



Liderazgo emocional: la base del liderazgo

Emotional Leadership: The Basis of Leadership

Aurelio Villa Sánchez

Universidad de Deusto, España

aurelio.villa@deusto.es

Fecha de recepción: 13 de diciembre de 2019.

Fecha de aceptación: 20 de mayo de 2020.

Resumen

El propósito de este artículo consiste en la revisión del fundamento del liderazgo emocional y de algunos modelos o propuestas para su desarrollo. Se señalan los orígenes del liderazgo académico basado en estudios empíricos de los años cincuenta, cuando ya aparecen entre sus factores la orientación a tener en cuenta los sentimientos y emociones de los seguidores. La metodología de trabajo se basa en la revisión bibliográfica, y se aportan algunos datos y resultados provenientes de investigaciones empíricas. Por otra parte, en los diferentes estilos de liderazgo propuesto, se explora hasta qué punto están impregnados aspectos de la consideración de las emociones y de los aspectos diferentes de la inteligencia emocional. Se examinan algunas investigaciones tanto en el ámbito empresarial como en el educativo y su vinculación con aspectos emocionales. Se analiza el tema de las competencias, muy en boga en la actualidad, haciendo énfasis en las competencias interpersonales y sociales, y más específicamente en las competencias emocionales que se muestran en diferentes modelos de inteligencia emocional. Finalmente, se concluye que cualquier tipo de liderazgo requiere aspectos emocionales, y que el liderazgo emocional debe constituirse en la base de cualquier liderazgo.

Palabras clave:

liderazgo emocional,
inteligencia emocional,
competencias emocionales,
programas de desarrollo de
habilidades emocionales

Abstract

This paper aims to review the foundations of emotional leadership and some models or proposals for its development. It points out the origins of academic leadership based on empirical studies from the 1950s, in which the orientation to take into account the feelings and emotions of followers already appear among its factors. The working methodology bases on a review of the literature, and it provides some data and results from empirical research. On the other hand, regarding the different styles of leadership proposed, it explores the extent to which aspects of the consideration of emotions and diverse faces of emotional intelligence permeate. It examines some research in business and education, so as their link with emotional issues. The topic of competencies, which is very much in vogue at present, is analyzed, emphasizing interpersonal and social competencies, and more specifically, the emotional competencies showed in different models of emotional intelligence. Finally, it concludes that any kinds of leadership require emotional aspects and that emotional leadership should be the basis of any leadership.

Keywords:
emotional leadership; emotional intelligence; emotional competencies; emotional skills development programs

A todas las personas que han dado su vida o han luchado por los demás para combatir el Covid-19, para que todos comprendan la importancia de los sentimientos y emociones de todos los seres humanos, y no lo olviden nunca.

Introducción

Actualmente, la perspectiva emocional ha tomado un gran interés tanto en la educación como en cualquier actividad humana (empresarial, comunitaria, política, entre otras). En realidad, el componente emocional ha estado siempre en el liderazgo, pues éste siempre ha producido emociones, aunque en muchas ocasiones de modo negativo, provocando reacciones y sentimientos contrarios a lo pretendido.

Algunos autores han asignado el adjetivo positivo al liderazgo, *liderazgo positivo*, precisamente para subrayar la positividad como efecto relacionado con la tendencia de los seguidores a percibir el comportamiento que les agrada o valoran de su líder y contraria a la percepción disonante, que rechaza ese comportamiento o lo per-



cibe de forma negativa. Como señala Álvarez (2015, p. 13), “Goleman es el primer autor que, además de hacer una aportación decisiva con el modelo de inteligencia emocional, define por primera vez el liderazgo positivo como: ‘la capacidad de algunos líderes de sintonizar con los sentimientos de las personas y encauzarlos en una dirección emocionalmente positiva’”. Refiriéndose al modelo de liderazgo positivo y compartido, Álvarez afirma que el propósito de este modelo de liderazgo emergente es crear una cultura colectiva en que se valoren y gestionen las emociones positivas de un grupo como la alegría, la confianza, el amor, la inclusión, el reconocimiento, la aceptación, la satisfacción profesional, reduciendo y controlando las negativas como el miedo, la ira, la ansiedad, la exclusión, la tristeza o el sentido de fracaso personal.

Desde los orígenes del liderazgo como término académico, en la década de los años cuarenta del siglo pasado surgieron dos escuelas en Estados Unidos, en las universidades de Ohio y Michigan. Como señala Pascual (1987), la escuela de Ohio en los años cincuenta, como consecuencia de estudios realizados durante un largo periodo de tiempo, descubrió a partir de un análisis factorial dos elementos:

- Por un lado, la variable llamada “consideración”, que abarca aspectos como son: tener en cuenta los sentimientos de los subordinados y sus opiniones.
- Por otro lado, la segunda variable, se llamó “iniciación de estructura”, que significa relación con el logro de objetivos, planeación y coordinación del trabajo.

Como puede verse, desde el principio de lo que podríamos denominar el liderazgo científico aparece ya la importancia del factor emocional, cuyo origen no es nada reciente, aunque sí lo es su emergencia y su subrayado actual.

Es evidente que un aspecto central en la orientación a las personas es el manejo de las emociones, los sentimientos, que el líder debe tener en cuenta cuando se relaciona con sus seguidores y con la gente en general. Hoy se ha extendido el término de *inteligencia emocional*, que ha sido ampliamente tratado por distintos autores y especialistas en el tema (Goleman, 1996; Goleman, 1998; Goleman y Cherniss, 2013; Bisquerra, 2000, 2008, 2009).

Cuando Bass distingue los estilos de liderazgo transaccional y transformacional afirma: el líder *transaccional* dirige las necesidades

materiales del empleado; el líder *transformacional* se centra en el autoconcepto y la autoestima del empleado. El líder transformacional anima al seguidor a construir un autoconcepto que se identifica con la autoconcepción y misión del líder... la calidad de las relaciones entre el líder y cada seguidor depende de la manera en que el líder apoya su autovalía demostrando confianza en su integridad, capacidad y motivación, y atendiendo a sus sentimientos y necesidades (Bass, 2000, p. 339).

¿Qué se entiende por inteligencia emocional?

Aunque existen diversas maneras de definir la inteligencia emocional, recogemos la definición de Cooper (2003, p. 289), que la entiende como "la habilidad de percibir, entender y aplicar efectivamente el poder de las emociones para inspirar confianza, iniciativa, energía, creatividad y motivación en los demás". Gardner (1993), en su modelo de inteligencias múltiples, describe ocho tipos, de los cuales dos se refieren a la inteligencia intrapersonal y a la inteligencia interpersonal. Goleman (1996) se basa en estos dos pilares para explicar su modelo de inteligencia emocional. Para él, la inteligencia emocional es la capacidad para reconocer sentimientos en *sí mismo*, y *en los demás*.

Esta diferencia entre la inteligencia emocional aplicada a uno mismo y la aplicada a los demás es fundamental para comprender y explicar el comportamiento de las personas y su interacción con los demás, y con el contexto en el que la desarrollan. Y así va a ser fundamental para explicar el liderazgo emocional.

Componentes de la inteligencia emocional

La investigación ha dejado claro que la inteligencia emocional no es un constructo unidimensional, y cuando se pretende realizar investigaciones sobre el comportamiento y manejo de la inteligencia emocional es pertinente tener en cuenta diferencialmente las dimensiones o componentes diversos de la misma, más que el uso de la inteligencia emocional como un factor unidimensional.

