



**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA SOCIAL Y
ANTROPOLOGÍA

Tesis Doctoral

**La inteligencia emocional rasgo, la autoeficacia
para el liderazgo y su vinculación a procesos
afectivos grupales, cognitivos y de desempeño**

Fdo.: José Juan Villanueva Sierra

Director

Dr. José Carlos Sánchez García

2008

El Dr. D. José Carlos Sánchez García, Profesor Titular del Departamento de Psicología Social y Antropología de la Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca,

CERTIFICA QUE,

El presente trabajo de Tesis Doctoral, titulado *“La inteligencia emocional rasgo, la autoeficacia para el liderazgo y su vinculación a procesos afectivos grupales, cognitivos y de desempeño”*, realizado por D. José Juan Villanueva Sierra, Licenciado en Administración y en posesión del Título de Grado de la Universidad de Salamanca, se ha desarrollado bajo mi dirección y supervisión, reuniendo, a mi juicio, los méritos suficientes de originalidad y rigor científico para obtener el Grado de Doctor.

Para que conste, firmo la presente certificación en Salamanca, a 28 de abril de dos mil ocho.

Fdo.: Dr. D. José Carlos Sánchez García

AGRADECIMIENTOS

Creo que ninguna de las partes que integran el presente trabajo es tan dura como esta, y es dura porque implica expresar un gesto de agradecimiento en un orden más o menos jerárquico a todas las personas que, proponiéndoselo o no, han formado parte de esta aventura a lo largo de varios años. Dicha labor además es ingrata porque muy probablemente no estén todos los que son, y porque mis palabras escritas jamás representarán fielmente lo que mi corazón quiere decir realmente. Dicho lo anterior, quiero a continuación hacer no un agradecimiento, si no un homenaje a todos ellos.

En primer lugar, quiero dar las gracias al gran olvidado en las dedicatorias, al gran reticente de mostrar su rostro en las ecuaciones matemáticas, al eterno fugitivo del pensamiento lógico: Dios.

Porque con la conclusión de esta tesis se roza la prueba de su existencia.

A la Universidad de Salamanca, particularmente a la Facultad de Psicología y sus alumnos. A donde quiera que vaya llevaré muy en alto el honor de haber sido alumno de tan egregia institución.

Al profesor José Carlos Sánchez, gran parte de este trabajo es mérito suyo, gracias por ser mi mentor en el difícil oficio de ser investigador.

A los pilares de mi formación como ser humano: mi familia.

A mi padre, por enseñarme que nada es imposible en esta vida si nos armamos de inteligencia y valentía, y a mi madre por inculcarme siempre el sentido de la responsabilidad, el

optimismo y la tenacidad. Para el resto de ellos, no sabría que hubiera sido de mí sin saber que siempre estaban ahí, dándome su confianza y sus ánimos.

A mi familia extendida: mis amigos.

Los del otro lado del mar: Alejandro, Manuel, Víctor, Mónica, y un largo etcétera porque siempre estuvieron pendientes tanto de mí como de mi familia tanto en los momentos aciagos como en los dichosos.

Los de aquí: Fuad, Elías, Rubén, Fernando, gracias a ustedes jamás me sentí extranjero en este generoso país al darme cobijo como si de su propia familia hubiese sido. Ana, tu generosidad y calidad como persona es invaluable; Rubén, tu ayuda con los entresijos de la tecnología fue extraordinaria pero no tanto como tu amistad; Alicia, Andrés, Elena, Noelia, ha sido todo un privilegio haber aprendido tanto de ustedes, en verdad les digo que me llevo recuerdos entrañables.

A otras excelentes amigas que también me apoyaron incondicionalmente en alguna de las etapas de este proyecto, solo puedo decirles lo siguiente: Gracias, Danksche, Danke, Merci, Bedankt, Danki, Dziekuje, Tak.

INDICE

	Página
INTRODUCCIÓN.....	1
MARCO TEORICO.....	5
Capítulo 1. Liderazgo.....	7
1.1 Antecedentes históricos.....	7
1.2 Definiciones.....	9
1.3 Teorías y modelos.....	17
1.3.1 Teoría de los rasgos.....	19
1.3.1.1 Revisión de Stogdill.....	20
1.3.1.2 Revisión contemporánea.....	23
1.3.2 Teoría conductual.....	29
1.3.2.1 Antecedentes.....	29
1.3.2.2 Iniciación de estructura y consideración.....	31
1.3.2.3 Teoría X y Teoría Y.....	34
1.3.3 Teoría contingente.....	36
1.3.3.1 Modelo de contingencias de Fiedler.....	36
1.3.3.2 Modelo de decisión normativa de Vroom y Yetton.....	40
1.3.3.3 Modelo ruta-meta.....	40
1.3.3.4 Modelo de liderazgo situacional de Hersey y Blanchard.....	43
1.3.4 Enfoques contemporáneos.....	46
1.3.4.1 Teoría del procesamiento de la información.....	47
1.3.4.2 Modelo atribucional del liderazgo.....	50
1.3.4.3 Liderazgo carismático y transformacional.....	54

	Página
Capítulo 2. Inteligencia emocional.....	67
2.1 Inteligencia.....	69
2.1.1 Evolución histórica de la concepción de la inteligencia.....	69
2.1.2 ¿ <i>Cogito Ergo Sum?</i> : Teorías complementarias al factor único de la inteligencia.....	71
2.1.2.1 Teoría triárquica de Sternberg.....	74
2.1.2.2 Thorndike y su propuesta de inteligencia social...	76
2.1.2.3 El modelo de inteligencias múltiples de Gardner.....	78
2.2 Emociones.....	81
2.2.1 Definiciones y taxonomía.....	82
2.2.1.1 Perspectiva evolutiva.....	85
2.2.1.2 Perspectiva biológica.....	88
2.2.1.3 Perspectiva cognitiva.....	90
2.2.2 Estados de ánimo y emociones.....	91
2.2.2.1 Definición.....	91
2.2.2.2 El estado de ánimo y la vinculación con la cognición.....	93
2.3 Inteligencia emocional.....	101
2.3.1 Desarrollo del concepto.....	101
2.3.2 Modelos de inteligencia emocional.....	102
2.3.2.1 Modelo de Salovey y Mayer.....	103
2.3.2.2 Modelo de Goleman.....	110
2.3.2.3 Modelo de Bar-On.....	113
2.3.2.4 Ubicación de los modelos de habilidad y mixtos dentro de los subsistemas de personalidad.....	115
2.3.3 Los instrumentos de medición de la inteligencia emocional.....	119
2.4 La emoción en el contexto grupal.....	124
2.4.1 El afecto en las organizaciones.....	124
2.4.2 Influencia afectiva en los grupos.....	128
2.4.3 Inteligencia emocional y liderazgo.....	136

	Página
Capítulo 3. Autorregulación.....	141
3.1 Autoeficacia.....	143
3.2 Fuentes de autoeficacia.....	148
3.3 Autoeficacia y liderazgo.....	151
3.4 Eficacia colectiva.....	154
3.5 Medición de la autoeficacia.....	156
3.6 Contribución de los estados de ánimo en las percepciones de eficacia.....	159
3.7 Establecimiento de metas.....	161
3.7.1 Relación de las metas con el desempeño.....	161
3.7.2 Moderadores que afectan la relación desempeño-meta.....	164
MARCO EMPIRICO.....	169
Capítulo 4. Metodología del estudio.....	171
4.1 Objetivos de investigación e hipótesis.....	172
4.2 Muestra.....	178
4.3 Tarea.....	179
4.4 Diseño experimental.....	183
4.5 Procedimiento.....	186
4.6 Instrumentos de medición.....	206
4.7 Análisis de los datos.....	211
Capítulo 5. Resultados.....	223
5.1 Fiabilidad de las escalas.....	223
5.2 Matriz de correlaciones.....	224
5.3 Verificación de los efectos de la manipulación experimental.....	227
5.4 Análisis de vías.....	231
Capítulo 6. Discusión y conclusiones.....	249
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	267
ANEXOS.....	303

INDICE DE FIGURAS

<i>Figura</i>		<i>Página</i>
1	Resumen sobre la aparición histórica y producción científica de las distintas escuelas sobre el liderazgo.....	18
2	Matriz de combinaciones de las dimensiones de las conductas del líder.....	33
3	Modelo de contingencias de Fiedler.....	39
4	Modelo de Hersey y Blanchard de las relaciones entre los estilos de liderazgo y la madurez del subordinado.....	44
5	Modelo atribucional del liderazgo.....	54
6	Modelo multidimensional de la emoción.....	88
7	Modelo de inteligencia emocional de Salovey y Mayer.....	104
8	Modelo de cuatro ramas de IE y las habilidades relacionadas.....	108
9	Modelo EQ-I de Bar-On.....	114
10	Personalidad y sus principales subsistemas.....	116
11	Personalidad y sus principales subsistemas con los tres modelos de inteligencia emocional.....	117
12	Estados de ánimo y emociones en grupos pequeños y en equipos de trabajo.....	131
13	Modelo de reciprocidad triádica.....	144
14	Relaciones condicionales entre creencias de eficacia y expectativas de desempeño.....	147
15	Modelo teórico.....	177
16	Distribución de equipos de trabajo en el laboratorio 1.....	181
17	Fase I: Secuencia de procesos.....	189
18	Fase II: Secuencia de procesos.....	191

INDICE DE FIGURAS

<i>Figura</i>		<i>Página</i>
19	Distribución de sujetos en el laboratorio.....	193
20	Comparación de los mapas empleados en las distintas fases del experimento.....	201
21	Fase III: Secuencia de procesos.....	205
22	Análisis de varianza con medidas repetidas de la duración del estado emocional de los líderes.....	230
23	Modelo de ecuaciones estructurales (1).....	232
24	Modelo de ecuaciones estructurales (2).....	238
25	Modelo de ecuaciones estructurales (3).....	243
26	Modelo de ecuaciones estructurales (4).....	246

INDICE DE TABLAS

<i>Tabla</i>		<i>Página</i>
1	Revisiones cualitativas de los rasgos de los líderes efectivos o emergentes.....	27
2	Resumen de algunas de las definiciones presentadas en los congresos de 1921 y 1986.....	70
3	Modelo de inteligencias múltiples de Howard Gardner.....	80
4	Cuatro tradiciones teóricas de investigación sobre la emoción en la psicología.....	83
5	Comparación de modelos de IE de Daniel Goleman.....	112
6	Modelo Executive EQ de Cooper y Sawaf.....	115
7	Modelos de IE y conceptos relacionados.....	118
8	Tabla de sustracción de puntos.....	186
9	Información mostrada en la pizarra sobre las puntuaciones alcanzadas en equipo.....	202
10	Medias, desviaciones estándar y fiabilidad de las escalas.....	223
11	Matriz de correlaciones.....	226
12	Puntuaciones obtenidas en las escalas verificación de estado emocional 1 [T1] y verificación de estado emocional 2 [T2].....	229
13	Estadísticos de ajuste del modelo 1.....	233
14	Parámetros estimados, error tipo, valores de razón crítica (CR), probabilidad y valores estandarizados para el modelo 1	234
15	Estadísticos de ajuste del modelo 2.....	239
16	Parámetros estimados, error tipo, valores de razón crítica (CR), probabilidad y valores estandarizados para el modelo 2	240

INDICE DE TABLAS

<i>Tabla</i>		<i>Página</i>
17	Estadísticos de ajuste del modelo 3.....	244
18	Parámetros estimados, error tipo, valores de razón crítica (CR), probabilidad y valores estandarizados para el modelo 3.....	244
19	Estadísticos de ajuste del modelo 4.....	247
20	Parámetros estimados, error tipo, valores de razón crítica (CR), probabilidad y valores estandarizados para el modelo 4.....	248

INTRODUCCIÓN

Dicen que las emociones son los colores de la experiencia humana; la gente ríe, llora, se enamora o echa abajo edificios bajo su influencia. En más de una ocasión, los medios de comunicación nos ofrecen ejemplos de hasta que punto las decisiones importantes en la vida se pueden ver afectadas por las emociones, desde exabruptos en cumbres internacionales que derivan en conflictos diplomáticos, hasta desenlaces electorales que se deciden por el carisma del candidato ganador.

Tradicionalmente en los ejemplos más citados, se venían resaltando aquellos episodios donde las emociones parecían desempeñar un papel más bien disruptivo en una conducta considerada como normal, hasta que la historia de la ciencia nos fue legando casos ilustrativos de personas que después de sufrir lesiones neurológicas que les afectaron el área relacionada cerebral relacionada con las emociones, pero intactas las áreas relacionadas con el razonamiento, empezaron a tener comportamientos poco “inteligentes”. De pronto el siempre ecuánime raciocinio se veía cuestionado como predictor casi dominante del éxito en la vida cuando se descubría que gente ubicada en el extremo derecho de la distribución gaussiana, entraba y salía constantemente de la cárcel, formaba familias disfuncionales o sobrevivía con un salario mínimo viviendo en un pequeño garaje.

Era el momento de ir buscando factores adicionales al cociente intelectual que explicasen el éxito, en sus inicios alguien propuso que existía un tipo de inteligencia que permitía a las personas “actuar sabiamente en las relaciones humanas”, luego otros teóricos proponían romper la concepción monolítica de inteligencia para extenderla a otras

habilidades, entre ellas aquellas habilidades intrapersonales e interpersonales que permitían regular la vida propia y relacionarse efectivamente con otros.

Y ya en la actualidad, el éxito de un libro de divulgación popular que se basaba en diversas investigaciones científicas, encendió la mecha de una búsqueda por ese factor X que ayudaría a complementar nuestra visión sobre la conducta humana. Tal factor X fue etiquetado como *inteligencia emocional*, un concepto originalmente revolucionario que proponía la existencia de diferencias individuales en las habilidades para el procesamiento de las emociones, es decir, sugería que dichas habilidades implicaban que los individuos podían llevar a cabo un razonamiento abstracto usando la información emocional. Esto no tardó en hacerse eco en el mundo de las organizaciones, aprovechando el maremágnum mediático, de inmediato literalmente pulularon publicaciones en la prensa popular sobre las bondades y beneficios que podía significar este descubrimiento para las empresas en temas de capacitación y desarrollo de personal.

La desproporcionada atención dedicada al tema, pronto captó la atención de investigadores serios que se propusieron desmitificar dicho concepto como panacea. En tal empresa científica, a lo largo de más de quince años de desarrollo se han empezado a sentar las bases de un consenso sobre el verdadero significado de lo que representa la inteligencia emocional y si su formulación aporta algo más a la predicción de distintos fenómenos que lo que ya es explicado por otros constructos psicológicos ya consolidados.

La presente tesis doctoral pretende sumarse a esos esfuerzos al tratar de indagar las relaciones de la “inteligencia emocional rasgo” de los líderes con algunos procesos

emocionales como el contagio emocional grupal y cómo estos procesos influyen en otras variables autorreguladoras como en el sentido de autoeficacia para el liderazgo, la autoeficacia del líder para llevar a cabo una tarea y en la eficacia colectiva de un equipo.

También analizamos cómo estas variables se relacionan con el desempeño de un equipo al llevar a cabo una tarea compleja. Para ello nos ayudaremos de la teoría social cognitiva y la teoría del establecimiento de metas.

La estructura de la tesis comprende dos grandes apartados: el marco teórico y el marco empírico.

El primer apartado esta conformado por tres capítulos. El capítulo inicial comprende una revisión literaria sobre el liderazgo y las escuelas más destacadas al respecto. En el segundo capítulo tratamos el tema de la inteligencia emocional presentando sus antecedentes conceptuales, así como la evolución de dicho concepto hasta época reciente. Por último, revisamos la emoción en el contexto organizacional y la relación entre inteligencia emocional y liderazgo. En el tercer capítulo tocamos el tema correspondiente a la autorregulación, detallando conceptos como la autoeficacia para el liderazgo, la eficacia colectiva y el establecimiento de metas.

El marco empírico abarca tres capítulos relacionados con la metodología del estudio, los resultados obtenidos y en el último capítulo se presentan la discusión y conclusiones del estudio.

En el cuarto capítulo describimos los objetivos de investigación e hipótesis del estudio, la muestra, que estuvo constituida por alumnos universitarios, el diseño experimental donde manipulamos la variable del estado de ánimo del líder, y la variable de la dificultad de las metas asignadas a los equipos, aunque nuestro interés se centró particularmente en los estándares de desempeño que se asignan a sí mismos los equipos. También se presentan los instrumentos de medición y las estrategias utilizadas para analizar los datos.

En el quinto capítulo damos cuenta los resultados obtenidos y en el sexto proporcionamos una discusión de estos resultados y conclusiones finales.

Espero que la lectura del presente trabajo resulte tan enriquecedora como lo fue para mí la experiencia de haberlo realizado.

MARCO TEORICO

Capítulo 1

LIDERAZGO

“La historia del mundo no es sino la biografía de los grandes hombres”

Thomas Carlyle

1.1 Antecedentes históricos

Desde sus formas de organización más primitivas, es interesante reparar en el hecho de que el ser humano se encuentra inmerso en un sistema de jerarquías. De hecho, como en su día apuntó Desmond Morris (1967) en su irreverente mirada a la especie humana, el que exista una rígida jerarquía social entre grupos de primates, es de vital importancia en el día a día, cuando se establece un miembro dominante en la cúspide de esta estructura y el resto de los integrantes debajo de él, casi desde una conducción tiránica. En el caso del hombre al pasar a su papel de cazador, actividad que exigía un trabajo grupal, el estilo tiránico primitivo tenía que modificarse para poder asegurarse la colaboración de los miembros más débiles cuando estuviesen de caza.

Y con la evolución de las civilizaciones, la búsqueda de una explicación al porqué ciertos individuos ejercen una influencia sobre otros, ha sido el santo grial de muchos pensadores a lo largo de los siglos. Desde el pasado remoto surgen ecos que testimonian la aparición de líderes y seguidores. Ya desde la época de los egipcios existían jeroglíficos para denominar al liderazgo (*seshemet*), al líder (*seshemu*) y al seguidor (*shemsu*). El hecho mismo de asociar la figura del faraón como descendiente de deidades tales como *Horus* en un principio, o de *Ra* posteriormente, habla de la atribución sobrenatural del poder de ciertas personas sobre otras.

La conducción del pueblo israelita hacia su liberación del yugo de los egipcios, de la mano de Moisés, convierte a los profetas, jefes de tribus, sacerdotes y reyes, en modelos para sus pueblos siguiendo la tradición judeo-cristiana plasmada en el antiguo y nuevo testamento.

Los clásicos griegos y latinos hacen lo propio en su vasto legado cultural y filosófico. En La Iliada de Homero, por ejemplo, se ponen de relieve los conceptos griegos con los que debían contar los dirigentes ideales, encarnados en la valentía de Aquiles, la sabiduría de Néstor, la sagacidad de Ulises, el sentido de justicia de Agamenón (véase Sharachek, 1968).

Pero el interés por el liderazgo, no se limitó a la cultura occidental. En Oriente, Confucio (551 adC – 479 adC.) decía que “Si el príncipe es virtuoso, los súbditos imitarán su ejemplo”, en sus *Analectas* dejó clara su filosofía moral, clave para las relaciones humanas: “El *ren* que es la virtud de la humanidad y a su vez está basada en la benevolencia, la lealtad, el respeto y la reciprocidad”, pero destacando que estas relaciones tenían una característica principal: el superior tiene la obligación de la protección y el inferior, de lealtad y respeto.

La Mesoamérica precolombina estaba organizada en fuertes Estados teocráticos, llamados así porque toda la autoridad residía en los sacerdotes y porque el jefe de estado era considerado como un dios. En el caso de los soberanos aztecas, el poder se concentraba en el *Tlatoani* y curiosamente la etimología deriva del náhuatl *tlabtoāni* o “el que habla”. La concepción mesiánica que los aztecas tenían de sí mismos al considerar que eran el pueblo elegido para mantener con vida al sol, justificaba el aparato teocrático-militar dominante sobre las otras clases sociales.

Resumiendo, podemos coincidir con Paige (1977), que todas las sociedades han creado mitos para proporcionar explicaciones aceptables para el dominio de sus líderes y la sumisión de sus subordinados. No obstante, el patrón de conductas que son vistas como aceptables en los líderes, difiere de una época a otra y de una cultura a otra. Esto también está relacionado con la forma en la cual se han constituido diversas sociedades, desde el punto de vista antropológico, éstas pueden clasificarse de acuerdo al grado en que diferentes grupos dentro de una sociedad tienen acceso a distintas ventajas, como recursos, prestigio o poder.

1.2 Definiciones

El tratar de darle sentido al liderazgo se convierte en una empresa intimidante, dado lo diverso y complicado que resulta el tema. El escrutinio a que se ha visto sujeto no resulta sorprendente ya que, como dice Bass (1990), se trata de un fenómeno universal tanto en humanos como en muchas especies de animales. Como consecuencia, se trata de un fenómeno fácilmente identificable cuando éste se presenta y sin embargo dada su compleja naturaleza resulta difícil encontrar una definición que sea lo suficientemente específica y aceptada por los académicos, y nos atreveríamos a decir que tal vez nunca se encuentre.

No obstante, para precisar la definición, de acuerdo a la observación que hacen Antonakis, Cianciolo y Sternberg (2004), creemos necesario diferenciarlo conceptualmente de lo que significa el poder por un lado, y administración o gerencia, por otro.

El poder hace referencia a los medios que usan los líderes para potencialmente influir a otros. French y Raven (1968), en su estudio clásico, encuadran al liderazgo en términos de diferentes relaciones de poder entre los miembros de un grupo e identifican 5 tipos de fuente de poder:

Poder de recompensa. Se basa en la percepción del subordinado de que el líder tiene la habilidad y recursos para otorgar recompensas a aquellos que acatan sus directivas.

Poder coercitivo. Basado en el miedo y en la percepción del subordinado de que el líder tiene la capacidad de castigar o de causar resultados no deseables a aquellos que no obedecen sus directivas. Es opuesto al poder de recompensa. Creo que es importante hacer una observación especial sobre este tipo de poder. Aunque el liderazgo usualmente lleva implícito el ejercicio de poder, aquellos individuos que dependen de la coerción como medio de influencia no serían vistos como líderes a menos que sea reconocido por otros miembros del grupo como medio legítimo para ejercer una influencia benéfica en el grupo.

Poder legítimo. Fundado en la percepción del subordinado de que el líder tiene un derecho de ejercer influencia debido al rol o a la posición que tiene ese líder en la organización. Este tipo de poder se basa en la autoridad, por tanto el poder legítimo es una “posición” de poder, es decir, no recae en la naturaleza de la relación personal con otros.

Poder de referencia. Instituido en la identificación del subordinado con el líder. Éste ejerce influencia debido a la atracción percibida, las características personales, la reputación o lo que se llama “carisma”.

Poder experto. Basado en la percepción del subordinado del líder como alguien que es competente y que tiene un conocimiento especial o experiencia en determinada área. Esto se sustenta en la credibilidad y evidencia clara de ese conocimiento o experiencia.

Desde Maquiavelo hasta los académicos de la ciencia política del siglo XX, el poder se ha visto como la base del liderazgo político. El poder es visto como una forma de influencia en

las relaciones, se puede observar que algunos líderes tienden a transformar cualquier oportunidad en una relación de poder.

En su obra *El Príncipe*, Maquiavelo (1532/2000, p. 127) detalla algunas de las cualidades que debía poseer un gobernante para mantener el poder:

“...Para conservar el poder necesita a menudo actuar contra la palabra dada, contra la claridad, contra la humanidad, contra la religión, así mismo que disponga de su ánimo a inclinarse por uno u otro proceder según le indiquen los vientos de la fortuna...y que no se aparte del bien si puede, pero que sepa penetrar en la senda del mal si es preciso... En suma, el príncipe, que se ocupe de ganar y mantener el poder; los medios se considerarán siempre honorables...Y es que el vulgo se deja llevar por la apariencia y el resultado final de las cosas, y en el mundo no hay más que vulgo...”.

Esta es una visión pragmática de las cualidades de un líder que justifica los medios en torno a una razón de estado, el cálculo político prevalece para controlar los eventos en lugar de ser víctima de ellos; en resumen, cualquier cosa que haga el líder para fortalecer y preservar el estado es buena.

En el plano organizacional, por lo que respecta al concepto de gerencia, podemos decir que las fuentes de poder como coerción, poder de recompensa y poder legítimo, constituyen factores organizacionales formales que legalmente agregan fuerza a la influencia de un líder, en tanto que el poder experto y el poder de referencia son los elementos personales o individuales que pueden restringir de manera informal la fuerza a un líder, o en su caso, propiciar la aparición de liderazgos emergentes. En todo caso, la gerencia se dirige por *objetivos*, es decir, en una estabilidad basada en la racionalidad, medios burocráticos, y el cumplimiento de obligaciones contractuales, en tanto que, como veremos más adelante, si atendemos al liderazgo desde la perspectiva carismática, éste se regiría por *propósitos*, provocando cambios basados en valores, ideales, visión, símbolos e intercambios emocionales.

Como ampliaremos en su momento, un concepto que casi invariablemente acompaña a las definiciones de liderazgo dentro de las organizaciones es el de la “efectividad”. Cientos –tal vez miles- de páginas se han escrito sobre modelos o “rejillas” gerenciales sobre estilos de dirección adecuados en situaciones específicas, así como innumerables trabajos se han dedicado a indagar la conexión de la labor gerencial con resultados organizacionales.

El líder “efectivo” es pues aquel que logra dividendos, ventaja competitiva, esfuerzo extra del personal, compromiso, etc. ¿Pero acaso nos asalta la duda de si en un ambiente como el de los negocios, donde hay tantas tentaciones para usar a los seguidores como medios, hay cabida para una filosofía moral?

Desde que comencé a desarrollar este capítulo he ido planteando la existencia de jerarquías y de relaciones de poder dentro del ámbito del liderazgo. Esto por si mismo le confiere una connotación elitista y, como bien subraya Bowie (2000) en su ensayo, esto estaría contrapuesto a una filosofía moral básicamente igualitaria como la planteada por Kant. En el desarrollo de su idea de un liderazgo que busque contribuir con la autonomía de los seguidores, las relaciones de negocio no deberían reducirse a la simple economía, porque desde que estas relaciones se llevan a cabo por personas también están sujetas a la moralidad.

Creo haber expuesto de manera suficiente los puntos de partida iniciales para empezar a entender el término, sin embargo es necesario presentar varias definiciones que nos pueden ser útiles para formar nuestro propio criterio.

Definiciones conceptuales

La Real Academia de la Lengua Española, define el término “liderazgo” como una “situación de superioridad en que se halla una empresa, un producto o un sector económico, dentro de su ámbito”. La palabra “líder” procede del inglés “leader”, a su vez del verbo “to lead”¹ (‘llevar’, ‘conducir’, ‘guiar’), de hecho, las palabras: *Lead*, *leading*, *leader* y *leadership* han tenido una gran capacidad de difusión y expansión, tanto, que se han extendido por el mundo incorporándose a las diferentes lenguas en calidad de anglicismos. Como la mayoría de anglicismos, su introducción en español es muy reciente.

Vistos algunos elementos teóricos que considero pertinentes para ubicar el concepto de liderazgo, a continuación citaré brevemente algunas definiciones a manera de ejemplo, expuestas por algunos destacados autores sobre el tema.

Una de las primeras definiciones ha sido la de Stogdill (1950): “El liderazgo puede ser considerado como el proceso (acto) de influenciar las actividades de un grupo organizado en sus esfuerzos hacia el establecimiento y logro de metas”.

Para Yukl (1994) es “el proceso mediante el cual un miembro de un grupo (su líder) ejerce influencia sobre otros miembros del grupo hacia el logro de metas específicas grupales”.

Antonakis, Cianciolo y Sternberg (2004, p. 5) en un esfuerzo de síntesis lo definen como:

“La naturaleza del proceso de influencia –y sus resultados- que ocurren entre líder y seguidor y cómo este proceso de influencia es explicado por las características disposicionales y conductas del líder, las percepciones del seguidor y atribuciones que hace sobre el líder, y el contexto en el que ocurre dicho proceso de influencia”.

¹ Curiosamente, *lead* también significa plomo, material del que están hechas las balas. Alguien en tono irónico ha planteado que la popularización del término se debió a la observación de que la persona a cargo de una organización era precisamente aquella a la que todos deseaban llenar de “plomo” caliente.

Bass (1990, p. 19) en su influyente obra de referencia sobre el liderazgo, elabora la siguiente definición:

“El liderazgo es una interacción entre dos o más miembros de un grupo que frecuentemente involucra una estructuración o re-estructuración de la situación y las percepciones y expectativas de los miembros. Los líderes son agentes de cambio, personas cuyos actos afectan a otras personas más que lo que otras personas pueden afectarles. El liderazgo ocurre cuando un miembro del grupo modifica la motivación o competencias de otros en el grupo”.

Con los ejemplos anteriores y de acuerdo con otras muchas otras definiciones, nos damos cuenta que el liderazgo puede entenderse desde un enfoque tanto social como conductual, y en base a ello podemos destacar tres elementos primordiales:

a) El liderazgo involucra el uso de la *influencia*, asumiendo que los líderes la ejercen la mayor parte del tiempo, pero como toda relación social, ésta es recíproca en su naturaleza, por ello además de ejercer influencia sobre otros, los líderes a su vez se ven influidos por los seguidores.

b) Es una *cualidad atribuida* a las personas como resultado de su interacción con otros al saber sus ideas, lo que expresan y hacen, y como lo hemos señalado antes al hablar de las fuentes de poder, tanto las cualidades personales como las posiciones que se ostentan, las normativas de derechos y obligaciones pueden potenciar o inhibir la expresión del liderazgo pero estas características ni son suficientes, ni necesarias.

c) Desde el contexto organizacional, se puede relacionar al liderazgo con la consecución del *logro de metas* individuales y grupales y, por tanto, medir la efectividad del líder bajo estos parámetros. En este sentido, el líder visto desde una visión instrumental es necesario desde dos niveles: 1) desde un nivel de supervisión para lograr los propósitos organizacionales y aumentar la motivación, efectividad y satisfacción del subordinado, y 2) desde un nivel estratégico, es necesario para asegurar la función coordinada de la organización así como su interacción con un medio ambiente externo dinámico (Antonakis et al., 2004)

Así mismo, de acuerdo con las distintas formas de definir el liderazgo, podemos elaborar un esquema de clasificación y las categorías pueden agruparse en torno a: un proceso grupal, una cuestión de personalidad, una forma de inducir el cumplimiento, un ejercicio de influencia, una conducta particular, una forma de persuasión, una relación de poder, un instrumento para conseguir metas, un efecto de interacción, un papel diferenciado, una iniciación de estructura y una combinación de estas definiciones (Bass, 1990).

Como puede verse, el fenómeno del liderazgo puede definirse desde distintas perspectivas, pero lo que queda claro es que su estudio moderno esta enormemente sustentado en la metodología científica, en virtud de la necesidad de definir términos en formas observables y medibles; la de contar con evidencia objetiva para sustentar las teorías y el deseo de encontrar principios generales que trasciendan individuos particulares y circunstancias.

La vinculación: motivación-liderazgo

Antes de pasar a la revisión sobre las teorías de liderazgo, considero pertinente hacer un paréntesis para resumir brevemente algunas de las teorías de motivación. Como veremos en su momento, particularmente en el apartado de teorías contingentes del liderazgo, las teorías sobre la motivación fueron vinculadas a enfoques de liderazgo conductuales, dentro de los contextos organizacionales, para investigar sus efectos sobre el desempeño. Por otro lado también se tiene el argumento de que el liderazgo se trata menos de un conjunto específico de conductas que de crear un ambiente donde las personas se sientan motivadas a producir y a moverse en la dirección que el líder les marque.

La teoría de *motivación-higiene* de Herzberg (1964), por ejemplo, hace la diferencia entre los elementos en el lugar de trabajo que conducen a la satisfacción (considerados factores de

motivación porque los empleados están motivados para alcanzarlos) o a la insatisfacción del empleado, de éstos se identificaron los elementos de higiene, los cuales deben estar presentes para evitar la insatisfacción del empleado (no causan mayores niveles de motivación pero sin ellos habrá descontento, ejemplos de ellos tenemos el sueldo, la seguridad, las relaciones interpersonales, etc.). Esta teoría se relaciona con el liderazgo porque los líderes tenderían a estar más interesados en reducir la insatisfacción e incrementar la satisfacción de los empleados y derivado de ello quizás una mejora del desempeño.

Las teorías basadas en *necesidades* sugieren que las personas tienen necesidades de obtener ciertos resultados y que se comportarán de forma tal que les permitan satisfacer esas necesidades. En este sentido quizás la teoría más conocida sea la de Abraham Maslow (1943), quién propone una jerarquía de necesidades en donde unas son más básicas que otras y que las personas están motivadas a satisfacerlas (ej. necesidades fisiológicas) antes que sentir el deseo de satisfacer necesidades de orden superior (ej. pertenencia, estima, autorrealización). Aún así, no falta quien diga que es “la teoría más citada, pero la menos probada científicamente”, como lo argumentan Wahba y Bridwell (1976) quienes al hacer una revisión extensa a la teoría de Maslow, encuentran escasas evidencias de la existencia de dicha jerarquía. Alderfer (1969) sugiere que podría haber solo tres necesidades en una jerarquía concreta y que las personas podían moverse entre estas necesidades y tener múltiples necesidades en cualquier momento. La relación de estas teorías con el liderazgo en una organización es que el trabajo típicamente satisface algunas necesidades pero el líder podría desarrollar ambientes que satisfagan mejor esas necesidades.

Entre otras teorías de motivación podemos citar la teoría de las *expectativas* (Vroom, 1964), que propone que la motivación será producto de la valencia (o el valor) que el

individuo pone en los posibles resultados de sus acciones y la expectativa de que sus metas se cumplan. Esta teoría hace énfasis en la individualidad y la variabilidad de las fuerzas motivadoras, a diferencia de las generalizaciones implícitas de las teorías de Maslow y Herzberg ya expuestas con anterioridad. A medida que los líderes comprendan que las personas valoran, pueden impactar en las acciones de las personas al definirles qué conductas producirán determinados resultados. Las teorías de la *igualdad* buscan describir una relación entre la motivación de los empleados y su percepción de ser tratados de forma justa. Adams (1965) sugiere que los empleados buscan mantener la igualdad entre las aportaciones que hacen a la empresa y los resultados que reciben a cambio, y las percepciones de las aportaciones y resultados de otras personas. La teoría del *establecimiento de metas*, sugiere que las personas están motivadas para alcanzar metas y sus intenciones mueven esa conducta (Locke y Latham, 1990). El establecimiento de metas, ya sea establecido por los líderes o por los individuos, contribuirá a determinar las conductas que se llevarán a cabo.

Al centrar el énfasis en las personas que están siendo dirigidas, las teorías de motivación contribuyen a la literatura sobre el liderazgo debido a que reconocen que éste es un proceso no limitado a la persona que dirige, si no que es producto de una dinámica interactiva donde también cuentan las actividades y habilidades de las personas que son dirigidas.

1.3 Teorías y modelos

Después de haber presentado algunos elementos para definir la naturaleza conceptual del liderazgo, es conveniente a continuación hacer un resumen de algunas teorías y modelos sobre el mismo, partiendo desde lo que previamente hemos sugerido, su estudio debe basarse en una metodología científica.

Existen varios enfoques para estudiar el liderazgo, existen por ejemplo los enfoques conductuales que son *descriptivos* en el sentido de que ofrecen una amplia variedad de formas en que las acciones de los líderes suelen diferir (los líderes pueden ser autocráticos o participativos, orientados a las tareas o hacia las personas, etc.). Los enfoques de contingencias son más *analíticos* pues, desde un entorno gerencial, alientan a los directivos a examinar su situación y a seleccionar el estilo más acorde con ella. En un interesante trabajo, Antonakis et al. (2004) resumen la aparición histórica de distintas escuelas liderazgo y la productividad científica derivada de cada una (véase Figura 1). Un dato interesante es el relativo a la teoría de los rasgos.

Al observar la figura 1 nos percatamos que es la teoría que más antigüedad tiene y que si bien con la evolución y propuesta de diversos enfoques alternativos se vio rezagada durante algún tiempo, también es cierto que se ha visto vigorizada en esta última década en parte debido a los trabajos de Kenny y Zaccaro (1983) y de Zaccaro, Foti, y Kenny (1991). Ella será la primera que abordaremos a continuación.

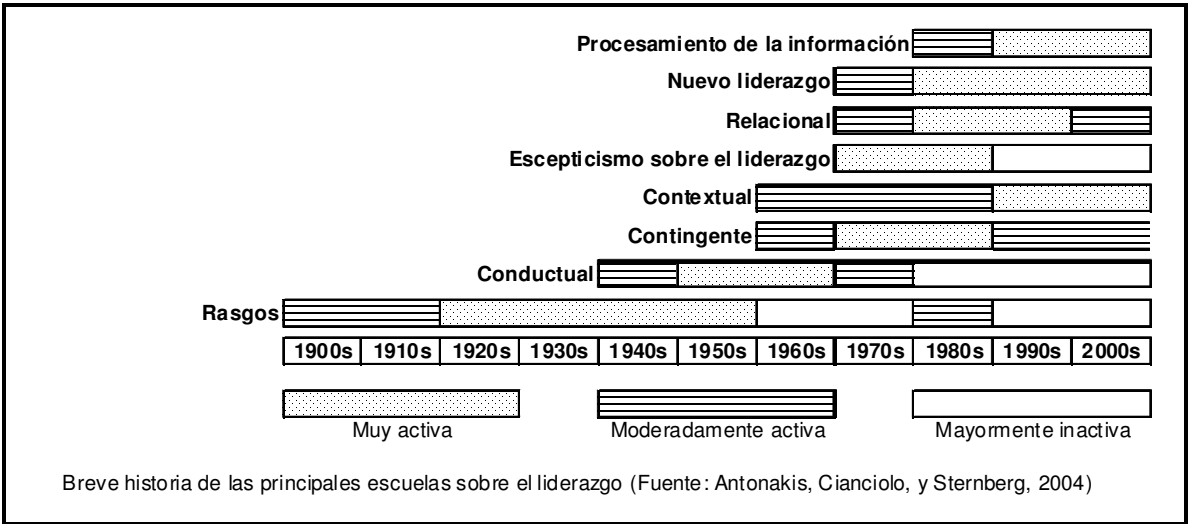


Figura 1. Resumen sobre la aparición histórica y producción científica de las distintas escuelas sobre el liderazgo

1.3.1 Teoría de los rasgos

¿Los rasgos hacen la diferencia? ¿Acaso los líderes nacen? ¿Qué es lo que distinguió a personas como Saladino, Alejandro Magno, Julio César, Carlos I (Carlomagno), Genghis Khan, o más recientemente a Winston Churchill, John F. Kennedy de las personas ordinarias? Los filósofos europeos occidentales inmersos en un fuerte entorno cultural individualista, fijaron su atención fundamentalmente en las características de los líderes como elementos explicativos, un ejemplo de ello lo encontramos en que la teoría de los rasgos se encuentra usualmente vinculada al historiador escocés del siglo XIX Thomas Carlyle al hacer famosa su declaración, “La historia del mundo no es si no la biografía de los grandes hombres”. Carlyle argumentaba que los héroes le dan forma a la historia por medio de su intelecto, la belleza de su arte, la destreza de su liderazgo, y más importantemente, su inspiración divina. Otro gran pensador como Nietzsche aseguraba que “las decisiones de los grandes hombres podían alterar el curso de la historia”

Planteamientos como el de éste y el de otros intelectuales llevaron a formular tempranas indagaciones que llegaron a conocerse como la *teoría del gran hombre*², esta orientación conceptual sugiere que los líderes poseen ciertos rasgos que los hacen únicos de la mayoría de las personas y que esos rasgos permanecen estables a lo largo del tiempo y a través de diferentes culturas; así pues, todos los líderes sin importar tiempo o ubicación geográfica compartirían características en mayor o menor grado similares.

Se estudiaron factores físicos (ej. estatura, peso, edad, físico, apariencia), habilidades características (ej. inteligencia, fluidez del habla, escolaridad y conocimiento) y rasgos de personalidad (ej. conservadurismo, dominio, control emocional, etc.), sobre esto último vale

² Del inglés *great man theory*. Desde que se acuñó este término, no han faltado voces reivindicativas que señalan que estos modelos excluyen la presencia femenina en el desarrollo de estas y otras teorías, y en cambio proponen modelos post-modernos alternativas a dichas teorías (véanse Irby, Brown, Duffy, y Trautman, 2002)

decir que hoy en día aún se sigue utilizando la controvertida prueba de personalidad del indicador de tipos de Myers-Briggs (Myers y McCaulley, 1985), basada en la obra del psicólogo Carl Jung para ubicar al administrador en cuatro dimensiones: introvertidos o extrovertidos, reflexivos o impulsivos, sensibles o intuitivos y jueces o perceptores, aunque en principio y de acuerdo a muchas legislaciones vigentes, no debería ser utilizado con propósitos de selección o de promoción debido a que es un test que indica la preferencia personal, no una aptitud . Por poner un ejemplo, muchas de las 500 empresas reseñadas en la revista *Fortune*, usan el MBTI de una forma u otra, incluyendo 89 de las 100 primeras empresas posicionadas en dicha revista (Douglas, 2003)

Existen dos autores clásicos dentro de la escuela de la teoría de rasgos, que hicieron sendas revisiones extensas sobre la literatura generada acerca de ella: Mann (1959) y Stogdill (1948). Dentro de los hallazgos de ambas revisiones se identificaron ciertos rasgos, como la inteligencia y la dominación, asociados al liderazgo

1.3.1.1 Revisión de Stogdill

El formato típico de investigación del que se sirvieron las primeras investigaciones sobre rasgos era el de identificar a grupos con líderes y seguidores y probar las diferencias en medidas de rasgo seleccionadas. Stogdill (1948) en la revisión hecha a 30 años de investigaciones sobre rasgos, al recapitular los métodos utilizados en dichos trabajos, destaca principalmente: (1) observaciones de conducta en situaciones grupales, (2) votación, (3) nominación o ranking de observadores cualificados (4) selección (y ranking o prueba) de personas ocupando una posición de liderazgo y (5) análisis de datos biográficos y casos históricos.

Tanto Mann (1959) como Stogdill (1948) reportaron que la inteligencia era uno de los rasgos que más consistentemente se asociaba a las diferencias significativas entre los líderes y seguidores.

Inteligencia

Pocas características son tan valoradas en las modernas sociedades occidentales como la inteligencia. En su exhaustivo, y no exento de polémica, análisis -como veremos en el apartado sobre el desarrollo del concepto de Inteligencia Emocional-, Herrnstein y Murray (1994) mostraron que además de su vínculo al desempeño laboral, la inteligencia se asocia con muchas ventajas sociales, entre ellas el empleo, la autosuficiencia económica, la opulencia, el logro educacional, la estabilidad marital, etc.

No es de extrañar que en este primer escrutinio sobre la teoría de rasgos, la inteligencia haya emergido como una característica importante de los líderes. De hecho, en los estudios revisados por Stogdill (1948), la mayoría mostró una evidencia clara sobre la tendencia general a que la inteligencia del líder fuera superior a la de los seguidores. Otro dato interesante sobre este aspecto es que se hallaron ciertos indicios sobre la posibilidad de que el factor de la inteligencia estuviese asociado con otras características que contribuían a la valoración de una persona como un líder (véase Cattell, 1946; Thorndike, 1936).

Sin embargo, en otros estudios se sugería que la existencia de una enorme diferencia en el CI entre un líder y el miembro promedio de un grupo, militaba en contra del liderazgo. Por ejemplo, Hollingworth (1926) encontró que entre niños con una media de CI de 100, el CI del líder usualmente se ubicaba entre 115 y 130, esto quiere decir que el líder tendía a ser más inteligente pero *no demasiado* inteligente que el promedio del grupo a quien dirigía.

Las observaciones en este sentido mostraban que un niño con un IQ de 160 tenía pocas probabilidades de ser un líder popular, pero podría convertirse en líder de grupos con un IQ promedio de 130. Una de las principales dificultades en estos casos lo constituye la comunicación, pues el lenguaje superior adoptado por el niño con mayor IQ impedía una comunicación efectiva con sus compañeros de IQ más bajo, de igual forma también actúan como barrera para lograr la participación las diferencias en los intereses, metas y patrones de actividad.

Este hallazgo aportó evidencia sobre el hecho de que un rasgo en si mismo no determina la posibilidad de obtener la calidad de líder, antes bien denota la idea de que *determinadas características* podrían ser adecuadas respecto a cierto tipo de situaciones presentadas.

Otros factores

La persona promedio que ocupaba una posición de liderazgo, excedía el promedio de los miembros de su grupo en aspectos como escolaridad, fiabilidad para ejercer responsabilidades, estatus socio-económico, actividad y participación social, en lo referente a esta última característica destacó que autores como Bonney (1943), Drake (1944), Sheldon (1927), entre otros, encontraron correlaciones significativas (.53, .52., .47 respectivamente) entre liderazgo y sociabilidad.

La contribución más importante de Stogdill fue que, previamente a su trabajo, el énfasis se había puesto en la búsqueda de la universalidad de rasgos del liderazgo. Con las conclusiones de su revisión, quedó de relieve que tanto los rasgos individuales como las valoraciones situacionales eran importantes, del mismo modo que la interacción entre ambos elementos. Aunque no fue reconocido en su momento, esto dejó preparado el escenario para las teorías

del liderazgo que proponían una interacción entre los rasgos del líder y ciertas contingencias situacionales, podría, por tanto, decirse que esta influyente revisión fue la fuente original de escepticismo hacia la teoría de rasgos.

1.3.1.2 Revisión contemporánea

Como hemos comentado anteriormente, los resultados de las primeras investigaciones sobre la teoría de rasgos y sobre todo por las extensas revisiones llevadas a cabo por autores como Stogdill (1948) hacia finales de los años 40 (entre esos otros autores, deben citarse las revisiones de Bird, 1940 y Jenkins, 1947), dieron pie a diversos autores para apoyar la concepción de que el liderazgo era eminentemente situacional en su origen y que las características personales de los individuos no podían predecir adecuadamente el liderazgo. Esto llevaría a sobredimensionar el aspecto situacional, en detrimento de la naturaleza personal del liderazgo. De hecho, al observar la figura 1, notamos que entre las décadas de 1960 y 1970, la investigación sobre la teoría de rasgos tuvo su mayor punto de inactividad, ocupando el interés, en cambio, las teorías contingentes y conductuales.

Quedaba claro que la idea de que los líderes “nacen” era errónea, no obstante se mantenía el punto de vista de que ciertas características mejoraban las posibilidades de éxito de los líderes, por tanto la duda en cuestión era: ¿En que medida la misma conexión “rasgo-liderazgo” permanecía válida para una amplia variedad de situaciones?

Los reportes negativos en referencia a no haber encontrado evidencia sobre la existencia de “rasgos de liderazgo”, llevaron a distintos autores a realizar investigaciones para encontrar una estabilidad, a través de diferentes situaciones, de la emergencia del liderazgo. De dicha búsqueda destaca el trabajo llevado a cabo por Barnlund (1962), quien usando un diseño de investigación muy elaborado, rotó a 25 participantes en grupos de 5 en diferentes combinaciones de 6 tareas situacionales distintas. Al tener 5 miembros por grupo, creía que se

necesitaba de una correlación de .88 para establecer una consistencia estadísticamente significativa en el grado en el que los mismos participantes emergiesen como líderes a pesar de la naturaleza cambiante de las tareas. Concluyó que sus resultados “tendían a apoyar la visión de que el liderazgo era dependiente de variables situacionales” (Barnlund, 1962, p. 52).

Estos y otros resultados iban a ser posteriormente reinterpretados y esta reinterpretación marcaría el resurgimiento del interés por la teoría de rasgos a principios de la década de los ochenta. Para empezar, es necesario citar el trabajo de Kenny y Zaccaro (1983), quienes analizaron de nuevo el trabajo de Barnlund (1962) usando un modelo cuantitativo de relaciones sociales (véase Kenny, 1988; Kenny y Lavoie, 1984) y concluyeron que entre un 49% y un 82% de la varianza en el liderazgo podría ser atribuible a alguna(s) característica(s) del líder emergente. Este resultado rebatía la conclusión hecha por Barnlund de que el liderazgo no era estable.

Inteligencia

Después de la primera revisión hecha por Stogdill (1948), quedaba claro que entre muchas características asociadas al liderazgo se encontraba la inteligencia. Aún así, quedaba pendiente ver hasta que grado la inteligencia estaba asociada a la aparición del liderazgo. En primer lugar, hay que decir que desde un punto de vista teórico, hay muchas razones para creer que la inteligencia está relacionada al liderazgo. Por citar algunos ejemplos, Schmidt y Hunter (1998) reportan que la inteligencia es uno de los mejores predictores del desempeño laboral general, con una validez general de .51. Esta relación de inteligencia-desempeño es aún mayor en el caso de los trabajos complejos (Schmidt y Hunter, 1998) y esto es particularmente importante en el caso de los líderes, quienes llevan a cabo un trabajo que es generalmente complejo. La creatividad es otro mecanismo con el cual se pueden vincular el liderazgo y la

inteligencia, estos son dos constructos diferentes pero relacionados (Rushton, 1990). Los líderes no solo resuelven problemas si no que generan soluciones creativas para si mismos y también estimulan la creatividad del seguidor. Por último, la inteligencia también puede hacer que un líder parezca líder, como apuntan Rubin, Bartels y Bommer (2002): “Los individuos parecen compartir un entendimiento común acerca de los rasgos que los líderes poseen y esos rasgos son usados como indicadores para decidir la emergencia del liderazgo” (p. 106).

Hasta ahora se ha visto como se reinterpretaron los resultados de autores como Barnlund (1962) en el sentido de que existía cierta estabilidad de características del liderazgo a través de distintas situaciones grupales (Kenny y Zaccaro, 1983). Otras reinterpretaciones se debieron también en parte al trabajo de Schmidt y Hunter (1977), quienes introdujeron una teoría y un método para apoyar la validez de una habilidad en particular o rasgo, al predecir el desempeño a través de una amplia variedad de situaciones.

Por ejemplo, el trabajo de Mann (1959), quien revisó las relaciones entre rasgos personales como inteligencia, masculinidad-feminidad, ajuste, dominación, extroversión-introversión y conservadurismo, fue incluido en un meta-análisis de Lord, De Vader y Alliger (1986), quienes basándose en las observaciones de Schmidt y Hunter (1977), se dieron cuenta que podían obtener una conclusión más robusta de dicho estudio. Así que además de los 18 estudios de Mann (1959) y de los que se publicaron sucesivamente hasta 1977, su meta-análisis los llevó a concluir que la inteligencia tenía la correlación más fuerte con el liderazgo ($r_c = .50$), a diferencia de Mann, quien no encontró ningún rasgo con una correlación mayor a .25 con el liderazgo. No obstante, sin demeritar el trabajo de Lord y sus colaboradores, Judge, Colbert y Ilies (2004) encontraron en su meta-análisis sobre la relación entre inteligencia y liderazgo, que la correlación entre ambas fue de tan solo .21. El enfoque utilizado por Judge y sus

colaboradores fue el de tomar en cuenta en su meta-análisis medidas objetivas de inteligencia y de liderazgo, así como medidas perceptuales. De estas últimas el estudio de Lord y sus colaboradores incorporó cerca del 25% del total de sujetos, en tanto que el de Judge y sus colaboradores poco más de 5%. Por el lado de la variable de liderazgo, en el estudio de Lord todos los criterios fueron perceptuales (la puntuación se basaba valoraciones de otras personas) en tanto que en el estudio de Judge se incluyeron además de valoraciones perceptuales, valoraciones objetivas (ej. desempeño grupal). Frente a la explicación de la diferencia entre ambos resultados, sus autores apuntan “los resultados pueden brindar un entendimiento más exacto (aunque muy diferente) de la verdadera relación entre inteligencia y liderazgo”.

