41(4), 2218-2226
<https://doi.org/10.1007/s12144-020-00740-1>
- Rodríguez-Navas, M. (1918). *Diccionario general y técnico hispano-americano*. Cultura Hispanoamericana.
- Roncallo, C. P., Sánchez de Miguel, M., y Arranz, E. (2014). Vínculo materno-fetal: Implicaciones en el desarrollo psicológico y propuesta de intervención en Atención Temprana. *Escritos de Psicología / Psychological Writings*, 8(2), 14–23.
<https://doi.org/10.5231/psy.writ.2015.0706>
- Roof, R. (2014). Authentic leadership questionnaire (ALQ) psychometrics. *Asian Journal of Business Ethics*, 3(1), 57–64. <https://doi.org/10.1007/s13520-013-0031-2>
- Ros, M., y Schwartz, S. H. (1995). Jerarquía de valores en países de la Europa Occidental: una comparación transcultural. *Reis*, 69/95, 69-88. <https://doi.org/10.2307/40183777>
- Rosenberg, E. L., y Ekman, P. (2000). Emotion: Methods of study. In A. E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*, (Vol. 3, pp. 171–175). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10518-064>
- Rousseau, V., Aubé, C., y Savoie, A. (2006). Teamwork Behaviors. A Review and an Integration of Frameworks. *Small Group Research*, 37(5), 540–570.
<https://doi.org/10.1177/1046496406293125>
- Rubia Vila, F. J. (2010). *La consciencia es el mayor enigma de la ciencia y la filosofía*. Conferencia Inauguración Curso Académico 2010 - Univ. Complutense Madrid.
https://www.tendencias21.es/La-consciencia-es-el-mayor-enigma-de-la-ciencia-y-la-filosofia_a4026.html
- Ruiz Corbella, M., Bernal Guerrero, A., Gil Cantero, F., y Escámez Sánchez, J. (2013). Ser uno mismo. Repensando la autonomía y la responsabilidad como coordenadas de la educación actual. Teoría de La Educación. *Revista Interuniversitaria*, 24(2), 59–81.
<https://doi.org/10.14201/10355>

- Ruvalcaba Romero, N. A., Gallegos Guajardo, J., Lorenzo Alegría, M., y Borges del Rosal, Á. (2014). Propiedades Psicométricas del inventario de competencias socioemocionales para adolescentes (EQi-YV) en población mexicana. *Revista Evaluar*, 14(1), 1–14. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v14.n1.8409>
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Ryff, C. D., y Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9, 13–39. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9019-0>
- Saarni, C. (2001). Emotional Competence - A Developmental Perspective. In 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. 68–91). Jossey-Bas.
- Sáinz Gómez, M., Ferrándiz, C., Fernández, C., y Ferrando, M. (2014). Propiedades psicométricas del Inventario de Cociente Emocional Eq-I:Yv en alumnos superdotados y talentosos. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 41–55. <https://doi.org/10.6018/rie.32.1.162501>
- Salanova, M. (2008). Organizaciones Saludables: Una aproximación desde la Psicología Positiva. In C. Vázquez y G. Hervás (Eds.), *Psicología Positiva Aplicada* (2nd ed., pp. 403–427). Desclée De Brouwer.
- Salanova, M., Llorens, S., y Schaufeli, W. B. (2011). “Yes, I Can, I Feel Good, and I Just Do It!” On Gain Cycles and Spirals of Efficacy Beliefs, Affect, and Engagement. *Applied Psychology*, 60(2), 255–285. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2010.00435.x>
- Salanova, M., Martínez, I. M., y Llorens, S. (2014). Una mirada más “positiva” a la salud ocupacional desde la psicología organizacional positiva en tiempos de crisis:

Aportaciones desde el equipo de investigación WoNT. *Papeles del Psicólogo*, 35(1), 22–30.

Salanova, M., y Schaufeli, W. B. (2004). El Engagement de los empleados: un reto emergente para la Dirección de los Recursos Humanos. *Revista de Trabajo y Seguridad Social. CEF*, 62, 109–138. <https://doi.org/10.51302/rtss.2004.8859>

Salas, E., Cooke, N. J., y Rosen, M. A. (2008). On teams, teamwork, and team performance: Discoveries and developments. *Human Factors*, 50(3), 540–547. <https://doi.org/10.1518/001872008X288457>

Salas, E., Reyes, D. L., y McDaniel, S. H. (2018). The science of teamwork: Progress, reflections, and the road ahead. *American Psychologist*, 73(4), 593–600. <https://doi.org/10.1037/amp0000334>

Salas, E., Reyes, D. L., y Woods, A. L. (2017). The Assessment of Team Performance: Observations and Needs. In A.A. von Davier et al. (Ed.), *Innovative Assessment of Collaboration, Methodology of Educational Measurement and Assessment* (pp. 21–36). Springer International Publishing Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-319-33261-1_2

Salas, E., Rico, R., y Passmore, J. (2017). The Psychology of Teamwork and Collaborative Processes. In E. Salas, R. Rico, y J. Passmore (Eds.), *The Wiley Blackwell Handbook of the Psychology of Team Working and Collaborative Processes* (1st ed., pp. 1–11). John Wiley & Sons Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118909997.ch1>

Salas, E., Rosen, M. A., Burke, C. S., y Goodwin, G. F. (2009). The Wisdom of Collectives in Organizations: An Update of the Teamwork Competencies. In E. Salas, G. F. Goodwin, y C. S. Burke (Eds.), *Team Effectiveness in Complex Organizations: Cross-Disciplinary Perspectives and Approaches* (1st ed., pp. 39–79). Routledge.

Salas, E., Shuffler, M. L., Thayer, A. L., Bedwell, W. L., y Lazzara, E. H. (2015). Understanding and Improving Teamwork in Organizations: A Scientifically Based Practical Guide. *Human Resource Management*, 54(4), 599–622. <https://doi.org/10.1002/hrm.21628>

- Salas, E., Sims, D. E., y Klein, C. (2004). Cooperation at Work. In C. Spielberger (Ed.), *Encyclopedia of Applied Psychology* (pp. 497–505). Elsevier.
<https://doi.org/10.1016/B0-12-657410-3/00533-X>
- Salas, E., Sims, D. E., y Shawn Burke, C. (2005). Is there A “big five” in teamwork? *Small Group Research*, 36(5), 555–599. <https://doi.org/10.1177/1046496405277134>
- Salas, E., Stagl, K. C., Burke, C. S., y Goodwin, G. F. (2007). Fostering Team Effectiveness in Organizations: In R. A. Dienstbier, B. Shuart, W. Spaulding, y J. Poland (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation (Vol. 52, pp. 185–244)*. UNP - Nebraska.
<https://doi.org/10.2307/j.ctt1djmh0r.9>
- Salazar Villanea, M. (2011). Identidad personal y memoria en adultos mayores sin demencia y con enfermedad de Alzheimer. *Actualidades en Psicología*, 21(108), 1.
<https://doi.org/10.15517/ap.v21i108.26>
- Salovey, P. (2007). Emotional Intelligence: Conceptualization and Measurement. In G. J. O. Fletcher y M. S. Clark (Eds.), *Blackwell Handbook of Social Psychology: Interpersonal Processes* (pp. 279–307). Blackwell Publishers Ltd.
<https://doi.org/10.1002/9780470998557.ch11>
- Salovey, P., Mayer, J. D., y Caruso, D. R. (2002). The Positive Psychology of Emotional Intelligence. In C. R. Snyder y S. J. López (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 159–171). Oxford University Press.
- San Martín Petersen, C. (2007). Espiritualidad en la Tercera Edad. *Psicodebate*, 8(0), 111–127. <https://doi.org/10.18682/pd.v8i0.420>
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *Journal of Positive Psychology*, 11(3), 276–285.
<https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1058968>
- Sander-Staudt, M. (2022). Care Ethics. In J. Fieser, B. Dowden, y M. Boylan (Eds.), *The Internet Encyclopedia of Philosophy*. <https://iep.utm.edu/>

