



UNIVERSIDAD
PRIVADA
DEL NORTE

ESCUELA DE POSGRADO

Inteligencia Emocional Percibida y Liderazgo
Transformacional en docentes de una Universidad
Privada de Lima Metropolitana

Tesis para optar el grado **MAGÍSTER** en:
Dirección y Gestión del Talento Humano

Autor:

Lic. Fernández Castillo, Ana Lucía

Asesor:

Mg. Oscar Silva Rojas

Lima – Perú

2016

Resumen

Esta investigación tuvo como propósito conocer la relación que existe entre la percepción de la inteligencia emocional percibida y la variable Liderazgo Transformacional en el contexto universitario, en el que se investigó los datos obtenidos de una muestra de 167 docentes, entre hombres y mujeres (73.1% y 26,9% respectivamente) entre 30 – 58 años, de una universidad de Lima Metropolitana.

El diseño de esta investigación es no experimental transaccional de tipo correlacional, buscando establecer y analizar la relación entre las variables de estudio. Para medir los niveles de Inteligencia Emocional se utilizó una adaptación peruana del cuestionario “Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24)” de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, y además la adaptación peruana del Cuestionario Multifactorial de Liderazgo (Multifactor Leadership Questionnaire - MLQ) de Bass y Avolio, para medir los niveles de Liderazgo Transformacional, tomando únicamente la Sub escala: Liderazgo Transformacional. Finalmente, los resultados mostraron que existe correlación significativa entre ambas variables de estudio, en especial en la dimensión de “Dirección de personas” con “atención a los propios sentimientos” y “claridad de sentimientos”. Cabe señalar además una correlación significativa entre “motivación inspiracional” y “atención a los propios sentimientos”.

Palabras claves: Inteligencia Emocional, Liderazgo Transformacional, docentes.

Abstract

Emotional Intelligence and Transformational Leadership are variables of continuous studies. Both are focused on improving the professional skills of teachers who have to work with students in a classroom at the university. The purpose of this research is to know the relationship between the perception of emotional intelligence and Transformational Leadership in teachers at university in Lima. The sample is composed by 167 teachers, between men and woman (73.1% and 26.9% respectively), between 30 – 58 years of a university at Lima.

The design of this research is non-experimental transactional being of a correlational type, seeking to establish and analyze the relationship between the study variables. To identify the levels of Emotional Intelligence, a Peruvian adaptation of the "Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24)" questionnaire was used by Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai; in a Peruvian adaptation made for the use of the present study; and a Peruvian adaptation of the Multifactor Leadership Questionnaire – MLQ By Bass and Avolio, to identify the levels of Transformational Leadership, taking only the Sub-scale: Transformational Leadership. Finally, the results showed that there is a significant correlation between the two study variables, especially in the dimension of "People management" with "attention to one's feelings" and "clarity of feelings". It should also be noted that there is a significant correlation between "inspirational motivation" and "attention to one's own feelings".

Key words: Emotional Intelligence, Transformational Leadership, Teachers.

Dedicatoria y Agradecimientos

Esto y todo es para ti Mamá Anita,
Gracias por acompañarme en esto.
Por ti. Siempre.

Tabla de contenidos

Carátula	i
Resumen	ii
Abstract	iii
Dedicatoria y agradecimiento.....	iv
Tabla de contenidos	v
Índice de tablas y figuras	vi
I. Introducción	
I.1. Realidad Problemática	1
I.2. Pregunta de Investigación	5
A. Sub Preguntas de Investigación	5
I.3. Objetivos de la Investigación	
A. Objetivo General	6
B. Objetivos Específicos	6
I.4. Justificación de la Investigación	7
I.5. Alcances de la Investigación	8
II. Marco Teórico	
II.1. Antecedente.....	10
II.2. Inteligencia Emocional	
A. Definición de Inteligencia Emocional	22
B. Características de Inteligencia Emocional	25
C. Enfoques Teóricos de la Inteligencia Emocional	27
II.3. Liderazgo Transformacional	
A. Definición de Liderazgo	33
B. Tipos de Liderazgo	37
C. Características de Liderazgo Transformacional	40
D. Enfoques Teóricos del Liderazgo Transformacional	46
E. Liderazgo Transformacional en el Entorno Educativo	50
II.4. Definición de Términos Básicos	54
III. Hipótesis	
A. Hipótesis General.....	55
B. Hipótesis Específicas	55
C. Operacionalización de la variable.....	56
IV. Descripción de Método y Análisis.....	58
V. Resultados	72
VI. Discusión	80
VII. Conclusiones	91
VIII. Recomendaciones	95
Lista de referencias.....	96
Anexos	
Cuestionario de La Escala De Inteligencia Emocional (Trait Meta Mood Scale-24)	
Cuestionario de La Escala De Liderazgo Transformacional	
Análisis Piloto De La Escala De Inteligencia Emocional (Trait Meta Mood Scale-24)	
Análisis Piloto De La Escala De Liderazgo Transformacional	
Baremos De La Escala De Metaconocimiento Del Estado De Ánimo	
Baremos de la Escala de Liderazgo Transformacional	

Índice de tablas y figuras

Tabla N° 1: Definición y Operacionalización de las variables Percepción de la Inteligencia Emocional.....	56
Tabla N° 2: Definición y Operacionalización de las variables Percepción del liderazgo Transformacional	57
Tabla N° 3: Ficha Técnica de Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24)	61
Tabla N° 4: Descripción de las dimensiones del Instrumento Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24).....	64
Tabla N° 5: Ficha Técnica de Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ). Sub escala: Liderazgo Transformacional.....	65
Tabla N° 6: Descriptivos de las características sociodemográficas de la muestra.....	67
Tabla N° 7: Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ). Sub escala: Liderazgo Transformacional.	69
Tabla N° 8: Análisis de la Bondad de Ajuste a la curva normal de las variables en estudio en la muestra total.....	73
Tabla N° 9: Diferencias en los factores de la inteligencia emocional y el liderazgo transformacional según el sexo.....	75
Tabla N° 10: Diferencias en los factores de la inteligencia emocional y el liderazgo transformacional según edad.....	77
Tabla N° 11: Correlaciones de Spearman entre las dimensiones de inteligencia emocional y liderazgo transformacional	79
Tabla N° 12: Correlaciones de Spearman entre inteligencia emocional y liderazgo transformacional	79
Figura N° 1: Pirámide de jerarquía de necesidades de Maslow y los estilos de liderazgo	48

1.1. Realidad Problemática

Una de las principales características a considerar en la docencia universitaria, es la continua interacción y relación con grupos estudiantiles en diversas situaciones, además del diseño, preparación y ejecución del contenido en cada asignatura encargada. Ello además se suma a la carga emocional, personal y familiar que cada uno de ellos puede tener y las cuales también influyen en el estado emocional y anímico, demandando un nivel alto de trabajo bajo presión (Extremera y Fernández, 2005). Es así necesario, contar con recursos que permitan al docente un manejo exitoso de sus experiencias construyendo oportunidades y en el desarrollo de habilidades para el manejo eficaz, razonable y flexible de sus estudiantes.

Dentro de las principales habilidades a desarrollar es precisamente la de Inteligencia Emocional y el Liderazgo Transformacional, ambas como parte importante del desarrollo profesional de un docente. La primera, se encuentra asociada a indicadores positivos de bienestar y ajuste psicológico, tales como una alta autoestima (Echevarría y López-Zafra, 2011; Rey, Extremera y Pena, 2011), mayor satisfacción vital (Extremera, Durán y Rey, 2009) y niveles más elevados de felicidad subjetiva y bienestar psicológico (Augusto-Landa, Pulido-Martos y López-Zafra, 2011; Extremera, Salguero y Fernández-Berrocal, 2011). Estas evidencias sugieren la capacidad de las personas para comprender de manera efectiva a sus estados afectivos, reconocer correctamente sus sentimientos y reparar sus emociones; considerado además como un prerrequisito para determinar un funcionamiento positivo y

óptimo, además de ser esenciales para el afrontamiento adaptativo al estrés y la mejora del bienestar emocional (Salovey et al., 1999).

Por otra parte, existen estudios que han constatado que bajos niveles de Inteligencia Emocional Percibida - IEP se relaciona con diversas variables de desajuste psicológico tales como una alta sintomatología depresiva (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006; Salovey, Stroud, Woolery, y Epel, 2002), mayor ansiedad (Lizeretti y Extremera, 2011; Salovey et al., 2002) y un ajuste emocional más bajo (Jiménez y López-Zafra, 2008).

En lo que se refiere a liderazgo transformacional, Bass (1985) considera que una de las características principales y de más significancia, es la relación del líder con sus seguidores. Ello se observa claramente en la intención que tiene el primero por mantener una actitud motivadora; buscando explorar, conocer y satisfacer las necesidades que otros miembros de su equipo necesitan; brindándole además las oportunidades de mejora y crecimiento personal. Como consecuencia, permite que el líder pueda ser visto como alguien capaz de revolucionar positivamente su rol y generar verdaderos cambios. Este estilo de liderazgo proactivo, dinámico y con mayor iniciativa puede generar en su equipo, motivación e incentivar la parte creativa e intelectual. Esto claramente podría ser visto en un contexto educativo – universitario.

Con referencia a lo antes expuesto, el determinar con claridad el nivel de liderazgo transformacional y su relación con la inteligencia emocional dentro de un contexto laboral educativo, asegura comprender la importancia de manejar asertivamente una situación específica basándonos en el ámbito donde esta se desarrolla, además de identificar cómo dicha acción puede brindar una referencia significativa respecto a la calidad y rol del líder. Asimismo, esta investigación pretende conocer más a fondo las principales características de los líderes transformacionales y su relación con el nivel de inteligencia emocional en colaboradores educativos, en su totalidad docentes.

Dentro de esas características, se encuentra lo que menciona Bass (1985), quien precisa algunos criterios que los líderes transformacionales consideran en su relación con sus seguidores, como por ejemplo el buscar en todo momento mantener una actitud motivadora preocupándose por conocer y satisfacer las necesidades que su equipo manifiesta, brindándole además las oportunidades de mejora crecimiento personal como laboral. Ello, por consiguiente, permite que el líder pueda ser visto como alguien capaz de revolucionar el rol que se le confía, desafiando mitos y derribando paradigmas, generando así un clima favorable para los suyos.

Con el fin de poder estudiar si dichas variables se relacionan en nuestro medio, se ha elegido investigar a docentes de una universidad de Lima Metropolitana. Con ello, se busca aclarar cómo es que su relación, considerando la importancia de explicar las competencias laborales de los docentes en las situaciones académicas que experimentan, así como

establecer un pronóstico de adaptación a su vida laboral futura y algunos posibles indicadores de su relación con los estudiantes.

Por lo expuesto anteriormente, el presente estudio pretende relacionar la percepción de la inteligencia emocional; medida a través de la adaptación de la Escala de Metaconocimiento del Estado de Ánimo, con el liderazgo transformacional; medida a través del Cuestionario Multifactorial de Liderazgo, considerando únicamente el factor de liderazgo transformacional.

1.2 Problema de Investigación

Pregunta de Investigación

¿Cuál es la relación entre la inteligencia emocional percibida y el liderazgo transformacional en docentes de una universidad de Lima Metropolitana?

Sub Preguntas de Investigación

¿Existen diferencias entre la inteligencia emocional percibida y el liderazgo transformacional en docentes de una universidad de Lima Metropolitana en función al sexo?

¿Existen diferencias entre la inteligencia emocional percibida y el liderazgo transformacional en docentes de una universidad de Lima Metropolitana en función a la edad?

¿Cuál es la relación entre las dimensiones de Inteligencia Emocional y las dimensiones de Liderazgo Transformacional en docentes de una universidad de Lima Metropolitana?

1.3 Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Analizar la relación entre la inteligencia emocional percibida y el liderazgo transformacional en docentes de una universidad de Lima Metropolitana.

Objetivo Específico

Describir el nivel de la inteligencia emocional percibida en docentes de una universidad privada de Lima Metropolitana.

Describir el nivel de liderazgo transformacional en docentes de una universidad de Lima Metropolitana.

Determinar la diferencia entre la inteligencia emocional percibida y el liderazgo transformacional en docentes de una universidad de Lima Metropolitana en función al sexo.

Identificar la diferencia en la inteligencia emocional percibida y el liderazgo transformacional en docentes de una universidad de Lima Metropolitana en función a la edad.

Determinar la relación entre las dimensiones de Inteligencia Emocional y las dimensiones de Liderazgo Transformacional en docentes de una universidad de Lima Metropolitana.

1.4 Justificación de la Investigación

Los resultados obtenidos contribuyen a brindar conocimientos científicos respecto a dos constructos psicológicos y laborales importantes: la percepción de la inteligencia emocional y el liderazgo transformacional, consideradas relevantes para explicar la gestión adecuada y efectiva del personal docente, de tal manera, que se pueda incentivar a instituciones educativas a mantener estándares competitivos manteniendo un alto nivel en su calidad docente (Álvarez, Torres y Chaparro, 2016).

Así mismo, los resultados obtenidos brindan un aporte a la población docente universitaria en un contexto peruano, ya que establece un antecedente donde explica algunas características que se refiere a cómo ellos utilizan sus competencias de liderazgo a través de la inteligencia emocional y detalla en un contexto actual.

En el sentido aplicado, los resultados de la investigación pueden aportar información útil para el diseño de programas y capacitaciones de desarrollo personal y profesional en docentes relacionando el valor de ambas variables y buscando además potenciar las competencias de cada uno de ellos.

Es por ello que, frente a un sistema universitario altamente competitivo, los docentes requieren de habilidades directivas en el manejo de grupos de adolescentes y jóvenes de nivel universitario. Así, el conocimiento de éstas variables permitiría una mejor comprensión de los mecanismos más favorables para dicho trabajo, satisfaciendo las demandas académicas.

Finalmente, a nivel metodológico surge la necesidad de contar con instrumentos confiables y adaptados al entorno peruano. En este sentido, se examinará la fiabilidad (consistencia interna) y validez de constructo (estructura factorial exploratoria) de la Escala de Metaconocimiento del Estado de Ánimo y la subdimensión de liderazgo transformacional del Cuestionario Multifactorial de Liderazgo en una muestra de docentes universitarios de una universidad privada de Lima Metropolitana.

La utilidad de este estudio radica, en el aporte de evidencias que podría motivar el empleo de los cuestionarios por parte de investigadores peruanos, facilitando, a posteriori, el planteamiento de intervenciones ligadas a este importante aspecto.

1.5 Alcances de la investigación

La presente investigación busca obtener información sobre el desarrollo de competencias personales en docentes y con ello proponer planes de trabajo estratégicos para mejorar su rendimiento y la relación entre éste y el estudiante. Además, de identificar aquellos tópicos que podrían indicarnos la realidad en la que se encuentran nuestros docentes en función a su nivel de Inteligencia Emocional y Liderazgo Transformacional, teniendo en cuenta además posibles impactos que ello generaría en la población estudiantil.

El tamaño de la muestra influenciada por el tiempo de experiencia laboral docente, considerando el tiempo mínimo de 2 años, exigido dentro de los lineamientos de la Sunedu. Asimismo, dentro de los criterios de evaluación de desempeño docente, muchos de ellos no continúan enseñando debido al bajo puntaje que obtienen, además de la demanda de estudiantes el cual no amerita la contratación de más docentes.

Estas razones, no permiten tener un control exacto ni permanente en el tiempo sobre el número de docentes. Por otra parte, la investigación se realizó únicamente en una sede debido a la accesibilidad de la gestión para los permisos correspondientes.

CAPITULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES

A continuación, se citan investigaciones sobre esta temática. Se han realizado diversos estudios sobre Inteligencia emocional y el liderazgo Transformacional en el ámbito educativo. A nivel nacional la literatura encontrada es escasa, sin embargo en otros países de América Latina existe mayor literatura sobre el tema

Dentro de las investigaciones encontradas respecto a esta temática encontramos la investigación de Álvarez, Torres y Chaparro (2016) quienes buscaron confirmar si efectivamente el Modelo de Liderazgo Educativo, que hace referencia a una gestión adecuada por parte del docente a beneficio de la calidad educativa de la institución, es practicado en las Instituciones de Educación Superior del Valle de Toluca, México; para ello se establecieron como objetivos específicos identificar las variables que componen dicho modelo, entre ellas: Liderazgo Pedagógico, Liderazgo Directivo y Liderazgo Institucional. A través de la evaluación realizada a 387 docentes los resultados, permitieron demostrar que en efecto no se practican el modelo de liderazgo efectivo en las instituciones.

Dentro del propósito de identificar los estilos de liderazgo más predominante, Guzmán, Riojas y Vásquez (2016) desarrollaron también una investigación en 25 docentes universitarios pertenecientes a los departamentos de ciencias económicas-administrativas de una

universidad de Córdoba, Argentina, utilizando como instrumento el cuestionario de Liderazgo Docente de Sinergy Consulting, adaptación del Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ), diseñado por Bass y Avolio en 1997. Finalmente, se determinó que el estilo más predominante fue el de liderazgo transformacional alcanzando un 72% de los docentes; sin embargo, dicho resultado no es de tipología pura ya que el 80% de los docentes encuestados utiliza ampliamente comportamientos relacionados al estilo transformacional, así como también del transaccional. Asimismo, el 48% aplica al menos un comportamiento del estilo laissez-faire. En los profesores con mayor grado académico y de mayor edad, se observó una mayor proporción de estilo transaccional. Por el contrario, se identificó que los docentes con una edad menor a 45 años presentan únicamente un estilo de liderazgo transformacional, atribuyendo ello al mayor nivel de empatía demostrado con los estudiantes debido a la menor diferencia de edad y por haber tenido una historia académica menos rígida ni autoritaria. Asimismo, el sexo del docente no generó mayores diferencias estadísticas en los estilos de liderazgo. De tal manera, estos resultados se consideran preliminares, ya que no se evaluaron las dimensiones de frecuencia de los comportamientos, ni el efecto en el desempeño de los estudiantes.

El trabajo realizado por Pérez, Guarín y Romo (2015), tuvo como objetivo estudiar el liderazgo transformacional en los docentes universitarios de la Universidad de Colombia, considerando además la

percepción del estudiante. Se hizo un estudio de caso que permitió visibilizar hallazgos sobre las interacciones y la percepción de los estudiantes respecto al liderazgo docente. Para ello, se aplicaron 155 entrevistas a estudiantes con un avance superior al 70% en el programa curricular inscrito. Como resultados de esta investigación, se concluyó que el liderazgo docente busca el desarrollo y crecimiento de los estudiantes desde su acción pedagógica, orientando y comunicando, generando compromiso con los objetivos y actuando de manera que puede ser catalogado como un modelo para los estudiantes.

En este mismo sentido, el estudio de Haro y García-Izquierdo (2015), tuvo como principal propósito investigar la relación entre inteligencia emocional y el liderazgo transformacional. Para ello, se consideró tomar una muestra constituida por 190 personas, la cual estuvo compuesta en un 75% de varones y 25% de mujeres, ambos entre 25 y 56 años, estos ocupaban cargos gerenciales en una organización multinacional líder en su sector en España. Para la obtención de información respecto a Inteligencia Emocional, se utilizaron la adaptación española de The Constructive Thinking de Epstein (2001), así mismo para determinar el nivel de liderazgo transformacional se aplicó el Leadership Behavior Questionnaire de Sashkin (1998) en su adaptación española. Los resultados de esta investigación muestran relaciones positivas y significativas entre la inteligencia emocional y el liderazgo transformacional.

Por su parte, el trabajo desarrollado por García y Mendoza (2015) el cual tuvo como objetivo identificar los estilos de liderazgo en los directivos además de analizar la influencia de los estilos de liderazgo en el clima organizacional de una institución educativa de nivel medio superior. Para el desarrollo de esta investigación se contó con 97 participantes, a quienes se les aplicó la Encuesta de Clima Laboral de Valenzuela (2004) y la versión del Multifactor Leadership Questionnaire adaptado por Mendoza (2005). Finalmente, los resultados muestran, que el estilo de liderazgo que más se presenta en los directivos es el transformacional, el cual influye significativamente en la generación del clima organizacional y satisfacción.