Personalidad

En este apartado debemos mencionar al modelo propuesto por Kenny y Zaccaro (1983) quienes al utilizar un diseño de rotación, midieron el grado en el que los mismos individuos eran percibidos como líderes a través de distintas situaciones y descubrieron que la varianza atribuida (entre 49% y 82%) al liderazgo podía atribuirse a *ciertas* características personales, pero no a *cualidades específicas* que en teoría poseían esos individuos, aunque especularon que, en lugar de ser un rasgo típico de personalidad, la característica que distinguía a estos individuos era una “habilidad de percibir las necesidades y metas de los seguidores y de alterar sus conductas para responder efectivamente a esas necesidades” (p. 683).

En una recopilación sobre los estudios realizados por distintos autores sobre la relación entre los rasgos de los líderes efectivos o emergentes (véase tabla 1), Judge, Bono, Ilies y Gerhardt (2002) destacan ciertos aspectos relevantes y también varias limitaciones sobre las clasificaciones llevadas a cabo hasta esa fecha, subrayando particularmente la problemática relativa a la carencia de una estructura taxonómica para clasificar y organizar los rasgos (ej.

solapamiento de términos, falta de consistencia en las revisiones, la similitud de algunos rasgos pero la etiqueta solía ser distinta, etc.). Por ello usan la estrategia de ayudarse del modelo de cinco factores (cinco grandes) como marco organizativo en relación a su valor predictivo sobre variables criterio como la emergencia y la efectividad del liderazgo. De su investigación se desprende el dato sobre la significativa correlación promedio de la extroversión (.31) y la conciencia (.28) con las dos variables-criterio mencionadas. Esta evidencia contrasta con el resultado de la correlación promedio obtenida en otro estudio (Judge et al., 2004) entre inteligencia y liderazgo (.21).

Tabla 1. Revisiones cualitativas de los rasgos de los líderes efectivos o emergentes

R. Hogan et al.				
Daft (1999)	Stogdill (1948)	(1994)	House & Aditya (1997)	Mann (1959)
Vivacidad	Fiabilidad	Extraversión	Motivación de logro	Ajuste
Originalidad, creatividad	Sociabilidad	Amenidad	Motivación de influencia prosocial	Extroversión
Integridad personal	Iniciativa	Conciencia	Ajuste	Dominación
Auto-confianza	Persistencia	Estabilidad emocional	Auto-confianza	Masculinidad
	Auto-confianza			Conservadurismo
	Vivacidad			
	Cooperatividad			
	Adaptabilidad			
Northouse (1997)	Bass (1990)	Yukl (1998)	Kirkpatrick & Locke (1991)	Yukl & Van Fleet (1992)
Auto-confianza	Ajuste	Nivel de energía y tolerancia al estrés	Impulso (logro, ambición, energía, tenacidad, iniciativa)	Madurez emocional
Determinación	Adaptabilidad	Auto-confianza	Honestidad / integridad	Integridad
Integridad	Agresividad	Locus interno de control	Auto-confianza (estabilidad emocional)	Auto-confianza
Sociabilidad	Vivacidad	Madurez emocional		Alto nivel de energía
	Ascendencia, dominación	Integridad personal		Tolerancia al estrés
	Balance emocional, control	Motivación de poder socializado		
	Independencia, inconformidad	Orientación al logro		
	Originalidad, creatividad	Baja necesidad de afiliación		
	Integridad			
	Auto-confianza			

Fuente: Judge, Bono, Ilies y Gerhardt (2002), p. 766

Sobre la estabilidad del liderazgo a través de diversas situaciones grupales, el trabajo de Zaccaro y colaboradores (1991) corrobora la evidencia de trabajos previos (Kenny y Zaccaro, 1983) demostrando, además, la estabilidad de la emergencia del liderazgo a través de múltiples conjuntos de diseño rotacional. Sus resultados indicaban que una proporción significativa de la varianza del liderazgo (59%) se debía a aspectos del líder y que esta varianza podría deberse a la percepción social y la flexibilidad de respuesta, particularmente la variable de auto-monitoreo, identificada como una habilidad para monitorear y controlar las propias conductas expresivas (Snyder, 1979,1987), se relacionaba con las puntuaciones del líder promedio.

Otra línea interesante relacionada con la teoría de rasgos es la expuesta por McClelland (1975,1985), quien se centra en tres motivos básicos implícitos para dirigir: el poder, la afiliación y la motivación de logro, estos motivos son básicamente extraídos de Murray (1938). La motivación de poder se refiere al deseo de impactar en otras personas para afectar sus conductas o emociones. Según McClelland (1975), las personas obtienen una satisfacción emocional al experimentar los efectos de usar su poder. La afiliación se define más como la preocupación de establecer, mantener o reestablecer relaciones afectivas con otras personas y la motivación de logro es definida como la preocupación de competir teniendo en cuenta algunos estándares de excelencia y de logros únicos.

En sus primeras investigaciones (véase Winter, 1973), estos motivos eran analizados por medio de un análisis de contenido temático (usando el Test de Apercepción Temática) y después de analizar distintos perfiles de gerentes sobre sus puntuaciones en el TAT, McClelland y Burnham (1976) encontraron un patrón al que denominaron Perfil de la Motivación para el Liderazgo (LMP en sus siglas en inglés) en donde los sujetos puntúan alto en la motivación de poder, bajo en la motivación de afiliación y altos en la preocupación por el ejercicio moral del

poder. Por tanto, un índice alto de LMP es visto como predictor de éxito gerencial. Sobre los resultados de emplear dicho enfoque, en un análisis longitudinal llevado a cabo por McClelland y Boyatzis (1982) en la empresa americana AT & T con 237 gerentes se encontró evidencia de que el LMP predecía el éxito gerencial de la mayoría, algo corroborado por Winter (1991).

Esta breve revisión de las principales aportaciones a la teoría de los rasgos deja claro que no se le puede restar importancia a los atributos personales y su relación con el liderazgo. Dentro de esta relación hemos destacado dos de las principales variables estudiadas hasta la fecha, la personalidad y la inteligencia. No obstante, queda claro que las limitaciones de la teoría de rasgos evidenciaban un enfoque alternativo que no abandonase las explicaciones individuales y es el que veremos a continuación, el enfoque conductual.

1.3.2 Teoría conductual

1.3.2.1 Antecedentes

Durante las décadas de 1950 y 1960 la investigación se centró en la descripción de la conducta del líder o *estilo* y sus efectos sobre las actitudes y conductas en otros miembros de un grupo. De hecho, en ese sentido ya en años anteriores se habían llevado a cabo estudios sobre el efecto de un estilo de liderazgo (ej. autocrático vs. democrático) sobre la atmósfera de grupos pequeños. Es aquí donde debemos citar uno de los trabajos clave dentro de la psicología social llevado a cabo por Lewin, Lippit, y White (1939), quienes distinguieron tres tipos de clima grupal producidos por tres diferentes estilos de liderazgo: autocrático, democrático y permisivo (*laissez-faire*). El diseño experimental de este estudio consistió en pedir a tres adultos adoptar uno de los tres tipos de liderazgo mencionados anteriormente y aplicarlos a grupos de niños entre 10 y 11 años.

Los resultados del grupo autoritario mostraban a niños más dependientes del líder y no cooperaban libremente con sus compañeros, bajo el estilo democrático los niños tenían más iniciativa y responsabilidad hacia el progreso del grupo y eran más amigables entre ellos, en el estilo permisivo (*laissez-faire*) los niños carecían de interés en la tarea y fracasaban en la realización de la tarea.

Así mismo, los actos agresivos se presentaban más frecuentemente bajo líderes autocráticos y permisivos que con líderes democráticos. Había más acoso en los grupos con liderazgo autocrático hacia niños que se convertían en blanco de hostilidad de parte de sus compañeros hasta que paulatinamente dejaban el grupo, este acoso era tres veces mayor en el grupo autocrático que en el democrático. Al final, en una medida para saber la preferencia hacia el líder, la aceptación mayor era para el líder democrático y el menos preferido era el autocrático.

La descripción operativa de esos tres estilos es la siguiente:

Estilo autocrático.- Centraliza el poder y la toma de decisiones, asume plena responsabilidad y autoridad, espera que los subordinados hagan lo que se les dice y no que piensen por sí mismos. Es habitualmente negativo pues se basa en amenazas y castigos aunque puede tener el control de las recompensas, si hace uso de ellas en ciertos casos se le puede concebir como benevolente. Una ventaja de este tipo de estilo es que permite decisiones rápidas y ofrece estructura a los empleados esto último se relacionaría con el carácter situacional del liderazgo pues incluso después de considerar al liderazgo democrático como un estilo ideal, este sería peligrosamente ineficiente en los casos en que los grupos enfrenten peligros inminentes o se requiera reaccionar rápido a condiciones cambiantes.

Estilo democrático.- Las decisiones del líder no son unilaterales, éstas son descentralizadas al tenor de la participación del grupo en la toma de decisiones. Líder y grupo forman una unidad social

Estilo permisivo (laissez-faire).- El líder evita la responsabilidad, tanto como el líder autocrático que no considera al grupo, éste deja todo en manos del grupo sin apenas participar durante el proceso de toma de decisiones. Los miembros del grupo se capacitan a si mismos y aportan su propia motivación.

Más adelante y dentro de esta línea de investigación se analizaron procesos de interacción en tareas de discusión experimentales (Bales y Slater, 1955). También se desarrollaron cuestionarios y otros instrumentos para calibrar las percepciones de los líderes y de los seguidores sobre la conducta del líder y estos a su vez se relacionaron con medidas de percepción grupal, actitud y desempeño. Sobre esta línea destacan los estudios desarrollados por la Universidad de Michigan (Katz, Maccoby, Gurin, y Floor, 1951) y el estudio clásico de la Universidad de Ohio (Hemphill, 1950; Hemphill y Coons, 1957). De este último estudio se puede decir que fue el más extenso y uno de los de mayor impacto en el campo del liderazgo.

1.3.2.2 Iniciación de estructura y consideración

El proyecto de la Universidad de Ohio, como lo mencionamos anteriormente, tuvo como punto de partida algunas consideraciones básicas: a) los intentos para seleccionar líderes en base a rasgos habían sido poco exitosos, b) numerosos rasgos diferenciaban a los líderes de los seguidores, c) los rasgos necesarios para los líderes variaban de una situación a otra y d) que el enfoque de rasgos ignoraba la interacción entre el líder y su grupo. En base a estas consideraciones, el *Ohio State Leadership Studies* desarrolla el cuestionario LBDQ (Leader Behavior Description Questionnaire) compuesto por 150 ítems. Dicho cuestionario les pide a

las personas que indiquen la frecuencia con la que los líderes llevan a cabo diferentes conductas, y después las puntuaciones se relacionan a la satisfacción en el trabajo, la productividad grupal, las valoraciones del líder por parte de sus superiores, etc. (véase Bass, 1990).

Los análisis factoriales subsecuentes indicaron que una importante porción de la variabilidad en la conducta del líder podría ser explicada en dos dimensiones (Halpin, y Winer, 1957):

Consideración. Refleja el grado en el que el líder establece confianza, respeto mutuo, la disminución del conflicto en el ambiente de trabajo y el asegurarse de que se consideran los puntos de vista minoritarios de los subordinados en la toma de decisiones.

Iniciación de estructura. En este factor se incluyeron ítems donde se medían el uso de procedimientos operativos estándar, las críticas al trabajo mediocre y el énfasis en altos niveles de desempeño por parte del líder. En resumen, la forma en cómo el líder define y estructura las interacciones hacia el logro de metas formales y organiza las actividades del grupo.

Estas dos dimensiones parecen ser muy básicas, puesto que habían sido observadas entre miles de líderes en diferentes contextos (ej. grupos empresariales, militares y equipos deportivos) y en diferentes países (Bass, 1990).

Los dos factores han sido concebidos como independientes uno de otro y no necesariamente se convierten en extremos opuestos de un *continuum*. Por tanto, un líder podría poseer ambas orientaciones en distintos grados, siendo la premisa fundamental sobre la mayor efectividad del líder la de tener un alto grado de consideración y alto grado de iniciación de estructura, dentro de las 4 combinaciones posibles (véase figura 2).



Figura 2. Matriz de combinaciones de las dimensiones de las conductas del líder

La teoría desarrollada por la Universidad de Ohio ha sido criticada por su simplicidad, entre otras razones, por que sólo considera dos factores del liderazgo, por su carencia de generalización y por su confianza en las respuestas de un cuestionario para medir la efectividad del liderazgo.

Aunque los factores del LBDQ tuvieron fiabilidad en las puntuaciones de las conductas de los líderes a través de un amplio rango de situaciones, fueron menos exitosos en la predicción de importantes resultados asociados con la efectividad del liderazgo como la satisfacción del seguidor y el desempeño (véase Fleishman y Harris, 1962; Korman, 1966). Y puesto que las escalas del LBDQ están relacionadas de forma diferente a diferentes dimensiones de la satisfacción de los seguidores y el desempeño del grupo, con el ánimo de desentrañar ciertas complejidades de la conducta y de la influencia de los líderes, parecería más adecuado explorar las posibilidades de un enfoque multifactorial, antes que disminuir el contenido considerando una solución de dos factores (Bass, 1990, p. 543). Por último, Blake, Shepard y Mouton (1964) crean la llamada *grid gerencial*, como un instrumento para que los administradores identificaran su estilo, interés en las personas e interés en la producción,

reproduciendo en esencia lo planteado en las dimensiones, iniciación de estructura y consideración. Diseñaron una matriz de nueve puntos donde se aclaran las relaciones entre las dos dimensiones empleando para ello un lenguaje y un marco de referencia uniformes para la comunicación acerca de los estilos de liderazgo adecuados.

1.3.2.3 Teoría X y Teoría Y

De la revisión anterior nos damos cuenta que el modelo de iniciación de estructura-consideración se encuentra dentro de los modelos de dos dimensiones donde las mismas son vistas como factores independientes. Pero desde el vasto material de investigación generado en esta línea también existen numerosos modelos bipolares, donde los *estilos* son mutuamente excluyentes.

De entre algunos de los modelos más influyentes que explican la naturaleza del liderazgo desde dos polos antagónicos, encontramos aquellos que contrastan un liderazgo democrático con uno autocrático, un liderazgo participativo con uno directivo, la Teoría X con la Teoría Y, etc. Y a pesar de las diferencias entre estos modelos en términos de orígenes y énfasis, todos centran su atención en la distinción entre “enfocarse al seguidor” (o conducta orientada al mantenimiento grupal) por un lado, y “enfocarse a la tarea” (o conducta orientada al logro de metas) por otro.

Abundando en estas observaciones, Bass (1990, pp. 418-419) destaca algunas distinciones entre varias concepciones dicotómicas. El liderazgo autoritario vs. el liderazgo democrático se refiere a la distribución de poder, cuáles son las necesidades que se satisfacen y como se toman las decisiones; el liderazgo participativo vs. el directivo principalmente se refiere a como se toman las decisiones; el liderazgo orientado a relaciones vs. el orientado a la tarea se

enfoca a las necesidades que se satisfacen; la consideración e iniciación de estructura se refieren a como se toman las decisiones y a la estructuración de tareas, metas y relaciones de papeles.

La teoría de McGregor (1960,1966) se encuentra dentro de las teorías humanistas del liderazgo. Con sus raíces en los ideales americanos de democracia y libertad individuales, los teóricos que formaron parte de esta orientación intelectual estaban preocupados con el desarrollo del individuo en una organización efectiva y cohesiva.

McGregor se basa en la jerarquía de las necesidades de Maslow y propone dos tipos de liderazgo organizacional basados en suposiciones sobre la naturaleza humana.

La *Teoría X* supone la figura simbólica de la zanahoria y el palo, pues cree que la persona promedio es perezosa y tiene un disgusto inherente por el trabajo. A las personas se les debe ejercer coerción, control, dirección y amenazar con castigos para que la organización logre sus metas. La persona promedio evade las responsabilidades, prefiere ser dirigida, carece de ambición y evalúa la seguridad por encima de todo. La motivación sólo ocurre en los niveles fisiológicos y de seguridad.

En la *Teoría Y*, el principio fundamental es la integración de las metas de los individuos y de la organización. Dentro de las principales suposiciones encontramos que en la mayor parte de las personas el trabajo es tan natural como jugar o descansar; ejecutarán una auto-dirección y auto control al servicio de los objetivos con los cuales se han comprometido, el compromiso con los objetivos es una función de las recompensas asociadas con el desempeño; dadas las condiciones adecuadas, el trabajador promedio puede aprender a aceptar y buscar la

responsabilidad; el potencial intelectual es parcialmente utilizado y la motivación ocurre en los niveles de afiliación y estima así como en los niveles fisiológicos y de seguridad.

El conocimiento generado por la investigación realizada acerca de las conductas de los líderes, ha proporcionado información a los profesionales acerca de que conductas deberían poseer los líderes, y derivado de ello se han diseñado programas de capacitación para individuos que realizan tareas de liderazgo.

Aún así, como lo subrayamos en su momento sobre las contribuciones del estudio de la Universidad de Ohio, el vínculo entre el liderazgo e indicadores importantes relativos a los resultados organizacionales (ej. desempeño, satisfacción, etc.) no fue resuelto de modo concluyente. Para terminar esta breve revisión de las teorías conductuales podemos decir que éstas reconocen la naturaleza social y conductual del liderazgo, pero se dejan de lado las cualidades emergentes y dinámicas del mismo, como pueden ser el efecto de las distintas situaciones en la conducta del líder y la percepción de los seguidores.

1.3.3 Teoría contingente

1.3.3.1 Modelo de contingencias de Fiedler

La escuela de la teoría contingente es generalmente atribuida a Fiedler (1964, 1967). Esta teoría representó un nuevo enfoque para entender la efectividad del liderazgo. Básicamente postula que el desempeño de los grupos depende de la interacción entre estilo de liderazgo y lo favorable de las situaciones. Se basa en la distinción previa entre orientación a las tareas y a los empleados y señala que el estilo de liderazgo más apropiado depende del hecho de si la situación general es favorable, desfavorable o en una etapa intermedia favorable para el líder. Propuso además que las relaciones del líder con los miembros del grupo, la estructura de

la tarea y la posición de poder del líder, determinarían la efectividad del tipo de liderazgo llevado a cabo.

Fiedler (1967) usó una técnica de cuestionario en lugar de una observación directa, y examinó las actitudes de los líderes hacia los compañeros de trabajo. Desarrolló la escala conocida como LPC o *Least Preferred Co-worker* (Compañero de trabajo menos deseado) y estuvo compuesta por 20 ítems con 18 pares de adjetivos (ej. frío-afectuoso, aburrido-entretenido, amable-antipático), este instrumento diferenciaba a los líderes que veían en términos muy negativos a los compañeros de trabajo que tenían un mal desempeño (lo que mostraría una fuerte preocupación por tener un desempeño efectivo de la tarea) de los que veían en términos menos negativos a los compañeros de trabajo que tenían un mal desempeño (y por tanto reflejaría un mayor énfasis hacia las relaciones interpersonales).

El resultado del LPC era la suma de las calificaciones numéricas de los ítems, y cuanto menos críticas eran las calificaciones hacia el compañero de trabajo menos preferido, mayor era la puntuación del LPC del líder; en tanto fuesen más críticas las calificaciones, menor era la puntuación del LPC del líder. Los líderes con menor puntuación del LPC estaban más inclinados a tener satisfacción con el desempeño de las tareas y los objetivos a cumplir (líder orientado a la tarea). Los líderes con mayor puntuación del LPC tendían a estar más satisfecho con las relaciones interpersonales (líder orientado a la relación).

De acuerdo con Fiedler, dichas orientaciones tendrían su base en la personalidad del líder, y un líder cuya personalidad valora las relaciones cálidas y de apoyo a los demás probablemente ejercería el liderazgo orientado a la relación. Algo aún más llamativo lo constituye el supuesto de Fiedler (1967) de que un individuo no puede tener ambos tipos de

liderazgo, orientado a la tarea y orientado a la relación. Por tanto, cada líder ejercería un tipo de liderazgo de acuerdo a su tipo de personalidad; el punto destacado era que se debían ajustar el estilo y personalidad de los líderes a la situación en la cual ellos fueran más eficientes.

Y como ya lo hemos mencionado antes, para saber si una situación era o no favorable al líder, Fiedler consideró tres factores situacionales.

Relaciones del líder con los miembros del grupo. Grado en el cual los seguidores confían y estiman al líder y la disposición de seguir al líder.

Estructura de la tarea. Grado en el que la tarea está claramente definida para el grupo y hasta que punto puede ejecutarse por medio de instrucciones detalladas o procedimientos estándar.

Poder del puesto. Grado en el cual el líder puede ejercer su autoridad para ejercer influencia.

El hecho de identificar cada variable como alta o baja, presentaba ocho situaciones diferentes que le daban un sentido favorable o no a un estilo determinado de liderazgo que reflejarían el grado en el que la situación en general le proporcionaba al líder certeza, predicción y control sobre los procesos grupales (véase figura 3). Por ejemplo, para una situación muy favorable (buenas relaciones miembro-líder, tarea bien estructurada, fuerte poder del puesto) y una situación muy desfavorable (malas relaciones miembro-líder, tarea no estructurada, débil poder del puesto) el estilo de liderazgo más apropiado sería el de orientado a la tarea (bajo LPC).

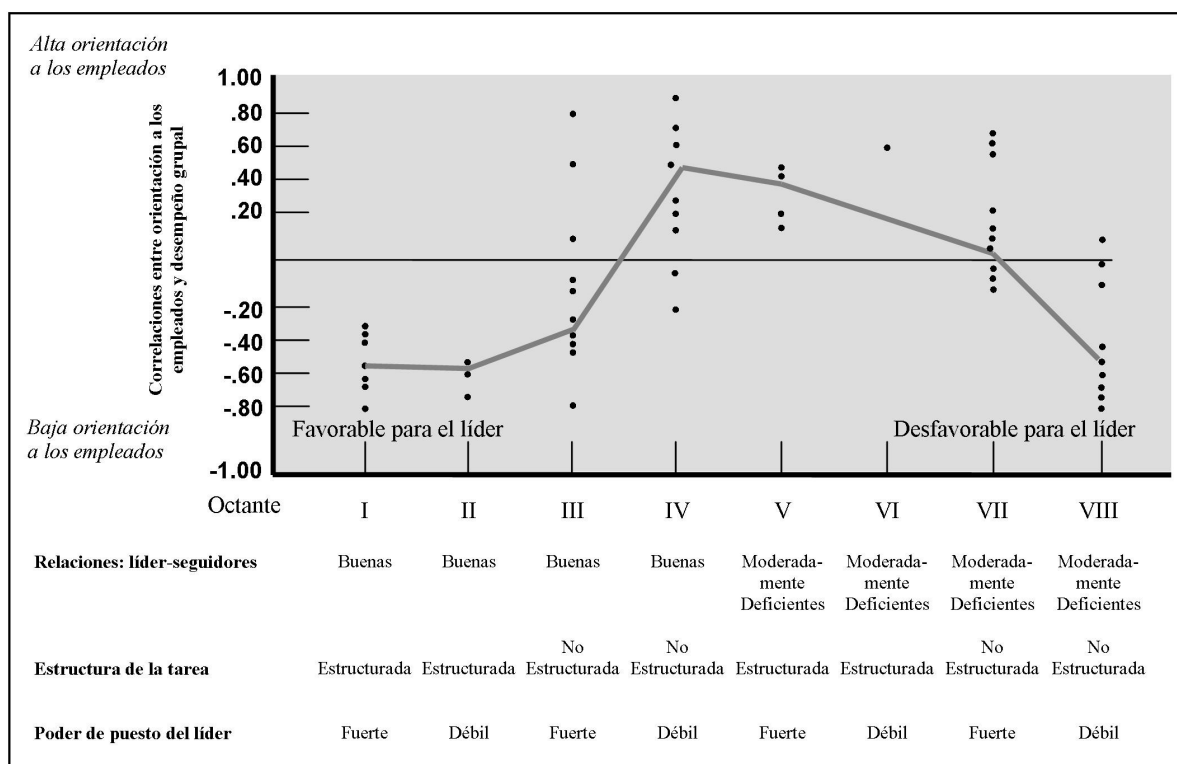


Figura 3. Modelo de contingencias de Fiedler (Fuente: Fiedler, 1967, p. 146)

Una de las críticas a este modelo es que el significado de las variables estudiadas no es claro, por ejemplo, ¿en qué momento una tarea estructurada se vuelve poco estructurada? Otra de las críticas se centra en la naturaleza compleja de sus predicciones (Ashour, 1973) y en el supuesto de que el líder no podría orientarse a la tarea y a las relaciones al mismo tiempo cuando la situación lo demandase. Aún así, inició la discusión y la investigación sobre enlazar un líder con una situación que fuese la más apropiada respecto a su estilo; de hecho algunos meta-análisis (ej. Peters, Hartke, y Pohlmann, 1983) han proporcionado sustento a los supuestos básicos del modelo (para revisiones más actualizadas sobre el modelo de contingencias de Fiedler véanse Howell y Costley, 2001; Sánchez, 2002)

1.3.3.2 Modelo de decisión normativa de Vroom y Yetton

A diferencia de Fiedler, Vroom y Yetton (1973) parten de una base teórica deductiva y desarrollan un modelo de efectividad de toma de decisiones a corto plazo basado en la evaluación de parámetros tales como, la medida en que el resultado de una tarea es objetivamente “bueno” (ej. costos, disponibilidad de información, etc.) y el grado de la aceptación del subordinado (ej. necesidad de compromiso, congruencia de sus metas con las de la organización, etc.).

Al considerar estos dos elementos mediante árboles de decisión, se pueden identificar y clasificar varios tipos de problemas. Después de determinar el tipo de problema, los líderes tenían a su disposición varias estrategias de tomas de decisiones, en un *continuum* de estilos que iban desde autocráticos (el líder toma la decisión con la mínima participación del seguidor), consultivos (los líderes toman la decisión después de obtener la opinión y el consejo del seguidor) y participativos (el líder y el grupo toman la decisión de manera conjunta). La utilidad de este modelo radica en algunos supuestos clave: a) los líderes pueden clasificar problemas con toda precisión, b) los líderes son capaces de y están dispuestos a adaptar su estilo de liderazgo a las distintas condiciones de contingencia a las que se enfrentan en cada decisión y c) los seguidores aceptarán la legitimidad del uso de diferentes estilos para diferentes problemas.

1.3.3.3 Modelo ruta-meta

Atribuida tradicionalmente a House (1971), aunque presentada originalmente por Evans (1970), esta teoría tiene el propósito de articular las condiciones bajo las cuales los diferentes tipos de liderazgo pueden clarificarles a los subordinados la ruta entre el desempeño y la recompensa, desde el supuesto que cuanto más clara sea la ruta, mayor será la motivación.

House y sus colaboradores (véanse House y Dessler, 1974; House y Mitchell, 1974) intentaron mezclar los enfoques tradicionales conductuales con los desarrollos emergentes en el estudio de la motivación del trabajador para comprender el impacto del líder en la motivación y el desempeño de los seguidores.

El modelo se basa en la teoría de motivación de expectativa, que explica que un individuo se involucrará en determinadas conductas basándose en las expectativas de un esfuerzo para lograr un nivel de desempeño y que ese desempeño será instrumental para obtener recompensas y evitar castigos. Por tanto, el refuerzo del cambio en el subordinado es la parte destacable de esta teoría.

Continuando con el planteamiento, los subordinados percibirán al liderazgo como una influencia motivacional en el grado en que:

- ♦ La satisfacción de sus necesidades dependa de un desempeño efectivo
- ♦ Se proporcione la dirección necesaria, guía, entrenamiento y apoyo

Tales factores junto con las características de los subordinados (la forma en como reaccionarán los subordinados a la conducta del líder y el grado en que percibirán tales conductas como fuente inmediata o potencial para la satisfacción de necesidades) y la naturaleza de la tarea (se refiere a el grado en que es rutinaria y que sea una tarea estructurada o no) determinan si es más efectivo un estilo de liderazgo directivo o de apoyo. Por tanto, la investigación dentro del marco teórico de la ruta-meta intenta comprender cómo las conductas directivas (iniciación de estructura) o de apoyo (consideración) de los líderes podían afectar la motivación del subordinado y el desempeño.

La teoría predecía que la conducta directiva motivaría a un subordinado cuando la naturaleza de su tarea careciese de estructura debido a una capacitación inadecuada o falta de experiencia o que se tratase de una tarea altamente compleja. En el caso de que el subordinado tuviera suficiente estructura, la conducta directiva del líder tendría efectos negativos por considerar que estaría ejerciendo demasiada supervisión o presión. Por lo que respecta a la conducta de apoyo, ésta tendría sus efectos más positivos cuando el subordinado necesitase apoyo emocional o psicológico al enfrentarse a una tarea adversa (una tarea aburrida o insatisfactoria).

La forma de investigar estas relaciones se hacía básicamente al dividir grupos de subordinados en condiciones de baja claridad (posiblemente interesantes, pero con carencia de estructura) y de alta claridad-predicción (rutinarias). Para el primer caso, se tendrían efectos positivos en la motivación y el desempeño del subordinado si el líder tenía una conducta directiva (iniciación de estructura) y el resultado contrario se obtendría en caso de que el líder tuviese una conducta de apoyo (consideración). Sobre el apoyo empírico a esta teoría, se puede decir que la conducta de apoyo generalmente se relacionó positivamente con actitudes positivas de los subordinados bajo tareas adversas, para la conducta directiva los resultados fueron menos consistentes. Kerr y Jermier (1978) extendieron esta línea de investigación hacia la teoría de “sustitutos para el liderazgo” donde se enfocaban en las condiciones bajo las cuales el liderazgo es innecesario debido a las capacidades del seguidor, a la claridad del sistema organizacional y los procedimientos y a otros factores, no obstante, algunos estudios que han revisado las hipótesis derivadas de dicha teoría y han encontrado muy poco sustento empírico (véase Podsakoff, Niehoff, McKenzie, y Williams, 1993)

1.3.3.4 Modelo de liderazgo situacional de Hersey y Blanchard

También llamada “ciclo de vida” (Hersey, y Blanchard, 1969a, 1969b), esta teoría indica que el factor más importante entre los que influyen en la selección del estilo de un líder es el nivel de desarrollo (madurez) de un subordinado. El líder debe juzgar apropiadamente o conocer intuitivamente el nivel de madurez de sus seguidores y luego pasar por un estilo de liderazgo que se acomode a ese nivel. En este sentido, un administrador debería estar orientado hacia la *tarea* e indicar o venderles a los subordinados lo que deben hacer, o debería estar orientado a las *relaciones* y hacer partícipes a los subordinados de la toma de decisiones o delegarles la toma de decisiones dependiendo de la madurez del subordinado en lo referente a la tarea, de acuerdo a su madurez laboral (capacidad, habilidad, educación y experiencia) y a su madurez psicológica (motivación, auto-estima, seguridad y voluntad de hacer un buen trabajo). Los niveles de madurez se manifiestan en el desempeño de los empleados.

Hersey y Blanchard se basaron en los estudios de la Universidad de Ohio y en la teoría tridimensional de los estilos de dirección de Reddin (1967) para proponer 4 estilos de liderazgo:

1. *Decir.* El líder define los roles necesarios para hacer el trabajo y le dice a sus seguidores qué, dónde, cómo y cuándo realizar las tareas.
2. *Convencer.* El líder proporciona a sus seguidores instrucciones estructuradas pero también es un líder de apoyo.
3. *Participar.* El líder y los seguidores comparten las decisiones acerca de cómo completar mejor un trabajo de alta calidad.
4. *Delegar.* El líder proporciona poca instrucción específica o apoyo personal a sus seguidores.

En resumen, el modelo sugiere que el estilo de liderazgo debe variar de acuerdo a la situación.

Veamos a continuación cómo pueden aplicarse los estilos anteriores respecto a las etapas de madurez del subordinado. Los empleados recién incorporados a un trabajo y sin experiencia buscarían una orientación enfocada a la tarea de sus superiores y por tanto se les debería decir lo que tienen que hacer. A medida que su “ciclo de vida” continúa y su experiencia aumenta, se les debería de convencer de continuar con su desempeño, y más adelante, al hacerse más efectivo emplearía una orientación a las relaciones así como la participación en la toma de decisiones. Al final, los subordinados con una madurez completa trabajarían mejor cuando el líder les delegase lo que debería hacerse. La acción de liderazgo más efectiva, por tanto, dependería de que la orientación a la tarea o hacia las relaciones se ajustase a la madurez del subordinado. De lo anterior, Hersey y Blanchard (1977) postulan una relación curvilínea entre la orientación hacia la tarea o hacia las relaciones del líder y la madurez del subordinado (ver figura 4).

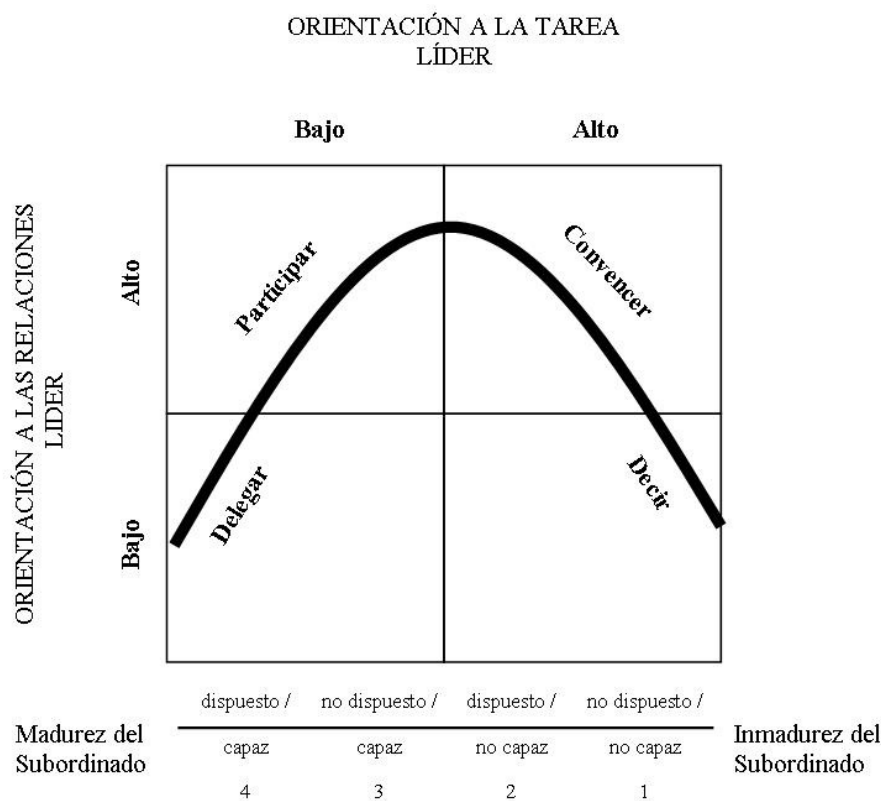


Figura 4. Modelo de Hersey y Blanchard de las relaciones entre los estilos de liderazgo y la madurez del subordinado (Fuente: Hersey y Blanchard, 1977).

Sobre la evidencia empírica relacionada a este modelo de liderazgo, se puede decir que desde su presentación -hace ya más de 20 años a la fecha-, su puesta a prueba es todavía limitada, y como observa Bass (1990) “quizás se han llevado a cabo más estudios sobre el modelo de Hersey y Blanchard de los que han sido aceptados para su publicación en las revistas científicas debido a sus problemas teóricos o a resultados negativos” (p. 494). Por ejemplo, el modelo curvilíneo planteado ha sido criticado por la falta de consistencia interna de sus medidas (Aldag y Brief, 1981), la aparente falta de justificación teórica o lógica (Graeff, 1983). También otros autores destacan la limitada atención dedicada al modelo (Blank, Weitzel, y Green, 1990, p. 580), y de la escasez de validación empírica da muestra el estudio de Blanchard, McGee y Cashman (1993), quienes en su retrospectiva a 25 años del modelo, citan en su mayoría tesis doctorales no publicadas.

Quizás el *quid* del asunto respecto al modelo situacional sea preguntarse, ¿los líderes deberían variar su orientación y conducta para tratar de ajustarse a las demandas de la situación o deberían tratar de ser consistentes en sus estilos?, en otras palabras ¿puede alguien ser realmente tan flexible? Parece ser que algunas personas pueden ser flexibles pero otras son secas, rígidas e inflexibles. Además, si admitimos que las distintas circunstancias requieren diferentes acciones de parte del líder, ¿se arriesgan a ser mirados con escepticismo en virtud de ser inconsistentes e impredecibles? Todas estas reflexiones han llevado a que esta teoría sea la más criticada académicamente y sin embargo ha sido una teoría muy popular en el mundo organizacional (para una revisión, véanse: Hersey, Angelini y Carakushansky, 1982; Randolph y Blackburn, 1989; Sashkin, 1982). Creemos como muchos otros autores que, una de las razones estriba en lo pragmática que puede llegar a ser para muchos gerentes, ya que están más interesados en teorías que puedan aplicar y usar, y, como señala Bass (1990), “la comprensión

de su popularidad podría requerir un análisis de la *sociología del conocimiento*, no de la validez empírica o teórica del modelo” (itálicas añadidas, p. 494).

En un intento de resumir las teorías de contingencias podemos decir que éstas se centran en mostrarles a los líderes que deben estar preparados para lidiar con circunstancias desafiantes y cambiantes, a instancias de perder su estatus de influencia y que las acciones de éstos pueden tener efectos significativos en los estados emocionales y de motivación de los seguidores, y en el logro satisfactorio de las tareas grupales. Las acciones de los líderes y su relación con estos resultados, dependerá también en gran medida de la interacción entre esas acciones y las características interpersonales y de la tarea del contexto que se trate.

1.3.4 Enfoques contemporáneos

A mediados de la década de los años 70, la investigación sobre el liderazgo se vio influida por las teorías perceptuales y cognitivas que ofrecían muchas ventajas, entre ellas sus aplicaciones inmediatas en el diagnóstico y en la educación del liderazgo. Entre las corrientes más destacadas en este ámbito están las teorías de atribución, las de procesamiento de información, de análisis de sistemas y de árboles de decisión racional-deductivo.

Podría decirse, *grosso modo*, que la investigación se centró en dos grandes ramas, aquéllas interesadas en la percepción que de los líderes tenían otras personas (ej. seguidores, superiores y observadores) y las percepciones de los líderes y las evaluaciones de los subordinados. De forma más reciente, se han ido considerado las líneas de ir integrando las conceptualizaciones sobre el liderazgo que resultan solapadas o complementarias, de hecho Van Seters y Field (1990) al hablar sobre la futura era del estudio sobre el liderazgo, vaticinan su carácter integral conceptual: “es probable que al agregar nuevas variables se ampliará nuestro conocimiento

sobre el liderazgo al mismo tiempo que se mantengan los constructos teóricos y los vínculos que ahora se conocen muy bien” (p. 40). Y como apuntan Antonakis et al. (2004), de esta acumulación de conocimientos sobre el liderazgo, podrían derivarse posturas explicativas integradas en marcos conceptuales híbridos (ej. al integrar perspectivas cognitivas y situacionales) o perspectivas híbridas integradoras, como la propuesta por Bass (1985) y que veremos más adelante.

1.3.4.1 Teoría del procesamiento de la información

A mediados de 1970 el estudio sobre el liderazgo experimentó un periodo de escepticismo, cuando autores como Eden y Leviatan (1975) revelaron ciertos resultados anómalos respecto a las puntuaciones dadas a las conductas de los líderes en ciertos cuestionarios y argumentaban que estas puntuaciones podían estar contaminadas debido a las teorías implícitas del liderazgo de aquellos que efectuaban estas puntuaciones. Estas teorías definen las creencias acerca de cómo los líderes se tienen que comportar para ser considerados tales y qué se espera de ellos, y cómo esos comportamientos se asocian con resultados grupales y organizacionales (Eden y Leviatan, 1975; Mumford, Zaccaro, Harding, Jacobs, y Fleishman, 2000).

Este escepticismo también se vio reflejado cuando al usar la teoría de la atribución (Kelley, 1967), con fin de explicar los sesgos en el liderazgo, algunos autores propusieron que las evaluaciones de los líderes solamente reflejaban las atribuciones que los seguidores hacen en su búsqueda para entender y asignar las causas a los resultados organizacionales. Calder (1977) por ejemplo, afirmaba que la esencia del liderazgo se encontraba en el lenguaje popular y que carecía de apoyo para ser un constructo científico. Argumentaba que al no poder medir el

liderazgo más que como una percepción social, éste existía básicamente como una atribución antes que como un constructo estable.

A partir de estas posturas críticas, Lord et al. (Lord, 1985; Lord, Foti, y De Vader, 1984; Lord y Maher, 1991) extienden la investigación sobre este tema y descubren que las atribuciones del liderazgo se basaban en dos procesos. Los procesos de *reconocimiento*, que determinan cuándo la conducta de un individuo establece la percepción de esa persona como líder, y los procesos *inferenciales*, los seguidores infieren el liderazgo a partir de resultados de desempeño y de evidencias del éxito grupal. Es por ello que cuando una persona es vista como líder, las inferencias del observador tenderán a reforzar y a aumentar esa percepción. Derivado de ello tenemos que cuando las características personales, como el género o la raza, son inconsistentes con las expectativas prototípicas, entonces es menos probable que tal persona sea percibida como un líder legítimo o efectivo, a pesar de cualquier logro objetivo.

De acuerdo con la corriente psicológica social cognitiva, las personas emplean muy variadas estrategias de procesamiento de información que ayudan en la percepción de las personas y las experiencias que suceden en la vida cotidiana. Muchas de las percepciones sociales, incluyendo las percepciones del liderazgo, parecen estar basadas en estrategias de procesamiento tanto afectivas como cognitivas. Sobre esto último considero sumamente pertinente destacar en primer lugar, el papel que puede tener el afecto en estas percepciones.

Estrategias de procesamiento afectivo

El papel que puede tener el afecto en las percepciones de las personas se ha venido demostrando en trabajos recientes. Una de las razones que llevan a diferenciarlo del papel que tienen las cogniciones, es la de que el desarrollo de un concepto general sobre la persona en

cuestión como agradable o no, constituye un primer paso en la formación de impresiones. De hecho se tiene una considerable evidencia de la importancia de las tempranas evaluaciones afectivas como determinantes de las relaciones entre líderes y seguidores (véase Liden, Wayne, y Stillwell, 1993). Otra de las razones es que las recientes visiones modulares de las capacidades mentales en las percepciones sociales, implican que el procesamiento afectivo involucra módulos que son distintos de información más basada en rasgos cognitivos (Carlston, 1992). Y aunque generalmente el afecto se venía enfocando desde un nivel individual, para los propósitos de este trabajo es interesante ir considerando sus efectos a un nivel alternativo como el nivel grupal, ya que, tal y como veremos ampliamente en el apartado correspondiente a la emoción en el contexto grupal, el enfoque del procesamiento de la información puede tener un gran potencial para predecir y explicar los efectos de la emoción y el estado de ánimo en situaciones grupales, por ejemplo, se tienen evidencias de que el grupo puede establecer un tono afectivo grupal (George, 1990) y que ciertos estados de ánimo pueden estimular procesamientos heurísticos o sistemáticos (Forgas, 1992).

Estrategias de procesamiento cognitivo

Las percepciones de liderazgo también se basan en procesos cognitivos emocionalmente neutros, que incluyen la categorización, la formación personalizada de impresiones y las atribuciones causales de desempeño (Lord y Maher, 1993). La información acerca de los atributos específicos asociados con las categorías de pertenencia, se almacenan en una memoria a largo plazo en la forma de un rol, esquema personal o una teoría de personalidad implícita. Algunas investigaciones demuestran que las personas poseen categorías del liderazgo estructuradas jerárquicamente que varían en su grado de inclusión (Lord y Maher, 1993) y se basan en un patrón de “similitud solapada”. La categorización basada en esquemas, tiene un papel clave en la atribución del significado a las conductas del individuo. La rápida

categorización de una persona, seguida (o precedida) de la aplicación de una etiqueta afectiva asociada con una categoría específica es una forma menos cognitivamente demandante de llevar a cabo una evaluación que el depender de la evaluación de información poco sistematizada de rasgos específicos y conductas del individuo que es evaluado (Fiske y Neuberg, 1990). Estas definiciones parten desde un supuesto de efectos individuales, pero aún cuando no todos los seguidores tengan los mismos esquemas sobre el liderazgo, podría haber un considerable acuerdo respecto al esquema del liderazgo, contenido y estructura, entre los miembros del mismo grupo u organización (Rentsch y Hall, 1994).

Por último, también ha de destacarse el vínculo de esta teoría del procesamiento de la información con otras áreas del liderazgo, por ejemplo, los prototipos y su relación con varios factores contextuales (Lord, Brown, Harvey, y Hall, 2001).

1.3.4.2 Modelo atribucional del liderazgo

En el apartado anterior hemos tocado tangencialmente la teoría de la atribución como parte importante en el desarrollo conceptual de la teoría del procesamiento de la información, sin embargo, debido a la creciente aplicación que ha tenido recientemente es necesario dedicarle un apartado especial. Si hacemos una comparación entre las teorías de rasgo o conductuales y las atribucionales, podríamos decir que las primeras son más descriptivas, en tanto que las atribucionales se enfocan en el asunto del porqué.

El foco de interés de las “teorías de atribución” es el estudio de cómo las personas explican la conducta humana -sus atribuciones causales o explicaciones de sentido común-. La investigación sobre este tema se llevó a cabo principalmente durante las década de 1970 y de 1980, y de manera general, resumimos algunas de las teorías principales:

Causalidad fenomenológica o el análisis ingenuo de la acción. En su libro “La psicología de las relaciones interpersonales”, Fritz Heider (1958) intenta formular los procesos por medio de los cuales un observador no capacitado, o psicólogo ingenuo, le da sentido al mundo físico y social. Ross y Fletcher (1985) resumen en cuatro sus ideas principales: 1) se necesitan propiedades disposicionales invariables para explicar la conducta de otros para hacer estable, predecible y controlable el mundo de quien lo percibe; 2) Heider introduce una distinción entre las causas personales y situacionales, y se refiere al sesgo de atribución cuando los que perciben tienden a subestimar los factores situacionales y a sobre-enfatizar los factores personales al explicar la conducta (el error fundamental de atribución); 3) al refinar la dicotomía personal y situacional, sugiere que las disposiciones personales eran más fácilmente inferidas de las acciones intencionales que de las no intencionales; y 4) propone el “método de diferencia” (al que llamó principio de covariación), sus distinciones entre atribuciones internas y externas se consideran centrales para las subsiguientes teorías.

Teoría de la inferencia correspondiente. De acuerdo con Jones y Davis (1965), la meta del proceso de atribución es inferir que el comportamiento observado y la intención que lo produce, *corresponden* con algunas cualidades estables subyacentes en la persona. Hay dos fases principales en el proceso de inferir las disposiciones personales: la atribución de la intención y la atribución de la predisposición. También distinguieron dos tipos de sesgos atribucionales: los sesgos motivacionales y los sesgos cognitivos. Los sesgos motivacionales se activan debido al involucramiento personal de quien percibe en las acciones de otra persona, los que perciben tienden más a efectuar una inferencia correspondiente cuando la elección de la otra persona tiene efectos positivos o negativos sobre el que percibe (relevancia hedonista) y cuando la conducta de la otra persona es vista como dirigida directamente al que percibe (personalismo).

El sesgo cognitivo más importante identificado fue la subestimación de los factores situacionales.

Covariación y configuración. Kelley (1967) basó su modelo en la técnica estadística del análisis de varianza (ANOVA), que examina los cambios en una variable dependiente (el “efecto”) cuando se manipulan las variables independientes (las “condiciones”). Bajo este principio, el propósito de quien percibe es separar que efectos son atribuibles a distintos posibles factores. Kelley propuso tres criterios para decidir si a una conducta le corresponde una atribución disposicional o situacional: Consenso, diferenciación y consistencia. Sobre el concepto de *configuración*, Kelley propuso que cuando el que percibe carece de la información, tiempo o motivación para examinar las múltiples observaciones y detectar covariaciones, las atribuciones las haría empleando “esquemas causales”, éstos son creencias o preconcepciones construidas a partir de la experiencia de cómo cierto tipo de causas interactúan para producir un tipo específico de efecto. Los esquemas causales son importantes por tres razones principales: a) ayudan a quien percibe a hacer atribuciones cuando tiene información incompleta, b) son concepciones generales acerca de las causas y de los efectos que pueden aplicarse a distintas áreas y c) proveen al que percibe de un “atajo causal” para llevar a cabo inferencias complejas de forma rápida y fácil.

Sobre las aplicaciones de estas teorías al estudio del liderazgo, se desprende que si entendemos que éste es un proceso de influencia social, entonces los factores que afecten esta influencia se convierten en un aspecto central. De ahí que no podamos soslayar un componente importante, la percepción que tienen los líderes de los seguidores. Como hemos repasado anteriormente en las teorías sobre liderazgo, la mayoría destacan que la función central del líder es dirigir a los subordinados, de hecho teorías contingentes como la ruta-meta indican que el

líder es quien debe llevar a cabo las conductas directivas (iniciación de estructura) o de apoyo (consideración) con los subordinados para ayudarles a ser efectivos y estar satisfechos, pero esta suposición conlleva la idea de que los líderes *sean capaces de juzgar* cuáles conductas de su parte son las que pueden tener efectos positivos en los subordinados. Este tipo de juicios denotan el destacado papel del proceso atribucional entre las relaciones entre líder y seguidor.

Sobre el tema de la relación entre las evaluaciones de los subordinados por parte de los líderes y el efecto de esas evaluaciones sobre las conductas de los líderes, Green y Mitchell (1979) aplicaron el modelo de Kelley (1967) y propusieron que para entender cómo el desempeño de un subordinado afecta las reacciones de un supervisor, se requería que hubiese una determinación de la causa identificada por el superior acerca del buen o mal desempeño del subordinado. Así mismo identificaron cuatro causas posibles: competencia, esfuerzo, suerte o causas externas dentro o fuera del control del subordinado. La competencia y el esfuerzo eran causas internas para el subordinado, en tanto que la suerte y las causas no controlables eran externas.