- Sandoval-Obando, E., y Zacarés, J. J. (2020). Generatividad y Desarrollo Adulto. In E. Sandoval-Obando, E. Serra Desfilis, y O. F. García (Eds.), *Nuevas miradas en psicología del ciclo vital* (pp. 189–217). Ril Editores.
- Sanín Posada, J. A., y Salanova, M. (2014). Satisfacción laboral: el camino entre el crecimiento psicológico y el desempeño laboral en empresas colombianas industriales y de servicios. *Universitas Psychologica*, 13(1), 1–22.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-1.slcp>
- Scharmer, O. (2017). *Teoría U. Liderar desde el futuro a medida que emerge*. (2a). Editorial Eleftheria.
- Scharmer, O., y Käufer, K. (2015). *Liderar desde el futuro emergente*. Editorial Eleftheria.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., y Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701–716. <https://doi.org/10.1177/0013164405282471>
- Schein, E. H. (1982). *Psicología de la Organización*. Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Schippers, M. C., West, M. A., y Edmondson, A. C. (2017). Team Reflexivity and Innovation. In E. Salas, R. Rico, y J. Passmore (Eds.), *The Wiley Blackwell Handbook of the Psychology of Team Working and Collaborative Processes* (1st ed., pp. 459–478). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118909997.ch20>
- Schriesheim, C. A. (2013). The Leadership Quarterly Yearly Review for 2013: Advances in leadership theory and research. *The Leadership Quarterly*, 24, 797.
<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2015.10.005>
- Schriesheim, C. A. (2014). The leadership quarterly yearly review for 2014: Advances in traditional leadership theory and research part II. *The Leadership Quarterly*, 25, 1079. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2014.11.002>
- Schwartz, S. H. (2002). Value Priorities and Behaviour: Applying a theory of integrated value systems. *Psicodebate*, 2, 119–144. <https://doi.org/10.18682/pd.v2i0.514>
- Schwartz, S. H. (2006). Basic Human Values: An Overview. *Jerusalem Hebrew University*, 48, 49–71.

- Schwartz, S. H. (2011). Studying values: Personal adventure, future directions. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42(2), 307–319.
<https://doi.org/10.1177/0022022110396925>
- Schwartz, S. H., y Bilsky, W. (1987). Toward A Universal Psychological Structure of Human Values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(3), 550–562.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.3.550>
- Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., Ramos, A., Verkasalo, M., Lönnqvist, J. E., Demirutku, K., Dirilen-Gumus, O., y Konty, M. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(4), 663–688. <https://doi.org/10.1037/a0029393>
- Seeber, I., Bittner, E., Briggs, R. O., de Vreede, T., de Vreede, G.-J., Elkins, A., Maier, R., Merz, A. B., Oeste-Reiß, S., Randrup, N., Schwabe, G., y Söllner, M. (2020). Machines as teammates: A research agenda on AI in team collaboration. *Information & Management*, 57(2), 103174. <https://doi.org/10.1016/j.im.2019.103174>
- Segon, M., y Booth, C. (2015). Virtue: The Missing Ethics Element in Emotional Intelligence. *Journal of Business Ethics*, 128(4), 789–802. <https://doi.org/10.1007/s10551-013-2029-z>
- Seibert, S. E., Wang, G., y Courtright, S. H. (2011). Antecedents and Consequences of Psychological and Team Empowerment in Organizations: A Meta-Analytic Review. *Journal of Applied Psychology*, 96(5), 981–1003. <https://doi.org/10.1037/a0022676>
- Seligman, M. E. P. (2000). *Humane Leadership Project Progress Report*. Penn - University of Pennsylvania. <https://ppc.sas.upenn.edu/opportunities/conference-archives>
- Seligman, M. E. P., y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology. An Introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.55.1.5>
- Shayer, M., y Adey, P. (1986). *La ciencia de enseñar ciencias. Desarrollo cognoscitivo y exigencias del currículo*. Narcea.
- Shkoler, O., y Tziner, A. (2017). The mediating and moderating role of burnout and emotional intelligence in the relationship between organizational justice and work

- misbehavior. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 33(2), 157–164.
<https://doi.org/10.5093/tr2013a7>.
- Shryack, J., Steger, M. F., Krueger, R. F., y Kallie, C. S. (2010). The structure of virtue: An empirical investigation of the dimensionality of the virtues in action inventory of strengths. *Personality and Individual Differences*, 48(6), 714–719.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.01.007>
- Sinnott, J. D. (2009). Complex Thought and Construction of the Self in the Face of Aging and Death. *Journal of Adult Development*, 16(3), 155–165.
<https://doi.org/10.1007/s10804-009-9057-z>
- Smallenbroek, O., Zelenski, J. M., y Whelan, D. C. (2017). Authenticity as a eudaimonic construct: The relationships among authenticity, values, and valence. *Journal of Positive Psychology*, 12(2), 197–209.
<https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1187198>
- Smith-Jentsch, K. A., Cannon-Bowers, J. A., Tannenbaum, S. I., y Salas, E. (2008). Guided team self-correction: Impacts on team mental models, processes, and effectiveness. *Small Group Research*, 39(3), 303–327. <https://doi.org/10.1177/1046496408317794>
- Smith, P. S., Hayes, M. L., y Lyons, K. M. (2017). The ecology of instructional teacher leadership. *Journal of Mathematical Behavior*, 46, 267–288.
<https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2016.12.005>
- Snow, N. E. (2010). Virtue as Social Intelligence. In *Virtue as Social Intelligence. An Empirically Grounded Theory*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203880579>
- Spector, P. E. (1985). Measurement of human service staff satisfaction: Development of the Job Satisfaction Survey. *American Journal of Community Psychology*, 13(6), 693–713. <https://doi.org/10.1007/BF00929796>
- Spector, P. E. (1997). *Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes, and Consequences*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452231549>
- Spence Laschinger, H. K., Wong, C. A., y Grau, A. L. (2012). The influence of authentic leadership on newly graduated nurses' experiences of workplace bullying, burnout

- and retention outcomes: A cross-sectional study. *International Journal of Nursing Studies*, 49(10), 1266–1276. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2012.05.012>
- Spencer, L. M., y Spencer, S. M. (1993). *Competence at Work. Models for Superior Performance*. John Wiley & Sons, Inc.
- Spreitzer, G. M., y Cameron, K. S. (2012). A Path Forward: Assessing Progress and Exploring Core Questions for the Future of Positive Organizational Scholarship. In K. S. Cameron y G. M. Spreitzer (Eds.), *The Oxford Handbook of Positive Organizational Scholarship* (pp. 1034–1048). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199734610.013.0079>
- Stander, F. W., De Beer, L. T., y Stander, M. W. (2015). Authentic leadership as a source of optimism, trust in the organization and work engagement in the public health care sector. *SA Journal of Human Resource Management*, 13(1), 1–12.
<https://doi.org/10.4102/sajhrm.v13i1.675>
- Stanton, J. M., Bachiochi, P. D., Robie, C., Perez, L. M., y Smith, P. C. (2002). Revising the JDI work satisfaction subscale: Insights into stress and control. *Educational and Psychological Measurement*, 62(5), 877–895.
<https://doi.org/10.1177/001316402236883>
- Steffens, N. K., Mols, F., Haslam, S. A., y Okimoto, T. G. (2016). True to what We stand for: Championing collective interests as a path to authentic leadership. *The Leadership Quarterly*, 27(5), 726–744. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2016.04.004>
- Sternberg, R. J. (2003a). Our research program validating the triarchic theory of successful intelligence: reply to Gottfredson. *Intelligence*, 31, 399–413.
[https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(02\)00143-5](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(02)00143-5)
- Sternberg, R. J. (2003b). WICS: A Model of Leadership in Organizations. *Academy of Management Learning & Education*, 2(4), 386–401.
<https://doi.org/10.5465/amle.2003.11902088>
- Sternberg, R. J. (2004). WICS: A model of educational leadership. *Educational Forum*, 68(2), 108–114. <https://doi.org/10.1080/00131720408984617>

- Sternberg, R. J. (2005). The WICS Model of Organizational Leadership. In *Working Paper for Center for Public Leadership* (Vols. 05–06). Center for Public Leadership.
<https://dspace.mit.edu/handle/1721.1/55937>
- Sternberg, R. J. (2007). A systems model of leadership: WICS. *American Psychologist*, 62(1), 34–42. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.1.34>
- Sternberg, R. J. (2008). The WICS approach to leadership: Stories of leadership and the structures and processes that support them. *The Leadership Quarterly*, 19, 360–371.
<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2008.03.008>
- Sternberg, R. J. (2010). Individual Differences in Cognitive Development. In U. Goswami (Ed.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development* (2nd ed., pp. 749–774). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781444325485.ch29>
- Sternberg, R. J. (2011). The purpose of college education: Producing a new generation of positive leaders. In S. E. Murphy y R. Reichard (Eds.), *Early Development and Leadership: Building the Next Generation of Leaders* (pp. 293–308). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203818343>
- Sternberg, R. J. (2012a). The WICS Model of Leadership. In M. G. Rumsey (Ed.), *The Oxford Handbook of Leadership* (pp. 1–49). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195398793.013.0004>
- Sternberg, R. J. (2012b). Una teoría balance de la sabiduría. *Persona*, 15, 19–39.
<https://doi.org/10.26439/persona2012.n015.125>
- Sternberg, R. J. (2015). Intelligence: Historical and Conceptual Perspectives. In *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2nd ed., Vol. 12, pp. 303–308). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.25015-0>
- Sternberg, R. J., Jarvin, L., y Reznitskaya, A. (2009). Teaching for wisdom through history: Infusing wise thinking skills in the school curriculum. In M. Ferrari y G. Potworowski (Eds.), *Teaching for Wisdom. Cross-cultural Perspectives on Fostering Wisdom* (pp. 37–57). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6532-3_3