Después de una revisión de diferentes modelos que presentan los elementos que constituyen cada enfoque, Bisquerra y Pérez Es-

coda (2007) también presentan un modelo señalando cinco grandes aspectos de las competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar.

En general se puede afirmar que casi todos los modelos coinciden en cuáles son las grandes dimensiones que deben ser trabajadas para el desarrollo personal y social. Es interesante el tema de los estándares aplicados a la inteligencia emocional. El Comité Conjunto de estándares para la evaluación educativa, dirigido por Sanders (1998, p. 30) define el término estándar como: “un principio mutuamente acordado para personas implicadas en la práctica profesional de la evaluación que, si se cumple, mejorará la calidad y la justicia de la evaluación”.

El enfoque de estándares se aplica a diversas áreas del conocimiento: psicología, educación, calidad, evaluación. Es interesante ver un ejemplo en el ámbito de la educación emocional que recogen Bisquerra y Pérez Escoda (2007); se trata de una propuesta de los estándares del aprendizaje social y emocional (“Illinois Social Emotional Learning Standards”) elaborados en 2004 por el Illinois State Board of Education (ISBE). Estos estándares del aprendizaje social y emocional dan cuerpo al plan de desarrollo emocional que se aplica en los centros educativos de su competencia (ISBE, 2006). En resumen, se concretan en:

Objetivo 1: Desarrollar habilidades de autoconciencia y autogestión para lograr el éxito en la escuela y en la vida.

- Identificar y regular las propias emociones y comportamientos.
- Reconocer las cualidades personales y los apoyos externos.
- Demostrar habilidades relacionadas con el logro de objetivos personales y académicos.

Objetivo 2: Utilizar la conciencia social y las habilidades interpersonales para establecer y mantener relaciones positivas.

- Reconocer los sentimientos y perspectivas de otras personas.
- Reconocer las similitudes y diferencias entre individuos y grupos.
- Utilizar habilidades de comunicación y competencias sociales para interactuar de forma efectiva con los demás.
- Demostrar la habilidad para prevenir, manejar y resolver conflictos interpersonales de forma constructiva.

Objetivo 3: Demostrar habilidades de toma de decisiones y comportamientos responsables en contextos personales, escolares y comunitarios.

- Considerar factores éticos, de seguridad y sociales al tomar decisiones.
- Aplicar habilidades de toma de decisiones para tratar con responsabilidad las situaciones académicas y sociales cotidianas.
- Contribuir al bienestar de la escuela y comunidad propias.

Los estándares, además de fijar un cierto nivel de adecuación, sirven para guiar y orientar el comportamiento de los profesionales para poner en marcha sus actividades teniendo como referencia estos estándares. Por otro lado, permiten una comparación de logros en contextos similares y el intercambio de experiencias para mejorar los programas en funcionamiento.

Otros programas de formación en desarrollo de competencias son los de Goleman y Cherniss (2013), que se basa en el modelo de Goleman. Los objetivos del programa son: fomentar la conciencia de uno mismo, favorecer la autorregulación, favorecer la automotivación, favorecer la empatía y favorecer las habilidades sociales.

Otra publicación que trabaja el tema de la inteligencia emocional es la de Cooper (2003). En esta obra se ofrece un plan de trabajo para iniciar la discusión y el desarrollo incremental de la inteligencia emocional. La propuesta se basa en cuatro pilares:

El primero es de *la inteligencia emocional*, que crea un espacio de eficiencia personal y confianza mediante honestidad emocional, energía, conciencia, retroinformación, intuición, responsabilidad y conexión.

El segundo es la *aptitud emocional*, forma la autenticidad del individuo, su credibilidad y flexibilidad, ampliando su círculo de confianza y capacidad de escuchar, manejar conflictos y sacar el mejor partido del descontento constructivo.

En el tercero es la *profundidad emocional*, uno explora maneras de conformar su vida y trabajo con su potencial único y propósito, así como de respaldar esto con integridad, compromiso y responsabilidad, que a su vez aumentan su influencia sin autoridad.

El cuarto pilar es la *alquimia emocional*, por la cual extenderá su instinto creador y su capacidad de fluir con los problemas y presiones, y de competir por el futuro construyendo sus capacidades de percibir –y tener acceso a– soluciones ocultas y nuevas oportunidades.



Respecto a un programa de *liderazgo emocional*, hay que destacar el que han llevado a cabo Boyatzis, McKee y Johnston (2008) en su obra *Líder emocional*, que después de analizar una serie de mitos sobre el liderazgo, proponen un programa para su desarrollo con base en ejercicios para realizar, como parte del entrenamiento para el avance del liderazgo emocional. Estos autores recogen el enfoque de liderazgo resonante y lo desarrollan en cinco grandes dimensiones: yo ideal, yo real, plan de aprendizaje, plena conciencia (*mindfulness*) y sacrificio y renovación. Cada dimensión está bien acompañada de ejercicios y prácticas para el entrenamiento y adquisición de liderazgo resonante.

Críticas a la inteligencia emocional

En esta última década se ha realizado un gran número de investigaciones sobre inteligencia emocional, pero como señalan algunos autores, muchas de estas investigaciones se han llevado a cabo con debilidades en las metodologías utilizadas y sin las garantías psicométricas necesarias para obtener resultados válidos y fiables.

Como señalan Medina, Robalino y Cabezas (2016), este auge de interés no está exento de críticas, y recogen las subrayadas por Mathews, Roberts y Zeidner (2004), quienes resumen siete mitos de la inteligencia emocional:

1. Falta claridad en las conceptualizaciones sobre inteligencia emocional.
2. Dificultades en cuanto a los estándares psicométricos para su medición.
3. Los autoinformes empleados para la medición deben ser diferentes de los constructos existentes sobre personalidad y no siempre lo son.
4. Dificultades en cuanto a operatividad de la inteligencia emocional con componentes de desempeño claramente definidos.
5. La relación cognición-emoción no está claramente diferenciada.
6. Problemas con la definición de inteligencia emocional en términos de adaptación.
7. Cuestionamientos en cuanto a la capacidad real de la inteligencia emocional para establecer competencias a desempeñar en contextos diferentes.

La perspectiva de las competencias

El aprendizaje basado en competencias se ha extendido por todos los confines del mundo y se aplica mejor o peor en todos los continentes. En Europa, con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se le dio un avance extraordinario, aunque ya se venía aplicando en diversos contextos universitarios, sobre todo en el ámbito anglosajón. Se habla de competencias duras (*hard skills*) y competencias blandas (*soft skills*). Lo curioso del caso es el vuelco que se ha dado en estas competencias. Las competencias blandas han logrado una mayor relevancia en las organizaciones y por lo que señalan las investigaciones, producen un mayor impacto en el éxito personal.

Hemos definido el término competencia como: el buen desempeño en contextos diversos y auténticos basado en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores (Villa y Poblete, 2007, p. 23). Como puede uno darse cuenta, se trata de un concepto muy complejo que integra, a su vez, toda una serie de términos en un comportamiento global o integrado que manifiesta la persona en su desempeño (en su actuación personal y profesional) en un determinado contexto.

En el desarrollo de cualquier competencia genérica o transversal hay siempre un componente emocional y relacional, aunque se trate del desarrollo de competencias instrumentales, por supuesto, las interpersonales, y las competencias sistémicas, porque requieren las anteriores.

