



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Máster Universitario en Psicología Positiva

Trabajo Fin de Máster

Inteligencia Emocional, Liderazgo Transformacional y Bienestar Laboral: Una Propuesta de Intervención a directores españoles

Alumno/a: Inmaculada Torres Cazalilla

Tutor/a: Prof. D. Encarnación Ramírez
Fernández y D. Ana Raquel Ortega Martínez

Junio, 2018

RESUMEN

En esta Propuesta de Intervención se abordan dos elementos de suma importancia para las organizaciones. En concreto, la inteligencia emocional y el liderazgo transformacional. Asimismo, se analiza la interacción de dichas variables con el bienestar psicológico en el trabajo. Se propone una intervención con distintos directivos pertenecientes a centros públicos y concertados de Educación Primaria de la provincia de Jaén. Las actividades desarrolladas a lo largo de este Programa se vinculan con ambos términos, y persiguen que las emociones se expresen de forma menos intensa y más duradera en las actividades laborales, a través del desarrollo de habilidades para percibir, identificar y expresar las emociones. Finalmente, los posibles resultados revelan relaciones positivas y significativas entre la inteligencia emocional y el liderazgo transformacional y la repercusión de ambos constructos en la felicidad y el bienestar en contextos laborales.

Palabras clave: Inteligencia Emocional, Liderazgo Transformacional, Bienestar laboral, directivos, centros educativos, Educación Primaria.

ABSTRACT

In this Proposal of Intervention two elements of great relevance for the organizations are approached. Specific, Emotional Intelligence and Transformational Leadership. Likewise, the interaction of these variables with psychological well-being at work is analyzed. An intervention is proposed with different directors of the province of Jaén belonging to public and concerted schools of Primary Education. The activities developed throughout the Program are linked to both terms, and pursue that emotions are expressed less intensely and more durably in work activities, through the development of skills to perceive, identify and express emotions. Finally, the possible results reveal positive and significant relationships between Emotional Intelligence and Transformational Leadership and the impact of both constructs on happiness and well-being in work contexts.

Keywords: Emotional Intelligence, Transformational Leadership, labor Well-Being, directors, schools, Primary Education.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	4
2. INTELIGENCIA EMOCIONAL	5
2.1 Concepto de Inteligencia Emocional: Principales modelos teóricos	5
2.2 Evaluación de la Inteligencia Emocional.....	7
2.3 Beneficios de la Inteligencia Emocional en el ámbito laboral.....	9
2.4 Beneficios de la Inteligencia Emocional en el ámbito educativo	11
3. LIDERAZGO	12
3.1 Concepto de liderazgo. Teoría del liderazgo transformacional de Bass (1985) ...	12
3.2 Beneficios del liderazgo transformacional en el ámbito laboral.....	14
3.3 Beneficios del liderazgo en el ámbito educativo	15
4. RELACIÓN ENTRE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL.....	16
5. MÉTODO	18
5.1 Participantes.....	18
5.2 Instrumentos.....	19
5.3 Diseño	20
5.4 Procedimiento	20
5.4.1 Descripción del plan de intervención	21
6. CRONOGRAMA	26
7. PRESUPUESTO.....	28
8. RESULTADOS ESPERADOS	30
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	32
10. ANEXOS	42

1. INTRODUCCIÓN

El concepto de Inteligencia Emocional (IE) en el ámbito laboral ha suscitado un gran interés en la última década del siglo pasado. El auge se debe a la unión entre inteligencia y emoción, dos conceptos que, unidos, han suscitado una creciente área de investigación; y más aún si se analiza la repercusión de este constructo en las organizaciones educativas.

Con respecto a esta última idea, no hay duda acerca de que la escuela se enmarca en las organizaciones sociales en general, pues esta posee los elementos constituyentes de una organización: cuenta con una comunidad educativa, cada individuo tiene una función, se persiguen objetivos comunes y se trabaja de forma conjunta y coordinada.

Cualquier organización ha de seguir una jerarquía que permita una actuación de manera inteligente que, a su vez, potencie la obtención de resultados positivos y saludables puesto que, el hecho de cuidar la integración de las personas en las organizaciones siempre ha sido un asunto de vital importancia.

El comportamiento y la función del director resulta crucial para entender el éxito en una organización educativa. Por este motivo, se apuesta por el liderazgo de los directores como opción prioritaria para promover una educación de calidad.

En muchas situaciones propias de la actividad directiva se requiere de un comportamiento racional, lógico y responsable. Esto se debe a la idea de que en el contexto organizacional ciertos valores como el control, la disciplina o el seguir las normas son los pilares del éxito.

La experiencia pone de manifiesto que las habilidades emocionales son absolutamente necesarias para lograr el éxito en el trabajo y facilitar climas laborales positivos, pues las emociones son una parte integral de todo lo que implica el acto de dirigir y educar. Al ser conscientes de la importancia de las emociones en diversas facetas de nuestra vida, estaremos más cerca de comprender el por qué de este reciente interés por la inteligencia emocional.

La IE y su relación con el liderazgo educativo también ha sido objeto de atención, puesto que se podría encontrar cierto paralelismo entre las cuatro habilidades emocionales y la naturaleza del liderazgo (Caruso y Salovey, 2005). Además, los métodos que emplean los directivos para crear un objetivo común, motivar y estimular a los docentes podrían estar basados en el uso inteligente de las emociones (Caruso y Salovey, 2005). Artal (2013) y Argos y Ezquerro, (2013) afirman que el liderazgo,

como cualquier otra fortaleza, demanda para su desarrollo el entrenamiento de unas habilidades emocionales.

Lo cierto es que la IE es clave en las organizaciones. Estas requieren de una multitud de habilidades que, a su vez, son más efectivas cuando se utilizan conjuntamente con otros constructos (Goleman y Cherniss, 2005). Dentro de dichos constructos, el liderazgo es un proceso muy relacionado con la IE, y muestra de ello son los trabajos existentes que abordan dicha relación. Los realizados por Goleman (1998) junto con otras investigaciones de Barling, Slater y Kelloway (2000), indican claramente que la IE es un prerrequisito para poder ejercer una función de líder eficaz, puesto que un buen liderazgo significa tener una adecuada IE y, a la vez, una adecuada IE significa poseer habilidades necesarias para mantener y prologar el liderazgo. Según Côté, López y Salovey (2005), los individuos emocionalmente inteligentes son mejores líderes.

No obstante, no se trata de cambiar completamente el papel que juega el componente cognitivo en el papel de los directivos, pero está claro que la combinación de elementos cognitivos y emocionales ayuda a lograr ambientes de trabajo más productivos y positivos.

El hecho de haber apartado las emociones del mundo organizacional ha resultado ser una invitación al fracaso del docente, del director y del líder; por esta razón, es necesario que se ponga en marcha un programa de educación emocional para mejorar la inteligencia emocional de los individuos que, a su vez, potencie las competencias de los líderes, con la finalidad de que se produzca un aumento del bienestar y la felicidad en el trabajo del directivo y del profesorado en los centros educativos. En los programas disponibles, en ocasiones, no hay un consenso acerca de lo que es el liderazgo dentro de las organizaciones y sobre cómo optimizarlo. Por este motivo, se necesita un cambio de mirada y de perspectiva en la manera de ser y de estar de los líderes, y eso se consigue trabajando la IE.

En este trabajo, nos vamos a centrar en dos aspectos claves para mejorar el bienestar en los centros educativos: la Inteligencia Emocional (IE) y el liderazgo transformacional (LTF).

2. INTELIGENCIA EMOCIONAL

2.1 Concepto de Inteligencia Emocional: Principales modelos teóricos

El término Inteligencia Emocional es relativamente reciente y refleja la fusión de dos conceptos: inteligencia y emoción. Ambos conceptos siempre han sido entendidos

de forma aislada: la inteligencia como parte racional del ser humano y la emoción como la parte irracional. Actualmente, los dos conceptos ya no se conciben como polos opuestos. Muestra de ello es la variedad de modelos que definen la IE como un único constructo.

Desde 1990, año en el que los autores John D. Mayer y Peter Salovey proponen una definición formal de IE, se habrían propuesto diferentes definiciones de este concepto sin haber llegado a un consenso unánime.

Mayer y Salovey (1997), junto con Fernández-Berrocal y Ramos (2012) definen la Inteligencia Emocional como la habilidad de las personas para percibir, usar, comprender y mejorar las emociones. Su modelo de habilidad se centra en que las habilidades emocionales se pueden desarrollar por medio del aprendizaje y la experiencia cotidiana. Para ello, estos autores plantean la existencia de cuatro habilidades enlazadas:

- Percepción y expresión emocional. Implica reconocer de forma consciente nuestras emociones, identificar qué sentimos y ser capaces de darle una etiqueta verbal y una expresión emocional adecuada.

- Facilitación emocional. Es la capacidad para generar sentimientos que faciliten el pensamiento.

- Comprensión emocional. Consiste en integrar lo que sentimos dentro de nuestro pensamiento y saber considerar la complejidad de los cambios emocionales.

- Regulación emocional. Es la habilidad para dirigir y manejar de forma eficaz las emociones tanto positivas como negativas.

Por su parte, Daniel Goleman (1995, 1998), redefinió el concepto de IE, asociándolo bien con el carácter de la persona, o bien con una serie de competencias socio-emocionales (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009). Bar-On (2000); Boyatzis, Goleman, y Rhee (2000), y Goleman (1995), proponen un modelo mixto o de personalidad, que entiende la IE como un conjunto de rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas. Este modelo mixto establece cinco componentes de IE:

- Autoconciencia. Es la habilidad para reconocer y comprender los propios estados emocionales, sentimientos, rasgos y su efecto en los demás.

- Autorregulación. Implica ser capaz de automanejarse, adaptarse, innovar, controlar y responsabilizarse de las acciones.

- Motivación. Hace referencia al impulso hacia el logro, la iniciativa y el compromiso.

- Conciencia social. Consiste en darse cuenta de los sentimientos y las necesidades de los demás.

- Manejo de las relaciones. Es la habilidad para influir y manejar las relaciones con los demás y construir redes de apoyo social.

Otra aproximación a los modelos mixtos o de rasgos fue realizada por Bar-On en 1988. Este autor propone el Modelo de Inteligencia Emocional Social (IES), el cual define la IE como un conjunto de habilidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen en la habilidad que tiene uno mismo para afrontar con éxito las demandas y presiones del entorno (Bar-On, 2006). El modelo integra cinco áreas específicas:

- Área intrapersonal. Se refiere a la habilidad que tiene una persona para conocer y comprender sus sentimientos y expresarlos de forma asertiva.

- Área interpersonal. Es la habilidad para reconocer y comprender los sentimientos de los demás y conseguir establecer relaciones cooperativas y satisfactorias.

- Área de adaptación. Abarca la capacidad para manejar, adaptar y resolver problemas personales e interpersonales, y la capacidad para cambiar los sentimientos dependiendo de la situación.

- Gestión del estrés. Se refiere a la manera en la que nos enfrentamos al estrés.

- Estado anímico general. Es la habilidad para sentir y expresar emociones positivas.