- Sternberg, R. J., Jarvin, L., y Reznitskaya, A. (2014). Teaching for Wisdom Through History: Infusing Wise Thinking Skills in the School Curriculum. In M. Ferrari y G. Potworowski (Eds.), *Teaching for Wisdom* (pp. 37–57). Springer Netherlands.
https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6532-3_3
- Sternberg, R. J., Kaufman, J. C., y Grigorenko, E. L. (2011). *Inteligencia Aplicada*. Tea Ediciones.
- Sternberg, R. J., Reznitskaya, A., y Jarvin, L. (2007). Teaching for wisdom: what matters is not just what students know, but how they use it. In *London Review of Education* (Vol. 5, Issue 2, pp. 143–158). <https://doi.org/10.1080/14748460701440830>
- Stevens, G. W. (2013). A Critical Review of the Science and Practice of Competency Modeling. *Human Resource Development Review*, 12(1), 86–107.
<https://doi.org/10.1177/1534484312456690>
- Stevens, M. J., y Campion, M. A. (1994). The Knowledge, Skill, and Ability Requirements for Teamwork: Implications for Human Resource Management. *Journal of Management*, 20(2), 503–530. <https://doi.org/10.1177/014920639402000210>
- Stevens, M. J., y Campion, M. A. (1999). Staffing work teams: Development and validation of a selection test for teamwork settings. *Journal of Management*, 25(2), 207–228.
<https://doi.org/10.1177/014920639902500205>
- Stone, P., Kaminka, G., Kraus, S., y Rosenschein, J. (2010). Ad Hoc Autonomous Agent Teams: Collaboration without Pre-Coordination. *Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence*, 24(1), 1504–1509. <https://doi.org/10.1609/aaai.v24i1.7529>
- Sturm, R. E., y Antonakis, J. (2015). Interpersonal Power: A Review, Critique, and Research Agenda. *Journal of Management*, 41(1), 136–163.
<https://doi.org/10.1177/0149206314555769>
- Suizzo, M. A. (2000). The social-emotional and cultural contexts of cognitive development: Neo-Piagetian perspectives. *Child Development*, 71(4), 846–849.
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00191>

- Sumanth, J. J., y Hannah, S. T. (2014). Developing Leadership Capacity - An Integration and Exploration of Ethical and Authentic Leadership Antecedents. In L. L. Neider y C. A. Schriesheim (Eds.), *Advances in Authentic and Ethical Leadership* (pp. 25–74). Information Age Publishing, Inc.
- Sykes, R. W. (2021). *Neandertales. La vida, el amor, la muerte y el arte de nuestros primos lejanos*. GeoPlaneta.
- Szczygieł, D., y Mikolajczak, M. (2017). Why are people high in emotional intelligence happier? They make the most of their positive emotions. *Personality and Individual Differences*, 117, 177–181. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.05.051>
- Tabachnick, B. G., y Fidel, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Pearson Education, Inc.
- Tabata, N. (2016). Skills training to develop university students' teamwork competency: Analysis of sub-elements of teamwork competency. *The Japanese Journal of Educational Psychology*, 64(1), 118–130. <https://doi.org/10.5926/jjep.64.118>
- Tabata, N. (2017). Skills training to develop university students' teamwork competency: Analysis of nine-month follow-up measurements. *The Japanese Journal of Educational Psychology*, 65(2), 305–314. <https://doi.org/10.5926/jjep.65.305>
- Tannenbaum, S. I., Beard, R. L., y Salas, E. (1992). Team Building and its Influence on Team Effectiveness: An Examination of Conceptual and Empirical Developments. In K. Kelley (Ed.), *Issues, Theory, and Research in Industrial Organizational Psychology* (pp. 117–153). Elsevier Science Publishers B.V. [https://doi.org/10.1016/S0166-4115\(08\)62601-1](https://doi.org/10.1016/S0166-4115(08)62601-1)
- Tannenbaum, S. I., y Cerasoli, C. P. (2013). Do Team and Individual Debriefs Enhance Performance? A Meta-Analysis. *Human Factors: The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society*, 55(1), 231–245. <https://doi.org/10.1177/0018720812448394>
- TBS. (2023). *The Body Shop. Nuestra Historia*. <https://www.thebodyshop.com/es-es/nosotros/nuestra-historia/a/a00002>

- Tenney, E. R., Poole, J. M., y Diener, E. (2016). Does positivity enhance work performance? Why, when, and what we don't know. *Research in Organizational Behavior*, 36, 27–46. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2016.11.002>
- Tepper, B. J. (2000). Consequences of abusive supervision. *Academy of Management Journal*, 43(2), 178–190. <https://doi.org/10.2307/1556375>
- Thiébaud, E., Breton, A., Lambomez, E., y Richoux, V. (2005). Étude des relations entre les scores d'intelligence émotionnelle selon l'EQ-i de Bar-On et la satisfaction professionnelle autoévaluée. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 11, 35–45. <https://doi.org/10.1016/j.pto.2005.02.005>
- Thomas, D. A. (1990). The impact of race on managers' experiences of developmental relationships (mentoring and sponsorship): An intra-organizational study. *Journal of Organizational Behavior*, 11(6), 479–492. <https://doi.org/10.1002/job.4030110608>
- Thomas, D. A. (1993). Racial Dynamics in Cross-Race Developmental Relationships. *Administrative Science Quarterly*, 38(2), 169. <https://doi.org/10.2307/2393410>
- Topping, K., Bremner, W., y Holmes, E. (2001). Social Competence - The Social Construction of the Concept. In 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. 28–39). Jossey-Bas.
- Torrelles, C., Coiduras, J., Carrera, X., y Isus Barado, S. (2014). Du changement dans l'évaluation du travail d'équipe: validation de l'outil RUTE. *Les Dossiers des Sciences de l'éducation*, 31, 101–116. <https://doi.org/10.4000/dse.603>
- Torrelles Nadal, C. (2011). *Eina d'avaluació de la Competència de Treball en Equip*. Universitat de Lleida. <http://www.tdx.cat/handle/10803/51341>
- Torrelles Nadal, C., Paris Mañas, G., Sabrià Bernadó, B., y Alsinet Mora, C. (2015). Assessing teamwork competence. *Psicothema*, 27(4), 354–361.
- Torres, C. V., Schwartz, S. H., y Nascimento, T. G. (2016). A Teoria de Valores Refinada: associações com comportamento e evidências de validade discriminante e

predictiva. *Psicología USP*, 27(2), 341–356. <https://doi.org/10.1590/0103-656420150045>

Triadó, C., Celdrán, M., y Villar, F. (2019). Desarrollo adulto y envejecimiento: una perspectiva psicológica. In C. Triadó, M. Celdrán, y F. Villar (Eds.), *Desarrollo adulto y envejecimiento* (2nd ed.). Alianza Editorial.

Tripiana, J., y Llorens, S. (2015). Fomentando empleados engaged: El rol del líder y de la autoeficacia. *Anales de Psicología*, 31(2), 636–644. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.2.179561>

Tsoutsas, P., Fitsilis, P., y Ragos, O. (2019). Teamwork Behavior: A Review to Interconnect Industry 4.0 Entities. In L. Ferreira, N. Lopes, J. Silva, G. D. Putnik, M. M. Cruz-Cunha, y P. S. Ávila (Eds.), *Technological Developments in Industry 4.0 for Business Applications* (pp. 1–25). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-4936-9.ch001>

Tupes, E. C., y Christal, R. E. (1961). *Recurrent Personality Factors Based on Trait Ratings*. Personnel Research Laboratory. Lackland Air Force Base (Texas). <https://apps.dtic.mil/sti/pdfs/AD0267778.pdf>

Turiel, E. (1989). Dominios y categorías en el desarrollo cognitivo social. In E. Turiel, E. Enesco, y J. Linaza (Eds.), *El mundo social en la mente infantil*. (pp. 38–68). Alianza.