En el marco pedagógico de la Universidad de Deusto (2001, p. 28), el vicerrectorado de innovación pedagógica elaboró un modelo de competencias genéricas que distinguía tres tipos:

- Competencias instrumentales: aquellas que tienen una función de medio o herramienta para obtener un determinado fin.
- Competencias interpersonales: las diferentes capacidades que hacen que las personas logren una buena interrelación social con los demás. Suponen habilidades intrapersonales e interpersonales, incluyendo la habilidad para expresar los propios sentimientos y emociones del modo adecuado y aceptando los sentimientos de los demás, posibilitando la colaboración para el logro de objetivos comunes.
- Competencias sistémicas: suponen destrezas y habilidades relacionadas con la comprensión de la totalidad de un sistema o



conjunto. Requieren una combinación de imaginación, sensibilidad y habilidad que permite ver cómo se relacionan y conjugan las partes con un todo.

Unos años más tarde, el proyecto Tuning (2003, 2006, 2007) las tomó como propias y las extendió por diversos países y continentes, donde se llevaron a cabo diversos estudios e incorporación en los perfiles académicos y profesionales de las diversas áreas de conocimiento.

Con esta tipología hemos definido 35 competencias genéricas o transversales (Villa y Poblete, 2007) en tres niveles con cinco indicadores por nivel. Esto es debido a que la competencia admite grados o niveles. Una persona tiene la competencia de conducir un automóvil en un determinado grado: por ejemplo, para conducir por su ciudad, por carreteras en un contexto normal; pero, seguramente, muchos conductores no son competentes para conducir por carreteras heladas, porque eso requiere un nivel superior de aprendizaje y experiencia.

Cuando hablamos de competencias duras (*hard*) y competencias blandas (*soft*) distinguimos las primeras porque están más relacionadas con los aspectos técnicos necesarios para desarrollar una actividad (manejo de un ordenador, escribir un artículo, realizar un juego de simulación, organizar un plan de viaje, etc.). Las competencias blandas tienen que ver con la forma en que la persona se relaciona con los demás, cómo gestiona sus propias emociones y las de los demás (por ejemplo, cómo maneja estas habilidades en situaciones laborales, sociales o de amistad, mostrando habilidades de empatía, de control emocional, de simpatía, etc.). Hemos dividido estas habilidades como interpersonales (individuales), como automotivación, resistencia y adaptación al entorno, sentido ético; mientras que las interpersonales son de carácter social, como las que constituyen la base de las relaciones, tales como la comunicación interpersonal, el trabajo en equipo, el tratamiento de conflictos y la negociación, entre otras.

Mención aparte merecen las competencias emocionales. Como es lógico, existen muchas clasificaciones de competencias emocionales.

Después de revisar las aportaciones de diversos autores con sus respectivos listados de competencias emocionales, Bisquerra y Pérez Escoda (2007) presentan su modelo, que incluye: conciencia emocio-

nal, regulación, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar.

Quizás el modelo que ha tenido más repercusión es el propuesto por Goleman (1996), que señala las competencias emocionales (CE) siguientes:

- CE intrapersonal (autoconciencia emocional, resolución, autoestima, desarrollo personal e independencia).
- CE interpersonal (empatía, responsabilidad social, relaciones interpersonales).
- CE de adaptabilidad (comprobación de la realidad, flexibilidad, resolución de conflictos).
- CE del talante general (optimismo, felicidad).
- Control del estrés (tolerancia al estrés, control de la impulsividad).

El liderazgo emocional

Aunque ya hemos señalado que cualquier tipo de liderazgo conlleva inherente el aspecto emocional y le otorga a esta dimensión la máxima relevancia en su actuación como líder, en este apartado nos referiremos al enfoque de liderazgo emocional, entendido como aquel que está fuertemente configurado por las dimensiones de la inteligencia emocional, y desarrolla o intenta desarrollar las distintas competencias emocionales que lo configuran.

Uno de los términos que se manejan cuando se habla de liderazgo emocional es el de cociente emocional, como una aportación muy valiosa y novedosa al tradicional cociente intelectual. Sabemos que tenemos dos hemisferios cerebrales, cada uno con determinadas funciones. Según las personas, tenemos predominio a utilizar uno u otro con mayor preferencia. Un autor que fue pionero en la medida de la inteligencia emocional fue Reuven Bar-On (1997, 2000), que denomina inteligencia emocional y social a un conjunto multifactorial de aptitudes emocionales, personales y sociales interrelacionadas, que son pertinentes para lograr un comportamiento con éxito.

Goleman y Cherniss (2013) realizan una comparación entre los factores señalados por ellos (cinco metafactores) y los 15 identificados por el índice de cociente emocional de Bar-On (1997).

Goleman, Boyatzis y McKee (2002) definen el liderazgo resonante como el liderazgo que sintoniza con los sentimientos de las per-



sonas y los encauza en una dirección emocionalmente positiva. Uno de los signos más potentes del líder resonante es el optimismo y el entusiasmo que exhiben sus subordinados. El modo en que el líder gestiona y canaliza las emociones para que un determinado grupo alcance sus objetivos depende de su grado de inteligencia emocional. Los líderes emocionalmente inteligentes alientan en sus subordinados cierto grado de bienestar que los lleva a compartir las ideas, aprender los unos de los otros, asumir decisiones grupales y permitir, en suma, que las cosas funcionen.

Goleman (2013) presenta un marco de competencias de liderazgo emocional, como puede verse en la figura 1.

➔ **Figura 1.** Competencias de liderazgo

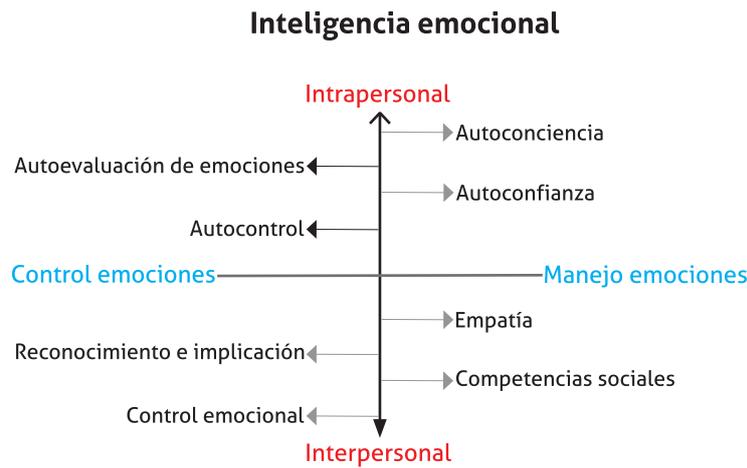


Fuente: reproducido de Goleman (2013, p. 15).

Hemos unido dos instrumentos que nos han permitido elaborar un modelo operativo que estamos aplicando en la formación de directivos, y estamos comprobando que ofrece muy buenos resultados para entender y explicar el comportamiento emocional de los líderes educativos. Estos dos instrumentos son el de Sterret (2002) y el WLEIS (Wong Law Emotional Intelligence Scale) de Wong y Law (2002), como se muestra en la figura 2 para medir los factores de la inteligencia emocional en los líderes:

Este modelo está compuesto por los cuatro factores del WLEIS (Wong y Law, 2002) y las dimensiones de Sterret (2002). Así se configuran los dos ejes del plano. El eje vertical está determinado por el factor Intrapersonal-Interpersonal, y el eje horizontal por el Manejo de las Emociones-Control Emocional.

→ **Figura 2.** Modelo operativo uniendo dos instrumentos de Sterret y el WLEIS



Fuente: elaboración propia a partir de Sterret (2002) y Wong y Law (2002).