2.2 Evaluación de la Inteligencia Emocional

El desarrollo de modelos teóricos de IE ha ido paralelo al desarrollo de instrumentos de medida para evaluar el concepto. De hecho, para elegir un instrumento concreto que mida IE hay que tener en cuenta el modelo teórico de partida.

Siguiendo una perspectiva clásica, los instrumentos para medir IE son tres: medidas de autoinforme, medidas de ejecución y medidas de evaluación por observadores o evaluación 360°.

Las medidas auto-informadas se basan en la percepción del individuo sobre sus propias habilidades emocionales. Una de las escalas que ha sido ampliamente utilizada en este tipo de medidas es el Trait Meta-Mood Scale (TMMS; Salovey, Mayer,

Goldman, Turvey y Palfai, 1995; adaptación al castellano de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004).

Las medidas de ejecución se basan en la capacidad de ejecución que tiene una persona cuando realiza una tarea. Un test que mide este tipo de inteligencia es el Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT; Mayer, Salovey y Caruso, 2002; adaptación al castellano de Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey, 2006).

Las medidas de evaluación 360° consisten en analizar cómo responde el sujeto a determinadas situaciones. Se requiere de una persona externa (observador) para que dé su opinión sobre cómo la persona responde ante las situaciones. A pesar de que no existe un instrumento concreto que mida la IE por observación, podemos destacar el Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i; Bar-On, 1997, 2000) que sí incluye una subescala de observación externa.

Teniendo en cuenta que las medidas descritas anteriormente emplean los instrumentos que más se han utilizado en el ámbito laboral para medir IE de una forma más general, se han desarrollado otros instrumentos de manera específica para evaluar dicha variable cuando se trabaja con grupos y en un entorno laboral. Así surgen medidas de tipo individual y de tipo grupal.

A nivel individual, podemos destacar dos medidas ampliamente utilizadas: la Wong & Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS; Wong y Law, 2002) y el Emotional Competence Inventory (ECI; Boyatzis y Burckle, 1999). La primera es una medida basada en el modelo de habilidad de Mayer y Salovey, mientras que la segunda se basa en los modelos mixtos de Goleman y Bar-On.

A nivel grupal, surge una nueva conceptualización del concepto de IE: la Inteligencia Emocional Grupal (IEG). Desde el modelo de habilidad, la IE grupal se entiende como la creación de una mente grupal, en la que el grupo desarrolla la percepción y comprensión de las relaciones grupales para conseguir las metas que se proponen. Por otra parte, desde los modelos mixtos la IE colectiva hace referencia a una IE que resulta de las interacciones con otros miembros del grupo (Ghuman, 2011).

Nos centraremos en las medidas de tipo grupal para medir la IE, ya que los directivos obtienen mejores resultados cuando se les aplica un modelo de evaluación de IE grupal, que abarque inteligencias interpersonales y procesos de interacción (Belbin y cols., 1976, y Dulewicz y Higgs, 2000).

Concretamente, utilizaremos la adaptación española de López-Zafra, Pulido-Martos, Berrios y Augusto, (2012) del Work Group Emotional Intelligence Scale Short

version (WEIP-S; Jordan, Murray y Lawrence, 2009), (véase con más detalle en el apartado 5.2.).

2.3 Beneficios de la Inteligencia Emocional en el ámbito laboral

La IE es un recurso personal que permite amortiguar los riesgos psicosociales y facilitar los recursos y los resultados positivos en el ámbito profesional, por tanto está relacionada tanto con el proceso como con el resultado organizacionales, y aporta beneficios para la escuela y para el directivo.

Se han revisado investigaciones con datos que confirman que esta variable influye positivamente en el rendimiento, en la calidad de liderazgo, en el manejo del estrés y del burnout, en la satisfacción laboral y, en el compromiso organizacional (Berrios, 2009).

En relación con el rendimiento, Jordan, Ashkanasy, Hartesl y Hooper (2002) han hallado una relación positiva entre la IE y el rendimiento, y Law, Wong y Song (2004) afirman que la IE predice el rendimiento en el ámbito laboral. Lo cierto es que la IE se ha convertido en una sólida razón en la explicación de los niveles de rendimiento laboral, puesto que ayuda a superar los obstáculos y limitaciones que dificultan la realización de la actividad laboral, los individuos que tienen una alta IE no dejan que las emociones influyan negativamente en sus funciones laborales, son capaces de hacer frente a demandas más exigentes, son más persistentes en tareas de elevada complejidad y potencian los factores que pueden verse afectados por la IE (Zeidner, Matthews y Roberts, 2012).

Otros estudios que corroboran dicha correlación positiva son los realizados por Peter Jordan y cols., en 2002. A nivel grupal, se demostró que cuando se tiene una buena IE, se produce una mejor adaptación, mayor variedad de habilidades de regulación emocional, mayor variedad de estilos de realización de tareas y, todo ello conlleva a un mayor desempeño en el trabajo. A nivel individual, Edú, Moriano y Molero (2014), y Knies y Leisink (2014), demuestran que al trabajar la IE de la persona que desempeña la función de líder, aumenta su eficacia y motivación, y eso mejora el rendimiento propio y el del resto de los compañeros. Asimismo, O'Boyle y cols. (2011), afirman que cada corriente o dimensión de la IE por separado hace una contribución a la mejora del rendimiento.

También numerosos investigadores incluyen el liderazgo como otra variable que se relaciona y que puede ser potenciada con la inteligencia emocional. Los líderes con más IE consiguen tener grupos más unidos, implicados y satisfechos con ellos mismos y

con su trabajo (López Zafra, Pulido Martos y Augusto Landa, 2013), y es más probable que un individuo sea líder si, además de ser transformacional en su estilo, puntúa alto en IE (Brown y Keeping, 2005, y Berrios, 2009). Por su parte, Goleman y cols. (2002) afirman que la IE mejora las competencias del liderazgo, tales como: autoconciencia emocional; conciencia social, organizativa y empatía; autogestión, autocontrol emocional, adaptabilidad, capacidad de triunfo y actitud positiva; y, por último, gestión de las relaciones, liderazgo inspirador, influencia, gestión de conflictos, y trabajo en equipo y colaboración.

En cuanto al estrés y al burnout en el trabajo, Zeidner (2009) afirma que la IE ayuda a controlar y manejar las emociones negativas que se producen ante la percepción de una situación de estrés, debido a que un nivel elevado de IE asegura mayores niveles de engagement (Petrides, Pérez-González y Furnham, 2007). Muestra de ello son las investigaciones realizadas por Rey, Durán y Extremera (2005) y Pacheco, Durán y Rey (2007), quienes hallaron que la IE se relaciona con las dimensiones de dedicación y absorción del engagement, y que la habilidad de regulación emocional predice significativamente dimensiones de engagement. Salanova y cols. (2003) y Schaufeli y Bakker (2004), apoyan y corroboran la importancia de aumentar los niveles de engagement para mejorar el bienestar individual y colectivo, debido al contagio que produce esta variable en los individuos (Torrente, Salanova, Llorens y Schaufeli, 2012, y Gracia, Salanova, Grau y Cifre, 2013).

En relación a la satisfacción laboral, son variadas las argumentaciones que llevan a plantear una relación positiva entre esta variable y la IE. Brackett y cols. (2010) encontraron una relación positiva entre satisfacción e IE. Abraham (2000) concluye que los individuos emocionalmente inteligentes están más satisfechos con su trabajo. Además, una persona con IE presenta mayor habilidad para regular las emociones de los demás, y esa dimensión es la que más peso tiene en la mejora de los niveles de bienestar laboral (Berrios, Augusto y Aguilar-Luzón, 2006).

Por último, el compromiso por pertenecer a una organización se relaciona con un elevado nivel de IE. A pesar de que existen resultados contradictorios al respecto, como son los de Guleryuz y cols. (2008), y Aghdasi y cols. (2011), quienes encuentran que la IE no tiene ninguna influencia sobre el CO; otros autores como Giles (2001), Nikolaou y Tsaousis (2002), Salvador-Ferrer (2012) y Carmeli (2013), en cambio, sí encuentran que el manejo de las emociones del líder, las dimensiones de facilitación emocional y comprensión emocional se relacionan con todas las vertientes del CO.

2.4 Beneficios de la Inteligencia Emocional en el ámbito educativo

La inteligencia emocional en el ámbito educativo ejerce una influencia positiva tanto en el profesorado como en el alumnado. Indudablemente, las destrezas y competencias emocionales de la comunidad educativa tiene repercusiones reales y positivas en la vida escolar y personal de los alumnos (Extremera-Pacheco y Fernández-Berrocal, 2004).

Extremera-Pacheco y Fernández-Berrocal (2004) encontraron algunos efectos que ejerce la IE sobre las personas en lo relativo a bienestar y ajuste psicológico, relaciones interpersonales, rendimiento académico y conductas disruptivas.

En relación al bienestar psicológico, estudios realizados por Salovey, Stroud, Woolery y Epel (2002) muestran que estudiantes con elevada IE tienen menos síntomas físicos, ansiosos y depresivos; mejor autoestima; más satisfacción; mejor utilización de estrategias de afrontamiento para solucionar problemas y menos rumiaciones. Por su parte, Ciarrochi, Deane y Anderson (2002) encontraron que la IE en estudiantes modera la relación entre el estrés y la salud mental. Fernández-Berrocal, Alcaide y Ramos (1999) demostraron que la IE influye en el ajuste emocional de los estudiantes disminuyendo los síntomas depresivos. Y el estudio llevado a cabo por Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro (2002) y, Extremera y Fernández-Berrocal (2003), concluyeron que la IE se asocia con altos niveles de autoestima, felicidad, salud mental y satisfacción vital; y con bajos niveles de ansiedad y depresión, y supresión de pensamientos negativos.

En segundo lugar, estudios realizados acerca de las relaciones interpersonales muestran que un alumno con IE será más hábil en la percepción y regulación de emociones propias y de los demás y, por tanto, tendrá mejores relaciones sociales (Schute, Malouf, Bobik y cols., 2001). En lo relativo a la Educación Primaria, Rubin (1999) afirmó que los profesores con IE y los compañeros con IE de los alumnos, consideraban a sus iguales menos agresivos y más propensos a comportamientos prosociales. Ramos, Fernández-Berrocal y Extremera (2003) encontraron relaciones positivas entre IE y empatía, y mayor facilidad en los procesos de adaptación emocionales y cognitivos en relación al estrés.

En lo relativo al rendimiento académico de los alumnos, se encontró que aquellos que poseen una elevada IE puntuaban alto en rendimiento (Extremera-Pacheco y Fernández-Berrocal, 2004). No obstante, Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos

(2004) vieron que había posibilidades de que la relación entre IE y rendimiento académico no fuese lineal y que pudiese estar influenciado por otros componentes.

Finalmente, en lo que se refiere a conductas disruptivas, los alumnos que presentan una elevada IE son capaces de justificar mejor los comportamientos agresivos ya que distinguen mejor las emociones que sienten, son menos impulsivos y tienen menos pensamientos pesimistas, lo que conduce a ser niños que tienen una mejor salud mental que aquellos que puntúan bajo en IE. Además, es importante hacer una breve mención a que el menor consumo de drogas en niños se asocia a una mayor IE, siendo entonces la IE un factor de protección y, a la misma vez, de riesgo porque si se carece de ella puede aumentar el consumo de sustancias adictivas y la realización de conductas disruptivas, dentro y fuera del aula (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002).