Turiel, E. (2002). *The Culture of Morality. Social Development, Context, and Conflict*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511613500>

Turiel, E. (2008). The Development of Children's Orientations toward Moral, Social, and Personal Orders: More than a Sequence in Development. *Human Development*, 51(1), 21–39. <https://doi.org/10.1159/000113154>

Turiel, E. (2014). Morality. Epistemology, Development, and Social Opposition. In M. Killen y J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of Moral Development* (2nd ed., pp. 3–22). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203581957.ch1>

- Turner, R., y Lloyd-Walker, B. (2008). Emotional intelligence (EI) capabilities training: can it develop EI in project teams? *International Journal of Managing Projects in Business*, 1(4), 512–534. <https://doi.org/10.1108/17538370810906237>
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, 4(004), 129–160. <https://doi.org/10.26439/persona2001.n004.817>
- Uhl-Bien, M., Marion, R., y Mckelvey, B. (2007). Complexity Leadership Theory: Shifting leadership from the industrial age to the knowledge era. *The Leadership Quarterly*, 18, 298–318. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2007.04.002>
- Unanue, W., Gómez, M. E., Cortez, D., Oyanedel, J. C., y Mendiburo-Seguel, A. (2017). Revisiting the link between job satisfaction and life satisfaction: The role of basic psychological needs. *Frontiers in Psychology*, 8, 680. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00680>
- Vallejo-Martín, M., y Moreno, M. del P. (2016). Satisfacción vital y su relación con otras variables psicosociales en población española residente en Alemania. *Escritos de Psicología*, 9(2), 12–21. <https://doi.org/10.5231/psy.writ.2016.2803>
- Van der Vaart, L., Stander, M., y Rothmann, S. (2014). The Validation of the Authentic Leadership Inventory (ALI). *Fourth World Congress of the International Positive Psychology Association*. Lake Buena, Florida, USA.
- Van Zyl, C. J. J. (2014). The psychometric properties of the Emotional Quotient Inventory 2.0 in South Africa. *SA Journal of Industrial Psychology*, 40(1), 1–8. <https://doi.org/10.4102/sajip.v40i1.1192>
- Vega, J. L., y Bueno, B. (1995). *Desarrollo adulto y envejecimiento*. Síntesis.
- Vera Poseck, B. (2006). Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 3–8.
- Vera Poseck, B., Carbelo Baquero, B., y Vecina Jiménez, M. L. (2006). La experiencia traumática desde la psicología positiva: resiliencia y crecimiento postraumático. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 40–49.

- Verhoeven, D., Cooper, T., Flynn, M., y Shuffler, M. L. (2017). Transnational Team Effectiveness. In E. Salas, R. Rico, y J. Passmore (Eds.), *The Wiley Blackwell Handbook of the Psychology of Team Working and Collaborative Processes* (1st ed., pp. 73–101). John Wiley & Sons Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118909997.ch4>
- Villalba-Moreno, O. (2001). Incremento de la satisfacción y del compromiso organizacional de los empleados a través del liderazgo efectivo. *Revista Latinoamericana de Administración*, 26, 5–17.
- Vroom, V. H. (1975). Leadership Revisited. In E. L. Cass y F. G. Zimmer (Eds.), *Man and Work in Society*. Van Nostrand Reinhold.
- Vroom, V. H. (2000). Leadership and the decision-making process. *Organizational Dynamics*, 28(4), 82–94. [https://doi.org/10.1016/S0090-2616\(00\)00003-6](https://doi.org/10.1016/S0090-2616(00)00003-6)
- Vroom, V. H., y Jago, A. G. (1974). Decision making as a social process: Normative and descriptive models of leader behavior. *Decision Sciences*, 5(4), 743–769. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5915.1974.tb00651.x>
- Vroom, V. H., y Jago, A. G. (1988). *The New Leadership: Managing Participation in Organizations*. Prentice-Hall.
- W.M.A. (2015). *Declaración de Helsinki de la WMA. Principios Éticos para las Investigaciones Médicas en seres Humanos*. <https://www.wma.net/es/policias-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S., y Peterson, S. J. (2008). Authentic Leadership: Development and Validation of a Theory-Based Measure. *Journal of Management*, 34(1), 89–126. <https://doi.org/10.1177/0149206307308913>
- Walumbwa, F. O., Wang, P., Wang, H., Schaubroeck, J., y Avolio, B. J. (2010). Psychological processes linking authentic leadership to follower behaviors. *The Leadership Quarterly*, 21(5), 901–914. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2010.07.015>

- Wang, D.-S., y Hsieh, C.-C. (2013). The effect of authentic leadership on employee trust and employee engagement. *Social Behavior and Personality*, 41(4), 613–624.
<https://doi.org/10.2224/sbp.2013.41.4.613>
- Weiss, D. J., Dawis, R. V., England, G. W., y Lofquist, L. H. (1967). *Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire*. Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation.
<https://doi.org/10.1037/t05540-000>
- Weiss, H. M., y Merlo, K. L. (2015). Job Satisfaction. In J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2nd ed., Vol. 12, pp. 833–838). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.22029-1>
- Weller, J., Shulruf, B., Torrie, J., Frengley, R., Boyd, M., Paul, A., Yee, B., y Dzendrowskyj, P. (2013). Validation of a measurement tool for self-assessment of teamwork in intensive care. *British Journal of Anaesthesia*, 111(3), 460–467.
<https://doi.org/10.1093/bja/aet060>
- West, M. A. (2017). The future of teams. In E. Salas, R. Rico, y J. Passmore (Eds.), *The Wiley Blackwell Handbook of the Psychology of Team Working and Collaborative Processes* (1st ed., pp. 589–596). John Wiley & Sons Ltd.
<https://doi.org/10.1002/9781118909997.ch25>
- Weziak-Bialowolska, D., Bialowolski, P., Sacco, P. L., VanderWeele, T. J., y McNeely, E. (2020). Well-Being in Life and Well-Being at Work: Which Comes First? Evidence From a Longitudinal Study. *Frontiers in Public Health*, 8(103).
<https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.00103>
- Wiese, C. W., Shuffler, M. L., y Salas, E. (2015). Teamwork and Team Performance Measurement. In *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2nd ed., Vol. 24, pp. 96–103). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.22017-5>
- Wolff, S. B. (2005). Emotional Competence Inventory (ECI) - Technical Manual. In HayGroup (Ed.), *Hay Group / McClelland Center for Research and Innovation* (Issue November). Hay Group - McClelland Center for Research and Innovation.

- Wong, C. A., y Laschinger, H. K. S. (2013). Authentic leadership, performance, and job satisfaction: The mediating role of empowerment. *Journal of Advanced Nursing*, 69(4), 947–959. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2012.06089.x>
- Wong, C. A., Spence Laschinger, H. K., y Cummings, G. G. (2010). Authentic leadership and nurses' voice behaviour and perceptions of care quality. *Journal of Nursing Management*, 18(8), 889–900. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2834.2010.01113.x>
- Wood, L. M., Parker, J. D. A., Keefer, K. V, Saklofske, D. H., Zeidner, M., y Schwan, V. L. (2009). Assessing Emotional Intelligence Using the Emotional Quotient Inventory (EQ-i) and Related Instruments. In J. D. A. Parker, D. H. Saklofske, y C. Stough (Eds.), *Assessing Emotional Intelligence* (pp. 67–84). Springer US.
http://dx.doi.org/10.1007/978-0-387-88370-0_4
- Wu, C.-H., y Griffin, M. A. (2012). Longitudinal relationships between core self-evaluations and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 97(2), 331–342.
<https://doi.org/10.1037/a0025673>
- Xu, L., Fu, P., Xi, Y., Zhang, L., Zhao, X., Cao, C., Liao, Y., Li, G., Xue, X., y Ge, J. (2014). Adding dynamics to a static theory: How leader traits evolve and how they are expressed. *The Leadership Quarterly*, 25(6), 1095–1119.
<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2014.10.002>
- Yammarino, F. J., Dionne, S. D., Chun, J. U., y Dansereau, F. (2005). Leadership and levels of analysis: A state-of-the-science review. *The Leadership Quarterly*, 16, 879–919.
<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.09.002>
- Zaccaro, S. J., y Horn, Z. N. J. (2003). Leadership theory and practice: Fostering an effective symbiosis. *The Leadership Quarterly*, 14(6), 769–806.
<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2003.09.009>
- Zacher, H., McKenna, B., y Rooney, D. (2013). Effects of Self-Reported Wisdom on Happiness: Not Much More Than Emotional Intelligence? *Journal of Happiness Studies*, 14(6), 1697–1716. <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9404-9>

Zelenski, J. M., Murphy, S. A., y Jenkins, D. A. (2008). The happy-productive worker thesis revisited. *Journal of Happiness Studies*, 9, 521–537.