El WLEIS (Wong y Law, 2002), con adaptación y validación al contexto español por Urquijo, Extremera y Villa (2015), es un instrumento que se ha aplicado en diversos contextos internacionales obteniendo muy buenos resultados. Investigaciones precedentes han demostrado ampliamente las buenas condiciones psicométricas del WLEIS, tanto en lo que se refiere a su fiabilidad como a su validez convergente y discriminante (Wong y Law, 2002; Law, Wong y Song, 2004; Law, Wong, Huang y Li, 2008). Se trata de un instrumento sencillo que, en su versión breve final, está configurado sólo por 16 ítems que han sido seleccionados como los más significativos en cada uno de los cuatro factores que los saturan. El primer factor es el denominado intrapersonal que es, desde nuestro punto de vista, esencial para un líder emocional, ya que se fundamenta en el autoconocimiento, y debe ser el primer aspecto que un líder emocional debe trabajar. El autoconocimiento profundo es el primer antídoto para no incurrir en conductas contrarias a lo que queremos como líderes. Saber cómo somos y cuáles son nuestras fortalezas como individuos nos hacen más fuertes, más sensibles y mejor preparados para afrontar las situaciones cotidianas con nuestros equipos. Cuando un líder recibe un *feedback* negativo está mejor preparado para aceptarlo o al menos para reflexionar sobre lo que le dicen, en lugar de ponerse a la defensiva o incluso atacando al interlocutor, con lo que consigue que nadie sea capaz de manifestar sus opiniones y pensamientos verdaderos, y esto supone mermar a los colaboradores y, por ende,

a la organización. Son muchos los aspectos que pueden incorporarse en esta fase de autoconocimiento, pero sin pretender ser exhaustivos, señalamos algunos importantes a continuación.

En la obra *Líder emocional* de Boyatzis, McKee y Johnston (2008) se señalan algunos aspectos como las propias creencias y la orientación filosófica. En esta última distinguen tres opciones: orientación pragmática, basada en principios de utilitarismo, pragmatismo y lógica; orientación intelectual, basada en una filosofía racionalista y posiblemente en la abstracción del misticismo, y orientación humanista, basada en una filosofía de índole humanitaria y comunitaria. Aunque, como señalan los autores, las tres son necesarias en diferentes momentos y contextos, también vemos muy positivo que cada persona o cada líder conozca su orientación predominante.

Otro aspecto son los estilos de aprendizaje, para los que existen muchos instrumentos, desde el conocido inventario de estilos de aprendizaje de Kolb (1984), que incluye contexto experiencial, observación reflexiva, conceptualización abstracta, y experimentación activa. Otros instrumentos pueden ser los propuestos por Alonso, Gallego y Honey (1994), con estilos activo, reflexivo, teórico y pragmático.

Un aspecto que subrayan muchos autores es conocer nuestros propios valores, aquellos que realmente nos motivan a la acción. Existen muy diversos modelos e instrumentos de medida, aunque lo principal es reconocer cuáles son los valores prioritarios. En la formación de directivos, les ponemos a prueba para que construyan la brújula de sus propios valores: poniendo el valor central en el norte, y el segundo valor en el sur para constituir un primer eje, y después otros dos valores este-oeste con un segundo eje valórico. Tener claro los propios valores ayuda cuando tenemos que formular los del equipo o de la organización. Esta estructura valórica espacial parece que ayuda a visualizar mejor los propios valores, que son los que debe regir la actuación directiva. La mayoría de los modelos utilizan un número extenso de valores. Así, por ejemplo, Ledesma y Kolvenbach, proponen cuatro dimensiones y 12 valores (en Villa y Lemke, 2016); Schwartz (2001), 38 valores; Hall (2000), 125 valores. Pero cuando hablamos de valores personales, conviene tener claro los realmente prioritarios, los que marcan los principios de actuación de nuestra vida. Como recomiendan Blanchard *et al.* (2007), estos valores deben ser alrededor de unos cuatro.

Como afirma Sergiovanni (2007, p. 82): “lo que las escuelas necesitan es un liderazgo basado en valores y creencias compartidos,

más que reglas/normas y personalidades”. Otro modelo que permite conocer a cada directivo sus modos de actuar es el modelo de los cuadrantes de los dos hemisferios cerebrales a través del test de Hermann (2002, 2005), basado en las características de los lóbulos: lóbulo superior izquierdo, que domina el pensamiento lógico, analítico, crítico, matemático y basado en hechos concretos; lóbulo inferior izquierdo, caracterizado por un estilo de pensamiento secuencial, organizado planificado, detallado; lóbulo inferior derecho, caracterizado por un estilo de pensamiento emocional, sensorial, humanístico, interpersonal, musical, simbólico y espiritual; lóbulo superior derecho, caracterizado por su estilo de pensamiento conceptual, holístico, integrador, global, creativo, artístico, metafórico. Con esta información, los líderes pueden conocer mejor su comportamiento derivado de su funcionamiento cerebral, y comprobar su estilo más predominante cognitivo o emocional.

El segundo polo del eje vertical es la dimensión interpersonal. Esta dimensión es la principal de un líder emocional, porque lo que más le preocupa es el bienestar de las personas. En los diversos modelos se recogen factores que inciden de modo específico sobre esta dimensión. En el modelo de liderazgo transformacional están el factor consideración individual, que pone el énfasis del liderazgo en el tratamiento a cada persona como individuo único e irreplicable, con sus propias necesidades, intereses y capacidades, y el de inspiración motivacional que intenta desarrollar en los seguidores sus más altas expectativas y para ello apela a sus sentimientos y sus ideas.

El modelo desarrollado por Kouzes y Posner (2018) está compuesto por cinco prácticas y diez compromisos en el liderazgo:

1. **Demuestra cómo hacerlo:** deja claros tus valores encontrando tu propia voz y afirma los valores compartidos; da ejemplo actuando de forma coherente con los valores compartidos.
2. **Inspira una visión compartida:** visualiza el futuro imaginando posibilidades estimulantes y ennobecedoras; atrae a los otros hacia una visión común apelando a aspiraciones compartidas.
3. **Gestiona el proceso:** busca oportunidades tomando la iniciativa e indagando en el exterior maneras novedosas de mejorar; experimenta y arriégate para generar constantemente pequeñas victorias y aprender de la experiencia.
4. **Permite que otros actúen:** fomenta la colaboración creando un clima de confianza y facilitando las relaciones; refuerza a los demás promoviendo su autonomía y desarrollando competencias.



5. **Alienta el corazón:** reconoce las contribuciones ajenas demostrando que aprecias la excelencia individual; celebra los valores y las victorias creando un espíritu de comunidad.

Puede verse cómo dos de las cinco prácticas apelan directamente a las emociones y sentimientos de los colaboradores. Nos referimos a “Inspira una visión compartida” y a “Alienta el corazón”. También en las otras dimensiones se pueden ver aspectos emocionales.

Se podría seguir analizando modelos de liderazgo y concluiríamos que todos, en mayor o en menor medida, tienen en cuenta la dimensión emocional en su actuación directiva.

El segundo eje (horizontal) está configurado en el polo derecho por el *manejo de las emociones* y en el polo izquierdo por el *control de las emociones*. Si para cualquier persona es importante aprender a manejar y a controlar sus emociones, para un líder se convierte en un comportamiento clave en su actuación directiva. El manejo de las emociones significa primero reconocerlas y posteriormente utilizarlas adecuadamente en función de las situaciones y grupos. El control o regulación de las mismas supone ser capaz de adaptarse al contexto desde el punto de vista emocional, sin exceso y sin falta de las mismas.