La extensa investigación llevada a cabo, también reveló que los procesos que afectan las atribuciones que hacen los líderes de los subordinados eran consistentes con la investigación previa sobre atribuciones (Mitchel, Larson, y Green, 1977). También, de forma consistente con trabajos previos, los juicios realizados eran susceptibles al error fundamental de atribución, en donde el desempeño era más atribuido a causas internas (motivación o habilidad) que a causas externas igualmente factibles (Ross, 1978). De hecho en su estudio, Green y Liden (1980) encontraron que los supervisores mostraban conductas más punitivas cuando atribuían un pobre desempeño a causas internas que cuando lo atribuían a causas externas. En una línea similar, Mitchell y Wood (1980) demuestran que el tipo de atribuciones hechas por el supervisor

hacia el subordinado (internas o externas) tenía un impacto significativo en el tipo de acciones del líder (ej. castigar, capacitar, trasladar, etc.). Para ilustrar mejor el modelo de atribución de Mitchell y Wood, véase la figura 5.

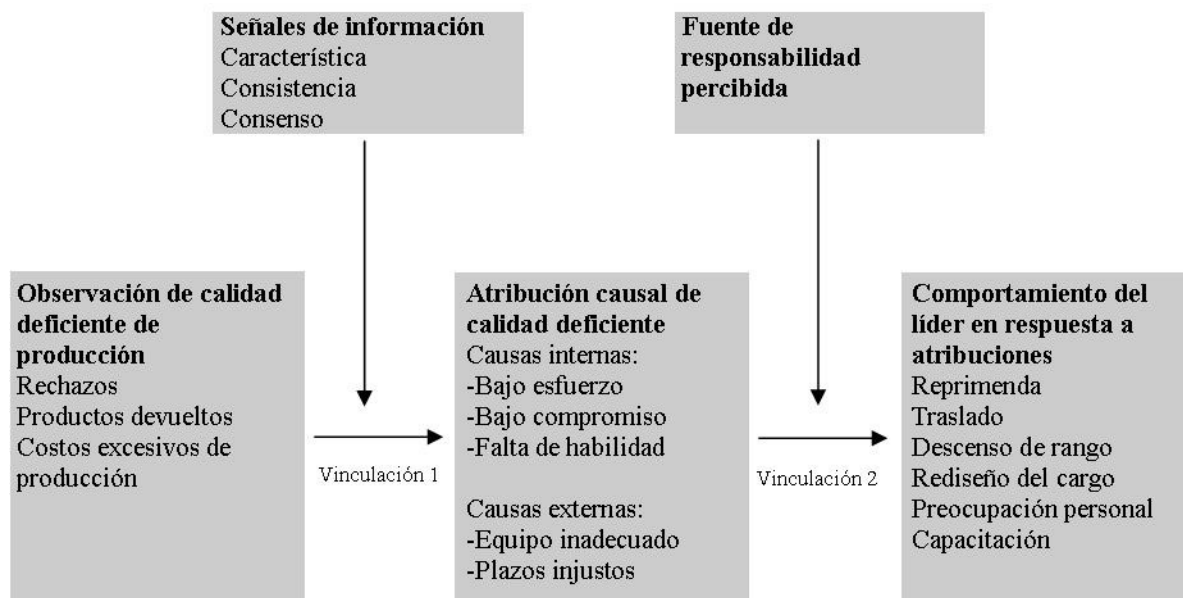


Figura 5. Modelo atribucional del liderazgo (Fuente: Mitchell y Wood, 1979)

1.3.4.3 Liderazgo carismático y transformacional

A mediados de la década de 1980, el estudio del liderazgo se ve revitalizado gracias a los trabajos de Bennis y Naus (1985), Conger y Kanungo (1988), quienes promueven las teorías del liderazgo carismático y a las investigaciones de Bass (1985), Avolio, Waldman, y Yammarino (1991), entre otros, sobre el liderazgo transformacional. Esto también mueve la atención hacia otras escuelas relacionadas del liderazgo (ej. la escuela de rasgos).

Al liderazgo transformacional se le ha relacionado con el liderazgo carismático, incluso muchas veces ambos términos se aplican indistintamente. El hecho es que, como se verá más

adelante, el liderazgo transformacional si incluye como elemento principal al carisma, pero Bass señala la distinción entre uno y otro concepto al señalar que:

“...la profunda adhesión que caracteriza la relación de un líder carismático con los seguidores puede existir cuando ocurre el liderazgo transformacional, pero podemos distinguir una clase de carismáticos que no son en absoluto transformacionales en su influencia. Un gran segmento del público puede identificar a las celebridades como carismáticas. Las masas que son desarrolladas por ellas rinden admiración y reverencia a las celebridades. La gente se sentirá emocionalmente incitada en presencia de celebridades y se identificarán con ellas en su fantasía, pero las celebridades no pueden involucrarse en absoluto en ninguna transformación de su público. Por otra parte, con carisma, los líderes transformacionales pueden desempeñar el rol del profesor, del mentor, entrenador, reformador o revolucionario. El carisma es un ingrediente del liderazgo transformacional, pero por sí solo resulta insuficiente para el proceso transformacional” (véase Den Hartog, Van Muijen, y Koopman, p. 31).

La fuente básica de donde abreva este modelo de liderazgo se debe al trabajo del historiador político Burns (1978) a quien se le debe una exhaustiva teoría para hacer distinciones entre dos tipos de líderes políticos, a saber, el transaccional y el transformacional. También es destacable la influencia de House (1977), quien anticipándose a estas ideas propuso tres conjuntos de características que tipificaban a los líderes carismáticos: Personales (ej. altos niveles de auto-confianza, fuerte necesidad de influencia, etc.), de conducta (ej. construcción de imagen, dramática articulación de metas, etc.) e influencias situacionales (ej. altos niveles de estrés, oportunidad de expresar las metas grupales en términos espirituales, etc.).

Desde la perspectiva de Burns (1978), los líderes *transaccionales* eran aquellos cuya relación con los seguidores se basaba en relaciones mutuamente benéficas. Se basa pues en un proceso de intercambio y en seguir ciertas normas para lograr este intercambio. Los líderes *transformacionales* en cambio, influyen a los seguidores a trascender sus intereses personales y a transformarse a sí mismos en agentes de logro colectivo, es decir, los lleva a trascender las necesidades básicas hacia las necesidades superiores (conforme a la teoría de la jerarquía de necesidades). Sobre este punto conviene destacar que los niveles en esa escala de necesidades

propuesta por Maslow son interdependientes y suelen solaparse (Alderfer, 1969), de ahí el criterio de que el líder transformacional al inducir en los subordinados un sentido superior de necesidades les convierte en sujetos autodirigidos y que se refuerzan así mismos en la consecución de tales necesidades.

Un aspecto importante es que en lugar de seguir las normas existentes, el líder transformacional tiende a estimular un cambio en la forma de hacer las cosas, es decir, denota inconformidad con las prácticas y puntos de vista existentes, de ahí el término transformacional.

En las primeras aproximaciones teóricas, Burns (1978) ve a los dos tipos de liderazgo como polos opuestos de un mismo continuo, o se era uno o se era otro. Bass (1985), aplicando su análisis a los previos paradigmas de liderazgo, se da cuenta de que estos modelos entre líder-seguidor, estaban guiados por la mutua satisfacción de obligaciones transaccionales, y creía que el liderazgo transformacional podía aumentar el efecto del liderazgo transaccional respecto al esfuerzo, satisfacción y efectividad de los subordinados. Este efecto de aumento ha sido confirmado en diferentes estudios independientes (Bass, 2000).

Como hemos dicho al principio, la investigación más destacada sobre el liderazgo transformacional se debe a Bass y a sus colaboradores (Bass, 1985; Bass y Avolio, 1990, 1993, 2000). Estos autores han desarrollado el Cuestionario Multifactorial del Liderazgo (*MLQ* por sus siglas en inglés). Los análisis factoriales del MLQ arrojaron 7 factores de liderazgo: tres transaccionales (Recompensa contingente, Administración por excepción y Laissez-faire) y cuatro factores transformacionales (Influencia idealizada/Carisma, Motivación inspiracional, Estimulación intelectual, Consideración individualizada):

1. *Influencia idealizada/Carisma*. El líder es capaz de dar un sentido de valor, respeto y orgullo y articular una visión. Le da a los seguidores un sentido claro del propósito que los estimula; un modelo a imitar para la conducta ética que construye una identificación con el líder y su visión articulada.
2. *Motivación inspiracional*. Involucra la articulación de las metas grupales en términos emocionales, morales o visionarios.
3. *Consideración individualizada*. El líder presta atención a las necesidades de los seguidores y asigna proyectos significativos para que los seguidores desarrollen plenamente su potencial.
4. *Estimulación intelectual*. El líder ayuda a los seguidores a reformular maneras racionales de examinar una situación. Incita a los seguidores a cuestionar las formas tradicionales de resolver los problemas; los exhorta a cuestionar los métodos que usan para mejorarlos.
5. *Recompensa contingente*. El líder clarifica que es lo que se espera de los seguidores y qué recibirán ellos a cambio si cumplen con los niveles esperados de desempeño.
6. *Administración por excepción*. El líder deja que los seguidores trabajen en la tarea y no interviene a menos que haya desviaciones de la norma, cuando esto último sucede en la dimensión activa, el líder corrige esas desviaciones para mantener los niveles actuales de desempeño.
7. *Laissez-faire*. También considerado como un estilo de “no liderazgo”, este tipo de líder tiende a ausentarse o apartarse cuando se enfrenta a las desviaciones de la norma.

De cada uno de estos factores se ampliará su explicación a continuación

A continuación ampliaremos la descripción de cada uno de los factores del liderazgo transformacional y transaccional.

Componentes del liderazgo transformacional

Carisma

Para la enciclopedia Británica es “un atributo de poder asombroso y capacidad atribuida a la persona y a las personalidades de líderes extraordinariamente magnéticos. Tales líderes pueden ser políticos, seculares así como religiosos. Desafían el orden tradicional tanto para bien como para mal”. Esta palabra deriva del griego charis (gracia) y charizesthai (mostrar aprecio, agradar) connotando un talento o gracia concedida por Dios.

Se le atribuye al sociólogo alemán Max Weber (1924-1947) la introducción de este término en el estudio del liderazgo, para él un líder carismático es una persona altamente estimada que ha sido dotada de cualidades ejemplares. Pero después de Weber había sido difícil establecer una definición apropiada del liderazgo carismático dentro del campo de la psicología social y organizacional, exceptuando a House (1977), quien establece que “el líder carismático se caracteriza por propiciar la articulación de metas ideológicas, comunicar altas expectativas de desempeño a los seguidores, expresar confianza en la habilidad de los seguidores, exhibir auto confianza y actuar como modelo a seguir para los seguidores”.

La relación carismática

Conger y Kanungo (1988) proponen un modelo de líder carismático donde se destacan sus conductas como: radical, poco convencional, tomador de riesgos, visionario, emprendedor y ejemplar. De este planteamiento teórico se destacan dos puntos centrales:

- ♦ El patrón de habilidades, intereses y rasgos comunes a los líderes carismáticos
- ♦ El deseo de los seguidores de identificarse con el líder

De esta relación carismática, sería conveniente analizar en primer lugar el papel que juega la identificación de los seguidores con el líder carismático. Anteriormente en la definición del liderazgo transformacional se mencionó la inconformidad del líder con la práctica y puntos de vista existentes ya que su argumentación va encaminada hacia lo que él ve adecuado o correcto, y este proceder no necesariamente irá de acuerdo con lo que es popular o aceptado en determinada época; por tanto al llevar a cabo una revolución en los sentidos convencionales de hacer las cosas, por consecuencia derivarán de parte de los seguidores posturas contrapuestas radicales en torno a este tipo de líderes.

Por una parte, puede que inspire odio y oposición en aquellos adheridos al sistema tradicional y que ven mermados sus beneficios con el sistema actual y por otro lado es factible que despierte una devoción y admiración en otros que le atribuyen la respuesta a una crisis importante y lo ven como guía hacia la consecución de un propósito superior.

De estas posturas polarizadas, se puede intuir una relación diádica (líder-seguidor) más que de grupo. Es interesante aquí citar la concepción de Howell (1988) sobre la existencia de líderes carismáticos individualizados y líderes carismáticos sociales. Desde su perspectiva, los líderes carismáticos individualizados “usarían sus poderes de persuasión para lograr la sumisión y obediencia de los seguidores”; en contraste, los líderes carismáticos sociales “estarían orientados a servir a los demás al desarrollar metas comunes con los seguidores e inspirarles en el logro de las mismas”.

El concepto expresado anteriormente sirve para diferenciar la permanencia del fenómeno del líder transformacional, pues en el caso del líder carismático individual para ejercer su influencia se requiere forzosamente de su presencia, en tanto que en el segundo caso

las ideas del líder trascienden la identificación con el mismo pues estas ideas por si mismas son intrínsecamente reforzantes y estimulantes para los seguidores.

Sin asignar el membrete de que se estimulen o no conductas antisociales en los seguidores, por que en ambas actitudes de liderazgo pueden subyacer los mismos mecanismos, es destacable la incógnita sobre lo dañino o no que puede resultar un líder carismático cuando establece metas poco realistas o la forma de cómo abordan los problemas distorsionando la realidad para ofrecer soluciones sobre-simplificadas. Sankowsky (1995), por ejemplo, sugiere que los líderes carismáticos (ej. Hitler, Stalin, etc.) pueden asegurar un mayor compromiso con metas fallidas, de deshonra personal, trágicas, que el líder promedio.

Motivación inspiracional

Está muy relacionado con el factor de carisma. Bass (1990) propone que existe una diferenciación conceptual en el sentido de que los seguidores tienen el deseo de identificarse con el líder carismático pero no necesariamente con el líder inspiracional. Pero aunque se pueden establecer conceptualmente estas diferencias, empíricamente es difícil hacerlas, puesto que los líderes carismáticos tienden a ser altamente inspiracionales y viceversa (Bass, 2000).

El proceso de liderazgo inspiracional sería definido como el despertar de la motivación entre los seguidores, el líder no simplemente ayuda a los seguidores a cumplir sus expectativas, influye para que estos se conduzcan más allá de sus propias expectativas e intereses propios por medio de una estimulación de entusiasmo que acreciente sus niveles de confianza y su habilidad para cumplir una meta común significativa exitosamente (Bass, 1985).

Consideración individualizada

Respecto a las competencias interpersonales del líder, la consideración hacia los demás parece ser un elemento que contribuye a la satisfacción del subordinado con el líder y en muchas circunstancias esto se relaciona con la productividad del subordinado. La forma de tratar los asuntos grupales y en como les presta atención a los miembros del grupo puede ser igualitaria al no hacer distinción entre ellos cuando considera por igual la participación de sus opiniones en la toma de decisiones, pero esta consideración puede adoptar un tono individualizado cuando atiende a las distintas capacidades y habilidades entre los miembros del grupo.

Es esta ultima orientación a la que se identifica como orientación individualizada, pues el líder prevé las distintas necesidades y capacidades de los subordinados cuando se dirige a ellos (Bass, 1985). Así mismo, esto conduce a la equidad pues si bien el líder otorga las mismas oportunidades a los miembros del grupo, las recompensas pueden ser contingentes de acuerdo con la contribución individual al éxito del grupo.

En todo caso el punto clave es la orientación del líder hacia el desarrollo de las habilidades de los individuos, al hacerlo, el líder incrementa la motivación, compromiso y el desempeño de los subordinados (Bass, 1990).

Estimulación intelectual

Bass (1985) la define como:

“...la provocación y cambio en la conciencia y resolución de problemas, de pensamiento e imaginación y de creencias y valores en lugar de provocación y cambio en acciones inmediatas. La estimulación intelectual del líder transformacional se ve en el salto discreto en la conceptualización, comprensión y discernimiento de la naturaleza de los problemas a los que se enfrentan los seguidores y sus soluciones” (p. 123).

Se hace un énfasis en el hecho de que no basta con ser una persona de “ideas” y que lo “intelectual” no necesariamente tiene el sentido académico.

Como se mencionó anteriormente en la revisión de Stodgill sobre los rasgos del líder en lo referente la inteligencia, la relación del intelecto del líder respecto al subordinado debe ser tal que exista una diferencia a favor del líder pero que ésta no sea tan grande pues existiría un problema de comunicación entre líder-seguidor. Una posible razón al hecho de que los líderes con mayor CI se desempeñen menos bien que aquellos con menor IQ, es que los sujetos más brillantes dedican mucho tiempo en intelectualizar el asunto, en ser demasiado racionales e intentan emular un modelo racional de toma de decisión en sus procesos mentales y quizás los menos brillantes sean más pragmáticos.

Componentes del liderazgo transaccional

Recompensa contingente

Aunque el liderazgo transformacional se concibe como aquél en el cual se trasciende el propio interés, mucho del proceso líder-seguidor se explica desde un proceso de intercambio social. Ambas partes se perciben como instrumentales en la satisfacción de sus necesidades; el líder puede ver al subordinado esencial para cumplir una tarea y el subordinado consiente su esfuerzo para conseguir la recompensa ofrecida.

Directa o indirectamente el líder transaccional se ve involucrado en otorgar recompensas o imponer penalidades a los seguidores en forma de retroalimentación negativa o despidos por los progresos hacia las metas. Este tipo de refuerzos contingentes son característica del líder transaccional que está más orientado a preocuparse por un proceso eficiente que con ideas sustantivas.

Esta concepción de la recompensa contingente encaja perfectamente dentro de la teoría del camino-meta, pues se muestra a los seguidores las recompensas por obtener y el camino (conductas) que les conducirán a la obtención de esas recompensas. Del mismo modo se podría hablar cuando en lugar de recompensas se evita un resultado no deseado como las penalizaciones.

Esta práctica encaja en las teorías cognitivas y de conducta, sobre el establecimiento de metas, motivación, aprendizaje, reforzamiento y recompensa (Bass, 1985). Bajo esta premisa se supone que mientras estén clarificadas las metas, los procedimientos, la asistencia y la recompensa contingente no existirá la necesidad de una guía por parte del líder a menos que la estructura de la tarea sea poco clara.

Administración por excepción

Cuando los líderes toman acciones correctivas e intervienen sólo cuando ocurren las desviaciones u ocurren fallos, estos incurren en una administración por excepción (Bass, 1990, p. 323). Existen dos dimensiones: una activa, cuando el líder dispone de mecanismos para monitorear y detectar las desviaciones de la norma, y una pasiva, cuando el líder espera a ser informado de estos errores y desviaciones de la norma antes de tomar una acción.

En cualquiera de los dos casos se habla de un refuerzo contingente adverso en el momento en el que los líderes intervienen cuando algo va mal. La retroalimentación para el subordinado por tanto será negativa pero puede ir acompañada de una recompensa contingente o por una reprimenda, desaprobación o penalización. En este último caso, si bien sirve como una clarificación de rol, poco efecto tiene en la motivación del subordinado o en su desempeño.

Laissez-faire: estilo de “no liderazgo”

El grado en el que se involucra el líder tiende a ser el mínimo, pues evita intentar influir en los subordinados y se muestra esquivo en sus responsabilidades de supervisión. Difiere en el concepto de delegación, pues esta implica una participación activa del líder cuando asigna las responsabilidades ya que asume las responsabilidades sobre las acciones de quienes delegó y verifica el cumplimiento de la tarea asignada.

También difiere de la administración por excepción en el sentido de que el subordinado actúa sobre las bases acordadas con el líder hasta que sucede una desviación de los estándares o se produzcan errores y se procede a efectuar las correcciones correspondientes.

Así pues, se trataría de una ausencia de liderazgo. Mientras en las dimensiones de liderazgo transaccional se advierten actitudes pro-activas o reactivas en el liderazgo laissez-faire se manifiesta una actitud inactiva. Su indisposición para aceptar responsabilidades, dar orientaciones y proveer apoyo entre otras, se relaciona negativamente con la productividad, la satisfacción y la cohesión grupal (Bass, 1990, p. 559).

Después de haber repasado los fundamentos de la teoría transformacional del liderazgo, da la impresión de que es un enfoque bastante atractivo por cuanto se le considera un tipo de liderazgo efectivo, al relacionársele frecuentemente con resultados organizacionales positivos, no obstante, plantea una interrogante: ¿Es una conducta universal de liderazgo efectivo? Esto lo planteamos a tenor de que, las teorías contingentes muestran bastantes evidencias en el sentido de que el liderazgo efectivo es el resultado del *ajuste* entre conductas y situaciones particulares. Particularmente esta reflexión se relaciona con el tema de la medición del constructo, puesto que algunos trabajos sobre el liderazgo transformacional aconsejan considerar el efecto que

tienen los factores contextuales en el comportamiento de los instrumentos de medición utilizados (ej. Antonakis, Avolio, y Sivasubramaniam, 2003) y en otros trabajos se enfatiza la consideración de los niveles de análisis, al demostrar que el liderazgo transformacional es un fenómeno que se incardina en el grupo y por tanto dependerá de procesos grupales (López-Zafra, y Morales, 1999).

INTELIGENCIA EMOCIONAL

“El corazón tiene razones que la razón desconoce...”

Blaise Pascal

El término Inteligencia Emocional (IE), fue popularizado por el psicólogo y periodista Daniel Goleman con la publicación de su libro *Emotional Intelligence* (Goleman, 1995). Este trabajo surgió derivado del revuelo desatado en los EE.UU. con la publicación del libro *The Bell Curve* (Herrnstein y Murray, 1994). La idea central de estos autores era que el aumento de la complejidad tecnológica en los trabajos de la sociedad actual ampliaría la distancia entre el grupo de personas inteligentes y los menos inteligentes, con lo cual los primeros llegarían por tanto, a tener un nivel socio-económico superior.

La base de esta suposición radicaba en que los trabajos mejor pagados requieren un mayor cociente intelectual (CI) debido a la exigencia mental que requiere la sociedad tecnológica. Y sin entrar en detalles sobre los detractores, quizás resultan más sugerentes los apoyos recibidos, entre ellos destaca el manifiesto publicado por Linda Gottfredson (1994) en el *Wall Street Journal*: “*Mainstream Science on Intelligence*” [El punto de vista mayoritario de los científicos sobre la inteligencia], quien con la firma de 52 científicos - presentados como autoridades en el tema-, pretendía enmendar algunos errores del libro, blanco de crítica en distintos foros. Lo interesante es que más de la tercera parte de los firmantes –incluida

Gottfredson- recibían becas de la fundación americana Pioneer, conocida por su apoyo a la eugenesia³.

Goleman se basó en los trabajos originales de Salovey y Mayer (1990) y encontró en el concepto de la inteligencia emocional la réplica idónea al trabajo de Herrnstein y Murray, al proponer que otro tipo de competencias como la empatía, las habilidades sociales, entre otras, eran mejores indicadores de éxito que el CI por sí solo. Uno de los artículos que añadió más éxito a la popularidad del libro de Goleman fue un artículo de Nancy Gibbs (1995) en la revista americana *Times*, quien malinterpretando la formulación original de inteligencia emocional de Salovey y Mayer, sugería que dicho concepto no era medible y que correlacionaba con el éxito en la vida.

Para criticar esta afirmación primero se tenía que responder a la pregunta ¿qué se entiende por éxito? Si bien la respuesta variará conforme a los cánones que se tengan para considerar el éxito, se suele estimar que el CI tiene una correlación significativa al nivel de $r = .45$ con el éxito en la vida (Colom, 2002, p. 17). El que se afirme que un indicador psicológico pueda hacer un pronóstico más allá de esta cifra (véase Goleman, 1995, p. 34) supondría un hallazgo que excedería cualquier descubrimiento en psicología aplicada en los últimos tiempos; debido a ello, más allá del sensacionalismo generado por afirmaciones desmedidas, se requiere de un análisis objetivo del fenómeno en cuestión antes de formular conclusiones precipitadas.

³ R.A.E. (Del gr. εὖ, bien, y –*genesis*). f. Aplicación de las leyes biológicas de la herencia al perfeccionamiento de la especie humana. La eugenesia es una filosofía social que defiende la mejora de los rasgos hereditarios humanos mediante varias formas de intervención.

Desde el desarrollo inicial del concepto y hasta la fecha, existe un intenso debate sobre la definición de modelos de inteligencia emocional y sobre la forma de medición de los mismos. Más adelante veremos con detalle el estado del tema en el apartado correspondiente.

Antes de explicar el concepto de la inteligencia emocional, considero adecuado hacer una revisión –aunque no exhaustiva– a los conceptos fundamentales que implica, como la inteligencia, las emociones y dentro del marco de nuestro trabajo sobre el liderazgo, también se hará un repaso a ciertos procesos afectivos grupales.

2.1 Inteligencia

Según los científicos la inteligencia se concibe como una capacidad integradora de la mente que permite pensar de un modo abstracto, razonar, planificar, resolver problemas, comprender ideas complejas y aprender de la experiencia. El concepto “inteligencia” con frecuencia se refiere a la inteligencia cognitiva que se considera necesaria para enfrentarse a la complejidad y supervivencia dentro de un mundo conceptualmente analítico y desafiante.

2.1.1 Evolución histórica del concepto de inteligencia

Diversos autores han intentado darle seguimiento al concepto de inteligencia y su evolución en estos últimos 100 años. Algunos han ido algo más allá, incorporando los modelos anteriores o simultáneos a la constitución de la psicología como ciencia. En los distintos congresos de especialistas en el tema de inteligencia se han venido presentando tanto las definiciones como las conclusiones a las que se han llegado; de particular interés son las revisiones hechas por Sternberg (Sternberg y Detterman, 1986) y Gardner (1995). A continuación se muestran las conclusiones resumidas de los simposios de 1921 y 1986.

Tabla 2. Resumen de las definiciones sobre inteligencia presentadas en los simposios de 1921 y 1986

Simposio de 1921	
♦	La capacidad de dar la respuesta adecuada desde el punto de vista de la verdad y los hechos (E. L. Thorndike)
♦	La capacidad de pensar de forma abstracta (L. M. Terman)
♦	Capacidad sensorial, capacidad de reconocimiento perceptivo, rapidez, rango o flexibilidad de asociación, facilidad e imaginación, amplitud de atención, rapidez o viveza al responder (F. N. Freeman).
♦	Haber aprendido o capacidad para aprender a adaptarse al ambiente (S. S. Colvin).
♦	Capacidad para adaptarse adecuadamente a nuevas situaciones en la vida (R. Pintner).
♦	La capacidad para inhibir un ajuste instintivo, la capacidad para redefinirlo a la luz del ensayo y error experimentando imaginariamente, y la capacidad para convertir el ajuste instintivo modificado en un comportamiento abierto que favorezca al individuo como animal social (L. L. Thurstone).
♦	La capacidad para adquirir capacidad (H. Woodrow).
Simposio de 1986	
♦	Cualidad del comportamiento adaptativo en la medida en que éste represente formas eficaces de ajuste a las demandas de un medio en constante cambio. Lo que constituye el comportamiento adaptativo varía entre especies y con el contexto en el que vive cada organismo (A. Anastasi).
♦	Conjunto de aptitudes implicadas en el logro de metas racionalmente elegidas, sean éstas las que sean. Distingue dos tipos de inteligencia: a) capacidades como velocidad y energía mental y b) las disposiciones tales como la de ser autocrítico (J. Baron).
♦	El producto final del desarrollo individual en el campo de la cognición psicológica, y que la distingue del funcionamiento motriz, afectivo, motivacional y social. Esta inteligencia, como producto final, es adaptativa para un grupo cultural determinado en la medida en que permite a sus miembros funcionar de forma eficaz en un contexto ecológico dado (J. Berry)
♦	Es un concepto que reside en la mente de una sociedad entendida en un sentido amplio, y que la naturaleza de dicho concepto depende de ésta. Se distinguen tres campos básicos a los que se aplica el concepto de inteligencia: el académico y técnico, el práctico y el social (J. Carroll).
♦	La inteligencia se define en términos de diferencias individuales en competencia mental en tareas cognitivas estadísticamente asociadas a variables personales (E. Hunt)

(Fuente: Basado en Sternberg y Detterman, 1986)

Sobre las conclusiones alcanzadas al comparar los simposios de 1921 y 1986, (organizado éste último por Sternberg y Detterman, desde la revista *Intelligence*) se puede decir que a pesar de las convergencias sobre algunos componentes de la inteligencia y sobre el avance conceptual alcanzado al contar con definiciones más elaboradas sobre lo que es o no la inteligencia, todavía existía un desacuerdo para aceptar una definición única. El simposio de

1996 organizado por la APA (Asociación Americana de Psicología), y coordinado por Ulric Neisser, entre otros, logró algunos avances en comparación con los dos anteriores simposios, de especial interés resultan las conclusiones a las que se llegó:

- ♦ Las diferencias genéticas contribuyen significativamente a las diferencias individuales en inteligencia, pero no se sabe cómo.
- ♦ Los factores ambientales también contribuyen significativamente al desarrollo de la inteligencia, pero se desconoce con claridad cuáles son estos factores y cómo actúan.
- ♦ Las puntuaciones medias en los tests de inteligencia están aumentando con el paso de las décadas desde principios de siglo, pero nadie explica satisfactoriamente este hecho.
- ♦ Los tests estandarizados no exploran todas las formas posibles de inteligencia.

Si bien en el primer simposio de 1921, la preocupación principal era la medición de la inteligencia a través de tests estandarizados que pudiesen predecir diferencias individuales, al comparar los dos últimos simposios (1986-1996) nos damos cuenta que al menos hay consenso sobre la naturaleza de la inteligencia como un atributo de adaptación al medio, como un pensamiento de orden superior y se cuestionó el concepto de inteligencia como una entidad monolítica. Otro de los puntos destacables es que en la actualidad, el interés parece centrarse sobre la interrogante sobre lo que constituye un “funcionamiento cognoscitivo inteligente” y cómo este funcionamiento permite al ser inteligente interactuar adecuadamente en función de su entorno cultural.

2.1.2 ¿Cogito Ergo Sum?: Teorías complementarias al factor único de la inteligencia

Sobre las primeras aportaciones en el campo de la inteligencia podría decirse que primaba una perspectiva molecular, es decir, aquella que se interesa por la estructura y

naturaleza de la inteligencia en exclusiva. Por ejemplo, Galton (1869), influido por la teoría de Darwin y tomando algunas ideas del psicólogo Gustav Fechner, elaboró una teoría de las habilidades humanas en la que defendía la existencia de una “habilidad mental general”. Pensaba que dado que la información que recibimos nos llega a través de los sentidos, postuló que la habilidad mental general dependía de la precisión, velocidad y exactitud con las que respondemos a los estímulos externos. En este sentido fue el primero en preguntarse ¿por qué los individuos difieren psicológicamente en inteligencia? y ¿a qué se debía esta diferencia? Su contribución principal se resume en dos ideas originales: a) atribuía las habilidades y capacidades propias de las personas a la herencia (aunque era consciente de la importancia del ambiente), y b) aportó un cambio y una mejora en la metodología al complementar las medidas de tendencia central, muy usadas en su época, con medidas de dispersión (desviación típica, varianza, etc.).

Charles Spearman (1924, 1923), también considerado uno de los grandes investigadores de la inteligencia, fue un psicólogo inglés que entre sus principales aportaciones se encuentra el haber inventado el primer método de análisis factorial, y en el campo teórico, destaca su teoría *bifactorial* de la inteligencia. Al estudiar las correlaciones entre tests creados por Galton y Catell, las notas escolares y los resultados de diferentes pruebas aplicadas a una muestra de sujetos, encontró con su método de análisis que la varianza de las puntuaciones se podían descomponer en dos partes: una general, común a todas las pruebas y estimaciones y otra específica, propia de cada prueba. Esto llevó a Spearman a defender la perspectiva de Galton de que hay un factor general de inteligencia y que se podía medir, utilizó el término *g* para referirse a este factor.

Con las aportaciones de Spearman, se abre paso a una concepción *multifactorial* de la inteligencia. Esta corriente proviene de propuestas americanas y rechaza la concepción de la

inteligencia como un factor único. En su lugar, postula la existencia de un conjunto de aptitudes que poseen más o menos el mismo grado de influencia y que, por tanto, no están jerarquizadas. Los científicos de esta línea sugerían que a la mayoría de las personas se les dan mejor unas habilidades que otras, en lugar de ser generalmente buenos en todo.

Entre los exponentes de esta corriente se encuentra Louis Thurstone (1938), quien se opuso a la noción de una inteligencia general única (*g*), algo que entraba en conflicto con el modelo de “energía mental” de Spearman. Plantea que no existe lo innato y todo lo que medimos son los factores *s* o el aprendizaje de la persona.

Para ello, propone la existencia de siete factores o habilidades mentales primarias: la fluidez verbal, la comprensión verbal, la aptitud espacial, la capacidad perceptiva, el razonamiento inductivo, (relacionado con la capacidad de establecer relaciones causa-efecto), el numérico (aptitudes para las operaciones matemáticas) y, por último, la memoria. Este modelo pertenece a la clasificación de los modelos *no jerárquicos*, es decir, aquellos que constituyen clasificaciones cruzadas de fenómenos situados en categorías que se interceptan, apartándose de la idea de categorías incluidas en otras categorías más generales. A esta clasificación pertenece también la teoría de la estructura del intelecto (SIM) de Guilford (1967). La alternativa de Thurstone a las pruebas de inteligencia general, fue la denominada *Primary Mental Abilities Test* [Prueba de Capacidades Mentales].

Por otro lado, los modelos *jerárquicos* de inteligencia planteaban que la varianza común podía ser representada por diversos niveles de generalidad: un nivel restringido con factores que afectan a campos particulares y un nivel global con un único factor *g*. Sus más característicos representantes son Vernon (1950) con su modelo de Inteligencia C, y Carroll (1993), con su

sistema de los tres estratos. Entre otros modelos clasificados como jerárquicos puros, también tenemos al modelo de niveles mentales de Burt (1949) y el sistema HILI de Gustafsson (1985).

En general, podemos decir que entre las aportaciones de los modelos factoriales (o psicométricos), está la de que el rendimiento de los individuos en tareas cognitivas tienden a correlacionar positivamente unas con otras, y esto ha dado lugar al concepto del factor *g*. Al mismo tiempo, a partir de las aportaciones de los modelos multifactoriales podemos concluir que dicho factor *g* es compatible con una multitud de aptitudes intelectuales, de este modo se plantea la posibilidad de que la inteligencia en si misma no es única.

A pesar del gran avance logrado gracias a los modelos factoriales, a primera vista parece que durante su desarrollo se habían obviado preguntas como ¿qué se mide? y ¿por qué se mide? Al respecto, los conocidos trabajos de Sternberg (1997) y de Gardner (1995) destacan ciertas limitaciones de los tests clásicos de inteligencia, como el caso de su escasa validez ecológica, la saturación de inteligencia lógico-matemática y verbal, la escasa fiabilidad de los tests sobre creatividad, el reduccionismo en la utilización de los resultados (se utilizan para clasificar no para comprender), y el peligro de limitar toda la evaluación a resultados de tests.

Nos referiremos brevemente al trabajo de Sternberg por ser este el autor más destacado desde la perspectiva cognitiva de la inteligencia y más adelante en el apartado correspondiente al trabajo de Gardner.

2.1.2.1 Teoría triárquica de Sternberg

Los enfoques cognitivos se centraron en los mecanismos implícitos en el comportamiento inteligente. Sternberg propuso la Teoría triárquica de la inteligencia (Sternberg,

1990) que defiende la existencia de tres aspectos principales de la inteligencia: el componencial (sub-teoría analítica), el experiencial (sub-teoría creativa) y el práctico (sub-teoría contextual). El aspecto *componencial* se centra en los procesos mentales implicados en el análisis de la información para resolver problemas. Sternberg dio el ejemplo de una estudiante, "Alicia", una chica que tenía excelentes resultados en sus exámenes y cursos de la escuela. No obstante, Alicia más adelante tuvo apuros en la enseñanza secundaria debido a que no era hábil en crear ideas por sí misma (Sternberg, 1997).

El aspecto *experiencial* se enfoca en que las experiencias previas de una persona afectan a su inteligencia y a la forma en que esas experiencias se aplican a la solución de problemas. Para ejemplificar este aspecto presentó el caso de "Bárbara", otra de sus estudiantes. Bárbara no se desempeñaba tan bien como Alicia en las pruebas de acceso a la enseñanza secundaria, pero fue recomendada para la universidad de Yale basándose en sus excepcionales habilidades creativas e intuitivas. Bárbara más tarde fue un ejemplo en la producción de nuevas ideas para la investigación (Sternberg, 1997).

El aspecto *práctico* considera el éxito que tienen las personas para satisfacer las demandas de su medio ambiente. Para este tipo de inteligencia tomó como ejemplo a "Celia". Celia no tenía capacidades analíticas o creativas excepcionales, pero "era altamente acertada en imaginarse lo necesario para tener éxito en un ambiente académico. Sabía qué clase de investigación era valorada, cómo conseguir artículos en las revistas, cómo impresionar a la gente en las entrevistas de trabajo, y cuestiones similares (Sternberg, 1997, p. 44).

2.1.2.2 Thorndike y su propuesta de inteligencia social

De la revisión hecha hasta ahora sobre el concepto de inteligencia, la conclusión general es que su sello distintivo es la capacidad que tienen las personas de llevar a cabo un razonamiento abstracto. Y como hemos visto la propuesta de Sternberg es bastante novedosa por cuanto concierne a una concepción más amplia de la inteligencia; no obstante, previamente ya se había considerado esta noción.

Thorndike (1920) propone un modelo de inteligencia que incluía no solo los factores intelectuales tradicionales como la habilidad de entender y manejar ideas (inteligencia abstracta), objetos concretos (inteligencia mecánica), si no que identificó algo que llamó la *inteligencia social*, que definió como “... La habilidad para comprender y dirigir a los hombres, mujeres, muchachos y muchachas y actuar sabiamente en las relaciones humanas” (p. 228). Esta definición contenía tanto componentes cognitivos como de conducta e implicaba: primero, la habilidad de entender y manejar a las personas es una capacidad intelectual y segundo, esta capacidad es diferente de los aspectos verbales-abstractos y mecánicos de la inteligencia.

Desde la propuesta de Thorndike, han habido varios intentos por definirla (para ampliar la información, véanse Walker y Foley, 1973). Derivada de la definición original, Moss y Hunt (1927) la definen como “la habilidad de llevarse bien con otros” (p. 108), Vernon (1933) la conceptualiza de forma más amplia como “la habilidad de llevarse bien con la gente en general, una técnica social, el conocimiento de los asuntos sociales, la susceptibilidad de ser estimulado por parte de otros miembros del grupo y también como el entendimiento de los estados de ánimo o rasgos de personalidad subyacentes de otras personas” (p. 44).

No obstante, a la dificultad de encontrar una definición exacta de lo que constituía este concepto se añadía el problema de poder medir esta inteligencia social de un modo psicométricamente válido. De hecho, uno de los primeros intentos fue el *George Washington Social Intelligence Test* (GWSIT por sus siglas en inglés), pero era incapaz de discriminar entre la Inteligencia Social y el CI (Kilshtrom, y Cantor, 2000).

También cabe señalarse que, al igual que con el concepto de inteligencia, ha existido el debate sobre si es posible enmarcar a la inteligencia social dentro de un dominio empírico único o si es una función de una inteligencia abstracta más general (Derksen, Kramer, y Katzko, 2002).

Una de las más recientes contribuciones en el desarrollo del concepto de inteligencia social lo constituye la aportación de Kilshtrom y Cantor (2002), quienes la definen como “orientada a resolver los problemas de la vida social y en particular mantener las tareas de vida, las preocupaciones actuales o los proyectos personales”, y esto da la pauta para entender la personalidad pues sostienen que en lugar de medir *cuánta* inteligencia social tiene un individuo respecto de unas normas establecidas, el enfoque debería ser *qué* inteligencia social posee para guiar su conducta interpersonal.

Apuntan así mismo que el origen de las diferencias individuales reside en la variedad de esquemas sociales y personales que posee el individuo.

En el apartado sobre la inteligencia emocional, veremos como en el principio de su desarrollo conceptual, Salovey y Mayer (1990), consideraron a la inteligencia social como precursora de la inteligencia emocional.

2.1.2.3 El modelo de inteligencias múltiples de Gardner

Howard Gardner, en sentido opuesto a autores como Spearman quienes veían a la inteligencia como una unidad cognitiva unitaria, pluraliza el concepto tradicional atribuyendo el sentido de inteligencia a “toda habilidad intelectual usada en la resolución de problemas o de elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural” (Gardner, 1995). De esta forma se plantea la existencia de inteligencias múltiples siendo cada una hipotéticamente independiente de las otras, y cada una asociada, también hipotéticamente, con un sistema cerebral distinto.

Veinte años después de que concibiera esta definición en 1983, reelabora el concepto de inteligencias múltiples como “un potencial bio-psicológico para procesar información que puede ser activada para resolver problemas o crear productos que tienen valor en una cultura” (Gardner, 1999, p. 33). De esta última definición se agrega el sentido de que este “potencial” se deba quizá a un componente neuronal que permanece latente hasta que un determinado contexto cultural lo activa dependiendo de los valores y oportunidades de esa cultura y las decisiones personales del individuo.

La postura de Gardner es una abierta crítica a la evaluación unidimensional de las capacidades intelectuales del ser humano bajo la única perspectiva del CI y considera el inconveniente de resolver todos los problemas bajo un solo enfoque como el lógico/matemático sin considerar puntos de vista alternativos que apelen a capacidades intelectuales distintas.

Para su investigación, Gardner no depende únicamente de procedimientos tradicionales psicométricos. De hecho su método de investigación preferido fue el de analizar la

convergencia de datos provenientes de diferentes líneas de evidencia. Una de ellas, muy interesante, es la proporcionada por el terreno neurológico al analizar zonas dañadas aisladas del cerebro, de tal suerte que un tipo de inteligencia queda selectivamente dañada, dejando otras formas de inteligencia relativamente intactas. Esto le hizo pensar que determinado tipo de inteligencias estaban mediadas por distintas zonas cerebrales.

En esta misma línea no podemos dejar de mencionar los descubrimientos de Damasio (1994) quien al estudiar pacientes que presentaban lesiones cerebrales que encajaban en lo que él denomina “la matriz de Gage”⁴, observaba que tendían a mostrar anosognosia (es decir, a ser emocionalmente planos) y, por ejemplo, no mostraban ningún disgusto por contar sus heridas o problemas, y algo quizás más importante: exhibían una carencia de comportamiento social y toma de decisiones. De estas observaciones Damasio (1994,) apunta que “no ha existido nunca duda alguna de que en determinadas circunstancias, la emoción perturba el razonamiento, pero la reducción de las emociones puede constituir una causa igualmente importante de comportamiento irracional” (p. 62).

Otra línea de investigación fue el estudio de casos excepcionales de personas que poseen niveles extraordinarios de habilidad en un dominio pero en contrapartida poseen también habilidades normales o incluso deficientes en otros dominios. El ejemplo clásico son los sujetos con el síndrome de Savant⁵.

⁴ Phineas P. Gage, en referencia al primer caso documentado de lesión en el lóbulo frontal en 1848 (Damasio, 1994). Estos pacientes presentaban lesiones en áreas del cerebro responsables de los estados de ánimo y emociones, permaneciendo intactas sus capacidades de memoria, inteligencia, habilidad verbal y numérica.

⁵ También conocidos como *idiot savants*, son personas que presentan claras deficiencias en mayoría de las áreas cognitivas, y sin embargo, nos muestran lo poco que en realidad conocemos el cerebro humano y sus “infinitas” posibilidades. En el cine se han mostrado como calculistas extraordinarios (véase *Rain Man*) o se convierten en verdaderas enciclopedias vivientes con prodigiosa y detallista memoria fotográfica. Aún así, es un síndrome bastante raro (solo se han registrado unos 200 casos en la historia).

Derivado de sus investigaciones, Gardner propone un modelo de siete inteligencias (véase tabla 3).

Tabla 3. Modelo de inteligencias múltiples de Howard Garder

Tipo de inteligencia	Descripción
Inteligencia lógico-matemática	Supone la capacidad de analizar los problemas lógicamente, ejecutar operaciones matemáticas e investigar asuntos de forma científica
Inteligencia lingüística	Involucra la sensibilidad al lenguaje hablado y escrito, la habilidad de aprender idiomas y la capacidad de usar el lenguaje para cumplir ciertas metas.
Inteligencia musical	Consiste en tener habilidad para interpretar, componer y apreciar los patrones musicales.
Inteligencia cinético-corporal	Comprende el uso potencial del cuerpo o partes del cuerpo para resolver problemas.
Inteligencia espacial	Se refiere al potencial de reconocer y manipular los patrones de espacios amplios así como de áreas más específicas.
Inteligencia interpersonal	Denota la capacidad de una persona de entender las motivaciones, intenciones y deseos de otras personas y consecuentemente trabajar efectivamente con otros.
Inteligencia intrapersonal	Indica la capacidad de entenderse a si mismo, tener un modelo efectivo de sí mismo –incluyendo los propios deseos, miedos y capacidades- y usar tal información efectivamente para regular la vida propia.

(Fuente: adaptado de Gardner, 1999)

En relación a las críticas a esta concepción de la inteligencia, autores como Eysenck (1998) han criticado esta concepción de la inteligencias múltiples en el sentido de que no se ofrecen suficientes pruebas empíricas que demuestren que las siete inteligencias propuestas tengan una naturaleza separada e independiente (al contrario del modelo donde subyace un factor de inteligencia general a habilidades especiales que tienen correlación entre ellas: la habilidad numérica, verbal o espacial) y de que tampoco ofrezca una manera fiable de medir las inteligencias como la intrapersonal.

Relacionado con esta crítica, considérese el concepto de creatividad. Gardner (1999) por ejemplo, sugiere que los escritores pueden tener una gran habilidad verbal, pero que en muchos casos también exhiben una amalgama de dos o más inteligencias; esto, por tanto, confiere aún más relatividad a la independencia de las inteligencias propuestas, máxime al considerar que “las mentes consideradas creativas reconocidas socialmente suelen compartir la característica de tener un CI por encima de 120” (Colom, 2002, p. 43). Así, pues, se sugiere que la creatividad – así como cualquier otra habilidad en la que destaque una persona- estaría muy relacionada con el CI cuando éste supera el nivel promedio.

Bien es cierto que el tema de la inteligencia emocional pudo haberse abordado desde cualquiera de las dos perspectivas, inteligencia o emociones. No obstante, sin pretender hacer una revisión exhaustiva, queremos presentar ambas temáticas resaltando los puntos más afines con el tema principal. A continuación daremos un repaso al tema de las emociones, sus distintas perspectivas y la importancia de estudiar los estados emocionales.

2.2 Emociones

La visión griega del funcionamiento humano mantenía que cada persona poseía un balance distinto de cuatro humores – sangre, flema, bilis amarilla y bilis negra- y que la relación entre los cuatro determinaba el estado de ánimo, el pensamiento y la conducta. Esta concepción holística suponía una reciprocidad entre procesos fisiológicos y psicológicos. El ideal griego de *paideia*⁶, combinaba pues la emoción, el pensamiento y la acción. No obstante, durante el transcurso de la historia se ha venido debatiendo sobre la prioridad de cada uno de estos elementos por separado. Durante la Ilustración, la racionalidad fue medular para el

⁶ *Paideia* (en griego παιδεία, "educación" o "formación", a su vez de παῖς, país, "niño") era, para los antiguos griegos, la base de educación que dotaba a los hombres de un carácter verdaderamente humano. Significaba el perfeccionamiento apasionado de un talento.

funcionamiento cognitivo. El afecto tuvo su papel preponderante durante el siglo XIX y durante la primera mitad del siglo XX, la acción se convirtió en el centro de atención de la investigación, en parte debido a la filosofía del pragmatismo y a las premisas del conductismo. Sobre el particular, Klaus Scherer (1984) coincide al resaltar que la historia de la psicología parece desarrollarse en un ciclo entre periodos donde al hombre se le concibe como básicamente irracional y emocional, y periodos donde se le concibe como una criatura eminentemente intelectual. Sin embargo, en la actualidad se observan signos de un renovado interés en las emociones humanas, particularmente desde la tradición evolutiva (Cornelius, 1996). Una de esas líneas se centra en la universalidad de un pequeño número de estados afectivos discretos (véanse Eckman, 1980; Izard, 1977), cada uno asociado a una expresión facial.

2.2.1 Definición y taxonomía

Resulta difícil y poco realista dar una definición única de lo que constituye una emoción puesto que la respuesta variará conforme al enfoque de estudio de que se trate. Por ejemplo, una emoción puede caracterizarse como una reacción expresiva, fisiológica, de conducta o cognitiva pero sería complicado decir cuál de estas características tiene mayor importancia. Debido a su compleja naturaleza, su estudio es multidisciplinario, donde convergen la psicología, la neurociencia, biología, etología, antropología, sociología, filosofía, economía, lingüística, historia y, muy recientemente, la inteligencia artificial⁷. Etimológicamente, la palabra emoción proviene de dos palabras latinas: *e(x)* que significa hacia fuera y *motus* que implica movimiento, vibración. Esta definición clásica, hace referencia a aspectos motivacionales que

⁷ Algunos de los ejemplos sobre la simulación artificial de emociones los tenemos en los trabajos de Janeth Cahn con su trabajo sobre generar expresión en un lenguaje sintetizado y el robot *Kismet* [<http://www.ai.mit.edu/projects/humanoid-robotics-group/kismet/kismet.html>], el cual simula poseer y expresar emociones. Ambos forman parte de los proyectos del laboratorio de investigación del MIT (Massachusetts Institute of Technology).

causan que una persona comience, continúe o finalice movimientos corporales desde una fuente oculta a la inspección consciente, aunque incluso necesaria para acciones racionales. Otras personas consideran este direccionamiento externo como a lo apremiante de la acción en lugar de ver en ello una fuente motivacional.

Visto lo anterior, para ubicar el estudio de la emoción es conveniente mostrar las orientaciones teóricas desde las que tradicionalmente se ha venido abordando el fenómeno. Cornelius (1996), por ejemplo, identifica cuatro enfoques principales desde los cuales se intenta dar una explicación a la emoción (véase tabla 4).

Tabla 4 Cuatro tradiciones teóricas de investigación sobre la emoción en la psicología

Tradición	Idea principal	Trabajo Clásico	Investigación Contemporánea
Darwiniana	Las emociones tienen funciones adaptativas, son universales	Darwin (1872)	Ekman et al (1987)
Jamesiana	Las emociones = respuestas corporales	James (1884)	Levenson et al. (1990)
Cognitiva	Las emociones están basadas en valoraciones	Arnold (1960)	Smith y Lazarus (1993)
Social Constructivista	Las emociones son construcciones sociales, sirven a propósitos sociales	Averill (1980)	Smith y Kleinman (1989)

(Fuente: Cornelius, 1996, p. 12)

La idea central en todos los enfoques es que las emociones se caracterizan por ser *experiencias subjetivas*. Como veremos a continuación, esta visión compartida generalmente también puede ser cuestionada a causa de su propia esencia multidimensional.