<https://doi.org/10.1007/s10902-008-9087-4>

Zerolo, E., de Toro y Gómez, M., y Isaza, E. (1895). *Diccionario enciclopédico de la lengua castellana*. Garnier Hermanos, Libreros-Editores.

Zhang, Y., y Liao, Z. (2015). Consequences of abusive supervision: A meta-analytic review. *Asia Pacific Journal of Management*, 32(4), 959–987.

<https://doi.org/10.1007/s10490-015-9425-0>

Zhou, J., Ma, Y., Cheng, W., y Xia, B. (2014). Mediating Role of Employee Emotions in the Relationship Between Authentic Leadership and Employee Innovation. *Social Behavior and Personality*, 42(8), 1267–1278.

<https://doi.org/10.2224/sbp.2014.42.8.1267>

Zurita Alcaraz, M. C. (2014). Compromiso organizacional y satisfacción laboral en una muestra de trabajadores de los juzgados de Granada. *ReiDoCrea: Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa*, 3, 17–25.

<https://doi.org/10.30827/Digibug.31291>

Anexos

Anexo A. Hoja de Información.

Anexo B. Consentimiento Informado

Anexo C. Cuestionario de perfil sociodemográfico.

Anexo D. Inventario Inteligencia Emocional – Bar-On Emotional Quotient Inventory - EQ-i

Anexo E. Cuestionario ALI – The Authentic Leadership Inventory

Anexo F. Cuestionario RUTE Trabajo en Equipo

Anexo G. Cuestionario S20/23

Anexo A. Hoja de Información.

Estimado/a Sr./Sra.:

Los siguientes Cuestionarios permiten una evaluación sobre sus Competencias Profesionales y de su Personalidad.

Está participando en un Proceso de Selección por el que se ha interesado para cubrir el puesto de trabajo en una compañía, y su Consultor le ha informado personalmente sobre el proceso de selección: los presentes cuestionarios a efectuar online, también sobre otras pruebas que tenga que realizar presencialmente y la entrevista que vaya a tener hasta finalizar dicho Proceso.

Un compañero de nuestra empresa, estudiante de doctorado en la Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla, participa en un Estudio sobre *La inteligencia emocional y su relación con el liderazgo, el trabajo en equipo y las satisfacción vital y laboral*, y para este Estudio le solicitamos a Vd. su colaboración desde el convencimiento de que resultará de gran utilidad. Por ello no tendrá ningún tipo de compensación económica ni beneficio de ningún tipo por participar, y tampoco tendrá ni molestias ni riesgos para su salud psicofísica. No obstante, su participación en este Estudio es voluntaria y las respuestas son anónimas y confidenciales. Si no lo desea, no tiene que participar. Puede contactar con él a través de su consultor.

Si le interesa participar en el Estudio, le solicitamos sus datos personales y así garantizar la autenticidad de los resultados que se obtengan y controlar la expedición de los "reports" o informes, anónimos y globales. Sus datos serán tratados y custodiados con respeto a su intimidad y a la vigente normativa de protección de datos, para lo cual le asiste los derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición que puede ejercitar mediante solicitud ante la persona responsable del Estudio en la dirección de contacto que figura en este documento.

Si no le interesa participar en el Estudio, no será obstáculo para su continuidad en el Proceso de Selección de la oferta de trabajo por la que se ha interesado. En todo caso, la información aportada será también de carácter confidencial, de respeto a su intimidad y a los derechos que le asisten en la ley de protección de datos, y bajo los procedimientos y normas éticas de nuestra empresa.

Si bien los Cuestionarios no tienen tiempo límite para que dé sus respuestas, ha de disponer de 60 a 90 minutos para realizarlos sin interrupciones. Si no dispone de este tiempo en este momento, contéstelo en otra ocasión pues una vez empezado, no lo podrá interrumpir. Le recomendamos que no se entretenga demasiado en cada ítem o frase.

Siendo la cumplimentación de las pruebas íntegramente online sirve de firma su misma huella digital, en la que además de sus datos personales y respuestas, se recoge la Marca Temporal: día, hora, minuto y segundo de la finalización de las pruebas. Si no finaliza todas las pruebas, no se nos remiten, no nos son accesibles, no podemos

disponer pues de ellas, ni de si ha dado, o no, su consentimiento a participar en el estudio.

Puede acceder a los cuestionarios, clicando en el siguiente enlace.

[Enlace url personalizado](#)

De antemano, le agradecemos su disponibilidad y tiempo para el desarrollo de las pruebas, y le deseamos suerte en su futuro laboral.

Muchas Gracias

Investigadora Principal:

M^a Victoria Hidalgo García. – victoria@us.es

Anexo B. Consentimiento Informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estudio sobre *La inteligencia emocional y su relación con el liderazgo, el trabajo en equipo y las satisfacción vital y laboral*

Sr./ Sra. D./D^a

Nombre _____

Apellido 1 _____

Apellido 2 _____

Sexo: [] Mujer [] Hombre

Edad (en años): _____

Afirma que he sido informado de las características del Estudio, y de que:

1. mi participación es voluntaria y que puedo abandonar el estudio cuando lo desee, sin dar más explicaciones, y sin que afecte a mi participación en el proceso de selección que me interesa.
2. por participar en el estudio no padeceré ni molestias ni riesgos para mi salud psicofísica.
3. por mi participación no percibiré compensación económica ni beneficio de ningún tipo.
4. mis datos serán tratados y custodiados con respeto a mi intimidad y a la vigente normativa de protección de datos.
5. sobre estos datos me asisten los derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición que podré ejercitar mediante solicitud ante la persona responsable en la dirección de contacto que figura en este documento.
6. he tenido oportunidad de efectuar preguntas sobre dicha investigación y:
 - He recibido respuestas satisfactorias.
 - He recibido suficiente información en relación con la investigación
 - He tenido opción para hablar, o he hablado, con el personal investigador

Al dar mi consentimiento no renuncio a ninguno de mis derechos.

Declaro que he leído y conozco el contenido del presente documento, comprendo los compromisos, y que marcando una de las casillas siguientes declaro, o no, mi consentimiento informado de forma voluntaria para MANIFESTAR MI DESEO DE PARTICIPAR EN ESTE ESTUDIO, hasta que decida lo contrario.

[] SI doy mi consentimiento

[] NO doy mi consentimiento

Contacto: M^a Victoria Hidalgo García. – victoria@us.es

NOTA: Antes de continuar con las pruebas, puede imprimir este consentimiento para guardarlo y consultarlo en un futuro.

Anexo C. Cuestionario de perfil sociodemográfico.

En el caso de estar trabajando, responda a las siguientes preguntas pensando en su actividad laboral actual. En caso de estar en situación de desempleo, responda pensando en la actividad laboral de mayor duración que haya desempeñado.

Recuerde: No deje ninguna frase sin contestar y tenga en cuenta que no hay respuestas “correctas” o “incorrectas”, ni respuestas “buenas” o “malas”. Sus respuestas serán tratadas de forma anónima y confidencial.

1. Sexo

Mujer

Hombre

2. Edad (en años)

3. ¿Qué Estudios Oficiales tienes? (indica el de mayor nivel)

4. Situación Laboral actual

Indefinido

Temporal

Autónomo/a

Desempleado/a

5.Cuál es tu Ocupación? (si son varias, la de mayor tiempo)

6. Tiempo de experiencia en ella:

7.Cuál es el Nivel de tu Puesto:

Empleado, Trabajador o Colaborador Individual

Supervisor o Capataz

Mando Intermedio

Directivo

Alta Dirección o Dirección General

8. Número de Personas bajo tu responsabilidad directa:

9. Trabajas en Equipo

En raras ocasiones o nunca

En pocas ocasiones

A veces

En muchas ocasiones

En ocasiones muy continuadas o siempre

10. Horas de trabajo a la semana:

11. ¿Cuál es la actividad que desarrolla tu organización / empresa ?