Estos dos ejes, a nuestro entender, configuran el marco emocional. Las dimensiones de Sterret (2002) aportan las emociones más concretas y específicas, lo que favorece un conocimiento profundo de las emociones. En el área intrapersonal, hay dos emociones clave: autoconciencia y autoconfianza. En el manejo de emociones, destacamos dos aspectos: la empatía (cómo la capacidad para ponerse en el lugar del otro), y las competencias sociales (habilidades para relacionarse e interactuar con los demás). En el control de las emociones interpersonales están: reconocimiento, implicación y control emocional. En el control de las emociones intrapersonales, se sitúan: autoevaluación (capacidad para reconocer y valorar el propio comportamiento emocional), y la habilidad de autocontrol en determinadas situaciones.

Sterret (2002) se basa en el modelo de Goleman, y en su operacionalización de los factores de su instrumento, los estructura de la siguiente manera:

Dimensiones del Yo.

Autoconciencia: capacidad de autoanalizarse y conocer los estados de ánimo.

Autoconfianza: autoimagen personal segura y consistente cuando la persona tiene clara la misión de su trabajo y se siente razonablemente valorada por sus compañeros y superiores; cuando consigue sus objetivos, y cuando es capaz de observar sus puntos fuertes y sus debilidades.

Autocontrol: es una capacidad esencial del liderazgo que le permite enfrentarse a situaciones conflictivas o provocadoras con cierto equilibrio emocional. Las emociones que más aparecen en el liderazgo de grupos son: el desafío de la ira, las críticas de los demás, la tristeza, las preocupaciones excesivas, el estrés y la ansiedad.

Capacidades propias de la dimensión social

Empatía: capacidad de ponerse en el lugar del otro. Para ello es necesario leer las pistas sociales escuchando con los ojos, conocer los *hobbies* de otros, relacionarse desde lo positivo, mantener contacto interesado, esforzarse por ser amables, etcétera.

Motivación: sentirse motivado desde la perspectiva de la inteligencia emocional significa: buscar sentido a lo que se hace, optimismo, poseer altas expectativas, creatividad, implicación, satisfacción por el logro, etcétera.

Competencias Sociales

Las competencias sociales aparecen vinculadas a la inteligencia interpersonal en la terminología de Gardner (1993), y se definen por la capacidad para manejar las destrezas sociales básicas tales como persuasión e influencia, conocer los tres niveles de la interacción (ascendente, descendente y horizontal), la capacidad de sintonizar con los otros, el sentido de reciprocidad, la capacidad de comunicación convincente, etcétera.

Los dos instrumentos que complementariamente forman esta propuesta fueron validados en dos estudios. Por una parte, el WLEIS de Wong y Law (2002) fue traducido y adaptado al contexto español por Urquijo, Extremera y Villa (2015) y los cuatro factores obtuvieron una alta consistencia interna: percepción intrapersonal ($\alpha=.86$), entendida como la capacidad del individuo para entender sus emociones profundas y ser capaz de expresar estas emociones de forma natural. Percepción interpersonal ($\alpha=.85$), entendida como capacidad de evaluación y reconocimiento de las emociones en los demás (va-



loración emocional de los demás. Asimilación emocional ($\alpha=.79$), entendida como capacidad de las personas para regular sus emociones, lo que permitirá una recuperación más rápida de trastornos psicológicos. Regulación emocional ($\alpha=.82$), definida como la capacidad de las personas para hacer uso de sus emociones, dirigiéndolas hacia una constructiva actividad y desempeño personal.

Por otra parte, el cuestionario de Sterret (2002) proporciona información en los siguientes ámbitos: capacidades propias de la dimensión del Yo, tales como la autoconciencia, la autoconfianza y el autocontrol. Y dimensión social, como la empatía, la motivación y las competencias sociales.

Liderazgo en la empresa

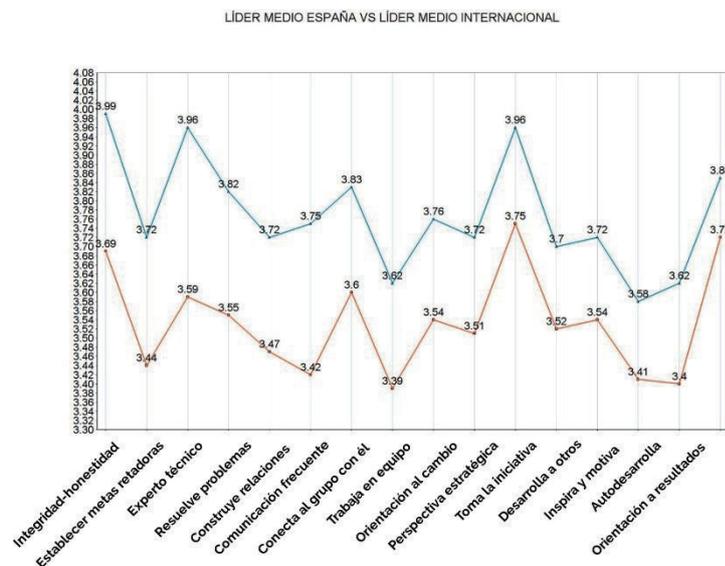
Dos autores que han realizado una investigación internacional con miles de empresas son Zenger y Folkman (2013), que elaboraron un modelo basado en la figura la *carpa del liderazgo*, sostenida por cinco pilares: carácter, liderazgo del cambio organizacional, habilidades interpersonales, capacidad personal y orientación a resultados. Además de la investigación internacional, llevaron a cabo un estudio en España con 72 empresas de 22 áreas y sectores distintos. Con la intención de asegurar una muestra representativa seleccionaron 70% de Pymes con menos de 250 trabajadores; 22% de medianas empresas con entre 250 y 1000 trabajadores, y 8% de más de 1000 trabajadores. Seleccionaron 16 competencias agrupadas en cinco grandes dimensiones:

1. Liderar el cambio (desarrollo de una perspectiva estratégica; impulsa, promueve y lidera el cambio; conecta el grupo con el mundo exterior).
2. Habilidades interpersonales: comunicación frecuente y convincente; inspira y motiva a otros a conseguir un elevado desempeño; construye relaciones, desarrolla a otros, colabora y trabaja en equipo.
3. Capacidades personales: profesional experto con competencias técnicas, analiza situaciones, soluciona problemas, innova y practica el autodesarrollo.
4. Orientación a resultados: promueve la obtención de resultados, establece metas exigentes, toma la iniciativa.
5. Carácter: desarrollo de una elevada integridad y honestidad.

En las dimensiones reflejadas en el modelo se pueden percibir distintos aspectos emocionales. Principalmente en tres de las cinco: carácter, habilidades interpersonales y capacidades personales.

En la figura 3 puede verse el perfil promedio de los líderes empresariales en España, comparativamente con el promedio de los líderes internacionales. La media obtenida por los líderes en España es de 3.55, frente a la media de líderes internacionales, que es de 3.77.

→ **Figura 3.** Competencias promedio del líder en España versus promedio líder internacional



Fuente: reproducido de Zenger y Folkman (2013, p. 297).

El segundo aspecto a resaltar es que, curiosamente, las competencias que obtienen menor puntuación en los líderes españoles se refieren a los aspectos más emocionales “establece metas retadoras”, “comunicación frecuente”, “conecta al grupo con el exterior”, “inspira y motiva”. Es evidente que la formación de líderes debe poner más énfasis en todos los aspectos emocionales ya que, según las investigaciones, juegan un papel predominante en el éxito y efectividad del liderazgo.