De igual manera, Jiménez (2014) trabajó en la identificación de la relación entre la motivación hacia el trabajo, el liderazgo transformacional y el desempeño laboral de los directores. Para ello utilizó una muestra de 73 docentes de una universidad privada de la ciudad de Bogotá, Colombia a quienes se les fue aplicado el Cuestionario de motivación para el trabajo (CMT), el CELID y una encuesta de evaluación de desempeño utilizada por la universidad. Los resultados de la investigación mostraron que no existe una correlación entre la motivación hacia el trabajo, el liderazgo transformacional y el desempeño laboral docente, sin embargo, se evidenció una correlación entre liderazgo transformacional con el motivador interno – hacia el logro, con el externo – grupo de trabajo y el medio de retribución – requisición, el cual brinda estimulación los docentes para que ellos

puedan demostrar el trabajo que realizan enfocándose en el proyecto que tienen planificado hacer.

Respecto a lo antes mencionado, Barbosa (2013) buscó identificar la relación entre el liderazgo y la inteligencia emocional en una muestra de 18 personas que desempeñan cargos de jefaturas en tres empresas de Bogotá, una de producción y dos de servicios. En la misma, se utilizaron como instrumentos el Multifactor Leadership Questionnaire adaptada por Vega y Zavala (2004) el cual también fue útil para identificar los estilos de liderazgo, un cuestionario desarrollado por una consultoría que evalúa la inteligencia emocional y social mediante 50 preguntas y el Test de Wartgg distribuido por una empresa colombiana en consultoría de recursos humanos. Finalmente, los resultados muestran que los líderes tienden a autoevaluarse con un mayor número de conductas de liderazgo transformacional que de liderazgo transaccional, a diferencia de sus seguidores que los evalúan más como líderes transaccionales. Asimismo, se evidenció la existencia de un bajo dominio de competencias personales y sociales de la inteligencia emocional, teniendo impacto en el estilo de liderazgo y en las variables de consecuencias organizacionales.

Adicionalmente, Gonzáles, Gonzáles, Ríos y León (2013) investigaron las características que sustentan el liderazgo transformacional en un grupo de docentes de la Universidad del Zulia, Venezuela. Para dicho estudio contaron con la participación de 60

docentes, 30 pertenecientes a la escuela de arquitectura y 30 de la escuela de diseño gráfico. Para ello, se utilizaron la escala de Liderazgo Transformacional para docentes universitarios (González et al, 2011) basado en el cuestionario Multifactor Leadership Questionnaire (Bass y Avolio, 1991). Finalmente, se concluyó que el 80% de los docentes, mantienen algunas características propias del liderazgo transformacional, orientados a desarrollar una actitud de compromiso y respeto que lo reflejan en el trabajo con sus estudiantes. Además de un alto nivel de motivación que impacta en el desempeño laboral. Además, se pudo determinar que los docentes evaluados no desarrollan durante su desempeño la “tolerancia psicológica”, factor que es considerado fundamental para la exitosa interacción académica, demostrando en ocasiones actitudes insuficientes para el nivel esperado. Ello invitó a reflexionar sobre la importancia en la posición que el docente debe adoptar ante algún error por parte del estudiante, manteniendo en todo momento la actitud con la que el docente deberá actuar y corregirlo.

Asimismo, Zárate y Matviuk (2012), investigaron la inteligencia emocional y las prácticas de liderazgo en una muestra de 339 personas, conformado por 165 varones y 174 mujeres entre los 20 y 60 años, pertenecientes a compañías de diferentes sectores establecidos en Bogotá, Colombia. Para el análisis de la primera variable se utilizó el instrumento “Emotional Intelligence Scale” validada al entorno colombiano por Aslan y Erkus (2008); así mismo, el liderazgo fue

medido con el Inventario de Prácticas de Liderazgo de Kouzes y Posner (1997). Los resultados sugieren que efectivamente, existe una relación positiva entre las variables de estudio. Además, los líderes que utilizan la inteligencia emocional pueden desempeñar su rol con más eficiencia en sus equipos. También se determinó que la edad, el sexo, el nivel educativo y la experiencia en la gestión de personal guardan también una relación positiva con las variables de estudio. Asimismo, se concluyó dentro de su investigación que las mujeres presentan mayor conciencia de sus propias emociones, a diferencia de los hombres. Además, el nivel educativo influye también en el nivel mostrado de inteligencia emocional debido a que aquellos que presentaban un menor nivel educativo tienen un mejor manejo de sus emociones comparando con aquellos de nivel superior.

Por su parte, O.J. González y O. González (2012) dentro de su estudio buscaron brindar las características de los estilos de liderazgo *laissez faire*, autocrático, transaccional y transformacional presentes en un grupo de profesores y profesoras de la Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad del Zulia, Venezuela. El instrumento utilizado fue el cuestionario “Estilos de Liderazgo” versión de Bass y Avolio, adaptado por González (2008). Los resultados obtenidos apuntan hacia la tendencia en adoptar comportamientos característicos de un liderazgo transformacional. Los datos obtenidos señalan que los docentes muestran preocupación por el desarrollo integral de sus estudiantes a través de la atención en sus necesidades de logro,

trabajando además la estimulación intelectual y el crecimiento personal, apoyándolo a través de un clima académico favorable que impacte de tal manera en su desarrollo personal y del grupo de trabajo.

En este mismo sentido, Hebert (2011) tuvo como propósito investigar la relación entre la inteligencia emocional y el liderazgo transformacional en directores de escuelas, así como también, la eficacia percibida por sus docentes. La muestra estuvo compuesta por 30 directores y 5 docentes que trabajaban con cada director de escuelas estadounidenses. Los instrumentos utilizados fueron el Emotional Intelligence Test (MSCEIT) como mediada de la inteligencia emocional; y el Multi-Factor Cuestionario de Liderazgo (MLQ-5X). Respecto a las correlaciones, se halló una relación positiva entre ambas variables de estudio. Asimismo, se obtuvo correlaciones significativas en la IE y los diferentes estilos de liderazgo. Finalmente, se concluyó que para que los directores puedan desarrollar eficazmente sus habilidades de liderazgo, es necesario reconocer de manera efectiva sus fortalezas y debilidades, trabajando de tal manera su Inteligencia Emocional, generando como consecuencia un desarrollo efectivo en sus propias actitudes

Rietveldt, Fernández y Luquez (2009), realizaron una investigación para analizar la inteligencia emocional y las competencias que deben desarrollar los docentes universitarios. Este estudio tuvo un enfoque cualitativo, realizado en tres fases: documental, recolección de

datos y de análisis, se utilizaron como informantes a 30 docentes universitarios venezolanos quienes fueron entrevistados. Los datos fueron agrupados en categorías para su análisis. Finalmente, se determinó que para contribuir al desarrollo y formación de los estudiantes, es conveniente que el docente reflexione sobre la metodología utilizada en sus clases de la oportunidad que significa el desarrollar su nivel de inteligencia emocional y de aquellas competencias que puedan permitir sensibilizar la interacción con sus estudiantes, dándole no sólo la importancia al aprendizaje sino además de las oportunidades de formación a los estudiantes como ciudadanos con valores y actitudes positivas para una convivencia social.

Dentro de la investigación de Alvarado, Prieto y Betancourt (2009), que tuvo como propósito analizar el liderazgo y la motivación en el ambiente educativo universitario, teniendo como imagen de líder al docente y como seguidores a los estudiantes. Se buscó establecer las percepciones de los docentes sobre al liderazgo ejercido dentro de un ambiente educativo universitario. Para el desarrollo de esta investigación, se utilizó como instrumento de recolección de datos un cuestionario estructurado y entrevistas en profundidad. Se contó con una población conformada por 72 docentes participantes del curso vacacional de la Universidad del Zulia en Venezuela. Finalmente, los resultados demostraron que existen mayores niveles de motivación cuando el liderazgo es de tendencia transformacional, caracterizado especialmente por la participación, el respeto y el compromiso siendo

estas características, parte del trato brindado en la relación docente-estudiante.

En esta misma línea, O.J. González (2008) investigó acerca del liderazgo predominante en los docentes de la Facultad de Arquitectura y Diseño de una Universidad Venezolana, contó con una muestra de 160 docentes, quienes respondieron un instrumento diseñado por la autora, basado en los trabajos de investigación desarrollados por Bass (1985) acerca del liderazgo transformacional, tomando en cuenta todos los factores propuestos en su modelo: el carisma, la participación, la motivación intelectual, entre otros. En el análisis de los resultados se encontró que el 75% de los docentes presentan un estilo de liderazgo transformacional, demostrando que se desempeñan de acuerdo a las características postuladas bajo este modelo. Asimismo, se evidenció entre los hallazgos más resaltantes que los docentes mantienen una congruencia con su actuación y son carismáticos, estimulan al personal a su cargo, son personas honestas y manejan una buena comunicación con sus estudiantes y compañeros de trabajo proyectando así un liderazgo eficaz.

Es así además que dentro de la investigación desarrollada por Foncesa, Sánchez y Bracho (2007), la cual tuvo como objetivo determinar la relación entre el liderazgo docente y el estilo gerencial, se utilizó una muestra conformada por 13 docentes de la carrera de Periodismo y 20 estudiantes de los últimos tres semestres de la escuela

de comunicación. Se aplicó un cuestionario, previamente validado, para determinar el estilo de liderazgo en los docentes y otro cuestionario para identificar el estilo gerencial ejercido dentro de la práctica profesional de los estudiantes. Los resultados indicaron una relación existente entre el liderazgo de los docentes y el estilo gerencial de los estudiantes, demostrándose que la mayoría de docentes presentaba un liderazgo de tipo democrático – situacional y en los estudiantes predominó el estilo estratégico y situacional en relación al estilo gerencial.

Respecto a algunos estudios realizados en nuestro país, se debe mencionar la tesis doctoral de Evans (2015), la cual tuvo como objetivo de estudio, determinar la relación entre inteligencia emocional y estilos de liderazgo en directivos de instituciones educativas. La muestra estuvo conformada por 63 directores y 412 docentes. Para la recolección de información se utilizaron los instrumentos adaptados del cuestionario Multifactor Leadership Questionnaire de Bass y Avolio y el Cuestionario de Inteligencia Emocional de Bar-On. Se concluyó que existe correlación significativa entre todos los factores de liderazgo e inteligencia emocional respecto a la autoevaluación de los propios directores, así como en la evaluación de los docentes.

Siguiendo con las mismas afirmaciones, Medina (2010) inició una investigación que planteó estudiar el liderazgo transformacional en docentes de una institución educativa de la ciudad de Lima. La muestra estuvo conformada por un director general, 3 coordinadores de nivel,

una coordinadora del área de inglés y 43 docentes. Para el recojo de datos se diseñó un instrumento denominada la Escala Valorativa de Actitudes. Los hallazgos permitieron determinar la percepción de las cinco características del Liderazgo Transformacional en los docentes; comprobándose una mayor percepción de la confianza y cercanía en las relaciones interpersonales como elemento significativo en el acompañamiento del líder docente para el desarrollo de los procesos de inserción y adaptación de los nuevos docentes a la cultura organizacional del centro.

Finalmente, Salvador (2010), en su tesis investigó la relación entre la inteligencia emocional y la capacidad de liderazgo en 34 directores, pertenecientes a centros educativos de Canto Grande. Los instrumentos de medición fueron el inventario de Bar – On (I-CE), adaptado por Ugarriza (2001), y el cuestionario para medir la capacidad de liderazgo de los directivos. Con ello, se pudo determinar respecto a la inteligencia emocional general, que se encuentra en nivel promedio y de liderazgo del equipo directivo se encuentra en un nivel alto. Del mismo modo, se encontraron diferencias significativas en inteligencia emocional según el sexo, y finalmente relación positiva y significativa entre las dimensiones de inteligencia emocional y la evaluación de liderazgo.

Bases Teóricas

2.1. Inteligencia Emocional

2.1.1 Definición de Inteligencia Emocional

El interés por conocer sobre el concepto de inteligencia emocional inicia con Mayer y Salovey (1993) considerados como los primeros en dar a conocer las características y brindar las primeras definiciones, afirmando que es un tipo de inteligencia social, el cual involucra la habilidad para controlar las emociones, con ello, discriminarlas satisfactoriamente y usar dicha información en función de guiar los pensamientos y acciones, ello favorece además en la comprensión de las emociones y promover el crecimiento personal e intelectual. En este mismo sentido, la inteligencia emocional permitirá afrontar situaciones difíciles que demanden alguna toma de decisión inmediata.

Mayer y Pizarro (2003), consideran que la inteligencia emocional permite tener un marco de referencia en la síntesis de varias investigaciones acerca de dicho fenómeno afectivo. Por su parte, Mayer considera que la inteligencia como tal permite plasticidad en las ideas y pensamientos, además del acceso que la persona tiene para evaluar nuevas y mejores oportunidades y posibilidades con estas, evitando manejar sus emociones desde un enfoque negativo o destructivo para el mismo o para los demás.

Finalmente, se concluyó que la inteligencia emocional es considerada como la capacidad de conocer y controlar sentimientos y emociones propias y de los demás con la finalidad de generar cambios positivos en nuestro pensamiento y decidir actuar frente a una situación determinada; ello implica, además, mostrar empatía hacia los demás, siendo capaz de automotivarse para resolver las dificultades y enfrentar las decepciones con asertividad (Coca 2010).

Tras algunos años de estudios e investigaciones, Salovey y Sternberg (citado en Goleman, 1998), adoptaron una visión más amplia y detallada respecto a la inteligencia emocional, dividiéndola en cinco esferas principales: en primer lugar, *conocer las propias emociones*, luego, la *habilidad para manejarlas con éxito*, después; *la motivación*, además; *la capacidad para reconocer las emociones de los demás* y por último, *manejar las relaciones interpersonales*. Es así que a finales de los 90 luego de los trabajos de Salovey, Goleman aparece a finales del siglo XX, definiendo la Inteligencia Emocional como aquella capacidad de motivarse y persistir frente a las decepciones; además de controlar el impulso y demorar la gratificación, saber regular el humor y evitar que los trastornos disminuyan la capacidad de pensar; mostrar empatía y abrigar esperanza (Goleman, 2000).

Es así que dentro de muchas investigaciones como las de Harms y Credé (2010); Palmer *et al.* (2001); Rosete y Ciarrochi (2005) (citado por Haro y García, 2015), se afirma que aquellos factores de la

inteligencia emocional, como el manejo de las emociones, tener una perspectiva positiva frente a su entorno, y la facilidad en las relaciones interpersonales son trascendentales para el trabajo del líder, sobre todo en comunicar sus ideas de manera correcta y positiva, con entusiasmo y motivación a sus equipos.

Asimismo, Zarate y Matviuk (2012) mencionan a Anand, Udaya y Suriyan (2010), quienes señalan que la inteligencia emocional promueve el desarrollo del compromiso en los líderes, ello ayudará a organizar la información y buscar mejores oportunidades.

2.1.2 Características de la Inteligencia Emocional

Dentro de las características observadas se pueden mencionar la capacidad de poder conocer las emociones propias y ajenas, además de poseer habilidades emocionales, siendo capaces de manejar las emociones a partir del conocimiento de las mismas (Steiner y Perry, 1998).

De igual manera, las personas con inteligencia emocional tienen la capacidad de sentir, entender y aplicar eficazmente el poder y la agudeza de las emociones como fuente de energía humana, información, conexión e influencia (Cooper y Ayman, 1998). Como resultado de estas capacidades, las emociones fomentan la adecuada orientación de nuestro comportamiento y manera de pensar, tenido como efecto un mejoramiento en nuestros resultados. En este mismo sentido, las personas con un nivel de inteligencia emocional desarrollado, logran conseguir éxito en los proyectos que lleva a cabo, se muestran positivos y buscan alcanzar estándares de desempeño altos y favorables para él y su equipo de trabajo. Con relación a lo antes mencionado, Barbosa (2013) hace mención a Welch (1997) quien afirma que los equipos con un rol más efectivo son aquellos que han desarrollado favorablemente su nivel de inteligencia emocional y que además es posible continuar potenciando ello.

García (2003) afirma que la inteligencia emocional se va fortaleciendo con las experiencias que la persona vive, además se complementa con aquellas habilidades y representaciones mentales que este va desarrollando que le permite interactuar con los demás. Dentro de un entorno educativo, impulsar este tipo de acciones permite que el docente pueda darse cuenta de cuáles son aquellas emociones que más se van haciendo presente a lo largo de su vida así como reflexionar sobre el impacto de las mismas dentro de su vida laboral y sobre todo basándose en la relación estudiante – docente.

Desde un aspecto laboral, es conocido que la Inteligencia Emocional, en muchos casos, garantiza el éxito de la persona en el desarrollo de sus planes y objetivos, además que fomenta el buen manejo de las relaciones con los demás. En ese sentido, la responsabilidad, la consideración hacia los demás y la sociabilidad, características de un alto nivel de IE, tienden a fortalecer las relaciones personales (Simmons y Simmons, 1998). Por su parte, Goleman (1998), relaciona la IE, con la capacidad de comunicar positiva y asertivamente dentro de un ambiente organizacional. En este sentido, Bar-On (1997), refiere que las personas con IE presentan mejores estrategias de afrontamiento ante las demandas de nuestro medio sosteniendo prediciendo así, el éxito en la adaptación de un individuo a las demandas y presiones del ambiente.

2.1.3 Enfoques teóricos de la Inteligencia Emocional

2.1.3.1 Modelo teórico de Mayer y Salovey: Las cuatro ramas

Salovey dentro de sus investigaciones, resalta el reto continuo que tienen las personas para desarrollar habilidades emocionales que generen una adecuada adaptación dentro de su entorno, en especial del educativo. Asimismo, resalta la importancia de fomentar la inteligencia emocional en docentes, quienes se convierten en los encargados de promover y guiar las emociones de las personas que están a su cargo.

En este mismo sentido, tras estudios llevados en la década de los 90, Mayer y Salovey (1997), proponen que la inteligencia emocional se sustenta bajo la base de cuatro esferas.

1. Percepción, valoración y expresión de las emociones

Considerada como la habilidad de reconocer las emociones en diferentes estados físicos, sentimientos y pensamientos de uno mismo; luego de ello, poder evaluar emociones en otras personas. Es considerada además, una de las más importantes en lo que respecta a la interacción social (Salovey y Pizarro, 2003). En esta misma línea se hace mención a la capacidad de diferenciar efectivamente conductas sinceras y honestas de otras personas.

Es así que, el ser humano es capaz de expresar emociones de forma adecuada y expresar las necesidades relacionadas con

estos, discrimina expresiones precisas o imprecisas, honestas o deshonestas de las emociones.

Esto incluye además el darse cuenta de cómo se siente la otra persona, además de reconocerse así mismo las emociones que en ese momento siente, dándole un valor significativo y de importancia.

Con relación a los docentes, estos se encuentran en constante interacción con situaciones donde es importante reconocer con rapidez las emociones a través de las expresiones de sus estudiantes. Muchas veces, esta capacidad desarrollada, puede convertirse en una herramienta útil para mejorar la metodología aplicada en clases y buscar alternativas eficaces para su aplicación.

Aquellos docentes con un nivel alto en percepción emocional, demuestran una habilidad eficiente para identificar el estado de ánimo de sus estudiantes, ello promueve la mejor comprensión en la relación dentro de un entorno académico entre ellos y los estudiantes.

2. Facilitación emocional del pensamiento

Esta habilidad incluye el considerar los sentimientos y emociones durante el proceso de análisis, razonamiento en función a resolver algún problema. Ello, además, implica conocer el impacto de determinadas emociones en los diversos procesos cognitivos y con ello poder tomar decisiones acertadas en función a la situación vivida. Sin embargo, es importante considerar que son precisamente los cambios en los estados de ánimo aquellos que podrán determinar la percepción que tiene el sujeto frente a una experiencia vivida., lo cual podría influir para el desarrollo nuevas y mejores ideas.

En esta etapa, se hace referencia a la implicancia de la emoción respecto la inteligencia, es decir el pensamiento dirige la atención a las informaciones importantes, las evalúa, las examina y genera emociones. Esto significa además que, los estados de humor pueden cambiar la perspectiva del individuo, llevándolos por un lado a ser optimistas y por otro pesimista.

Salovey y Palfai (1993) señalan que experimentar un humor positivo mejora el desempeño y tareas de razonamiento inductivo, mientras que si la persona se encuentra dentro de un humor triste tienden a apoyarse en un razonamiento deductivo.

3. Comprensión y análisis de las emociones; empleo del conocimiento emocional:

Esta característica del modelo es considerada como aquella habilidad para comprender las emociones de una manera más detallada, buscando identificar con facilidad y de manera correcta el uso del conocimiento emocional. Asimismo, poder conocer la real definición de las emociones complejas, en especial, en una situación de interacción interpersonal.