A todo lo anterior, cabe añadir la importancia que tiene que un director posea inteligencia emocional puesto que, eso ayuda a crear un ambiente positivo en sus aulas, así como a conseguir todos los beneficios mencionados, lo que fomentaría el desarrollo, el aprendizaje y el bienestar de los propios alumnos (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008). Según Goleman (1999) y Vargas-Jiménez (2004), un maestro tiene que conocer y aplicar los elementos de la IE para que su trabajo se vea más beneficiado con el trato con los niños, padres y relaciones con los demás.

3. LIDERAZGO

3.1 Concepto de liderazgo. Teoría del liderazgo transformacional de Bass (1985)

En la mayoría de las definiciones de liderazgo hallamos una referencia a la interacción humana y a los procesos de influencia en grupos, puesto que el liderazgo y la capacidad que tienen los líderes para inspirar y guiar a grupos e individuos ha sido y es un tema central en las organizaciones.

El concepto de liderazgo y todo lo que él implica ha tenido una ubicación incómoda en la sociedad debido a que su significado ha estado ligado con el valor y el poder. No obstante, gracias a la Psicología Positiva se han obtenido datos fiables que muestran que el líder positivo y transformador es dos veces más efectivo (Caruso y Salovey, 2005).

Puertas y Shahar (2012) afirman que la función del líder debe ser identificar los comportamientos deseados en colectivos y pensar qué tiene que hacer la organización para impulsarlos, con el fin de generar comportamientos que impacten de forma positiva.

Otros autores definen el liderazgo como una capacidad que consiste en influir en los demás con el fin de alcanzar un objetivo común (Caruso y Salovey, 2005). También hay quienes encuentran el liderazgo como un proceso de influencia social guiado por un propósito moral con el fin de construir capacidades para optimizar los recursos disponibles hacia el logro de metas compartidas (Dimmock, 2012).

Según Goleman, Boyatzis y McKee (2002) y Del Pino-Peña y Aguilar-Fernández (2013), el liderazgo no se limita a quienes ocupan la cúspide de una organización, sino que afecta a todas las personas de dicha organización. Por ello, se halla una moderada relación entre el liderazgo y la organización educativa.

Una de las funciones del liderazgo está muy vinculada a las responsabilidades que recaen en la dirección de un centro, puesto que es el director quien debería poseer algunas de las cualidades para ejercerlo porque sobre él recae la responsabilidad organizativa y administrativa de un centro educativo (Salvat, De Miguel, Martínez y Martín, 2013; y Argos y Ezquerro, 2013). Además, una persona que ocupe un puesto gerencial debe ser consciente de la importancia de manejar inteligentemente las emociones, con el fin de ser más productivo y exitoso (Rincón, 2010; y Del Pino-Peña y Aguilar-Fernández, 2013).

Como se ha podido observar, son numerosas las definiciones que se dan sobre lo que es el liderazgo, pero todas coinciden en que se trata de una vinculación del individuo con la organización y, que este se encuentra entre los roles que más trabajo emocional implica.

Desde una perspectiva positiva y más actual, se puede hablar de una nueva visión de liderazgo dedicado a la transformación personal y colectiva: el Liderazgo Transformacional (LTF).

Todas las organizaciones reclaman un cambio en las responsabilidades y funciones de liderazgo, por esta razón la *Teoría de Liderazgo Transformacional de Bass* ha sido una de las más desarrolladas y estudiadas.

De acuerdo con Muchinsky (2001), el LTF hace referencia al proceso de inducción de cambios en las actitudes de los miembros de una organización y de creación de compromiso para modificar objetivos y estrategias. También, son los líderes transformacionales quienes influyen en el resto de individuos para que estos sean capaces de auto motivarse hacia el logro de sus potencialidades, lo que contribuye al logro de sus propias necesidades humanas y a la satisfacción de las metas de la organización.

Además, el liderazgo transformacional está estrechamente relacionado con la motivación. Un directivo con buenas capacidades de liderazgo debe motivar a los demás a trabajar por encima de sus expectativas, aumentando así el nivel de rendimiento dentro de una organización (Ramírez, 2017).

Para Bass (1985), un líder transformador es aquel que presenta las siguientes características:

- Carisma. Se sacrifican por los demás y por su trabajo, tienen visión y sentido de misión, y se ganan la confianza y el respeto.
- Consideración individual. Detectan las necesidades y capacidades de los demás, y las atienden individualmente.
- Estimulación intelectual. Promueven la innovación y la creatividad, reformulan problemas y aplican nuevos métodos.
- Motivación inspiradora. Animar a los demás, son optimistas, y aconsejan y dan feedback a sus seguidores.

3.2 Beneficios del liderazgo transformacional en el ámbito laboral

El estilo de LTF genera un fuerte impacto a nivel laboral, debido a que sus beneficios van más allá del trabajo. Los efectos positivos del liderazgo transformacional se relacionan con rendimiento, satisfacción, bienestar, compromiso, confianza y crecimiento personal (Berrios, 2017). Además, cabría afirmar que esto es posible gracias a las características que presenta un líder transformacional.

Según Wang, Oh, Courtright y Colbert (2011), el LTF es el que mejor resultados obtiene a nivel de rendimiento, satisfacción laboral y bienestar grupal.

También, fomenta un elevado nivel de compromiso y confianza entre los trabajadores de una organización. Los líderes transformacionales tienen una actitud optimista y positiva, por tanto se ha visto una correlación positiva entre liderazgo transformacional y el compromiso organizacional (Avolio y Bass, 1995; Bass, 1996).

Asimismo, aseguran procesos de transformación permanente en el ámbito de trabajo y a nivel personal (Cayulef, 2007), puesto que el líder positivo se centra en las fortalezas y capacidades de los individuos.

3.3 Beneficios del liderazgo en el ámbito educativo

Es evidente que la mejora de la educación pasa por cambios en el modelo administrativo y burocrático de la dirección escolar, pero las funciones que ejerce el líder en este contexto son de gran utilidad para mejorar la educación y, por consiguiente, el aprendizaje de los estudiantes (Printy, 2010).

Los principales beneficios del liderazgo en el contexto educativo se relacionan fundamental y directamente con el aprendizaje y los resultados de los alumnos y, con la acción docente. Esto se puede observar en el informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2007) o en la OCDE (Pont, Nusche y Moorman, 2008) quienes sitúan el liderazgo en la educación como el segundo factor que más relevancia tiene en los logros de aprendizaje, después de la acción docente. Asimismo, Bolívar, (2012); Hargreaves y Fink, (2008) y Robinson y cols., (2008), sostienen la idea de que el objetivo último del liderazgo que ejerce un profesor en el aula es incrementar los resultados de aprendizaje de sus alumnos.

En relación a los resultados de aprendizaje, una investigación realizada por Day y cols. en 2009 sobre el impacto del liderazgo en los resultados de los alumnos, afirma que los resultados cognitivos, afectivos y conductuales de estos dependen, en primer lugar, de las condiciones de trabajo del propio docente y, en segundo lugar, del rol de liderazgo que se ejerce en el centro.

Otras investigaciones muestran que la acción del directivo como líder y del docente, como líder también de sus alumnos, tiene un efecto directo y de calidad sobre el nivel de logro de su alumnado y sobre sus experiencias de aprendizaje cuando el profesorado está motivado y presenta ciertas cualidades personales, actitudes y valores, además de saberes competenciales. Muestra de ello es el impacto que los docentes ejercen sobre los logros de los estudiantes, lo que representa un 27 % de variación en el rendimiento de los alumnos cuando el liderazgo es de calidad (European Commision, 2012).

Estudios realizados por Harris y cols. (2012); Mujis, Aubrey, Harris y Briggs, (2004); Seashore-Louis, Leithwood, Wahlstrom y Anderson (2010) y Bolívar (2011), establecen una relación entre el liderazgo y los procesos de mejora continua en la escuela, su influencia en el ambiente escolar, y su impacto en el aprendizaje y el éxito de los alumnos en la educación.

Incluso se podría afirmar que el líder es un ejemplo a seguir puesto que influencia a los alumnos con actitudes, emociones, valores y comportamientos (Bandura, 1986 y Burns, 1978).

También es importante hacer referencia a la influencia que ejerce el líder en las emociones de los alumnos y, en las suyas propias. Goleman y cols. (2002) afirmaron que el líder es la persona idónea para encaminar las emociones de los alumnos en una dirección positiva, entusiasmar al grupo y orientarlos en una dirección positiva.

La clave está en entender el liderazgo como algo que ha de plantearse bajo la responsabilidad de todos aquellos que conforman la comunidad educativa y no solo de una única figura (Argos y Ezquerro, 2013). No obstante, se puede afirmar claramente que el liderazgo del director es un componente esencial en el funcionamiento de las instituciones educativas debido a la influencia positiva que ejerce.

4. RELACIÓN ENTRE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL

La relación entre estos dos constructos ha sido estudiada en los últimos años, tanto de forma teórica como empírica, pues así lo demuestran la gran cantidad de estudios que afirman que la correlación entre la IE y el LTF está ampliamente corroborada y es moderadamente significativa.

Si recordamos el concepto de inteligencia emocional, se pueden observar factores que son relevantes en el quehacer de los individuos de las organizaciones, sobre todo en aquellos quehaceres que requieren de un mayor esfuerzo emocional (O'Boyle, Humphrey, Pollak, Hawver y Story, 2011), como sería el liderazgo (Humphrey, Kellert, Sleeth y Hartman, 2008). Además, hay componentes de la IE que se asocian positivamente con los comportamientos del líder transformacional (Barling, Slater y Kelloway, 2000). Muestra de ello son algunos estudios llevados a cabo por Harms y Credé, (2010), Gooty y cols., (2010), Rubin y cols., (2005) y Yulk, (1998), quienes afirmaron que la habilidad para reconocer las emociones en los otros es crucial para el desarrollo de un liderazgo transformacional (LTF).

En cuanto al liderazgo transformacional, recordemos que es considerado como el estilo de liderazgo que más resultados positivos produce en los individuos y en el contexto laboral (Carasco-Saul, y Kim y Kim, 2017) debido a la habilidad que presentan este tipo de líderes para transformar positivamente las emociones de sus seguidores (Ashforth y Humphrey, 1995, Shamir, 1995, Bass, 1996, Popper, 2005; y Berkovich y

Eyal, 2017), y por el efecto dominó que produce la actitud positiva de estos (Goleman, 2014). Por su parte, Bono, Jackson, Vinson y Muros (2007) también consideran que la relación entre el líder transformacional y sus seguidores es emocional.

Cuando se profundiza en la relación entre IE y LTF los resultados son muy variados, lo que hace que esta relación se pueda considerar desde dos perspectivas distintas: individual y grupal.