Basándonos en el esquema anterior sobre las perspectivas del estudio paradigmático de la emoción, de acuerdo con Larsen, Diener, y Lucas (2002), la definición más global de la emoción proviene de la teoría de sistemas, que identifica a la emoción como un proceso de atributos múltiples que se desarrolla en el tiempo y esos atributos a su vez se desarrollan a

distintas velocidades. Los atributos emocionales se manifiestan en canales múltiples (experienciales, fisiológicos, expresivos, cognitivos y conductuales), y esos canales están tan indirectamente relacionados en sí, que las medidas de los diferentes atributos de las emociones (como los auto-informes y las medidas fisiológicas) pueden no correlacionar significativamente. Esta noción la desarrolla Plutchik (1984), al señalar la limitación de etiquetar verbalmente las emociones dentro de una concepción subjetiva de la misma y propone describir las emociones de acuerdo a distintos lenguajes⁸: sentimientos subjetivos, cogniciones, impulsos para actuar y conducta.

Sobre la clasificación de la emoción se puede decir que dentro de la investigación sobre la emoción han existido dos importantes enfoques: el enfoque dimensional y el enfoque categórico.

El enfoque *dimensional* propone dimensiones relativamente amplias de naturaleza bipolar como pueden ser, positivo-negativo, fuerte-débil y activo-pasivo para describir los cambios en la emoción experimentada, su expresión y su fisiología. Desde esta perspectiva, el espectro de las emociones humanas podría ser descrito en dos dimensiones principales: activación y valencia, visión sobre la que existe un amplio consenso (Lang, 1994; Larsen y Diener, 1992; Watson, Clark, y Tellegen, 1988).

El enfoque *categórico* se centra en distinguir las diferencias entre emociones específicas, clasificándolas dentro de categorías básicas y complejas, donde algunas emociones se consideran fundamentales para la existencia de otras (Ekman, 1992). Dentro del enfoque categórico se distingue la aportación de Plutchick (1984) quien propone ocho emociones

⁸ Sobre las limitaciones de los reportes subjetivos como formas de medir la emoción, destaca, por ejemplo, que algunos lenguajes no tienen términos para la depresión como tal y que las emociones muy raras veces se manifiestan en estado puro, lo cual dificulta el describirlas de una forma inequívoca.

primarias y sostiene que dichas emociones son biológicamente primitivas, además, sugiere que dichas emociones primarias se pueden mezclar para formar el espectro de la experiencia emocional humana como veremos más adelante en su modelo circumplejo de las emociones.

Los puntos principales en que ambos enfoques difieren son dos: a) la definición de si las emociones son continuas o discretas y b) la cantidad de entidades teóricas existentes, el enfoque dimensional propone pocas y el enfoque categórico propone que existen seis o más emociones básicas (Gross, 1999).

2.2.1.1 Perspectiva evolutiva

Esta tradición, tuvo su comienzo a finales del siglo XIX con la publicación del libro de Charles Darwin (1872/1984) *The Expression of the Emotions in Man and Animals* [La expresión de las emociones en el hombre y en los animales]. Darwin era un observador minucioso y en esta obra proporciona numerosos ejemplos sobre las diversas maneras como los animales humanos y no humanos expresamos nuestras emociones, por ejemplo: el fruncimiento del entrecejo, los movimientos de ojos, la posición de las orejas, la apertura de la boca, el erizamiento de pelos, las posturas corporales, sonidos (ronroneos, gemidos), etc.

La tesis original de Darwin era que las emociones evolucionaron por causa de la selección natural con el propósito de advertir a otras criaturas acerca de sus intenciones. Así mismo, argumentaba que para el hombre las emociones ya no eran funcionales, si no que eran un epifenómeno⁹ o hábitos funcionales asociados. Tal origen evolutivo en principio sugeriría que las emociones eran transculturalmente universales.

⁹ R. A. E.: *Epifenómeno*. m. Psicol. Fenómeno accesorio que acompaña al fenómeno principal y que no tiene influencia sobre él.

Para probar que las emociones son parte de un legado evolutivo, en lugar de un proceso aprendido, se han usado como apoyo teórico tres tipos de evidencia: a) los niños ciegos producen conductas de expresión emocional espontáneas similares a los niños normales (Galati, Scherer, y Ricci-Bitti, 1997); b) son evidentes las similitudes transculturales de los antecedentes de la emoción (Scherer, Wallbott, y Summerfield, 1986) así como las respuestas emocionales, incluyendo la experiencia (Russell, 1980) y la expresión facial (Ekman, 1994), y c) las expresiones faciales humanas como la sonrisa y la risa tienen sus homólogos en las expresiones de chimpancés (Van Hoof, 1972).

Dentro de esta perspectiva evolucionista debemos citar también el trabajo de Paul Ekman, quien criticó a teóricos que durante muchos años influenciaron disciplinas como la antropología y la psicología como Birdwhistell (1970), Klineberg (1940), LaBarre (1947), Leach (1972) y Mead (1975), quienes argumentaban que las expresiones faciales eran como un lenguaje, socialmente aprendido, culturalmente controlado y variable en sus significados de un entorno a otro. Al emplear el método de mostrar fotografías de expresiones faciales a observadores en distintas culturas, Ekman y sus colaboradores observaron que los observadores en cinco culturas distintas -la investigación abarcó el estudio tanto de culturas letradas como de ágrafas y aisladas- daban las mismas interpretaciones de cada rostro (Ekman, 1973).

Después de sus primeros experimentos y para conciliar algunas diferencias culturales halladas, Ekman y Friesen (1969) desarrollan su concepto de “reglas de exhibición”¹⁰ [*display*

¹⁰ Las reglas de exhibición son hábitos socialmente aprendidos acerca de *quien* puede mostrar *que* emoción y *cundo* puede enseñarla. Ekman (1973) lo explica con un ejemplo: “El hecho de que en una cultura la gente parezca triste en un funeral mientras que en otra parezca feliz podría ser porque en una cultura no hay coerción cultural para expresar o mostrar tristeza, mientras en la otra cultura haya una regla de exhibición para enmascarar la tristeza con una apariencia alegre”

rules en inglés], y más adelante la *Teoría Neurocultural de la expresión facial* que “intenta considerar tanto los elementos universales (los neurológicamente determinados) como los elementos específicamente culturales (aprendidos) de la expresión facial” (Ekman, 1973, p. 219).

Por otro lado, existe también la controversia sobre la existencia de un número mayor o menor de emociones, algo que como apuntan Palmero y sus colaboradores (Palmero, Guerrero, Gómez, y Carpi, 2006) se complica teóricamente, según se opte por clasificarlas dentro de categorías o dimensiones como ya consideramos previamente. Al analizarse como categorías, generalmente se considera la existencia de emociones básicas o fundamentales (con connotaciones adaptativas) y emociones derivadas o secundarias. El problema se encuentra en el criterio para diferenciar las emociones básicas y las secundarias; en este sentido es interesante considerar el modelo propuesto por Robert Plutchik (1984), quien basándose en patrones fundamentales de adaptación identificados distintos niveles filogenéticos, identifica 8 reacciones adaptativas básicas, que son los prototipos, ya sea individualmente o en combinación, de todas las emociones.

En la figura 6 se observa este modelo donde cada división representa una emoción primaria diferente y en su parte vertical se representa la dimensión que indica la intensidad o variable de activación (los niveles superiores representan los máximos niveles de activación). La forma del modelo implica que las emociones se tornan menos distinguibles en las intensidades menores. El círculo representa el grado de similitud entre las emociones. Los ocho sectores indican que hay ocho dimensiones primarias definidas por la teoría, ordenadas como cuatro pares de significados opuestos (ej. alegría, tristeza)

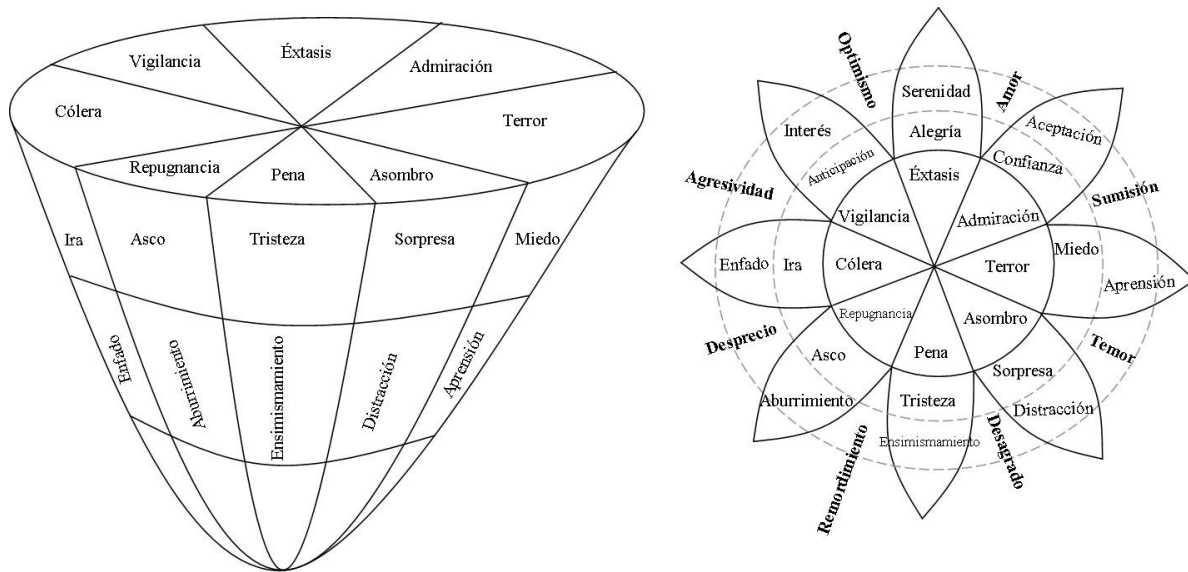


Figura 6. Modelo multidimensional de las emociones (Fuente: Plutchik, 1984, p. 203)

Estas y otras ideas, como las relacionadas con la manifestación física de la emoción – como el lenguaje corporal de animales y la expresión facial humana-, se han visto también potenciadas por las técnicas de neuroimagen, centrándose en el funcionamiento del cerebro. En este sentido, la perspectiva neurológica del estudio de la emoción ha visto un gran avance en la década de 1990 por las aportaciones de Joseph LeDoux (1996) y de Antonio Damasio (1994).

2.2.1.2 Perspectiva biológica

A William James (1884) se le considera el precursor de esta perspectiva. Su planteamiento era que la experiencia emocional se debe en gran medida a la experiencia de cambios corporales. Estos cambios podían ser viscerales, de postura o de expresión facial. Su tesis resumida era que “Estamos afligidos porque lloramos; irritados porque golpeamos; aterrorizados porque temblamos”. En principio el cuestionamiento era entonces del estilo: ¿Qué fue primero, el huevo o la gallina?

En lo que se conoce como la teoría James-Lange, la emoción se reduce a su nivel fisiológico. La teoría establece que en los seres humanos, en respuesta a las experiencias en el mundo, el sistema nervioso autónomo crea eventos fisiológicos como la tensión muscular, la frecuencia cardíaca, transpiración, etc. Las emociones son pues, sensaciones que se producen como *resultado* de esos cambios fisiológicos, en lugar de ser su causa. Según este punto de vista, las emociones son respuestas cognitivas a la información que procede de la periferia, experimentadas de una manera análoga al modo en que percibimos los pensamientos. Si bien es cierto que la información procedente del cuerpo contribuye a la experiencia emocional, algunos estudios revelan que se puede seguir estando activado emocionalmente incluso después de que los correlatos fisiológicos no estén presentes (Kandel, Jessell y Schwartz, 1997).

La crítica más importante a la teoría de James viene de los psicólogos Walter Cannon y Philip Bard, quienes proponían que ciertas estructuras subcorticales del cerebro eran las responsables de llevar a cabo respuestas emocionales integradas (consideraban al hipotálamo el “asiento” de las emociones), proporcionando a la corteza cerebral la información requerida para poner en marcha los mecanismos cerebrales de consciencia de la emoción. Esto implicaba que tanto la emoción como la reacción ante un estímulo serían *simultáneas*. En su perspectiva actual, se ha venido considerando que hay una *interacción* entre factores periféricos y centrales. Con la aportación de Damasio (1994) se llega a la hipótesis del marcador somático¹¹. Ledoux (1986) por su parte, interesado en los mecanismos fisiológicos de las emociones, formula una teoría de la emoción que intenta explicar el papel que tienen el sistema nervioso central y el periférico en la evaluación, experiencia y expresión emocionales. Una de sus más notables aportaciones es la identificación de la amígdala como una región relacionada con la emoción.

¹¹ Se refiere a que la experiencia de la emoción es básicamente una historia que el encéfalo inventa para explicar las reacciones emocionales.

2.2.1.3 Perspectiva cognitiva

La investigación en la psicología social interpreta la emoción como una combinación de dos elementos, activación fisiológica e interpretación cognitiva. El antecedente más inmediato es la aportación de Schachter y Singer (1962), quienes realizaron agudos experimentos para probar la idea de que la forma como observamos una situación, que nos produce una emoción, determina nuestras respuestas emocionales hacia ella. En este caso, la intensidad de una reacción emocional estaría determinada por la magnitud de la reacción fisiológica, en tanto que los procesos cognitivos determinarían la cualidad de esta reacción emocional. Desde esta perspectiva los cambios fisiológicos, por sí solos, no son suficientes para iniciar la experiencia de una emoción, ya que es necesario evaluar previamente la situación para entender la connotación de la misma y para generar expectativas acerca de la significación personal que dicha situación posee para el individuo (Palmero, 2003).

El considerar que la emoción requiere de cognición implica que la emoción forma parte de un sistema de información mayor. Desde este punto de vista, la emoción vista como un proceso, se inicia cuando la atención de un individuo es captada debido a alguna discrepancia o cambio, es decir, que las emociones requieren de pensamientos previos (Ellsworth, 1994). En este sentido, la perspectiva cognitiva de la emoción entiende que la activación de una respuesta emocional está vinculada a los procesos de valoración. Las teorías sobre la valoración¹² (Fridja, 1986; Lazarus, 1991; Scherer, 1984) típicamente comienzan con valoraciones que pueden ser muy simples, como puntos de entrada en el dominio de las emociones, hasta convertirse gradualmente en valoraciones más complejas.

¹² Según Roseman y Smith (2001) las teorías de la valoración entienden que las emociones son elicitadas por las evaluaciones que se hacen de las distintas situaciones y eventos.

Según el modelo de Lazarus (1977, 1984) existen tres formas de valoración; en primer lugar, existe una valoración primaria, donde se evalúan las consecuencias que tendrán para el bienestar de un sujeto una situación determinada, ya sean estas positivas o negativas; en segundo lugar, una valoración secundaria, donde se analizan los recursos que se posee para hacer frente a dicha situación, es decir, la capacidad para controlar las consecuencias del evento; y por último, una revaloración, que consiste en la continua valoración del medio ambiente.

Actualmente, las líneas de investigación derivadas de esta propuesta (Ellsworth, 1991; Lazarus, 1999; Roseman, 1996) han reformulado el planteamiento de si la cognición precede a la emoción o si es una consecuencia de ésta y abogan por considerarlo un proceso bidireccional donde ambas dimensiones están intrínsecamente unidas y en constante interacción.

2.2.2 Estados de ánimo y emociones

Después de repasar algunos de los conceptos fundamentales desde de distintas perspectivas teóricas sobre lo que es la emoción, considero pertinente hacer una distinción conceptual entre lo que es una emoción y un estado emocional, ya que cuando se habla de emociones es común leer términos que se usan de manera intercambiable como: emoción, estado de ánimo, sentimientos, afecto, etc. Esto nos ayudará a centrar conceptualmente el marco teórico del proyecto de investigación que se presenta.

2.2.2.1 Definición

Sobre la distinción entre emoción y estado de ánimo, Parrott señala que “una distinción importante y muchas veces confusa se refiere a la diferencia entre emoción y estado de ánimo... el enfoque más aceptado es el de *intencionalidad* o *dirección hacia un objetivo*. Es decir las emociones son sobre algo o dirigidas hacia algo en el mundo. El estado de ánimo tanto puede, tener un

objeto definido, como puede tener un objeto muy general” (Parrott, 2001). En esto coinciden Palmero y Fernández-Abascal al considerar al estado de ánimo como “un estado afectivo de baja intensidad y de bastante duración, que no posee un antecedente concreto e inmediato y, por lo tanto, con bajo contenido cognitivo” (Palmero y Fernández-Abascal, 1998, p.18). De hecho, quizás la diferencia central entre la emoción y el estado de ánimo sea la mayor duración de esta última.

Para George (2000) la distinción principal entre emoción y estado de ánimo se centra en la *intensidad*. El estado de ánimo es un estado general que no está ligado a los eventos o circunstancias que pudiesen haber causado ese estado en primera instancia (esto coincide con el sentido de intencionalidad descrito anteriormente), también tiene relativamente una baja intensidad emocional que no interrumpe las actividades corrientes. Las emociones, por el contrario, tendrían una alta intensidad provocada por algún estímulo (interno o externo), demandan atención e interrumpen los procesos cognitivos y conductas.

A diferencia de las emociones, las personas podrían no darse cuenta que están experimentando un estado de ánimo, y del mismo modo podrían no percatarse de que los estados de ánimo pueden influenciar sus conductas (Forgas, 1992). Al hablar del posible efecto que pueden tener los estados de ánimo sobre la conducta resulta pertinente referirse al estado de ánimo como algo disposicional, sin que éste sea entendido como conjunto de conductas, si no como una tendencia o inclinación a actuar (Ryle, 1949). Si hablásemos en términos causales, se podría inferir que una persona en un estado de ánimo particular, tendería a comportarse de una determinada forma. En este sentido también podría argumentarse que si una situación afecta la conducta de una persona de forma distinta de acuerdo al estado de ánimo en el cual se encuentre, entonces el estado de ánimo tendría el carácter de una variable moderadora.

En referencia a la definición de otros conceptos relacionados, podemos decir que el *sentimiento* sería la experiencia subjetiva de la emoción; se refiere a la evaluación, momento a momento, que un sujeto realiza cada vez que se enfrenta a un evento. (Palmero y Fernández-Abascal, 1998, p. 19).

El *afecto disposicional*, se refiere al componente afectivo subyacente de la personalidad de un individuo que lo conduce a una perspectiva afectiva bastante consistente (Staw, Bell, y Clausen, 1986). Como hemos dicho, el término disposicional no tiene un objetivo en específico, si no que es una tendencia a experimentar un determinado nivel de estado de ánimo positivo o negativo, lo cual sirve como marco de referencia a las percepciones y cogniciones de una persona (Watson y Clark, 1984).

Finalmente, el *afecto* o *estado afectivo* se puede entender como el concepto que engloba a todos los demás (emoción, experiencia emocional, estado de ánimo) pues es un estado psicológico que se siente y puede adoptar un tono afectivo positivo o negativo e incluye además placer, dolor, gusto, aversión etc. (Parrott, 2001).

2.2.2.2 El estado de ánimo y su vinculación con la cognición.

Como hemos visto al inicio de este capítulo, el pensar y el sentir tradicionalmente se han concebido como distintos aspectos de la naturaleza humana, pero ¿hasta que punto los estados emocionales influyen sistemáticamente en los pensamientos de las personas? Anteriormente hemos visto que las distinciones entre los estados de ánimo y las emociones típicamente hacen énfasis en la diferencia entre el objeto, la duración y la dirección de cada constructo. De forma relativamente recientemente, los científicos se han interesado por

estudiar el estado de ánimo precisamente porque, debido a su carencia de especificidad hacia un objetivo en concreto, tiene el potencial de afectar diversos tipos de juicios y evaluaciones.

Uno de los supuestos básicos de la investigación sobre el afecto y la cognición es que la accesibilidad de la información almacenada en la memoria se ve influida por los estados afectivos del individuo. Dicha influencia se ha hecho evidente al estudiar la tendencia de los individuos a que sus juicios evaluativos fuesen congruentes con sus estados de ánimo, independientemente de cual sea el objetivo de dichos juicios (Clore, Schwarz, y Conway, 1994; Forgas, 1992, 1995; Schwarz y Clore, 1996).

Algunos estudios han aportado evidencias sobre la consistencia entre la memoria y el estado de ánimo. Por ejemplo, Tasdale y Fogarty (1979), después de inducir estados emocionales de euforia y de depresión en algunos sujetos, les pidieron que recordaran experiencias de la vida real u otro tipo de recuerdos. Al cronometrar el tiempo necesario para recordar se comprobó que los sujetos necesitaban más tiempo para recordar experiencias agradables bajo un estado depresivo. Brown y Taylor (1986) también encontraron un efecto de congruencia cuando los participantes de su estudio recordaban en mayor medida adjetivos negativos bajo una inducción emocional negativa.

Para explicar esta congruencia Bower (1981,1983) propone un modelo en donde la activación emocional afecta los procesos de pensamiento. En este modelo la memoria es conceptualizada como red de nodos donde cada uno representa un concepto particular, estos nodos a su vez están conectados a otros nodos y una vez que un concepto es activado puede activar otros nodos asociados. En su modelo, Bower sostiene que los estados afectivos funcionan como nodos centrales en tal red asociativa. El activar una emoción en particular en la

red de memoria, facilita la recolección de eventos asociados a ella. Por tanto, esta teoría sugería que los individuos forman sus juicios en base a la información que recuerdan. De esta forma, los individuos felices recordarían selectivamente información positiva y sus juicios serían más positivos que los juicios formulados por individuos tristes (Bower, 1991; Forgas, 1992, 1995).

Por su parte Schwarz y Clore (1983, 1996) proponen una explicación de una influencia más directa donde los individuos simplifican las tareas de juicio complejo al aplicar un heurístico simple, específicamente preguntándose “¿cómo me siento acerca de ello?” al evaluar un evento, actividad o tópico. Esto permitiría que una persona en un estado afectivo positivo que va a evaluar a otra persona simplemente recurra a dicho estado afectivo como base de su juicio de valoración, es decir, sería razonable concluir que si nos sentimos felices en presencia de una persona en particular, entonces ésta debe ser una buena persona.

La influencia de los estados afectivos también va más allá del aspecto de la congruencia. Los estados afectivos podrían no solo afectar el *qué*, si no el *cómo* la información es procesada. Las primeras evidencias sobre la influencia del afecto sobre los procesos de pensamiento provinieron de trabajos como el de Clark e Isen (1982), cuyos resultados sugerían que el afecto positivo motiva a las personas a involucrarse en estrategias de procesamiento menos demandantes y más superficiales, mientras que el afecto negativo parecía motivar un estilo de procesamiento más demandante, sistemático, analítico y vigilante.

A partir de ahí, se ha venido acumulando un volumen considerable de contribuciones teóricas y empíricas sobre cómo los estados afectivos pueden influir en los procesos cognitivos (véase Bless, 2000; Clore et. al., 1994; Forgas, 2000; Martin y Clore, 2001). Por ejemplo, algunos trabajos que han revisado el papel de los estados afectivos positivos sobre la cognición, han

aportado evidencia de que éstos pueden propiciar un incremento de la flexibilidad cognitiva, expandiendo la habilidad del individuo para percibir asociaciones entre ideas (Bless, 2000; Isen, 2000; Isen, Johnson, Mertz, y Robinson, 1985).

Del mismo modo se ha sugerido que los individuos tienden a mantener los estados emocionales positivos y a eliminar los negativos (Isen, 1987; Wegener y Petty, 1994), y en base a ello, se supone que las personas bajo estados emocionales positivos están menos motivados en invertir en esfuerzos cognitivos que los individuos bajo estados emocionales negativos y, por tanto, tienden a depender de estrategias de procesamiento heurístico, en tanto que los estados emocionales negativos tienden a asociarse con una estrategia de procesamiento analítico (Bodenhausen, Kramer y Süsser, 1994; Park y Banaji, 2000). Es decir, los sujetos estarían más motivados a involucrarse en estrategias de procesamiento orientadas a los detalles, pues éstas son típicamente adaptativas al momento que los sujetos se enfrentan a situaciones problemáticas (Schwarz, 1990).

Con todo lo revisado anteriormente, se puede resumir que muchos de los juicios y conductas están influidos de forma importante por los estados afectivos y la parte de los resultados reseñados indican que el afecto no necesariamente crea irracionalidad, si no que en muchos casos los estados afectivos proporcionan una fuente muy útil para la regulación de los procesos cognitivos.

En vista de todo lo anterior, y dentro de los propósitos de este trabajo, creemos conveniente dar un sucinto repaso a las técnicas de inducción emocional que se han venido utilizando para su aplicación en la investigación.

Métodos de inducción de estados de ánimo

Hemos visto hasta ahora que las emociones suelen ser provocadas por diversos estímulos (tanto externos como internos), pero, como propone el modelo cognitivo, no es el estímulo en sí mismo si no el significado para la persona lo que le confiere el carácter de estímulo emocional evocador. Por ello, la mayor parte de la investigación sobre el estado de ánimo se ha centrado en diseños nomotéticos llevados a cabo en condiciones experimentales de laboratorio, donde se llevan a cabo contextos estructurados que previamente han sido seleccionados por distintos expertos y comprobados en estudios empíricos como procedimientos eficaces para inducir emociones (Davidson y Caciopo, 1992).

Pero el diseño de tales situaciones no está exento de dificultades. Por un lado, está la cuestión ética que limita la sustancial manipulación de estados de ánimo. Por otro lado, encontramos el dilema de si el sujeto debe ser consciente o no de que se le está manipulando emocionalmente, aspecto también asociado a la cuestión ética. La decisión sobre si el sujeto debe ser consciente sobre su manipulación emocional lleva aparejado el llamado “efecto de la demanda”¹³, problema metodológico que en principio podría invalidar los resultados de las investigaciones. En todo caso, consideramos como Thayer (1989) que el enfoque más balanceado sería considerar los resultados en relación a la *posibilidad* de existencia de efectos de demanda y que las conclusiones de un estudio deben obtenerse sobre las bases de la evidencia en general de un estudio, en lugar de sólo en una parte de él.

Sobre los métodos típicos usados para la inducción emocional, Thayer (1989) resume algunas de las formas en las cuales el estado de ánimo puede verse afectado:

¹³ *Efecto de la demanda*. Se refiere a un resultado experimental impreciso donde los participantes se forman una interpretación del propósito del experimento e inconscientemente cambian su conducta conforme a ello. Típicamente a las características de demanda se les consideran “variables de confusión”, las cuales ejercen un efecto en la conducta distinto al esperado por el experimentador (Banyard, 2002)

Autosugestión e hipnosis

Quizás el método más ampliamente estudiado y utilizado en la investigación sea el desarrollado por Velten (Velten, 1968). El método Velten, como se le conoce en su versión original, manipula el estado de ánimo haciendo leer a los sujetos, de forma individual, 60 frases auto-referidas de contenido depresivo, eufórico o neutro. Aunque el método ha sido modificado frecuentemente, tradicionalmente en las investigaciones que usan este procedimiento los participantes leen las frases en voz alta, o para sí mismos. Dichas frases se pueden agrupar en sugerencias somáticas (ej. “Siento mi cuerpo pesado y exhausto”) y en contenidos de autoevaluación (ej. “Con mucha frecuencia dudo que yo sea una persona que valga la pena”). También se les instruye a ser receptivos al contenido de cada una de las frases.

Este tipo de manipulación tiene muchas similitudes con la sugestión hipnótica. Entre algunos de los ejemplos sobre las modificaciones que se le han hecho, destacan su adaptación para administrarlo en grupo (Brewer, Doughtie y Lubin, 1980; Coleman, 1975; Sinclair, Mark, Enzle, Borkovec, y Cumbleton, 1994), su tiempo de administración (Albersnagel, 1988), el número de frases (Kirschenbaum, Tomarken y Humprey, 1985; Schare y Lisman, 1984), etc. De su aplicación se puede decir que se han observado varias conductas consistentes con las predicciones después de seguirse este tipo de inducción de estado de ánimo (Natale y Bolan, 1980; Matheny y Blue, 1977).

La amplia utilización que ha tenido este método también ha traído consigo una serie de interrogantes. Sobre todo en lo relativo al contenido de las frases y su eficacia en la generación de los estados de ánimo. Por ejemplo, de las frases relacionadas con contenidos somáticos por un lado se las considera como más potentes que las frases auto-evaluativas para la depresión auto-evaluada (Kirschenbaum et al., 1985; Frost, Graf, y Becker, 1979), pero, por otro lado, en

otros estudios las frases auto-evaluativas tienen un mayor efecto sobre la memoria (Rholes, Riskind, y Lane, 1987). Sobre recientes meta análisis (véanse Gerard-Hesse, Spies y Hesse, 1994; Westermann, Spies, Stahl y Hesse, 1996) se puede resumir que el Método Velten es más eficaz para producir estados negativos no específicos que en la inducción de estados emocionales positivos alegres. Por último, no se puede afirmar fehacientemente que el estado de ánimo resultante sea atribuible al efecto de la demanda.

Sobre los investigadores que han usado métodos de hipnosis podemos citar a Bower (1981), quien los utilizó para producir estados de ánimo de felicidad y tristeza y así estudiar varios aspectos del procesamiento de información relativos a esos estados de ánimo. Gage y Safer (1985) usaron grabaciones con sugerencias cuasi-hipnóticas que involucraban la relajación y la atención interna.

Otros métodos tradicionales de inducción emocional

Además de los métodos revisados anteriormente, hay una variedad de técnicas para la inducción emocional: el recuerdo autobiográfico, la manipulación de la expresión facial, la manipulación con drogas, la audición de fragmentos musicales, la utilización de fragmentos de películas, la utilización de historias, etc. En la mayor parte de estos métodos también puede darse la modalidad de que estas técnicas vayan acompañadas o no de instrucciones. También se han empleado manipulaciones disfrazadas en entornos naturales, donde los sujetos no eran conscientes de que estaban participando en un experimento (Isen y Levin, 1972), y generalmente el efecto sobre el estado de ánimo era medido indirectamente al inferir las condiciones del estímulo y las conductas relacionadas.

También existen ejemplos sobre el uso de diversos estímulos estresores para producir ansiedad, miedo y otros estados de ánimo negativos (véase Polivy, 1981), pero en épocas recientes su uso se ha limitado a entornos universitarios, en parte por las implicaciones éticas derivadas. Por último, también es relevante señalar el uso de drogas para la inducción emocional, aunque la dificultad de emplear esta técnica en estudios sistemáticos sobre estados de ánimo es aún más limitada que las anteriores. Quizás el ejemplo clásico del uso de sustancias conocidas por los sujetos experimentales sea la cafeína, la cual incluso en dosis pequeñas parece afectar el estado de ánimo (Guilliland y Andress, 1981; Sawyer, Julia, y Turín, 1982).

De acuerdo al meta-análisis de Westermann (Westermann et al., 1996), al hablar de la efectividad de estos métodos de inducción señalan que hay una tendencia más eficaz de las técnicas que manejan instrucciones y ésta es más alta cuando informan explícitamente al sujeto de que están participando en un proceso de inducción emocional. También indican que existe poca evidencia empírica de que los sujetos estén dirigidos a comprobar la hipótesis del experimentador y que el efecto de la demanda no puede explicar por sí solo las reacciones emocionales comunicadas por los sujetos experimentales, esto en parte debido a que índices adicionales a las medidas de auto-reporte, y que parecen no estar contaminadas por el efecto de la demanda, como las observaciones conductuales, muestran la validez de estos métodos.

Del resumen de este meta-análisis destaca el hecho de que la efectividad de la técnica de inducción emocional aumenta cuando el sujeto es consciente de que esta participando en un procedimiento para alterar su estado emocional. En este sentido, tal y como señala Thayer (1989):

“Parecería improbable que un cambio significativo en el estado de ánimo podría ocurrir al emplear técnicas que evidentemente dependen de la cooperación del participante para alcanzar el efecto. Por otro lado, tal vez no sea tan sorprendente debido a que es un hecho conocido desde hace tiempo que los pensamientos ejercen un control poderoso sobre las conductas” (p. 22).

2.3 Inteligencia emocional

En la introducción a este capítulo hemos puesto de relieve parte del contexto histórico y social dentro del cual se enmarcó el nacimiento del término de inteligencia emocional. Del mismo modo, hemos dado un somero repaso a algunos conceptos relacionados como la inteligencia y las emociones, lo cual allana el camino para darle más coherencia a la explicación de su desarrollo, evolución y el estado actual del tema.

2.3.1 Desarrollo del concepto

Podría decirse que las raíces del concepto de inteligencia emocional provienen de la búsqueda de un conjunto de tendencias y capacidades medibles, las cuales de forma adicional al CI, pudieran servir como predictoras válidas del éxito en la vida, académico y laboral (Fox y Spector, 2000). Esta necesidad se puso de manifiesto debido a la limitación del valor predictivo del CI cuando se comparaban casos de personas con parámetros casi idénticos de CI pero que tenían distintos resultados cuando se enfrentaban a los retos del medio ambiente (Dulewicz, y Higgs, 2000).

En la línea de Sternberg, esto lleva a cuestionar si se podría redefinir a la inteligencia como una combinación de habilidades mentales y rasgos de personalidad. A este respecto, Wechsler definía algunas veces la inteligencia como “... el total o capacidad global del individuo para actuar con un propósito, pensar racionalmente y adaptarse de una manera efectiva a su medio ambiente” (Wechsler, 1958, p. 7). Esta concepción de la inteligencia manifiesta que la adaptación puede ser considerada dentro de este dominio, pero la adaptación en sí misma no podría ser un indicador de inteligencia si no lleva implícita una conceptualización abstracta.

Como hemos visto la inteligencia emocional, como concepto se presentaba como la alternativa idónea para llenar ese vacío, aunque debe recordarse que incluso el uso de esta palabra, tal y como lo señalan Salovey y Mayer (1990), podría parecer en principio una contradicción de términos, al menos dentro de la concepción dominante hasta hace no mucho tiempo en el pensamiento occidental de considerar a las emociones como esa parte salvaje de nuestro sistema psicológico que debía ser sometida a la razón.

Vale decir que, al igual que con otros conceptos anteriormente expuestos como la inteligencia y la emoción, tampoco se ha llegado, al menos hasta la fecha presente, a un consenso sobre la definición de inteligencia emocional. Existe, por otro lado, un cuerpo de investigación desde distintas concepciones sobre lo que constituye la inteligencia emocional y es, por ello, menester hacer una clasificación de los modelos conceptuales propuestos por diversos autores, así como los instrumentos de medición que se han ido desarrollando a tal efecto. Ello nos dará una imagen más clara sobre dicho constructo.

2.3.2 Modelos de inteligencia emocional

Desde su concepción original, la Inteligencia Emocional (IE) parece diferenciarse, pero estar positivamente relacionada con otras inteligencias. Se trata de una diferencia individual donde algunas personas se muestran con mayores habilidades que otras. Se desarrolla en el transcurso de la vida y puede mejorarse por medio de la capacitación. Involucra, al menos en parte, la habilidad de una persona para identificar y percibir una emoción (a un nivel intrapersonal como en un nivel interpersonal), así como las subsecuentes habilidades para entender y manejar las emociones de forma efectiva. Como veremos, esta definición suele ser la que distingue a los modelos de habilidad de IE de otros modelos de IE propuestos. No

obstante, también existen ciertas coincidencias conceptuales en algunos componentes de esta misma definición entre los distintos modelos de IE.

2.3.2.1 Modelo de Salovey y Mayer

El término de inteligencia emocional en sí mismo ya había aparecido previamente referido en algunos trabajos (véanse Greenspan, 1989; Leuner, 1966; Payne, 1986). Y autores como Lazarus (1991), Izard (1992) y Ledoux (1996) indagan sobre el vínculo entre emoción y cognición en los años ochentas y noventas. Pero no sería hasta 1990 que se presenta formalmente con la publicación del artículo *Emotional Intelligence* en la revista *Imagination, Cognition and Personality*, definida como “...un subconjunto de la inteligencia social que involucra la habilidad de supervisar las emociones propias y las de los demás, hacer discriminaciones entre ellas y usar esta información (afectiva) para guiar la acción y el pensamiento de uno” (Salovey y Mayer, 1990, p. 189).

Desde la definición que hacen Salovey y Mayer distinguen lo que es la inteligencia *per se* de los modelos de inteligencia y por ello argumentan que, basándose en una concepción más amplia de la misma, la IE podría ser una inteligencia y no necesariamente apearse al modelo unifactorial de inteligencia de Spearman (*g*). En su abordaje conceptual, -al menos en su primera propuesta-, reconocen la IE como parte de la inteligencia social al proponer que, tanto el sentido adaptativo de resolver exitosamente los problemas sociales, como el pensamiento constructivo (Epstein, 1984), se relacionan con la información afectiva. Específicamente, el concepto inicial se subsume a los conceptos de inteligencia intrapersonal e interpersonal que propuso Gardner (1983)

Según sus autores, el haber escogido el término “inteligencia” obedece a que muchos problemas intelectuales contienen información emocional que debe ser procesada, y su

procesamiento puede ser distinto al que supone una información no emocional (Mayer y Salovey, 1993). A lo largo de diversos trabajos donde analizaron, por un lado, la habilidad de las personas en identificar las emociones con diversos tipos de estímulos, y, por otro lado, la comprensión de emociones en historias, se dieron cuenta que los resultados de dichas investigaciones sugerían la idea de que subyacía una habilidad común que se asemejaba a un tipo de inteligencia (Mayer, Caruso, y Salovey, 1999).

Según su propuesta, los individuos difieren en el grado en que atienden, procesan y utilizan la información afectiva tanto en un nivel intrapersonal (discriminar entre las emociones propias) como en un nivel interpersonal (manejar las emociones de otros). Así pues, en su modelo conceptual inicial (véase figura 7), incluyen procesos mentales relacionados como: a) la percepción, valoración y expresión de la emoción; b) la valoración o apreciación de las emociones en otros; c) la regulación emocional en uno mismo; d) la regulación emocional en otros; y e) la utilización de la IE.

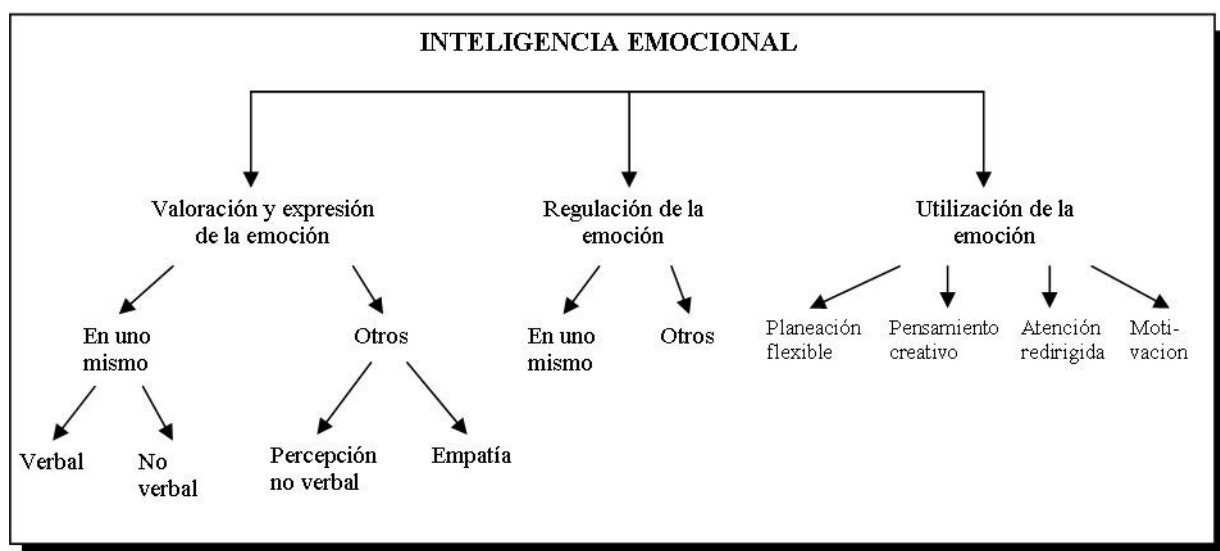


Figura 7. Modelo de inteligencia emocional de Salovey y Mayer (Fuente: Basado en Salovey y Mayer, 1990, p. 190)

A continuación ampliaremos la explicación de estas dimensiones.

Valoración y expresión de la emoción

Para dar sustento teórico a esta dimensión, Salovey y Mayer se valen de ciertos estudios sobre casos de alexitimia¹⁴, en primera instancia para sugerir que puede existir una habilidad especializada en codificar y decodificar la representación emocional, y que la integración entre afecto y pensamiento puede ocurrir a nivel neurológico (Damasio, 1994; Mayer y Salovey, 1993; Salovey, Hesse, y Mayer, 2001). Consideraron esta habilidad como básica pues estimaron que, en la medida en que las personas identificaran y expresaran mejor sus emociones, serían hábiles también en valorar las emociones en los demás (en este caso haciendo una valoración de las señales no verbales de las personas). Una vez apreciadas las emociones se procedería a calibrar una respuesta basada en la emoción percibida. Para fortalecer este último planteamiento usaron también el concepto de empatía con el cual, sugieren, habría una vinculación estrecha.

Regulación de la emoción

Se basa en la idea de que las personas buscan entender y ejercer control sobre sus experiencias emocionales además de ejercer esta regulación en sí mismos y en otros. Conforme a Salovey y sus colaboradores (Salovey et al. 2001) esto es posible bajo dos premisas fundamentales:

1. La predisposición de tomar parte en tal regulación. Aunque no se ha abordado de forma directa, algunos constructos recientes pueden capturar el deseo de autorregulación emocional: ambivalencia sobre la expresión emocional, niveles de conciencia emocional,

¹⁴ Literalmente: “Sin palabras para las emociones”. Se trata de una enfermedad de origen neurológico que incapacita a las personas para expresar sus emociones verbalmente y para identificar y etiquetar los sentimientos.

creencias sobre el alivio del estado de ánimo negativo, pensamiento constructivo y experiencias meta-estado de ánimo.

2. El repertorio de estrategias conductuales que afectan las propias emociones: Ordenar la secuencia de eventos que pueden maximizar una sensación de placer o ayudar a otras personas para mantener un humor positivo.

La predisposición de regularse así mismo conlleva un sentido de autoeficacia; por tanto, aquellos que creen que pueden hacer algo para cambiar un estado de ánimo negativo tienen más posibilidades de sentirse mejor que aquellos que no se sienten tan capaces. No obstante, la idea es que esta regulación emocional no se limita a una regulación individual, si no que también implica que una persona puede tener la habilidad de regular las emociones en otras personas, esto sería una consecuencia de derivar el sentido de autoeficacia para regular la emoción en si misma.

Utilización de la emoción

Se refiere al aprovechamiento de las propias emociones para resolver problemas. Cuando vimos el apartado sobre la influencia de los estados de ánimo y su relación con ciertos comportamientos, vimos que esta influencia podría ser indirecta en distintos procesos cognitivos para resolver problemas. Dicha dimensión la subdividen a su vez en:

Pensamiento creativo. En teoría, el pensamiento creativo se ve favorecido con el estado de ánimo positivo (Salovey et al., 2001).

Atención redirigida. Permite afrontar los problemas cuando ocurren emociones intensas, permitiendo discriminar y centrar la atención a lo prioritario.

Planificación flexible. Al momento de prever cursos de acción futuros, las personas con emociones positivas pueden considerar los eventos como ventajosos de ahí que consideren un panorama más amplio de alternativas. Esta habilidad es muy semejante a la denominada “optimismo inteligente” (Seligman, 1990, 1995)

Motivación. La emoción puede ser usada como un estilo reforzador para utilizarse en la persistencia para conseguir metas (Alpert y Haber, 1960). Algunas personas podrían imaginar resultados negativos como un método para motivar el desempeño (Cantor, Norem, Niedenthal, Langston, y Brower, 1987). Otros autores han denominado a esta habilidad como motivación de logro (McClelland, 1985), etc.

Este modelo de Inteligencia Emocional recibió críticas en el sentido de que el término “inteligencia” era inapropiado y engañoso o de que no había habilidades especiales relacionadas con las emociones, y en respuesta se presentaron argumentos para justificar la postura de enmarcarla dentro de la literatura tradicional sobre la inteligencia. Entre los argumentos se señalaba que la IE podría tener mayor validez discriminante respecto a la inteligencia general que, por ejemplo, la inteligencia social, puesto que la definición de esta última era tan amplia que se solapaba con la inteligencia verbal y espacial y de que podrían existir mecanismos únicos subyacentes a la IE (véanse Mayer y Salovey, 1993).

Como resultado, el modelo original fue revisado con posterioridad para enfatizar aún más los componentes cognitivos de la IE, y entonces queda conceptualizada como un potencial para el crecimiento intelectual y emocional. Según la revisión de 1997 la definición sería la siguiente: “La inteligencia emocional es el conjunto de habilidades que explican la variación en la exactitud con la que las personas perciben y entienden sus emociones. Más formalmente, definimos a la inteligencia emocional como la habilidad de percibir y expresar las emociones,

asimilar las emociones en el pensamiento, entender y razonar con la emoción y regular las emociones en uno mismo y en los demás” (Mayer y Salovey, 1997). En esta reformulación se le da más preponderancia al valor de la cognición que al de la emoción, en parte debido a las frecuentes críticas de si la IE estaba más asociada al concepto de la personalidad que al de la inteligencia (Ciarrochi, Chan, y Caputi, 2000; Davies, Stankov y Roberts, 1998; Newsome, Day y Catano, 2000). Para consultar las habilidades asociadas derivadas de este concepto, véase la figura 8.



Figura 8. Modelo de cuatro ramas de IE y las habilidades relacionadas (Fuente: Salovey et al., 2001, p. 281)

También conocido como el *modelo de cuatro ramas*, esta formulación conceptual ha sido sujeta a prueba empírica para confirmar su encuadre dentro del dominio cognitivo. En esta

línea, Mayer, Caruso y Salovey (1999) proponen que la IE cumple los estándares tradicionales para considerarla como inteligencia¹⁵, al poder operativizarse como un conjunto de habilidades correlacionadas que pueden ser estadísticamente interpretadas como un único factor subdividido en las 4 ramas del modelo teórico propuesto.

Hasta aquí ha sido expuesto brevemente el modelo de habilidad de Salovey y Mayer. Como ya se comentó anteriormente, no es el único modelo de inteligencia emocional que se ha propuesto, los autores del modelo de habilidad hacen una diferencia entre lo que denominan modelos de habilidad (que dan predominancia al sentido cognitivo) y modelos mixtos (que combinan habilidades mentales con atributos de personalidad como perseverancia, optimismo y entusiasmo) (Mayer, Salovey y Caruso, 2000).

Ahora bien, esta clasificación no es del todo clara porque incluso en su modelo previo al de 1997, Mayer y Salovey incluyen a la empatía, un atributo de la personalidad. Creo, en todo caso, que otra forma útil de establecer una taxonomía entre los distintos modelos de IE sería en base a los instrumentos de medición desarrollados (Daus y Ashkanasy, 2005; Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre y Guil, 2004). Esto lo expondremos con más detalle en la parte de los instrumentos de medición de IE. Por el momento, seguiremos con la distinción conceptual basada en el criterio de los modelos de habilidad y mixtos.

¹⁵ *Criterio conceptual.* La inteligencia debe reflejar una actuación mental en lugar de simplemente formas preferidas de conducirse, autoestima de la persona o logros no intelectuales.
Criterio correlacional. Una inteligencia debería describir un conjunto relacionado de habilidades que sean similares pero distintas de habilidades mentales ya descritas por inteligencias ya establecidas
Criterio de desarrollo. una inteligencia se desarrolla con la edad y experiencia (véase Mayer et. al., 1999, pp. 267-298)

2.3.2.2 Modelo de Daniel Goleman

Goleman define a la Inteligencia Emocional como “una serie de habilidades, las cuales incluirían el autocontrol, celo y persistencia y la habilidad para motivarse uno mismo...hay una palabra, anticuada, que representa este cuerpo de habilidades: carácter.” (Goleman, 1995, p. 285)

Goleman, quien además de incluir en su definición de IE elementos del modelo de Salovey y Mayer (1990), también reconoce que su concepto se inclina por algo más amplio y enfatiza que “el concepto de resiliencia del ego es muy parecido a lo que es [este modelo de] inteligencia emocional, debido a que incluye competencias emocionales y sociales” (Goleman, 1995, p. 44).

Sobre la amplitud de su concepto de IE, podemos destacar que Goleman recoge e integra aportaciones de otras líneas de investigación relacionadas con la Inteligencia Emocional como: el manejo del sentimiento de la culpa y las obsesiones, de Tice y Baumeister (1993); el optimismo, de Seligman (1990); la creatividad y el flujo creativo, de Csikszentmihalyi (1990); o las aportaciones de Le Douarin (1986, 1993, 1996) sobre el papel de la amígdala en el control de las emociones. Esta combinación entre habilidades cognitivas y atributos de personalidad (veremos posteriormente que incluye en su definición al liderazgo) hacen que Mayer y sus colaboradores (2000) lo clasifiquen como un modelo mixto. Básicamente, Goleman divide a la inteligencia emocional en dos tipos de competencias: competencias personales y competencias sociales.

Competencias personales

1. Conocimiento de las propias emociones. El conocimiento de uno mismo. La capacidad de reconocer un sentimiento en el mismo momento en el que aparece.
2. Capacidad para controlar las emociones. De la conciencia de uno mismo surge la habilidad que permite controlar los sentimientos y adecuarlos al momento.
3. Capacidad de motivarse a sí mismo. Igual que el sentido de autoeficacia, propone el control de la vida emocional y su subordinación a una meta.

Competencias sociales

4. Reconocimiento de las emociones ajenas. La empatía.
5. Control de las relaciones. Habilidad que presupone relacionarse adecuadamente con las emociones ajenas.

Desde la formulación de su modelo en 1995, Goleman ha ido revisando dichas competencias y subcomponentes como se muestra en la tabla 5. En el modelo de 1998 (Goleman, 1998) propone una teoría de desempeño organizacional basado en la IE donde cada dimensión se define con mayor amplitud.

En la actualidad (Boyatzis, Goleman, y Rhee, 2000; Goleman, 2001), Goleman integra la dimensión de la *motivación* dentro del campo de la *autorregulación*, el *aprovechamiento de la diversidad* pasa a formar parte de la *empatía* y ha renombrado algunas competencias (ej. la *sinceridad* ha pasado a ser *transparencia*). De igual forma ha fundido la habilidad de *comunicación* en la competencia de la *influencia* (Goleman, Boyatzis, y McKee, 2002).