12. Tipo de organización / empresa:

Administración Pública

Empresa Privada

Organización No Gubernamental

13. Tiempo que llevas en tu actual organización / empresa, o en desempleo

14. Tamaño de tu organización / empresa: (la última, de estar en desempleo)

Menos de 10 trabajadores/as

De 10 a 49 trabajadores/as

De 50 a 250 trabajadores/as

Más de 250 trabajadores/as

Anexo D. Inventario Inteligencia Emocional – Bar-On Emotional Quotient Inventory - EQ-i

Este cuestionario contiene una serie de frases cortas que permiten hacer una descripción de uno mismo(a). Para ello, debe indicar en qué medida cada una de las frases que aparecen a continuación es verdadera, de acuerdo a como usted se siente, piensa o actúa la mayoría de las veces. Hay cinco opciones de respuestas:

1. Rara vez o nunca es mi caso
2. Pocas veces es mi caso
3. A veces es mi caso
4. Muchas veces es mi caso
5. Con mucha frecuencia o siempre es mi caso.

Lea cada una de las frases y selecciona UNA de las cinco alternativas, la que sea más apropiada para usted, seleccionando el número (del 1 al 5) que corresponde a la respuesta escogida. Marque con el ratón directamente sobre el número o la frase de su elección. Responda TODAS las cuestiones, sabiendo que no hay respuestas “correctas “ o “incorrectas”, ni respuestas “buenas” o “malas”.

1. Para superar las dificultades que se me presentan actúo paso a paso.
2. Me resulta duro o difícil disfrutar de la vida.
3. Prefiero un trabajo en el que se me diga casi todo lo que tengo que hacer.
4. Sé cómo afrontar los problemas más desagradables.
5. Me agradan las personas que conozco.
6. Trato de valorar y darle el mejor sentido a mi vida.
7. Me resulta relativamente fácil expresar mis sentimientos.
8. Trato de ser realista, no me gusta fantasear ni soñar despierto(a).
9. Reconozco con facilidad mis emociones.
10. Soy incapaz de demostrar afecto.
11. Me siento seguro(a) de mí mismo(a) en la mayoría de situaciones.
12. Tengo la sensación de que algo no está bien en mi cabeza.
13. Tengo problemas para controlarme cuando me enfado.
14. Me resulta difícil comenzar cosas nuevas.
15. Cuando afronto una situación difícil me gusta reunir toda la información que pueda sobre ella.
16. Me gusta ayudar a la gente.
17. Me es difícil sonreír.
18. Soy incapaz de comprender cómo se sienten los demás.
19. Cuando trabajo con otras personas tiendo a confiar más en sus ideas que en las mías.
20. Creo que puedo controlarme en situaciones muy difíciles.
21. Realmente no sé para que soy bueno(a).
22. No soy capaz de expresar mis ideas.
23. Me es difícil compartir mis sentimientos más íntimos con los demás.
24. No tengo confianza en mí mismo(a).
25. Creo que he perdido la cabeza.
26. Soy optimista en la mayoría de las cosas que hago.
27. Cuando comienzo a hablar me resulta difícil detenerme.
28. En general, me resulta difícil adaptarme.
29. Me gusta tener una visión general de un problema antes de intentar solucionarlo.

30. No me molesta aprovecharme de los demás, especialmente si se lo merecen.
31. Soy una persona bastante alegre y optimista.
32. Prefiero que otras personas tomen decisiones por mí.
33. Puedo manejar situaciones de estrés, sin ponerme demasiado(a) nervioso(a).
34. Pienso bien de las personas.
35. Me es difícil entender cómo me siento.
36. He logrado muy poco en los últimos años.
37. Cuando estoy enojado(a) con alguien se lo puedo decir.
38. He tenido experiencias extrañas que no puedo explicar.
39. Me resulta fácil hacer amigos(as).
40. Me tengo mucho respeto.
41. Hago cosas muy raras.
42. Soy impulsivo(a), y eso me trae problemas.
43. Me resulta difícil cambiar de opinión.
44. Soy bueno(a) para comprender los sentimientos de las personas.
45. Lo primero que hago cuando tengo un problema es detenerme a pensar.
46. A la gente le resulta difícil confiar en mí.
47. Estoy contento(a) con mi vida.
48. Me resulta difícil tomar decisiones por mi mismo(a).
49. No puedo soportar el estrés.
50. En mi vida no hago nada malo.
51. No disfruto lo que hago.
52. Me resulta difícil expresar mis sentimientos más íntimos.
53. La gente no comprende mi manera de pensar.
54. Generalmente espero lo mejor.
55. Mis amigos(as) me confían sus intimidades.
56. No me siento bien conmigo mismo(a).
57. Percibo cosas extrañas que los demás no ven.
58. La gente me dice que baje el tono de voz cuando discuto.
59. Me resulta fácil adaptarme a situaciones nuevas.
60. Cuando intento resolver un problema analizo todas las posibles soluciones y luego escojo la que considero mejor.
61. Me detendría y ayudaría a un niño(a) que llora por encontrar a sus padres, aun cuando tuviese algo que hacer en ese momento.
62. Soy una persona divertida.
63. Soy consciente de cómo me siento.
64. Siento que me resulta difícil controlar mi ansiedad.
65. Nada me perturba.
66. No me entusiasman mucho mis intereses.
67. Cuando estoy en desacuerdo con alguien soy capaz de decírselo.
68. Tengo tendencia a fantasear y a perder contacto con lo que ocurre a mi alrededor.
69. Por lo general no me llevo muy bien con los/as demás.
70. Me resulta difícil aceptarme tal como soy.
71. Me siento como si estuviera separado(a) de mi cuerpo.
72. Me importa lo que puede sucederle a los demás.
73. Soy impaciente.
74. Puedo cambiar mis viejas costumbres.

75. Me resulta difícil escoger la mejor solución cuando tengo que resolver un problema.
76. Si pudiera violar la ley sin pagar las consecuencias, lo haría en determinadas situaciones.
77. Me deprimó.
78. Sé cómo mantener la calma en situaciones difíciles.
79. Nunca he mentado.
80. En general me siento motivado(a) para continuar adelante, incluso cuando las cosas se ponen difíciles.
81. Trato de continuar y desarrollar aquellas cosas que me divierten.
82. Me resulta difícil decir “no” aunque quiera hacerlo.
83. Me dejo llevar por mi imaginación y mis fantasías.
84. Mis relaciones más cercanas significan mucho, tanto para mí como para mis amigos(as).
85. Me siento feliz con el tipo de persona que soy.
86. Tengo reacciones fuertes, intensas, que son difíciles de controlar.
87. En general, me resulta difícil realizar cambios en mi vida cotidiana.
88. Soy consciente de lo que me está pasando, aun cuando estoy alterado(a).
89. Para poder resolver una situación que se presenta, analizo todas las posibilidades existentes.
90. Soy capaz de respetar a las demás personas.
91. No estoy muy contento(a) con mi vida.
92. Prefiero seguir a otros(as) a ser líder.
93. Me resulta difícil afrontar las cosas desagradables de la vida.
94. Nunca he violado la ley.
95. Disfruto de las cosas que me interesan.
96. Me resulta relativamente fácil decirle a la gente lo que pienso.
97. Tiendo a exagerar.
98. Soy sensible ante los sentimientos de las otras personas.
99. Mantengo buenas relaciones con los demás.
100. Estoy contento(a) con mi cuerpo.
101. Soy una persona muy extraña.
102. Soy impulsivo(a).
103. Me resulta difícil cambiar mis costumbres.
104. Considero que es muy importante ser un(a) ciudadano(a) que respeta la ley.
105. Disfruto las vacaciones y los fines de semana.
106. En general tengo una actitud positiva para todo, aun cuando surgen problemas.
107. Tengo tendencia a depender de otras personas.
108. Creo en mi capacidad para manejar los problemas más difíciles.
109. No me siento avergonzado(a) por nada de lo que he hecho hasta ahora.
110. Trato de aprovechar al máximo las cosas que me gustan y me divierten.
111. Los demás piensan que no me hago valer, que me falta firmeza.
112. Soy capaz de dejar de fantasear para volver a ponerme en contacto con la realidad.
113. Los demás opinan que soy una persona sociable.
114. Estoy contento(a) con la forma en que me veo.
115. Tengo pensamientos extraños que los demás no logran entender.
116. Me es difícil describir lo que siento.
117. Tengo mal carácter.
118. Por lo general me bloqueo cuando pienso en distintas maneras de resolver los problemas.
119. Me resulta difícil ver sufrir a la gente.