Por un lado, Yuan, Hsu, Shieh y Li (2012) muestran que las percepciones que tienen los seguidores de un líder positivo y transformador incrementan los niveles de la IE individual, y autores como Hamstra, Van Yperen, Wisse y Sassenberg, (2014) afirman que los líderes transformacionales comunican entusiasmo y visión, tienen una actitud positiva, utilizan la percepción intuitiva y muestran gran competencia emocional; aspectos que según Ashkanasy y Tse, (2000) se relacionan positivamente con la IE.

Por otro lado, y con el objetivo de captar la naturaleza de la relación entre estas dos variables, abordaremos con más profundidad la relación entre IE y LTF desde un punto de vista novedoso, el de la inteligencia emocional grupal (IEG).

López-Zafra, Pulido-Martos, Berrios-Martos y Augusto-Landa, (2017) encuentran una relación positiva entre niveles de liderazgo transformacional e inteligencia emocional grupal. Estos mismos autores realizaron un estudio en el cual proponen que el LTF es un predictor de la IEG en los contextos laborales. Es decir, que los grupos con elevados comportamientos transformacionales, tendrán mayores niveles de IEG. Los resultados obtenidos permiten afirmar que, hasta cierto punto, el nivel de LTF predice la variabilidad de puntuaciones de IEG.

Más estudios que corroboran esta relación serían los llevados a cabo por Ashforth y Kreiner, (2002); y Küpers y Weibler (2006), quienes encontraron que los seguidores de los líderes transformacionales describían experiencias emocionales y comportamientos más positivos, que según Bass y Avolio (1996), y Berkovich y Eyal, (2017) coincidían con los comportamientos del líder transformacional.

También, es conveniente añadir la comparación realizada por Sosik y Megerian (1999); y López-Zafra, Pulido-Martos y Augusto-Landa (2013), quienes también hablan de la relación que tienen algunos componentes del LTF con la IE. En primer lugar, se hace referencia a la adherencia a las normas que tienen los líderes con elevada IE, y donde se observa carisma e influencia idealizada. En segundo lugar, es la motivación y estimulación que un líder transformador con elevada IE tiene y muestra a sus seguidores, donde se observa estimulación intelectual y motivación inspiradora (Barling

y cols., 2000 y Kim y Kim, 2017). En tercer lugar, el líder transformacional con puntuaciones altas en IE estimula el desarrollo intelectual de sus empleados, donde se observa la dimensión de estimulación intelectual (Gardner y Stough, 2002 y Kim y Kim, 2017). En cuarto lugar, el líder con elevada IE se centra en cada miembro del grupo de forma individual y atiende, comprende y regula las emociones, esto se refiere a la consideración individual.

No obstante, no hay que olvidar la necesidad aún existente de profundizar en esta relación. De hecho, autores como Antonakis, Ashkanasy y Dasborough (2009) y Kim y Kim (2017) no encuentran evidencias significativas acerca de la contribución de la IE a los comportamientos de LTF. También, Harm y Credé (2010) concluyeron que la relación entre estos dos constructos estaba sobreestimada, por lo que habría que plantearse la importancia de realizar más investigaciones porque la existencia de varios tipos de instrumentos de medida ha hecho que los resultados que se obtienen no se puedan comparar.

Una vez investigados y observados estudios que se relacionan con el fenómeno estudiado, se procede a diseñar los objetivos y las hipótesis de esta intervención.

El objetivo general es diseñar un Programa de Intervención para entrenar la Inteligencia emocional y analizar su repercusión en las competencias de Liderazgo Transformacional, con el fin de mejorar el bienestar laboral en los contextos laborales.

Como objetivos específicos, se plantean en base a las variables que se van a evaluar. Son tales: aumentar el nivel de Inteligencia Emocional; aumentar habilidades para percibir, usar, comprender y regular las emociones; aumentar el liderazgo de los directivos a través de la Inteligencia Emocional; y aumentar el bienestar en el ámbito laboral.

Las hipótesis que se esperan conseguir son las siguientes:

Hipótesis 1: El grupo experimental tendrá puntuaciones más altas en Inteligencia Emocional, concretamente en las habilidades de percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional, que el grupo control.

Hipótesis 2: El grupo experimental puntuará más alto en el estilo de Liderazgo Transformacional de tipo autoinformado que el grupo control.

Hipótesis 3: El grupo experimental alcanzará puntuaciones más altas en la escala de Bienestar Psicológico que el grupo control.

5. MÉTODO

5.1 Participantes

Esta intervención se llevará a cabo con 28 directores pertenecientes a distintos centros públicos y concertados de Educación Primaria de la Provincia de Jaén. Concretamente, 18 directores de centros públicos, y 10 directores de centros concertados.

Los centros seleccionados serán similares en sus aspectos más relevantes, tales como características del alumnado y el profesorado, circunstancias contextuales, y otros aspectos de gestión y administración.

5.2 Instrumentos

La escala de Inteligencia Emocional Grupal (WEIP-S; Jordan, Murray y Lawrence, 2009; adaptación al español por López-Zafra, Pulido-Martos, Berrios y Augusto, 2012). Es un instrumento utilizado para analizar las cuatro habilidades de inteligencia emocional.

Es una medida que consta de 16 ítems, agrupados en una escala tipo Likert de 7 puntos. Se miden cuatro dimensiones de IE: comprensión emocional propia, regulación emocional propia, comprensión emocional de los demás, y regulación emocional de los demás.

En lo que respecta a la fiabilidad interna de este instrumento, cabría señalar que la puntuación del Alfa de Cronbach es de 0,9 en su versión original.

El Cuestionario Multifactorial de Liderazgo (MLQ; Bass, 1985; adaptación al español de López-Zafra y cols., 2014). Su objetivo es evaluar la percepción de liderazgo que tiene el propio líder de sí mismo y la percepción que los miembros de la organización tienen sobre el LTF de su líder.

Consta de 22 ítems, agrupados en una escala tipo Likert de 5 puntos con diferentes opciones de respuesta, que miden tres estilos de liderazgo: transformacional, transaccional y *laisse-faire*. Cada ítem evalúa específicamente un estilo. Concretamente, utilizaremos los 13 ítems que están relacionados con el LTF, donde se aprecian sus cuatro dimensiones: carisma, motivación individual, estimulación intelectual, y consideración individualizada.

Puesto que los participantes de este Programa son directores de diferentes centros educativos, se medirá únicamente el liderazgo transformacional autoinformado (tipo A).

En lo relativo a fiabilidad interna del instrumento, se halló un alto índice de fiabilidad en el Alfa de Cronbach de 0.97.

La escala de Bienestar Psicológico (PWBS; Ryff, 1989; adaptación española de Díaz y cols., 2006). Es una medida utilizada para medir bienestar y felicidad en el trabajo.

Está compuesto por 39 ítems, agrupados en una escala tipo Likert de 6 puntos. No obstante, se utilizará una nueva versión reducida de 29 ítems, que se presentarán en negrita. Se miden seis factores: autoaceptación, relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno, propósito de vida, y crecimiento personal.

En cuanto a la fiabilidad interna del instrumento, la puntuación del Alfa de Cronbach, es igual o mayor a 0,70.

5.3 Diseño

Es un diseño cuasiexperimental de tipo factorial, que incluye dos variables independientes. La primera V.I es la propia Propuesta de Intervención, la cual tiene 2 niveles distintos intervención y no intervención, y la segunda V.I es el momento en que se realiza la evaluación, que tiene 3 momentos distintos: pre, post y seguimiento.

Asimismo, podemos distinguir la presencia de 3 variables dependientes, la Inteligencia Emocional, el Liderazgo Transformacional y el Bienestar Laboral.

La asignación de los grupos de la intervención se realiza sin ningún tipo de proceso de preselección, y antes de la aplicación del pretest. Concretamente trabajaremos con dos grupos: uno de control y otro experimental. El grupo control no recibe aplicación del plan de intervención, mientras que el grupo experimental sí recibirá dicho tratamiento.

5.4 Procedimiento

Para comenzar, el investigador contactará con las diferentes organizaciones que van a participar en el Programa con el fin de obtener los permisos necesarios para su puesta en marcha. Se necesitarán los permisos del Comité de Bioética e Investigación de la Junta de Andalucía; de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía; y de cada uno de los centros educativos públicos y concertados de la provincia de Jaén.

Una vez que quede constancia de que la intervención puede ser aplicada, se procederá a la selección de los directores, que se realizará teniendo en cuenta dos

requisitos: que ocupen un puesto gerencial y que tengan profesores a su cargo. Su participación en el Programa será voluntaria y anónima. Para ello, se les facilitará una hoja de consentimiento informado, que deberán firmar si están dispuestos y comprometidos a colaborar. Asimismo, se les explicará en qué va a consistir el Programa y las implicaciones que el mismo tendrá para ellos.

En cuanto a la asignación de los grupos experimental y control, se realizará sin ningún tipo de selección aleatoria o proceso de pre-selección, antes de la realización del pretest.

Días más tarde, a cada directivo se les administrará 3 cuestionarios, el de Inteligencia Emocional Grupal (WEIP-S), el de Liderazgo Transformacional (MLQ) y el de Bienestar Psicológico (PWBS), y una vez que los finalicen los tendrán que introducir en un sobre cerrado que recogerá el profesional.

A continuación, se dará comienzo a la aplicación del plan de intervención. Al grupo experimental se le aplicará el Programa con sus respectivas sesiones; mientras que el grupo control no recibirá el tratamiento.

La intervención se pondrá en práctica en 1 centro educativo de Jaén. Será la tarde de los martes en un horario completamente flexible de 17:00- 19:00 horas. Además, se tendrá en cuenta que el centro educativo seleccionado sea el de mayor proximidad para todos los directores, y cuente con unas instalaciones y recursos adecuados para la realización de las sesiones.

Al final del tratamiento, a los dos grupos (experimental y control) se les volverá a realizar una evaluación posttest.

Tras la finalización de la evaluación pretest y posttest se procederá al análisis de los datos de las pruebas administradas.

Las fases anteriores de pretest, aplicación del plan de intervención y posttest se aplicarán en los meses de marzo, abril y mayo. A los 6 meses de la intervención, concretamente en el mes de noviembre, se realizará una evaluación de seguimiento, donde se volverán a pasar los principales cuestionarios seleccionados.

5.4.1 Descripción del plan de intervención

Las sesiones de intervención tendrán un formato de seminario teórico-práctico. Todas seguirán la misma estructura de trabajo, a excepción de la primera que será

introductoria para abordar los objetivos de intervención y la metodología que se va a seguir.

El objetivo principal de la propuesta de intervención es ayudar a los directores a desarrollar y a practicar sus habilidades emocionales de forma sencilla y amena, tanto en situaciones laborales como cotidianas.

La propuesta de intervención consta de 8 sesiones (tablas 1-8), donde se trabajará mediante distintos ejercicios las cuatro técnicas de la IE: percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional, y regulación emocional.