Dentro de dicha habilidad se encuentra además el criterio por clasificar la emoción y comprender que existen signos que se antepone a muchas emociones fuertes. Queda claro, que las emociones se encuentran en constante relación y que además cambian con el tiempo.

Mayer (1997), considera además que dentro de la inteligencia emocional además de sólo reconocer de manera efectiva las emociones, es vital saber cómo expresarla, orientando nuestro comportamiento acorde a esta.

La regulación en las emociones de otras personas es también considerada como una habilidad que en poseen los terapeutas, vendedores, artísticas que pueden ser usado para lograr grandes proyectos sociales, que pueden ser de gran impacto en los demás (Salovey y Pizarro, 1993).

4. Regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual:

Esta rama hace referencia a la regulación consciente de las emociones, la cual fomenta el crecimiento emocional e intelectual de las personas. Es decir, ello permite el acceso de los sentimientos tanto positivos y negativos para así ser comprendidas evitando exageraciones o minimizando la importancia que cada una de ellas tiene.

Mayer y Salovey (1993), consideran que existe una orientación positiva en la persona por involucrarse en el proceso de autorregulación emocional además de la atención por generar nuevas ideas para controlar sus propias emociones. Ello permite considerar el gran impacto que tendrá el análisis de la persona sobre sus emociones el cual permitirá reflexionar sobre las mismas y con ello generar cambios positivos que le permitan vivir mejor.

En este punto, surge la necesidad de precisar la importancia del manejo de las emociones como una habilidad desarrollada que se logra a través del conocimiento de las mismas y el control de ellas en un momento determinado. Contini (2004) señala a Salovey dentro de su investigación afirmando que las personas que se desenvuelven efectivamente con este tipo de habilidad tienen mayor posibilidad de recuperarse ante alguna situación difícil que pueda vivir. Salovey y Pizarro (2003) refieren que la madurez

también influye en la capacidad de manejar una determinada emoción.

Asimismo, Mayer (1990) describe además dentro del manejo de las emociones, la capacidad que tiene la persona como “abrirse a la emoción” que es considerado como el resultado de un conjunto de conocimientos adquiridos gracias al nivel de percepción, integración y comprensión de las emociones mismas con la finalidad de que el manejo de ellas sea efectivo y enriquecedor para la persona.

2.2 Liderazgo Transformacional

2.2.1 Definición de Liderazgo

Desde hace algunos años la visión sobre el líder y el rol que éste cumple dentro de un equipo ha cambiado. Actualmente el líder es reconocido, gracias a las aptitudes y actitudes que va demostrando durante su interacción dentro del trabajo que realiza.

Según Bass y Avolio (2000), el concepto de liderazgo ha ido evolucionando. En la década de 1920 la definición del líder inducía a la obediencia, el respeto, la lealtad y la cooperación para luego, ser observado como un proceso que direccionaba a grandes masas a moverse en una dirección determinada por el líder. En 1940, el liderazgo fue tratado como aquella capacidad de persuadir y dirigir más allá de los efectos del poder, posición o las circunstancias. Luego en los años cincuenta, el liderazgo fue la autoridad concedida a los líderes de los miembros del grupo. Así, diez años más tarde, el liderazgo se consideró como la influencia para mover a otros en una dirección compartida. En 1970, la influencia de los líderes fue visto como un tema discrecional y que variaba de un miembro a otro, para luego en los ochenta, el liderazgo fue abordado sobre como inspirar a otros a tomar alguna acción bajo un propósito determinado.

En la década de 1990, fue la influencia del líder y los seguidores que tenían la intención de hacer cambios reales que reflejan sus propósitos comunes. En este sentido, Barrow (1977) define el

liderazgo como el proceso de influir en el comportamiento de individuos o grupos hacia metas establecidas. Bajo esta perspectiva, los primeros intentos de delinear la esencia del liderazgo se basaron en las características de personalidad de los líderes exitosos, afirmando además que, entre las características que presentan los líderes, está el desarrollar comportamientos que facilitan la interacción interpersonal y una relación positiva de trabajo, la capacidad de estructuración de tareas y realización de trabajos, y la planificación, organización y evaluación de las actividades de trabajo en grupo.

Por su parte, Medina y Gómez (2014) afirman que el líder ejerce un rol activo permitiendo generar acciones innovadoras y estrategias activas y dinámicas en los nuevos programas de trabajo logrando la evolución de la cultura dentro de su entorno y consiguiendo la motivación de los demás.

En relación con lo anterior, Cortes (2004), consideran que la motivación es un factor importante en el desarrollo del liderazgo, esto implica la responsabilidad del líder por impulsar dentro del entorno de trabajo el vínculo en las relaciones a través del reconocimiento de las competencias personales. Es por ello que, un líder con estilo autoritario y con actitudes poco tolerantes en su accionar, podrían traer como resultado equipos con bajo nivel de satisfacción en su entorno de trabajo.

Así pues, Medina Rivilla y Gómez Díaz (2014) afirman que el líder ejerce un rol activo dentro de su desempeño como tal, permite la innovación y plasmar estrategias activas y dinámicas en los nuevos programas de trabajo, generando la evolución de la cultura dentro de su entorno y consiguiendo la motivación de los demás. En este mismo sentido, dentro de un contexto educativo, Gonzáles (2008), considera que el liderazgo es una realidad implícita en la educación, sobre todo por su impacto. Además de los efectos que tiene en el proceso de enseñanza aprendizaje que permite al docente convertirse en un actor protagónico en la dinámica, ejerciendo poder e influencia generando con ello un posible resultado en su propio desempeño (Guzmán, Riojas y Vásquez, 2016).

Finalmente, Barrientos (2008) afirma que la educación necesita una transformación a través de los líderes educativos, considerándolos como los principales actores dentro de un proceso de aprendizaje. Como primera acción de buenas prácticas, el líder debe, construir una visión compartida, generando compromiso colectivo sobre un mismo objetivo. Esta acción sin duda puede llevar a que cada integrante del equipo demuestre su trabajo activamente. Asimismo, señalan que el liderazgo es aquella capacidad que tiene cada organización para poder lograr un aprendizaje significativo en los demás, generando la inclusión de todos los participantes en este proceso.

Zamora y Poriet (2011) mencionan a Kouzes y Posner (1997) quienes señalan que el líder altamente efectivo tiene una serie de comportamientos que lo definen como tal, ellos se van construyendo con el tiempo y se transforman en acciones observables como “desafiar los procesos”, es decir, estar en constante cuestionamiento de lo que sucede a su alrededor y con ello plantea una serie de acciones que podrían generar un impacto positivo a través de decisiones creativas y de innovación. Asimismo, “inspiran una visión compartida” con su equipo, comparten sus expectativas frente a su equipo, brindan todos los detalles necesarios para lograr los objetivos comunes para el mismo. Además, “facultan a los demás para actuar” buscando en todo momento empoderar a los integrantes de su equipo en busca de los planes propuestos en conjunto, encontrándose en todo momento en coordinación y colaboración en pro del cumplimiento de tareas. En cuanto a ello, el líder busca “servir como modelo” para los demás, siendo un claro referente de valores y buenas actitudes guiando su comportamiento hacia los propósitos en común que tiene con su equipo. Finalmente, “brindar aliento” constituye la manera en cómo el líder reconoce las habilidades y buenas prácticas que tienen sus seguidores.

2.2.2 Tipos de liderazgo

El liderazgo es actualmente uno de los temas de mayor interés dentro de las organizaciones, las cuales se preocupan por trabajar y desarrollar equipos motivados y de alto rendimiento. Es considerado como la capacidad desarrollada en aquellos que saben cómo guiar, dirigir, motivar, acompañar a los integrantes de un equipo de manera efectiva.

Dentro del contexto educativo, resulta oportuno mencionar lo descrito por Gonzáles (2008) sobre la importancia de trabajar en el desarrollo de los equipos y más aún desde la parte directiva hasta el rol de supervisión, buscando con ello, promover el desempeño esperado en el docente.

Para Chamorro (2005), el liderazgo permite que los equipos directivos dentro de una organización educativa, participen activamente y promuevan nuevas prácticas para el logro de objetivos. Ello, además, se concreta con el carisma del líder y su capacidad de inspirar a los suyos. En esta misma línea, resalta la importancia de reforzar el trabajo colaborativo y el rol que el docente tiene sobre su estudiante, centrándose en trabajar las competencias personales de un líder, como su comunicación, su orientación a objetivos y resolución de conflictos.

Bass y Avolio (1998), señalan que existen distintos tipos de líder y que cada uno de ellos impactará de manera diferente en los equipos. Sobre lo antes señalado, Vega y Zavala (2004), afirman que diversos factores externos podrían determinar el tipo de liderazgo necesario en dichas situaciones. Por ejemplo, el contexto histórico, el medio económico, el tipo de organización, políticas internas de la organización. Por esta razón, resulta necesario conocer las principales características de los tipos de liderazgo más estudiados. Entre ellos tenemos:

El liderazgo *laissez faire*

Es considerado como aquel que evita tomar decisiones y no hace uso de la autoridad (Nader y Castro, 2007), este tipo de líderes prefieren dejar al grupo las decisiones y responsabilidades del mismo, dejan un espacio de libertad o permisividad donde el acompañamiento del líder queda en un segundo plano (González O.J. y González, O., 2012).

El liderazgo autocrático

Este líder no permite la participación de los miembros del grupo, la voluntad del líder es lo que se hace y tiene dominio sobre sus subalternos por el conocimiento que posee; además, anula las ideas de los integrantes del grupo y genera la pérdida de sentido de

pertenencia y el querer contar con innovación perjudicando a la organización (González O.J. y González, O., 2012).

El liderazgo transaccional

Es aquella persona que limita su conexión con las personas, el líder se convierte en un medio para que los colaboradores obtengan recompensas o castigos; básicamente se centra en hablar con la verdad, cumplir las promesas, compartir responsabilidades, crear incentivos y sanciones según sea el caso; el líder toma acciones correctivas al final y además impide desviarse de las normas establecidas; es aquel que no tiene interés particular en la satisfacción de las necesidades de sus colaboradores (Arredondo y Maldonado, 2010); tiene en cuenta las actividades realizadas por el trabajador, el cual recibe a cambio conocimientos o recompensas (Wilman y Velasco, 2011).

2.2.3 Características del Liderazgo Transformacional

Guzmán, Riojas y Vasquez, (2016) señalan a Figueroa (2012) quien considera que el liderazgo transformacional busca ejercer ese rol a través del trabajo en la visión, misión, cultura y compromiso del equipo, de modo compartido en donde todos se mantengan una actitud de inspiración hacia los objetivos en común. Es por ello, que los seguidores bajo este tipo de liderazgo, se muestran confiados, leales ante su líder y manteniendo una actitud de admiración frente a este.

Este tipo de liderazgo, según afirma Yukl (1999) influye considerablemente en los trabajadores en considerar importante el cumplimiento de los resultados, buscando además incorporar sus propios intereses y habilidades personales en beneficio de la institución (Guzmán *et al.*, 2016).

Por su parte, Guzmán *et al.* (2016) mencionan la importancia de desarrollar un tipo de liderazgo dependiendo del entorno donde se interactúa. En esa misma línea, señalan a Bass y Steidlmeier (1999), quienes afirman que los líderes tienen las capacidades de desarrollar un perfil específico incluyendo características de cualquiera de los estilos de liderazgo de rango total (Bass y Avolio, 1994) los cuales se conforman por los transformacionales y transaccionales, sin embargo, la predominancia de cualquiera de ellas dependerá de la situación real

que el líder viva en un momento determinado. Ello marcará la diferencia en su interacción con el equipo.

Bass (citado por Haro y García, 2015), sostiene que los líderes transformacionales pueden lograr altos estándares de rendimiento en sus equipos, ello basándose en trabajar sus emociones, actitudes y las creencias que todos ellos demuestran en su interacción, es así que aquellos líderes que muestren un alto nivel de inteligencia emocional pueden desarrollar con total efectividad un trabajo cooperativo con su equipo, mostrándose flexibles en su interacción y gestionando cuidadosamente sus decisiones en beneficio del mismo

Se debe agregar que el liderazgo ejercido dentro de un equipo impactará de manera significativa en el ambiente de trabajo, las relaciones entre los integrantes del mismo, los niveles de comunicación y motivación además de la identificación por el equipo (García y Mendoza, 2015), promoviendo una labor colaborativa e integradora en el mismo.

Además, Alvarado *et al.* (2009) consideran que el liderazgo transformacional promueve la práctica de valores y la importancia que los equipos le dan a está buscando así convertirse en personas capaces de trabajar de manera positiva generando impacto en su entorno.

Es además considerado como aquel líder que busca motivar, llevar más allá a las personas a cargo orientándolas para lograr un propósito común (Wilman y Velasco, 2011); se basa en actividades de creatividad, estimulación intelectual y capacidad para desarrollar estos aspectos. El líder muestra su atención hacia las personas a su cargo preocupándose por sus necesidades, su crecimiento personal y profesional y el desarrollo en un clima organizacional adecuado (González O. J., 2008). Se establecen visiones compartidas basándose en su capacidad innovadora, apoyándose en el empoderamiento y la capacidad de apoyar el desarrollo del personal (Li y Wong, 2006).

Según Bass y Riggio (2006), las características del liderazgo transformacional son las siguientes:

1. Influencia idealizada atribuida y conductual

El comportamiento de los líderes transformacionales permite ser modelo para los seguidores. Son admirados, respetados y confiables. Los seguidores, por su parte, se sienten identificados con los líderes y quieren imitarlos. Ello además promueve que el equipo pueda sentir la consideración que el líder tiene por sus necesidades, promoviendo con ello la confianza y actitudes honestas frente a las dificultades que podrían presentarse (Barbosa, 2013).

Son considerados, además, como aquel conjunto de características personales que influyen en el carisma del líder, logrando así generar un impacto en sus equipos. Asimismo, respecto a la influencia idealizada conductual, esta va haciendo efecto en la medida que el líder demuestre a través de sus comportamientos aquellos ideales éticos y morales de los cuales el rige su accionar, ello además logra impactar directamente en las personas con las que interactúa constantemente (García y Mendoza, 2015).

González (2008) afirma que el líder se comporta como sus seguidores quieran imitarlos, convirtiéndose en un referente con un alto nivel de influencia en los demás. En este mismo sentido, resalta la importancia del rol del docente dentro de las aulas y en la interacción con sus estudiantes, demostrando en todo momento actitudes de entusiasmo y confianza sincera.

2. Motivación inspiradora

Los líderes tienen comportamientos y actitudes que motivan e inspiran a los que están a su alrededor dándole significado al desempeño de sus seguidores. Esto además refiere el nivel de comunicación que el líder desarrolla, compartiendo objetivos y metas que deben ser trabajadas de forma conjunta, logrando como resultado una actitud motivadora por parte de su equipo. Dentro de este factor, el

líder puede construir oportunidades frente a los intereses que sus colaboradores le manifiestan (Barbosa, 2013), observando apertura y confianza en ello.

Es así que el líder logra comunicar acertadamente los objetivos convirtiéndolos en una visión aceptada por todos los miembros del equipo. Despierta el espíritu de equipo, el entusiasmo y el optimismo. En este mismo sentido, Gonzáles (2008), afirma que el docente en función a lograr los objetivos que se plantea con su equipo deberá ir trabajando activamente el entusiasmo y la motivación, identificando oportunamente aquellas necesidades urgentes de trabajar con sus estudiantes, de forma conjunta e individual.

La influencia idealizada y la motivación inspiradora son combinadas en un solo factor del liderazgo carismático inspiracional.

3. Estimulación intelectual

Los líderes transformacionales buscan constantemente estimular las capacidades innovadoras y creativas de sus equipos a través de la muestra de nuevos escenarios, cambiando variables y paradigmas, estableciendo diferentes límites y resolviendo antiguos problemas de otras maneras. Los seguidores se sienten inmersos en un ambiente de

redireccionamiento de problemas y el hallazgo de nuevas soluciones. Además, el líder pretende desarrollar habilidades de análisis y crítica en el cual el equipo pueda cuestionar ideas con facilidad, buscando construir oportunidades de trabajo y logro. Ello también, busca promover nuevos enfoques para solucionar algunos problemas que puedan presentarse, por ello el docente debe realizar un énfasis en la construcción de nuevas ideas que promuevan el desarrollo del aprendizaje – enseñanza.

4. Consideración individualizada

Los líderes prestan atención especial a las necesidades individuales de cada seguidor para el crecimiento y el logro de los objetivos, actuando como un coach o un mentor. Ello también, fomenta el feedback positivo que promueva el crecimiento de los actores de la misma. Es por ello que los docentes deben aplicar este tipo de liderazgo, que impacta directamente en la relación con sus estudiantes ya que permitirá conocerlos con mayor facilidad, presentando atención a las necesidades que tiene el estudiante (González, 2008) y con ello descubriendo estrategias útiles de trabajo con los mismos. Son ellos los encargados de brindar motivación a través de la comunicación que juntos van desarrollando con el tiempo.

Los seguidores son exitosamente llevados a sus niveles más altos de desarrollo de su potencial. El líder identifica aquellas diferencias individuales observables en las necesidades y deseos de cada uno de los integrantes de su equipo, demostrando aceptación en aquellas diferencias.

5. La tolerancia psicológica

Está ligada con la capacidad que se tenga para tolerar los errores de los demás y utilizar los propios para mejorar, pero cabe resaltar que en este ítem debe ser de forma jocosa o chistosa de manera que no se vea la tensión que pueden producir los errores (González O.J. y González, O., 2008).

2.2.4 Enfoques Teóricos del liderazgo Transformacional

De acuerdo a las diversas teorías desarrolladas sobre el liderazgo, el concepto ha tomado diferentes enfoques conceptuales. Este apartado se centrará en el liderazgo transformacional.

En relación con el modelo teórico que Bass y Avolio (1994) señalan respecto a los diversos estilos de liderazgo existentes, es importante señalar que estas dependerán de ciertas variables de resultado. Tenemos pues, a la escala de satisfacción tanto del individuo como del equipo en general, las cuales están debidamente correlacionadas con el trabajo que el líder desarrolla, ello es tomado pues como el resultado de una serie de factores que impactan

directamente en la realidad del equipo. Asimismo, el esfuerzo extra, el cual se puede definir como todas las acciones ejecutadas por el líder que impactan directamente con la participación de los demás.

Finalmente, se tiene la escala de efectividad la cual es considerada como el resultado del trabajo realizado por el líder, el éxito de los objetivos y metas del equipo y la participación armoniosa de los mismos (García y Mendoza, 2015). En esta misma línea Haro y García- Izquierdo (2015) mencionan el concepto de House *et al.* (2002) respecto a liderazgo Transformacional, como aquella capacidad de motivar al equipo en función de construir nuevos objetivos y proyectos que pueden generar nuevas oportunidades para la organización, ello además podría incrementar resultados efectivos de manera individual y colectiva para la misma.

Bass (1985) citado por Haro y García (2015), describe la importancia del líder ya que provoca cambio en sus seguidores al concienciarlos de la importancia de los resultados después de realizar bien las actividades. Es por eso que el líder es un intermediario de cambio o transformación, el cual puede llevar de forma más fácil la aplicación de la visión y lograr los objetivos institucionales.

Para Mendoza (2005), los líderes transformacionales pueden intentar y tener éxito en elevar su influencia sobre los niveles más bajos y altos de la jerarquía de la pirámide de necesidades de Maslow, afirmando que esa transformación puede ser realizada a través de modos de interrelación como elevando los niveles de conocimiento y conciencia sobre la importancia de los resultados, ir más allá de los propios intereses por los del equipo.



Figura 1:

Nota: Pirámide de jerarquía de necesidades de Maslow y los estilos de liderazgo.
Mendoza, I. (2005). Estudio diagnóstico del perfil de liderazgo transformacional y transaccional de Gerentes de Ventas de una empresa farmacéutica a nivel mundial. Universidad Autónoma de Tlaxcala.

A diferencia con el liderazgo transaccional que motiva a los seguidores a lograr lo que se espera de ellos, el liderazgo transformacional inspira para que cumplan con los objetivos más allá de lo planteado buscando desarrollar competencias y potenciar talentos en el equipo.

Para Mendoza (2005) el liderazgo transformacional tiene una dinámica que involucra una fuerte identificación entre el equipo hacia el líder, integrando una visión compartida sobre los proyectos futuros

que guardan en común, trascendiendo del sólo intercambio de intereses para lograr algún beneficio individual. Y de la misma manera afirma que el efecto transformador impacta no sólo en las organizaciones, sino además en los grupos e individuos. Este liderazgo, busca defender la necesidad del cambio, crean nuevas visiones, movilizan el compromiso sobre dichas visiones, para finalmente transformar a los individuos y a la organización.