Tabla 5. Comparación de modelos de IE de Daniel Goleman

1995		1998		2000	
Competencias personales	Competencias sociales	Competencias personales	Competencias sociales	Competencias personales	Competencias sociales
1. <i>Conocimiento de las propias emociones.</i>	4. <i>Reconocimiento de las emociones ajenas.</i>	1. <i>Conciencia de uno mismo.</i> *Conciencia emocional *Valoración adecuada de uno mismo *Confianza en uno mismo	4. <i>Empatía.</i> *Comprensión hacia los demás *Altruismo *Aprovechamiento de la diversidad *Conciencia política	1. <i>Conciencia de uno mismo</i> *Conciencia emocional *Valoración adecuada de uno mismo *Confianza en uno mismo	3. <i>Conciencia social.</i> *Empatía *Conciencia de la organización *Servicio
2. <i>Capacidad para controlar las emociones.</i>	5. <i>Control de las relaciones.</i>	2. <i>Autorregulación.</i> *Autocontrol *Credibilidad *Locus de control interno *Flexibilidad *Agrado por la novedad	5. <i>Habilidades sociales</i> *Influencia *Comunicación *Liderazgo *Catalización del cambio *Resolución de conflictos	2. <i>Autogestión.</i> *Autocontrol emocional *Transparencia *Adaptabilidad *Logro *Iniciativa *Optimismo	4. <i>Gestión de las relaciones.</i> *Liderazgo *Influencia *Desarrollo de los demás *Catalizar el cambio *Gestión de los conflictos *Establecer vínculos *Trabajo en equipo y colaboración
3. <i>Capacidad de motivarse a sí mismo.</i>		3. <i>Motivación.</i> *Motivación de logro *Compromiso *Iniciativa *Optimismo	*Colaboración y cooperación *Habilidades de equipo		

De esta comparación se infiere que existen ciertas similitudes con el modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997)¹⁶, aunque la dimensión en la cual Goleman se aparta más del modelo de habilidad es la de *habilidades sociales / gestión de las relaciones*, la cual denota la intención de vincularlo al interés del mundo empresarial y organizacional. Según Goleman, las cuatro dimensiones de su modelo actual son la base para desarrollar otras competencias¹⁷ en el

¹⁶ Véanse por ejemplo: la 1ª rama del modelo de Salovey y Mayer: Percepción y expresión de la emoción, se relaciona con *Conciencia y Empatía*

La 2ª rama: Asimilación de la emoción en el pensamiento / facilitación del pensamiento se relaciona con *Motivación*. La 4ª rama: Regulación de la emoción con Autorregulación/Autogestión (aunque no menciona que esta capacidad de regulación individual pueda extenderse a regular las emociones de los demás).

¹⁷ Para Goleman (2001), una competencia emocional significa una capacidad aprendida basada en inteligencia emocional cuyo resultado es un desempeño extraordinario en el trabajo.

campo organizacional. Vale decir que este modelo es uno de los que han recibido poco apoyo empírico, salvo por puntuales trabajos realizados hasta la fecha (Boyatzis, 2006).

2.3.2.3 Modelo de Bar-On

Reuven Bar-On fue quizá el primero en tratar de medir la Inteligencia Emocional en términos de una medida de bienestar psicológico, ya en 1985 usó el termino Cociente Emocional CE (*Emotional Quotient* "EQ") en su tesis doctoral para describir su enfoque en la medición de la competencia social y emocional. Esto sucede antes de que se publicara el artículo de Salovey y Mayer en 1990. Bar-On ubica el concepto de inteligencia desde la perspectiva de la personalidad operativizando su modelo con el instrumento Bar-On EQ-i (*Bar-On Emotional Quotient Inventory*).

Bar-On (1997) define la Inteligencia Emocional como “un conjunto de capacidades, no cognitivas, competencias y habilidades que influyen en la capacidad de uno para alcanzar el éxito al enfrentarse a las demandas y presiones del entorno” (p. 3). Y divide a la IE en cinco componentes principales: intrapersonal, interpersonal, adaptación, manejo del estrés y factores vinculados al estado de ánimo. En la figura 9 podemos ver estas dimensiones y las competencias relacionadas.

El trabajo teórico de Bar-On reúne criterios tanto de habilidad mental (por ejemplo el Autoconocimiento emocional) y otros separables de la habilidad mental (como la independencia personal, autoconsideración), lo cual lo ubican como modelo mixto. No obstante, la amplitud del modelo Bar-On y que su formulación predice el éxito se muestra precavido al calificar su instrumento de medición Bar-On EQ*i* como *el potencial para tener éxito y no el éxito en si mismo*.

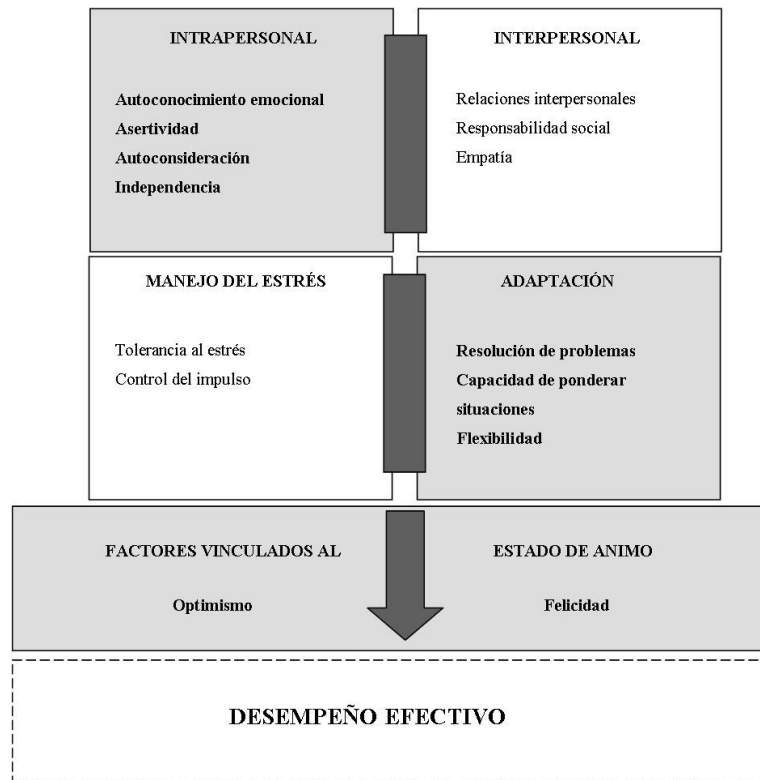


Figura 9. Modelo EQ-I de Bar-On (Fuente: Van Rooyen, 2002, p. 25)

Hasta aquí se presentan los modelos incluidos en la revisión hecha por Mayer y sus colaboradores (Mayer et al., 2000), pero es necesario agregar un modelo adicional no considerado en esa revisión, que fue desarrollado por Robert Cooper y Ayman Sawaf en 1997 denominado Executive EQ. Cooper y Sawaf (1997), definen a la IE como “la habilidad de sentir, entender y aplicar efectivamente el poder y agudeza de las emociones como fuente de energía humana, información e influencia”. Este modelo ha tenido buena acogida entre investigadores y teóricos de la psicología de las organizaciones y del trabajo por su simplicidad. En la tabla 6 se pueden ver las dimensiones y los componentes de dicho modelo. Esta propuesta se suma a la de Goleman (1998) y a la de Weisinger (1998) en la intención de vincular a la IE con importantes resultados organizacionales.

Tabla 6. Modelo Executive EQ de Cooper y Sawaf

Dimensiones	Alfabetización Emocional Incluye el conocimiento de las emociones propias, guía interna, respeto, responsabilidad y conexión.	Fitness Emocional Implica la inspiración individual y la de otras personas.	Profundidad Emocional Incluye la intensidad emocional	Alquimia Emocional Percepción de oportunidades creativas usando la emoción
Componentes	*Honestidad emocional *Energía emocional *Retroalimentación emocional *Intuición Práctica	*Presencia auténtica *Radio de confianza *Descontento constructivo *Resistencia y renovación	*Potencial único y de propósito *Compromiso *Integridad aplicada *Influencia sin autoridad	*Flujo Intuitivo *Consideración reflexiva del tiempo *Percepción de oportunidad *Creación del futuro

Fuente: Adaptado de Cooper y Sawaf, 1997

2.3.2.4 Ubicación de los modelos de habilidad y mixtos dentro de los subsistemas de personalidad

Exceptuando al modelo de Cooper y Sawaf, Mayer (Mayer et. al, 2000) presenta una revisión de los modelos de habilidad y mixtos para ver el grado de adecuación de los mismos de acuerdo con los componentes de los subsistemas de personalidad.

En la figura 10 se representan los componentes de la personalidad ordenados según distintos niveles de procesamiento que van desde: a) un nivel inferior, donde sus componentes se dividen en grupos motivacionales, emocionales y cognitivos; b) un nivel medio, donde interactúan los elementos del nivel inferior (y en donde Mayer y Salovey ubican conceptualmente a su modelo de IE); y c) un nivel superior, donde componentes como la

autoestima son representaciones de los mundos personales y sociales que sintetizan los niveles bajos de procesamiento en formas más complejas e integradas.

NIVEL DEL SUBSISTEMA	Propósito del subsistema		
	SATISFACCIÓN DE NECESIDADES INTERNAS		RESPUESTA AL MUNDO EXTERNO
	ALTO: <i>Modelos Aprendidos</i>	CUALIDADES INTRAPERSONALES Ejemplo: Comprensión de uno mismo	CUALIDADES INTERPERSONALES Ejemplo: Saber como socializar
	MEDIO: <i>Funciones de interacción</i>	INTERACCIONES MOTIVACIONALES Y EMOCIONALES Ejemplo: Los motivos obstruidos conducen a la agresión	INTERACCIONES COGNITIVAS Y EMOCIONALES Ejemplo: Comprensión de las emociones
	BAJO: <i>Mecanismos biológica-mente relacionados</i>	DIRECCIONES MOTIVACIONALES Ejemplo: Necesidad de comer	CUALIDADES EMOCIONALES Ejemplo: Ser emocionalmente expresivo

Figura 10. Personalidad y sus principales subsistemas (Fuente: Mayer et al, 2000, p. 398)

Siguiendo el esquema anterior, en la figura 11 se esquematiza la ubicación de los modelos propuestos conforme al planteamiento teórico de cada uno de ellos, los autores del modelo de habilidad (Mayer y Salovey) lo ubican exclusivamente en el área intermedia donde interactúa la emoción y la cognición, mientras los modelos de Goleman y Bar-On, se reparten en las áreas de nivel bajo, medio y alto.

		Propósito del subsistema	
		SATISFACCIÓN DE NECESIDADES INTERNAS	RESPUESTA AL MUNDO EXTERNO
NIVEL DEL SUBSISTEMA	ALTO: <i>Modelos Aprendidos</i>	CUALIDADES INTRAPERSONALES ● Habilidades intrapersonales ▲ Motivación de uno mismo	CUALIDADES INTERPERSONALES ● Habilidades interpersonales ▲ Control de las relaciones
	MEDIO: <i>Funciones de interacción</i>	INTERACCIONES MOTIVACIONALES Y EMOCIONALES ● Habilidades para el manejo del estrés	INTERACCIONES COGNITIVAS Y EMOCIONALES ■ Percepción/ Expresión de la emoción ■ Facilitación de la emoción en el pensamiento ■ Comprensión de las emociones ■ Regulación de las emociones ▲ Conocimiento de las propias emociones ▲ Reconocimiento de las emociones en otros ▲ Manejo de las emociones
	BAJO: <i>Mecanismos biológicamente relacionados</i>	DIRECCIONES MOTIVACIONALES	CUALIDADES EMOCIONALES ● Humor general HABILIDADES COGNITVAS ● Habilidades adaptativas

●Bar-On (1997) ▲Goleman (1995) ■Mayer y Salovey (1997)

Figura 11. Personalidad y sus principales subsistemas con los tres modelos de Inteligencia Emocional (Fuente Mayer et. al, 2000, p. 404)

Hasta ahora se han presentado las definiciones de los modelos de habilidad, los modelos mixtos y su ubicación dentro de los subsistemas de la personalidad, pero es conveniente destacar que también existen conceptos muy relacionados con los modelos de habilidad y con los modelos mixtos, siendo en estos últimos donde existe una mayor diversidad (véase tabla 7).

Tabla 7. Modelos de IE y conceptos relacionados

Modelos de habilidad	Modelos mixtos
<i>Habilidades específicas</i>	*Motivación de logro (McClelland, Atkinson, Clark y Lowell, 1953)
*Percepción no verbal (Buck, 1984; Rosenthal, et al., 1979)	*Alexitimia (Bagby, Parker, y Taylor, 1994)
	*Empatía de respuesta emocional (Mehrabian y Epstein, 1972)
<i>Conceptos complementarios a la IE</i>	*Franqueza (Costa y McCrae, 1985)
*Competencia emocional de Saarni (Saarni, 1990, 1997, 1999)	*Optimismo (Séller y Carver, 1985)
*Creatividad emocional (Averil y Nunley, 1992)	*Afectividad agradable-no agradable (Green, Goldman y Salovey, 1993; Mayer y Gaschke, 1998; Russell, 1979)
<i>Definiciones de inteligencia que se solapan parcialmente con la definición de IE</i>	*Inteligencia práctica (Sternberg y Caruso, 1985; Sternberg, Wagner, Williams y Horvath, 1995; Wagner y Sternberg, 1985)
*Inteligencia personal (Gardner, 1993)	*Autoestima (Blascovich y Tomaka, 1991)
	*Bienestar subjetivo (Andrews y Robinson, 1991)
*Inteligencia social (Cantor y Kihlstrom, 1987; Sternberg, 1998; Sternberg y Smith, 1985; Thorndike y Stein, 1937)	*Fortaleza del ego (Block y Block, 1980)
*Función de emociones de Jung (Jung, 1921/1971)	*Inteligencia general, práctica y creativa (Sternberg, 1997; Sternberg y Caruso, 1985; Sternberg y Lubart, 1995a; 1995b, Wagner y Sternberg, 1985)
	*Pensamiento constructivo (Epstein y Meier, 1989)
	*Motivación hacia la conveniencia social (Paulhus, 1991)
	*Comprensión social (Chapin, 1967)

Fuente: Mayer et al., 2000, pp. 403-405

Una de las razones para efectuar estas distinciones conceptuales entre los modelos de habilidad y mixtos es la de precisar la base teórica de la cual parten estos modelos y, derivado de ello, conocer la adecuación de los distintos instrumentos de medición que se han desarrollado a la fecha. En el siguiente apartado veremos con detalle los intentos que se han venido realizando para desarrollar instrumentos fiables de medición de la IE y algunos resultados obtenidos en su aplicación.

2.3.3 Los instrumentos de medición de la inteligencia emocional

Después de haber expuesto la clasificación de los modelos de IE según la clasificación de Mayer y sus colegas (Mayer, et al., 2000) en modelos de *habilidad* o en modelos *mixtos*, sobre la base de que se incluyan o no en su definición teórica características consideradas como habilidades no mentales (Ej. rasgos de personalidad), se ha sugerido que dichas definiciones tienden a ser complementarias en lugar de contradictorias (Ciarrochi et al., 2000).

Además de las distinciones conceptuales también existen distintos procedimientos para evaluar la IE. Algunos autores (p. ej., Ashkanasy y Daus, 2005; Extremera et al., 2004) proponen una categoría de instrumentos de medición basándose en tres criterios fundamentales: a) aquellos instrumentos basados en el modelo de habilidad de IE y que usan las medidas desarrolladas por sus autores (ej. *The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test*, MSCEIT, Mayer, Salovey, y Caruso, 2002; y el anterior, *Multifactorial Emotional Intelligence Scale*, MEIS, Mayer et al., 1999); b) instrumentos basados en la formulación original de Salovey y Mayer (1990), pero que adoptan una metodología de auto-informe o de evaluación externa (ej. *Schutte Self-Report Inventory*, SSRI, Schutte Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden, y Dorheim, 1998; el *Trait Meta-Mood Scale*, TMMS, Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995); y c) instrumentos de medición que incluyen dimensiones o componentes no incluidos en la definición original de inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1990), (ej. el *Bar-On Emotional Quotient Intelligence*, EQ-I, Bar-On, 1997; el *Emotional Competence Inventory*, ECI, Boyatzis et al., 2000).

Entre algunas de las medidas de IE que han sido desarrolladas para aplicarse en el entorno organizacional podemos mencionar al *Work-Place Swinburne University Emotional Intelligence Test*, SUEIT (Palmer y Stough, 2002) y el *Wong & Law Emotional Intelligence Test*,

WLEIS (Wong y Law, 2002). Ambos son instrumentos de auto-informe y presentan índices adecuados de fiabilidad, aunque el WLEIS es el que ha reportado una relación significativa con el desempeño organizacional y la satisfacción en el trabajo (Wong y Law, 2002).

Estas distinciones han permitido analizar con más objetividad las propiedades psicométricas de algunas escalas y a su vez la validez predictiva de la IE. Algunos estudios sobre la fiabilidad y validez de algunas escalas de IE han aportado evidencia sobre la correlación entre ciertas escalas de auto-informe de inteligencia emocional y varias dimensiones de personalidad (Ciarrochi et al., 2000; Davies, et al., 1998; Newsome et al., 2000). Van Rooy en su meta-análisis (Van Rooy y Viswesvaran, 2004) confirma esta correlación pero aporta el dato interesante de que en relación a su capacidad predictiva de desempeño la IE mostró una validez incremental sobre ciertas dimensiones de personalidad, pero éstas a su vez no mostraron validez incremental sobre la IE.

También se han aportado evidencias sobre la validez divergente entre ciertas medidas de auto-informe de IE y medidas de habilidades cognitivas, encontrándose bajas o nulas correlaciones entre ambas (Barchard, 2003; Derksen et al., 2002; Goldenberg, Matheson, y Mantler, 2006), y, en otros casos, sólo correlacionan modestamente estas medidas de habilidades cognitivas con medidas de ejecución de IE (Van Rooy y Viswesvaran, 2004). Sumando esto al hecho de que las medidas auto-informadas y de ejecución de IE correlacionan muy bajo entre sí (Brackett y Mayer, 2003; Brackett y Salovey, 2006; Lopes, Salovey y Straus, 2003) se plantea la posibilidad de que se estén midiendo dos constructos distintos.

En esta misma línea, una idea que recientemente ha ido adquiriendo apoyo empírico (O'Connor y Little, 2003; Warwick y Nettelbeck, 2004) es la de Petrides y Furnham (2000,

2001), quienes proponen que la diferencia clave entre los modelos de inteligencia emocional radica en la *medición* del constructo. Consideran que el tratar de operativizar un mismo modelo desde un enfoque que emplee medidas de auto-informe uno que utilice medidas de máximo desempeño llevaría a obtener distintos resultados, ya que mientras las primeras estarían midiendo tendencias conductuales y habilidades auto-percibidas, las segundas medirían las habilidades reales (Petrides y Furnham, 2001). Esta distinción metodológica supondría dos tipos de IE: a) IE de habilidad (o habilidad cognitivo-emocional) valorada en pruebas de máximo desempeño y b) IE de *rasgo* (o autoeficacia emocional) que comprende las medidas de auto-informe (para una revisión extensa sobre la clasificación de las medidas de IE rasgo, véase Pérez, Petrides y Furnham, 2005). En este sentido, Petrides y Furnham han desarrollado su propio instrumento de IE, llamado *Trait Emotional Intelligence Questionnaire*, TEIQue.

Sería conveniente preguntarse si todas las medidas de auto-informe comparten las mismas propiedades de validez predictiva, porque si se atiende a la definición teórica de la cual parten cabría esperar diferencias conceptuales y psicométricas; por ejemplo, Newsome y sus colaboradores (Newsome et al., 2000) no encuentran relación entre una medida de éxito académico (GPA) y la puntuación total del EQ-i, así como con ninguno de sus cinco componentes, en contraste, la habilidad cognitiva y algunas dimensiones de personalidad fueron predictores significativos del GPA. Caso distinto es el de ciertos instrumentos de auto-informe basados en el modelo de Mayer y Salovey, como el SSRI, que mostró en su estudio de validación una relación predictiva del éxito académico de $r(63)=.32, p < .01$ (Schutte et al., 1998).

Pensamos que la propuesta de Petrides y sus colaboradores es acertada desde el punto de vista que incide en el problema central de la concepción del constructo de la inteligencia

emocional: su medición. Resulta factible que los resultados inconsistentes de diversas investigaciones se deban precisamente a la forma de medir dicho constructo, y que aunque se parta de una concepción teórica similar, a la hora de emplear medidas de auto-informe o de habilidad los resultados no coincidan. Llegados a este punto, consideramos que las medidas de inteligencia emocional rasgo son útiles en la medida en que se basen en una concepción teórica sólida sobre inteligencia emocional, en este caso nos estamos refiriendo al modelo propuesto por Salovey y Mayer.

Por último, es interesante destacar una línea de investigación sobre la inteligencia emocional rasgo y el procesamiento de situaciones emocionales. Investigaciones recientes en contextos experimentales donde se manipulan los estados emocionales de los participantes sugieren que la inteligencia emocional rasgo aumenta la influencia de las situaciones positivas y disminuye el efecto de las situaciones negativas. Por ejemplo, Schutte y sus colaboradores (Schutte, Malouff, Simunek, McKenley, y Hollander, 2002) al inducir estados de ánimo positivos y negativos con el método Velten, con el fin de estudiar la reactividad emocional a una inducción emocional, encontraron que, después de pasar por una inducción emocional negativa, los individuos con una inteligencia emocional más alta mostraban una menor reducción de su estado de ánimo característico (medido con el PANAS, Watson et al., 1988) y un mayor incremento de un estado emocional positivo, después de una inducción emocional positiva.

Recientemente tenemos el interesante estudio de Fernández-Berrocal y Extremera (2006a) quienes, dentro de un contexto experimental donde inducían estados emocionales de felicidad, enfado y tristeza en los sujetos, buscaban estudiar la relación de la inteligencia emocional (medida con el TMMS modificado por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos,

2004) con respuestas emocionales. El resultado de su trabajo indica que la IE, en particular la dimensión de claridad y reparación emocional, estaba relacionada con el estado de ánimo previo a la inducción emocional, a la reactividad emocional a la inducción experimental y con la recuperación emocional.

Situación actual del tema de la inteligencia emocional

Después de haber revisado el desarrollo y marco conceptual de la IE, nos damos cuenta que es un tema de bastante actualidad. La IE se ha relacionado a los ámbitos de la educación (Chan, 2004; Mestre, Guil, Lopes, Salovey, y Gil-Olarte, 2006; Reiff, Hatzes, y Gibbon, 2001), la salud (Brackett, Mayer, y Warner, 2004; Ciarrochi, Deane, y Anderson, 2002; Dawda y Hart, 2000; Extremera y Fernández-Berrocal, 2006; Salovey et al., 1995) y se ha venido ampliando cada vez más su área de influencia a la psicología del trabajo y de las organizaciones (Law, Wong, y Song, 2004; Rosete, y Ciarrochi, 2005; Wong, y Law, 2002), sobre todo en esta última, aunque vale la pena decir también que las incursiones en este tema a veces se han hecho con tintes claramente mercantilistas y desde abordajes pseudo-científicos (ej. Cooper y Sawaf, 1997; Weisinger, 1997).

En su excelente revisión sobre los primeros 15 años de historia del concepto de inteligencia emocional, Fernández-Berrocal y Extremera (2006b) nos aportan información cualitativa y cuantitativa sobre el interés científico despertado hasta la fecha, que se ha visto reflejado en varios manuales publicados, tanto en inglés como en español, la considerable cantidad de publicaciones en revistas científicas de prestigio, destacando el hecho de que de 671 publicaciones revisadas, un 23% de ellas correspondía a disertaciones, y también se han convocado varios congresos especializados en el tema. En este sentido debemos citar al primer

congreso internacional sobre inteligencia emocional llevado a cabo en España en el año 2007.

Una revisión reciente, e igual de exhaustiva, realizada por Mayer y sus colaboradores (Mayer, Roberts, y Barsade, 2008) repasa la evolución del campo de la inteligencia emocional, sus aproximaciones teóricas, las medidas existentes y las implicaciones relativas a la predicción de la misma. En dicha revisión reiteran la división previa de los modelos de habilidad y los mixtos, dejando clara la postura de no considerar como instrumentos válidos de medición aquellos basados en los auto-informes, aunque también reconocen que la utilización en la investigación de modelos de medición integrativos, como el MSCEIT, también ha arrojado resultados inconsistentes, como el caso de predecir en un estudio un resultado con una subescala, y en otro predecir el mismo resultado con otra subescala.

A continuación centraremos brevemente nuestra atención en el papel de las emociones dentro del ámbito organizacional, particularmente nos centraremos en el estado afectivo a nivel grupal y posteriormente analizaremos las implicaciones de la inteligencia emocional en el tema del liderazgo.

2.4 La emoción en el contexto grupal

2.4.1 El afecto en las organizaciones

Aunque las emociones tienen una influencia en cada aspecto de la vida humana, su impacto en las conductas organizacionales sólo ha recibido atención formal muy recientemente. En retrospectiva hacia el famoso efecto Hawthorne¹⁸, se puede decir que este

¹⁸ *Efecto Hawthorne*. Se le conoce así al descubrimiento de que el simple hecho de recibir una atención no ordinaria, daba mayor conciencia de grupo y elevaba el entusiasmo o la moral. Su nombre procede de la serie

descubrimiento se produjo de manera incidental ya que originalmente se buscaba entender el efecto de la iluminación sobre la producción de los empleados.

Hasta no hace mucho tiempo las emociones habían quedado relegadas dentro del estudio de la psicología organizacional y del trabajo, aún a pesar del hecho de que para entender la conducta humana es necesario comprender las emociones.

Para entender las posibles causas de este abandono del papel afectivo en la conducta organizacional, Muchinsky (2000) refiere dos posibles explicaciones: a) una primera explicación reside en la concepción tradicional sobre lo que los integrantes de las organizaciones debían ser personas lógicas y tomadoras de decisiones racionales; las emociones eran vistas como una influencia indeseable que desviaba de la objetividad; y b) una segunda explicación estaba representada en la explicación cognitiva de la psicología; se pasaba entonces en la década de los cincuenta, de un tomador racional de decisiones a un procesador de información en los años ochenta.

A mediados de los años 80 y en la década de los 90 los investigadores dedicaron su interés tanto a las emociones como a los estados de ánimo ¿a qué se debió este renovado interés de la investigación organizacional en las emociones? Tal vez una respuesta se encuentre en la naturaleza cambiante del trabajo. Las condiciones que alentaban el paradigma organizacional de una sociedad industrial basada en estructuras corporativas y donde el recurso principal eran los bienes inmuebles, no son las mismas que las que rodean a las organizaciones actualmente, donde las estructuras son más flexibles, organizadas a manera de red desde entornos de trabajo virtuales, donde ya no es necesaria la presencia física de las personas y en

de estudios llevados a cabo entre los años 1924 y 1932, en la fábrica Hawthorne localizada en Cicero, Illinois, que fue construida por la compañía americana *Western Electric*.

donde el recurso principal, el conocimiento, hace que la creatividad y la innovación sean los elementos prioritarios en un entorno competitivo donde conseguir y mantener personas con talento se hace cada vez más difícil.

A su vez, esta nueva configuración organizacional también ha dado paso al incremento en el porcentaje de la población activa ocupada en el sector terciario de la economía. Por ejemplo, en las sociedades desarrolladas actuales el sector servicios es la serie de actividades económicas que tiene empleada a más población activa, por encima de la industria y la agricultura, incluso si sumamos ambos sectores. En cualquier país desarrollado más del 70% de la población activa está empleada en este sector, y puede llegar al 80% (Cuadrado Roura, y Raymond, 1991).

Dentro de esta tendencia, Hochschild (1983) quizás haya sido uno de los primeros investigadores en destacar el efecto del trabajo emocional en las empresas de servicio. Sobre todo en este tipo de empresas se han considerado los riesgos psicosociales asociados a un intenso estrés laboral, como por ejemplo el burnout¹⁹ (Brookings, Bolton, Brown, y McEvoy, 1985; Sand y Miyazaki, 1999; Singh, Goolsby, y Rhoads, 1994).

El reconocer a la organización como una entidad donde se generan emociones y, a la vez, cómo los atributos del entorno interactúan con la personalidad de los trabajadores para producir efectos en sus emociones, han llevado a Brief y Weiss (2002) a identificar varias fuentes de producción de emociones: por un lado, se tienen a los factores exógenos, o agentes externos a la organización (estilo de vida, factores socioculturales y biológicos, etc.) y, por otro,

¹⁹ *Burnout*. Síndrome tridimensional caracterizado por agotamiento emocional, despersonalización y reducida realización personal (Maslach, y Jackson, 1981)

a los eventos estresantes y las condiciones del trabajo (liderazgo, características de los grupos de trabajo, entorno físico, recompensas y castigos organizacionales).

Este ambiente particular de creación de emociones en los individuos, donde se mezclan intereses particulares con los intereses organizacionales, también ha llevado al interés científico a indagar las consecuencias conductuales o actitudinales que tienen las emociones y/o estados de ánimo en el lugar de trabajo. En lo referente al compromiso organizacional, el estudio de Abraham (1999) reveló que la disonancia emocional activaba sentimientos de insatisfacción laboral y reducía el compromiso organizacional. Dvir, Kaas, y Shamir (2004) en su trabajo demuestran que el vínculo emocional creado por la visión del líder se asociaba positivamente con el compromiso afectivo organizacional de los seguidores. Por su parte Herrbach (2006) encuentra que este compromiso afectivo se correlacionaba con la experiencia de estados afectivos positivos.

Anteriormente habíamos tocado someramente el punto sobre la relación entre ciertos estilos de procesamiento cognitivo y los estados emocionales. En este sentido podría decirse que la evidencia de la influencia de los estados de ánimo positivos y negativos sobre determinadas variables cognitivas en ocasiones es contradictoria. Por ejemplo, podría estimarse que los estados de ánimo positivo potenciarían la *creatividad en la resolución de problemas* (Grawitch, Munz, y Kramer, 2003; Isen, 1999; Lofy, 1998), aunque en otros casos no siempre es así. George y Zhou (2002), por ejemplo, presentan evidencias de que un estado de ánimo negativo se relacionaba positivamente con el desempeño creativo cuando existía una alta claridad emocional (grado en el que las personas experimentan claramente sus emociones o pueden entender cómo se sienten) y una alta percepción sobre las recompensas y reconocimiento por el desempeño creativo.

Sobre el *desempeño general*, Staw y sus colaboradores han proporcionado brillantes explicaciones de los procesos afectivos que podrían influir en el desempeño, pero algunos de estos procesos sugieren predicciones contradictorias acerca de los efectos de los estados afectivos positivos y negativos (Staw y Barsade, 1993; Wright y Staw, 1999).

También se han presentado algunos resultados contradictorios sobre el efecto de los estados de ánimo sobre las *creencias de eficacia*, pero estas observaciones se ampliarán con detalle en el apartado correspondiente sobre la autoeficacia.

A pesar de este renacimiento del interés en el tema de las emociones en las organizaciones, también quedan muchos temas pendientes en relación a su investigación. Por ejemplo, se han hecho pocos progresos en la comprensión de los efectos que tienen las recompensas y los castigos en la emocionalidad de los individuos. También en lo respectivo a la metodología de la investigación, se ha observado una carencia de indicadores objetivos sobre cómo se producen y desarrollan las emociones (Brief y Weiss, 2002). De interés particular resulta delinear las influencias afectivas involucradas en la interacción grupal, aspecto que abordaremos en el siguiente apartado.

2.4.2 Influencia afectiva en los grupos

En el apartado sobre las emociones vimos sobre todo un análisis desde un nivel individual o intrapersonal, trazando en parte los determinantes y características de la respuesta emocional dentro del individuo; en este sentido, el organismo es el sistema de referencia donde son interpretadas las funciones de las emociones, por ejemplo, en los cambios en el sistema autonómico, central y neurológico (Ledoux, 1986, 1993, 1996; Damasio, 1994, 2005), y en la valoración implicada en la emoción (Frijda, 1986; Lazarus, 1991; Scherer, 1984). Estas

reacciones se han enfocado desde términos fisiológicos y cognitivos en relación a cambios en los patrones a nivel individual, aún así, se ha sugerido que sirven a dos funciones sociales: a) informar al individuo sobre eventos sociales específicos o condiciones sobre los cuales debería actuar y b) preparar al individuo para responder a los problemas u oportunidades que surgen en las interacciones sociales (Keltner, y Haidt, 2001). Esta naturaleza social de las emociones ya se ha enfatizado en otras ocasiones (Parkinson, 1996) y el afecto se ha reconocido como un estímulo importante en el ambiente grupal (Hackman, 1992). Ahora bien, ¿de qué manera se integran o se adaptan estas funciones en un contexto grupal?

Para tratar de responder a esa pregunta debemos destacar, primero, el hecho implícito en el fenómeno grupal de que los individuos aportan a los grupos sus particulares tendencias emocionales y, segundo, que la composición e interacción de esas emociones produce un compuesto emocional que puede ir más allá de las tendencias emocionales individuales. Cuando nos referimos a emoción, básicamente nos referimos a los conceptos que vimos en el apartado de definiciones, es decir: estado de ánimo, emoción y afecto disposicional. Sobre los enfoques para estudiar la emocionalidad grupal podemos decir que ha habido dos corrientes principales: a) aquéllas que ven al grupo como una entidad holística que influye en las emociones y conductas de los individuos que lo conforman y b) aquellas que examinan cómo las emociones individuales de los miembros del grupo se combinan para crear una emoción a nivel grupal (Barsade y Gibson, 1998).

Del primer enfoque destaca su énfasis en el contexto afectivo, donde la emoción ha sido vista como a) *cohesión grupal*²⁰ definiendo a la emoción como el pegamento que une a los miembros al grupo incrementa a sí mismo el poder grupal sobre sus miembros para lograr la

²⁰ *Cohesión grupal*. “Las fuerzas resultantes que actúan en los miembros para permanecer en un grupo” (Festinger, 1950, p. 274)

uniformidad de conductas y la conformidad con las normas grupales; y b) como *control normativo* (véase Hochschild, 1983), que describe la emoción grupal como una serie de restricciones normativas sobre las emociones de los miembros y su expresión.

El segundo enfoque parte de los efectos de composición de la emoción y destaca la aportación de George (1996), quien considera la importancia del nivel promedio del afecto grupal y su influencia en la conducta grupal, y propone además el concepto de tono afectivo, el cual define como “las reacciones afectivas consistentes u homogéneas dentro de un grupo” (p. 77), y cómo este tono afectivo grupal también se puede ver afectado por la homogeneidad o heterogeneidad de las personalidades de los miembros del grupo.

También cabe subrayar otro elemento de la composición afectiva del grupo: la influencia de los miembros del grupo que tienen una puntuación mínima o máxima en una dimensión afectiva de interés. Este elemento claramente se integra en las aportaciones de la literatura de la influencia minoritaria (Moscovici, 1985) y sugiere que en un grupo formado primordialmente por personas con un afecto disposicional bastante homogéneo y en donde además exista alguien con una disposición afectiva extrema, éste individuo podría “contagiar” este afecto al resto de integrantes. Tanto el concepto de contagio emocional, como los mecanismos del mismo, los veremos más adelante.

Del estudio de ambos enfoques, Kelly y Barsade (2001) han formulado un modelo dinámico organizacional de cómo opera el afecto en los grupos (véase figura 12) y definen a la emoción grupal como “el estado afectivo del grupo que surge de la combinación de efectos composicionales afectivos [factores afectivos de nivel individual] y componentes afectivos contextuales” (p. 100). Este modelo es útil para la comprensión de la creación de emociones en

los grupos porque integra los enfoques de “arriba hacia abajo” [*top-down* en inglés] -los factores contextuales que definen o moldean la experiencia afectiva del grupo- y de “abajo hacia arriba” [*bottom-up* en inglés] -la media afectiva grupal, la desviación estándar, y los miembros de afectividad mínima y máxima- (Barsade y Gibson, 1998).

Desde una perspectiva de sistemas, el afecto a nivel individual (emociones, estados de ánimo, afecto disposicional, inteligencia emocional, etc.) es comunicado a otros miembros del grupo por medio de procesos explícitos (intentos deliberados de manipular el afecto de los miembros del grupo) e implícitos (procesos de transferencia afectiva automática de los cuales los individuos no necesariamente son concientes) y esta transferencia da lugar a los efectos composicionales afectivos (enfoque de “abajo hacia arriba”). Todos estos elementos son modificados por el contexto afectivo (las normas emocionales que gobiernan la expresión emocional), el cual puede restringir o potenciar la expresión afectiva.

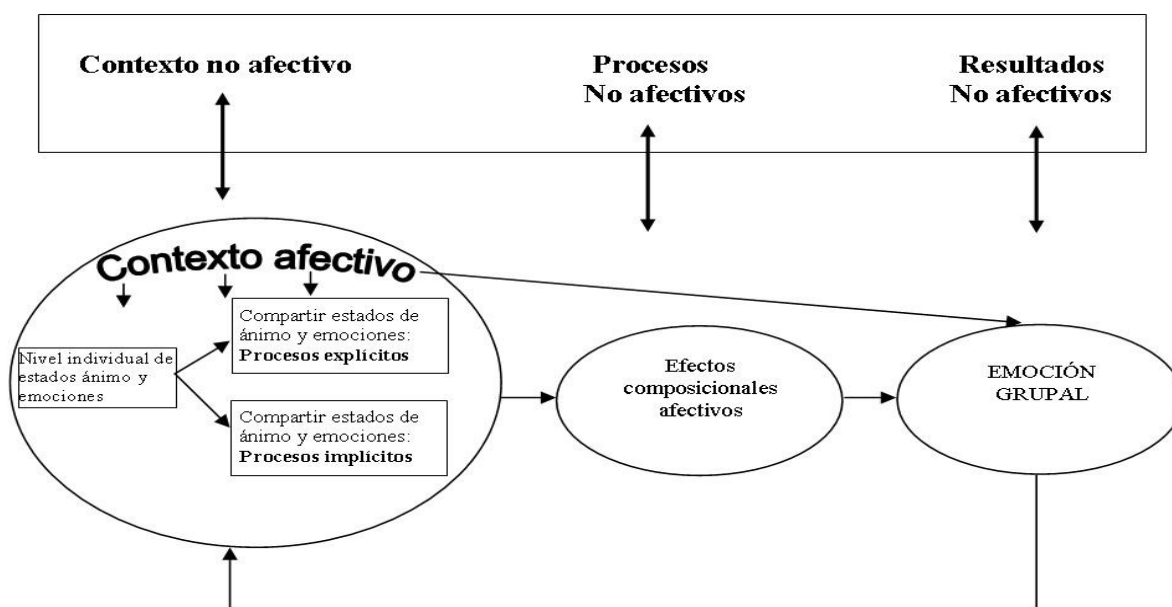


Figura 12. Estados de ánimo y emociones en grupos pequeños y en equipos de trabajo (fuente: Kelly y Barsade, 2001, p. 101)

De este modelo nos interesan los procesos implícitos por medio de los cuales los estados afectivos son transferidos entre los individuos, particularmente el fenómeno del contagio emocional, el cual ampliaremos a continuación.

Contagio emocional

Teóricamente tiene sus orígenes en constructos históricos como el “contagio histórico” de Le Bon (1895) y la “mente grupal” de McDougall (1923). Estos autores describían a la conducta de las masas como una sensación de dejarse llevar por fuerzas sobre las que uno se siente incapaz de controlar (McDougall, 1923, p. 57). Ejemplos de conductas descritas como “histeria masiva” los encontramos en los gritos y desmayos de seguidoras durante la “Beatlemania” o los incidentes de Salem en USA, donde las enfermedades de las chicas eran atribuidas a las artes mágicas de las supuestas brujas. Específicamente autores como Hatfield y sus colaboradores se centran en el fenómeno sobre la transferencia de emociones entre las personas, pero en un grado menos extremo, como es el caso del “contagio emocional primitivo” (Hatfield, Cacioppo, y Rapson, 1992, 1994), el cual definen como una tendencia relativamente automática de mimetizar y sincronizar expresiones, sonidos, posturas y movimientos, con otras personas y consecuentemente éstas convergen emocionalmente (Hatfield et al., 1992, p. 151).

La investigación ha identificado este fenómeno como un proceso de dos etapas (Barsade, 2002; Hatfield et al., 1994; Neumann, y Strack, 2000). En la primera etapa los individuos imitan de forma no intencional las demostraciones públicas de la emoción de otros y en la segunda etapa la retroalimentación aferente de la imitación facial, de postura, o de la imitación del tono de voz produce una respuesta emocional correspondiente.

De la tendencia automática de mimetizar y sincronizar con las manifestaciones de la conducta emocional de otros existen varios estudios que parecen corroborarlo. Cabe decir que mucha de la investigación al respecto se ha centrado en la expresión no verbal. Por ejemplo, Zajonc y sus colaboradores (Zajonc, Pietromonaco y Bargh, 1982) encontraron que los participantes que intentaron recordar fotografías que les fueron mostradas de un libro de graduación, de forma espontánea imitaban las expresiones faciales que vieron en cada fotografía. Provine (1986) le pidió a un grupo de participantes que vieran un vídeo de cinco minutos de gente bostezando y a otro grupo que viera a gente sonriendo. Los resultados mostraron que los participantes de la primera condición bostezaron significativamente más que los de la segunda condición.

Este vínculo de la percepción de la conducta también se ha relacionado con una serie de estudios que aportan evidencia sobre la igualación de conductas respecto al lenguaje corporal. Chartrand y Bargh (1999), por ejemplo, demostraron que los participantes de una interacción social inconscientemente imitaban la conducta de sonreír de sus compañeros, a su vez un estudio de resonancia magnética sugiere que la región basotemporal podría facilitar los movimientos faciales congruentes cuando se percibe un rostro emocionalmente expresivo, lo cual confirmaría una naturaleza no volicional al mecanismo del contagio de la sonrisa (Wild, Erba, Eybb, Bartels, y Grodda, 2003).

También existen pruebas sobre la imitación de las conductas relacionadas con los patrones del habla. Levelt y Kelter (1982), por ejemplo, encontraron que las personas receptoras automáticamente imitaban las palabras, frases y oraciones enteras de las personas con quien interactuaban. Neumann, y Strack (2000), por su parte han encontrado que las personas receptoras son capaces de imitar inconscientemente el tono de voz de los compañeros

con quien interactuaban (véase también Ekman, Friesen, y Scherer, 1976; Hietanen, Surakka, y Linnankoski, 1998).

Con lo anterior hemos expuesto brevemente los mecanismos de este “efecto camaleón”, de imitar las expresiones emocionales de otros. No obstante, sobre la causa del mismo también se han propuesto algunas posibles explicaciones. Una se refiere al vínculo de la percepción de la conducta, y puede explicarse como la tendencia humana de actuar de la misma forma de cómo vemos que los otros actúan (Dijksterhuis y Bargh, 2001). Una explicación complementaria se da en el sentido del interés de las personas en construir frecuentemente afiliaciones y en incrementar la compenetración con los sujetos con quienes interactúan, así algunos la identifican como una tendencia adaptativa que se relaciona con resultados interpersonales positivos (Lakin, Jefferis, Cheng, y Chartrand, 2003), y se piensa que sirve a metas de afiliación y para incrementar lazos entre las personas (Lakin y Chartrand, 2003).

Sobre la segunda etapa del contagio emocional, referente a la retroalimentación aferente de la imitación facial, parte de la evidencia proviene del estudio sobre la hipótesis de la retroalimentación facial²¹, donde quizás la aportación más destacada sea la de Lanzetta y sus colaboradores (Lanzetta, Cartwright-Smith, y Cleck, 1976), quienes encontraron que los sujetos que intentaban ocultar el dolor de un shock que estaban soportando presentaron disminuciones tanto en la conductancia dérmica como en las valoraciones subjetivas del dolor, y aquellos que intentaban mostrar la expresión de un dolor intenso presentaron incrementos en ambas medidas.

²¹ *Hipótesis de la retroalimentación facial*. Establece que el movimiento facial puede influir en la experiencia emocional.

Otros estudios de laboratorio demostraron que el hacer que unos sujetos gesticularan de una manera que igualara la expresión normal de una emoción determinada, influía en el grado en el que experimentaban esas emociones, y esto aún cuando se les hizo creer que ambas variables no estaban relacionadas (Larsen y Kasimatis, 1990; Larsen, Kasimatis, y Frey, 1992; Strack, Martin, y Stepper, 1998).

Esta evidencia a favor de la existencia del fenómeno del contagio emocional tiene sus implicaciones organizacionales ya que supondría que las personas al actuar en equipos no reaccionarían emocionalmente de forma homogénea frente a las demandas de las situaciones y tareas si no que por medio de este proceso de contagio emocional los individuos construyen y moldean sus emociones por medio de la interacción grupal. Ahora bien, este proceso también puede ser influido de diversas maneras. En principio vimos el papel de los factores de creación emocional grupal desde un enfoque de “abajo hacia arriba”, como las características individuales de ciertos miembros del grupo con puntuaciones máximas o mínimas en determinada dimensión afectiva.

Esto es particularmente importante desde el tema del liderazgo y de la inteligencia emocional, puesto que si, como propone la teoría de IE, los individuos difieren en la habilidad de valorar y expresar la emoción, entonces habría diferencias en el grado en que los sujetos son buenos emisores y receptores de emociones. Por tanto, suponiendo que una persona ocupe un lugar de liderazgo en un grupo y a la vez ésta sea buena emisora de emociones, esto podría influir significativamente en el contagio emocional grupal. Aunque en un sentido estricto esto también nos llevaría a plantear situaciones referentes a la composición grupal, donde las diferencias en emisión/recepción emocional de los miembros del grupo, puedan influir sobre la

similitud afectiva. A continuación presentaremos parte de la evidencia que se ha aportado hasta la fecha sobre la investigación entre la relación entre inteligencia emocional y el liderazgo.

2.4.3 Inteligencia emocional y liderazgo

Como habíamos señalado anteriormente, en su clasificación de fuentes generadoras de procesos emocionales, Brief y Weiss (2002) identificaron al liderazgo como una fuente endógena de producción de emociones. Sobre el papel de la IE en el liderazgo, podríamos empezar citando algunas investigaciones que no utilizaron medidas específicas de inteligencia emocional, si no determinados aspectos emocionales relacionados con la IE. Por ejemplo, la empatía, un elemento asociado a la IE (Salovey y Mayer, 1990; Mayer, DiPaolo, y Salovey, 1990), ha sido relacionada con la percepción de un individuo como líder (Kellet, Humphrey, y Sleeth, 2002) y, de hecho, Wolff, Pescosolido y Druskat (2002) sugieren que la empatía es un fundamento para las conductas y cogniciones que preceden al liderazgo emergente.

Sobre la expresión emocional de los líderes, Newcombe y Ashkanasy (2002), al indagar si las expresiones no verbales del líder influían sobre la percepción del líder por parte de los subordinados, encontraron que las expresiones emocionales eran más importantes que el contenido del mensaje; por ejemplo, la emoción incongruente de una emoción negativa acompañada por una retroalimentación positiva generaba la calificación más baja en la actitud negociadora del líder.

Lewis (2000), por su lado, aporta evidencia de que la expresión emocional negativa del líder tiene como consecuencia un efecto negativo en la valoración de su efectividad, de tal suerte que los seguidores que observaban a un líder expresando ira se sentían más nerviosos y menos relajados que con aquellos líderes que expresaban tristeza o ninguna emoción. Desde la

perspectiva del seguidor y usando la teoría de la atribución, Dasborough y Ashkanasy (2002) sugieren un modelo de emociones y atribución de intencionalidad donde los seguidores usan las expresiones emocionales del líder para hacer atribuciones de su sinceridad.

En relación al proceso de liderazgo y en particular al área relacionada a la regulación de emociones, Pescosolido (2002), en un estudio cualitativo, propone la idea de los líderes emergentes como administradores de emoción de un grupo; sugiere que una forma de llevar a cabo esto es por medio de la interpretación de las situaciones ambiguas y el modelar una respuesta emocional apropiada. Otras investigaciones nos hablan sobre el tipo de emociones a regular en los seguidores, McColl-Kennedy y Anderson (2002) mencionan, por ejemplo, que con el fin de establecer metas desafiantes es imperativo mantener estados de ánimo optimistas para crear un sentido de éxito entre los seguidores. Sus resultados indican que si bien no se verificó una alta relación entre optimismo y desempeño se infiere que indirectamente el desempeño del grupo se incrementa por la acción de contención que tiene el líder sobre los sentimientos de frustración de los seguidores.

Con la introducción del concepto de inteligencia emocional y el desarrollo de medidas de evaluación pronto se empezaron a hipotetizar los posibles vínculos entre IE y liderazgo. George (2000), por ejemplo, sugiere que la inteligencia emocional en sus distintas dimensiones (desde el modelo de habilidad de Mayer y Salovey) podría potencialmente contribuir a un liderazgo efectivo. En este aspecto, creo que el aumento del interés por vincular estilos de liderazgo efectivos con la IE se debe en parte a la propuesta teórica de los llamados “modelos mixtos” de IE, pues al considerarla como un conjunto de competencias emocionales, se sugiere que la IE es susceptible de ser mejorada y por tanto aplicarse en programas de capacitación gerencial, algo con lo que los autores del modelo de habilidad no están de acuerdo, porque al

afirmar que ésta se comporta como un tipo de inteligencia (Mayer y Salovey, 1993), sería difícil el incremento de la misma. Al mismo tiempo, ésta particularidad desde el modelo de habilidad de IE devuelve el interés a la teoría de los rasgos dentro del tema del liderazgo.

El estilo de liderazgo transformacional (LT) posiblemente ha sido el mayor foco de atención de varias investigaciones recientes sobre IE y liderazgo debido al componente emocional de su dimensión carismática y a su vinculación a un estilo de liderazgo considerado como efectivo. Al respecto se han encontrado evidencias preliminares de la relación entre la inteligencia emocional medida con el EQ-i (Bar-On, 1997) y el liderazgo transformacional (Mandell y Pherwani, 2003; Sivanathan y Feckken, 2002), aunque en otros reportes no se replican estos resultados (Brown, Bryant, y Reilly, 2006).

Por su parte, Palmer y sus colaboradores (Palmer, Walls, Burgess, y Stough, 2001) al usar una versión modificada del TMMS (Salovey et al., 1995) encuentran que algunas dimensiones del LT se relacionaban positivamente con algunas dimensiones de la IE, como la comprensión y manejo emocional. Gardner y Stough (2002) encontraron resultados similares al utilizar una escala de IE diseñada para usarse en el lugar de trabajo (SUEIT; Palmer y Stough, 2002). Estas relaciones entre la dimensión de la claridad emocional con el estilo de liderazgo transformacional también han llevado a sugerir vínculos con la emergencia del liderazgo (Berrios, López-Zafra, y Aguilar, 2007).

En otro estudio al aplicar tanto el TMMS como el SUEIT, la dimensión de manejo de emociones en sí mismo y en otros resultó ser la mejor predictora del LT (Downey, Papageorgiou, y Stough, 2006). Respecto a estos hallazgos, no siempre consistentes, cabría preguntarnos como Brown y Moshavi (2005) sobre el papel de la IE en el LT: ¿La IE es

antecedente?, ¿modera la relación entre el LT y varios resultados organizacionales? ¿Es independiente la IE del LT?

Al medir específicamente la efectividad del líder y su relación con la IE algunas investigaciones que han utilizado medidas de habilidad de IE han aportado evidencias de una significativa relación predictiva entre la dimensión de percepción de emociones (área experiencial de la IE) y las puntuaciones de efectividad del líder (Leban, y Zulauf, 2004; Kerr, Garvin, Heaton y Boyle, 2006; Rosete, y Ciarrochi, 2005). Los resultados de Kerr y sus colaboradores (Kerr, Garvin, Heaton, y Boyle, 2005) también sugieren que el área experiencial de la IE puede servir como un significativo predictor de dicha efectividad, aunque curiosamente la dimensión de manejo de emociones, que es considerada como la habilidad emocional más avanzada dentro del modelo de IE de habilidad, tuvo una relación negativa con las puntuaciones de desempeño diluyendo el nivel de correlación general del total de IE con esa variable dependiente.