Tabla 1. *Ficha técnica de las sesiones del plan de intervención*

SESIÓN 1
Actividad. PERCEPCIÓN EMOCIONAL
Objetivo: Identificar y conocer las emociones que influyen en uno mismo.
Participantes: individual
Tiempo requerido: 2 h
Materiales: diario/registro emocional. (Véase anexo IV).
Descripción:
1) Se elabora un diario/registro emocional que cada persona llevará a su lugar de trabajo todos los días. La clave está en anotar los sentimientos y emociones positivas y negativas que se tienen a lo largo del día.
2) Una vez enumeradas las emociones experimentadas a lo largo del día, hay que asociarlas a los acontecimientos que pudieron desencadenar la emoción y, a las personas implicadas.
3) Hay que analizar el suceso, situación o acontecimiento que precede a la emoción. Para ello, se escribirá acerca de las propias reacciones emocionales, reacciones personales, sentimientos.
Fuente: Adaptación de Caruso y Salovey, (2005).

Tabla 2. *Ficha técnica de las sesiones del plan de intervención*

SESIÓN 2
Actividad. PERCEPCIÓN EMOCIONAL
Objetivo: Identificar y conocer las emociones de los demás a través del análisis del rostro, la voz y la postura corporal.
Participantes: individual
Tiempo requerido: 2 h

Materiales: película, formulario para observar a los demás. (Véase anexo V).
Descripción:
1) Se elige una película, una serie o incluso el telediario; algo que resulte interesante, pero que no se haya visto aún. Hay que detenerse en un punto en el que haya diálogo y fijarse detenidamente en 1 o 2 personas.
2) Primero hay que observar al personaje sin sonido, y hay que anotar en el formulario que se entrega cómo se siente en la escena.
3) Hay que repetir el mismo procedimiento, pero esta vez con sonido. También hay que anotar las emociones manifestadas en el formulario.
Fuente: Adaptación de Fernández-Berrocal y Ramos, (2012).

Tabla 3. *Ficha técnica de las sesiones del plan de intervención*

SESIÓN 3
Actividad. FACILITACIÓN EMOCIONAL
Objetivo: Adquirir la capacidad de asociar y/o imaginar, de forma lógica, la emoción más adecuada con cada situación.
Participantes: grupal
Tiempo requerido: 2 h
Materiales: papel y lápiz, tarjetas dilemas
Descripción:
1) Se realizan distintos subgrupos. Cada grupo, va a diseñar tarjetas con distintos dilemas emocionales, a ser posible reales. Un miembro del grupo elige una tarjeta del montón.
2) Cada grupo elabora una lista de posibles respuestas y/o soluciones al dilema escogido. A cada idea se le asocia una o varias emociones, bien la emoción que sentiríamos nosotros o bien, imaginando la emoción que sentiría la persona que tiene el dilema.
3) Una vez asociados ideas y emociones, hay que seleccionar cuál de todas las respuestas es la que menos repercusiones negativas tendría, tanto para uno mismo como para los demás, y justificar la elección.
4) El grupo representa el dilema y la solución, a ser posible, utilizando el lenguaje verbal, corporal y facial.
Fuente: Adaptación de Caruso y Salovey, (2005) y Fernández-Berrocal y Ramos, (2012).

Tabla 4. *Ficha técnica de las sesiones del plan de intervención*

SESIÓN 4
Actividad. COMPRENSIÓN EMOCIONAL
Objetivo: Descubrir lo que significan las emociones, aumentar el vocabulario emocional.
Participantes: individual
Tiempo requerido: 2 h
Materiales: papel y lápiz, <i>Mood-meter</i> . (Véase anexo VI).
Descripción:
1) Cada persona debe recordar algún acontecimiento importante reciente, ya sea agradable o desagradable en cualquier ámbito, y tiene que describirlo con detalle. La descripción tiene que incluir cómo se sintió la persona antes y después del suceso, qué esperaba que sucediera realmente, si cambiaron las emociones después de ocurrir el suceso.
2) Se presenta y explica el <i>Mood-Meter</i>
3) Hay que escribir una historia breve que ilustre cómo las emociones pueden evolucionar y cambiar en una persona. Un ejemplo de ello sería tratar de escribir una historia teniendo como referencia emociones: sorpresa, asombro, felicidad, conmoción y tristeza.
Fuente: Adaptación de Caruso y Salovey, (2005).

Tabla 5. *Ficha técnica de las sesiones del plan de intervención*

SESIÓN 5
Actividad. COMPRENSIÓN EMOCIONAL
Objetivo: Ser consciente de cómo los pensamientos, ideas y valoraciones distorsionan la información que se recibe de otra persona.
Participantes: parejas, grupal
Tiempo requerido: 2 h
Materiales: Papel de historias
Descripción:

1) Agrupación por parejas. Cada persona lee en público al resto de compañeros la historia que ha elaborado en la sesión anterior. 2) La pareja correspondiente a la persona que cuenta la historia hace de observador; primero tiene que atender a la información que le llega de los sentidos y, después a las sensaciones físicas y sentimientos. 3) El observador tendrá que hacer sus propias valoraciones y comparaciones en función de la información que haya observado. Por ejemplo, el observador puede deducir que su pareja al contar la historia se muestra nerviosa porque constantemente se toca el pelo.
Fuente: Adaptación de Caruso y Salovey, (2005).

Tabla 6. *Ficha técnica de las sesiones del plan de intervención*

SESIÓN 6
Actividad. REGULACIÓN EMOCIONAL
Objetivo: Mostrarse más abierto a las emociones.
Participantes: individual
Tiempo requerido: 2 h
Materiales: papel y lápiz
Descripción:
1) El sujeto ha de pensar en una o más situaciones donde sintiese una emoción negativa e intensa y narrarla con detalle. Hay que añadir también un momento de interrupción (por ejemplo, alguien llamando a la puerta). 2) Cada persona tendrá que responder: cómo se siente al ocurrir esa situación, si la emoción negativa cambia en algún momento, qué posibles acciones puede emprender para cambiar la forma de actuar. 3) Una vez analizada la situación anterior, hay que imaginar y narrar la misma situación pero de forma menos emocionalmente intensa, a ser posible se han de incluir emociones positivas.
Fuente: Adaptación de Fernández-Berrocal y Ramos, (2012).

Tabla 7. *Ficha técnica de las sesiones del plan de intervención*

SESIÓN 7
Actividad. REGULACIÓN EMOCIONAL
Objetivo: Valorar cómo se sienten los demás, fomentar la escucha activa.

Participantes: grupal
Tiempo requerido: 2 h
Materiales: papel y lápiz, hoja de registro sentimientos. (Véase anexo VII).
Descripción:
1) Una persona del grupo cuenta a los demás algún aspecto de su vida que le resulte de especial interés (se puede incluso contar la situación de la sesión anterior). 2) El resto tiene que intuir qué emoción pudo sentir la persona ante tal situación, y anotarlo en una hoja de registro que se repartirá. 3) Al final, se incluirá una puesta en común donde se podrán analizar los casos donde existan discrepancias.
Fuente: Adaptación de Fernández-Berrocal y Ramos, (2012).

Tabla 8. *Ficha técnica de las sesiones del plan de intervención*

SESIÓN 8
Actividad. REGULACIÓN EMOCIONAL
Objetivo: Aprender a reestructurar y enfocar un problema, asimilar los efectos de la crítica.
Participantes: grupal
Tiempo requerido: 2 h
Materiales: papel y lápiz
Descripción:
1) Se comienza seleccionando a tres directivos del grupo. Alguno de ellos cuenta a los demás algún aspecto de su vida que le resulte de especial interés (se puede incluso contar la situación de la sesión anterior). 2) El directivo tiene que hacer una crítica a sus compañeros. El directivo A reacciona de forma negativa, se pone a la defensiva, da excusas, hace comentarios destructivos. El directivo B reacciona de forma positiva, razona, hace comentarios constructivos, escucha activamente la crítica, propone soluciones comunes. 3) Se finaliza con una puesta en común de las críticas propuestas y las soluciones pensadas para mejorar el clima en el centro educativo.
Fuente: Adaptación de Fernández-Berrocal y Ramos, (2012) y Goleman, (2013).

6. CRONOGRAMA

A continuación, se detalla en una tabla tanto el cronograma de la aplicación del plan de intervención, como las respectivas sesiones de forma específica (tablas 9 y 10).

Tabla 9. *Cronograma de la aplicación del plan de intervención*

CEI

Consej. Educ

ENERO 2019

L	M	X	J	V	S	D
	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			

Aprob. centro

Consentim^{to} info.

Distrib. grupos

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

SESIONES

Tabla 10. Cronograma de la aplicación de las sesiones del plan de intervención

SESIONES								
Marzo, Abril y Mayo								
Horario	L	M	X	J	V	S	D	
De 17:00 h. a 19:00 h.	25	Sesión 1 Percepción Emocional	26	27	28	29	30	31
	1	Sesión 2 Percepción Emocional	2	3	4	5	6	7
	8	Sesión 3 Facilitación Emocional	9	10	11	12	13	14
	22	Sesión 4 Comprensión Emocional	23	24	25	26	27	28
	29	Sesión 5 Comprensión Emocional	30	1	2	3	4	5
	6	Sesión 6 Regulación Emocional	7	8	9	10	11	12
	13	Sesión 7 Regulación Emocional	14	15	16	17	18	19
	20	Sesión 8 Regulación Emocional	21	22	23	24	25	26

7. PRESUPUESTO

Considerando el valor del programa de intervención, se establece el presupuesto orientativo que se necesitará para poner en marcha el proyecto (tabla 11). Se parte de la base de que uno de los centros educativos será quien cederá las instalaciones y el material técnico necesarios para desarrollar las sesiones. Los recursos necesarios para ello serían los siguientes:

- Recursos Humanos. En función de las sesiones inscritas en el programa, será necesario 1 profesional previamente formado en inteligencia emocional y además, con unos conocimientos básicos sobre intervención en el ámbito psicológico.
- Recursos Materiales. Se incluye:
 - Material fungible: folios, bolígrafos y lápices.
 - Mobiliario: instalaciones donde se impartirán las sesiones, que es cedido por la organización educativa.
 - Material técnico: ordenador, proyector, equipo de sonido. Todo ello también es cedido por el centro educativo.
- Otros gastos. Incluye el material específico para poder llevar a cabo algunas dinámicas (hojas de registro, formularios, tarjetas dilemas, etc.).
- Recursos económicos. Se refiere al coste global que se necesita para la puesta en marcha del programa. En la tabla que se muestra a continuación se desarrollan los costes.

Tabla 11. *Presupuesto orientativo del plan de intervención*

PRESUPUESTO		
Concepto	Coste	Total
Recursos Humanos:		
- 1 profesional	50 € por hora	1.000 €
Recursos Materiales:		
- Material fungible	150 €	150 €
- Mobiliario	0 € (cedido por la organización educativa)	
- Material técnico	0 € (cedido por la organización	

	educativa)	
Otros gastos:		
- Material específico	150 €	150 €
TOTAL		1. 300 €

8. RESULTADOS ESPERADOS

Al iniciar un proyecto donde la inteligencia emocional es el eje vertebrador lo que se pretende, además de trabajarla y aumentarla, lograr los objetivos propuestos y verificar las hipótesis planteadas, es que sus ventajas vayan más allá de su ámbito de aplicación, es decir, que se vean reflejadas en una mejora de las competencias del liderazgo y del bienestar en el trabajo.