Por su parte, Bass (1990) refiere que por mucho tiempo, el desarrollo del liderazgo se ha visto únicamente como una cuestión de desarrollo de habilidades, sin considerar que el liderazgo - en particular el transformacional - debe ser considerado como un arte y una ciencia, describiéndolo, como uno del tipo superior, que ocurre cuando los líderes trascienden ampliando y elevando el interés de sus seguidores, cuando generan conciencia y aceptación de la misión en el grupo, y cuando estimulan a ir más allá de su propio interés para el beneficio del grupo.

2.2.5 Liderazgo Transformacional en el entorno educativo:

Es determinante reconocer el entorno laboral donde el líder desempeñará su rol, ello permitirá describir y reconocer el perfil exacto que se requiere y el más idóneo para la cultura organizacional de la institución.

Uno de ellos es el ámbito educativo, donde el rol de líder va ejerciendo además tareas formadoras y trascendentales en la vida de otras personas. Un claro ejemplo de ello es el docente, quien desempeña en el ejercicio de su profesión y dentro de sus sesiones de clase no sólo un papel académico y directivo sino, además, encabeza un proceso de enseñanza aprendizaje orientado a objetivos y/o resultados.

Sobre ello, Barrientos (2008) afirma que la educación necesita una transformación a través de los líderes educativos, considerándolos como los principales actores dentro de un proceso de aprendizaje. Como primera acción de buenas prácticas, el líder debe, construir una visión compartida, generando compromiso colectivo sobre un mismo objetivo.

Esta acción sin duda puede llevar a que cada integrante del equipo demuestre su trabajo activamente. Asimismo, señalan que el liderazgo es aquella capacidad que tiene cada organización para poder lograr un aprendizaje significativo en los demás, generando la

inclusión de todos los participantes en este proceso. Por su parte, Medina Rivilla y Gómez Díaz (2014) afirman que el líder ejerce un rol activo dentro de su desempeño como tal, permite la innovación y plasmar estrategias activas y dinámicas en los nuevos programas de trabajo generando la evolución de la cultura dentro de su entorno y consiguiendo la motivación de los demás.

El Liderazgo transformacional busca promover el trabajo integrado entre los miembros de un equipo, descubriendo el potencial de cada uno y trabajando hacia el desarrollo progresivo.

Dentro del ámbito educativo, Martínez (2014) afirma que el liderazgo transformacional radica en la influencia que el líder demuestra en sus estudiantes, señalando además, la importancia en demostrar seguridad para incentivar la identidad de ellos con su carrera e institución de estudios. Este tipo de liderazgo inspira y motiva, el líder demuestra flexibilidad en las decisiones que toma, orientadas al aprendizaje y crecimiento de quienes conforman su clase, plantea soluciones en conjunto incentivando la participación de su equipo y fomentando en ellos la creatividad e innovación en dicho proceso.

Siguiendo la misma dirección, Suárez y Ramos (2006) reafirman la importancia de este estilo de liderazgo dentro del contexto educativo, resaltando además el impacto dentro de la

pedagogía moderna, ya que el aprendizaje significativo es el resultado de un conjunto de acciones realizadas por el estudiante pero incentivadas por el docente, como la motivación por explorar conceptos nuevos y el tomar decisiones respecto a ellas.

Es así que el liderazgo transformacional, cumple un rol fundamental dentro del proceso de aprendizaje del estudiante ya que promueve, además, el intercambio de ideas en busca de objetivos en común, generando así una búsqueda curiosa por lograr el propósito pensado. Este líder tiene todas las competencias para motivar e incentivar a sus estudiantes valores e ideas constructivas que colaboren a un aprendizaje trascendental y verdaderamente significativo para él.

Es por ello, la importancia de poder ejercer un liderazgo transformacional dentro de un contexto educativo, ya que éste será capaz de poder colaborar con los demás en el descubrimiento de las posibilidades y competencias que tiene y que podría poner en práctica dentro del aula y como parte de su proceso de aprendizaje (Vargas citado por Cortez, 2004).

Dentro de un contexto educativo la presencia de un líder es de suma importancia, ya que colabora activamente en el desarrollo académico de la institución y de quienes la conforman. En este sentido, hoy en día contar con una visión compartida y centrada en

los objetivos que son necesarios conseguir por la institución y con ello asegurar la optimización de los recursos humanos con los que cuenta.

Es así, que en la actualidad, se puede hablar de un liderazgo transformacional enfocado en el ámbito educativo partiendo de la importancia de generar personas capaces de convertir y transformar a sus equipos en grandes recursos.

Sobre ello es importante comprender que los líderes dentro de un contexto educativo son los docentes, siendo estos aquellos que con su carisma y otras actitudes transmiten esas experiencias a sus estudiantes. Es decir, existe un componente emocional en su interacción. El segundo es el cognitivo caracterizada por la visión que se construye junto con sus estudiantes.

2.3 Definición de Términos Básicos

2.4.1 Inteligencia emocional

Se conceptualiza como la capacidad de percibir, asimilar, entender y manejar las emociones tanto en sí mismo como en los demás. Así mismo, es la habilidad para reconocer los significados de las emociones, utilizándolas para razonar y resolver problemas (Mayer y Salovey, 1997; Salovey y Mayer, 1990).

2.3.3 Liderazgo transformacional

Es definida como el proceso que se da en la relación líder-seguidor, que se caracteriza por ser carismático, de tal forma que los seguidores se identifican y desean emular al líder. Inspira a los seguidores, a través de desafíos y persuasión, entregándoles significado y entendimiento. Es intelectualmente estimulante, expandiendo las habilidades de los subordinados. Finalmente, el líder los considera individualmente, proporcionándoles apoyo, guía y entrenamiento (Bass y Avolio, 2000; Vega y Zavala, 2004).

CAPITULO III: HIPOTESIS

3.1 Hipótesis General

H1i: Existe relación significativa entre inteligencia emocional percibida y el liderazgo transformacional en docentes de una universidad privada de Lima Metropolitana.

3.2 Hipótesis Específicas

H1i: Existe diferencias en la percepción de la inteligencia emocional y el liderazgo transformacional en docentes de una universidad privada de Lima Metropolitana en función al sexo.

H2i: Existe diferencia en la inteligencia emocional percibida y el liderazgo transformacional en docentes de una universidad privada de Lima Metropolitana en función a la edad.

H3i: Existe relación entre las dimensiones de Inteligencia Emocional y las dimensiones de Liderazgo Transformacional en docentes de una universidad privada de Lima Metropolitana.

3.3 Operacionalización de la variable:

Tabla 1:

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional
Percepción de la inteligencia emocional	Habilidad para conocer y percibir las emociones propias y la de los demás, manejarlas con éxito, y auto motivarse con la finalidad de generar cambios positivos en el pensamiento y tomar decisiones frente a una situación (Mayer y Salovey, 1997)	La Percepción de la inteligencia emocional se divide en niveles Bajo, Promedio y Alto, utilizando la Escala de Inteligencia Emocional "Trait Meta Mood Scale" TMMS-24 de Salovey y Mayer, en donde el nivel Alto son aquellas puntuaciones mayores a 114, las de nivel Promedio entre 104 – 114 y finalmente el nivel Bajo desde 73 - 103.

Definición y operacionalización de las variables Percepción de la Inteligencia Emocional (Adaptación Peruana de Fernández, A. (2016) (Autora de este trabajo). Escala de Inteligencia Emocional "Trait Meta Mood Scale" TMMS-24 de Salovey y Mayer, versión en español de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004).

Variable	Dimensión	Indicadores	Instrumentación
Percepción de la inteligencia emocional	<i>Percepción de los propios sentimientos:</i> Capacidad de percibir las emociones de sí mismo, así como a la habilidad para atender a los estados de ánimo y las emociones. Ello implica el reconocimiento consciente de las propias emociones, así como la identificación de qué es lo que se siente, siendo posible darle una etiqueta verbal.	Habilidad para atender las emociones Reconocimiento de las propias emociones Identificación de los sentimientos	Escala de Inteligencia Emocional "Trait Meta Mood Scale" TMMS-24 de Salovey y Mayer Versión al de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004). Adaptación Peruana de Fernández (2016).
	<i>Comprensión de los sentimientos:</i> Capacidad de asimilar y entender las emociones de sí mismo y de los demás, siendo la habilidad para discriminar de forma clara entre las emociones. Asimismo, hace referencia a cómo creen percibir sus emociones las personas	Asimilación de las emociones Discriminación de las emociones Percepción de las emociones	
	<i>Regulación emocional:</i> Capacidad de manejar las emociones de sí mismo, siendo la habilidad para reparar los estados de ánimo negativos. Se identifica con la dirección y manejo de las emociones, tanto positivas como negativas, de forma eficaz.	Manejo de emociones Reparación de los estados de ánimo negativos Identificación con la dirección de las emociones	

Definición y operacionalización de las variables Percepción de la Inteligencia Emocional (Adaptación Peruana de Fernández, A. (2016) (Autora de este trabajo). Escala de Inteligencia Emocional "Trait Meta Mood Scale" TMMS-24 de Salovey y Mayer, versión en español de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004).

Tabla 2:

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional
Liderazgo transformacional	Es aquel líder que se caracteriza por ser carismático, logrando que su equipo se identifique con él. Inspira a los seguidores, a través de desafíos y persuasión, entregándoles significado y entendimiento. Es intelectualmente estimulante, expandiendo las habilidades de los subordinados. Además, proporciona apoyo, guía y entrenamiento (Bass y Avolio, 2000; Vega y Zavala, 2004).	La Percepción del Liderazgo Transformacional se divide en niveles Alto, Promedio y Bajo, utilizando el cuestionario Multifactorial de Liderazgo, con la sub dimensión de Liderazgo Transformacional. Bass y Avolio, adaptado por Vega y Zavala (2004), en donde el nivel Alto son aquellas puntuaciones mayores a 131, las de nivel Promedio entre 116 – 130 y finalmente el nivel Bajo desde 79 - 115.

Definición y operacionalización de las variables Percepción del liderazgo Transformacional

Adaptación Peruana de Fernández (2016) (Autora de este trabajo) del cuestionario de estilos de liderazgo de Vega y Zavala (2004)

Variable	Dimensiones	Indicadores	Instrumentación
Liderazgo transformacional	<i>Dirección en el trabajo de equipo:</i> Capacidad de dirigir al equipo, brindando directivas coherentes y estratégicas orientas a cumplir los objetivos, logrando así la confianza y atención por parte del equipo para con él gracias al interés genuino que muestra con sus intereses y necesidades	Coherencia en sus estrategias Confianza con el equipo Atención con el equipo Interés por sus necesidades	
	<i>Estimulación Intelectual:</i> Estimulación ejercida por el líder hacia sus seguidores en desarrollar sus habilidades de innovación y creatividad, busca cuestionar útilmente sus ideas buscando la reestructuración de alguna problemática sin enjuiciarlos pese a algunas diferencias con las del líder.	Desarrollo en habilidades de innovación y creatividad Cuestionamiento en creencias Reestructuración de situaciones problemáticas	Subdimensión de liderazgo transformacional del
	<i>Motivación Inspiracional:</i> Es aquella motivación generada por el líder que busca despertar en sus seguidores el espíritu de equipo con una actitud de optimismo, entusiasmo y compromiso generando así expectativas positivas en ellos, logrando construir metas en equipo	Aptitud Optimista Entusiasmo y compromiso Construcción de metas	Cuestionario Multifactorial de Liderazgo (MLQ)
	<i>Influencia idealizada atribuida:</i> El líder es respetado, admirado y tiene la confianza de sus subordinados, siendo modelo de identificación e imitación para ellos.	Respeto y admiración por el líder Confianza en los seguidores Identificación e imitación	
	<i>Influencia idealizada conductual</i> El líder muestra conductas que sirven como modelos de rol para los subordinados o colegas, demuestra consideración por las necesidades de los otros por sobre sus propias necesidades, comparte riesgos con los seguidores, y es consistente entre lo que dice y hace.	Modelo de conducta Consideración en las necesidades de los demás Acciones compartidas	

Definición y operacionalización de las variables Percepción del liderazgo Transformacional

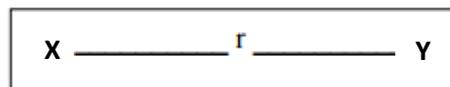
Adaptación Peruana de Fernández (2016) (Autora de este trabajo) del cuestionario de estilos de liderazgo de Vega y Zavala (2004)

CAPITULO IV: DESCRIPCIÓN DE MÉTODO Y ANÁLISIS

4.1. Diseño y Tipo de investigación

El diseño de investigación es no experimental transaccional, puesto que no se manipularán variables y los datos fueron recolectados en un momento dado (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

El tipo de investigación es de tipo correlacional, ya que tiene como propósito establecer y analizar la relación entre dos o más variables; así aquí se busca conocer la percepción de la inteligencia emocional se relaciona con el liderazgo transformacional (Montero y León, 2007). Este estudio lo podemos diagramar de la manera siguiente:



Donde X es Inteligencia Emocional percibida

Y es el Liderazgo Transformacional

r es la relación entre las variables.

4.2. Material de Estudio

4.2.1. Unidad de estudio

Docentes que se encuentren laborando en la sede de Lima-centro de la Universidad Privada del Norte durante el ciclo académico 2016-II.

4.2.2. Población

La población está constituida por los docentes universitarios que se encuentren laborando en la sede centro de Lima durante el periodo académico 2016-II de la Institución. La muestra fue seleccionada de forma intencional, en función a las coordinaciones con los directores de sede y la participación voluntaria de 167 docentes.

4.2.3. Muestra

Para la determinación del tamaño muestral se tomó en consideración el planteamiento de Guadagnoli y Verlicer (1988) quienes consideran para hacer análisis factorial confiable es necesario un número mínimo de 150 casos. Con el objetivo de cumplir con el criterio establecido se consideró necesario aspirar a un mínimo de 200 para realizar un análisis factorial de los resultados y las correlaciones necesarias.

En relación al tipo de muestreo, se trata de un muestreo no probabilístico, ya que la elección de los participantes se determinó previamente y de forma arbitraria, sin que todos los sujetos tengan la misma probabilidad de ser elegidos. Así, el muestreo depende de un proceso cuidadoso y controlado de selección de participantes que

presenten determinadas características identificadas con anterioridad (Hernández et al., 2006).

4.2.4. Criterios de inclusión

La muestra de este estudio estuvo compuesta por 167 docentes universitarios, quienes cumplían los criterios de selección, los cuales son los que mencionamos a continuación:

- Tener mínimo entre 3 y 5 años dictando asignaturas de carrera, debido a exigencias de Sunedu, en el que se especifican que todo docente debe tener mínimo 2 años de experiencia en docencia universitaria.
- Docentes de las carreras de la sede Lima Centro.

4.2.5. Criterios de exclusión

Tener menos de dos años dictando asignaturas en universidades.

4.3. Técnicas, Procedimientos e Instrumentos

4.3.1. Para la recolección de información

Para los propósitos de la presente investigación se emplearon tres instrumentos: una ficha sociodemográfica, la Escala de Metaconocimiento del Estado de Ánimo y la sub dimensión de liderazgo transformacional del Cuestionario Multifactorial de Liderazgo.

4.3.1.1. Instrumentos

4.3.1.1.1. Ficha de datos sociodemográficos

Se ha desarrollado y utilizado una ficha con la finalidad de recoger datos sociodemográficos y personales tales como: sexo, edad, tiempo como docente, profesión, grado académico y nacionalidad

4.3.1.1.2. Escala de Meta conocimiento del Estado de Ánimo

Tabla 3:

Nombre original	: Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24)
Autor(es)	: Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. P.
Año	: 1995
Validación peruana	: Fernández, A.
Institución	: Universidad Privada del Norte
Año	: 2016
Objetivo	: Valorar la percepción de la inteligencia emocional
Ámbito Aplicación	: Adultos
Forma de Aplicación	: Individual y/o colectiva.
Duración	: 15 minutos.
Total de ítems	: 24 ítems.
Formato de respuesta	: Escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta.
Áreas	: Atención a los propios sentimientos (percepción), Claridad de sentimientos (comprensión) y Reparación emocional (regulación).
Confiabilidad	: Presenta fiabilidad por el método del coeficiente Alfa de Cronbach (α).
Validez	: Análisis exploratorio.
Normas o Baremos	: Varones y Mujeres

Ficha Técnica de Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) de Salovey et al. (1995) versión en español de Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos (2004). Adaptación Peruana de Fernández (2016) (Autora de este trabajo).

Descripción de la prueba

Se decidió utilizar la escala “Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24)” por su fácil aplicación y por contar con un número reducido de ítems que permitía la rápida respuesta de la muestra estudiada. Asimismo, sus dimensiones se orientan al propósito que se busca en la investigación.

La prueba fue elaborada por Salovey et al (1995) con el propósito de evaluar el nivel de Inteligencia emocional, y con ello además valora de manera global las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones, así como de nuestra capacidad para regularlas. Para el diseño de la escala original se tuvieron en cuenta tres dimensiones teóricas que dieron origen a los 24 ítems con cinco opciones de respuesta que va de 1 (totalmente en desacuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo), los cuales son: 1) Percepción, 2) Comprensión y 3) Regulación (Apéndice A)

Material de Aplicación

Manual y cuadernillo de preguntas

Análisis Psicométrico

En nuestro medio Fernández (2016) analizó las propiedades psicométricas del instrumento en una muestra de 67 docentes universitarios, 49 varones (73.1%) y 18 mujeres (26.9%) de entre 30 y 58 años, de ambos sexos, de una universidad particular de Lima Metropolitana. Se obtuvieron evidencias de validez y confiabilidad que

apoyan su uso en esta muestra en específico. El análisis de correlación ítem-test encontró asociaciones altamente significativas ($p < 0.001$) para cada uno de los reactivos (Apéndice C)

Confiabilidad

Se informa una consistencia interna para la escala global, por medio del alfa de Cronbach de .878, el cual permite estimar la fiabilidad de un instrumento de medida a través de un conjunto de ítems que se espera que midan el mismo constructo o dimensión teórica (Cronbach, 1951). Los coeficientes para cada uno de los factores también son considerados aceptables (α factor1= .916; α factor2= .845; α factor3= .821) (Apéndice C)

Validez

Fernández (2016) sometió la escala a un estudio de análisis exploratorio y confirmatorio de la escala TMM-24 bajo un modelo hipotetizado tridimensional. En base a los resultados descritos en el estudio, los valores obtenidos indican que los datos se ajustan al modelo tetrafactorial propuesto (Apéndice C)

Normas de Aplicación

La aplicación comenzará cuando la persona a evaluar haya completado sus datos personales. El evaluador debe asegurarse de que se comprenden las instrucciones. Se pide a la persona evaluada que valore en una escala de 5 puntos el grado en que se identifica

con las frases que se le presentan: Cada una de las siguientes frases describe expresiones que podemos estar en desacuerdo o acuerdo. Lee cada frase con atención, y marca con un aspa en la columna correspondiente, en cuanto se parece el enunciado cada frase. Se recordará que no se debe dejar ningún elemento sin contestar y que solo se debe anotar una única respuesta a cada ítem.

Normas de Corrección y Calificación.

Una vez se haya completado el test, el examinador debe promediar los ítems por dimensión:

Tabla 4:

Instrumento Escala de Meta conocimiento del Estado de Ánimo	
Dimensión	Ítems
Atención a los propios sentimientos (percepción)	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7y 8.
Claridad de sentimientos (comprensión)	9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 y 16.
Reparación emocional (regulación)	7, 18, 19, 20, 21, 22, 23 y 24.

Descripción de las dimensiones del Instrumento Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) de Salovey et al. (1995) versión en español de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004). Adaptación Peruana de Fernández (2016) (Autora de este trabajo).