Como afirman los autores: “cuantos más puntos fuertes tenga una persona, más probable es que sea percibida como un gran líder” (Zenger y Folkman, 2013, p. 41). Estos autores consideran que la focalización en los puntos fuertes es más agradable que buscar los de-



fectos y los puntos débiles. Después de su extensa investigación, consideran que estas 16 competencias son las que definen a los líderes extraordinarios. La aportación de estos autores es sin duda valiosa, pero nosotros añadiríamos la necesidad de poner más énfasis en los aspectos emocionales.

Kafetsios, Nezelek y Vassiou (2011) examinaron las relaciones entre inteligencia emocional y las emociones y actitudes de los líderes y los resultados en el trabajo de los subordinados. La revisión sobre la investigación basada en la psicología organizacional sugiere que las habilidades de inteligencia emocional son importantes para los procesos relacionados con los empleados en los diferentes niveles de gestión.

Mandell y Pherwani (2003) indican que, en general, los líderes transformacionales consideran los apoyos y necesidades de los subordinados, los motivan cognitivamente y emocionalmente y proporcionan objetivos de inspiración. En este sentido, Calder (1977) señala que el liderazgo es un proceso de interacción social, de aquí que los estados de ánimo influyen en cómo los miembros perciben la conducta del líder. Por tanto, se puede proponer que la inteligencia emocional es una característica importante de un líder, ya que el papel de éste consiste en percibir y entender las emociones propias y las emociones que provoca en los otros.

Wong y Law (2002) destacan que un número creciente de académicos han argumentado que la inteligencia emocional es una variable central que afecta al rendimiento de los líderes. Asimismo, señalan que algunas teorías de liderazgo emergentes también implican que la inteligencia emocional y social son aún más importantes para los líderes y gerentes, porque la complejidad y la flexibilidad cognitiva y de comportamiento son características importantes de los líderes competentes (Boal y Whitehead, 1992).

Otros investigadores (Mumford, Zaccaro, Harding, Jacobs, y Fleishman, 2000) han argumentado que el comportamiento del liderazgo efectivo depende, fundamentalmente, de la capacidad del líder para resolver problemas sociales complejos que surgen en las organizaciones (Wong y Kenneth, 2000).

Liderazgo emocional en el ámbito educativo

Hemos revisado (Villa, 2019) una serie de modelos de liderazgo desarrollados en las tres últimas décadas, siendo el liderazgo transaccional y transformacional de Bass (1990, 2000) el que ha obtenido una mayor extensión y sigue siendo actualmente un modelo refe-

rencial. Esto puede ser debido a que, en su concepción, este tipo de liderazgo contempla estilos orientados al logro de resultados (liderazgo transaccional) y al desarrollo de las personas, del equipo, de la organización (liderazgo transformacional). Para entender bien el intrínquilis de este estilo de liderazgo no hay que dejarse llevar por la apariencia de las etiquetas. Se puede encontrar una extensa lista de nombres de liderazgo que, en ocasiones, no difieren tanto, sino que más bien se pone el acento en determinados aspectos y se da a entender que es un nuevo tipo de liderazgo. Por ejemplo, encontramos en la denominación de liderazgos: primal, resonante, emocional, resiliente, positivo, compartido, distribuido, por citar algunos de los mismos. Las diferencias entre ellos son mínimas.

En el ámbito educativo se puede destacar a una serie de autores que han realizado las aportaciones más importantes basadas en sus extensas investigaciones. Sin duda, uno de los que sobresalen por sus contribuciones es Leithwood (2009; Leithwood *et al.*, 2008), que además es muy prolífico. Un fuerte impacto en el mundo educativo fue la presentación de las buenas prácticas (Villa y Gorriño, 2009) que han sido replicadas en múltiples ocasiones y contextos internacionales. Las cuatro dimensiones que las configuran son: “Establece direcciones” (dimensión referida a los planteamientos estratégicos), “Desarrolla las personas” (dimensión referida a las relaciones interpersonales y emocionales), “Promueve la transformación organizativa” (dimensión referida a favorecer el cambio en la organización y el cambio de cultura hacia una más colaborativa), y “gestiona el currículo” (dimensión claramente pedagógica, tan necesaria en nuestro contexto, en el que recientemente se viene retomando y reactualizando el denominado liderazgo pedagógico).

Este modelo desarrollado por Leithwood (2009) se fundamenta en el liderazgo transformacional de Bass (2000), aplicándolo con maestría en las escuelas, y especificando los factores en indicadores muy claros y concisos.

Otras aportaciones importantes provienen de Hopkins (2008), Harris (2012), Elmore (2010) y una serie de autores como Day (2013), Bolívar (2013), Moos (2013), González (2013), Qvortrup (2013), que tratan sobre el liderazgo pedagógico (en Villa, 2013).

Medina, Robalino y Cabezas (2016) llevaron a cabo una revisión sobre los artículos publicados en relación con inteligencia emocional y liderazgo en las bases de *Google* de 2000 a 2016, y hallaron unas 1000 referencias. De este extenso listado únicamente encontraron 25



artículos sobre liderazgo emocional y de éstos sólo unos pocos se basaban en investigaciones empíricas. Por otra parte, a pesar que en los últimos años se puede observar un crecimiento en el desarrollo de investigaciones sobre la relación entre emociones, afectos y liderazgo, se resalta que muchas de las mismas adolecen de deficiencias tanto en los aspectos teóricos como en los metodológicos (Gooty, Connelly, Griffith y Gupta, 2010).

¿Por qué son las emociones relevantes para comprender el liderazgo en la educación?

Resumimos una serie de preguntas y consideraciones que realizan Bercovich y Eyal (2015) y que centran cuestiones clave sobre esta temática. En primer lugar, las experiencias emocionales expresan reacciones de los líderes ante la realidad social circundante y la forma en que la realidad se relaciona con sus objetivos. Varias características concernientes al trabajo, como la supervisión, condiciones de trabajo y las interacciones con los subordinados, se han vinculado con las emociones de los gerentes (Mignonac y Herrbach, 2004).

En segundo lugar, los comportamientos de los líderes afectan las emociones de los seguidores y subordinados (por ejemplo, el profesorado) que interactúan con los líderes (Leithwood, Harris, y Hopkins, 2008). La literatura organizacional ha demostrado que las emociones negativas de los seguidores estaban vinculados a los comportamientos de liderazgo desfavorables como las conductas abusivas, agresivas, autocráticas y desleales. Por el contrario, las emociones positivas de los seguidores estaban vinculados a los comportamientos de liderazgo favorables como los comportamientos de liderazgo transformacional y de apoyo (Gooty, Connelly, Griffith, y Gupta, 2010).

En tercer lugar, las capacidades afectivas de los líderes son precursores de sus emociones y conductas y, como tales, de los resultados del trabajo deseados. Se ha sugerido que los líderes educativos exitosos poseen altas capacidades de inteligencia emocional. Blase y Blase (2004, p. 258) observaron que “el conocimiento y la comprensión de las emociones (incluso a medida que ocurren), la capacidad de gestionar las propias emociones y la capacidad de expresar emociones de manera apropiada, teniendo en cuenta el contexto, son considerados como críticos para el liderazgo escolar eficaz”.