Con la aplicación de este Programa se pretende, en primer lugar, una mejora de las competencias de los líderes, que haga que su función sea más eficaz. De acuerdo con Goleman y cols. (2002), la IE tiene el poder de mejorar aspectos como: la autoconciencia emocional, autocontrol emocional, adaptabilidad, capacidad de triunfo, actitud positiva, empatía, conciencia organizativa, inspiración, influencia, gestión de conflictos y trabajo en equipo y colaboración, un marco de competencias que giran en torno a la IE.

En segundo lugar, se espera conseguir una mejora del bienestar y la felicidad en el lugar de trabajo. Goleman (2002) afirmaba que esta variable se veía favorecida por el sentido el humor y el optimismo de los miembros de una organización. De hecho, los jefes que aprenden a transmitir esos valores hacen que los directivos sean capaces de dar lo mejor de sí, aumentando el bienestar y la felicidad.

En tercer lugar, se busca que el directivo sería más consciente de cómo el hecho de trabajar su IE puede ayudar a mejorar el rendimiento general de todos los miembros que conforman una organización y, también, el suyo propio.

En cuarto lugar, se espera lograr un aumento de la satisfacción de los directores con su trabajo, lo que también favorece la variable de bienestar y felicidad laboral.

Otro beneficio que se espera es tener directores "engaged", sin elevados niveles de estrés y burnout. Según Cherkowski (2012), las competencias características del líder transformacional podrían aumentar la probabilidad de tener "engagement" en el trabajo.

En último lugar, se pretende también aumentar los niveles de compromiso organizacional (CO), porque eso podría disminuir algunos factores de riesgo presentes en los directores.

Este Programa, a comparación de otros, le presta atención a otras variables como el rendimiento, la satisfacción, el engagement, y el compromiso, además de trabajar específicamente la IE, el LTF y el bienestar. Son variables que a pesar de no ser evaluadas con un instrumento de medida específico hay que tenerlas en cuenta puesto que, las variables dependientes de esta propuesta derivan en otras para conseguir aumentar sus niveles.

Asimismo, a diferencia de otras intervenciones que no están basadas en trabajar la Inteligencia Emocional para potenciar las competencias del Liderazgo Transformacional y mejorar el Bienestar, la eficacia de este Programa se encuentra en que su principal interés recae en la educación emocional. De este modo, se busca que las emociones no sean tan intensas en las situaciones laborales, sino que sean más duraderas y positivas.

Indudablemente, una intervención en IE contribuye a la consecución de distintos resultados positivos y ligados al logro de objetivos organizacionales más saludables. No obstante, este Programa adolece de ciertas limitaciones.

Una de ellas podría ser el haber desarrollado un programa sin tener en cuenta algunas variables sociodemográficas, tales como la edad o el sexo de los directivos. Dichas variables podrían haber ayudado a comprobar si la eficacia del Programa varía en edades diferentes y en función del sexo, y también a aumentar el grado de identificación de los participantes con el Programa.

Otra limitación podría ser el no haber incluido los centros privados en esta intervención. Lo cierto es que resultaría interesante analizar las diferencias y hacer comparaciones con los centros de tipología pública y concertada.

Para concluir, es necesario seguir interviniendo en Inteligencia Emocional debido a la gran variedad de beneficios y ventajas que esto conlleva y a las pocas intervenciones que se han encontrado realizadas específicamente con directivos de colegios de Educación Primaria.

La clave está en intervenir sin perseguir un aprendizaje mecánico de las cuatro dimensiones de la IE; únicamente se han de aportar las herramientas necesarias para que cada individuo las use dependiendo de los factores contextuales y personales.

La educación de las emociones no significa trabajar únicamente la Inteligencia Emocional de los individuos, sino que persigue hacer ver a la sociedad que si se aprende y se aplica cierta IE, tendremos la oportunidad de afrontar situaciones de la mejor manera posible y de mejorar nuestra calidad de vida como miembros de una sociedad.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abraham, R. (2000). The role of job control as a moderator of emotional dissonance and emotional intelligence-outcome relationships. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 134 (2), 169-184.
- Aghdasi, S., Kiamanesh, A.R. y Ebrahim, A.N. (2011). Emotional Intelligence and organizational commitment: testing the mediatory role of occupational stress and job satisfaction. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1965-1976.
- Antonakis, J., Ashkanasy, N.M. y Dasborough, M.T. (2009). Does leadership need emotional intelligence? *The Leadership Quarterly*, 20, 274-261. doi:10.1016/j.leaqua.2009.01.006
- Argos, J., y Ezquerro, P. (Eds.). (2014). *Liderazgo y educación*. Santander, España: Universidad de Cantabria.
- Artal, C. U., (2013). Formación y desarrollo de la competencia Liderazgo. En J. Argos y P. Ezquerro. (Eds.), *Liderazgo y Educación* (pp. 221-225). Santander, España: Universidad de Cantabria.
- Ashforth, B. E., y Humphrey, R. H., (1995). Emotion in the workplace: A reappraisal. *Human relations*, 48 (2), 97-125.
- Ashforth, B.E., y Kreiner, G.E. (2002). Normalizing emotion in organizations: Making the extraordinary appear ordinary. *Human Resource Management Review*, 12, 215-235.
- Ashkanay, N., y Tse, B. (2000). Transformational leadership as management of emotion: A conceptual review. En N. M. Ashkanasy, C. E., Härtel, y W.J. Zerbe (Eds.), *Emotions in the workplace: Research, theory and practice* (pp. 221-235). Westport, CT: Quorum Books/Greenwood Publishing Group.
- Avolio, B. J., y Bass, B. M. (1995). Individual consideration viewed at multiple levels of analysis: A multi-level framework for examining the diffusion of transformational leadership. *The leadership quarterly*, 6 (2), 199-218.
- Bandura, A. (1986). *Pensamiento y acción*. Barcelona, España: Martínez-Roca.

- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos*. Londres: McKinsey and Company.
- Barling, J., Slater, F., y Kelloway, E. K. (2000). Transformational leadership and emotional intelligence: An exploratory study. *Leadership and Organization Development Journal*, 21 (3), 157-161.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. Nueva York: The Free Press.
- Bar-On, R. (1988). *The development of a concept of psychological well-being* (Tesis doctoral). Rhodes University, South Africa.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insight from the emotional quotient inventory. En R. Bar-On y J.D.A Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bass, B. M., y Avolio, B. J. (1996). *Multifactor leadership questionnaire*. Muenster, Alemania: Mind Garden.
- Belbin, R. M., Aston, B. R., y Mottram, R. D., (1976). Building effective management teams. *Journal of General Management*, 3 (3), 23-29.
- Berkovich, I. y Eval, O. (2017). The mediating role of principals' transformational leadership behaviors in promoting teachers' emotional wellness at work: A study in Israeli primary schools. *Educational Management Administration and Leadership*, 45 (2), 316-335. doi: 10.1177/1741143215617947 journals.sagepub.com/home/ema
- Berrios, M. P., Augusto, J. M. y Aguilar-Luzón, M. C. (2006). Inteligencia emocional percibida y satisfacción laboral en contextos hospitalarios: Un estudio exploratorio con profesionales de enfermería. *Index de Enfermería*, 54, 30-34.
- Berrios, M.P. (2009). Inteligencia Emocional en el ámbito laboral. En J.M. Augusto (dir.), *Estudios en el ámbito de la IE*. (pp.163-167). Jaén: Servicio de publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Berrios, M. P. (2017). *Inteligencia emocional en el ámbito organizacional* [archivo PDF]. Universidad de Jaén, Jaén.

- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar a líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educación*, 47 (2), 253-275.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga, España: Aljibe.
- Bono, J., Jackson, H., Vinson, G. y Muros, J. (2007). Workplace Emotions. *The Role of Supervision and leadership Journal of Applied Psychology*, 92, (5), 1357-1367.
- Boyatzis, R.E., y Burckle, M. (1999). *Psychometric properties of the ECI: Technical Note*. Boston: The Hay/McBer Group.
- Boyatzis, R., Goleman, D., y Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory (ECI). En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Burns, J. M., (1978). *Leadership*. New York: The Free Press.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mmojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., y Salovey, P. (2010). Emotion regulation ability burnout and job satisfaction among British secondary school subordinates. *Psychology in the Schools* 47, 406-417.
- Brown, D. J., y Keeping, L. M. (2005). Elaborating the construct of transformational leadership: The role of affect. *The Leadership Quarterly*, 16 (2), 245-272.
- Carasco-Saul, M., Kim, W., y Kim, T. (2015). Leadership and employee engagement: Proposing research agendas through a review of literature. *Human Resource Development Review*, 14, 38-63.
- Carmeli, A. (2013). The relationship between emotional intelligence and work attitudes, behavior and outcomes: An examination among senior managers. *Journal of Managerial Psychology*, 18 (8), 788-813.
- Caruso, D. R., y Salovey, P. (2005). *El directivo emocionalmente inteligente: La Inteligencia Emocional en la Empresa*. Madrid, España: Aljibe.
- Cayulef, C. Del P. (2007). El liderazgo distribuido: Una apuesta de dirección escolar de calidad. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5. (5e), 144-148.
- Ciarrochi, J., Deane, F. P., y Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and individual differences*, 32 (2), 197-209.

- Côté, S., López, P. N., Salovey, P. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5 (1), 113-118.
- Cherkowski, S. (2012). Teacher commitment in sustainable learning communities: A new ancient story of educational leadership. *Canadian Journal of Education*, 35 (1), 56-58.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D. Day, C., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E., y Kington, A. (2009). *The Impact of school leadership on pupil outcomes. Final report*. University of Nottingham y The National College for School Leadership.
- Del Pino-Peña, R., y Aguilar-Fernández, M. A. (2013). La inteligencia emocional como herramienta de la gestión educativa para el liderazgo estudiantil. *Cuadernos de una Administración*, 29 (50), 132-141.
- Díaz, D., Rodríguez, R., Blanco, A., Moreno, B., Gallardo, I., Valle, C., y Van-Dierendonck, D. (2006). Adaptación Española de las escalas de Bienestar Psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18, 572-577.
- Dimmock, C. (2012). *Leadership, Capacity building and school improvement. Concepts, themes and impact*. London: Routledge.
- Dulewicz, V., y Higgs, M. (2000). Emotional intelligence: A review and evaluation study. *Journal of managerial Psychology*, 15 (4), 341-372.
- Edú, S., Moriano, J. A., y Molero, F. (2014). Authentic leadership and intrapreneurial behavior: Cross-level analysis of the mediator effect of organizational identification and empowerment. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 12 (1), 131-152.
- European Commision. (2012). *Supporting the teaching professions for better learning outcomes. Communication from the Commision. Rethinking Education, Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Recuperado de: http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw374_en.pdf.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. (2002). La evaluación de la Inteligencia Emocional en el aula como factor protector de diversas conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional. En E. A. Muñoz, B. Molina y F. Jiménez (Eds.). *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y cultura de Paz*. Conferencia llevada a cabo en Universidad de Granada, Granada.