Baremos

Apéndice E

Subdimensión de liderazgo transformacional del Cuestionario

Multifactorial de Liderazgo

Tabla 5:

Nombre original	: Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ). Sub escala: Liderazgo Transformacional
Autor(es)	: Bernard Bass y Bruce Avolio (2000)
Adaptación Lingüística	: Vega y Zavala (2004)
Adaptación Peruana	: Fernández (anexo)
Año	: 2016
Objetivo	: Valorar la percepción del estilo de liderazgo Transformacional.
Ámbito Aplicación	: Jóvenes y adultos
Forma de Aplicación	: Individual y/o colectiva.
Duración	: 15 minutos.
Total de ítems	: 31 ítems.
Formato de respuesta	: Escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta.
Áreas Originales	: Estimulación Intelectual Carisma Inspiracional Influencia Idealizada Conductual Influencia Idealizada Atribuida.
Áreas en el contexto peruano	: Estimulación Intelectual Dirección en el trabajo de equipo Influencia Idealizada Conductual Influencia Idealizada Atribuida.
Confiabilidad	: Presenta fiabilidad por el método del coeficiente Alfa de Cronbach (α).
Validez	: Análisis exploratorio.
Normas o Baremos	: Varones y Mujeres

Ficha Técnica de Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ). Sub escala: Liderazgo Transformacional. Adaptación Peruana de Fernández (2016) (Autora de este trabajo).

Descripción de la prueba

Se optó por utilizar este instrumento debido a una adaptación ya disponible en idioma español dentro de un contexto latinoamericano, por su brevedad en la medición del constructo de liderazgo transformacional y por las dimensiones precisadas en el mismo que además han sido utilizados en diferentes investigaciones (Guzmán, Riojas y Vásquez, 2016; Barbosa, 2013; Gonzáles, Gonzáles, Ríos y León, 2013; Hebert, 2011; Evans, 2015).

La prueba Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) elaborado por Bernard Bass y Bruce Avolio (2000) con el propósito de evaluar los estilos de liderazgo: Transformacional, Transaccional y Laissez faire en jóvenes y adultos. Para el desarrollo de la investigación, únicamente se utilizó la sub indicador de “Liderazgo Transformacional” de la adaptación Lingüística de Vega y Zavala (2004), que cuenta con las sub indicadores: “Estimulación Intelectual”, “Carisma Inspiracional”, “Influencia Idealizada Conductual” e “Influencia Idealizada Atribuida” (Apéndice B)

Sin embargo, fue necesario realizar una adaptación peruana que logre medir satisfactoriamente el nivel de liderazgo en docentes universitarios, para ello se procedió a realizar un análisis de los ítems de dicha variable por medio de *criterio de jueces*, la misma que se define como el grado en que los ítems que constituyen la prueba son una muestra representativa del dominio de contenido que se mide

(Nunnally, 1973; Mehrens y Lehmann, 1982), además estos especialistas encargados de analizar cada ítem, realizaron algunas observaciones en la redacción de los mismos para luego ser aplicada a través de una evaluación *piloto* a 67 docentes universitarios de un programa académico que cumplan con los criterios de inclusión.

Tabla 6

Variable	Evaluación Piloto	
	f	%
Sexo		
Varón	49	73.1
Mujer	18	26.9
Edad		
30-35 años	14	20
36-40 años	11	17.3
41-45 años	16	23.9
46-50 años	17	25.4
50-58 años	9	13.4
Total	67	100

Descriptivos de las características sociodemográficas de la muestra

La evaluación tuvo cinco opciones de respuesta que va de 1 (totalmente en desacuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo). Finalmente, luego del análisis de los resultados se obtuvieron las siguientes sub indicadores:

- Estimulación Intelectual
- Dirección en el Trabajo de Equipo
- Motivación Inspiracional
- Influencia Idealizada Atribuida
- Influencia Idealizada Conductual.

Material de Aplicación

Manual y cuadernillo de preguntas.

Análisis Psicométrico

Para el desarrollo de la investigación, se procedió a realizar una adaptación local del instrumento en donde se analizó las propiedades psicométricas del cuestionario, en una muestra piloto de 67 personas, 49 varones (73.1%) y 18 mujeres (26.9%) de entre 30 y 58 años, de una universidad particular de Lima Metropolitana. Se obtuvieron evidencias de validez y confiabilidad que apoyan su uso en esta muestra en específico. El análisis de correlación ítem-test encontró asociaciones altamente significativas ($p < 0.001$) para cada uno de los reactivos (Apéndice D)

Confiabilidad

Se calculó para este fin el coeficiente alfa de Cronbach, en la cual se obtuvo un indicador de 0.96, el cual es considerado como una alta confiabilidad. Los coeficientes para cada uno de los factores también son considerados aceptables ($\alpha_{\text{factor1}} = .946$; $\alpha_{\text{factor2}} = .902$; $\alpha_{\text{factor3}} = .924$; $\alpha_{\text{factor4}} = .721$; $\alpha_{\text{factor5}} = .708$. (Apéndice D)

Validez

Fernández (2016) sometió la escala a un estudio de análisis exploratorio de la escala MLQ bajo un modelo de cuatro indicadores. (Apéndice D)

Normas de Aplicación

La aplicación iniciará una vez el participante haya completado sus datos personales. El evaluador debe asegurarse de que se comprenden las instrucciones. Se pide a la persona evaluada que valore en una escala de 5 puntos el grado en que se identifica con las frases que se le presentan: Cada una de las siguientes frases describe expresiones que podemos estar en desacuerdo o acuerdo. Lee cada frase con atención, y marca con un aspa en la columna correspondiente, en cuanto se parece el enunciado cada frase. Se recordará que no se debe dejar ningún elemento sin contestar y que solo se debe anotar una única respuesta a cada ítem.

Normas de Corrección y Calificación.

Una vez completado el test, el examinador debe promediar los ítems por dimensión:

Tabla 7:

Instrumento Escala de Metaconocimiento del Estado de Ánimo	
Dimensión	Ítems
Estimulación Intelectual	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10 y 11.
Dirección en el Trabajo de Equipo	14, 22, 30, 12, 17, 27 y 31
Motivación Inspiracional	18, 21, 25, 19, 20, 23, 24 y 29
Influencia Idealizada Atributiva	1, 9, 13 y 28
Influencia Idealizada Conductual	15, 16 y 26

Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ). Sub escala: Liderazgo Transformacional. Adaptación Peruana por Fernández (2016) (Autora de este trabajo).

Baremos

Apéndice F

4.3.2. Para el procesamiento de información

La presente investigación pasó por dos etapas que se detallan a continuación:

a. Aplicación del piloto del estudio

Para el desarrollo de la investigación se solicitó a la universidad el poder aplicar cada una de las escalas en docentes de Lima Centro que voluntariamente accedieran a la aplicación. Esta aplicación piloto se realizó con 67 docentes, los cuales también forman parte de la muestra total (N= 167). Esta primera fase, permitió realizar una serie de estimaciones como, el tiempo promedio para responder las pruebas, así como tomar nota de los ítems que pudiesen presentar una mayor dificultad al momento de responder.

b. Aplicación de los instrumentos a la muestra

La aplicación final de los instrumentos se realizó en una fecha única y en simultáneo, previa coordinación con las autoridades de la institución y la participación voluntaria de los docentes dentro de las instalaciones de la universidad.

La aplicación simultánea permitiría tener cierto grado de control del conocimiento previo que podría haber con estos instrumentos. A los participantes se les informó que se trataba de “una investigación orientada a identificar algunas competencias y habilidades respecto a su rol como docente”.

Seguidamente, se entregaron los protocolos o cuadernillos con la ficha sociodemográfica y los instrumentos de auto informe y se dieron instrucciones verbales sobre la forma de respuesta a los instrumentos. La aplicación se realizó en los diversos turnos. El tiempo promedio de aplicación de los instrumentos fue de 40 minutos.

CAPITULO V: RESULTADOS

La presente investigación tiene por objetivo determinar la relación entre la percepción de la inteligencia emocional y el liderazgo transformacional en un grupo docentes de una universidad privada de Lima Metropolitana, para lo cual se utilizó el diseño transaccional correlacional ex post facto ya que tiene como propósito establecer y analizar la relación entre dos o más variables.

Los resultados se presentan en el siguiente orden:

- Comprobación de la normalidad de los datos
- Estadística inferencial: contrastación de hipótesis.
- Medidas de asociación

4.1 COMPROBACIÓN DE LA NORMALIDAD DE LOS DATOS

Los análisis de la bondad de ajuste a la curva normal de la inteligencia emocional y el liderazgo transformacional fueron realizados a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov, la cual se muestra a continuación:

Tabla 8:

Variab les	Media	D.S.	K-S	Sig.
Atención a los propios sentimientos	35.70	3.64	.122	.000
Claridad de sentimientos	35.96	3.66	.151	.000
Reparación emocional	35.58	3.56	.107	.000
Inteligencia Emocional	107.24	9.87	.110	.000
Estimulación intelectual	28.20	5.86	.068	.109*
Dirección de trabajo en equipo	30.59	3.28	.092	.000
Motivación Inspiracional	33.95	4.21	.091	.000
Influencia idealizada atributiva	16.47	2.13	.123	.000
Influencia idealizada conductual	12.45	1.78	.125	.000
Liderazgo transformacional	121.65	13.37	.053	.023

Nota: Sig= significancia estadística; *= > 0.05

Análisis de la Bondad de Ajuste a la curva normal de las variables en estudio en la muestra total (N = 166)

Los resultados indicaron que en todos los valores, los niveles de significación fueron menores a .05 a excepción del factor estimulación intelectual, por lo cual lleva a concluir que las distribuciones de los puntajes no se aproximaron a una distribución normal. En este sentido utilizaremos, estadísticos no paramétricos.

4.1. ESTADÍSTICA INFERENCIAL: CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS

Para el análisis comparativo se utilizó la prueba U de Mann-Whitney y la probabilidad de superioridad (PS) como indicador del tamaño del efecto, el mismo que representa el índice del tamaño del efecto para comparaciones de dos grupos con medidas no paramétricas. Asimismo, la PS es definida como la probabilidad de que un puntaje elegido aleatoriamente de una población X sea superior a un puntaje elegida al azar de otra población Y (Grissom y Kim, 2005; Ruscio y Mullen, 2012). Para la interpretación del PS se utiliza las siguientes categorías (Grissom, 1994): no hay diferencias ($PS_{est} \geq .50$), pequeño ($PS_{est} \geq .56$), mediano ($PS_{est} \geq .64$) y grande ($PS_{est} \geq .71$).

H2: Existe diferencias estadísticamente significativas en la percepción de la inteligencia emocional y el liderazgo transformacional en docentes de una universidad de Lima Metropolitana en función al sexo.

Se realizó la comparación en los rangos para determinar si existían diferencias de acuerdo al sexo con los factores de las variables de estudio. Al analizar los factores de las dos variables en la muestra en relación sexo, se encontraron algunas diferencias estadísticamente importantes.

Tabla 9:

Variable	RP	RP	U	PS _{est}
	Varones (n = 97)	Mujeres (n = 69)		
Atención a los propios sentimientos	84.43	82.19	3256	.47
Claridad de sentimientos	83.07	84.10	3305	.47
Reparación emocional	84.45	82.17	3254.5	.47
Inteligencia emocional	85.88	80.15	3115.5	.45
Estimulación intelectual	86.72	78.98	3034.5	.44
Dirección de trabajo en equipo	85.82	80.24	3121.5	.45
Motivación Inspiracional	84.19	52.54	3280	.74
Influencia idealizada atributiva	86.26	79.62	3078.5	.45
Influencia idealizada conductual	84.66	81.86	3233.5	.47
Liderazgo transformacional	85.07	81.30	3194.5	.46

Diferencias en los factores de la inteligencia emocional y el liderazgo transformacional según el sexo.

Nota: PS_{est}: probabilidad de superioridad (tamaño del efecto); Rp: rangos promedios; U: Mann-Whitney.

En la tabla 9, se presentan las diferencias encontradas en las variables y sus factores en estudio de acuerdo al sexo.

En relación a la inteligencia emocional, se observa que en promedio los varones tienen más altas puntuaciones ($Rp_{\text{masculino}} = 85.88$; $Rp_{\text{femenino}} = 88.15$), aunque la magnitud de la diferencia refleja que no existe diferencias significativas ($PS_{\text{est}} = .45$).

La diferencia más notable ocurre en la dimensión reparación emocional ($Rp_{\text{masculino}} = 84.45$; $Rp_{\text{femenino}} = 82.17$, $PS_{\text{est}} = .47$), seguida de atención a los propios sentimientos ($Rp_{\text{masculino}} = 84.43$; $Rp_{\text{femenino}} = 82.19$, $PS_{\text{est}} = .47$). Finalmente, se observa que la dimensión Claridad de sentimientos presenta puntuaciones más altas a favor de las mujeres ($Rp_{\text{masculino}} = 83.07$; $Rp_{\text{femenino}} = 84.10$, $PS_{\text{est}} = .47$).

En relación a la variable liderazgo transformacional, se evidencia que en promedio los varones obtienen puntuaciones más altas ($Rp_{\text{masculino}} = 85.07$; $Rp_{\text{femenino}} = 81.30$), reflejando la magnitud de diferencias que no existe diferencias significativas ($PS_{\text{est}} = .46$).

La diferencia más notable se halla en la dimensión estimulación intelectual ($Rp_{\text{masculino}} = 86.72$; $Rp_{\text{femenino}} = 78.98$, $PS_{\text{est}} = .44$), seguida de influencia idealizada atributiva ($Rp_{\text{masculino}} = 86.26$; $Rp_{\text{femenino}} = 79.62$, $PS_{\text{est}} = .45$), dirección de trabajo en equipo ($Rp_{\text{masculino}} = 85.82$; $Rp_{\text{femenino}} = 80.24$, $PS_{\text{est}} = .45$), influencia idealizada conductual ($Rp_{\text{masculino}} = 84.66$; $Rp_{\text{femenino}} = 81.86$, $PS_{\text{est}} = .47$) y motivación inspiracional ($Rp_{\text{masculino}} = 84.19$; $Rp_{\text{femenino}} = 52.54$, $PS_{\text{est}} = .74$), teniendo esta última una diferencia cercana a ser considerada grande.

H3: Existe diferencia estadísticamente significativa en la percepción de la inteligencia emocional y el liderazgo transformacional en docentes de una universidad de Lima Metropolitana en función a la edad.

Se realizó la comparación en los rangos de edad para determinar si existían diferencias de acuerdo a la edad con los factores de las variables de estudio. Con el fin de poder establecer una comparación de acuerdo a este criterio, se dividió la muestra de 166 participantes en grupo 1 (adultos jóvenes) y grupo 2 (adultos), existiendo 84 casos de adultos jóvenes y 82 de adultos.

Tabla 10

Variable	RP Adultos jóvenes (n = 84)	RP Adultos (n = 82)	U	PS _{est}
Atención a los propios sentimientos	78.41	88.71	3016.5	.43
Claridad de sentimientos	77.6	89.55	2948	.42
Reparación emocional	79.24	87.86	3086.5	.44
Inteligencia emocional	77.32	89.83	2925	.42
Estimulación intelectual	87.93	78.96	3072	.44
Dirección de trabajo en equipo	83.76	93.23	3422	.44
Motivación Inspiracional	86.04	80.90	3231	.46
Influencia idealizada atributiva	89.51	77.34	2939	.43
Influencia idealizada conductual	90.45	76.38	2860	.41
Liderazgo transformacional	88.09	78.80	3058.5	.44

Diferencias en los factores de la inteligencia emocional y el liderazgo transformacional según edad.

Nota: PS_{est}: probabilidad de superioridad (tamaño del efecto); Rp: rangos promedios; U: Mann-Whitney.

Adultos jóvenes = 30 a 41 años; Adultos = 42 a 63 años.

En la tabla 10 se presentan las diferencias encontradas en las variables y sus factores de acuerdo a la edad.

En relación a la inteligencia emocional, se observa que en promedio los adultos tienen más altas puntuaciones ($Rp_{\text{adultos jóvenes}} = 77.32$; $Rp_{\text{adultos}} = 89.83$), aunque la magnitud de la diferencia refleja que no existe diferencias significativas ($PS_{\text{est}} = .42$).

La diferencia más notable ocurre en la dimensión claridad de sentimientos ($Rp_{\text{adultos jóvenes}} = 77.6$; $Rp_{\text{adultos}} = 89.55$, $PS_{\text{est}} = .42$), seguida de Atención a los propios sentimientos ($Rp_{\text{adultos jóvenes}} = 78.41$; $Rp_{\text{adultos}} = 88.71$, $PS_{\text{est}} = .43$) y Reparación emocional ($Rp_{\text{adultos jóvenes}} = 79.24$; $Rp_{\text{adultos}} = 87.86$, $PS_{\text{est}} = .44$). En relación a la variable liderazgo transformacional, se evidencia que en promedio los adultos jóvenes obtienen puntuaciones más altas

($R_{p\text{jóvenes}} = 88.09$; $R_{p\text{adultos}} = 78.80$), reflejando que no existe diferencias significativas ($PS_{\text{est}} = .44$).

Sin embargo, la diferencia más notable se halla en la dimensión influencia idealizada conductual ($R_{p\text{jóvenes}} = 90.45$; $R_{p\text{adultos}} = 76.38$, $PS_{\text{est}} = .41$), seguida de influencia idealizada atributiva ($R_{p\text{jóvenes}} = 89.51$; $R_{p\text{adultos}} = 77.34$, $PS_{\text{est}} = .43$), estimulación intelectual ($R_{p\text{jóvenes}} = 87.93$; $R_{p\text{adultos}} = 78.96$, $PS_{\text{est}} = .44$) y motivación inspiracional ($R_{p\text{jóvenes}} = 86.04$; $R_{p\text{adultos}} = 80.90$, $PS_{\text{est}} = .46$). Por su parte, la dimensión dirección de trabajo en equipo ($R_{p\text{jóvenes}} = 83.76$; $R_{p\text{adultos}} = 93.23$, $PS_{\text{est}} = .44$) obtiene diferencias a favor de los adultos.

4.3 MEDIDAS DE ASOCIACIÓN

Se realizó correlaciones para determinar si existe relación entre las variables de estudio, utilizándose el coeficiente de correlación de Spearman (ρ).

H4: Existe relación estadísticamente significativa entre las dimensiones de la inteligencia emocional y las dimensiones del liderazgo transformacional en docentes de una universidad de Lima Metropolitana

El análisis de la presente hipótesis muestra que las dimensiones de inteligencia emocional correlacionan positiva y significativamente con las dimensiones de liderazgo transformacional, a excepción del factor estimulación intelectual, aceptándose la hipótesis de investigación.

Tabla 11

	Estimulación intelectual	Dirección de trabajo en equipo	Motivación Inspiracional	Influencia idealizada atributiva	Influencia idealizada conductual
Atención a los propios sentimientos	.088	.641**	.556**	.419**	.427**
Claridad de sentimientos	.075	.661**	.528**	.464**	.417**
Reparación emocional	.025	.532**	.455**	.309**	.331**

Correlaciones de Spearman entre las dimensiones de inteligencia emocional y liderazgo transformacional.

Nota: ** Significativa al nivel 0.01 (bilateral)

H5: Existe relación estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional y el liderazgo transformacional en docentes de una universidad de Lima Metropolitana

El análisis de la presente hipótesis muestra que la inteligencia emocional correlaciona positiva y significativamente con el liderazgo transformacional (Rho= .494; $p < .01$), aceptándose la hipótesis de investigación.

Tabla 12

	Liderazgo transformacional
Inteligencia emocional	.494**

Nota: ** Significativa al nivel 0.01 (bilateral)

Correlaciones de Spearman entre inteligencia emocional y liderazgo transformacional

CAPITULO VI: DISCUSIÓN

Luego de haber recopilado información teórica de diversas investigaciones sobre inteligencia emocional y liderazgo transformacional, además de identificar el impacto que tienen dichas variables dentro del contexto educativo con docentes universitarios, se confirmó que efectivamente existe una relación significativa entre el nivel de inteligencia emocional y el liderazgo transformacional ($Rho = .494; p < .01$)

Con el propósito de identificar la realidad de las variables de estudio en docentes universitarios se determinó, además, la importancia de ambas en el proceso de relación docente – estudiante. Esta afirmación resulta similar a la que manifestó Alvarez, Torres y Chaparro (2016) quienes buscaron también identificar qué tipo de liderazgo era el más utilizado en sus docentes. Si bien es cierto ellos siguieron un modelo distinto al de esta investigación, no se aleja mucho de la finalidad por reconocer el rol relevante del liderazgo en los profesionales de la educación. Resulta pues interesante, observar como en todos los ámbitos organizacionales y hasta en los educativos, el líder debe formar parte de su cultura. En este caso, basándose en las necesidades de los equipos y en los objetivos comunes que tienen.