120. Me gusta divertirme.
121. Me parece que necesito a los demás más de lo que ellos me necesitan a mí.
122. Me pongo ansioso(a).
123. No tengo días malos.
124. Intento no herir los sentimientos de los demás.
125. No tengo una buena idea de lo que quiero en la vida.
126. Me resulta difícil hacer valer mis derechos.
127. Me resulta difícil ser realista.
128. No mantengo relación con mis amistades.
129. Haciendo un balance de mis puntos positivos y negativos me siento bien conmigo mismo(a).
130. Tengo una tendencia a explotar de cólera fácilmente.
131. Si me viera obligado(a) a dejar mi casa actual, me sería difícil adaptarme de nuevo.
132. En general, cuando comienzo algo nuevo tengo la sensación de que voy a fracasar.
133. He respondido sincera y honestamente a las frases anteriores.

Anexo E. Cuestionario ALI – The Authentic Leadership Inventory.

Los frases o ítems que figuran a continuación se refieren su estilo de liderazgo o de gestión y coordinación de personas.

Si no ha tenido responsabilidad sobre otras personas en el ámbito laboral, tenga en cuenta otros ámbitos tales como el educativo o el deportivo. En caso de no haber tenido ninguna experiencia coordinando o dirigiendo equipos en ninguno de los ámbitos laboral, educativo o deportivo, puede contestar como considera que actuaría si se viera ante la necesidad de hacerlo.

Por favor, conteste TODAS las cuestiones, teniendo en cuenta que no hay respuestas “correctas” o “incorrectas”, ni respuestas “buenas” o “malas”.

Hay seis opciones de respuestas:

0. Nunca.
1. Pocas veces o casi nunca.
2. Algunas veces.
3. A veces o normalmente
4. Muchas veces
5. Con mucha frecuencia o siempre

Pensando en mí como coordinador o responsable de un equipo, en qué medida:

1. Solicito información para mejorar mis relaciones con los demás.
2. Dejo claro lo que quiero decir.
3. Demuestro coherencia entre mis creencias y mis acciones.
4. Solicito ideas que desafían mis creencias o ideales.
5. Soy consciente de la forma en que otros ven mis habilidades.
6. Admito mis errores cuando se producen.
7. Sigo mis creencias o ideas al tomar decisiones.
8. Escucho perspectivas e ideas diferentes antes de llegar a una conclusión.
9. Conozco mis propias fortalezas y debilidades.
10. Comparto abiertamente información con otros.
11. Resisto las presiones para hacer cosas contrarias a mis creencias.
12. Analizo objetivamente los datos antes de tomar una decisión.
13. Soy claramente consciente del impacto que tengo sobre los demás.
14. Expreso a los demás mis ideas y pensamientos con claridad.
15. Mi forma de actuar se guía por mis valores morales internos.
16. Animo a otros a expresar diferentes puntos de vista.

Anexo F. Cuestionario RUTE Trabajo en Equipo

El siguiente cuestionario permite obtener una autodescripción de las competencias para trabajar en equipo. En los siguientes ítems o frases, hay cuatro opciones de respuesta, en la que hay de elegir la que mejor le describa. No deje ninguna frase sin contestar y tenga en cuenta que no hay respuestas “correctas “ o “incorrectas”, ni respuestas “buenas” o “malas”.

A continuación aparece un ejemplo:

1. Identificación de los objetivos

1. Tengo dificultad para entender la misión de mi equipo y los objetivos a desarrollar
2. Conozco la misión de mi equipo, pero no sé cuál debe ser mi participación en ella.
3. Conozco la misión y los objetivos de mi equipo y me identifico con ellos.
4. Conozco la misión y los objetivos de mi equipo y contribuyo para alcanzarla.

2. Conocimiento de los objetivos

1. Desconozco los objetivos de mi equipo
2. Tan sólo conozco mis propios objetivos
3. Conozco mis propios objetivos y los de mis compañeros(as)
4. Conozco mis objetivos y los de mis compañeros(as), relacionándolos entre sí y con la misión del equipo

3. Actuación según los objetivos

1. Oriento mi actuación sin considerar los objetivos de mi equipo
2. Oriento mi actuación de acuerdo con los objetivos, pero sin crear alianzas dentro del equipo (de forma coordinada)
3. Oriento mi actuación de acuerdo con los objetivos, y creando alianzas dentro del equipo (de forma coordinada)
4. Actúo siguiendo los objetivos, creando alianzas dentro del equipo (de forma coordinada) y anticipando nuevos objetivos.

4. Integración en el equipo

1. No me siento integrado en el equipo y mis compañeros(as) no me consideran miembro del equipo
2. Me siento integrado en el equipo, pero mis compañeros(as) no me consideran miembro de éste.
3. Me siento integrado en el equipo y mis compañeros(as) me reconocen.
4. Me siento integrado en el equipo, mis compañeros(as) me reconocen y promuevo la cohesión en el equipo

5. Adopción de Rol (Funciones)

1. No asumo mis funciones (roles)
2. Asumo mis funciones según las necesidades de mi equipo, pero sin considerar mis propias potencialidades
3. Asumo mis funciones según las necesidades de mi equipo y mis propias potencialidades
4. Asumo mis funciones y promuevo la adopción de funciones en el equipo según las potencialidades de cada uno de los integrantes.

6. Ejercicio de Rol (Desempeño de Funciones)

1. Actúo sin ajustarme a mis funciones.
 2. Actúo de acuerdo con mis funciones, sin coordinarme con el resto del equipo.
 3. Desarrollo mis funciones de forma coordinada con el resto del equipo
 4. Ejercí mis funciones de forma coordinada y potencio el desarrollo de las funciones restantes.
7. Propuestas para la Adaptación
1. No reconozco las necesidades de adaptación.
 2. Identifico las necesidades de adaptación, pero no sugiero propuestas de cambio.
 3. Identifico necesidades de adaptación y sugiero propuestas de cambio.
 4. Identifico necesidades de adaptación, sugiero propuestas de cambio, y escojo la más apropiada.
8. Adaptación a la Actividad
1. No realizo adaptaciones.
 2. Realizo adaptaciones erróneas.
 3. Realizo adaptaciones pertinentes a las necesidades identificadas.
 4. Realizo adaptaciones y fomento la aplicación de las adaptaciones de otros(as)
9. Relaciones interpersonales
1. Actúo de manera impersonal.
 2. Actúo con respeto hacia los integrantes del equipo, sin potenciar relaciones constructivas dentro del equipo.
 3. Actúo con respeto y de forma constructiva dentro del equipo.
 4. Actúo con respeto, empáticamente y promoviendo relaciones interpersonales positivas.
10. Condiciones de trabajo
1. Mi actuación dificulta o impide la existencia de condiciones favorables
 2. Mi actuación contribuye a generar condiciones de trabajo favorables, pero no las promueve.
 3. Mi actuación contribuye a generar condiciones favorables y a promoverlas.
 4. Mi actuación genera condiciones favorables, promoviéndolas y anticipando la mejora de condiciones futuras.
11. Implicación en el equipo
1. No participo en las tareas del equipo
 2. Realizo mis tareas en el seno del equipo, sin apoyar las del equipo
 3. Desarrollo mi tarea y apoyo la actividad del resto del equipo
 4. Desarrollo mi tarea, apoyo y promuevo la actividad del resto del equipo.
12. Búsqueda externa de información
1. No apporto información.
 2. Aporto información no relevante.
 3. Aporto información contrastada y relevante.
 4. Aporto información contrastada, relevante y comparto las estrategias de búsqueda
13. Solicitud interna de información
1. No solicito información en el transcurso de las actividades.
 2. No siempre que necesito la información, la solicito
 3. Siempre que necesito la información, la solicito
 4. Siempre que necesito la información, la solicito de manera concreta y al compañero(a) adecuado(a)