- Extremera-Pacheco, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La Inteligencia Emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*, 332 (2003), 97-116.
- Extremera-Pacheco, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6 (2), 1-17.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., y Salovey, P. (2006). Spanish Version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Version 2.0: Reabilities, Age, and Gender Differences. *Psicothema*, 18, 42-48.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., y Ramos, N. (1999). The influence of emotional intelligence on the emotional adjustment in highschool students. *Bulletin of Kharkow State University*, 439 (1-2), 119-123.
- Fernandez-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N., y Pizarro, D. (2002). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 4 (1), 16-27.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait-Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. (2009). Emotional Intelligence and emotional reactivity and recovery in laboratory context. *Psicothema*, 18, 72-78.
- Fernández-Berrocal, P., y Ramos Díaz, N. (2012). *Desarrolla tu inteligencia emocional* (6ª ed.). Barcelona: Kairós.
- Gardner, L., y Stough, C. (2002). Examining the relationship between leadership and emotional intelligence in senior level managers. *Leadership and Organizations Development Journal*, 23, 68- 78.
- Giles, S. J. S. (2001). *The role of supervisory emotional intelligence in direct report organizational commitment*. Sydney, Australia: University of New South Wales.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). What makes a leader? *Harvard Business Review*, 76 (6), 93-102.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

- Goleman, D. y Boyatzis, R., McKee, A. (2002). *El Líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona, España: Plaza y Jones Editores.
- Goleman, D., y Cherniss, C. A. R. Y. (2005). *Inteligencia emocional en el trabajo: Cómo seleccionar, medir y mejorar la inteligencia emocional en individuos, grupos y organizaciones*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2014). *Liderazgo. El poder de la inteligencia emocional*. Madrid, España: B DE BOOKS.
- Ghuman, U. (2011). Building a model of group emotional intelligence. *Team Performance Management: An International Journal*, 17 (718), 418-439.
- Gracia, E., Salanova, M., Grau, R., y Cifre, E. (2013). How to enhance service quality through organizational facilitators collective work engagement and relational service competence. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22 (1), 42-55.
- Gooty, J., Connelly, S., Griffith, J., y Gupta, A. (2010). Leadership, affect and emotions: A state of the science review. *The Leadership Quarterly* 21 (6), 979- 1004.
- Guleryuz, K., Guney, S., Aydin, E. M., y Asan, O. (2008). The mediating effect of job satisfaction between emotional intelligence and organizational commitment of nurses: A questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies*, 45, 1625-1635.
- Hamstra, M. R. W., Van Yperen, N. W., Wisse, B., y Sassenberg, K. (2014). On the perceived effectiveness of transformational-transactional leadership: The role of encouraged strategies and followers' regularoty focus *European Journal of Social Psychology*, 44, 643-656. doi: 10.1002/ejsp.2027.
- Hargreaves, A., y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.
- Harm, P. D., y Credé, M. (2010). Emotional intelligence and transformational and transactional leadership: A meta-analysis. *Journal of Leadership and Organizational Studies* 17 (1), 5-17.
- Harris, A., Day, C., Hadfield, M., Hopkins, D., Hargreaves, A., y Chapman, C. (2012). *Effective Leadership for School Improvement*. London: Routledge.
- Humphrey, R. H., Kellett, J. B., Sleeth, R. G., y Hartmen, N. S. (2008). Research trends in emotions and leadership. En N. M. Ashkanasy y C. L. Cooper (Eds.), *Research companion to emotion in organizations* (pp. 455-464). Northampton, MA: Edward Elgar Pu.

- Jordan, P. J., Ashkanasy, N. M., Härtel, C. E. J., y Hooper, G. S. (2002). Workgroup emotional intelligence: Scale development and relationship to team process effectiveness and goal focus. *Human Resource Management Review*, 12, 195-214.
- Jordan, P. J., y Lawrence, S. A. (2009). Emotional intelligence in teams: Development and initial validation of the short version of the workgroup Emotional Intelligence Profile (WEIP-s). *Journal of Management and Organization*, 15 (4), 452-469. doi: 10.5172/jmo.15.4.452.
- Kim, H., y Kim, T. (2017). Emotional Intelligence and Transformational Leadership: A Review of Empirical Studies, 16 (4), 377-393. doi: 10.1177/1534484317729262 journals.sagepub.com/home/hrd
- Knies, E., y Leisink, P. (2014). Linking people management and extra-role behaviour: Results of a longitudinal study. *Human Resource Management Journal*, 24, 57-76. doi: 10.1111/1748-8583.12023
- Küpers, D. W., y Weibler, J. (2006). How emotional is transformational leadership really? Some suggestions for a necessary extension. *Leadership and Organization Development Journal* 27 (5), 368-383.
- Law, K. S., Wong, C. S., y Song, L. J. (2004). The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility for management studies. *Journal of applied Psychology*, 89 (3), 483-496.
- López-Zafra, E., Pulido-Martos, M. Berrios, M. P., y Augusto, J. M., (2012). Psychometric properties of the Spanish version of the Work Group Emotional Intelligence Profile-Short versión. *Psicothema*, 24 (3), 495-502.
- López-Zafra, E., Pulido-Martos, M., y Augusto, J. M., (2013). *Inteligencia Emocional en el trabajo*. Madrid: Síntesis.
- López-Zafra, E., Pulido-Martos, M., Berrios-Martos, M. P., y Augusto-Landa, J. M. (2017). ¿Es el liderazgo transformacional un predictor de la inteligencia emocional grupal en los contextos laborales?, *Revista de Psicología Social*, 32 (3), 513-538. doi: 10.1080/02134748.2017.13521708
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (dirs.), *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators*. Nueva York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) User's manual*. Toronto, Canada: MHS Publishers.

- Muchinsky, P. M. (2001). *Psicología Aplicada al Trabajo*. Madrid: Paraninfo.
- Mujis, D., Aubrey, C., Harris, A., Briggs, M. (2004). How do the manage? Research on leadership in early childhood. *Journal of Early Childhood Research*, 2 (2), 157-169.
- Nikolaov, I., y Tsaousis, I. (2002). Emotional Intelligence in the workplace: Exploring its effects on occupational stress and organizational commitment. *The International Journal of Organizational Analysis*, 10 (4), 327-342.
- O'Boyle, E. H., Humphrey, R. H., Pollack, J. M., Hawver, T. H., y Story, P. A. (2011). The relation between emotional intelligence and job performance: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 32, 788-818. doi: 10.1002/job.714.
- Pacheco, N., Durán, A., y Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de educación*, 342, 239-256.
- Palomera, R., y Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6 (2), 437-454.
- Petrides, K. V., Pérez-González, J. C., y Furnham, A. (2007). On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition and emotion*, 21 (1), 26-55.
- Popper, M. (2005). *Leaders who transform society: What drives them and why we were attracted*. Westport, CT: Praeger.
- Pont, B. D., Nusche y Moorman, H. (2008). *Improving school leadership*. París: OECD.
- Puertas, F., y Shahar, T. B. (2012). Liderazgo positivo: hacia una cultura de comportamientos de alto rendimiento. *Harvard Deusto business review*, (210), 72-79.
- Printy, S. (2010). Principals' influence on instructional quality: Insights from US schools. *School Leadership and Management*, 30 (2), 111-126.
- Ramírez, C. M. G. (2017). Gestión empresarial: el liderazgo y la efectividad organizacional. *Innovación Empresarial*, 1 (1), 35-42.
- Ramos, N. S., Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2003). Perceived emotional intelligence facilitates cognitive-emotional processes of adaptation to an acute stressor. *Cognition and emotion*, 21 (4), 758-722.

- Rey, L., Durán, A., y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional percibida y su influencia sobre la satisfacción vital, la felicidad subjetiva y el engagement en los trabajadores de centros con personas con discapacidad intelectual. *Ansiedad y estrés*, 11, 63-73.
- Rincón, D. M. G. (2010). Inteligencia Emocional del Gerente Educativo y su Desarrollo Personal. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 7 (18), 34-44.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., y Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44 (5), 635-674.
- Rubin, M. M. (1999). Emotional Intelligence and its role in mitigating aggression: A correlational study of the relationship between emotional intelligence and aggression in urban adolescent. (Tesis doctoral). Inmaculata College, Inmaculata, PA, Estados Unidos.
- Rubin, R. S., Munz, D. C., y Bommer, W. H. (2005). Leading from within: The effects of emotion recognition and personality on transformational leadership behavior. *Academy of Management Journal*, 48 (5), 845-858.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the measuring of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166. doi: <http://dx.doi.org/10.1037//0022-3514.57.6.1069>
- Salanova, M., Llorens, S. y García-Renedo, M. (2003). ¿Por qué se están quemando los profesores? *Prevención, trabajo y salud*, 28, 16-20.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9 (3), 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y 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. 125-154). Washington, DC, US: Psychological Association.
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., y Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait-Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17 (5), 611-627.
- Salvador-Ferrer, C. M. (2012). El Compromiso Organizacional como predictor de la IE. *Interamerican Journal of Psychology*, 46 (2), 255-260.

- Salvat, B. G., De Miguel, C. F. S., Martínez, M., y Martín, E. R. C. (2013). El liderazgo educativo en el contexto del centro escolar. En J. Argos y P. Ezquerro. (Eds.), *Liderazgo y Educación* (pp. 173-197). Santander, España: Universidad de Cantabria.
- Schaufeli, W. B., y Bakker, A. B. (2004). Jobs demands, jobs resources and their relationships with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of organization behavior*, 25, 293- 315.
- Schutte, N. S., Malouff, J., Bobik, C., Coston, T., Greeson, C., y otros. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *Journal of Social Psychology*, 141 (4), 523-536.
- Seashore-Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., y Anderson, S. E. (2010). Learning from leadership: investigating the links to improved student learning. The Wallace Foundation. *Center for Applied Research and Educational Improvement*, 42, 50, 16-103.
- Shamir, B. (1995). Social distance and charisma: Theoretical notes and an exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 6 (1), 19-47.
- Sosik, J. J., y Megerian, L. E. (1999). Understanding leader emotional intelligence and performance: The role of self-other agreement on transformational leadership perceptions. *Group Organization Management*, 24 (3), 367-390.
- Torrente, P., Salanova, M., Llorens, S., y Schaufeli, W. B. (2012). Teams make it work: How team work engagement mediates between social resources and performance in teams. *Psicothema*, 24 (1), 106-112.
- Vargas-Jiménez, I. (2004). La inteligencia emocional en las instituciones educativas. *Revista electrónica Educare*, (7), 107-114.
- Wang, G., Oh, I. S., Courtright, S. H., y Colbert, A. E. (2011). Transformational leadership and performance across criteria and levels: A meta-analytic review of 25 years of research. *Group & Organization Management*, 36 (2), 223-270.
- Wong, C. S., y Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *Leadership Quarterly*, 13 (3), 243-274.
- Yuan, B. J. C., Hsu, W. L., Shieh, J. H., y Li, K. P. (2012). Increasing emotional intelligence of employees: Evidence from research and development teams in Taiwan. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 40, 1713-1724. doi: 10.2224/sbp.2012.40.10.1713
- Yulk, G. A. (1998). *Leadership in Organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

Zeidner, M. (2009). Emotional intelligence and coping with occupational stress: what have we learned so far? En A. S. G. Antoniou (Ed.), *Handbook of managerial behavior and occupational health*. Northampton, MA, USA: Edward Elgar Publishing.