Resulta importante poner atención precisamente a cómo el líder está efectuando su rol y el impacto que tiene este frente a los demás. En este mismo sentido, se coincide con Perez, Guarín y Romo (2015) quienes afirman que el liderazgo docente promueve el crecimiento académico de sus estudiantes. Es así pues que, Salovey (1997) considera de suma importancia el impacto que tendrá en

el entorno, el desarrollo de habilidades emocionales, principalmente en actores educativos que se comparten experiencia y aprendizaje con sus estudiantes.

Por las consideraciones anteriores, se procede a confirmar que el 66.3% de los participantes tienen un nivel promedio alto en Inteligencia Emocional, dentro de sus factores se describe que el 68.1% muestra un nivel promedio alto en Claridad de sentimientos, ello confirma lo mencionado por Mayer y Salovey (1997) acerca del interés de los docentes por mostrar una habilidad desarrollada en reconocer a tiempo sus emociones además de diferenciar correctamente aquellas conductas positivas de ellos mismos y de los demás. Lo antes mencionado, se traduce también en la capacidad que tiene el docente de identificar los estados de ánimo de sus estudiantes, permitiendo interactuar con él de manera constructiva y brindarle el apoyo necesario cuando se necesite, además se convierte en una herramienta muy útil que con el tiempo podría facilitar la relación docente – estudiante e influir positivamente en el aprendizaje segundo.

Con respecto a las dimensiones, se observa que respecto a la **claridad de sentimientos**, 68.1 de los participantes muestran un nivel promedio alto, ello permite demostrar que existe una capacidad desarrollada para identificar sus propias emociones. Mayer (1997) señala que si bien es necesario poder identificar las emociones que tenemos en un momento determinado, también surge importante saber cómo expresarlas y adecuarlas a nuestras acciones. Es así también necesario comparar dichos resultados con los obtenidos en la dimensión **atención a los propios sentimientos**, en la cual el 64.5% demuestra un nivel promedio alto, surge la idea de que si bien existe una capacidad por reconocer la

emoción del momento, es importante que ello también se plasme en identificar las emociones a través de las expresiones de los demás. Cabe la posibilidad de determinar que los docentes si bien pueden desarrollar su habilidad por reconocer sus propias emociones, aun es necesario continuar trabajando en brindarle atención a la de sus estudiantes, tal vez ello podría repercutir posteriormente en el nivel de comprensión en la relación docente – estudiante. A raíz de lo antes mencionado, se puede citar lo señalado por Salovey y Pizarro (2003), quienes afirman que la persona a parte de expresar sus propias necesidades, debe también aprender a discriminar expresiones honestas o deshonestas. Ello conlleva a determinar que si esta dimensión aún no se encuentra totalmente desarrolla podría generar dificultades en identificar también emociones de sus estudiantes y de los grupos que tenga a cargo, poniendo en peligro la dinámica de sesión y la interacción que se inicie desde ese momento.

En este sentido, es importante mencionar además que los docentes de la Facultad de Negocios son los que presentan mayor nivel en cuanto a Inteligencia Emocional refiere, con un 19.12% seguidos de la Facultad de Arquitectura e Ingeniería, con un 18,62% y 18,62% respectivamente. Teniendo en cuenta la realidad de la institución donde se fue aplicado los diversos instrumentos de evaluación, es conveniente mencionar que la Facultad de Negocios cuenta con un número mayoritario de estudiantes en comparación de otras facultades, ello permite referir un antecedente favorable para dichas carreras, ya que el contar con docentes que puedan conocer sus propias emociones y luego saber cómo manejarlas garantiza que pueda ocurrir también con los demás (Salovey y Stemberg, citado por Goleman, 1998), en una población numerosa, podría denotar

una buena interacción entre ambos actores favoreciendo así el desarrollo de sus sesiones de clases.

Asimismo, se confirma que el 66.9% de la muestra total presenta un promedio alto en Liderazgo Transformacional, siendo el factor ***motivación inspiracional*** con un 61.4% de la misma el puntaje más alto. Ello confirma lo que Bass y Riggio (2006) mencionan en que la mayoría de los docentes se auto perciben como personas con actitudes y comportamientos que influyen en la motivación de sus estudiantes, impactando directamente con su desarrollo académico dentro del aula. Asimismo, estos resultados corroboran lo afirmado por Mejía (2004) quien considera que la motivación es un factor de suma importancia para ejercer eficientemente el liderazgo, es por ello que se afirma que resulta hoy en día necesario contar con docentes que como parte de su rol de líder puedan desempeñar acciones motivantes para sus estudiantes, estimulando sus ideas.

Por otro lado, el que ***influencia idealizada atribuida*** tenga el menor puntaje de la muestra indica que posiblemente la mayoría de ellos no perciban que son aun respetados y/o admirados por su comunidad estudiantil. Existe la probabilidad que muchos de ellos no noten la identificación que sus estudiantes sientan hacia ellos. Estos resultados nos llevan a considerar la posibilidad de que, si bien es cierto, el docente reconoce en sus acciones la intención de motivar a sus estudiantes a través del reconocimiento, sin embargo, éste reconoce que no percibe que dicha realidad haya impactado directamente con el nivel de influencia que su rol ejerce en su grupo de estudiantes. Por ello resulta importante mencionar la necesidad de identificar las características más significativas del grupo de estudiantes para así poder determinar el tipo de líder que se necesita, es así como Guzmán *et al.* (2016)

señalan un criterio fundamental para garantizar una dinámica e interacción exitosa entre los actores educativos.

Por otro lado, se confirma también que los docentes varones presentan mayor nivel de inteligencia emocional que las mujeres en general con una puntuación mayor a la de ellas con 85.88% versus 80.15% respectivamente, sin embargo, se observa que en el factor claridad de sentimientos, son las mujeres quienes muestran mayor nivel en la puntuación con un 84.10%. Esto coincide con la investigación realizada por Zarate y Matviuk (2012) quienes concluyeron también que son las mujeres quienes demuestran mayor conciencia de sus propias emociones. Por otro lado, en lo que respecta a Liderazgo Transformacional, se identificó respecto al género que son también los varones quienes presentan mayor puntuación que las mujeres con un 85.07% y 81.30% respectivamente. Sin embargo, las diferencias no son significativas.

Además, se pueden observar también algunos detalles específicos dentro de los factores de dicha variable, como por ejemplo la estimulación intelectual, influencia idealizada atribuida y dirección de trabajo en equipo, en donde los puntajes son mayores que el de las mujeres. Lo antes mencionado también contribuye con la investigación realizada por Guzmán, Rioja y Vásquez (2016) quienes tampoco encontraron diferencias por género, considerando que ambos pueden desarrollar actitudes de líder con igual oportunidades.

Asimismo, los resultados indican que los docentes “adultos”, es decir, que tienen entre 42 a 63 años muestran un mayor nivel de inteligencia emocional comparado con aquellos docentes “adultos jóvenes” entre 25 a 41 años. Sin

embargo, sucede lo contrario en la variable de liderazgo Transformacional, el cual señala que el 88.09 de los adultos jóvenes, muestran mayor nivel en la misma sobre el 78.80 de los adultos. Estos resultados contradicen los resultados obtenidos por Guzmán, Rioja y Vasquez (2016), quienes afirman dentro de su investigación que los docentes menores de 45 años son los únicos en mostrar un mayor liderazgo transformacional, considerando que, pese a que aquellos mayores a esa edad también predomina dicho estilo, existe también un índice en el que otro estilo de liderazgo se hace presente.

Es por ello que en esta investigación dada la división realizada por edad se concluyó que los docentes menores son aquellos que demuestran con mayor nivel este tipo de liderazgo en general. En este punto, es importante mencionar que, dentro de sus factores, en el de “Dirección de trabajo en equipo” existe un mayor puntaje en los docentes con mayor edad. Ello podría corresponder a la experiencia que cada uno de ellos ha adquirido a lo largo del tiempo y permiten que puedan realizar una gestión más productiva y dinámica con sus estudiantes durante el ejercicio de la docencia. Guzmán, Rioja y Vasquez (2016) señalan que aquellos docentes más jóvenes podrían tener mayores aptitudes para ejercer un liderazgo transformacional debido a las actitudes más empáticas con sus estudiantes. Sin embargo, en la presente investigación, los resultados indican que, pese a dichas afirmaciones, aquellos docentes que gozan de mayor experiencia docentes pueden mostrarse más preparados para afrontar un liderazgo transformacional en especial dentro de la capacidad de dirigir un equipo humano.

Es necesario recalcar también que dentro de los factores con mayor puntuación se encuentra el de Influencia Idealizada Conductual, en el que Barbosa (2013) afirma ser una característica del líder que promueve la consideración por los integrantes de su equipo, desarrolla la confianza y la práctica de acciones honestas que contribuyan al desarrollo de valores y actitudes positivas en el entorno. Ello pues, se observa en los resultados obtenidos en este factor, siendo los docentes “adultos jóvenes” un 90.45% de los evaluados que desarrollan con mayor frecuencia dicho factor. Posiblemente, por la importancia que implica construir una imagen personal y la preocupación en los primeros inicios de una carrera docente, que implica ello hacia sus estudiantes. Son pues, los docentes más jóvenes aquellos que buscan sentirse más cercanos a los estudiantes y generar fuertes lazos de empatía debido a la menor brecha generacional (Guzmán *et al.* 2016) que permite sentirse más en confianza y permitir a través de sus buenas acciones y conductas, inspirar a sus estudiantes a ser como ellos o seguir su ejemplo de práctica positivas.

Ello, lleva a reflexionar sobre lo mencionado por Mayer y Salovey (1997) quienes consideran importante reconocer las emociones y sentimientos de uno mismo y de los demás, teniendo claro cómo identificar aquellas expresiones sinceras o no, ello podría también garantizar convertirse en una herramienta útil para mejorar la metodología y dinámica de la clase en busca de mejores oportunidades dentro del aula. Es así, que aquellos docentes con una percepción emocional desarrollada, pueden identificar con facilidad el estado de ánimo de sus estudiantes, reconociendo cuando ellos se sienten bien o no, comprendiendo sus actitudes y formulando planes de acción para un beneficio colectivo. Sin duda, al

final ello promoverá una mejor relación entre el docente como líder y el estudiante como un seguidor.

Respecto a los resultados correlacionales observados dentro de esta investigación se puede concluir que existe una relación significativa entre las dimensiones de **claridad de sentimientos** y **dirección de trabajo en equipo**. Ello lleva a determinar que si el líder muestra habilidad en identificar sus emociones así mismo identificar con facilidad la de los demás (Mayer y Salovey, 1997) la capacidad de direccionar a su equipo se desarrollará positivamente, entendido que dentro del rol de liderazgo debe existir una capacidad de orientación hacia los objetivos que todo el equipo tenga, ello podrá efectuarse siempre y cuando los integrantes se conozcan y sea su líder el encargado de direccionar un objetivo en función a los propósitos del equipo y a las metas que este tenga (Bass y Avolio, 2000).

Sobre a lo antes mencionado, se relaciona además con la capacidad de autoconocimiento que el líder puede trabajar a lo largo de su vida y en la interacción con su equipo. Como menciona García (2003) sobre el fortalecimiento de la inteligencia emocional a través de la experiencia, lo cual podría permitir además que pueda existir mayor control de sí mismo en situaciones de crisis o conflictos, mejorando además las relaciones interpersonales en el equipo y en el trabajo con estudiantes (Simmons y Simmons, 1998). Ello permite además afirmar el impacto que tiene esta frente a la motivación que inspira a su equipo y el impacto que tiene ello en las acciones que decidan ejecutar ellos en su vida. Es importante corroborar dicha afirmación con lo señalado por Barbosa (2013) quien señala que son los

líderes los más comprometidos en demostrar actitudes que puedan motivar a sus seguidores, en esta investigación se señala a los estudiantes. Es así que el líder construye oportunidades sobre los intereses de los suyos.

Dentro de los resultados generales obtenidos en liderazgo transformacional se puede observar que existe un promedio bajo respecto al nivel de desarrollo que los docentes manifiestan tener. Es importante tener en cuenta en este punto que si bien es cierto, el líder busca estimular activamente las capacidades de creatividad e innovación respecto a sus equipos de trabajo, es probable que dentro de la población evaluada aun las practicas que buscan desarrollar efectivamente dichas habilidades no se realicen activamente o sea necesario por parte de los docentes enfatizar en la construcción y planificación de nuevas ideas que puedan garantizar una verdadera evidencia de aprendizaje respecto a la asignatura que se está llevando.

Por otro lado, está determinado que la interacción entre docentes y estudiantes forman también un estilo de trabajo en equipo, considerando claramente que el rol del primero tendrá una finalidad distinta. Ello además puede relacionarse con los demás resultados obtenidos ya que, si el aspecto directivo no se encuentra totalmente desarrollado, es poco probable que los estudiantes encuentren alternativas útiles de innovación y que el rol directivo que se cumpla sea únicamente la de brindar conocimientos basados en una metodología poco lúdica y que cautive al estudiante.

Barbosa (2013) afirma que dentro de las habilidades que el líder demuestra en su interacción es precisamente la de inspiración y motivación, además de una desarrollada capacidad para comunicar una idea y compartir con los objetivos comunes del equipo. Contrariamente, dentro de los resultados se observa también un nivel bajo en dicho aspecto, posiblemente a lo largo de su experiencia, el docente perciba que es necesario mejorar las actitudes motivacionales con sus estudiantes, es decir, dentro de sus clases realizar acciones que plasmen verdaderamente dicha intención.

En este mismo sentido, es probable también que el nivel bajo en la Influencia idealizada atribuida que los docentes perciben respecto a ellos mismos, implique que existe alguna evidencia que ellos hayan percibido respecto a sus estudiantes que representa poco respeto por su experiencia o postura, denotando deficiente confianza en sus estudiantes teniendo escasa identificación entre ellos. Por el contrario, el nivel promedio en la sub variable de Influencia Idealizada conductual lleva afirmar que los docentes se sienten como modelos a seguir o que ejercen una postura que llame la atención de sus estudiantes y generen con sus acciones un impacto o cierto tipo de influencia en ellos.

Finalmente, es importante aportar con esta información respecto a, las implicancias de la inteligencia emocional y liderazgo transformacional en docentes, un nuevo interés por preocuparse del impacto que tienen dichas variables en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Además de conocer en qué medida dichos niveles podrían predecir el éxito o fracaso de un docente dentro de su accionar como tal. Debido a ello, surge el interés de proporcionar mayor información sobre

la realidad docente y con ello diseñar y planificar prudentemente proyectos de mejora que puedan beneficiar a estos actores para un mayor impacto en su actividad. Es así también importante reconocer que es necesario continuar investigando sobre las competencias básicas de todo líder educativo que permitirá tener mayor visión y proyección del plan estratégico de trabajo que se podría dar a corto o mediano plazo.

VI.1 CONCLUSIONES

La inteligencia emocional percibida se correlaciona significativamente con el Liderazgo Transformacional en docentes de una universidad privada de Lima Metropolitana, teniendo un $Rho = .494$

Existe diferencia entre la inteligencia emocional percibida y el liderazgo transformacional en docentes de una universidad privada de Lima Metropolitana en función al sexo, la cual demuestra que los varones presentan un mayor rango de 85.88 en Inteligencia Emocional percibida respecto a las mujeres. Asimismo, en Liderazgo Transformacional, son también los varones quienes presentan mayor rango que las mujeres, con un 85.07 y 81.30 respectivamente.

Existe diferencia entre la inteligencia emocional percibida y el liderazgo transformacional en docentes de una universidad privada de Lima Metropolitana en función a la edad, lo cual demuestra que son los adultos, entre 42 a 63 años, quienes muestran mayor rango respecto a Inteligencia Emocional percibida, con un 89.83 sobre 77.32 que muestran los adultos jóvenes, entre 30 a 41 años sobre la misma variable. Por el contrario, con relación al Liderazgo Transformacional son los adultos jóvenes quienes demuestran mayor rango promedio en dicha variable que los adultos, con un 88.09 y 78.80 respectivamente.

Existe relación entre Atención a los Propios Sentimientos y Estimulación Intelectual en docentes de una universidad privada de Lima Metropolitana, obteniendo con ello .088 de correlación.

Existe relación entre Atención a los Propios Sentimientos y Dirección en el Trabajo de Equipo en docentes de una universidad privada de Lima Metropolitana, la cual demuestra un .641 de correlación positiva y significativa entre ambas dimensiones de las variables de estudio.

Existe relación entre Atención a los Propios Sentimientos y Motivación Inspiracional en docentes de una universidad privada de Lima Metropolitana lo cual demuestra un .556 de correlación positiva y significativa entre ambas dimensiones de las variables de estudio.

Existe relación entre Atención a los Propios Sentimientos e influencia idealizada atribuida en docentes de una universidad privada de Lima Metropolitana, lo cual demuestra un .419 de correlación positiva y significativa entre ambas dimensiones de las variables de estudio.

Existe relación entre Atención a los Propios Sentimientos e influencia idealizada conductual en docentes de una universidad privada de Lima Metropolitana, lo cual demuestra un .427 de correlación positiva y significativa entre ambas dimensiones de las variables de estudio.

Existe relación entre Claridad de Sentimientos y Estimulación Intelectual en docentes de una universidad privada de Lima Metropolitana, obteniendo con ello .075 de correlación.

Existe relación entre Claridad de Sentimientos y Dirección de Trabajo en equipo en docentes de una universidad privada de Lima Metropolitana, lo cual demuestra un .661 de correlación positiva y significativa entre ambas dimensiones de las variables de estudio.

Existe relación entre Claridad de Sentimientos y Motivación Inspiracional en docentes de una universidad privada de Lima Metropolitana, lo cual demuestra un .528 de correlación positiva y significativa entre ambas dimensiones de las variables de estudio.

Existe relación entre Claridad de Sentimientos e Influencia Idealizada Atribuida en docentes de una universidad privada de Lima Metropolitana, lo cual demuestra un .464 de correlación positiva y significativa entre ambas dimensiones de las variables de estudio.

Existe relación entre Claridad de Sentimientos e Influencia Idealizada Conductual en docentes de una universidad privada de Lima Metropolitana, lo cual demuestra un .417 de correlación positiva y significativa entre ambas dimensiones de las variables de estudio.

Existe relación entre Reparación Emocional y Estimulación Intelectual en docentes de una universidad privada de Lima Metropolitana, obteniendo con ello .025 de correlación.

Existe relación entre Reparación Emocional y Dirección de Trabajo en Equipo en docentes de una universidad privada de Lima Metropolitana, lo cual demuestra un .532 de correlación positiva y significativa entre ambas dimensiones de las variables de estudio.

Existe relación entre Reparación Emocional y Motivación Inspiracional en docentes de una universidad privada de Lima Metropolitana, lo cual demuestra un .455 de correlación positiva y significativa entre ambas dimensiones de las variables de estudio.

Existe relación entre Reparación Emocional e influencia idealizada atribuida en docentes de una universidad privada de Lima Metropolitana, lo cual demuestra un .309 de correlación positiva y significativa entre ambas dimensiones de las variables de estudio.

Existe relación entre Reparación Emocional e influencia idealizada conductual en docentes de una universidad privada de Lima Metropolitana, lo cual demuestra un .331 de correlación positiva y significativa entre ambas dimensiones de las variables de estudio.

VI.2 RECOMENDACIONES

Se recomienda, en base a los datos obtenidos en la presente investigación, planificar, diseñar y aplicar un programa de formación basado en competencias blandas, que incluyan principalmente herramientas de soporte para mejorar habilidades emocionales así como también las de relación con su equipo de trabajo, dirigido exclusivamente a docentes, teniendo en cuenta además el perfil educador de su formación, ello con la finalidad de fortalecer el desempeño dentro del aula, mejorando con ello la relación estudiante – docente.

Promover la evaluación docente basada en competencias que puedan indicar el nivel de avance en las mismas y ello permita diseñar un plan de seguimiento, acompañamiento y trabajo con aquellos que necesitan fortalecerlas.

Se recomienda realizar nuevas investigaciones respecto a las competencias profesionales básicos de los docentes, con la finalidad de contar con mayor bibliografía y respaldo para la aplicación de proyectos y planes de trabajo que busquen mejorar el rendimiento y desempeño del docente dentro de clase.