Como recogen Berkovich y Eyal (2015) en respuesta a estos cambios, algunos países adoptaron una gobernanza educativa neoliberal

orientada al mercado que promueve políticas de descentralización, privatización, rendición de cuentas y pruebas (Maroy, 2009). Hoy en día, los profesionales educacionales se enfrentan a un entorno inestable y competitivo, y el estado emocional de los líderes puede servir como un indicador de su éxito en hacer frente a estas turbulencias globales y locales (Schmidt, 2010).

Consideraciones finales

Como se ha descrito en el texto, los aspectos emocionales han estado presentes desde el inicio de los estudios de liderazgo. Durante el desarrollo y evolución del liderazgo como objeto de estudio, tanto en el ámbito educativo como en el empresarial, distintas corrientes sociales y culturales han señalado como su prioridad final la consecución de resultados. Estas corrientes han promovido la emergencia de movimientos como las escuelas eficaces, la rendición de cuentas (*accountability*), las pruebas finales para medir resultados, etc. Estos movimientos consideraban que los buenos líderes son los que obtenían los mejores resultados; la clave consiste en demostrar eficacia en su actuación. Este énfasis excesivo en el logro, en los resultados, en la eficacia, en el rendimiento ha ocultado la otra cara de la moneda, basada en la calidad del proceso y en la satisfacción de las personas. Surgieron, entonces, otros movimientos que intentaron equilibrar los factores sin menospreciar la eficacia de los resultados, pero subrayando la relevancia de los procesos. Así nacen las corrientes de la mejora educativa (*improvement*) y la cultura organizacional basada en el bienestar, entre otras. En esta última década, se insiste en la importancia de la inteligencia emocional. Cada vez se van desarrollando más y mejores investigaciones que demuestran la relevancia del impacto de la inteligencia emocional en cualquier ámbito: personal, social, organizacional, empresarial, educativo. Propiamente, el modelo de liderazgo emocional no tiene sentido sólo en sí mismo. Requiere ser complementado con los aspectos de un liderazgo más técnico. En todo caso, lo que hay que subrayar es el uso y manejo de las emociones en el liderazgo, para lograr que en la formación de líderes y directivos se trabajen con profundidad las competencias emocionales. Esto facilitará que los líderes den la importancia que tiene adquirir y desarrollar dichas competencias en su actuación directiva. Los sentimientos y las emociones son una parte esencial en el desarrollo



personal y profesional, y los líderes deben considerarlas como un elemento esencial en su comportamiento de liderazgo.

Un punto de vista popular sobre la inteligencia emocional da a ésta más importancia que al cociente intelectual. No obstante, el mismo Goleman (1996) plantea que ambas no son opuestas entre sí, sino complementarias. Se encuentran separadas la una de la otra, por lo cual la combinación de ambas produce un aprendizaje exitoso, al igual que un desempeño exitoso. Es así que la combinación de ambas es más importante que únicamente el cociente intelectual. Adicionalmente, se ha visto que la inteligencia emocional tiene un mayor impacto en el logro de objetivos. De aquí que autores como Harrison (1997) manifiestan que la inteligencia emocional está en el centro del desarrollo de las ventajas competitivas de las organizaciones (Nájera, 2016, p. 20). En este mismo sentido, Bass y Bass (2008) afirmaban que el liderazgo transformacional a menudo se reconoce como un estilo eficaz, tal vez porque los líderes transformadores se inclinan a ser “emocionalmente inteligentes, enérgicos y apasionados”.

Después de esta revisión de enfoques y modelos de liderazgo emocional, traemos a colación la afirmación de Goleman, Boyatzis y McKee (2002, página): El líder más eficaz sería aquel que se sirve de los seis estilos de liderazgo en función del contexto, de la situación y del momento del desarrollo de la organización. Los líderes emocionalmente inteligentes alientan en sus subordinados cierto grado de bienestar que les lleva a compartir las ideas, aprender los unos de los otros, asumir decisiones grupales y permitir, en suma, que las cosas funcionen.

Goleman, Boyatzis y McKee (2002) definen seis estilos de liderazgo, de los que afirman que los cuatro primeros alientan la resonancia (los estilos visionarios, *coaching*, afiliativo y democrático), y los dos siguientes son útiles si se utilizan con cautela (timonel y autoritario), pero que mal empleados producen disonancia. Estas conclusiones se basaron en una investigación con 3 871 ejecutivos.

En conclusión, el liderazgo emocional es la base de cualquier liderazgo. Cualquier líder necesita las competencias de la inteligencia emocional, y sin ellas no alcanzará los mayores niveles de éxito personal y organizativo. Pero no es suficiente un liderazgo emocional, se requieren otros aspectos provenientes de otras dimensiones o factores de liderazgo, que juntamente con las del liderazgo emocional darán los resultados esperados.

Referencias

- Alonso, C., Gallego, D., y Honey, P. (1994). Los estilos de aprendizaje. Bilbao: Mensajero.
- Álvarez, M. (2015). El liderazgo positivo y compartido. *Padres y Maestros*, (36), 12-17. doi: <http://dx.doi.org/10.14422/pym.i361.y2015.002>
- Bar-On, R. (1997). *BarOn EQ-i technical manual*. Toronto: Psychological Assessment Resources.
- Bar-On, R. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A Test of Emotional Intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bass, B. M. (1990). *Handbook of leadership: a survey of theory and research*. Nueva York: Free Press.
- Bass, B. M. (2000). El futuro del liderazgo en las organizaciones que aprenden. En A. Villa (ed.), *Liderazgo y organizaciones que aprenden* (pp. 331-361). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- Bercovich, L., y Eyal, O. (2015). Educational leaders and emotions: An international review of empirical evidence 1992-2012. *Review of Educational Research*, 15(1), 129-167.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Barcelona: Praxis, Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2016). *10 ideas clave. Educación emocional*. Barcelona: Graó.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Horsori-ICE.
- Bisquerra, R., y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación*, 1(10), 61-82.
- Blanchard, K. (2007). *Liderazgo de máximo nivel*. Barcelona: Granica
- Blase, J., y Blase, J. (2004). The dark side of school leadership: Implications for administrator preparation. *Leadership and Policy in Schools*, (3), 245-273. doi: 10.1080/15700760490503733
- Boal, K. B., y Whitehead, C. J. (1992). A critique and extension of the stratified system theory perspective. En R. L. Phillips y J. G. Hunt (eds.), *Strategic leadership a multiorganizational-level perspective* (pp. 237-253). Quorum Books/Greenwood Publishing Group.
- Bolívar, A. (2013). La dirección escolar en España: de la gestión al liderazgo. En A. Villa (ed.), *Liderazgo pedagógico en los centros educativos* (pp.145-177). Bilbao: Mensajero.