Zeidner, M., Matthews, G., y Roberts, R. D. (2012). *What we know about emotional intelligence: How it affects learning, work, relationships, and our mental health*. London, England: The MIT Press.

10. ANEXOS

Anexo I. Escala de evaluación de la Inteligencia Emocional.



A continuación encontrará preguntas sobre diferentes situaciones que se pueden plantear en su trabajo. Le pedimos que, por favor, conteste con sinceridad y espontaneidad. Le agradecemos mucho su colaboración. Indique su grado de acuerdo con cada afirmación. Para ello utilice la siguiente escala y marque con una “X” la respuesta que considere se ajusta más a su opinión sobre lo que se le pregunta.

	1	2	3	4	5	6	7
	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Puedo expresar mis emociones a los/las miembros del grupo	1	2	3	4	5	6	7
2. Puedo explicar mis emociones a los/las otros/as miembros del grupo	1	2	3	4	5	6	7
3. Si me siento bajo/a de ánimo, les puedo decir a los/las miembros de mi grupo de trabajo qué me haría sentir mejor	1	2	3	4	5	6	7
4. Puedo hablar con otros/as miembros de mi grupo de trabajo sobre lo que siento	1	2	3	4	5	6	7
5. Respeto las opiniones de los/las miembros de mi grupo, incluso aunque piense que están equivocados/as	1	2	3	4	5	6	7
6. Cuando estoy frustrado/a con algún/a compañero/a del grupo de trabajo, puedo sobreponerme a mi frustración	1	2	3	4	5	6	7
7. Cuando hay que decidir sobre un conflicto, intento ver todos los lados del desacuerdo antes de llegar a una conclusión	1	2	3	4	5	6	7
8. Escucho de forma imparcial las ideas de los/las miembros de mi grupo	1	2	3	4	5	6	7
9. Me doy cuenta de sus “verdaderos sentimientos”, incluso aunque intenten ocultarlos	1	2	3	4	5	6	7
10. Soy capaz de describir con precisión cómo se sienten los/las miembros del grupo	1	2	3	4	5	6	7
11. Cuando hablo con un/a miembro del grupo puedo evaluar sus “verdaderos sentimientos” a través de su lenguaje corporal	1	2	3	4	5	6	7
12. Puedo deducir cuando mis compañeros/as de grupo dicen cosas en las que no creen	1	2	3	4	5	6	7
13. Mi entusiasmo puede contagiarse a los/las miembros del grupo	1	2	3	4	5	6	7
14. Soy capaz de animar a los/las miembros del grupo cuando se sienten decaídos/as	1	2	3	4	5	6	7
15. Puedo conseguir que los/las miembros del grupo compartan mi entusiasmo en un proyecto	1	2	3	4	5	6	7
16. Puedo proporcionar la “chispa” para conseguir que los/las miembros del grupo se entusiasmen	1	2	3	4	5	6	7

Anexo II. Cuestionario Liderazgo transformacional Tipo A (autoinformado).



TIPO A



Por favor, indique el grado en que considera que se comporta de esta forma respecto a su grupo de compañeros/as.

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Soy capaz de superar cualquier obstáculo	1	2	3	4	5
2. Presento las cosas con un enfoque que estimula	1	2	3	4	5
3. Hago que mis compañeros/as se basen en el razonamiento y la evidencia para resolver los problemas	1	2	3	4	5
4. Doy oportunidades a todos/as para que sepan cómo lo están haciendo	1	2	3	4	5
5. Mis compañeros/as tienen completa confianza en mí	1	2	3	4	5
6. Doy consejos a quienes lo necesitan	1	2	3	4	5
7. Se sienten orgullosos/as de trabajar conmigo	1	2	3	4	5
8. Desarrollo formas de motivarlos/as	1	2	3	4	5
9. Proporciono formas nuevas de enfocar problemas	1	2	3	4	5
10. Fomento la utilización de la inteligencia para superar los obstáculos	1	2	3	4	5
11. Me preocupo de formar a aquellos/as que lo necesitan	1	2	3	4	5
12. Cuando les animo, contagio entusiasmo	1	2	3	4	5
13. Me gusta introducir cambios en la empresa	1	2	3	4	5

Anexo III. Escala de evaluación de Bienestar y felicidad en el trabajo.



Ahora encontrarás algunas afirmaciones sobre tus experiencias vitales. Por favor, lee atentamente cada frase e indica tu grado de acuerdo con cada una de ellas. Rodea con un círculo la respuesta que mejor describa tu caso. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplees mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5	6
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Más bien en desacuerdo	Más bien de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1.- Cuando repaso la historia de mi vida estoy contento/a con cómo han resultado las cosas.					
2.- A menudo me siento solo/a porque tengo pocas amistades íntimas con quienes compartir mis preocupaciones.					
3.- No tengo miedo de expresar mis opiniones, incluso cuando son opuestas a las opiniones de la mayoría de la gente.					
4.- Me preocupa cómo otra gente evalúa las elecciones que he hecho en mi vida.					
5.- Me resulta difícil dirigir mi vida hacia un camino que me satisfaga.					
6.- Disfruto haciendo planes para el futuro y trabajar para hacerlos realidad.					
7.- En general, me siento una persona segura y positiva consigo misma.					
8.- No tengo muchas personas que quieran escucharme cuando necesito hablar.					
9.- Tiendo a preocuparme sobre lo que otra gente piensa de mí.					
10.- Me juzgo por lo que yo creo que es importante, no por los valores que otras personas piensan					
11.- He sido capaz de construir un hogar y un modo de vida a mi gusto.					
12.- Soy una persona activa al realizar los proyectos que propuse para mí mismo/a.					
13.- Si tuviera la oportunidad, hay muchas cosas de mí mismo/a que cambiaría.					
14.- Siento que mis amistades me aportan muchas cosas.					
15.- Tiendo a estar influenciado/a por la gente con fuertes convicciones.					
16.- En general, siento que soy responsable de la situación en la que vivo.					
17.- Me siento bien cuando pienso en lo que he hecho en el pasado y lo que espero hacer en el futuro.					
18.- Mis objetivos en la vida han sido más una fuente de satisfacción que de frustración para mí.					
19.- Me gusta la mayor parte de los aspectos de mi personalidad.					
20.- Me parece que la mayor parte de las personas tienen más amistades que yo.					
21.- Tengo confianza en mis opiniones incluso si son contrarias al consenso general.					
22.- Las demandas de la vida diaria a menudo me deprimen.					
23.- Tengo clara la dirección y el objetivo de mi vida.					
24.- En general, con el tiempo siento que sigo aprendiendo más sobre mí mismo/a.					
25.- En muchos aspectos, me siento decepcionado/a de mis logros en la vida.					
26.- No he experimentado muchas relaciones cercanas y de confianza.					
27.- Es difícil para mí expresar mis propias opiniones en asuntos polémicos.					
28.- Soy bastante bueno/a manejando muchas de mis responsabilidades en la vida diaria.					
29.- No tengo claro qué es lo que intento conseguir en la vida.					
30.- Hace mucho tiempo que dejé de intentar hacer grandes mejoras o cambios en mi vida.					
31.- En su mayor parte, me siento orgulloso/a de quién soy y la vida que llevo.					
32.- Sé que puedo confiar en mis amistades, y ellas saben que pueden confiar en mí.					
33.- A menudo cambio mis decisiones si mis amistades o mi familia están en desacuerdo.					
34.- No quiero intentar nuevas formas de hacer las cosas; mi vida está bien como está.					
35.- Pienso que es importante tener nuevas experiencias que desafíen lo que la persona piensa					
36.- Cuando pienso en ello, realmente con los años no he mejorado mucho como persona.					
37.- Tengo la sensación de que con el tiempo me he desarrollado mucho como persona.					
38.- Para mí, la vida ha sido un proceso continuo de estudio, cambio y crecimiento.					
39.- Si me sintiera infeliz con mi situación de vida daría los pasos más eficaces para cambiarla.					

Anexo IV. Diario emocional.

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
SITUACIÓN							
PERSONAS IMPLICADAS							
EMOCIÓN							
REACCIÓN/ RESPUESTA							

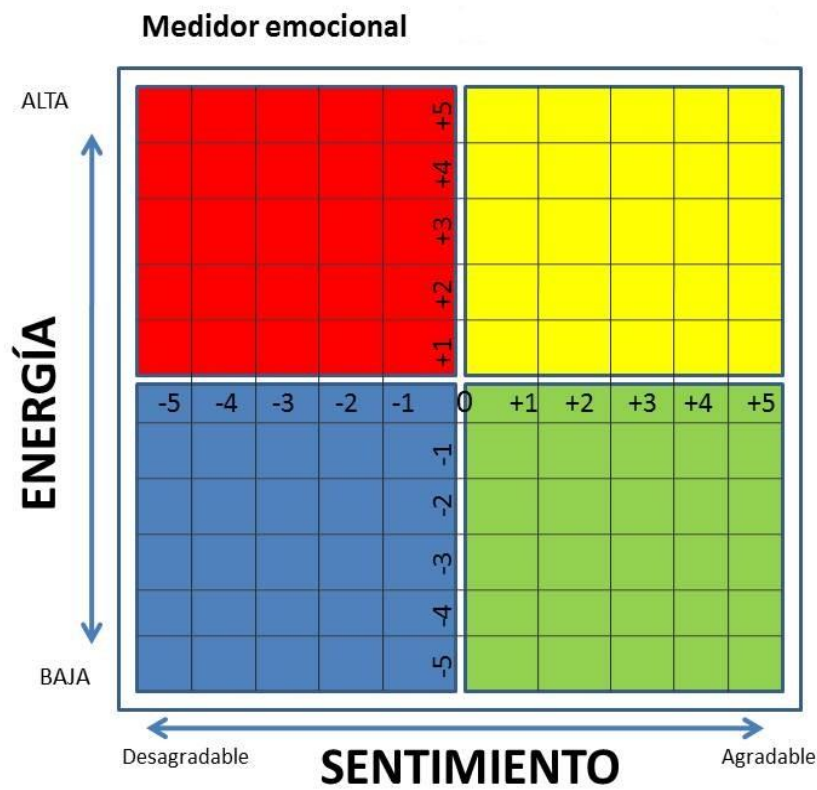
Anexo V. Formulario observación película.

Película:

Responder con **SÍ** si se observa esa emoción, y con **NO** si no se observa.

EMOCIONES	Personaje 1		Personaje 2	
	Silencio	Sonido	Silencio	Sonido
Felicidad				
Tristeza				
Enfado				
Ira				
Sorpresa				
Miedo				
Asco				

Anexo VI. Termómetro humor (Mood-Meter).



Anexo VII. Hoja de registro de sentimientos.

Marcar con una X la emoción que siente cada compañero en función de la situación personal de cada uno. Se pueden añadir libremente otras emociones.

EMOCIONES	Persona 1	Persona 2	Persona 3	Persona 4	Persona 5
Felicidad					
Tristeza					
Enfado					
Ira					
Sorpresa					
Miedo					
Asco					