Lista de referencias

- Alvarado, Y., Prieto, A. & Betancourt, D. (2009). Liderazgo y motivación en el ambiente educativo universitario. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(3), 1-18.
- Álvarez, J., Torres, A. & Chaparro, E. (2016). Diagnóstico de liderazgo educativo en las instituciones de educación superior del Valle de Toluca. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 51-68.
- Arredondo, F. G. & Maldonado, V. (2010). Differences between the relationship of integrity and leadership styles according to the model of Bernard Bass. *Estudios Gerenciales*, 26(114), 59-76.
- Augusto, J.M., Pulido-Martos, M., & López-Zafra, E. (2011). Does Perceived Emotional Intelligence and Optimism/pessimism Predict Psychological Well-being? *Journal of Happiness Studies*, 12, 463-474.
- Barbosa, L. (2013). Liderazgo e inteligencia emocional en personas que desempeñan jefaturas en empresas de Bogotá. *Universidad y Empresa*, 25, 87-106.
- Barrientos, R. (2008). La Reforma Esperada: Una Educación para todos y para cada uno de ellos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 6(4), 26-46.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19–31.
- Bass B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. USA: The Free Press.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational Leadership* (2nd ed.).

- Bass B. & Avolio B. (2000). MLQ Multifactor Leadership Questionnaire. Second Edition. Sampler Set: technical report, leader form, rater form, and scoring key for MLQ Form 5XShort. Published by Mindgarden, Inc.
- Bar-On, R. (1997). Development of THE Bar-On EQ-I: A measure of emotional and social intelligence. 105th Annual Convention of the American Psychological Association in Chicago.
- Barrow, J. (1977). The variables of leadership: A review and conceptual framework. *Academy of Management Review*, 2, 231-251.
- Chamorro M. D. (2005). Factores determinantes del Estilo de Liderazgo del director-a. Memoria presentada para optar el grado de Doctor. Universidad Complutense de Madrid.
- Coca, K. (2010). *Inteligencia emocional y satisfacción laboral en docentes de educación de la red N° 4 de Ventanilla-Callao*. Tesis para optar el grado académico de Maestreo en Educación. Universidad San Ignacio de Loyola.
- Cooper, R. & Sawaf, A. (1998). *Inteligencia Emocional aplicada al liderazgo y a las organizaciones*. (J. Cárdenas, Trad.). Bogotá, Colombia: Norma.
- Contini, N. (2004). La Inteligencia emocional, social y el conocimiento tácito. Su valor en la vida cotidiana. *Psicodebate* 5, Psicología, Cultura y Sociedad. Universidad de Palermo.
- Comrey, A. L. (1985). *Manual de análisis factorial*. Madrid: Cátedra
- Cortés A. (2004). Estilos de liderazgo y motivación laboral En el ambiente educativo. *Revista de Ciencias Sociales* (Cr) 203-214.
- Cronbach, Lee J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16 (3), 297-334

- Echevarría, A. & López-Zafrá, E. (2011). Pigmalión, ¿Sigue vivo? Inteligencia emocional y la percepción del profesorado de alumnos de E.S.O. *Boletín de Psicología*, 102, 7-22.
- Evans, E. (2015). *Interacción entre inteligencia emocional y estilos de liderazgo en directivos de instituciones educativas*. Tesis para optar el grado académico de Doctor en Psicología de la Educación y Desarrollo Humano. Universidad de València.
- Extremera, N., Fernández, P., & Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 260-265.
- Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2009). The moderating effect of trait meta-mood and perceived stress on life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 47, 116-121.
- Extremera, N., Salguero, J. M. & Fernández-Berrocal, P. (2011). Trait Meta-Mood and Subjective Happiness: A 7-week Prospective Study. *Journal of Happiness Studies*, 12, 509-517.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P., (2006). Emotional Intelligence as predictor of the mental, social, and physical health in university students. *Spanish Journal of Psychology*, 9, 45-51.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755. Disponible en: http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...Mood%20Meas%20and%20Mood%20Cong/TMMS24%20con%20referencias%202007.pdf

- Foncesa, R., Sánchez, M., & Bracho, L. (2007). El liderazgo docente y su relación con el estilo gerencial de los pasantes de comunicación social de la Universidad del Zulia. *TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 9(3), 430-442.
- García, Y., & Mendoza, J. (2015). Influencia de los estilos de liderazgo en el clima organizacional de una institución educativa de nivel medio superior. *Administración para el desarrollo*, 8, 21-50.
- González, O., González, O., Ríos, G., & León, J. (2013). TELOS. Características del liderazgo transformacional presentes en un grupo de docentes universitarios. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 15(3), 355-371.
- González, O. J., & González, O. (2008). Percepciones de los estudiantes universitarios, frente al liderazgo del docente. *Revista Mexicana de orientación educativa*, 5. 13, 37 – 43.
- González, O. J., & González, L. (2012). Estilos de Liderazgo del docente universitario. *Multiciencias*, 12(1), 35-44.
- González, O. J. (2008). Liderazgo transformacional en el docente universitario. Maracaibo, Venezuela. Universidad del Zulia. *Ciencias de la Educación*, 8(1), 38-47.
- Goleman, D. (1998). *La Práctica de la Inteligencia Emocional*. (F. Mora y D. Gonzáles, Trads.). Barcelona, España: Kairos.
- Goleman, D. (2000). *Inteligencia Emocional*. (E. Mateo, Trad.). Buenos Aires, Argentina: Vergara.
- Grissom R, Kim J. (2005). *Effect sizes for research*. Lawrence Erlbaum Associates. Mahwah: New Jersey.

- Guarín, L. (2014). *Liderazgo transformacional docente en la Universidad Nacional de Colombia*. Tesis para optar el grado académico de Maestreo en Ingeniería Administrativa. Universidad Nacional de Colombia.
- Guadagnoli, E., & Velicer, W. (1988). Relation of Sample Size to the Stability of Component Patterns. *Psychological Bulletin*, 103 (2), 265-275.
- Guzmán, J., Riojas, L., & Vásquez, J. (2016). Estilos de liderazgo en docentes universitarios: Estudio exploratorio desde la perspectiva de los propios docentes. *Invurnus Investigación*, 11(1), 9-14.
- Haro, J., & García-Izquierdo, M (2015). Inteligencia emocional y liderazgo transformacional en una muestra de directivos españoles: Un estudio exploratorio. *Ansiedad y Estrés*, 21(1), 71-81.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (2004). *Análisis Multivariante*. Madrid: Pearson.
- Hebert, E. (2011). *The Relationship between Emotional Intelligence, Transformational Leadership, and Effectiveness in School Principals*. Tesis para optar el grado académico de Doctor en Filosofía. Georgia State University.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2006) *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill/ Interamericana.
- Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30, 179-185.
- Jiménez, C. (2014). *Relación entre el liderazgo transformacional de los directores y la motivación hacia el trabajo y el desempeño de docentes de una universidad privada*. Tesis para optar el grado académico de Maestreo en Psicología. Universidad Católica de Colombia.

Jiménez, M. I., & López-Zafra, E. (2008). El autoconcepto emocional como factor de riesgo emocional en estudiantes universitarios: Diferencias de género y edad. *Boletín de Psicología*, 93, 21-39.

Kline, P. (1994). *An Easy Guide to Factor Analysis*. Newbury Park: Sage

Li, C., & Wong, E. (2006). Is ICT a lever for educational change? A study of the impact of ICT implementation of teaching and learning in Hong Kong. *Informatics in Education*. 5. 2, 317 – 336.

Lizeretti, N., & Extremera, N. (2011). Emotional intelligence and clinical symptoms in outpatients with Generalized Anxiety Disorder (GAD). *Psychiatric Quarterly*, 82, 253-260.

Martínez C. J. (2014) *El liderazgo transformacional en una institución educativa pública*. Pontificia Universidad Católica del Perú, 23,7-28.

Mayer, J. (1990) Emotional, Intelligence and Emotional Intelligence. *University of New Hampshire*, 19, 411 – 431.

Mayer, J., & Pizarro, D. (2003). The Value of Emotional Intelligence. *Emotional Intelligence*. 16, 263-275.

Mayer, J., & Salovey, P. (1993). The intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence*, 17, 443- 442.

Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En: Salovey, P. y Sluyter, D. (Eds.). *Emotional development, emotional literacy, and emotional intelligence*. New York: Basic Nooks.

Medina, P. (2010). *El liderazgo transformacional en los docentes de un colegio de gestión cooperativa de la ciudad de Lima*. Tesis para optar el grado académico de Maestro en Educación con mención en Gestión de la Educación. Pontificia Universidad Católica del Perú.

- Medina, A., & Gómez, R. M. (2014). El liderazgo pedagógico: competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora en un centro de Educación Secundaria. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 53(1), 91–113. <http://doi.org/10.4151/07189729-Vol.53-Iss.1-Art.127>
- Mehrens, A., William & Lehrna, M. J. (1982). *Medición y Evaluación en la Educación y en la Psicología*. México: C.E.C.S.A.
- Mendoza, I. (2005). *Estudio diagnóstico del perfil de liderazgo transformacional y transaccional de Gerentes de Ventas de una empresa farmacéutica a nivel mundial*. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Montero, I., & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 847-862.
- Nader, M., & Castro, A. (2007). Influencia de los valores sobre los estilos de liderazgo: Un análisis según el modelo de liderazgo transformacional-transaccional de Bass. *Universitas Psychologica*, 6(3), 689-698.
- Nunnally, J. (1973). *Introducción a la Medición Psicológica*. Buenos Aires: Paidós.
- Palfai, T.P., & Salovey, P. (1993) The Influence of depressed and elated mood on deductive and inductive reasoning. *Imagination, Cognition and Personality*, 13, 57-71.
- Pérez, G., Guarín, L., & Romo, G. (2015). Liderazgo transformacional en los docentes universitarios desde la perspectiva estudiantil. Estudio de caso: Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín. *Saber, Ciencia y Libertad*, 10(1), 203-218.

- Salvador, A. (2010). *Relación de la inteligencia emocional en el liderazgo del equipo directivo en las instituciones educativas de la zona de Canto Grande, UGEL N° 05 del distrito de San Juan de Lurigancho*. Tesis para optar el grado académico de Maestro en Educación. Universidad Nacional de Mayor de San Marcos.
- Salovey, P., & Pizarro, D.A. (2003). The value of emotional intelligence. In R. J. Sternberg, J. Lautrey, y T. Lubart (Eds.), *Models of Intelligence: International Perspectives* (pp.263-278). Washington, DC: American Psychological Association.
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, y Health* (pp. 125-151). Washington: American Psychological Association.
- Salovey, P., Bedell, B., Detweiler, J. B., & Mayer, J. (1999). Coping intelligently: emotional intelligence and the coping process. En C. R. Snyder (Eds), *Coping: The psychology of what works* (pp.141-164). New York: Oxford University Press.
- Salovey, P., Stroud, L.R., Woolery, A., & Epel, E.S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627.
- Simmons, S., & Simmons, J. (1998). *EQ Cómo medir la inteligencia emocional*. (A. Pareja, Trad.). Madrid, España: Edaf.
- Steiner, V., & Perry, R. (1998). *La Educación Emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara.

-
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2001). *Using multivariate statistics*. New York: Harper y Row.
- Timmerman, M. E., & Lorenzo-Seva, U. (2011). Dimensionality Assessment of Ordered Polytomous Items with Parallel Analysis. *Psychological Methods*, 16, 209-220.
- Rey, L., Extremera, N., & Pena, M. (2011). Perceived Emotional Intelligence, Self-Esteem and Life Satisfaction in Adolescents. *Psychosocial Intervention*, 20, 227-234.
- Rietveldt, F., Fernández, O., & Luquez, P. (2009). Inteligencia emocional y competencias del docente universitario. *Revista Ciencias de la Educación*, 19(34), 126-143.
- Vega, C., & Zavala, G. (2004). *Adaptación del cuestionario multifactorial de liderazgo (MLQ Forma 5X corta) de B. Bass y B. Avolio al contexto organizacional chileno*. Tesis para optar el título de Psicólogo. Universidad de Chile.
- Willman, S., & Velasco, M.I. (2011). Relación en las percepciones del estilo de liderazgo del jefe inmediato con el desempeño laboral de los estudiantes en práctica de la Universidad ICESI. *Estudios Gerenciales*, 27, 118. 67 – 84.
- Zárate, R., & Matviuk, S. (2012). Inteligencia emocional y prácticas de liderazgo en las organizaciones colombianas. *Cuadernos de Administración*, 7, 89-102.
- Zamora, A., & Poriet, Y. (2011). Prácticas de liderazgo en una empresa manufacturera venezolana del sector cervecero. *Revista Venezolana de Gerencia* (53), 101-115.

Apéndice A

Cuestionario de Inteligencia Emocional

Profesión:

Carrera que enseña:

Tiempo como Docente Universitario:

Edad:

Sexo:

Este cuestionario intenta describir algunas acciones sobre Inteligencia Emocional, tal como Ud. lo percibe. Por favor, responda todos los ítems de este cuadernillo. Juzgue cuán frecuentemente cada afirmación se ajusta a Ud. Use la siguiente escala de clasificación, para sus respuestas, marcando la categoría correspondiente con una cruz o un círculo.

Cuestionario de Inteligencia Emocional					
Items	Nada de Acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante de acuerdo ni en desacuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de acuerdo
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					

Apéndice B

Cuestionario de Liderazgo

Profesión:

Carrera que enseña:

Tiempo como Docente Universitario:

Edad:

Sexo:

Instrucciones

Este cuestionario intenta describir algunas acciones sobre liderazgo, tal como Ud. lo percibe. Por favor, responda todos los ítems de este cuadernillo. Juzgue cuán frecuentemente cada afirmación se ajusta a Ud. Use la siguiente escala de clasificación, para sus respuestas, marcando la categoría correspondiente con una cruz o un círculo.

Cuestionario de Liderazgo					
Items	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente en de acuerdo
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					
31					

Apéndice C

ANÁLISIS PILOTO DE LA ESCALA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL (TRAIT META MOOD SCALE-24)

Participantes

Para el estudio piloto se contó con la participación de 67 docentes universitarios de ambos sexos, 49 varones (73.1%) y 18 mujeres (26.9%), quienes forman parte del plantel de profesores de la sede centro de la Universidad Privada del Norte. Las edades de los estudiantes oscilaban entre los 30 y 58 años, con una promedio de 42,66 años (D.E= 7.057). Los participantes fueron seleccionados a través de un muestreo por conveniencia, (intencional y no probabilístico).

Tabla1

Variable	f	%
Sexo		
Varón	49	73.1
Mujer	18	26.9
Edad		
30-35 años	14	20
36-40 años	11	17.3
41-45 años	16	23.9
46-50 años	17	25.4
50-58 años	9	13.4
Total	590	100

*Descriptivos de las características
sociodemográficas de la muestra (N=67)*

Análisis preliminar de los ítems

Antes de proceder con el análisis factorial exploratorio, se realizó un análisis preliminar de los ítems (Ver Tabla 2). Se observa que la media de los ítems oscila entre 1.91 ("*ítem 5: Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos*") a 4.69 ("*ítem 23: Tengo mucha energía cuando me siento feliz*"), la mayor variabilidad la presenta el ítem 15 ("*A veces puedo decir cuáles son mis emociones*") con una desviación estándar de 1.271. Respecto a los coeficientes de asimetría de los ítems la mayoría presentaron valores negativos; que indica una tendencia a puntuaciones

altas. Del mismo modo, no fue detectada la presencia de puntajes extremos ni multicolinealidad.

Tabla 2

Ítem	Media	DE	Asimetría	Curtosis
Item1	3.54	1.035	-.568	-.005
Item2	3.25	1.020	-.359	-.216
Item3	3.12	1.080	-.170	-.585
Item4	3.57	1.104	-.593	-.374
Item5	1.91	.900	.823	.631
Item6	2.25	1.106	.653	-.385
Item7	2.45	1.004	.564	-.144
Item8	2.93	1.146	-.037	-.839
Item9	4.31	.763	-.815	-.067
Item10	4.16	.963	-1.495	2.440
Item11	4.37	.756	-1.182	1.288
Item12	4.16	.809	-.843	.451
Item13	4.19	.821	-1.225	2.505
Item14	4.13	.919	-1.118	1.244
Item15	3.54	1.271	-.611	-.547
Item16	4.28	.755	-.745	-.091
Ítem 17	4.40	.938	-1.808	3.466
Ítem 18	4.51	.683	-1.059	-.097
Ítem 19	3.63	1.139	-.735	.071
Ítem 20	4.46	.659	-.841	-.356
Ítem 21	4.13	1.153	-1.553	1.861
Ítem 22	4.40	.818	-1.907	4.798
Ítem 23	4.69	.583	-1.724	1.998
Ítem 24	4.25	.766	-.471	-1.136

Análisis preliminar de los ítems

Nota: DE = Desviación Estandar

Análisis de homogeneidad del test

Se examinó el grado de asociación entre los ítems que conforman la prueba y el test (Ver Tabla 3), reteniéndose aquellos que tuvieron una correlación ítem-test mayor a .20. En ese sentido no fue eliminado ningún ítem el ítem, mostrando índices de homogeneidad satisfactorios, desde .169 (ítem 19: *"Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida"*) hasta .608 (ítem 4: *"Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo"*), lo cual da cuenta de una

homogeneidad adecuada. Asimismo, se decidió conservar el ítem 19 puesto que su eliminación no afecta considerablemente la confiabilidad del instrumento.

Tabla 3

	Ítem	r_{itc}	α
1	Presto mucha atención a los sentimientos.	.553	.870
2	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	.554	.870
3	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	.607	.868
4	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	.608	.868
5	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	.288	.878
6	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	.320	.878
7	A menudo pienso en mis sentimientos.	.502	.872
8	Presto mucha atención a cómo me siento.	.574	.869
9	Tengo claros mis sentimientos.	.511	.872
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	.375	.876
11	Casi siempre sé cómo me siento.	.531	.872
12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas	.541	.871
13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	.565	.871
14	Siempre puedo decir cómo me siento.	.502	.872
15	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	.498	.872
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	.489	.873
17	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	.480	.873
18	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	.275	.877
19	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	.169	.883
20	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	.461	.874
21	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	.412	.875
22	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	.343	.876
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	.393	.875
24	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	.423	.874

Correlación ítem-escala corregida de los ítems

Nota: r_{itc} = Correlación ítem-test corregida; α = Alfa de Cronbach si se elimina elemento

La segunda columna de la tabla 3 presenta los coeficientes alfa de Cronbach para cada uno de los 24 ítems, en donde todos los valores alfa son moderados y significativos, en un rango que va de .868 a .883.

Análisis factorial exploratorio (AFE)

Con la finalidad de analizar la viabilidad del empleo del análisis factorial para la determinación de la validez de constructo de la Escala de Inteligencia Emocional, se emplearon las medidas de Kaiser-Meyer-Olkin y el Test de Esfericidad de Barlett. La medida de adecuación K-M-O obtiene una puntuación de .748 valor considerado adecuado. Asimismo, la prueba de esfericidad de Bartlett también resulto significativo ($\chi^2= 979.7.287$; $gl= 276$; $p<0,001$). Estos hallazgos indican que es posible realizar un análisis factorial exploratorio.

Para la determinación del número de factores se utilizó el análisis el análisis paralelo, propuesto por Horn (1965) por medio del cual se sugirió la extracción de tres factores (Timmerman y Lorenzo-Seva, 2011).

Tabla 4

Factores	Autovalores empíricos	Autovalores aleatorios	Autovalores aleatorios al 95%
1	29.8*	11.1	12.3
2	21.1*	9.4	10.3
3	9.0*	8.4	9.0
4	6.0	7.6	8.2
5	4.8	7.0	7.5

Análisis paralelo para los factores de la Escala TMM-24

Para la utilización del método de rotación se consideró la recomendación de Tabachnick y Fidell (2001) quienes sugieren que si la correlación entre los factores es mayor a .32 debe considerarse las rotaciones oblicuas. En el presente estudio dos factores tienen una correlación de .038. Por tal motivo se utilizó el

método de rotación denominado *varimax*. Los tres factores explicaban el 57.45% de la varianza total de la prueba.

Tabla 5.

	Ítem	F1	F2	F3
1	Presto mucha atención a los sentimientos.	.712		
2	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	.835		
3	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	.861		
4	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	.707		
5	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	.623		
6	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	.704		
7	A menudo pienso en mis sentimientos.	.807		
8	Presto mucha atención a cómo me siento.	.805		
9	Tengo claros mis sentimientos.		.678	
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.		.402	
11	Casi siempre sé cómo me siento.		.801	
12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas		.799	
13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.		.594	
14	Siempre puedo decir cómo me siento.		.661	
15	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.		.358	
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.		.710	
17	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.			.763
18	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.			.577
19	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.			.330
20	Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal.			.784
21	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.			.638
22	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.			.639
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.			.507
24	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.			.661
	Valor Eigen	6.84	4.85	1.39
	% Varianza explicada	28.49	20.20	8.78
	α de Cronbach	.916	.845	.821

Análisis factorial exploratorio con rotación varimax de la Escala de Inteligencia Emocional

El primer factor explica el mayor porcentaje de varianza (28.49%), el segundo el 20.20% y el tercero el 8.78% (ver Tabla 5). Los factores quedaron constituidos por los siguientes ítems: El primer factor denominado *Percepción*, se compone de los ítems: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8. El segundo factor comprende los ítems 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 y 16, nombrado como *Comprensión*. Y el tercer factor nombrado *Regulación* se compone de los ítems: 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 y 24.