14. Transmisión de información
 1. No proporciono información.
 2. Proporciono información. no siempre relevante.
 3. Proporciono, a petición de mis compañeros(as), información relevante.
 4. Proporciono a petición de mis compañeros(as) o por iniciativa propia, información relevante.
15. Actitud personal
 1. Descalifico o menosprecio las intervenciones de los miembros de mi equipo.
 2. Intervengo solamente desde mi punto de vista.
 3. Desarrollo una comunicación crítica y empática.
 4. Valoro positivamente la opinión de los miembros de mi equipo y favorezco una comunicación constructiva.
16. Identificación de tareas
 1. No reconozco ninguna de las tareas a desarrollar.
 2. Identifico tareas a desarrollar.
 3. Identifico las tareas pertinentes para desarrollar la actividad.
 4. Identifico las tareas y propongo estrategias para poderlas desarrollar
17. Secuenciación de tareas
 1. No soy capaz de secuenciar las tareas.
 2. Elaboro secuencias de ejecución de tareas inadecuadas.
 3. Elaboro secuencias de ejecución de tareas eficientes.
 4. Elaboro secuencias de ejecución de tareas eficientes y propongo secuencias alternativas.
18. Distribución de tareas
 1. No participo en la distribución de tareas, soy un elemento pasivo; sólo recibo instrucciones.
 2. Participo en la distribución de tareas, pero no asumo las mías.
 3. Participo en la distribución de tareas y asumo las mías.
 4. Participo en la distribución de tareas, asumo las mías y sugiero a otros(as) integrantes que puedan desarrollarlas.
19. Prevención de recursos necesarios
 1. No anticipo recursos.
 2. Anticipo los recursos requeridos para la realización de las tareas, pero no la forma de obtenerlos.
 3. Anticipo los recursos necesarios y la forma de obtenerlos.
 4. Anticipo los recursos necesarios, la forma de obtenerlos, y preveo posibles recursos alternativos.
20. Análisis de la información para la toma de decisiones
 1. No identifico variables de análisis para la toma de decisiones.
 2. Identifico variables del contexto que afectan a la realización de la actividad.
 3. Identifico variables del contexto que afectan a la realización, pero no apporto alternativas de actuación.
 4. Identifico variables, apporto alternativas y preveo las consecuencias derivadas.
21. Participación
 1. No hago aportaciones a la toma de decisiones.
 2. Hago aportaciones durante la ejecución que no contribuyen a la toma de decisiones

3. Aporto alternativas pertinentes para realizar ajustes durante el proceso de ejecución de tareas.
 4. Sintetizo las aportaciones pertinentes del equipo para realizar ajustes durante el proceso de ejecución de tareas
22. Consenso
1. Dificulto la toma de decisiones por consenso.
 2. Contribuyo a la toma de decisiones por consenso
 3. Favorezco el consenso aportando argumentos.
 4. Favorezco el consenso aportando argumentos, y persuadiendo cuando es necesario.
23. Cumplimiento de las tareas asignadas
1. Necesito ayuda y supervisión para poder llevar a cabo las tareas.
 2. Realizo las tareas siguiendo el plan establecido.
 3. Realizo las tareas dentro del plan establecido y ajustándolas cuando es necesario.
 4. Realizo las tareas dentro del plan establecido, ajustándolas cuando es necesario y ayudo a los(as) compañeros(as) en las suyas.
24. Intercambio de información sobre las dificultades surgidas
1. No comparto los problemas que me surgen durante la realización de tareas.
 2. Comparto los problemas que me surgen durante la realización de tareas.
 3. Comparto los problemas y acepto la colaboración de otros(as) durante la realización de tareas.
 4. Acepto y ofrezco colaboración cuando existen dificultades en la realización de las tareas.
25. Participación en la resolución de contingencias de riesgo
1. Me muestro pasivo ante las contingencias de riesgo
 2. Actúo individualmente ante las contingencias de riesgo que surgen en mis tareas.
 3. Participo en la resolución de contingencias de riesgo surgidas en la actividad de cualquier miembro del equipo.
 4. Actúo ante las contingencias de riesgo surgidas e impulso la participación de los(as) integrantes del equipo ante ellas.
26. Coordinación con el equipo
1. Realizo las tareas independientemente del resto del equipo.
 2. Me coordino por iniciativa de otros(as) integrantes del equipo.
 3. Me coordino con los demás por iniciativa propia.
 4. Me coordino con los demás por iniciativa propia, e impulso el trabajo concertado de todo el equipo.
27. Autoseguimiento de tareas
1. No realizo ningún seguimiento de las tareas propias.
 2. Efectúo el seguimiento de las tareas propias.
 3. Efectúo el seguimiento de las tareas propias y las ajusto cuando es necesario.
 4. Efectúo el seguimiento de las tareas propias, las ajusto cuando es necesario y contribuyo al autoseguimiento de mis compañeros(as)
28. Detección de conflictos
1. No identifico los conflictos existentes.
 2. Identifico, con ayuda, los conflictos existentes.
 3. Identifico, por mí mismo, los conflictos existentes y las circunstancias que les afectan.

4. Identifico, por mí mismo, los conflictos existentes, las circunstancias que les afectan y ayudo a los(as) otros(as) a detectarlos.
29. Propuestas alternativas
 1. No apporto vías de solución a los conflictos existentes.
 2. Formulo alternativas de solución que no son viables para la resolución del conflicto.
 3. Planteo alternativas válidas para resolver el conflicto.
 4. Planteo y selecciono, en base a criterios objetivos, alternativas válidas para resolver el conflicto.
 30. Resolución del conflicto
 1. No resuelvo el conflicto existente.
 2. Resuelvo el conflicto de forma eficaz pero no eficiente (Resuelvo el conflicto con más costes que beneficios)
 3. Resuelvo el conflicto de forma eficiente (con una apropiada relación entre costes y beneficios).
 4. Resuelvo el conflicto eficientemente (con una apropiada relación entre costes y beneficios), incorporando a los miembros del equipo e impulsando su actuación.
 31. Utilización de estrategias
 1. No participo en el proceso de negociación
 2. Participo en las estrategias de negociación planteadas por otros integrantes del equipo.
 3. Participo en los procesos de negociación aportando estrategias específicas.
 4. Contribuyo a la negociación aportando estrategias y seleccionando las más adecuadas.
 32. Logro de acuerdos
 1. Impido el logro de acuerdos.
 2. Favorezco la consecución de acuerdos en el equipo.
 3. Medio (intercedo o intervengo con todas las partes) de forma proactiva para la consecución del acuerdo
 4. Medio (intercedo o intervengo con todas las partes) de forma proactiva para la consecución del acuerdo y lo formalizo
 33. Propuestas de Mejora
 1. No formulo propuestas de mejora.
 2. Formulo propuestas de mejora que no son viables
 3. Formulo propuestas de mejora que son viables
 4. Formulo propuestas de mejoras viables y diseño estrategias para implementarlas.
 34. Implementación de los procesos de mejora
 1. No participo de manera directa en la implementación de los procesos de mejora.
 2. Participo en la implementación de los procesos de mejora.
 3. Participo en la implementación de los procesos de mejora, e impulso la participación del equipo.
 4. Dirijo la implementación del proceso de mejora

Anexo G. Cuestionario S20/23

Habitualmente nuestro trabajo y los distintos aspectos del mismo nos producen satisfacción o insatisfacción en distinto grado. Califique de acuerdo con las siguientes alternativas el grado de satisfacción o insatisfacción que le producen los distintos aspectos de su trabajo actual. En caso de no estar trabajando, piense en el trabajo anterior de mayor duración. Las opciones de respuesta son:

1. Muy Insatisfecho/a.
2. Bastante Insatisfecho/a.
3. Algo Insatisfecho/a.
4. Indiferente.
5. Algo Satisfecho/a.
6. Bastante Satisfecho/a
7. Muy Satisfecho/a

1. Las satisfacciones que le produce su trabajo por sí mismo
2. Las oportunidades que le ofrece su trabajo de realizar las cosas en las que usted destaca.
3. Las oportunidades que le ofrece su trabajo de hacer las cosas que le gustan.
4. El salario que usted recibe.
5. Los objetivos, metas y tasas de producción que debe alcanzar.
6. Las oportunidades de formación que le ofrece la empresa.
7. Las oportunidades de promoción que tiene.
8. Las relaciones personales con sus superiores.
9. La supervisión que ejercen sobre usted.
10. La proximidad y frecuencia con que es supervisado(a).
11. La forma en que sus superiores juzgan su tarea.
12. El trato justo e igualitario que recibe de su empresa.
13. El apoyo que recibe de sus superiores.
14. La capacidad para decidir autónomamente aspectos relativos a su trabajo.
15. Su participación en las decisiones de su departamento o sección.
16. Su participación en las decisiones de su grupo de trabajo relativas a la empresa.
17. El grado en que su empresa cumple el convenio, las disposiciones y las leyes laborales.
18. La forma en que se negocian en su empresa los aspectos laborales.