Boyatzis (2006), por su parte, propone que la mayor parte de las competencias que predicen el rendimiento financiero de los líderes se encuentran asociadas con competencias de inteligencia emocional.

El destacado trabajo empírico de Wong y Law (2002) proporciona evidencia sobre la relación positiva entre la IE (medida con su escala WLEIS; Wong y Law, 2002) de los líderes y la satisfacción en el trabajo y conducta extra-rol de los seguidores. En otro estudio, también aportan evidencia sobre la potencial aplicación de la IE en los estudios organizacionales al comprobar que la IE puede ser un buen predictor del desempeño organizacional (Law et al., 2004).

La evidencia presentada sugiere importantes vínculos entre la inteligencia emocional y el liderazgo, aunque del mismo modo reconocemos que las conclusiones no suelen ser del todo concluyentes, esto en parte podría ser atribuible a la concepción teórica de IE de la que parten las investigaciones así como los instrumentos utilizados para medirla. Aquí retomamos las observaciones de Petrides (Petrides y Furnham, 2000, 2001) sobre su propuesta de definir a la inteligencia emocional rasgo cuando se basa en medidas de auto-informe. Los resultados de diversas investigaciones que han utilizado medidas auto-informe han aportado evidencia a su favor como medidas válidas de la inteligencia emocional.

AUTORREGULACIÓN

“Nuestra mayor gloria no es nunca haber caído,
si no el levantarnos cada vez que caemos...”
Confucio

Previamente habíamos hablado sobre la perspectiva cognitiva como paradigma dominante en el desarrollo de modelos explicativos de conducta dentro de las organizaciones. Así mismo, anteriormente vimos como los estudios Hawthorne –de manera incidental, eso si- movieron la atención de la psicología organizacional al papel activo del trabajador sobre su propia conducta laboral y, como apuntan Vancouver y Day (2005), este interés también se extendió hacia “el individuo movido por propósitos y enfocado a metas, así como hacia los procesos por medio de los cuales se consiguen esos propósitos” (p. 156). A esto se le ha llamado autorregulación, también referida a los distintos procesos por medio de los cuales la psique humana ejerce control sobre sus funciones, estados y procesos internos. Sobre esto último, como apuntan Vohs y Baumeister (2004), cuando hablamos de autorregulación y autocontrol, en principio, la distinción conceptual entre ambos términos tiende a ser sutil, ya que mientras la primera se asocia más ampliamente a la conducta dirigida a metas, la segunda podría identificarse con el control consciente del impulso. Por otro lado, al margen de las citadas connotaciones, puede decirse que el proceso de regulación implica cierto control aunado a un determinado grado de regularidad -por cuanto el individuo se mantiene dentro de ciertos estándares-.

Otros puntos que ayudan a precisar la naturaleza de la autorregulación se refieren a que dichos procesos autorregulatorios pueden ser conscientes o inconscientes, aclarando que cuando algunos expertos hablan de autorregulación se refieren básica o casi exclusivamente a procesos conscientes.

El estudio de la autorregulación ha mostrado una extraordinaria utilidad en la comprensión de la conducta del individuo en las organizaciones, debido principalmente al supuesto básico de que el ser humano persigue metas y que algunas propiedades de esas metas se relacionan con el desempeño. Uno de los primeros pasos para estudiar la autorregulación en las organizaciones consiste en identificar sus procesos clave. Austin y Vancouver (1996) identifican los siguientes procesos: a) establecimiento de metas (ej. procesos dedicados a adoptar, adaptar o rechazar una meta); b) planeación (ej. procesos relacionados con la preparación de la consecución de una meta); c) esfuerzo (ej. procesos involucrados en moverse hacia o mantenerse en una meta); y d) revisión (procesos involucrados en el posible cambio o separación de una meta).

Para analizar estos procesos existen dos grandes perspectivas, aquella que integra la teoría del establecimiento de metas (Locke, Shaw, Saari, y Latham, 1981; Locke y Latham, 1990) y la teoría social cognitiva (Bandura, 1982, 1986) y aquella perspectiva derivada del control cibernético del proceso de autorregulación de metas (Carver y Scheier, 1998; Klein, 1989; Lord y Levy, 1994).

En el presente apartado revisaremos algunos conceptos clave de la primera perspectiva, como la autoeficacia, sus fuentes, sus niveles de generalización y la eficacia colectiva como constructo grupal. También repasaremos las nociones básicas relacionadas con el

establecimiento de metas. La intención de este apartado es la de proporcionar un marco teórico para entender conceptos como la autoeficacia para el liderazgo, la autoeficacia para la tarea, la eficacia colectiva y cómo estos elementos se relacionan a su vez con el establecimiento de metas y su posible repercusión en el desempeño grupal, de fondo queda el papel del afecto en estas dinámicas, el cual también trataremos de cubrir de forma elemental.

3.1 Autoeficacia

Desde de su concepción sobre la naturaleza humana, Bandura (1989) considera que la capacidad de ejercer control sobre los propios procesos de pensamiento, la motivación y la acción, es una característica del ser humano.

Su teoría social cognitiva se suscribe a un modelo de agencia interactiva emergente donde las personas hacen contribuciones causales a su propia motivación y acción dentro de un sistema de causación²² triádica recíproca, algo que es expresado como *“una interacción recíproca continua entre determinantes personales, conductuales y ambientales”* (Bandura, 1986).

La originalidad de esta propuesta reside en que identifica el papel primordial que desempeña la persona hacia su propia conducta, entendiendo aquélla no como una estructura fija que afecta invariablemente el comportamiento, sino como una estructura que se transforma a partir de las transacciones de la persona con el entorno. Es decir, en este modelo explicativo, los factores referidos a la acción, el afecto, ambientales y personales operan como determinantes interactivos (véase figura 13).

²² En este sentido, la palabra “causación”, significa la dependencia funcional entre eventos.

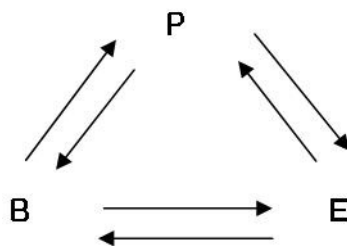


Figura 13. Modelo de reciprocidad triádica (Bandura, 1986)
(B = Conducta, P = Factores personales internos, E = Factores ambientales externos)

En su obra, Bandura (1986) critica la concepción dualística de la personalidad que considera a los individuos como agentes cuando actúan sobre el medio ambiente y como objetos cuando reflexionan y actúan en sí mismos. Considera que al mismo tiempo que las personas actúan en su medio ambiente, también evalúan y reaccionan en sí mismos. En lugar de dividir al ser en agente y objeto, la teoría social cognitiva lo ve como un sistema dinámico de funciones interconectadas.

Así mismo, describe cómo las personas poseen un auto-sistema que les permite ejercer un control sobre el medio ambiente, por encima de sus pensamientos, sus sentimientos y sus acciones. Su teoría afirma que la naturaleza humana está compuesta por cinco capacidades básicas: capacidad simbolizadora²³, capacidad vicaria²⁴, capacidad de previsión²⁵, capacidad autorreguladora²⁶ y capacidad de autorreflexión.

²³ Los símbolos son empleados para conferir significado a las cosas, y para dar forma y continuidad a las experiencias vividas al convertirlas en modelos cognitivos que sirven como guías para el razonamiento y la acción.

²⁴ Se refiere a la adquisición de competencias, actitudes, valores y proclividades emocionales por medio del modelado social.

²⁵ Es producto de un proceso reflexivo y creador, asentado sobre la capacidad simbólica. Consiste en adelantarse al contexto futuro de ejecución, lo cual le permite la intervención actual. Al ser representados cognitivamente en el presente los eventos previstos futuros, éstos son convertidos en motivadores presentes y reguladores de conducta.

²⁶ Refiere a un modo de autocontrol del comportamiento, donde la conducta se encuentra en gran medida motivada y regulada por criterios internos y reacciones auto-evaluadoras, lo que permite al individuo establecer criterios “guía” que sirven a modo de derroteros en su proceder.

Esta última capacidad es considerada por Bandura como la “más singularmente humana”, porque esta forma de auto-referencia del pensamiento permite al hombre analizar las propias experiencias y reflexionar sobre sus procesos mentales, generando así un auto-conocimiento genérico sobre sí mismo y sobre el mundo, lo cual le permite evaluar, modificar y manejar pensamientos y, por ende, conductas. Es de esta capacidad donde se desprende el concepto de autoeficacia.

La extensa investigación relacionada con la teoría social cognitiva ha demostrado que la autoeficacia es un mecanismo clave de la autorregulación. La evidencia apunta a que el pensamiento auto-referente es un elemento clave del control percibido, es decir, es poco probable que las personas tomen cursos de acción para controlar ciertos eventos si dudan de su propia capacidad para ejecutar la conducta correspondiente.

Definida como tal, la autoeficacia percibida se refiere “a las creencias en las capacidades de una persona para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para producir logros determinados” (Bandura, 1997, p. 3). Con la introducción de este concepto, Bandura (1977) propuso que la propia estimación de un individuo sobre sus habilidades en una situación determinada ejerce una influencia importante sobre las actividades que lleva a cabo (o evita) y en las cuales persiste (o abandona).

La definición de autoeficacia de forma simultánea nos dice lo que es y lo que no es. Como hemos visto, la autoeficacia no debería verse como una entidad estática que la gente “tiene”, sino como un proceso cognitivo dinámico que la gente “hace” (Cantor, 1990). Siendo éste un constructo de “una persona en contexto”, cuando se dice que una persona tiene “alta

autoeficacia” en determinada situación se refiere a que la confianza de ese individuo en lograr determinado nivel o tipo de desempeño en ese contexto específico supera el promedio.

También existen otros constructos psicológicos, dentro del terreno del pensamiento autorreferente, con los que es prudente no confundir con la autoeficacia. Bandura (1997) hace una amplia revisión sobre las distinciones entre ésta y otros conceptos. Quizás uno de los términos con los que más frecuentemente se le suele confundir es con el concepto de *autoestima*. Para empezar, Brockner (1998) la define como “un rasgo referido al grado de gusto o disgusto consigo mismo” (p. 11), por tanto, una persona con baja autoestima puede sentirse en general mal consigo misma y al mismo tiempo poder considerarse altamente eficaz.

Debe advertirse también que las fuentes de donde se forman los juicios de capacidad y los de la autoestima también son diferentes, como veremos más adelante. Los juicios de capacidad van ligados a criterios de la propia habilidad para ejecutar una conducta en contextos específicos, mientras que las fuentes de autoestima se basan, entre otras, en autoevaluaciones basadas en la posesión de atributos que son culturalmente asociados a valores positivos o negativos. Así mismo, dentro del ámbito cultural, el estereotipo también es otra fuente de autoestima puesto que las personas suelen catalogarse de acuerdo a grupos más valorados que otros por causa de indicadores como la raza, el sexo y los atributos físicos.

En todo caso creemos que la diferencia clave entre ambos conceptos reside en que la autoeficacia implica un juicio motivacional, en tanto que la autoestima conlleva una evaluación afectiva del ser (Gardner y Pierce, 1998).

Otros conceptos relacionados con la autoeficacia son las *teorías de expectativa de resultados* (sobre las mismas vimos la aplicación de algunas de ellas en varios modelos revisados en el apartado de teorías contingentes del liderazgo). En una primera instancia, al manifestar la influencia de las expectativas en las acciones de las personas, algunas teorías enfatizaban las expectativas de resultados (véase Rotter, 1966; Seligman, 1975), en tanto que otras agregaban el sentido de deseabilidad de ese resultado (véase Vroom, 1964). En todo caso, la investigación en este sentido se basó en diferenciar si las personas percibían que esos resultados eran determinados personal o externamente.

La creencia, pues, de si *las acciones* afectan los resultados es diferente a la creencia de si uno *puede* producir determinada acción (creencia de autoeficacia). No obstante, al considerar que las acciones preceden a los resultados, la anticipación de resultados dependerá en gran medida de los juicios de capacidad para desempeñarse en un contexto específico. Derivado de estos planteamientos, Bandura (1997) propone una relación causal entre las creencias de eficacia y las expectativas de resultados como puede verse en la figura 14.

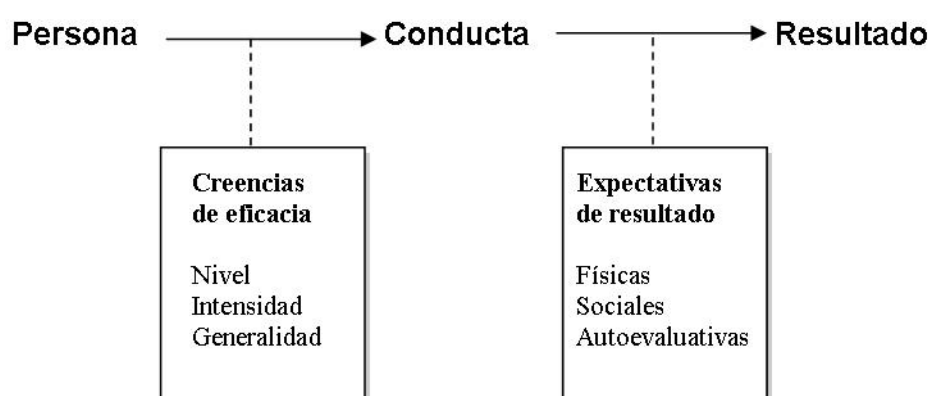


Figura 14. Relaciones condicionales entre creencias de eficacia y expectativas de desempeño (tomado de Bandura, 1997, p. 22)

De este diagrama se infiere que las personas ven a los resultados como contingentes a la adecuación de las capacidades propias para llevar a cabo un desempeño, pero si además de juzgarse así mismas capaces anticipan expectativas positivas de tal conducta, ya sean estas físicas, sociales o auto evaluativas, entonces decidirán llevar a cabo determinada actividad de acuerdo a cierto nivel de esfuerzo.

Después de haber repasado sucintamente las diferencias entre autoeficacia y conceptos relacionados, la definición de autoeficacia también se puede aclarar al señalar lo que *no* es la autoeficacia, como pertinentemente señala Garrido (2000) al afirmar que: a) juzgarse capaz no es lo mismo que ser capaz, b) la autoeficacia no es lo mismo que la ejecución, c) la autoeficacia no es un rasgo de personalidad.

La teoría social cognitiva también hace una distinción entre distintos tipos de creencias de eficacia. Salanova y colaboradores (Salanova, Bresó y Schaufeli, 2005) hacen esta reflexión al recordarnos que el término “autoeficacia”, propiamente dicho, tiene una dimensión futura puesto que ésta se refiere a las expectativas sobre la eficacia en las acciones a desarrollar en el futuro, mientras que la “eficacia percibida” son las creencias en los propios niveles de competencia actual respecto a un dominio específico. La referencia a las percepciones de eficacia en el tiempo es distinta en ambos conceptos y por tanto se argumenta que son dos constructos diferentes, aunque se infiere que la eficacia percibida influye sobre la autoeficacia.

3.2 Fuentes de autoeficacia

Una teoría exhaustiva sobre el comportamiento humano requiere de un esquema conceptual integrado que especifique los determinantes y los mecanismos por medio de los cuales opera. De igual forma, dicha teoría debe guiar el desarrollo de medidas apropiadas y las

condiciones para la prueba empírica de sus afirmaciones centrales (Bandura, 1999). El entramado conceptual de la teoría social cognitiva proporciona tanto los elementos analíticos para identificar las causas de la autoeficacia como las consecuencias de las valoraciones de la misma.

Después de haber planteado el papel central de la autoeficacia en la autorregulación, creemos necesario describir brevemente las fuentes de autoeficacia debido a la repercusión que tiene, por un lado, el hecho de que al conocerlas se pueden delinear formas de intervención y por tanto incidir en las creencias de eficacia de los individuos y, por otro lado, también es importante conocer el modo en que dichas creencias influyen sobre los procesos conductuales.

Como explica Bandura (1977, 1997), las creencias de autoeficacia se forman de cuatro fuentes principales de información: Las experiencias de éxito o dominio, la experiencia vicaria, la persuasión verbal y los estados fisiológicos o activación emocional. La información que es transmitida por cualquiera de estas fuentes no es en sí misma trascendente mientras no pase por la reflexión y por un procesamiento cognitivo de información de eficacia.

Las experiencias de éxito o dominio. Las experiencias de éxito son la fuente más importante de autoeficacia. Los logros de desempeño previos tendrán un efecto importante sobre la eficacia para llevar a cabo una tarea particular, ya que el éxito aumenta las evaluaciones positivas de autoeficacia y éstas a su vez influyen en el éxito futuro. Por el contrario, los fracasos repetidos disminuyen el sentido de autoeficacia y por tanto incrementan las posibilidades de tener más fracasos.

Experiencia vicaria. Se logra por medio de la visualización de un desempeño exitoso o por medio del modelaje en alguien similar al individuo. En la mayor parte de las actividades que el hombre lleva a cabo un buen indicador de sus capacidades es la comparación de sus logros con los logros de otros. La condición clave en esta comparación es el grado de similitud de capacidad que se asume tiene la persona con quien se compara el individuo. El observar que individuos con capacidades similares tienen éxito en un desempeño hace que el observador crea que también puede tener éxito, y viceversa; en consecuencia, cuanta mayor similitud se tenga con el modelo, más persuasivos serán sus éxitos o sus fracasos.

Persuasión verbal. Es la expresión de la creencia en las capacidades de alguien para desempeñarse adecuadamente en una tarea dada. Esta expresión de la confianza en las capacidades de alguien solo puede tener efecto en las creencias de eficacia de alguien, si estas afirmaciones se hacen dentro de límites realistas, puesto que el inculcar creencias poco realistas conlleva al fracaso del desempeño y el consecuente descrédito del persuasor.

Los estados fisiológicos o activación emocional. La gente suele atender a sus estados fisiológicos y emocionales para juzgar sus capacidades. Estos estados podrían afectar la eficacia percibida del individuo dependiendo de si éste encuentra la activación como positiva o negativa. Síntomas como la tensión, la ansiedad y la depresión suelen ser interpretados como signos de deficiencia personal. Aún así, las personas difieren en su tendencia a recurrir a sus estados y reacciones somáticas. De particular importancia resulta también el impacto de los estados de ánimo en los juicios de autoeficacia, algo que veremos con mayor detalle en el apartado correspondiente.

3.3 Autoeficacia y liderazgo

Desde que Bandura introdujese el concepto de autoeficacia, hace ya tres décadas (Bandura, 1977), se ha generado una voluminosa literatura empírica que ha trascendido el ámbito clínico, donde inicialmente se aplicó, después de comprobarse que las valoraciones de autoeficacia ejercen una influencia importante en la motivación y el desempeño.

En este sentido, se puede afirmar que, en general, los estudios empíricos sobre autoeficacia han sido consistentes en relación con ciertos resultados conductuales (Bandura, 1997). En primer lugar, las percepciones de eficacia influyen sobre la elección de actividades a realizar ya que, como señalamos anteriormente, las personas llevarán a cabo actividades para las cuales las personas se juzgan capaces y evitarán aquellas en las que no se sientan capaces. Segundo, dichas percepciones afectan también el esfuerzo y la persistencia para llevar a cabo una actividad. Tercero, la autoeficacia contribuye a la experiencia afectiva, ya que aquellos individuos que tengan un alto sentido de eficacia experimentan menos ansiedad cuando se enfrentan a retos que aquellos con bajos niveles de eficacia. Por último, las creencias de eficacia influyen sobre la calidad del desempeño cognitivo analítico.

Ahora bien, hasta el momento ha quedado de relieve que la autoeficacia se relaciona a contextos específicos y, por ello, como detallaremos más adelante, las medidas de eficacia percibida que se refieren a dominios específicos son más efectivas para predecir resultados que otras escalas tipo “*la misma medida para todo*” (Bandura, 1997; Grossman, Brink, y Hauser, 1987; Smith, 1989; Wollman y Stouder, 1991).

También es cierto que no debería confundirse al dominio específico con la especificidad conductual, puesto que como apunta Bandura (1997, p. 49) las valoraciones de eficacia pueden

hacerse desde tres niveles de generalidad; sostiene que el nivel más específico de eficacia percibida se encuentra “dentro de un desempeño particular bajo un conjunto específico de condiciones”, el nivel intermedio para “una clase de desempeños dentro del mismo dominio de actividad bajo una clase de condiciones que comparten propiedades comunes” y, finalmente, el nivel más general de eficacia donde “no se especifican las actividades o las condiciones donde éstas deben llevarse a cabo”.

Buscando una definición operativa de lo que constituye la autoeficacia para el liderazgo, diríamos que básicamente se trata de “las creencias en la habilidad general para dirigir” (Murphy, 2002).

A partir de esta reflexión, y en concordancia con Bandura, se deduce que al hablar de un sentido de eficacia para el liderazgo nos referimos a una valoración más general de esta capacidad, es decir, se trata de calibrar cierta clase de desempeños en una clase genérica de condiciones. Como hemos expuesto en el capítulo dedicado al liderazgo, desde el contexto organizacional y en relación a las actividades centrales del líder, deberíamos ceñirnos a conceptos clave como influencia, establecimiento de metas y la efectividad del líder. En este sentido, Paglis y Green (2002) proponen un modelo donde delimitan la autoeficacia del líder para proveer una dirección, ganar el compromiso de los seguidores y superar obstáculos para lograr un cambio.

Llegado a este punto resulta interesante subrayar ciertas cuestiones de algunas teorías de liderazgo. En primer lugar, las teorías contingentes hacen predicciones del éxito del liderazgo en situaciones *específicas*, y en su momento reflexionamos sobre si los comportamientos de los líderes debían ser siempre consistentes, o por el contrario adaptarse a la situación.

En segundo lugar, las teorías de liderazgo transformacional o carismático hacen predicciones *universales* de un liderazgo que es considerado efectivo. ¿Cómo se resuelve esta aparente contradicción? Creemos que una postura puede complementarse con la otra en la medida en que se produzca, en el primer caso, un ajuste entre las características personales del líder y los parámetros situacionales, lo cual sería determinante para un comportamiento eficaz. Esto a su vez facilitaría los procesos grupales y, por consiguiente, que los miembros de un grupo tengan una percepción más favorable del líder. Vemos, por tanto, que, entre ambas perspectivas, la autoeficacia para el liderazgo puede jugar un papel importante como una variable moderadora en el desempeño del proceso del liderazgo.

De hecho, como sugieren House y Shamir (1993) uno de los principales mecanismos motivacionales por medio del cual el líder puede ejercer su influencia es aumentando la autoeficacia de los seguidores, al comunicar altas expectativas de desempeño, expresando la confianza en las habilidades de los seguidores para contribuir en la misión y, enfatizando las relaciones entre esfuerzo y valores importantes. Tomando en cuenta todo lo anterior, no sorprende el interés que ha despertado estudiar el efecto de la autoeficacia en el liderazgo (Chemers, Watson, y May, 2000; Hoyt, Murphy, Halverson, y Watson, 2003; Watson, Chemers, y Preiser, 2001).

¿Pero cómo se produce esta dinámica sobre la influencia de la autoeficacia del líder sobre el grupo? Una de las variables clave que tenemos que incluir es la eficacia colectiva, punto que desarrollaremos a continuación.

3.4 Eficacia colectiva

Los logros grupales no son simplemente el producto del conocimiento compartido y las distintas habilidades de los miembros de un grupo, por ello para lograr una mayor comprensión de cómo las creencias de eficacia ejercen influencia en la acción colectiva se requiere considerar la naturaleza social de los grupos (Zaccaro, Blair, Peterson, y Zazanis, 1995).

A lo largo de este capítulo se ha centrado la atención sobre las percepciones de eficacia desde un nivel individual. En este caso de agencia personal, los individuos movilizan sus *propios* recursos y habilidades para tener un desempeño que les permita lograr un resultado deseado.

No obstante, al ejercer control sobre lo que las personas hacen, éstas se dan cuenta que en algunos dominios de actividad su influencia se ve limitada al no tener un control directo sobre algunas condiciones sociales que afectan sus vidas y reconocen que diversas problemáticas de la vida cotidiana deben resolverse de manera conjunta entre grupos de individuos. Por tanto, la teoría social cognitiva reconoce otras formas de agencia además de la agencia personal, en este sentido, Bandura (1986) propone a la agencia proxy y a la eficacia colectiva como las otras dos formas principales por las que un individuo ejerce control.

En el primer caso, los individuos ejercen una influencia a través de *intermediarios* quienes les consiguen los resultados que desean, dependiendo para ello en gran medida de la persuasión o la coerción. En el segundo caso, la eficacia colectiva es definida por Bandura (1997) como “... la creencia compartida de un grupo en sus habilidades conjuntas para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para producir determinados niveles de logro” (p. 7). Es decir, la cognición de “¿podemos hacer esta tarea?” es diferente de la cognición “¿puedo hacer esta tarea?”, puesto que las creencias de eficacia colectiva incluyen aspectos emergentes producto de

las dinámicas interactivas y coordinadas de los miembros de un grupo (Bandura, 2000). Un ejemplo de ello se encuentra en aquellos grupos que cuentan entre sus filas a miembros con talento, pero el desempeño colectivo es pobre debido a que no pueden trabajar como una unidad. Las dinámicas interactivas crean una propiedad emergente que resulta ser algo más que la suma de los atributos individuales (sinergia) y, por tanto, los mismos participantes pueden alcanzar distintos logros en base a como se combinen sus habilidades y esfuerzos. Esto tiene sus implicaciones teóricas y empíricas cuando se tratan de entender los determinantes, mecanismos y resultados de la eficacia colectiva, ya que el hecho de considerarla como una propiedad grupal requiere de estrategias analíticas para verificar la existencia de dicho constructo.

Aún cuando la eficacia individual y la eficacia colectiva son constructos independientes porque difieren de la unidad de medida, Bandura (1997) afirma que ambas formas de eficacia tienen fuentes similares, sirven a las mismas funciones y operan por medio de procesos similares. En este sentido, Prussia y Kinicki (1996) proponen que la aplicación de la teoría social cognitiva a nivel grupal implica que las relaciones hipotetizadas a un nivel de análisis sean similares o “isomórficas” a otro y derivado de esta propuesta aportan evidencias de la extensión de la teoría social cognitiva al nivel colectivo. Del mismo modo, algunas investigaciones han mostrado que ambos pueden estar relacionados (Hoyt et. al., 2003; Parker, 1994), esto reviste particular interés al considerar los mecanismos mediante los cuales el líder puede derivar su sentido de eficacia hacia un nivel grupal.

El estudio de la eficacia colectiva dentro de las organizaciones, además de la utilidad de su distinción conceptual, reviste particular importancia a la luz de recientes investigaciones que han aportado evidencias sobre su relación positiva con el desempeño grupal (Bandura, 1993;

Bray, 2004; Hodges y Carron, 1992; Villanueva y Sánchez, 2007; Watson et al., 2001), y sus efectos motivacionales y conductuales se han demostrado sin importar si la eficacia colectiva se haya desarrollado naturalmente o manipulado experimentalmente. En el primer caso, por ejemplo, Watson y sus colaboradores (Watson et al., 2001) prueban que la eficacia colectiva fue el mayor predictor de éxito de un equipo de baloncesto y la autoeficacia para el liderazgo fue a su vez la mayor predictora de la eficacia del equipo. Del segundo caso, Prussia y Kinicki (1996), al llevar a cabo un estudio experimental para analizar cómo la eficacia colectiva percibida operaba en conjunto con otros determinantes sociocognitivos, aportaron evidencia del impacto de la retroalimentación del desempeño sobre el desempeño grupal, y cómo dicha retroalimentación operó por medio de sus efectos en las reacciones afectivas y en la eficacia colectiva percibida. Del mismo modo, el papel de la eficacia colectiva se ha analizado en diversos sistemas sociales (Bandura, 2000): educación (Bandura, 1997), organizaciones empresariales (Earley, 1994; Hodges y Carron, 1992), equipos deportivos (Mullen y Cooper, 1994; Spink, 1990), etc.

3.5 Medición de las creencias de eficacia

Después de haber visto los conceptos de autoeficacia y eficacia colectiva, consideramos pertinente citar, de manera muy resumida, la forma en la cual se miden las creencias de eficacia, tanto a nivel individual como a nivel colectivo.

Y como adelantábamos previamente, un juicio de capacidad no puede aislarse de un contexto, debido a ello Bandura (1977, 1997) advierte sobre el limitado valor tanto explicativo como predictivo del enfoque “*la misma medida para todo*”, razón por la cual las escalas de autoeficacia deben adecuarse al dominio particular de funcionamiento que se pretende valorar.

Por tanto, Bandura (1997, 2005) sugiere dos formatos para llevar a cabo dicha valoración: Un primer formato de respuesta debería medir la magnitud de las percepciones de eficacia, donde los sujetos juzgan si pueden o no ejecutar determinados desempeños. El segundo formato mediría la intensidad de la eficacia percibida en una escala numérica por cada ítem de las actividades para las que se juzgan capaces y que adopta un rango típico de puntuación de 0 a 100, o de 0 a 10.

Existen además algunas otras pautas²⁷, entre ellas podemos destacar la especificación de niveles de desafío, es decir, la eficacia percibida también debería medirse empleando niveles de demandas de tarea que representen diferentes grados de desafío o impedimento para un rendimiento exitoso, dichos desafíos pueden ser graduados en términos de presión, precisión, productividad, etc. (Bandura, 2005).

Sobre la medición de la eficacia colectiva, existen algunas cuestiones adicionales a considerar en comparación a la medición de las creencias de autoeficacia a nivel individual. Para empezar, ésta no podría medirse utilizando un criterio consensual, como tampoco sería correcto pensar que pueden darse una uniformidad de criterios sobre cada aspecto del funcionamiento de un grupo. Aún así, el criterio primordial a tener en cuenta cuando se considera la existencia de una creencia compartida es el nivel de acuerdo *intragrupal*, de tal forma que las diferencias intergrupales deberían ser mayores que las diferencias intragrupal al comparar varios grupos.

²⁷ Entre las mencionadas por Bandura (2005): Validez de contenido (reflejar con precisión el constructo), especificación del dominio (análisis conceptual informativo de los factores que influyen en un dominio de funcionamiento), redacción de los ítems (evitar: ítems ambiguos, vocabulario técnico, ítems multidimensionales), etc.

Teniendo en cuenta estos elementos, Bandura (2000, 2005) sugiere que la medición de la eficacia colectiva puede hacerse de acuerdo a dos métodos. El primero consiste en agregar las evaluaciones de los miembros individuales acerca de sus capacidades personales para desempeñar las funciones que llevan a cabo en el grupo. El segundo método, consiste en agregar las evaluaciones de los miembros acerca de la capacidad del grupo para operar como un todo²⁸. En todo caso, el grado de predicción de ambos enfoques dependerá del nivel de interdependencia²⁹ de esfuerzos necesarios para lograr los resultados deseados (Bandura, 2000). Según esto, los índices holísticos son más apropiados para los rendimientos que requieran una alta interdependencia entre los miembros del grupo, en tanto que los índices que utilizan la eficacia personal agregada, son más útiles en situaciones donde el resultado grupal es la suma de los desempeños individuales, más que del esfuerzo conjunto de todos los miembros.

Al haberle dedicado un espacio a la medición de las creencias de eficacia hemos podido observar algunas de las semejanzas y diferencias entre los niveles de análisis de las creencias de eficacia, sobre todo en el caso de la eficacia colectiva, la cual, debido a su naturaleza social, la convierte en un constructo que requiere considerar los factores y características del pensamiento grupal cuando se combinan distintos niveles de capacidades y de organización. Para ejemplificarlo un poco, en aquellos grupos donde existan individuos con capacidades extraordinarias pero que no trabajan de forma coordinada en una tarea altamente interdependiente, de poca validez predictiva resultará un índice basado en agregar las eficacias personales. Al contrario, en un grupo relativamente mediocre que desempeña una tarea altamente interdependiente y en donde solo algunos de sus miembros altamente eficaces desempeñan funciones claves para el éxito, el resto de sus miembros tendrá una valoración

²⁸ Evaluación holística que incluye los aspectos interactivos y de coordinación que operan dentro de los grupos.

²⁹ Existen algunas evidencias sobre el beneficio predictivo de la congruencia entre el nivel de interdependencia del sistema y el tipo de índice de eficacia colectivo empleado (véanse Feltz y Lirgg, 1998)

mayor del sentido de eficacia grupal que el propio sentido de autoeficacia individual, y por ello tendrá mayor capacidad de predicción una valoración holística de la eficacia colectiva.

Y después de haber visto que tanto la autoeficacia, como la eficacia colectiva, tienen las mismas fuentes, en el marco de nuestro trabajo creemos necesario ampliar un poco más la influencia afectiva como fuente de eficacia.

3.6 Contribución de los estados de ánimo en las percepciones de eficacia

En principio, con el advenimiento del paradigma del procesamiento de la información, la discusión inicial sobre procesos autorregulatorios, daba cuenta que éstos eran relativamente “fríos” y, por tanto, los procesos emocionales parecían estar fuera del enfoque central de los investigadores. No obstante, en el apartado sobre los estados de ánimo vimos la importancia del afecto y sus efectos sobre la cognición.

Por lo que corresponde al trabajo que nos ocupa, cabría entonces preguntarnos: ¿En qué medida el fenómeno de *congruencia* del que hablamos en el apartado sobre la vinculación del estado de ánimo con procesos cognitivos opera en las percepciones de eficacia? Algunas investigaciones en esta línea inicialmente indicaban que los estados de ánimo positivo y negativo podían, respectivamente, aumentar o disminuir las creencias de eficacia (Kavanagh y Bower, 1985; Salovey y Birnbaum, 1989). Estos resultados, no obstante, en otras investigaciones no fueron del todo consistentes (Cunningham, 1988; Kavanagh y Hausfeld, 1986).

Con el ánimo de explicar estas discrepancias, autores como Cervone y otros colaboradores (Cervone, Kopp, Schaumann, y Scott, 1994; Scott y Cervone, 2002; Tillema,

Cervone, y Scott, 2001), examinaron los efectos de los estados de ánimo manipulados experimentalmente -centrándose en estados disfóricos-, sobre procesos autorregulatorios y no encontraron evidencias de que los juicios de autoeficacia se viesen afectados.

A pesar de no haber encontrado diferencias, tanto en los niveles como en la intensidad de los juicios de eficacia, al examinar el efecto sobre otra variable autorregulatoria conocida como el estándar para evaluar el desempeño, se comprobó que el estado de ánimo negativo provocaba que los estándares de desempeño que establecían los sujetos excedían el nivel de desempeño que ellos mismos se creían capaces de alcanzar (Cervone et al., 1994).

Estos resultados se vieron replicados en estudios posteriores, con el añadido de una evidencia que apoya la teoría de Schwarz y Clore (1983, 1996), también conocida como la “teoría del afecto-como-información”, ya que ésta contempla un corolario que la diferencia de la teoría de Bower (*primacía del afecto*), y es la hipótesis de que los individuos solo usarán sus estados afectivos como base de juicio si su valor informativo no es atribuido a otra cosa. Es decir, la medida en que el afecto existente informe a los subsiguientes juicios dependerá de que un estímulo externo sea visto como responsable del estado afectivo (Schwarz, 1990; Schwarz y Clore, 1983). Usando este razonamiento, Scott y Cervone (2002), en un estudio experimental donde indujeron estados de ánimo negativos y donde manipularon la percepción de la fuente del estado de ánimo, observaron que, cuando se destacaba más la inducción experimental del estado de ánimo, los sujetos dejaban de reportar estándares de desempeño perfeccionistas, que cuando no se destacaba la inducción experimental como fuente del estado de ánimo.

El hecho de que el estándar personal de desempeño tenga una proximidad conceptual al término “meta” nos da pie para citar de forma breve la teoría del establecimiento de metas y revisar su importancia dentro del estudio de la autorregulación en las organizaciones.

3.7 Establecimiento de metas

Al principio de este apartado habíamos mencionado que dentro de las perspectivas para el estudio de los procesos autorregulatorios también ha resultado de mucha utilidad la teoría del establecimiento de metas. A lo largo de la discusión teórica también hemos resaltado el hecho de que las organizaciones han usado la teoría del establecimiento de metas como un método para dirigir el trabajo y esfuerzo de los individuos y proveer estándares contra los cuales medir el desempeño (véase, por ejemplo, las teorías contingentes del liderazgo), siendo lo anterior fundamental para muchos esquemas de valoración del desempeño. Así mismo, cabe señalar que también se le ha asociado a distintos sistemas de recompensa y programas de entrenamiento gerencial.

Brevemente, dicha teoría supone que las metas que las personas se fijan respecto a una tarea influirán en lo que éstas harán y en cómo de bien habrán de desempeñarse.

3.7.1 Relación de las metas con el desempeño

Desde una formulación introspectiva, derivada de la teoría aristotélica de causalidad final en donde la acción es causada por un propósito, Locke y Latham (1990) suponen que las metas tienen un papel causal en la acción y, por tanto, la investigación se dedicó a estudiar el impacto de las metas sobre el desempeño individual. En este sentido, si bien las diferencias de desempeño pueden ser explicadas desde los distintos niveles de habilidad que la gente posee, sus conocimientos, estrategias que emplean, etc., la teoría del establecimiento de metas trata de

explicar estas diferencias a partir de las distintas metas que los individuos se proponen cuando tratan de llevar a cabo una tarea.

A tenor de describir brevemente la forma en cómo las metas influyen en el desempeño, un primer aspecto a considerar es la ubicación conceptual de la palabra *meta*. En su trabajo Locke y Latham (1990) realizan algunas distinciones entre varios conceptos relacionados al clasificarlos de acuerdo al criterio de que en su definición incluyan, en mayor o menor medida aspectos que resalten elementos *internos* o psicológicos y aquellos que resalten elementos *inconscientes* o externos, aún cuando en cada caso el otro esté implicado. También los clasifican sobre la base de que el término enfatice la conducta o la acción en sí misma, el fin o propósito de la acción y la fuerza motivacional que subyace al propósito o meta.

En este sentido, el término *meta* lo especifican los autores (Locke y Latham, 1990) como algo situado entre lo que la persona quiere alcanzar de forma interna (ej. nivel de aspiración, propósito) y aquello considerado como externo a sí mismo (ej. presupuesto, fecha límite, cuota, meta asignada). Lo diferencian además de otros conceptos bastante parecidos, como *objetivo*, porque este término ya ha sido usado en la ciencia administrativa haciendo referencia a resultados (beneficios), también de otros, como la *tarea*, que tienen un enfoque más orientado hacia lo externo.

De forma particular debemos citar al *estándar*, considerado como un concepto que se centra en una cantidad mínima de trabajo. La función del estándar ocurre cuando un valor de referencia representa un estado deseado para el ser en el presente, en tanto que la función de la meta ocurre cuando un valor de referencia representa un estado deseado para el ser en el futuro (Boldero y Francis, 2002). Los estándares personales han sido reconocidos desde hace mucho

tiempo como críticos para la autorregulación (Lewin, Dembo, Festinger, y Sears, 1944), pues representan el nivel de resultado que a una persona le gustaría obtener para sentirse satisfecho. El establecimiento de estándares implica, por tanto, la consideración de resultados potenciales y la valoración del grado de satisfacción que se obtendría al desempeñarse de acuerdo a lo pensado. Retomando la revisión sobre el papel del afecto en la cognición y propuestas como las de que los individuos tienden a mantener estados afectivos positivos y a eliminar los negativos (Isen, 1987; Wegener y Petty, 1994), se podría deducir que el adoptar estándares relativamente perfeccionistas bajo la influencia de estados de ánimo negativos (Cervone et al., 1994) sería una estrategia para mitigar los efectos de dichos estados de ánimo.

Una vez ubicado conceptualmente al término meta, así como a otros términos bastante relacionados, también es útil identificar los atributos o dimensiones fundamentales de las metas: el contenido y la intensidad (Locke y Latham, 1990). El *contenido* de la meta se refiere a las características de las metas en sí mismas (ej. la dificultad y especificidad de la meta). Al respecto, la investigación señala que el desempeño tiende a ser menor con metas fácilmente alcanzables que con metas difíciles.

Desde que se identificó el proceso mediante el cual los mecanismos autorreguladores influían sobre el rendimiento, la investigación se centró en evaluar el papel de dichos mecanismos en la motivación y el rendimiento. El equipo de Bandura y sus colaboradores se abocó a la tarea de indagar dichos mecanismos en el campo de las organizaciones, utilizando tareas complejas de toma de decisiones en organizaciones simuladas (Bandura y Jourden, 1991; Bandura y Wood, 1989; Wood, Bandura, y Bailey, 1990). En estas investigaciones la complejidad de la tarea venía determinada por la necesidad de aprendizaje de varios factores y la toma de decisiones en este contexto involucraba lo que ellos denominaron la “eficiencia del

pensamiento analítico”. En posteriores investigaciones se llevaron a cabo análisis causales para estudiar la mediación de los mecanismos autorreguladores. La dirección de la causalidad se basaba en las predicciones de la teoría social cognitiva y en la secuencia temporal de las variables en las simulaciones efectuadas (p. ej., el rendimiento previo se establecía en primer lugar, porque éste podía influir sobre la autoeficacia y los objetivos personales que a su vez influirían sobre las estrategias analíticas y el consecuente rendimiento). De estos estudios se comprobó que el efecto de la dificultad de una meta asignada puede verse limitado por la naturaleza de la tarea que se trate ya que, en casos de tareas particularmente complejas y nuevas, las metas que establecen por sí mismas las personas suelen estar más relacionadas con el desempeño que las metas asignadas de forma externa (Wood y Bandura, 1989).

Así mismo, es improbable que una meta vagamente establecida incremente el desempeño, en comparación con una meta específica fijada en términos cuantitativos. La *intensidad* de la meta es el proceso por medio del cual se establece una meta y se logra (Lee, Locke, y Latham, 1989; Locke y Latham, 1990). Se relaciona con factores tales como el compromiso individual y los procesos cognitivos involucrados en establecer y lograr metas.

También existen distintos mecanismos por medio de los cuales las metas pueden afectar el desempeño, por ejemplo: a) centrar la atención y dirigir los esfuerzos hacia actividades relevantes para la meta y la alejan de actividades percibidas como irrelevantes para conseguir la meta; b) conducir a un esfuerzo extra; e c) influir la persistencia.

3.7.2 Moderadores que afectan la relación desempeño-meta

Lo anterior refleja en parte que la relación entre meta y rendimiento se encuentra moderada por diferentes variables (Locke y Latham, 2002). Entre las distintas variables que

tienen un efecto moderador se ha identificado al *compromiso con la meta* como la variable más importante y su función reviste particular trascendencia cuando el individuo se enfrenta a metas complejas o difíciles (Klein, Wesson, Hollenbeck, y Alge, 1999) puesto que, en la medida de que las personas carecen de compromiso hacia las metas, carecerán también de motivación para alcanzarlas.

A su vez, el compromiso con la tarea se ve facilitado por dos categorías de variables adicionales: a) los factores que hacen que el logro de la meta sea *importante* para la persona, incluyendo la importancia de los resultados que esperan como resultado de esforzarse en conseguir una meta y b) la *autoeficacia*, porque cuanto más alta sea la creencia de una persona de poder llevar a cabo determinada tarea, mayor será la probabilidad de establecer metas más altas y mostrará mayor persistencia para lograrlas.

Haciendo una anotación particular en esto último, es conveniente subrayar las formas en cómo los líderes pueden aumentar la autoeficacia de los seguidores: (a) asegurándose que éstos reciban una capacitación adecuada que incremente la sensación de dominio que proporcione experiencias de ejecución exitosas, (b) sirviendo como ejemplo a seguir o encontrando modelos con los que la persona se pueda identificar³⁰, y (c) por medio de una comunicación persuasiva que exprese la confianza de que la persona puede conseguir la meta (Bandura, 1997; White y Locke, 2000).

³⁰ Es interesante destacar que la formulación de una meta audaz a largo plazo puede generar una conciliación entre las metas de la organización y las metas del individuo y por tanto el compromiso suficiente para encauzar esfuerzos hacia el futuro -la divergencia entre ambas se considera una limitación importante dentro de la teoría de establecimiento de metas-. Algunos ejemplos: Ford “Democratizar el automóvil”, Philip Morris “Derrotar a Goliath y tener la delantera dentro de la industria del tabaco, a pesar de las fuerzas sociales que están en contra de fumar” (Fuente: Collins, J. y Porras, J. (1996) Building Your Company's Vision, Harvard Business Review, Vol. 74, Iss. 5, pp. 65-77)

La mejora del desempeño a través de las metas también requiere *retroalimentación*. Para separarlo de una asociación incorrecta con la palabra “refuerzo” desde la tradición conductista, se debe considerar que, en principio, la retroalimentación no es más que información y, de acuerdo con Arnold (1960), la forma en cómo la persona responda a la información dependerá de si la entiende y valora y cómo lo hace. Por tanto, la retroalimentación puede conducir a una valoración negativa, indiferente o positiva, en base a los valores y circunstancias del individuo. Tales valoraciones pueden a su vez conducir a diferentes respuestas: un incremento del esfuerzo, una reducción del esfuerzo, ningún esfuerzo adicional, modificación de estrategias, cambio de tareas, agresión, etc.

De forma concreta, para dirigir o reencauzar el esfuerzo es necesario que el individuo conozca su progreso respecto a las metas. El propósito explícito de la retroalimentación (p. ej. en programas de enriquecimiento de puestos) es incrementar la sensación de logro de los empleados y proporcionarles de un sentido de responsabilidad personal por su trabajo. En este contexto, de forma implícita o explícita, debe existir un estándar de desempeño contra el cual efectuar comparaciones al proporcionar dicha retroalimentación (Locke y Latham, 1990). Al relacionar esto con las respuestas esperadas en el nivel de esfuerzo, vemos que cuando las personas se dan cuenta que están por debajo de un objetivo específico, normalmente incrementan su esfuerzo o prueban una nueva estrategia (Matsui, Okada, y Inoshita, 1983). En todo caso, la retroalimentación tiene un efecto moderador en los efectos de las metas en el sentido de que es más efectiva una combinación de metas y retroalimentación, que las metas por sí mismas (Bandura y Cervone, 1983; Becker, 1978; Strang, Lawrence, y Fowler, 1978).

La teoría del establecimiento de metas, como técnica motivacional a nivel individual, ha mostrado su utilidad como herramienta en la psicología organizacional. No obstante, los

principios de la misma también se han corroborado hasta cierto grado a nivel grupal (O’Leary-Kelley, Martocchio, y Frink, 1994; Weldon y Weingart, 1993).

Hasta aquí hemos expuesto la contribución de las dos teorías más importantes al área de autorregulación así como mencionado cierta evidencia empírica que vincula estos mecanismos autorregulatorios con el componente afectivo. Si bien es necesario reconocer que esta revisión a la literatura dista mucho de tener un carácter exhaustivo –algo que también podría aplicarse en mayor o menor medida a algunos temas anteriormente expuestos –, consideramos que hemos abordado aspectos imprescindibles para poder integrar nuestro marco teórico y por consiguiente plantear los objetivos de investigación de este trabajo, así como las hipótesis derivadas de los mismos.

En el siguiente apartado desarrollamos el marco empírico que cubre los objetivos de investigación e hipótesis, la metodología del estudio, los resultados y por último la discusión de los resultados y conclusiones finales.

.

MARCO EMPÍRICO

METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

La investigación científica significa una búsqueda constante de soluciones a problemas del conocimiento. En contraposición a Popper, consideramos como Kuhn (2000), que el conocimiento humano no significa un proceso estrictamente acumulativo, sino que parte del cuestionamiento de la validez de principios que antes se creían inmutables por medio de la confirmación o refutación de dichos principios, o con las grandes aportaciones de ideas originales que ayuden a complementar o a replantear el enfoque de los temas objeto del interés científico.

Por otro lado, al haber hecho énfasis en que el conocimiento no es algo estrictamente “acumulativo”, se destaca que una de las premisas básicas de la investigación científica es el acercamiento al objeto de estudio. Esto supone una revisión minuciosa de la literatura para identificar líneas de investigación potenciales y conseguir así articular un proyecto de investigación coherente.

A lo largo de la exposición de este trabajo hemos constatado el resurgir del interés relativo al componente afectivo y al mismo tiempo el reclamo de la comunidad científica por aportaciones serias para confirmar o desmitificar temas, como el de la inteligencia emocional, y ver si en la práctica se les puede atribuir una utilidad predictiva distinta de muchos otros constructos psicológicos que ya han mostrado su efectividad en la investigación.

En el presente capítulo se exponen los objetivos e hipótesis de investigación del estudio y la metodología usada para probar dichas hipótesis. La metodología comprende: la muestra, la tarea empleada, el diseño experimental, el procedimiento y los instrumentos de medición utilizados y las estrategias seguidas para analizar los datos.

4.1 Objetivos de investigación e hipótesis

En el apartado teórico vimos la importancia de las emociones en las organizaciones, entendidas éstas como espacios de interacción social donde se generan emociones causadas tanto por factores exógenos como por factores endógenos (Brief y Weiss, 2002). En este sentido, resulta de particular interés analizar la influencia de los estados de ánimo de los líderes sobre los estados de ánimo de los seguidores. Dicha influencia podría articularse en dinámicas grupales de interacción, tales como el fenómeno denominado “contagio emocional”, el cual se refiere a la transferencia del estado de ánimo de una persona a otra (Barsade y Gibson, 1998; Hatfield et al., 1992, 1994).

Si de acuerdo a la definición de inteligencia emocional rasgo, entendida en nuestro trabajo como una serie de auto-percepciones sobre habilidades emocionales y tendencias conductuales (Petrides y Furnham, 2000, 2001), existen diferencias individuales respecto a la valoración, expresión, regulación y utilización de la emoción, queremos saber si dichas diferencias tienen un papel moderador en la transferencia de estados de ánimo de un líder hacia los seguidores. Del mismo modo, y en vista de la evidencia sobre la relación entre inteligencia emocional rasgo y el procesamiento de determinadas situaciones emocionales (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006a; Schutte et al., 2002), queremos saber si a nivel individual la inteligencia emocional rasgo del líder modera la creación de un estado emocional específico. De ahí que formulemos las siguientes hipótesis.

H1. El estado de ánimo de los líderes influirá positivamente al estado de ánimo de los seguidores.

H2. La inteligencia emocional rasgo de los líderes afectará positivamente su estado de ánimo.

H3. La inteligencia emocional rasgo de los líderes moderará positivamente el estado emocional de los seguidores.

El afecto se puede considerar como emoción (alta intensidad, breve duración) o como estado de ánimo (baja intensidad, duración más prolongada). No obstante, como hemos visto, el estado de ánimo es quizás el más ampliamente estudiado debido a los resultados de varias investigaciones que indican que los estados de ánimo positivo y negativo están relacionados con estilos de procesamiento cognitivo distintos.