En los tres factores las saturaciones factoriales correspondientes a los ítems presentan cargas no inferiores a 0.40, a excepción del ítem 15 y 19 (Hair, Anderson, Tatham y Black, 2004), evaluadas en las categorías de “bueno” o “excelente”, con propósitos de interpretación factorial (Comrey, 1985).

ANÁLISIS DE CONFIABILIDAD

Se calculó para este fin el coeficiente alfa de Cronbach. Se obtuvo un indicador de .878, el cual es considerado como una alta confiabilidad. Los coeficientes para cada uno de los factores también son considerados aceptables ($\alpha_{\text{factor1}} = .916$; $\alpha_{\text{factor2}} = .845$; $\alpha_{\text{factor3}} = .821$).

Apéndice D

ANÁLISIS PILOTO DE LA ESCALA DE LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS

PARTICIPANTES

Para el estudio piloto se contó con la participación de 67 docentes universitarios de ambos sexos, 49 varones (73.1%) y 18 mujeres (26.9%), quienes forman parte del plantel de profesores de la sede centro de la Universidad Privada del Norte. Las edades de los estudiantes oscilaban entre los 30 y 58 años, con una promedio de 42,66 años (D.E= 7.057). Los participantes fueron seleccionados a través de un muestreo por conveniencia, (intencional y no probabilístico).

Tabla1

Variable	f	%
Sexo		
Varón	49	73.1
Mujer	18	26.9
Edad		
30-35 años	14	20
36-40 años	11	17.3
41-45 años	16	23.9
46-50 años	17	25.4
50-58 años	9	13.4
Total	67	100

*Descriptivos de las características
sociodemográficas de la muestra*

RESULTADOS

Análisis preliminar de los ítems

Antes de proceder con el análisis factorial exploratorio, se realizó un análisis preliminar de los ítems (Ver Tabla 2). Se observa que la media de los ítems oscila entre 3.96 (*ítem 1: Evalúo críticamente creencias y supuestos para ver si son apropiados.*) a 4.69 (*ítem 18: Me muestro optimista frente a situaciones futuras*), la mayor variabilidad la presenta el ítem 16 (*Me comporto en función de convertirme en un ejemplo para los demás*) con una desviación estándar de .945. Respecto a los coeficientes de asimetría de los ítems todos presentaron valores negativos; que indica una tendencia a puntuaciones altas. Del mismo modo, no fue detectada la presencia de puntajes extremos ni multicolinealidad.

Tabla 2

Ítem	Media	DE	Asimetría	Curtosis
Item1	3.96	.944	-.799	.417
Item2	4.61	.576	-1.190	.481
Item3	4.58	.581	-1.046	.144
Item4	4.55	.634	-1.119	.195
Item5	4.52	.587	-.785	-.336
Item6	4.58	.607	-1.164	.368
Item7	4.63	.573	-1.267	.679
Item8	4.48	.612	-.730	-.402
Item9	4.34	.729	-.880	.335
Item10	4.69	.528	-1.443	1.210
Item11	4.63	.573	-1.267	.679
Item12	4.51	.683	-1.354	1.752
Item13	4.51	.637	-1.300	2.297
Item14	4.66	.538	-1.265	.669
Item15	4.09	.830	-.991	1.783
Item16	3.99	.945	-.968	1.259
Ítem 17	4.51	.612	-1.254	2.610
Ítem 18	4.69	.499	-1.196	.282
Ítem 19	4.67	.504	-1.109	.047
Ítem 20	4.63	.517	-.872	-.505
Ítem 21	4.66	.478	-.675	-1.592
Ítem 22	4.69	.467	-.823	-1.364
Ítem 23	4.55	.501	-.215	-2.015
Ítem 24	4.66	.509	-1.027	-.161
Ítem 25	4.57	.583	-1.450	3.676
Ítem 26	4.46	.586	-.550	-.615
Ítem 27	4.37	.850	-1.573	2.971
Ítem 28	4.37	.813	-1.839	4.658
Ítem 29	4.61	.521	-.799	-.647
Ítem 30	4.60	.605	-1.234	.536
Ítem 31	4.51	.683	-1.354	1.752

Nota: DE = Desviación Estandar

Análisis de homogeneidad del test

Se examinó el grado de asociación entre los ítems que conforman la prueba y el test (Ver Tabla 3), reteniéndose aquellos que tuvieron una correlación ítem-test mayor a .20. En ese sentido no fue eliminado ningún ítem, mostrando índices de homogeneidad satisfactorios, desde .272 (ítem 28: "Actúo en función al respeto que quiero recibir de los demás".) hasta .799 (ítem 12: "*Enfatizo en la importancia de tener una misión compartida con el equipo*"), lo cual da cuenta de una homogeneidad adecuada.

Tabla 3

	Ítem	r_{itc}	α
1	Evalúo críticamente creencias y supuestos para ver si son apropiados.	.410	.957
2	Para resolver problemas, trato de ver la situaciones desde varias perspectivas	.727	.953
3	Ayudo a los demás a ver los problemas desde diferentes perspectivas	.725	.953
4	Brindo sugerencias a los demás en identificar nuevas formas de trabajo	.737	.952
5	Evalúo las consecuencias de las decisiones tomadas	.785	.952
6	Fomento la tolerancia a las diferencias de opinión	.726	.953
7	Me intereso por los aportes que brindan los demás para resolver un problema	.751	.952
8	Fomento en los demás la expresión de ideas y opiniones sobre el método de trabajo	.775	.952
9	Expreso mis valores y creencias más importantes	.641	.953
10	Considero importante tener un objetivo claro sobre el trabajo que realizas	.669	.953
11	Para tomar una decisión tomo en cuenta las consecuencias morales y éticas de las mismas	.795	.952
12	Enfatizo en la importancia de tener una misión compartida con el equipo	.799	.952
13	Comparto los riesgos en las decisiones tomadas por el grupo de trabajo	.616	.953
14	Muestro coherencia entre lo que digo y hago	.746	.953
15	Considero ser un modelo a seguir para los demás	.355	.956
16	Me comporto en función de convertirme en un ejemplo para los demás	.352	.957
17	Me interesa conocer las necesidades e intereses del grupo de trabajo	.670	.953
18	Me muestro optimista frente a situaciones futuras	.659	.953
19	Suelo hablar con entusiasmo sobre las metas que tenemos como equipo	.594	.954

20	Construyo una visión motivante del futuro	.679	.953
21	Expreso confianza en que se alcanzaran las metas	.726	.953
22	Motivo a los demás a tener confianza en sí mismos	.770	.953
23	Ayudo a los demás a centrarse en metas que son alcanzables	.759	.953
24	Soy capaz de exponer a los demás las ventajas que implican poder llegar a los objetivos que se proponen	.739	.953
25	Puedo construir metas que incluyan satisfacer las necesidades de quienes trabajan conmigo	.681	.953
26	Hago que los demás se sientan orgullosos de trabajar conmigo	.486	.954
27	Por el bienestar del equipo soy capaz de ir más allá de mis intereses	.471	.955
28	Actúo en función al respeto que quiero recibir de los demás	.272	.957
29	Me muestro confiable y seguro con las personas que trabajo	.719	.953
30	Quienes trabajan conmigo confían en las decisiones que tomo	.769	.952
31	Siento que quienes trabajan conmigo me escuchan con atención	.776	.952

Correlación ítem-escala corregida de los ítems

Nota: r_{itc} = Correlación ítem-test corregida; α = Alfa de Cronbach si se elimina elemento

La segunda columna de la tabla 3 presenta los coeficientes alfa de Cronbach para cada uno de los 31 ítems, en donde todos los valores alfa son moderados y significativos, en un rango que va de .952 a .957.

ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO (AFE)

Con la finalidad de analizar la viabilidad del empleo del análisis factorial para la determinación de la validez de constructo de la Escala de Liderazgo Transformacional, se emplearon las medidas de Kaiser-Meyer-Olkin y el Test de Esfericidad de Barlett. La medida de adecuación K-M-O obtiene una puntuación de .866 valor considerado adecuado. Asimismo, la prueba de esfericidad de Bartlett también resulto significativo ($\chi^2 = 1865.287$; $gl = 465$; $p < 0,001$). Estos hallazgos indican que es posible realizar un análisis factorial exploratorio.

La determinación del número de factores, se realizó mediante la evaluación de varios criterios de extracción factorial, los mismos que aparecen en la Tabla 4.

Tabla 4:

Criterio	Numero de factores	Comentario
Kaiser (K-1)	5	El sexto factor es menor a 1
Inspección del gráfico de sedimentación	4-5	El Scree plot indica cuatro o cinco factores son posibles.
Análisis paralelo	1	Un factor es bastante claro para este análisis
Criterio teórico	4	Influencia Idealizada Atribuida (II-A), Influencia Idealizada Conductual (II-C), Motivación Inspiracional (MI), Estimulación Intelectual (EI)

Criterios considerados para la decisión del número de factores a extraer en la Escala de Liderazgo Transformacional

La Tabla 4, permite concluir que la solución con cuatro y cinco factores son las más adecuada al ser común a tres de los cuatro criterios utilizados para extraer el número de factores. Asimismo, se toma en consideración el criterio teórico (modelo conceptual) debido a la tendencia de los métodos estadísticos hacia la unidimensionalidad.

Tabla 5

Variable	Real-data % of variance	Mean of random % of variance	95 percentile of random % of variance
1	50.9*	8.7	9.6
2	6.7	7.8	8.4
3	6.0	7.2	7.6
4	4.8	6.6	7.0
5	3.7	6.2	6.6
6	3.1	5.8	6.1
7	2.7	5.4	5.7

Análisis paralelo para los factores de la Escala de Liderazgo Transformacional

Tabla 6:
Criterio de Kaiser > 1

Componente	Varianza total explicada								
	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	15,292	49,329	49,329	15,292	49,329	49,329	7,562	24,392	24,392
2	2,069	6,675	56,004	2,069	6,675	56,004	4,952	15,973	40,365
3	1,836	5,922	61,927	1,836	5,922	61,927	4,556	14,697	55,062
4	1,459	4,707	66,633	1,459	4,707	66,633	2,392	7,715	62,777
5	1,140	3,676	70,309	1,140	3,676	70,309	2,335	7,532	70,309
6	,988	3,186	73,496						
7	,851	2,744	76,240						
8	,830	2,679	78,918						

Luego de la determinación de factores, se procedió a la rotación mediante el método de extracción de Componentes Principales. Los cinco factores explicaban el 70.31% de la varianza total de la prueba. El primer factor explica el mayor porcentaje de varianza (24.4%), mientras que el segundo, tercero, cuarto y quinto factor, todos juntos explican el (sumatoria del % de la varianza) (ver Tabla 6).

En la tabla 7, se aprecia los cinco factores y sus respectivos ítems. Así, el Factor I (“Estimulación Intelectual”) se compone de los ítems: 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10 y 11; el factor II (“Dirección Trabajo en Equipo”) de los ítems 14, 22, 30, 12, 17, 27 y 31; el factor III (“Motivación Inspiracional”) compuesto por los ítems 18, 21, 25, 19, 20, 23, 24 y 29; el factor IV (“Influencia Idealizada Atributiva”) por los ítems 1, 9, 13 y 28; y finalmente el factor V (“Influencia Idealizada Conductual”) se compone de los ítems: 15, 16 y 26. Si bien algunos ítems cargan en dos factores al mismo tiempo, se utiliza el criterio teórico para establecer su pertenencia a un factor.

Tabla 7:

	Ítem	F1	F2	F3	F4	F5
2.	Para resolver problemas, trato de ver la situaciones desde varias perspectivas	.780				
3.	Ayudo a los demás a ver los problemas desde diferentes perspectivas	.784				
4.	Brindo sugerencias a los demás en identificar nuevas formas de trabajo	.743				
5.	Evalúo las consecuencias de las decisiones tomadas	.740				
6.	Fomento la tolerancia a las diferencias de opinión	.735				
7.	Me intereso por los aportes que brindan los demás para resolver un problema	.658				
8.	Fomento en los demás la expresión de ideas y opiniones sobre el método de trabajo	.693				
10.	Considero importante tener un objetivo claro sobre el trabajo que realizas	.653				
11.	Para tomar una decisión tomo en cuenta las consecuencias morales y éticas de las mismas	.741				
14.	Muestro coherencia entre lo que digo y hago	.565	.478			
22.	Motivo a los demás a tener confianza en sí mismos	.517	.470			
30.	Quienes trabajan conmigo confían en las decisiones que tomo	.488	.468			
12.	Enfatizo en la importancia de tener una misión compartida con el equipo		.609			
17.	Me interesa conocer las necesidades e intereses del grupo de trabajo		.672			
27.	Por el bienestar del equipo soy capaz de ir más allá de mis intereses		.710			
31.	Siento que quienes trabajan conmigo me escuchan con atención		.653			
18.	Me muestro optimista frente a situaciones futuras			.585		
21.	Expreso confianza en que se alcanzaran las metas		.529	.483		
25.	Puedo construir metas que incluyan satisfacer las necesidades de quienes trabajan conmigo		.625	.548		
19.	Suelo hablar con entusiasmo sobre las metas que tenemos como equipo			.628		
20.	Construyo una visión motivante del futuro			.707		
23.	Ayudo a los demás a centrarse en metas que son alcanzables			.685		
24.	Soy capaz de exponer a los demás las ventajas que implican poder llegar a los objetivos que se proponen			.564		
29.	Me muestro confiable y seguro con las personas que trabajo			.631		
1.	Evalúo críticamente creencias y supuestos para ver si son apropiados.				.663	
9.	Expreso mis valores y creencias más importantes				.536	
13.	Comparto los riesgos en las decisiones tomadas por el grupo de trabajo				.583	
28.	Actúo en función al respeto que quiero recibir de los demás				.737	
15.	Considero ser un modelo a seguir para los demás					.850
16.	Me comporto en función de convertirme en un ejemplo para los demás					.730
26.	Hago que los demás se sientan orgullosos de trabajar conmigo					.591
	Valor Eigen	15.29	2.07	1.84	1.46	1.14
	% Varianza explicada	49.33	6.68	5.92	4.71	3.68
	α de Cronbach	.946	.902	.924	.721	.708

Análisis factorial exploratorio con rotación varimax de la Escala de Liderazgo Transformacional

Correlaciones entre las sub-escalas de liderazgo transformacional y la escala global

Además de la validez factorial, ya tratada en la tabla 8, y desde un enfoque intrapruebas, otra manera de apreciar la validez de constructo de la Escala de Liderazgo Transformacional es correlacionar la escala global (total) con los cinco factores/escalas obtenidos. La Tabla 8 permite apreciar la correlación de Pearson entre los cinco factores subyacentes al constructo liderazgo transformacional y la escala global, así como las medias y desviaciones estándar de cada uno de ellos. La correlación entre los factores y la escala total son positivas y significativas, es decir, la escala global y los factores se encuentran positiva y significativamente correlacionados entre ellos.

Tabla 8

Correlaciones						
	F1 ESTIMULACIÓN INTELLECTUAL	F2 DIRECCIÓN TRABAJO EN EQUIPO	F3 MOTIVACIÓN INSPIRACIONAL	F4 INFLUENCIA IDEALIZADA ATRIBUTIVA	F5 INFLUENCIA IDEALIZADA CONDUCTUAL	EG LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL
ESTIMULACIÓN INTELLECTUAL	1					
DIRECCIÓN TRABAJO EN EQUIPO	,778 ^{**}	1				
MOTIVACIÓN INSPIRACIONAL	,756 ^{**}	,805 ^{**}	1			
INFLUENCIA IDEALIZADA	,592 ^{**}	,461 ^{**}	,498 ^{**}	1		
INFLUENCIA IDEALIZADA	,348 ^{**}	,439 ^{**}	,346 ^{**}	,353 ^{**}	1	
LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL	,914 ^{**}	,902 ^{**}	,884 ^{**}	,694 ^{**}	,544 ^{**}	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Coefficientes de correlación de Pearson entre la escala global y los cinco factores

ANÁLISIS DE CONFIABILIDAD

Se calculó para este fin el coeficiente alfa de Cronbach. Se obtuvo un indicador de 0.96, el cual es considerado como una alta confiabilidad. Los coeficientes para cada uno de los factores también son considerados aceptables ($\alpha_{\text{factor1}} = .946$; $\alpha_{\text{factor2}} = .902$; $\alpha_{\text{factor3}} = .924$; $\alpha_{\text{factor4}} = .721$; $\alpha_{\text{factor5}} = .708$).

Apéndice E
ELABORACIÓN PROPIA
**BAREMOS DE LA ESCALA DE METACONOCIMIENTO DEL ESTADO DE
ÁNIMO**

PC	PUNTAJES DIRECTOS				CATEGORÍAS	
	Atención a los propios sentimientos	Claridad de sentimientos	Reparación emocional	Escala Global		
99	---	---	---	---		
98	---	---	---	---		
97	---	---	---	---		
96	---	---	---	---		
95	---	---	---	---	Alto (71-99)	ALTO
90	---	---	---	120		
85	40	40	40	117		
80	---	---	---	116		
75	39	---	39	115		
70	---	39	38	114		
65	38	---	---	113	Medio (51-70)	PROMEDIO
60	---	38	37	111-112		
55	37	---	---	110		
50	---	37	36	108-109	Significativo (31-50)	
45	36	---	---	106-107		
40	35	36	35	105		
35	---	35	---	104		
30	34	34	34	101-103		
25	---	33	33	99-100		
20	33	---	---	97-98		
15	31-32	32	32	96		
10	27-30	30-31	31	91-95	Bajo (1-30)	BAJO
5	---	---	30	90		
4	---	28-29	29	87-89		
3	26	---	27-28	79-86		
2	24-25	25-27	25-26	74-48		
1	23	24	24	73		
X	35.70	35.96	35.58	107.24	Media	
DE	3.642	3.660	3.559	9.874	D.E.	
Mínimo	22	24	24	72	Mínimo	
Máximo	40	40	40	120	Máximo	

Apéndice F
ELABORACIÓN PROPIA
BAREMOS DE LA SUB-ESCALA DE LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL

PC	PUNTAJES DIRECTOS						CATEGORÍAS	
	Estimulación intelectual	Dirección de trabajo en equipo	Motivación Inspiracional	Influencia idealizada atributiva	Influencia idealizada conductual	Escala Global		
99	39-42	---	---	---	---	148		
98	38	---	---	---	---	146-147		
97	---	----	---	---	---	---		
96	---	---	---	---	---	145		
95	37	---	40	20	---	139-144	Alto (71-99)	ALTO
90	36	35	---	---	---	136-138		
85	35	---	39	19	15	134-135		
80	34	34	38	---	---	132-133		
75	33	---	---	---	14	131		
70	32	33	37	18	---	129-130		
65	31	---	36	---	---	126-128	Medio (51-70)	PROMEDIO
60	30	32	---	---	---	125		
55	---	---	35	17	13	123-124		
50	29-29	31	---	---	---	122	Significativo (31-50)	
45	27	---	34	---	---	120-121		
40	26	30	33	---	---	117-118		
35	---	---	---	---	---	116		
30	25	29	32	16	12	114-115		
25	24	---	31	---	---	112-113		
20	23	28	30	15	---	110-111		
15	21-22	---	---	---	11	107-109		
10	20	26-27	28-29	14	10	99-106	Bajo (1-30)	BAJO
5	---	25	26-27	13	---	95-98		
4	---	---	25	---	---	91-94		
3	17-18	24	24	---	9	89-90		
2	15-16	20-23	23	11-12	8	80-88		
1	14	19	22	10	7	79		
X	28.20	30.59	33.95	16.47	12.45	121.65	Media	
DE	5.857	3.281	4.206	2.125	1.780	13.365	D.E.	
Mínimo	14	19	22	9	7	76	Mínimo	
Máximo	45	35	40	20	15	149	Máximo	