- Boyatzis, R., McKee, A., y Johnston, F. (2008). *Líder emocional. Manual de uso*. Barcelona: Ediciones Deusto.
- Calder, B. J. (1997). An attribution theory of leadership. En B. M. Staw y G. R. Salancik (eds.), *New directions in organizational behavior* (pp.179-204). Chicago, IL: St Clair Press.
- Cooper, R. (2003). *La inteligencia emocional y las organizaciones*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Day, Ch. (2013). Prácticas exitosas de liderazgo educativo desde una perspectiva comparada. En A. Villa (ed.), *Liderazgo pedagógico en los centros educativos* (pp.57-85). Bilbao: Mensajero.
- Day, D. V. (2000). Leadership development: a review in context. *The Leadership Quarterly Yearly Review of Leadership*, 11(4), 581-614.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligence: the theory in practice*. Nueva York: Basic Books.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2013). *Liderazgo. El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona: Ed. B.
- Goleman, D., y Cherniss, C. (2013). *Inteligencia emocional en el trabajo. Como seleccionar y mejorar la inteligencia emocional en individuos, grupos y organizaciones*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D., Boyatzis, R., y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza y Janés.
- González, M. T. (2013). El liderazgo pedagógico: características y pautas para su desarrollo. En A. Villa (ed.), *Liderazgo pedagógico en los centros educativos* (pp.113-143). Bilbao: Mensajero.
- Gooty, J., Connelly, S., Griffith, J., y Gupta, A. (2010). Leadership, affect, and emotions: A state of the science review. *Leadership: Quarterly*, (21), 979-1004. doi:10.1016/j.jleaqua.2010.10.005
- Hall, B. (2000). El desarrollo de valores y las organizaciones que aprenden. En A. Villa (ed.), *Liderazgo y organizaciones que aprenden* (pp.27-53). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto, Mensajero.
- Harms, P. D., y Credé, M. (2010). Emotional Intelligence and Transformational and Transactional Leadership: Meta-Analysis. *Journal of Leadership & Organizational Studies* 17(81), 5-17.
- Harris, A. (2012). *Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela*. Santiago de Chile: Fundación Chile.

- Harrison, R. (1997). Why your firm needs emotional intelligence. *People Management*, 3(1), 41.
- Herrmann Group México. (2005). *Información del instrumento Herrmann de dominancia cerebral*. México: Ned Herrmann Group México.
- Herrmann, N. (2002). *El cerebro creativo*. México: Ned Herrmann Group de México
- Hopkins, D. (2008). *Hacia una buena escuela. Experiencias y lecciones*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Kafetsios, K., Nezelek, J. B., y Vassiou, U. (2011). A multilevel analysis of relationships between leaders' and subordinates' emotional intelligence and emotional outcomes. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(5), 1121-1144.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience at the source of learning and development*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Kouzes, J. M., y Posner, B. Z. (2018). *El desafío del liderazgo. Cómo hacer cosas extraordinarias en una organización*. Barcelona: Editorial Reverté.
- 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), 483-496.
- Law, K. S., Wong, C. S., Huang, G. H., y Li, X. (2008). The effects of emotional intelligence on job performance and life satisfaction for the research and development scientists in China. *Asia Pacific Journal of Management*, (25), 51-69.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes de la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, (28), 27-42. doi:10.1080/13632430701800060
- Mandell, B., y Pherwani, S. (2003). Relationship between intelligence and transformational leadership style: A gender comparison. *Journal of Business and Psychology*, (17), 387-404.
- Maroy, C. (2009). Convergences and hybridization of educational policies around "post-bureaucratic" models of regulation. *Compare*, (39), 71-84. doi: 10.1080/03057920801903472
- Martínez, P. (2007). *Aprender y enseñar. Los estilos de aprendizaje y de enseñanza desde la práctica del aula*. Bilbao: Mensajero.
- Mathews, G., Roberts, R. D., y Zeidner, M. (2004). Seven myth about emotional intelligence. *Psychological Inquiry*, 15(3), 179-196.
- Medina, D. J., Robalino, R. C., y Cabezas, R. F. (2016). Inteligencia emocional y liderazgo. *Revista Publicando*, 3(7), 417-427.



- Mignonac, K., y Herrbach, O. (2004). Linking work events, affective states, and attitudes: An empirical study of managers' emotions. *Journal of Business and Psychology*, (19), 221-240. doi: 10.1007/s10869-004-0549-3
- Molero, C., Saíz, E., y Esteban, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: Una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología* 30(1), 11-30.
- Moos, L. (2013). Liderazgo docente para mejorar la calidad de la enseñanza: ¿dónde podemos adquirir buenas prácticas? En A. Villa (ed.), *Liderazgo pedagógico en los centros educativos* (pp.179-198). Bilbao: Mensajero.
- Mumford, M. D., Zaccaro, S. J., Harding, F. D., Jacobs, T. O., y Fleishman, E. A. (2000). Leadership skills for a changing world: solving complex social problems. *The Leadership Quarterly*, 11(1), 11-35.
- Nájera, S. (2016). *Liderazgo e inteligencia emocional*. INNOVA Research Journal, 1(1), 19-24.
- Pascual, R. (1987). *Liderazgo y participación: Mitos y realidades*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Qvortrup, L. (2013). La dirección escolar en los Países Escandinavos y Dinamarca: anatomía básica del liderazgo escolar, nuevos paradigmas de liderazgo y desarrollo de competencias. En A. Villa (ed.), *Liderazgo pedagógico en los centros educativos* (pp.247-273). Bilbao: Mensajero.
- Sanders, J. R. (1998). *Estándares para la evaluación de programas*. Bilbao: Mensajero.
- Schmidt, M. J. (2010). Is there a place for emotions within leadership preparation programmes? *Journal of Educational Administration*, (48), 626-641. doi:10.1108/09578231011067776
- Schwartz, S. H. (2001). ¿Existen aspectos humanos universales en la estructura y contenido de los valores humanos? En M. Ros y V. V. Gouveia (coords.), *Psicología social de los valores humanos* (pp. 53-77). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Sergiovanni, H. J. (2007). *Rethinking Leadership*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Sterret, E. A. (2002). *Guía del directivo para la gestión emocional. De la gestión al liderazgo*. Madrid: Centro de estudios Ramón Areces, HDR Press.
- Tuning (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Tuning (2006). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final Fase 1*. La contribución de las Universidades al proceso de Bolonia. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Tuning (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Universidad de Deusto (UD) (2001). *Marco pedagógico*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Urquijo, I., Extremera, N., y Villa, A. (2015). Emotional Intelligence, Life Satisfaction, and Psychological Well-Being in Graduates: the Mediating effect of Perceived Stress. *Applied Research Quality Life*, 10(3). doi: 10.1007/s11482-015-9432-9.
- Villa, A. (2013). Competencias de liderazgo en equipos directivos. En A. Villa (ed.), *Liderazgo pedagógico en los centros educativos. Competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores* (pp.329-366). Bilbao: Mensajero.
- Villa, A. (2019). Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 301-326. doi: <http://dx.doi.org/10.6018./rie.37.2.365461>
- Villa, A. (Ed.) (2013). *Liderazgo pedagógico en los centros educativos*. Bilbao: Mensajero.
- Villa, A., y Gorriño, M. (2009). El liderazgo en los centros de educación secundaria. En L. M. Villar (ed.). *Creación de la excelencia en educación secundaria* (pp. 61-90). Madrid: Pearson.
- Villa, A., y Lemke, C. (2016). El “paradigma Ledesma-Kolvenbach”: origen y concreción en el ámbito universitario. *Arbor*, 192(782), a358. doi:<http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2016.782n6003>.
- Villa, A., y Poblete, M. (Dirs.) (2007). *Aprendizaje Basado en Competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.
- Wong, C. S., y Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13(3), 247-274. doi:10.1016/S1048-9843(02)00099-1.
- Zeidner, M., Matthews, G., y Roberts, R. D. (2012). The emotional intelligence, health and well-being nexus: what have we learned and what have we missed? *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 4(1), 1-30. doi: 10.1111/j.1758-0854.2011.010622.x.
- Zenger, J. H., y Folkman, J. (2013). *El líder extraordinario. Transformando buenos directivos en líderes extraordinarios*. Barcelona: Profit Editorial.