Con el fin de aproximarnos a una perspectiva contemporánea del liderazgo, además de las dinámicas emocionales grupales es necesario integrar procesos autorregulatorios tales como la autoeficacia y el establecimiento de metas.

En el primer caso, debemos remitirnos a conceptos como la autoeficacia para el liderazgo y la autoeficacia para la tarea. Sabemos que dentro de los niveles de generalidad pueden existir relaciones entre los mismos que van desde actividades poco definidas (como la creencia en la capacidad para dirigir), hasta niveles muy específicos y que por lo regular se refieren a una tarea en concreto. Cabe esperarse por tanto que una creencia de eficacia procedente de un nivel más general como la autoeficacia para el liderazgo pueda influir en la creencia de poder llevar a cabo una tarea en concreto donde se implique la dirección de personas (Paglis y Green, 2002) y que este nivel concreto de especificidad se relacione

directamente tanto con el estándar de desempeño como con el desempeño del equipo. Considerándolo también desde este nivel individual y en vista de la evidencia a favor de la relación entre las creencias auto-percibidas para conocer e influir sobre las emociones de otros y determinados resultados organizacionales (Law et al., 2004; Wong y Law, 2002), suponemos que la inteligencia emocional rasgo se relacionaría positivamente con la autoeficacia para el liderazgo y con el desempeño del equipo. De ahí que formulemos las siguientes hipótesis:

H4. La inteligencia emocional rasgo del líder afectará a la autoeficacia para el liderazgo de los líderes y al desempeño del equipo

H5. La autoeficacia para el liderazgo influirá sobre la autoeficacia del líder para llevar a cabo una tarea y sobre el desempeño del equipo.

H6. La autoeficacia para la tarea del líder influirá sobre el estándar de desempeño que establezcan los equipos y sobre el desempeño del equipo.

Retomando el punto sobre los niveles de generalidad, otro concepto clave en nuestra investigación es la relación entre la autoeficacia para el liderazgo y la eficacia colectiva. Como ya se ha descrito, la eficacia colectiva se refiere a las creencias de eficacia de los miembros de un grupo para llevar a cabo determinada tarea y básicamente se rige por las mismas fuentes que la autoeficacia aunque su medición difiere de acuerdo al grado de interdependencia que exija una tarea en concreto (Bandura, 1997, 2000). Suponemos que así como la autoeficacia para el liderazgo se puede relacionar con un nivel de ejecución más específico, como la autoeficacia para la tarea, dicha autoeficacia para la tarea puede afectar a su vez las creencias de eficacia colectiva del líder. Al creer el líder en la capacidad del grupo para llevar a cabo determinada tarea, esta eficacia colectiva del líder a su vez puede influir sobre las creencias de eficacia colectiva de los seguidores. Investigar las relaciones entre éstas variables es importante debido

a la evidencia que sugiere una importante vinculación de la eficacia colectiva con el desempeño grupal (Bandura, 1993; Bray, 2004; Hodges y Carron, 1992; Villanueva y Sánchez, 2007; Watson et al., 2001).

Sobre la relación entre creencias de eficacia, estados de ánimo y estándares de desempeño, la investigación a nivel individual indica que los estados de ánimo no afectan directamente a las creencias de eficacia si no a los estándares de desempeño por tener éstos un componente de auto-evaluación marcadamente afectivo (Cervone et al., 1994; Scott y Cervone, 2002). Aunque la investigación remite a un fenómeno verificado a nivel individual, pensamos que también podría replicarse a un nivel grupal.

Por último, pretendemos investigar la relación entre el nivel de dificultad de la asignación de metas, la eficacia colectiva, la fijación de estándares de desempeño y el desempeño grupal.

De la teoría revisada se deduce que la dificultad de las metas asignadas puede influir sobre el desempeño por medio de distintos mecanismos (Lee et al., 1989; Locke y Latham, 1990; Locke y Latham, 2002; Wood y Bandura, 1989). Sin embargo, como hemos visto, la naturaleza de la tarea puede tener un impacto diferencial sobre el efecto motivante de la dificultad de las metas asignadas, dándose la situación de que en las tareas complejas haya una mayor relación entre el desempeño y las metas que se establecen las personas así mismas, que entre el desempeño y las metas que son asignadas de forma externa (Locke y Latham, 1990; Locke y Latham, 2002; Wood y Bandura, 1989).

Para el presente estudio, donde emplearemos una tarea nueva y compleja, consideramos que la misma relación se puede dar en el caso de los estándares de desempeño que se fijen a si

mismos los equipos de personas, en virtud de la proximidad conceptual que tiene el estándar de desempeño con la definición de meta.

Sobre la relación entre la dificultad de las metas asignadas y la autoeficacia debemos señalar que, si bien existen sólidos argumentos para vincular la autoeficacia con el desempeño, no se debería reducir el efecto de la autoeficacia a una mera correlación entre la ejecución exitosa de un desempeño previo y un desempeño futuro. En el apartado teórico se ha visto que la autoeficacia puede servir como moderadora entre la relación: desempeño-meta, por que la creencia de un individuo en su capacidad de poder llevar a cabo una tarea, puede conducirlo a modificar sus propias metas. Pero también podría esperarse una relación inversa, que la propia dificultad de las metas le sugiera a las personas que nivel de desempeño se espera que ellas consigan y, en consecuencia, las creencias de eficacia se relacionarán con los estándares de desempeño que se establezcan a sí mismas las personas: aquellas con mayor autoeficacia se fijarán así mismas estándares más altos.

Las relaciones descritas anteriormente si bien se han descrito a nivel individual, creemos que pueden derivarse al nivel grupal dentro del concepto de eficacia colectiva tal cual hemos aclarado en el apartado teórico por lo que respecta al isomorfismo entre los dos conceptos (Prussia, y Kinicki, 1996). Resumiendo los puntos expuestos, proponemos las siguientes hipótesis:

H7. La autoeficacia para la tarea del líder afectará a la eficacia colectiva del líder.

H8. La eficacia colectiva del líder afectará a la eficacia colectiva de los seguidores.

H9. El estado de ánimo del equipo influirá en el establecimiento de estándares de desempeño.

H10. Los estándares de desempeño del equipo influirán el desempeño del equipo.

H11. La eficacia colectiva del equipo afectará al desempeño del equipo.

H12. La dificultad de las metas asignadas afectará a los estándares de desempeño que se fijen así mismos los equipos y a sus creencias de eficacia colectiva.

H13. La eficacia colectiva de los equipos afectará los estándares de desempeño que se fijen a sí mismos los equipos.

Las hipótesis desarrolladas se resumen en el modelo teórico que se muestra en la figura

15.

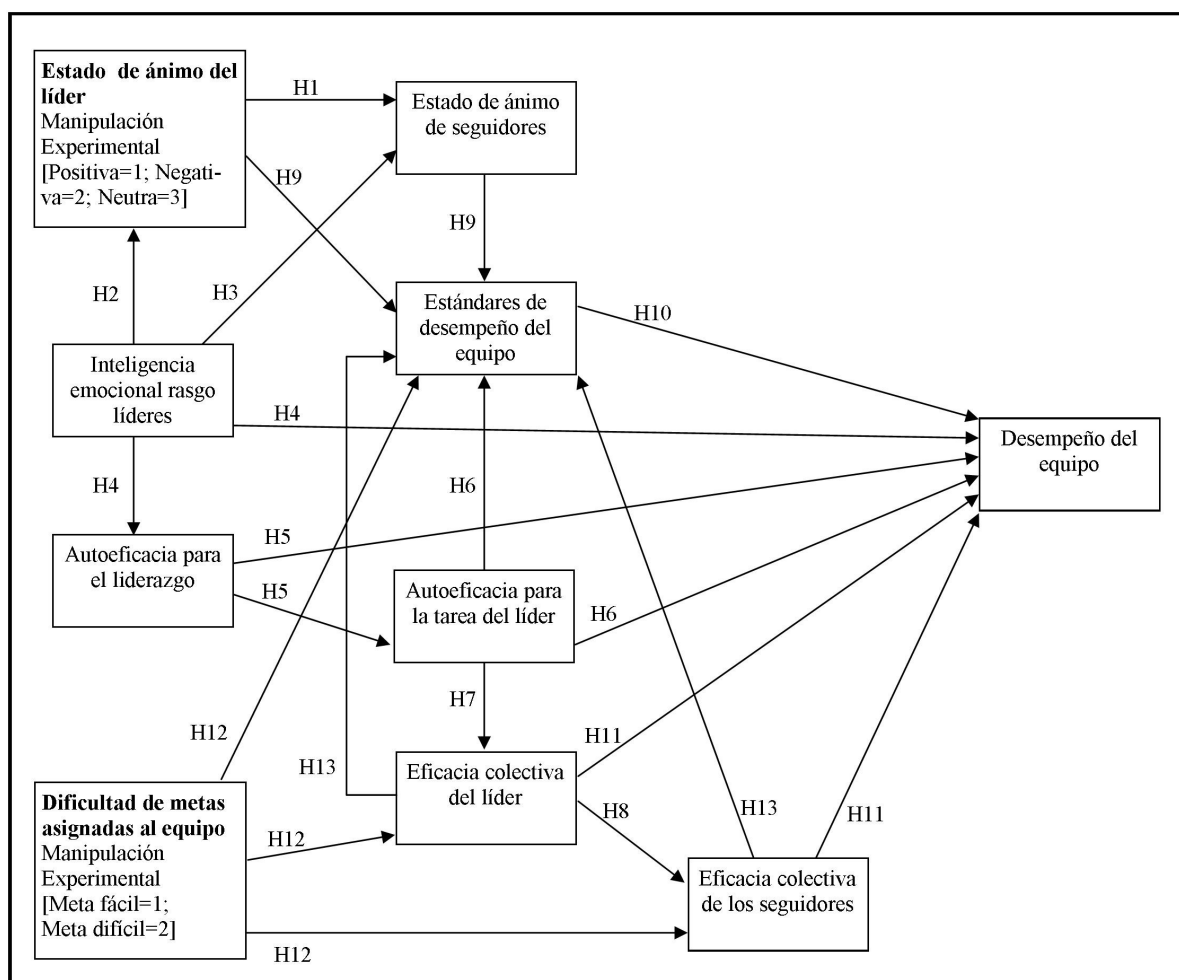


Figura 15. Modelo teórico

Las relaciones entre las variables se investigaron usando un diseño experimental que se dividió en varias fases. Como se observa en el modelo, existen dos variables que serán manipuladas experimentalmente.

La primera de ellas se refiere a la inducción emocional de los líderes bajo tres condiciones: estado emocional positivo, estado emocional negativo y grupo control. Con esta variable se pretende verificar la influencia de los estados de ánimo del líder sobre los estados de ánimo de los seguidores y sobre la fijación de estándares de desempeño del equipo.

La segunda variable es la dificultad de las metas asignadas al equipo, ésta se divide en dos condiciones: metas fáciles y metas difíciles. Con esta variable pretendemos verificar sus efectos sobre los estándares de desempeño que fijan los equipos y sobre la eficacia colectiva.

A continuación presentamos la metodología empleada para llevar a cabo el estudio.

4.2 Muestra

La muestra final estuvo constituida por 176 estudiantes de la licenciatura de Psicología (17% hombres y 83% mujeres) quienes participaron para cumplir con los requisitos de una materia. La media de edad de los participantes fue de 22.42 años ($D. T. = 2.83$). Los participantes fueron asignados aleatoriamente a los roles de líder y de seguidor y fueron distribuidos para conformar equipos. La muestra final estuvo compuesta por 49 equipos (29 equipos de 4 integrantes y 20 equipos de 3 integrantes). Como se anticipó anteriormente, los equipos fueron asignados a distintas condiciones experimentales y, por tanto, se procuró lograr un contrabalanceo respecto al género de los líderes de acuerdo a dichas condiciones. Sin embargo, el objetivo fue difícil de cumplir debido a la mayor proporción de mujeres y a la

ocasional inasistencia final de los hombres. De los equipos finalmente formados, 12 líderes fueron hombres y 37 fueron mujeres.

4.3 Tarea

Dado que pretendíamos utilizar una tarea compleja que exigiese una acción interdependiente entre los miembros del equipo, decidimos usar una simulación en ordenador que ya fue utilizada en otras investigaciones sobre eficacia colectiva (e.g. Durham, Knight, y Locke, 1997). Originalmente dicho juego llamado “BOLO” (Cheshire, 1993) se ejecutaba desde una plataforma de software Macintosh y para nuestros fines necesitábamos una versión adaptada al entorno Windows, de ahí que usáramos la versión WinBOLO desarrollada por Morrison (2004). Los siguientes son los pasos seguidos en el desarrollo y adaptación al castellano del juego:

1. Idioma. Durante la fase de desarrollo del presente estudio no se tenía constancia de ninguna versión en español de dicho juego y por tal razón decidimos traducir del inglés al español todo el material de apoyo (manual, tutorial, etc.).

2. Pruebas técnicas. El juego se basa en la lógica del jugador múltiple, para ello el software incluye un programa ejecutable para activar un servidor de red en un ordenador (el cual brinda conexión a un máximo de 16 ordenadores). La comunicación del servidor con otros ordenadores se efectúa por medio de la transferencia de paquetes de datos, y esto se consigue conectando en red los equipos. Se efectuaron pruebas técnicas para conseguir los siguientes objetivos:

- a. Verificar la activación del servidor en un ordenador
- b. Verificar la comunicación en red entre dos o más ordenadores

- c. Activar la secuencia de comandos del servidor de red para configurar el juego (existen diversas maneras de configurar el juego WinBOLO en red, que van desde las condiciones más sencillas a las más difíciles)
- d. Observar la estabilidad del servidor de red para verificar que no hubiese caídas en la transmisión de datos y así evitar interrupciones abruptas.

3. Distribución del espacio. El espacio para llevar a cabo las sesiones experimentales fue la clave para determinar el número máximo de personas (y por tanto, el número máximo de equipos) que podían asistir a cada sesión. Algunos de los criterios fueron:

- a. El espacio donde se conectarían los ordenadores debería permitir la suficiente holgura para la ubicación y desplazamiento, tanto de los participantes como de los experimentadores. Considerando el hecho de que la actividad dentro del espacio experimental no se limitaría a desarrollarse exclusivamente en las mesas de los ordenadores, se dispusieron de mesas de trabajo para los equipos participantes.
- b. La colocación de los monitores debía facilitar la interacción grupal, además, para que cada monitor fuera identificable les fueron colocadas etiquetas con códigos de identificación similares a las que en la fase correspondiente llevarían los participantes (véase figura 16).

Tomando en cuenta estos elementos, se calculó un espacio total de 4 equipos conformados por 4 personas cada uno. Al considerar tanto las mesas para los ordenadores como las mesas de trabajo obtuvimos la siguiente distribución en el área experimental principal (laboratorio 1):

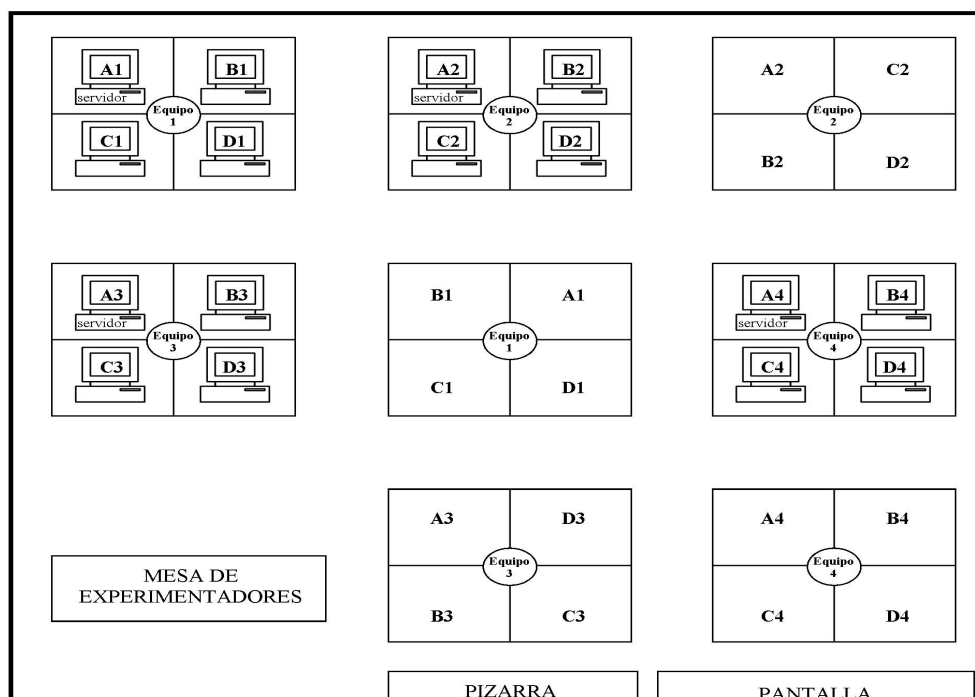


Figura 16. Distribución de equipos de trabajo en el laboratorio 1.

Como se observa en la figura 16, las mesas donde se instalaron los ordenadores están identificadas por el número de equipo y subdivididos a su vez en las letras: A, B, C y D. Todos los ordenadores “A” fueron usados como servidores de red. Las mesas de trabajo se ubicaron próximas a las mesas de los ordenadores y tuvieron las mismas etiquetas que las mesas de los ordenadores. En la figura 16 también se observan: la mesa de los experimentadores, la pizarra y una pantalla desplegable.

4. Naturaleza del juego. Esta simulación informática recrea una batalla de tanques. Cada jugador conduce un tanque usando para ello distintos comandos del teclado y trabaja coordinadamente con los otros miembros del equipo. Cuando los tanques están cerca uno del otro son visibles en los monitores de cada jugador, además, el juego permite poner una etiqueta al lado de cada tanque con el nombre del jugador. El escenario donde se desarrolla la acción es una isla dividida en diversos terrenos con características distintas que dificultan o facilitan el

avance de los tanques. Para ubicarse en la isla o para localizar a otros compañeros de equipo, los participantes pueden consultar un mapa impreso de la isla.

Con el fin de sortear los obstáculos que les dificultan el avance (ej. un río hace lento el avance de un tanque y a la vez le resta municiones al tanque) es posible construir puentes o carreteras con los recursos de construcción que son relativamente escasos en la isla (el material de construcción se repone lentamente).

El objetivo principal del juego es capturar fortines hostiles –representados por círculos rojos- que se encuentran sembrados en toda la isla (16 en total). Para capturarlos, el tanque necesita disparar proyectiles y tener suficiente blindaje para repeler el ataque enemigo; no obstante, los proyectiles se van agotando con cada disparo y el blindaje disminuye a medida que recibe impactos de los fortines (cuando el tanque no tiene blindaje es destruido de inmediato y aparece de forma aleatoria en algún contorno de la isla). Ambos recursos estratégicos - proyectiles y blindaje- los puede recuperar el tanque repostando en alguna de las bases de recarga de suministro existentes en toda la isla (11 en total), pero al igual que los materiales para construcción, las bases no tienen recursos ilimitados, y al vaciarse tardan cierto tiempo en recuperar sus niveles de suministro.

Ahora bien, en la modalidad usada para el experimento, cada jugador cuenta con un tanque que se reemplaza por otro de manera indefinida cada vez que es destruido. En principio, esto le confiere al equipo jugador una cantidad ilimitada de tanques. Para evitar que la captura de fortines fuese a costa de sacrificar una ingente cantidad de tanques, se estableció que otro de los objetivos del juego fuese perder el menor número posible de tanques, con lo que pretendíamos mantener una semejanza de validez externa (ej. recursos limitados). Aún con la

disponibilidad ilimitada de tanques, es extremadamente difícil destruir un fortín de manera individual, porque éstos cuentan con número ilimitado de proyectiles y su velocidad de disparo es superior a la del tanque.

Resumiendo las características del juego, éstas lo convierten en una tarea compleja que exige una alta interdependencia entre los miembros del equipo. Esta circunstancia se ve facilitada por una aplicación del juego denominada “formación de alianzas”, con la cual los participantes forman un equipo³¹. La ventaja de formar alianzas es que les permite a los jugadores ver en sus monitores cuales son los tanques de los miembros del equipo, los fortines que van siendo capturados, comunicarse entre ellos mandándose mensajes de texto, etc.

4.4 Diseño experimental

Como adelantamos en la parte de objetivos e hipótesis, llevamos a cabo un diseño factorial 3X2: inducción del estado emocional del líder (neutral, positivo y negativo) (3) y dificultad de la meta asignada (fácil y difícil) (2). A continuación se expondrá el método de inducción emocional y la dificultad de las metas asignadas.

Inducción emocional

Se usó el “Método Velten” (Velten, 1968) de inducción de estados de ánimo, particularmente usamos la versión modificada de Sinclair y sus colaboradores (Sinclair et al., 1994). El material original fue traducido y adaptado al español. Consideramos que este procedimiento era el más adecuado para su aplicación en grupo, en este caso a los líderes, puesto que en cada sesión participarían hasta 4 líderes. El llevar a cabo un procedimiento de inducción emocional en forma grupal en lugar de individual se hizo por razones de eficiencia,

³¹ En la parte de anexos se pueden ver las pantallas principales del juego

dado el tamaño de la muestra y también por el tiempo disponible. Como vimos en la parte de métodos de inducción emocional, originalmente el método Velten se administraba de forma individual, de modo que los sujetos leían –primero para sí mismos, y luego en voz alta- 60 tarjetas con frases auto-referidas, de contenido depresivo, eufórico o neutro.

La estrategia del procedimiento que usamos aquí fue recoger datos en grupos de personas, pero asignando a los sujetos individualmente a diferentes grupos experimentales en una misma sesión. Como dicho procedimiento se realizó dentro del experimento principal, al igual que en el experimento 2 de Sinclair (Sinclair et al., 1994) decidimos implementar la inducción emocional dentro del paradigma de dos estudios no relacionados para reducir el probable efecto de la demanda. A los sujetos se les hizo creer que participaban en dos estudios no relacionados llevados a cabo por dos experimentadores diferentes. La adaptación principal fue que utilizamos 40 frases autorreferidas en lugar de las 60 originales. Se seleccionaron las frases que fuesen más representativas de cada estado de ánimo en particular.

En la parte de procedimiento se tratará con detalle la forma en como se llevó a cabo la inducción emocional.

Dificultad de las metas asignadas y sistema de puntuación

Los grupos fueron asignados a dos condiciones de dificultad de meta: meta fácil y meta difícil. De acuerdo con las recomendaciones para comparar los efectos de la dificultad de las metas (Locke y Latham, 1990, p. 349), en un estudio piloto previo observamos que más del 85% de los equipos esperaban conseguir una meta de 25 puntos al final de 15 minutos de desempeño y solo un 15% esperaban conseguir una meta de 50 puntos, por tanto los 25 puntos constituyeron la meta fácil y 50 puntos la meta difícil.

Sistema de puntuación

Obviamente que antes de establecer metas primero se tenía que tener un sistema de puntuación, el cual a la postre también se usaría para medir el desempeño.

Para reflejar los objetivos principales del juego hemos seguido el esquema de puntuación desarrollado por Durham et al. (1997). Esto tomó como medida de desempeño y, como se ha dicho anteriormente, el tiempo total de 15 minutos se compone de dos oportunidades de juego donde se obtienen puntuaciones que se van acumulando para obtener un resultado final.

Como veremos a continuación, determinadas acciones del juego sumarían o restarían puntos. Por cada fortín capturado en equipo se suman 10 puntos, y se restaban puntos a medida que se perdían tanques conforme a lo siguiente:

- Los equipos podían perder hasta 5 tanques sin penalización.
- A partir del sexto y hasta el décimo tanque se restaría un punto por cada tanque destruido.
- Dos puntos se restarían por cada tanque perdido a partir del onceavo y hasta el decimoquinto tanque.
- Del decimosexto tanque en adelante se restarían tres puntos por tanque perdido.

Véase la tabla 8 para ejemplificar la sustracción de puntos:

Tabla 8. Tabla de sustracción de puntos

Puntos restados por cantidad de tanques perdidos:		TANQUES	PUNTOS	TANQUES	PUNTOS	TANQUES	PUNTOS
TANQUES	PUNTUACION	1 =	0	6 =	-1	11 =	-2
PERDIDOS	RESTADA	2 =	0	7 =	-1	12 =	-2
1-5	0	3 =	0	8 =	-1	13 =	-2
6-10	-1	4 =	0	9 =	-1	14 =	-2
11-15	-2	5 =	0	10 =	-1	15 =	-2
+16	-3					16 =	-3

Por tanto, un equipo que hubiese capturado tres fortines y perdido dieciséis tanques tendría 12 puntos [(3 tanques x 10 puntos = 30) – (5 tanques x 0 puntos = 0) – (5 tanques x 1 punto = 5) – (5 tanques x 2 puntos = 10)– (1 tanque x 3 puntos = 3)]. Con este sistema de puntuación era probable obtener puntuaciones negativas.

4.5 Procedimiento

Registro previo de participantes. El tamaño previsto inicial de la muestra era de poco más de 320 participantes. Con el fin de minimizar la inasistencia a dicho experimento por incompatibilidad de horarios, se llevó a cabo un registro previo de los participantes. Durante este registro se aprovechó para informales brevemente sobre la naturaleza del estudio y se les indicó que el número de sesiones de participación dependería en gran medida de la cantidad de participantes, anticipándoles que cada sesión de participación tendría una duración de una hora y media y que como máximo asistirían a tres sesiones, pero que siempre serían informados con mucha anticipación de las fechas de su participación.

Conforme a los registros obtenidos se iban formando los equipos, asignándose de forma aleatoria los roles de 1 líder y de 3 seguidores puesto que el tamaño ideal del equipo era de 4 personas, pero previniendo las inasistencias, pensamos que el número mínimo para conformar un equipo era de 3 personas. Pretendimos equilibrar al máximo el número de hombres y mujeres líderes pero la cantidad de mujeres fue superior a la de hombres, así que la asignación se hizo con los sujetos disponibles.

En base a la experiencia del estudio piloto, nos dimos cuenta que en vista de la naturaleza compleja del juego y el tiempo máximo de participación de hora y media por sesión, era necesario dividir todo el experimento en tres fases.

Uno de los propósitos del procedimiento era el de proveer al líder de la información suficiente sobre la naturaleza de la tarea a desarrollar, puesto que el acceso y posesión de información es una de las características que destacan la situación del líder. Por tanto, la primera fase del estudio se dedicó a la familiarización de líderes con la tarea, y a la vez se aprovecharía para aplicar algunos instrumentos de medida. La segunda fase consistiría en la familiarización del equipo con la tarea y la tercera se dedicó a la manipulación de variables independientes, el experimento propiamente dicho. A continuación se describe el procedimiento por etapas.

Fase I

Familiarización de los líderes con la tarea

Los líderes acudieron a las sesiones correspondientes que se llevaron a cabo en el laboratorio 1. Primero se realizó una breve presentación y a continuación se les proporcionó una hoja de consentimiento informando aspectos como el número aproximado de sesiones

adicionales, la importancia de la puntualidad para el estudio -algo crucial con lo que deberían irse familiarizando porque en subsecuentes etapas esto determinaría la continuidad de los equipos-, y la naturaleza confidencial de los datos. En ningún momento se les dio información que les permitiese inferir que habían sido seleccionados como líderes.

A continuación se les administró el primer cuestionario, *Autoeficacia para el liderazgo*, con el fin de medir las creencias de autoeficacia para llevar a cabo acciones de líder, (en la sección de instrumentos de medición se describirán con detalle todos los cuestionarios y medidas). Luego se les indicó que tendrían entre 20 y 30 minutos para leer un manual sobre un juego y que transcurrido ese tiempo practicarían lo aprendido en los ordenadores. El manual cubría tanto los aspectos técnicos del juego WinBOLO como los objetivos principales del mismo (capturar fortines y perder el menor número posible de tanques).

Cuando los participantes terminaron de leer el manual se reforzó lo visto en el manual al mostrarles unas diapositivas con gráficas de los aspectos destacados del juego. Posteriormente, se les proporcionó el mapa de la isla Everard (el mapa por defecto del juego) para que realizaran una práctica de los principales aspectos del juego (comandos del tanque, formación de alianzas, construcción, etc.). El tiempo asignado para la práctica fue de 20 minutos. El propósito era que, después de comprobar el nivel de dificultad del juego, repararan en la característica interdependiente y grupal del mismo, aún cuando la práctica se hiciese individualmente.

Para procurar que los sujetos partieran con un conocimiento homogéneo acerca de la tarea, al final de la práctica se les administró un cuestionario sobre los aspectos básicos de la

misma y si alguna de las personas contestaba incorrectamente algún ítem, el experimentador se lo clarificaba al momento.

Por último, se aplicó el cuestionario de *Autoeficacia para la tarea*, donde medimos las creencias de eficacia respecto a la habilidad para desenvolverse en el juego. En la figura 17 se muestra la secuencia seguida en esta fase.

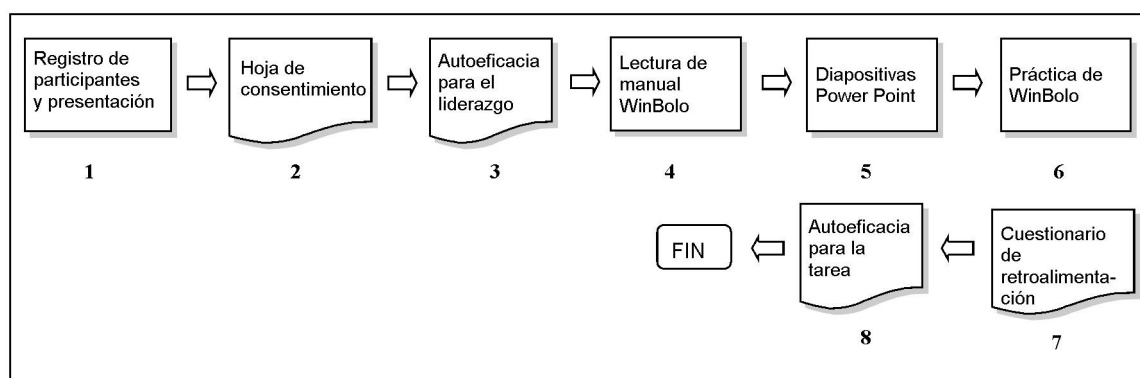


Figura 17. Fase I: Secuencia de procesos

Al concluir la sesión se recordó a los sujetos la fecha de su próxima participación y se les pidió guardar discreción sobre la actividad de ese día.

Fase II

Familiarización del equipo con la tarea

Esta fase permitió la conformación de los equipos y se pretendió familiarizar a los seguidores con la tarea.

En la parte de distribución del espacio se mencionó que los monitores fueron identificados con unos códigos similares a los que llevarían los participantes. Los códigos “A” (A1, A2, A3, A4) fueron asignados a los líderes y el resto (B, C, D) a los seguidores. Estos

códigos sirvieron para mantener la idea de anonimato, pero si bien la identidad de los sujetos se trataba con confidencialidad, en todo momento debía prevalecer la asociación: sujeto—instrumento de medición.

Antes de que los sujetos entraran al laboratorio, se siguió un protocolo para la estructuración de equipos. Aunque previamente se habían conformado equipos de forma aleatoria, no podía soslayarse la probabilidad de incidencias extraordinarias que modificasen la configuración original de los equipos (ej. no asistencia de líderes o seguidores, cambio de horario repentino de algún participante, etc.).

En esta fase aún era factible hacer cambios en el último momento, pero, una vez integrados los equipos, debían permanecer inamovibles para la tercera fase. Con este protocolo se buscaba cubrir ausencias tanto de líderes como de seguidores con tal de tener el mínimo de integrantes (3) por equipo. Cuando no se reunía el número mínimo de personas se provocaba la anulación de un equipo y se les indicaba a los sujetos afectados que por cuestiones de procedimiento se daba por terminada su participación anticipadamente. Una vez finalizado el protocolo para formar equipos, a los participantes se les daba un identificador con el código que les correspondía para ubicarse en las mesas de trabajo que les correspondían.

A los líderes se les citó 15 minutos antes que a los seguidores. Una vez registrados, se les situó en las mesas de trabajo correspondientes. A continuación, se les pidió que leyese unas instrucciones donde se les indicaba que les correspondía brindar asesoría sobre el juego de WinBOLO a los compañeros de equipo que se incorporarían más adelante, y que para ello darían un repaso del manual ya visto en la fase anterior. La asesoría cubriría lo siguiente: a) descripción general y objetivos del juego, b) tipos de terreno, c) construcción y d) comandos del

juego. Para ello podrían disponer del manual y del mapa de la isla Everard. También se les dijo que después de la asesoría el equipo practicaría en los ordenadores.

Los seguidores llegaron después de 15 minutos y se siguió con el protocolo de admisión ya descrito. A continuación, se les proporcionaron las hojas de consentimiento informado y se les indicó que ese día conocerían un juego de ordenador bajo la asesoría de sus coordinadores de equipo. Entre la llegada de los líderes y esta intervención transcurrieron 25 minutos, tiempo del que dispusieron los líderes para repasar el manual y preparar su asesoría.

A partir de aquí los líderes tuvieron 10 minutos para asesorar a sus compañeros de equipo. Durante este tiempo, los experimentadores asignaron los nombres de los jugadores en cada ordenador.

Al concluir los 10 minutos de asesoramiento, se les pidió a los equipos que pasaran a los ordenadores para que practicasen durante 15 minutos lo aprendido en la asesoría. Al concluir la práctica se dio por terminada la sesión, haciendo énfasis en la siguiente fecha de participación y se les pidió guardar máxima discreción. En total, la sesión duró alrededor de 50 minutos. En la figura 18 se muestra la secuencia seguida en esta fase.

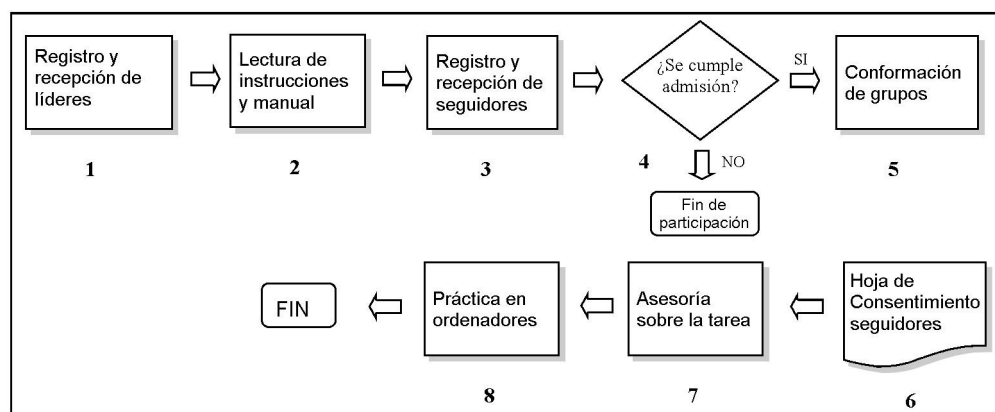


Figura 18. Fase II: Secuencia de procesos

Fase III

Manipulación de condiciones experimentales

En esta fase se llevó a cabo la manipulación de las variables independientes (inducción de estados de ánimo y dificultad de metas asignadas). Como ya se adelantó en la parte de diseño experimental, tratamos de enmarcar esta manipulación dentro del paradigma de dos estudios no relacionados. Emplearemos los términos E1 para referirnos al experimentador encargado del primer estudio (al que llamamos “trabajo en equipo”) y E2 para referirnos al experimentador del estudio de inducción de estados de ánimo.

La fase II proporcionó algunos de los elementos que aportaron mayor veracidad a la forma en que se llevó a cabo esta fase, principalmente, la separación del horario de participación entre líderes y seguidores, y que la duración no superó los 50 minutos de un total de 90. Desde la fase II se les dejó claro a los participantes que no habría modificaciones en los turnos de participación. Esto se hizo para mantener la conformación original de los equipos.

Para el experimento de inducción de estados de ánimo se habilitó un laboratorio 2. Como puede verse en la figura 19, la orientación de los sujetos permitía que los sujetos tuviesen un cierto grado de aislamiento entre sí. Los laboratorios 1 y 2 estaban separados, lo cual garantizaba un ambiente aislado de ruido y distracciones para el proceso de inducción emocional.

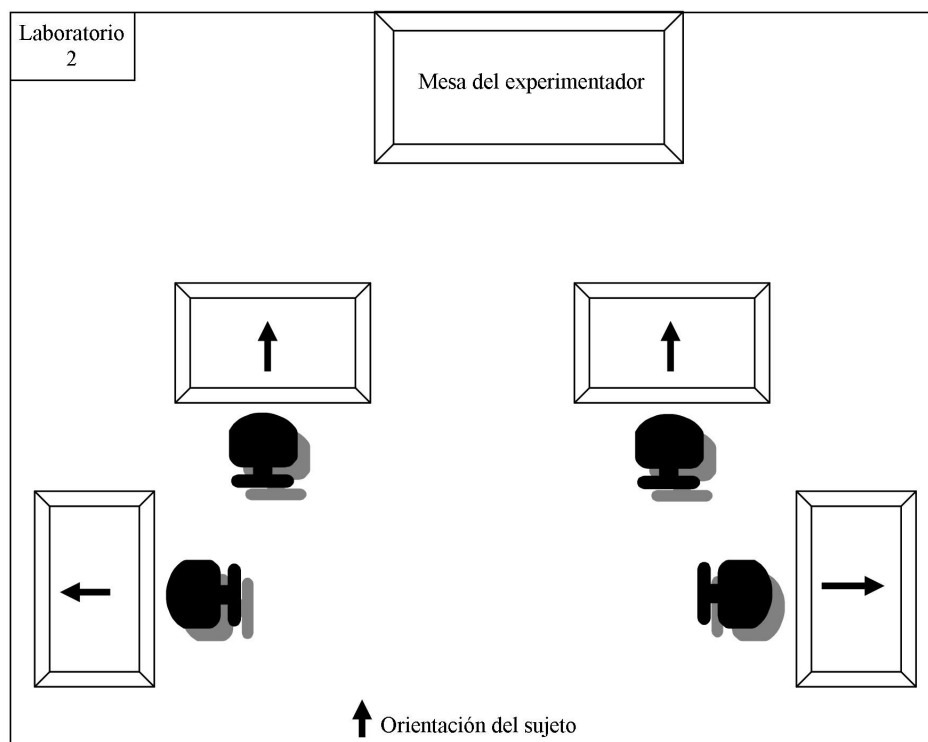


Figura 19. Distribución de sujetos en el laboratorio.

Inicio

En el laboratorio 1 se ubicaron los experimentadores E1 y E2 y sus correspondientes colaboradores.

Al igual que en la fase II, E1 citó a los líderes 15 minutos antes que a los seguidores.

Después de que E1 recibió y registró a los líderes, se dio un margen de tiempo suficiente para iniciar la sesión. E1 siguió un guión predeterminado para encuadrar el estudio no relacionado, en este caso la inducción emocional. La información contenía los siguientes elementos:

- La aclaración de que considerando que la duración de la sesión anterior había sido inferior a una hora y media, se había pensado en aprovechar el margen de tiempo disponible proponiéndoles la participación en otro estudio como un favor a una investigadora.

- Se enfatizó que dicha participación sería muy importante dado lo interesante del estudio en cuestión pero que, en cualquier caso, era totalmente voluntaria.

A partir de aquí, E2 intervino con su guión. Además de presentarse, expuso *grosso modo* el propósito de su investigación: “Poner a prueba un método de inducción de estados emocionales a nivel grupal” y enfatizó que dicho procedimiento era bastante breve y que al término del mismo se reincorporarían al estudio de trabajo en equipo sin ningún problema. Un último argumento persuasivo fue el de que en otras sesiones hubo una enorme colaboración y que los participantes lo habían encontrado sumamente interesante.

Acto seguido, E2 les pidió a las personas que aceptaron colaborar que le acompañaran a una sala contigua (laboratorio 2). Desde el inicio de la sesión hasta la conducción al laboratorio 2 no debían transcurrir más de 15 minutos, en virtud de que los seguidores aguardaban su turno para entrar al laboratorio 1.

Antes de cada sesión de inducción emocional, se asignaron las condiciones experimentales de estados de ánimo para cada líder en función de la cantidad de equipos distribuidos en cualquiera de las otras dos condiciones experimentales (meta fácil – meta difícil), y también en función de las variaciones surgidas en el último momento (ej. no asistencia de líderes, la no aceptación de participar en la inducción, etc.). Los sujetos que llegaban tarde o que no aceptaban participar en la inducción eran asignados a la condición experimental de grupo control. Como máximo había 4 sujetos en cada sesión de inducción de estados de ánimo.

Una vez ubicados los participantes en cada laboratorio, de forma simultánea dieron marcha dos procedimientos: en el laboratorio 2 se llevó a cabo la inducción de estados

emocionales y en el laboratorio 1 la aplicación de varios cuestionarios a los seguidores. A continuación, describiremos los pasos seguidos en ambos laboratorios.

Laboratorio 1

Después de haber registrado a los seguidores y haberles ubicado en sus respectivas mesas de trabajo, E1 presentó a la colaboradora de E2, quien siguió un guión similar al que empleó E2 con los líderes.

El material de trabajo de E2 estaba anticipadamente colocado en las mesas para cada sujeto. A continuación se les proporcionó una hoja de consentimiento sobre el nuevo estudio para que la firmasen manifestando su acuerdo de participación.

Los sujetos que hubiesen decidido no participar fueron instados a permanecer en sus lugares y se les retiró el material. Al resto se les repartió el primer cuestionario, utilizado para medir el estado de ánimo base de los seguidores antes de la interacción con el líder. Nos servimos de una escala de 10 ítems: 5 ítems con adjetivos de contenido afectivo negativo y 5 adjetivos de contenido positivo, y que denominamos *Verificación del estado emocional 1 [T1]*. Repetiríamos esta medición para verificar el cambio en su estado de ánimo después de interactuar con los líderes.

A continuación, con el propósito, por un lado, de mantener el engaño de que se estaba realizando el mismo estudio de inducción emocional en ambos laboratorios y, por otro, el de desviar la atención de la variable dependiente principal, la colaboradora de E2 les indicó que llevarían a cabo un ejercicio de creación de estado de ánimo mediante la evocación de un recuerdo autobiográfico. Para ello, leyeron unas instrucciones donde se les pedía evocar un episodio reciente que les hubiera producido una experiencia emocional intensa y se les pidió

que lo repasaran de forma minuciosa centrándose en detalles diversos que les ayudaran a reconstruir el escenario donde se produjo tal acontecimiento. También se les dijo que durante el ejercicio podían cerrar los ojos.

De forma deliberada, se pensó en que las instrucciones fuesen imprecisas, sobre todo al no indicarles que centrasen su atención en un estado de ánimo particular, y para minimizar el riesgo de haber creado una variable extraña que afectara el estado de ánimo de los sujetos, el tiempo fue lo más breve posible (2 minutos).

Al término del ejercicio, la colaboradora de E2 les indicó que volvería para aplicar un cuestionario final con el fin de valorar la tarea realizada. Fue entonces cuando E1 indicó a los seguidores que esperarían unos minutos al resto de sus compañeros que se encontraban en la sala contigua realizando el mismo estudio para reanudar el experimento de trabajo en equipo. Este lapso de tiempo fue aprovechado por E1 y su colaboradora para cargar el juego en los ordenadores.

Laboratorio 2

Después de leer y firmar la hoja de consentimiento, los sujetos respondieron al cuestionario *Schutte Self-Report Inventory* (SSRI, Schutte et al., 1998) para medir la inteligencia emocional rasgo de los líderes.

A continuación, E2 procedió a administrar de forma oral las instrucciones del método Velten. Les señaló en primer lugar que su investigación buscaba validar una administración grupal de un procedimiento de inducción de estados de ánimo. También les enfatizó la importancia de responder de forma honesta a una medida de estado de ánimo al final del

procedimiento, advirtiéndole sobre los serios problemas que le causaría usar la técnica en futuros proyectos de investigación si ésta no era adecuada.

Después de la introducción, les pidió que leyeran unas instrucciones escritas, las cuales describían: el sistema de tarjetas, la forma de facilitar la inducción, la indicación de que podían alzar la mano en caso de que sintieran que no podían continuar y que al terminar de leer las tarjetas se concentrarían durante unos minutos para profundizar en el estado de ánimo (periodo de incubación).

Esta última modificación de la versión adaptada del método Velten, se hizo con el propósito de intensificar el estado de ánimo a partir de la evidencia de ciertas investigaciones que demostraban que un corto periodo de incubación podía intensificar la experiencia de un estado de ánimo (Borkovec, Robinson, Pruzinsky y DePree, 1983).

Al terminar de leer las instrucciones, se procedió a la lectura de las tarjetas. Frente a los participantes tenían colocadas 40 tarjetas (dimensión de cada tarjeta: 7.5 X 6 cm.) en el anverso estaban numeradas en orden consecutivo y en el reverso estaban impresas las frases auto-referidas. Se les pidió a los sujetos que después de leer cada frase se concentraran en el contenido de la misma hasta escuchar una señal acústica³² que sería la indicación para pasar a la siguiente tarjeta (el intervalo de tiempo asignado entre una tarjeta y otra fue de 15 segundos).

Después de haber leído las 40 tarjetas, los sujetos cogieron una última tarjeta con las instrucciones para la incubación del estado de ánimo; por ejemplo, en las tarjetas de contenido depresivo la instrucción fue la siguiente:

³² Mediante un software de cronómetro ajustable instalado en un ordenador portátil, se programaron ciclos 15 segundos y al término de cada ciclo el ordenador emitía una señal acústica.

Ahora que te empiezas a sentir deprimido, concéntrate en esta emoción. Déjala fluir. Permítele que crezca. Siente este estado de ánimo. Siente como se va haciendo más profundo. Piensa en otras cosas que te hayan pasado en la vida que te hayan hecho sentir muy, muy deprimido, como el haber estado solo, cuando no aprobaste un examen que era muy importante para ti, o cuando alguien terminó una relación contigo. Concéntrate en ello. Mientras lo haces, sentirás como se va incrementando tu estado de ánimo. Se volverá más intenso, más deprimido. Esto a su vez hará que pienses en otros episodios de tu vida que te hayan hecho sentir muy, muy deprimido. El estado de ánimo se va a crear. Deja que tome forma. Siente cómo se vuelve más intenso. Siente cómo se hace más fuerte. Así sucederá. Piensa y haz lo que puedas para acrecentar este estado de ánimo de depresión. Siéntete muy, muy deprimido. Cierra tus ojos. Comienza ahora.

En el caso de las tarjetas de contenido eufórico así como en las tarjetas de contenido emocional neutro las instrucciones cambiaban en concordancia (ejemplo de las tarjetas de contenido eufórico: “Piensa en otras cosas que te han pasado en la vida que te hayan hecho sentir muy, muy feliz como el haber estado con buenos amigos o haber hecho algo divertido...”). Para esta última tarjeta tuvieron 3 minutos para la incubación. El procedimiento de inducción duró 13 minutos en total (40 tarjetas x 15 segundos c/u=10 + 3 minutos del periodo de incubación).

Al término de la inducción se les pidió que respondiesen al cuestionario *Verificación del estado emocional 1 [T1]*. A diferencia de los seguidores, este instrumento sirvió como medida de verificación del efecto del método de inducción emocional en los líderes. Al terminar de responder al cuestionario, se les condujo al laboratorio 1.

Antes de marcharse se les dijo que más adelante se les pasaría un cuestionario final. Este cuestionario tenía una estructura idéntica al cuestionario “T1”, pero los adjetivos empleados fueron distintos, lo hemos denominado “Verificación de estado emocional 2 [T2]”. En la parte teórica se ha hablado sobre el hecho de que los estados de ánimo tienden a ser homogéneos entre los miembros de un grupo por medio de procesos como el contagio emocional (Nelly y Barsade, 2001) y hemos propuesto que el estado de ánimo de un líder podría transferirse a los

miembros de un grupo. Con esta escala pretendimos tener una medida de verificación de la permanencia del estado de emocional del líder³³.

Al comparar ambas medidas (T1 y T2) descartaríamos que el estado de ánimo reportado por los líderes no fuese el resultado directo de un efecto de demanda y por otro lado, verificaríamos que dicho estado de ánimo estuviese presente al momento de interactuar con los seguidores. En el caso de los seguidores, con dicha comparación de medidas verificaríamos la influencia del líder sobre sus estados de ánimo.

Laboratorio 1

Interacción líderes-seguidores

Al regresar al laboratorio 1 e integrarse al resto de compañeros de equipo en las mesas de trabajo, tanto líderes como seguidores leyeron unas instrucciones sobre una actividad a realizar -previa a la tarea en equipo (el juego WinBOLO)-.

Esta actividad tuvo una duración de 7 minutos donde interactuaron líderes y seguidores, se esperaba que la transferencia del estado de ánimo de los líderes a los seguidores se produjera en este lapso de tiempo.

Instrucciones de los líderes. En las instrucciones se les indicó que la misión a completar en esta sesión sería más complicada que la anterior puesto que el terreno de juego sería distinto y habría un sistema de puntuación que les sería explicado más adelante. En esta asesoría, se les pidió, en primer lugar, que expusieran a sus compañeros su opinión sobre el trabajo en equipo y luego cómo se ajustaba su equipo a esa visión, y en segundo lugar, que les recordara los

³³ En su estudio Sinclair y sus colaboradores (Sinclair et al., 1994) reportaron que con su procedimiento, el estado emocional de las personas tenía una duración de entre 25 y 35 minutos.

elementos estratégicos del juego. Se les recomendaba que usaran las mejores estrategias de comunicación con sus compañeros de equipo. También se les dijo que les sería avisado cuando acabase el tiempo de asesoría.

Instrucciones de los seguidores. A los seguidores se les indicó que en esta fase resultarían de primordial importancia la coordinación y cooperación en equipo. Para lograrlo, una buena comunicación era imprescindible y, por tanto, debían valorar la efectividad de comunicación de su coordinador de equipo.

Al haber concluido los 7 minutos de interacción y mientras se les decía que se daba por terminada la asesoría, entraba E2 y su colaboradora interrumpiendo a E1 para aplicar el cuestionario T2, pues debía parecer que E1 no sabía en que momento iba a entrar E2 ni que se aplicaría un último cuestionario. En todo caso lo que sí debían percibir los sujetos era que a todos se les pasaba el mismo cuestionario y, por tanto, que todos participaban en el mismo estudio. Al terminar de responder el cuestionario T2, E2 y su colaboradora agradecieron la participación en su estudio y se retiraron del laboratorio 1 (la última intervención de E2 no debía superar 3 minutos).

Preparación para la tarea

Entre las modificaciones realizadas a la tarea con la cual se habían familiarizado destaca la inclusión de un terreno de juego distinto (véase la comparación de ambos terrenos en la figura 20). Esto se hizo para evitar que el dominio del terreno anterior interviniese como una variable extraña en el desempeño presente.

Ubicados aún en las mesas de trabajo se procedió a explicarles el sistema de puntuación (véase en el apartado de instrumentos de medición el sistema de puntuación como medida de desempeño) y después, de acuerdo a la distribución de grupos experimentales, se designó la dificultad de la meta: a) meta fácil (25 puntos) o b) una meta difícil (50 puntos), para todos los equipos en una misma sesión. Esta explicación no superaría 3 minutos.



Figura 20. Comparación de los mapas empleados en las distintas fases del experimento.

Retroalimentación

En virtud de lo complicado que era jugar y calcular al mismo tiempo la puntuación que iban obteniendo, se les aclaró que las puntuaciones que fueran obteniendo los equipos durante el juego se actualizarían constantemente en la pizarra de acuerdo a lo siguiente:

- Dispondrían de 15 minutos en total (igual al tiempo que se les dio en la fase II para practicar el juego).
- Los 15 minutos estaban divididos a su vez en dos oportunidades: la primera de 10 minutos y la segunda de 5 minutos. Antes de cada oportunidad tendrían 2 minutos para planear su estrategia.

- La puntuación final se obtuvo sumando el resultado de ambas oportunidades.

La puntuación que se mostraba en la pizarra se presentaba como se indica en la tabla 9. Obsérvese que dentro de la casillas OP. 1 y OP. 2 sólo se consigna la puntuación obtenida durante cada oportunidad, la casilla “TOTAL” es la que resume la puntuación final.

Tabla 9. Información mostrada en la pizarra sobre las puntuaciones alcanzadas en equipo

EQUIPO	OP. 1	OP. 2	TOTAL
Equipo 1	15	-5	10
Equipo 2			
Equipo 3			
Equipo 4			

Donde: OP. 1 = Primera oportunidad (10 minutos) y OP. 2 = Segunda oportunidad (5 minutos).

Ejecución de la tarea

Después de haber llevado a cabo el procedimiento de inducción emocional, la interacción entre líderes y seguidores, y haber explicado el sistema de puntuación, quedaba por verificar el efecto del estado de ánimo sobre el establecimiento de estándares de desempeño.

Los líderes tenían en su material un cuestionario para discutirlo con su equipo. El primer ítem indicaba que anotasen la puntuación asignada al equipo como meta al final de los 15 minutos de juego, y un segundo ítem les pedía que anotasen el estándar de desempeño para los próximos 10 minutos “Dada la meta anterior ¿Cuál sería la puntuación mínima que debería alcanzar el equipo durante los próximos 10 minutos para sentirse satisfechos? –Tomad la decisión en equipo-”. Enseguida se les pasó el cuestionario de eficacia colectiva para ser respondido individualmente, en este caso, el nivel de confianza de que el equipo pudiese

alcanzar un determinado rango de niveles de puntuaciones en los primeros 10 minutos de juego.

Después de responder al cuestionario de eficacia colectiva, los equipos tuvieron 2 minutos para planear la OP. 1, para ello podían auxiliarse del mapa y de un diagrama de consulta rápida para recordar los comandos principales del juego. Al concluir el tiempo de planeación, llevaron a cabo la OP. 1 en los ordenadores y al mismo tiempo se iba dando la retroalimentación de la puntuación. Al finalizar los 10 minutos se dejaba escrita en la pizarra la puntuación correspondiente a cada equipo.

Después de la OP. 1, los equipos contestaron otro cuestionario que les pedía que anotasen la puntuación asignada al final de los 15 minutos, su puntuación actual (la tenían en la pizarra) y el estándar de desempeño para los próximos 5 minutos de juego. Por último, se les pasó el cuestionario eficacia colectiva para medir la confianza para alcanzar determinados rangos de puntuación al final de la OP. 2.

Dado que el desempeño iba a ser acumulativo, los sujetos se basaron en el escenario en que quedó el juego al final de OP. 1 (los trabajos de construcción que habrían hecho, los fortines que habían dejado dañados, etc.) para así tener una mejor estimación de lo que podían conseguir en la OP. 2, por tanto se les pidió que detuvieran sus tanques al finalizar OP. 1 (poniendo así en pausa el juego) y una vez que pasaron los últimos 2 minutos de planeación para la OP. 2, el juego se reanudó justo donde se había quedado.

Al concluir la OP. 2, se mostró el resultado final en la pizarra y se dio por concluida la sesión experimental. A los participantes se les recordó la peculiaridad que tienen los estudios

experimentales y por ello se les pidió encarecidamente que guardasen la mayor discreción posible sobre el mismo para evitar problemas en sesiones posteriores. Por último, se les informó que al término de la investigación les sería ofrecida una charla sobre la naturaleza del experimento.

En la figura 21 se puede ver la secuencia de esta última fase.

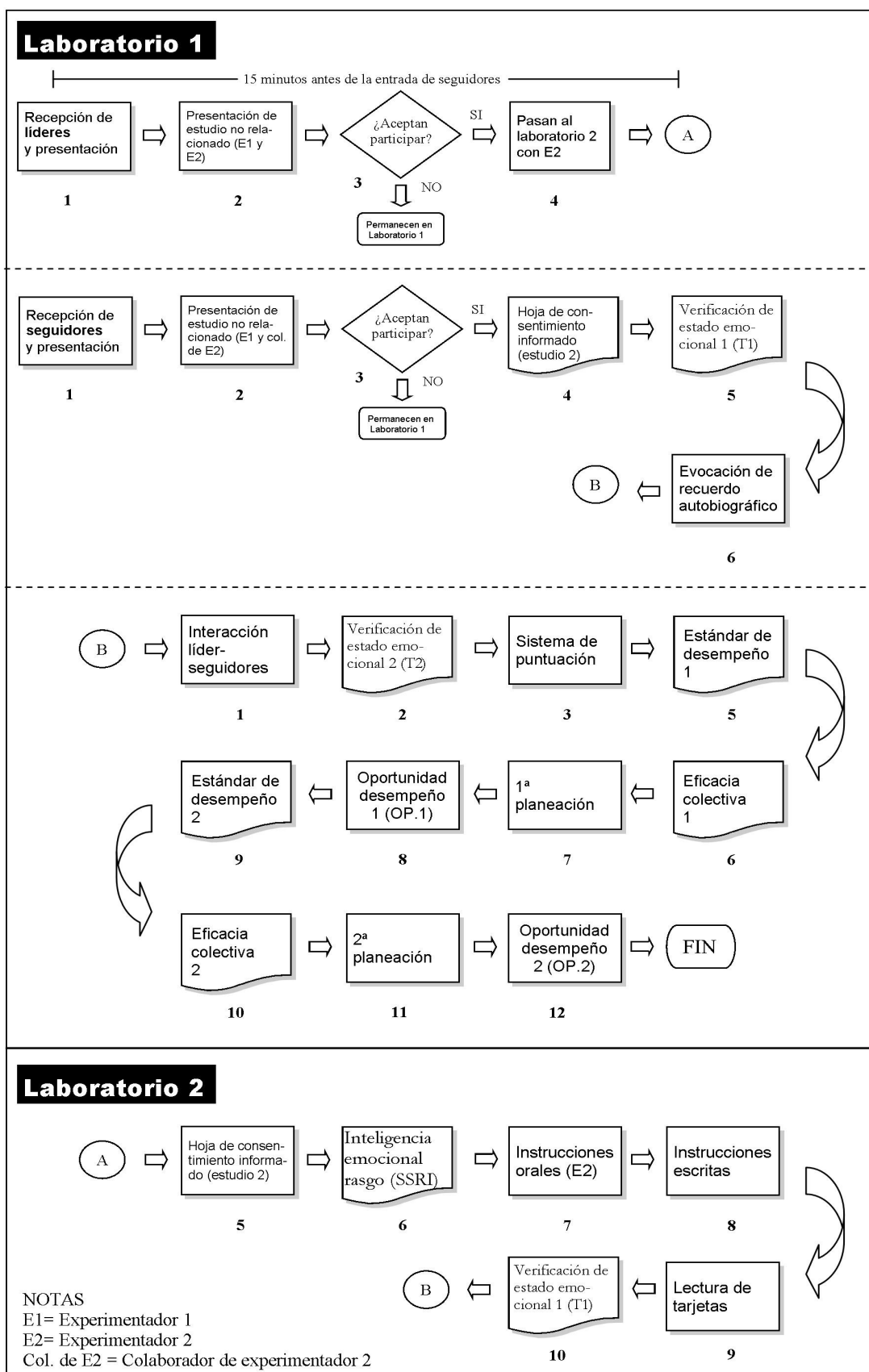


Figura 21. Fase III: Secuencia de procesos

4.6 Instrumentos de medición

Autoeficacia para el liderazgo. Elaboramos un cuestionario de 14 ítems que mide la confianza de los individuos en sus habilidades generales para el liderazgo y para ello hemos considerado algunas de las actividades características de los líderes señaladas por algunos autores (véase Bass, 1985, 1990; Hackman, 1990). Algunos ítems de ejemplo (con la frase previa de: “se considera capaz de”): “Tomar decisiones que afecten a otras personas” y “Movilizar la acción de las personas hacia un fin determinado”.

Siguiendo las recomendaciones de Bandura (1977, 1997), para la medición de la magnitud de las creencias de eficacia, se les pidió a los participantes que respondieran a una serie de afirmaciones marcando en una columna “SI-NO”, un “SI” para las conductas en las que se consideraban capaces, y en caso contrario un “NO”. Para valorar la intensidad de las creencias de eficacia, se les pidió que puntuaran en una escala con una gradación de 1 a 10 (correspondiendo al número 1 la confianza mínima, el 5 la confianza moderada y el 10 la confianza máxima) aquellos ítems donde respondieron “SI”, y por último, se sumaron las puntuaciones obtenidas y se dividieron entre el número total de ítems.

No obstante, Bandura (1977) señala que la intensidad de las creencias de eficacia es la más relevante y diversos estudios han empleado solo la escala de intensidad (Bandura y Cervone, 1986; Prussia y Kinicki, 1996), por ello solo hemos considerado la escala de intensidad. Dicha escala ha mostrado adecuados índices de fiabilidad ($\alpha=.85$) en otros estudios (ej. Sánchez y Villanueva, 2005; Villanueva y Sánchez 2007)

Autoeficacia para la tarea. Se usó una versión adaptada de la “Escala de creencias de eficacia personal” (Riggs, Warka, Babasa, Betancourt y Hooker, 1994). Debido a la naturaleza del dominio específico de la autoeficacia (Bandura, 1997) se decidió medir la confianza de los líderes sobre sus capacidades para realizar la tarea que se le haya encomendado. La escala original se compone de 10 ítems y mide la eficacia personal en el lugar de trabajo. Por tal motivo se adaptaron algunas palabras como referirse a “tarea” en lugar de “trabajo”. Utilizamos 4 ítems de la escala original por considerarse más apropiados. Algunos ítems de ejemplo: “Tengo confianza en mi habilidad para hacer esta tarea”, “La habilidad que yo poseo no se relaciona mucho con esta tarea”.

Los ítems excluidos se referían a una habilidad dentro de un trabajo establecido en un contexto organizacional (Ej. “Mi futuro en este trabajo está limitado debido a mi falta de habilidades”). En base a las actividades de la tarea formulamos y agregamos 5 ítems que conformaron una escala final de 9 ítems. Los participantes respondían en una escala tipo Likert de 1 a 5: desde “totalmente en desacuerdo” con valor de 1, hasta “totalmente de acuerdo” con valor de 5. En investigaciones anteriores, esta escala ha obtenido índices de fiabilidad superiores a $\alpha = .85$ (Sánchez y Villanueva, 2005; Villanueva y Sánchez, 2005, 2007)

Inteligencia emocional rasgo. Se utilizó una versión adaptada del *Schutte Self-Report Inventory* (SSRI; Schutte et al., 1998). Originalmente esta escala se compone de 33 ítems. Los participantes responden una escala tipo Likert de 1 a 5: desde “totalmente en desacuerdo” con valor de 1 hasta “totalmente de acuerdo” con valor de 5. En sus estudios de validación, sus autores señalan que teóricamente dicha escala cubre el modelo conceptual de Salovey y Mayer (1990), no obstante, sugieren utilizar una solución unifactorial de la escala (Schutte et al., 1998; p. 171), aún así, hay datos empíricos que cuestionan su naturaleza unifactorial (Austin,

Saklofske, Huang, y McKenney, 2004; Ciarrochi, Chan, y Bajgar, 2001; Petrides y Furnham, 2000). Los estudios donde se ha utilizado esta escala indican que constituye una medida de inteligencia emocional rasgo válida y fiable por sus correlaciones con constructos relacionados teóricamente, las diferencias de puntuaciones encontradas entre grupos y pruebas test-retest (Ciarrochi et al., 2001; Ciarrochi et al., 2002; Schutte et al., 1998, 2001; Saklofske, Austin, y Minski, 2003).

Después de hacer la traducción al español, la cual implicó el método traducción-retrotraducción (Behling y Law, 2000), se utilizó un criterio inter-jueces de 5 personas para analizar la adecuación de los ítems con el contenido de la escala y como resultado no fueron incluidos los ítems 7 y 10 de la escala original, así como el ítem 33. De hecho, sobre el ítem 33, Chico (1999), en su estudio de validación de la escala, al prescindir del ítem 33, la fiabilidad de la escala no se modificaba sustancialmente. Como se verá en la tabla de fiabilidades, la fiabilidad de esta escala se mantuvo a un valor muy parecido a lo que reportan otros trabajos (Austin, 2004; Austin et al., 2004; Austin, Saklofske, y Egan, 2005; Schutte et al., 1998; Villanueva y Sánchez, 2007) Con tales modificaciones, la escala final se integró de 30 ítems y la hemos evaluado en base a la solución unifactorial propuesta, sumando las puntuaciones y dividiéndolas por el número total de ítems.

Verificación del estado emocional 1 [T1]. Para medir el estado emocional posterior a la inducción emocional en el caso de los líderes y el estado emocional base de los seguidores, hemos utilizado una escala que contenía 10 frases de adjetivos referidos a diferentes sentimientos y emociones, 5 de contenido afectivo positivo (ej., positivo, alegre) y 5 de contenido afectivo negativo (ej., mal, triste).

En las instrucciones se les pedía que leyeran cada ítem y respondieran en una escala tipo Likert con una gradación de 0 (totalmente en desacuerdo) a 4 (totalmente en desacuerdo) en qué medida dichos enunciados se correspondían con la forma en la que se sentían en ese momento. Los ítems de contenido afectivo negativo fueron codificados de forma inversa a efectos de análisis.

Verificación del estado emocional 2 [T2]. Para verificar la permanencia del estado emocional desde la inducción emocional hasta el término de interacción con los seguidores, en el caso de los líderes, y la verificación del contagio del estado emocional en el caso de los seguidores, hemos usado la misma estructura e instrucciones que la escala T1, pero los adjetivos empleados fueron distintos. Los ítems de contenido afectivo negativo fueron codificados de forma inversa a efectos de análisis.

Eficacia colectiva. En el capítulo donde tratamos la medición de la autoeficacia vimos que el grado de interdependencia de los esfuerzos necesarios para alcanzar resultados deseables determinará el método de medición más adecuado (Bandura, 2000). Y en virtud de que la naturaleza de la tarea que nos ocupa en este trabajo exige una alta interdependencia entre los miembros de un grupo, creemos que la medición debe hacerse desde una valoración holística de las creencias de eficacia de un grupo, es decir, hemos usado un instrumento que agrega las valoraciones de los miembros sobre las capacidades del grupo operando como un todo.

Con este cuestionario medimos las percepciones de los sujetos sobre la habilidad del equipo para alcanzar rangos de distintos niveles de desempeño antes de cada oportunidad de desempeño (OP. 1 y OP. 2). Para ello hemos medido tanto el nivel como la intensidad de las creencias de eficacia. Las instrucciones del cuestionario fueron:

“Piensa acerca del *equipo* dentro del cual estás participando. Lee cada uno de los niveles de puntuación que se indican abajo. Si juzgas al *equipo* capaz de alcanzar determinado nivel de puntuación en los próximos [10 o 5 minutos] minutos responde con un *SI* en la columna “SI-NO”. Si no juzgas al equipo capaz de alcanzar determinado nivel de puntuación, responde con un NO. Relee solamente aquellas opciones a las que has respondido *SI*. En la columna “GRADO DE CONFIANZA” indica con que confianza consideras al equipo capaz de conseguir esta puntuación. (El 1 implica ninguna confianza, el 5 confianza moderada y el 10 una confianza máxima)”.

En total había 10 niveles de puntuación en rangos de 5 puntos, el primer nivel era de “entre 1 y 5 puntos”, el segundo nivel “entre 6 y 10 puntos” y así sucesivamente.

Estándar de desempeño establecido por el equipo. A los equipos les fue asignada una meta fácil o una meta difícil para el desempeño total de 15 minutos. No obstante, hemos considerado la elección del estándar de desempeño que se establecen a sí mismos los equipos. Como se vio en el apartado de procedimiento, estos 15 minutos fueron divididos en dos oportunidades de desempeño (Op. 1= 10 min. Op. 2= 5 min.), los participantes, por tanto, respondieron en equipo a un cuestionario en donde se les pidió estimaran el estándar de desempeño en equipo antes de cada oportunidad de desempeño con la siguiente instrucción: “Dada la meta anterior ¿Cuál sería la puntuación mínima que debería alcanzar el equipo durante los próximos____ minutos para sentirse satisfechos? –Tomad la decisión en equipo-”.

Desempeño. Como se explicó en el apartado del diseño experimental, el sistema de puntuación fue la base para valorar el desempeño. La forma específica de cómo se obtuvo y procesó la información para obtener el resultado de desempeño y que también sirvió de retroalimentación a los equipos se amplía en el anexo B.

4.7 Análisis de los datos

La psicología social se suele apoyar en la investigación cuantitativa, la cual es un método que hunde sus raíces en el positivismo lógico, para establecer, formular, fortalecer y revisar la teoría existente. Dicha metodología emplea y desarrolla modelos matemáticos, teorías e hipótesis que competen a los fenómenos que se estudian tanto en psicología, como en otras disciplinas científicas.

Dentro de esta metodología se suele aludir a la frase de “si no lo puedes medir, entonces no sabes de lo que estás hablando”; es decir, se destaca a la medición como una propiedad fundamental porque permite expresar numéricamente las observaciones empíricas objeto del interés científico, permitiendo así estudiar las relaciones causales o asociaciones. La estadística es la principal herramienta matemática empleada dentro de la investigación social y particularmente se hace uso de la estadística descriptiva e inferencial.

Las relaciones empíricas y asociaciones entre las variables se suelen estudiar haciendo uso del modelo lineal general, del modelo no lineal y del análisis factorial. No sobra decir que un principio fundamental dentro de la investigación cuantitativa es que la “correlación no implica causación”.

Es sabido que a diferencia de las ciencias naturales, donde no suele haber cuestionamiento al combinar tanto metodologías cuantitativas como cualitativas, dentro de las ciencias sociales la controversia sobre el uso de unas u otras ha llevado a sostener la idea entre algunos científicos de que el empleo exclusivo de la metodología cuantitativa conduce a darle un carácter verdaderamente científico a dicha investigación. A nuestro juicio creemos que el uso de la metodología cuantitativa en la investigación social tiene un impacto muy considerable en

el progreso científico moderno, en el grado en el que se tenga la certeza de que se esta midiendo objetivamente lo que se pretende medir.

A partir de los objetivos de investigación planteados, decidimos emplear dos estrategias analíticas diferenciadas, la primera para verificar las diferencias entre los grupos experimentales producto de la manipulación de las variables independientes, y la segunda para probar las relaciones entre el conjunto de variables.

Verificación de la manipulación experimental mediante la comparación de grupos

En nuestro diseño de investigación hemos manipulado experimentalmente dos variables: el estado emocional de los líderes y la dificultad de las metas asignadas a los equipos.

En el primer caso tenemos una variable independiente (estado emocional) con tres condiciones experimentales (positivo, negativo y neutro) y una variable dependiente (verificación del estado emocional 1 [T1]) sobre la que verificaremos la efectividad del procedimiento de inducción emocional. Dado que se pretenden comparar las puntuaciones de más de tres grupos experimentales, no relacionados, realizaremos un análisis de varianza (ANOVA de un factor). Este análisis compara la varianza *entre* los diferentes grupos con la varianza *dentro* de los grupos. Se obtiene un valor F, que representa un coeficiente que resulta de la división de la varianza *entre* los grupos entre la varianza *dentro* de los grupos, cuanto mayor es el coeficiente, mayor es la varianza entre los grupos (causada por la variable independiente).

De existir una diferencia significativa, verificaremos que dicho estado de ánimo estuviese presente durante la interacción entre líderes y seguidores. En este caso tenemos que existen dos variables independientes: estado emocional (tres niveles: positivo, negativo y

neutro) y tiempo (dos niveles: antes de la interacción entre líderes y seguidores, y después de la interacción). La primera variable requiere comparar grupos diferentes de participantes y la segunda implica comparar un grupo consigo mismo en dos puntos diferentes de tiempo. Para ello emplearíamos el análisis de varianza mixto (ANOVA mixto), ya que combina los métodos de análisis de varianza para muestras independientes y de medidas repetidas. Este análisis permite probar si hay efectos significativos para cada una de las variables independientes y si la interacción entre las dos variables es significativa.

En el segundo caso tenemos una variable independiente (dificultad de la meta asignada) con dos condiciones experimentales (meta fácil y meta difícil) y una variable dependiente que en este caso es el establecimiento en equipo de estándares de desempeño. Dado que necesitamos comparar la media de las puntuaciones de dos grupos experimentales independientes, aplicaremos una prueba *t* para muestras no relacionadas. Esta prueba nos dirá si existe una diferencia significativa en las puntuaciones medias de los dos grupos.

Análisis de vías con el modelo de ecuaciones estructurales

Usaremos la técnica del modelo de ecuaciones estructurales para determinar la correspondencia entre el patrón observado de relaciones entre las variables y las relaciones causales del modelo hipotético mostrado en la figura 15.

A continuación se hace una introducción sobre los conceptos básicos de las ecuaciones estructurales, los pasos para llevar a cabo el análisis y las convenciones utilizadas en el tema del ajuste del modelo.

Para tratar de forma adecuada la complejidad de los fenómenos de las ciencias sociales, han resultado de particular utilidad los métodos multivariantes, dichos métodos posibilitan estudiar de forma simultánea amplios conjuntos de variables. Entre las técnicas más comunes destacan el análisis multivariante de varianza, el análisis factorial, la regresión múltiple, etc. No obstante, la limitación más importante que les caracteriza es que solo pueden examinar una relación al mismo tiempo, por ejemplo, en el caso de la evaluación de modelos complejos que involucren un gran número de ecuaciones lineales, técnicas como la regresión múltiple podrían aportar “mini-tests” de los componentes de un modelo, al ejecutar una estrategia de análisis de ecuación por ecuación.

Derivado de lo anterior, para poner a prueba el modelo hipotético, emplearemos la técnica del modelo de ecuaciones estructurales, la cual abarca un amplio rango de métodos de análisis multivariante estándar, de hecho, las ecuaciones estructurales son el producto de la evolución y unión de de la metodología desarrollada en el análisis de vías y en el análisis factorial:

El análisis de vías. Este análisis estudia los efectos directos e indirectos en un conjunto de variables observables. Los modelos de vías intentan explicar por qué las variables observadas están correlacionadas y parte de esta explicación puede suponer efectos causales.

El análisis factorial. Es una técnica utilizada para explicar un conjunto de variables observables mediante un número reducido de variables no observables llamadas factores.

Una de las características más importantes de los modelos de ecuaciones estructurales (SEM) es que adoptan un enfoque confirmatorio en el análisis de los datos y para ello Joreskog (1993) identifica tres estrategias para probar los modelos SEM:

1. Estrictamente confirmatorio (SC). El investigador especifica un modelo aislado basado en la teoría, recolecta la información apropiada y prueba el ajuste del modelo hipotético a los datos muestrales. De los resultados de esta prueba, el investigador evalúa su significación estadística.
2. Modelos alternativos (AM). En este caso, el investigador se encuentra con varios modelos alternativos cimentados en la teoría sin conocer cuál proporciona un mejor nivel de ajuste, con este análisis se comparan los modelos y se selecciona el que represente de forma más apropiada la información muestral.
3. Generación de un modelo (MG). Esta estrategia difiere de las dos anteriores en que, aunque se propone un modelo, la intención de la modelización es mejorarlo a través de modificaciones de los modelos de medida y/o estructurales. En el caso de que un modelo postulado sea rechazado por su pobre ajuste a los datos, se procede de una forma exploratoria en lugar de confirmatoria para modificar y volver a estimar el modelo. Aunque dicha modificación puede hacerse desde una perspectiva teórica o desde los datos muestrales, el objetivo final es encontrar un modelo que sea tanto sustantivamente significativo como estadísticamente bien ajustado (Joreskog, 1993).

La estrategia que emplearemos en la búsqueda del modelo de ecuaciones estructurales es la de generación de un modelo, ya que si bien algunas variables como las correspondientes a mecanismos de autorregulación podrían abordarse desde un enfoque confirmatorio, en el caso de las variables de tipo afectivo y su relación con las de autorregulación, la base teórica no es del todo firme y por ello adoptaríamos un enfoque de tipo exploratorio lo que refleja en cierta medida lo que se pretende con la estrategia de generación de un modelo. También es lógico suponer proceder de dicha forma si se toman en cuenta los costos asociados a la obtención de

la muestra, algo que desde una estrategia estrictamente confirmatoria nos llevaría a concluir una investigación sobre la base de un modelo hipotético rechazado.

La elección de esta estrategia en la búsqueda de un modelo constituyó un proceso largo y complicado, ya que al momento de introducir o descartar variables se debían tomar decisiones basadas en criterios teóricos y técnicos, realizando para ello combinaciones de variables tomando en cuenta su secuencia dentro de las fases correspondientes del experimento y todo con el fin de lograr un modelo que se ajustara mejor a los datos muestrales.

Fases de un modelo de ecuaciones estructurales

Una vez definido el modelo teórico, se procede a contrastarlo estadísticamente y se finaliza con la verificación –parcial o global- de dicho modelo. La falta de confirmación de una o algunas de las hipótesis del modelo planteado, conlleva a hacer un replanteamiento del modelo estructural, o, en términos de la metodología SEM, implica un “replanteamiento” del modelo. Específicamente, los pasos a seguir para llevar a cabo un modelo de ecuaciones estructurales son los siguientes:

1. Especificación del modelo
2. Identificación del modelo
3. Prueba de ajuste
4. Estimación
5. Replanteamiento

Especificación del modelo

También conocido como “modelo de medición”, define las relaciones entre variables observadas y latentes, es decir, aporta un vínculo entre las puntuaciones de un instrumento de

medición y los constructos subyacentes que supuestamente mide dicho instrumento. Es un paso crucial porque de aquí deriva todo lo demás, es por ello que se debe poner especial cuidado en especificar correctamente el modelo así como en escoger las variables de medición adecuadas para representar a las variables latentes³⁴.

Identificación del modelo

También conocido como “modelo estructural”, define las relaciones entre las variables latentes, de tal suerte que especifica la forma en que determinadas variables en el modelo directa o indirectamente influyen (causan) cambios en los valores de otras variables en dicho modelo.

En un modelo completo de ecuaciones estructurales, la parte estructural del modelo involucra las relaciones entre factores o variables no observadas, no obstante, un problema de investigación frecuentemente usa un submodelo del modelo SEM: ya sea el submodelo de análisis factorial (especificación del modelo) o el análisis de vías (identificación del modelo). En el análisis SEM de vías, cada variable no observada en el modelo es considerada como medida por una única variable observada, equiparando así las variables observadas y no observadas. Las estimaciones de los parámetros de un análisis de vías tradicional y un análisis SEM comparable, son idénticas. No obstante, hay una gran ventaja al usar el modelo SEM de vías: sus resultados proporcionan una información crucial acerca del ajuste general del modelo. En nuestro caso, vistas estas ventajas y al tener nuestras variables el carácter de observadas emplearemos el análisis de vías SEM.

³⁴ *Variable latente*. Constructo teórico que no puede observarse (medirse) directamente. La *variable observada* o manifiesta, dentro del contexto de la metodología SEM, se entiende como la definición de la variable latente en términos de conducta (puntuaciones en un instrumento particular de medición), de ahí que la medición de la variable latente esté vinculada a la variable manifiesta (Byrne, 2001)

Representación de los modelos de ecuaciones estructurales

Es muy común simbolizar mediante gráficos de vías los modelos de ecuaciones estructurales, ya que proporcionan una representación visual de las relaciones que se supone mantienen las variables objeto de estudio. También es posible representar dichos procesos causales por medio de una serie de ecuaciones de regresión (ej. estructurales), pero de hecho, la representación por medio de los gráficos de vías es el equivalente visual de la representación matemática de dichas ecuaciones de regresión.

Para el caso del paquete estadístico AMOS, la representación esquemática de los modelos SEM conserva algunas de las convenciones de la notación LISREL al emplear símbolos geométricos: un círculo (o elipse) representa factores latentes, los cuadrados (o rectángulos) representan variables observadas, las flechas rectas y unidireccionales (\rightarrow) representan el impacto de una variable sobre otra³⁵, y las flechas bidireccionales (\leftrightarrow) representan las covarianzas o correlaciones. Así mismo, los errores residuales y los de medición³⁶ al ser considerados también variables latentes, en el paquete AMOS se representan por medio de círculos.

Prueba de ajuste del modelo

Después de haber estimado el modelo y haber analizado el significado de las relaciones entre los parámetros, procederemos a verificar si éste se ajusta a los datos. El programa AMOS 4.0 (Arbuckle y Wothke, 1999) reporta 25 índices de ajuste. No obstante, existe una disputa

³⁵ En la metodología SEM, la variable dependiente es denominada *endógena* y la variable independiente *exógena*. El cambio de términos no es del todo arbitrario, ya que si bien la variable exógena es una variable independiente que no tiene *a priori* una variable causal, la variable endógena puede ser tanto una variable mediadora (variable que es tanto el efecto de otra variable exógena o mediadora, como la causa de otras variables mediadoras y dependientes) como una variable puramente dependiente.

³⁶ Error residual.- Diferencia de ajuste entre el modelo hipotético y la información muestral.
Error de medición.- Deriva de dos fuentes: a) error de medida aleatorio (en el sentido psicométrico) y de b) error de singularidad que describe el error de varianza que emerge de alguna de las características que se consideran específicas de un indicador específico de la variable.

metodológica sobre cuáles deben reportarse, en todo caso parece evidente el evitar reportarlos todos. Al tratar de establecer un criterio de cuáles y cuántos índices deberían ser reportados, Jaccard y Wan (1996) recomiendan usar al menos tres pruebas de ajuste, Kline (1998) recomienda al menos 4 pruebas de ajuste como el Ji-cuadrado, GFI, NFI, o CFI; NNI y el SRMR. Otros opinan que la lista de índices que deben reportarse debe incluir el Ji-cuadrado, AGFI, TLI y el RMSEA. Siguiendo dichas indicaciones, en nuestro trabajo hemos incluido las siguientes:

- Ji-cuadrado (χ^2): También se le conoce como la función de discrepancia. El valor de Ji-cuadrado no debería ser significativo si existe un buen ajuste del modelo, en tanto que un valor de Ji-cuadrado significativo indica la ausencia de un ajuste satisfactorio del modelo. En otras palabras, ji-cuadrado sería una medida de “mal ajuste” en el sentido de que la significación indicaría que la estructura de covarianza del modelo dado es significativamente diferente de la matriz de covarianza observada. Es por ello que si Ji-cuadrado $< .05$, el modelo es rechazado. Se considera una medida razonable de ajuste para modelos que tienen de 75 a 200 casos³⁷; así, este índice no detectaría adecuadamente el ajuste de un modelo a los datos con muestras pequeñas (de 50 o menos) o muy grandes (más de 400).
- Índice de ajuste normalizado (NFI): También conocido como el índice de ajuste normalizado de Bentler-Bonet (Bentler y Bonet, 1980), refleja la proporción en la que el modelo del investigador mejora su ajuste comparado con el modelo nulo. Su valor oscila entre 0 y 1, por convención se suele considerar .90 como valor crítico: en la medida en que el valor obtenido sea inferior se considera que el modelo es mejorable. Otros autores usan un punto de corte más liberal de .80.

³⁷ Kenny, D.A. (2003) [<http://davidakenny.net/cm/fit.htm>]

- Índice de ajuste no normalizado (NNFI): También se le conoce como el índice no normalizado de ajuste Bentler-Bonet, (la etiqueta que usa el programa AMOS es TLI – Tucker-Lewis Index (Tucker y Lewis, 1973)-). Se trata de una modificación del NFI y es uno de los índices que se ven menos afectados por el tamaño de la muestra. Aunque se desconoce su distribución, se considera que valores cercanos o superiores a .90 significan un buen ajuste del modelo. Valores inferiores indican que el modelo puede mejorarse. Su ventaja es que representa el ajuste del modelo a los datos en todos los niveles muestrales.
- Índice de ajuste comparativo (CFI): Este índice compara el ajuste del modelo existente con un modelo nulo que presupone que las variables latentes del modelo no están correlacionadas. Para resolver los inconvenientes del índice NNFI referentes tanto a su distribución (su valor puede exceder los límites inferior y superior: 0 y 1), como a que su varianza es mayor a la del NFI, Bentler (1989) desarrolló el CFI cuyo valor oscila entre 0 y 1, cuanto más cercano sea el valor a 1, mayor ajuste. Por convención, el CFI debería ser igual o mayor a .90 para aceptar el modelo, lo que indicaría que el 90% de la covariación de los datos puede ser reproducida por el modelo dado. Tanto el CFI como el RMSEA son de las medidas que menos se ven afectadas por el tamaño de la muestra (Fan, Thompson, y Wang, 1999).
- Error de aproximación cuadrático medio (RMSEA). Por convención, cuando el RMSEA sea menor o igual a .05, indica un buen ajuste del modelo. Hu y Bentler (1999) han sugerido como criterio para un buen ajuste de modelo cuando $RMSEA \leq .06$. Este índice es una medida popular de ajuste porque como lo hemos mencionado anteriormente, no se ve muy afectado por el tamaño de la muestra y porque no requiere la comparación con un modelo nulo, de tal suerte que no requiere del investigador que

proponga como verosímil un modelo en el que haya completa independencia de las variables latentes, como lo requiere por ejemplo el CFI.

Estimación del modelo

Existen distintas técnicas para estimar los parámetros del modelo. Tenemos por ejemplo el método de mínimos cuadrados no ponderados o ULS (*Unweighted Least Squares*), que tiene como ventaja principal que no hace suposiciones sobre la distribución de las variables, pero que al mismo tiempo tiene la gran desventaja de que los resultados dependen de la escala de medida empleada. Esta desventaja se subsana en la técnica de mínimos cuadrados ponderados o WLS (*Weighted Least Squares*) y mantiene la propiedad de no ser dependiente de la distribución, aunque su uso es limitado en muchas situaciones. Existen otros métodos de estimación que pueden ser usados en situaciones atípicas como el método de mínimos cuadrados generalizados o GLS (*Generalized Least Squares*), el de mínimos cuadrados ordinarios OLS (*Ordinary Least Squares*), etc. En todo caso, por mucho, el método más comúnmente empleado es el de la estimación de máxima verosimilitud o MLE (*Maximum Likelihood Method*). El MLE efectúa estimaciones basadas en maximizar la probabilidad (verosimilitud) de que las covarianzas observadas provienen de una población que se supone igual a la reflejada por los coeficientes de estimación. Este método no es dependiente de la escala de medida y no supone demasiadas exigencias sobre los sujetos, en cambio, si hace el supuesto de una normalidad multivariante.

Al llevar a cabo la estimación del modelo, se obtienen valores como el valor estimado, el error estándar asociado (ET), los valores de razón crítica (CR), la probabilidad asociada y los valores estandarizados. Los valores CR equivalen a los parámetros libres estimados divididos por su error estándar. Dichos valores siguen una distribución *t* de Student. Esto quiere decir

que cuando el valor CR es superior a 1.96, el resultado se interpreta como significativo al nivel de .05; cuando es superior a 2.58 a nivel de .01 y cuando es superior a 3.29 a nivel de .001 (Domenech, 1994).

Aún así, en el análisis SEM la significación es menos importante que en otras técnicas multivariantes, ya que en esas otras técnicas la prueba de significación se lleva a cabo para concluir razonablemente que podemos estar seguros de que un hallazgo es diferente a la hipótesis nula. En el análisis SEM el propósito es determinar si un modelo se ajusta mejor a una información que otros modelos alternativos. Del mismo modo, los coeficientes significativos en modelos con pobre ajuste carecen de importancia. En resumen: el análisis SEM se centra en la fortaleza de la conformidad del modelo con los datos, lo que significa una cuestión de asociación, no de significación.

Replanteamiento del modelo

Esta fase se lleva a cabo cuando el valor de Ji-cuadrado no es significativo y algunos de los índices de ajuste cumplen el criterio para ser considerados como índices de ajuste aceptables. Aunque existen algunas pruebas que indican si algunas variables o vías no son necesarios o si determinadas vías o covarianzas deberían agregarse (Ej. el *Lagrange multiplier test* o el *Wald test*), la mejor estrategia en todo caso es partir de buenas bases teóricas y fundamentos, ya que obviamente no existe ninguna prueba estadística que indique si el investigador olvidó incluir alguna variable importante.

RESULTADOS

A continuación presentamos los coeficientes de fiabilidad de las escalas utilizadas, la tabla de correlaciones de las variables. Luego se expondrán los resultados de la efectividad de la manipulación experimental y por último los resultados del análisis de vías usando ecuaciones estructurales.

5.1 Fiabilidad de las escalas

En la tabla 10 se muestran el número de sujetos, el número de ítems, las medias, desviaciones típicas y la fiabilidad de las escalas utilizadas:

Tabla 10 Medias, desviaciones estándar y fiabilidad de las escalas

Escala	N	# ítems	M	DT	α
1. Autoeficacia para el liderazgo	49	14	5.10	1.56	.85
2. Autoeficacia para la tarea	49	9	2.35	1.04	.92
3. Inteligencia emocional	176	30	2.80	.33	.86
4. Verificación de estado emocional I (T1)	176	10	2.49	.81	.91
5. Verificación de estado emocional II (T2)	176	10	2.44	.64	.85
6. Eficacia colectiva I	176	10	3.08	2.14	.92
7. Eficacia colectiva II	176	10	.99	1.63	.90

Nota: N= muestra, M= media, DT= desviación típica, α = alpha de Cronbach

Como se observa en la tabla 10, todas las escalas presentaron coeficientes alfa superiores a .70, lo cual indica que su fiabilidad es bastante aceptable (Cronbach, 1951).

5.2 Matriz de correlaciones

En la tabla 11 se puede consultar la matriz de correlaciones de las variables incluidas en el modelo. Como puede observarse, la mayor parte de las variables se relacionan en la dirección que habíamos previsto. No obstante, cabe hacer algunas observaciones que nos parecen pertinentes para el posterior tratamiento de los datos.

Para empezar, hemos tratado cada oportunidad de desempeño (desempeño 1= 10 minutos, desempeño 2 = 5 minutos) como una variable, de igual forma hemos tratado por separado a las variables asociadas a cada una de las oportunidades de desempeño, como los estándares de desempeño del equipo (estándar de desempeño 1, estándar de desempeño 2) y la eficacia colectiva tanto de líderes como de seguidores (eficacia colectiva 1 y eficacia colectiva 2).

La primera observación, es que el desempeño 1 y el desempeño 2 no tienen una correlación significativa entre sí ($r = -.19, p > .05$). Esto es lógico considerando que se trata de una tarea compleja en la cual el desempeño 2 no es estrictamente el resultado acumulativo del desempeño 1, lo que sugiere diferencias sobre el comportamiento de las variables asociadas a ellas en los intervalos de tiempo en que se midieron. Estas diferencias se pueden notar, por ejemplo, en la relación entre la eficacia colectiva I de los líderes al tener una mayor correlación con el estándar de desempeño 1 ($r = .74, p < .01$), que en el caso de la relación de la eficacia colectiva II de los líderes con el estándar de desempeño 2 ($r = .31, p < .05$).

Por otro lado, también era de esperar que el desempeño total estuviese correlacionado tanto con el desempeño 1 ($r = .70$, $p < .01$) como el desempeño 2 ($r = .46$, $p < .01$) de forma significativa, ya que el desempeño total es el resultado de ambos desempeños.

Tabla 11. Matriz de correlaciones

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1. Estándar 1	-															
2. Desempeño 1	.00	-														
3. Estándar 2	.21	.55**	-													
4. Desempeño 2	.07	-.19	-.05	-												
5. Desempeño total	.13	.70**	.55**	.46**	-											
6. Autoeficacia liderazgo	.19	.30*	.31*	.10	.29*	-										
7. Autoeficacia tarea	.39**	.25	.13	.04	.32*	.30*	-									
8. Inteligencia emocional rasgo líderes	.21	.00	.25	.31*	.26	.46**	.06	-								
9. T1 líderes	.28	-.32*	-.12	.14	-.12	-.01	.14	.15	-							
10. T1 seguidores	-.01	.20	.04	-.12	.01	.09	-.20	.15	-.049	-						
11. T2 líderes	.32*	-.34*	-.11	.05	-.20	-.02	.13	.10	.84**	.09	-					
12. T2 seguidores	.00	.05	.09	-.14	-.06	.09	-.18	.07	-.04	.57**	.06	-				
13. Eficacia colectiva I líderes	.74**	.18	.21	.13	.29*	.16	.35*	.25	.15	.14	.20	.08	-			
14. Eficacia colectiva I seguidores	.78**	.06	.19	.12	.17	.23	.29*	.18	.22	.03	.28	.08	.72**	-		
15. Eficacia colectiva II líderes	.43**	.28	.31*	-.02	.22	.21	.32*	.20	-.01	.08	.07	.13	.68**	.49**	-	
16. Eficacia colectiva II seguidores	.42**	.14	.08	.12	.20	.19	.41**	.11	.16	-.01	.19	.06	.55**	.49**	.67**	-

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$. T1= Verificación de estado emocional 1, T2= Verificación de estado emocional 2,

5.3 Verificación de los efectos de la manipulación experimental

Para probar los efectos de la manipulación de las dos condiciones experimentales, llevamos en casa caso lo siguiente:

A) Inducción emocional del líder

En lo referente a la verificación de la efectividad del procedimiento de inducción de estados emocionales en los líderes, efectuamos un análisis de varianza (ANOVA), y para verificar la presencia de dichos estados emocionales durante la interacción entre líderes y seguidores, llevamos a cabo un análisis de varianza con medidas repetidas (ANOVA mixto).

B) Dificultad de metas asignadas

Por el lado del efecto de la variable sobre los estándares de desempeño del equipo, aplicamos una prueba *t* para verificar los efectos de las metas asignadas fáciles y difíciles sobre los estándares de desempeño.

Para llevar a cabo estos análisis usamos el programa estadístico SPSS 15.0 para Windows.

A) Inducción de estados emocionales en los líderes

Para verificar la eficacia del método de inducción emocional sobre el estado de ánimo de los líderes, medido con la escala “Verificación de estado emocional 1 [T1]”, efectuamos un análisis de varianza (ANOVA de un factor). Dicho análisis mostró una diferencia significativa entre los tres grupos experimentales ($F(2, 46) = 36.90, p < .0001$). Además de la significación estadística, la diferencia entre las puntuaciones también tuvo un tamaño de efecto alto³⁸ (parcial $\eta^2 = .62$), indicando que un 62% de la variación en el estado emocional reportado podía ser atribuido al proceso de inducción emocional. Para saber cuales son las medias que difieren

³⁸ Según los criterios de Cohen (1988), los tamaños convencionales del efecto se clasifican en: bajo (.01), medio (.06) y alto (.14)

entre sí llevamos a cabo una prueba post hoc usando el procedimiento de Scheffé³⁹, las comparaciones indicaron que la media del estado emocional positivo ($M = 3.32$, $DT = .51$) era significativamente mayor que la media del estado emocional negativo ($M = 1.47$, $DT = .85$) así como de la media del estado emocional neutro ($M = 2.14$; $DT = .45$), lo mismo puede decirse de la diferencia de medias entre la condición de inducción emocional negativa y neutra, todas las medias difirieron entre sí al nivel $p < .05$.

Al haber comprobado la efectividad del procedimiento de inducción emocional, ahora procedemos a verificar la presencia del estado emocional de los líderes durante la interacción con los seguidores. Con el fin de descartar que el estado de ánimo reportado fuese resultado de un efecto de demanda, para ello llevamos a cabo un análisis de varianza (ANOVA) con medidas repetidas (MR) de 2×3 , intra(Tiempo: Pre-interacción líderes-seguidores, Post interacción) \times inter(Inducción emocional: positiva, negativa y neutra).

El análisis mostró que hubo un efecto estadísticamente significativo para la variable tiempo ($F(1, 46) = 5.50$, $p < .05$), y además de esta significación estadística, se obtuvo un tamaño del efecto bastante considerable (parcial $\eta^2 = .11$). También encontramos un efecto de interacción entre el tiempo y el estado de ánimo, $F(2, 46) = 9.42$, $p < .05$.

El análisis del efecto principal nos indicó que dentro de cada lapso de tiempo los tres grupos experimentales de inducción emocional difirieron significativamente entre sí, $F(2, 46) = 30.40$, $p < .05$.

³⁹ Método basado en la distribución F , que permite controlar la tasa de error para el conjunto total de comparaciones que es posible diseñar con J medias. Se le considera un procedimiento conservador porque tiende a considerar significativas menos diferencias de las que debería.

Las pruebas post hoc mostraron que las diferencias entre las puntuaciones medias de los estados emocionales positivo y negativo (1.55), positivo y neutro (.89) y negativo y neutro (.65) difirieron significativamente al nivel $p < .05$.

En la tabla 12 se observan las puntuaciones obtenidas en las escalas T1 y T2, las puntuaciones del estado emocional positivo disminuyen en T2, en tanto que las puntuaciones de los estados emocionales negativo y neutro aumentan en T2. En la gráfica 22 se aprecian con mayor detalle la relación entre las condiciones experimentales en los dos momentos de medición.

Tabla 12. Puntuaciones obtenidas en las escalas verificación de estado emocional 1 [T1] y verificación de estado emocional 2 [T2]

ESCALA	IndPos		IndNeg		IndNeu	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
T1	3.32	.51	1.47	.85	2.14	.45
T2	3.07	.48	1.83	.83	2.48	.42

(IndPos=Inducción emocional positiva; IndNeg= Inducción emocional negativa; IndNeu= Inducción emocional neutra).

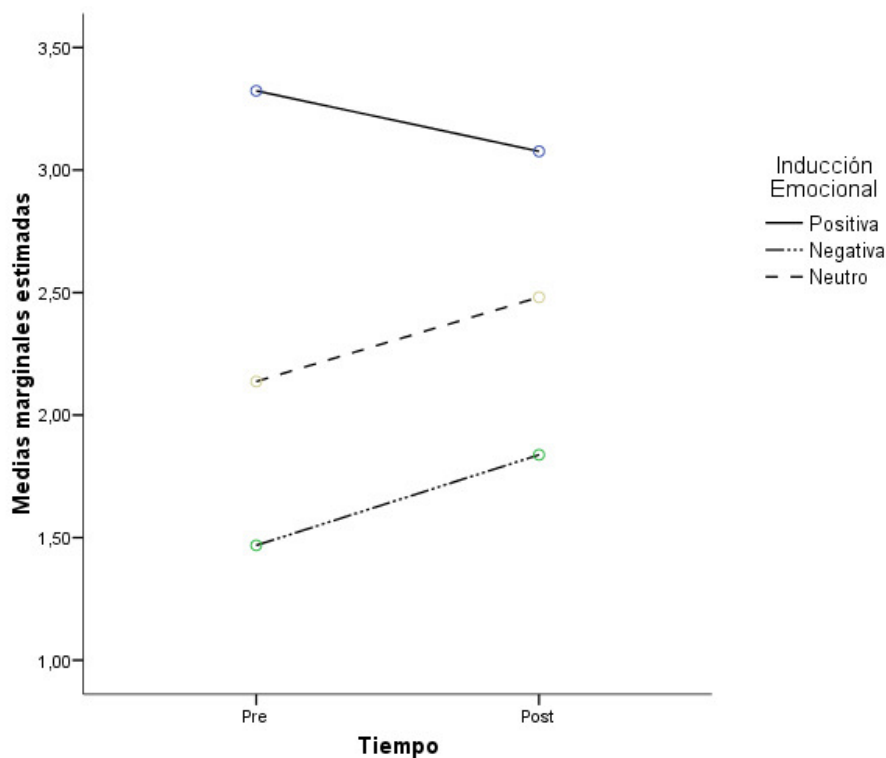


Figura 22. Análisis de varianza con medidas repetidas de la permanencia del estado emocional de los líderes

Con estos datos pudimos comprobar, en primer lugar, la eficacia del procedimiento experimental de inducción de estados emocionales; en segundo, que el estado emocional inducido del líder estaba presente al momento de interaccionar con los miembros del grupo, y por último, descartar que las puntuaciones reportadas por los sujetos de los grupos experimentales puedan deberse a un efecto de demanda.

B) Dificultad de las metas asignadas a los equipos

Aplicamos una prueba *t* para verificar la efectividad de la manipulación de la dificultad de las metas asignadas sobre los estándares de desempeño establecidos por los equipos, en las dos oportunidades de desempeño (OP. 1 y OP. 2).

Respecto al estándar de desempeño 1, se comprobó que la media del estándar de desempeño establecido en equipo fue de 12.24 ($DT= 5.47$) para los equipos a los que se les asignó la meta fácil y los equipos a los que se les asignó una meta difícil tuvieron una media de estándar de desempeño de 24.92 ($DT= 16.116$), siendo significativa la diferencia entre ambos resultados ($t(47)= 3.72; p<.001$).

La relación es diferente para el caso del estándar de desempeño 2, donde los equipos con una meta asignada difícil establecieron un estándar de desempeño menor ($M= 22.08$, $DT= 37.40$) que el estándar establecido por los equipos de la meta asignada fácil ($M= 64.60$, $DT= 62.30$), aún así la diferencia de medias alcanza la significación estadística ($t(47)= 2.88; p<.006$), siendo el tamaño del efecto bastante importante ($d=.85$), aunque menor en comparación al tamaño del efecto encontrado en la diferencia de medias de los grupos experimentales en el estándar de desempeño 1 ($d=1.18$).

5.4 Análisis de vías

La segunda estrategia fue la de probar las relaciones entre las variables del modelo planteado. Para ello empleamos el análisis de ecuaciones estructurales usando el programa *Analysis of Moment Structures* (AMOS 4.0, Arbuckle y Wothke, 1999). Este programa nos permite estimar los parámetros del modelo que indican la magnitud de la relación entre las variables analizadas, y nos indica si dicho modelo explica apropiadamente las relaciones entre las variables a partir de los datos muestrales (“ajuste” del modelo a los datos).

Como puede observarse en la figura 23, la diferencia básica con el modelo de la figura 15 es que las variables siguen el esquema seguido en la matriz de correlaciones al haber

separado las variables de acuerdo a las oportunidades de desempeño. En el mismo diagrama se observan las relaciones hipotéticas entre las variables y los errores de medición asociados.

Modelo 1

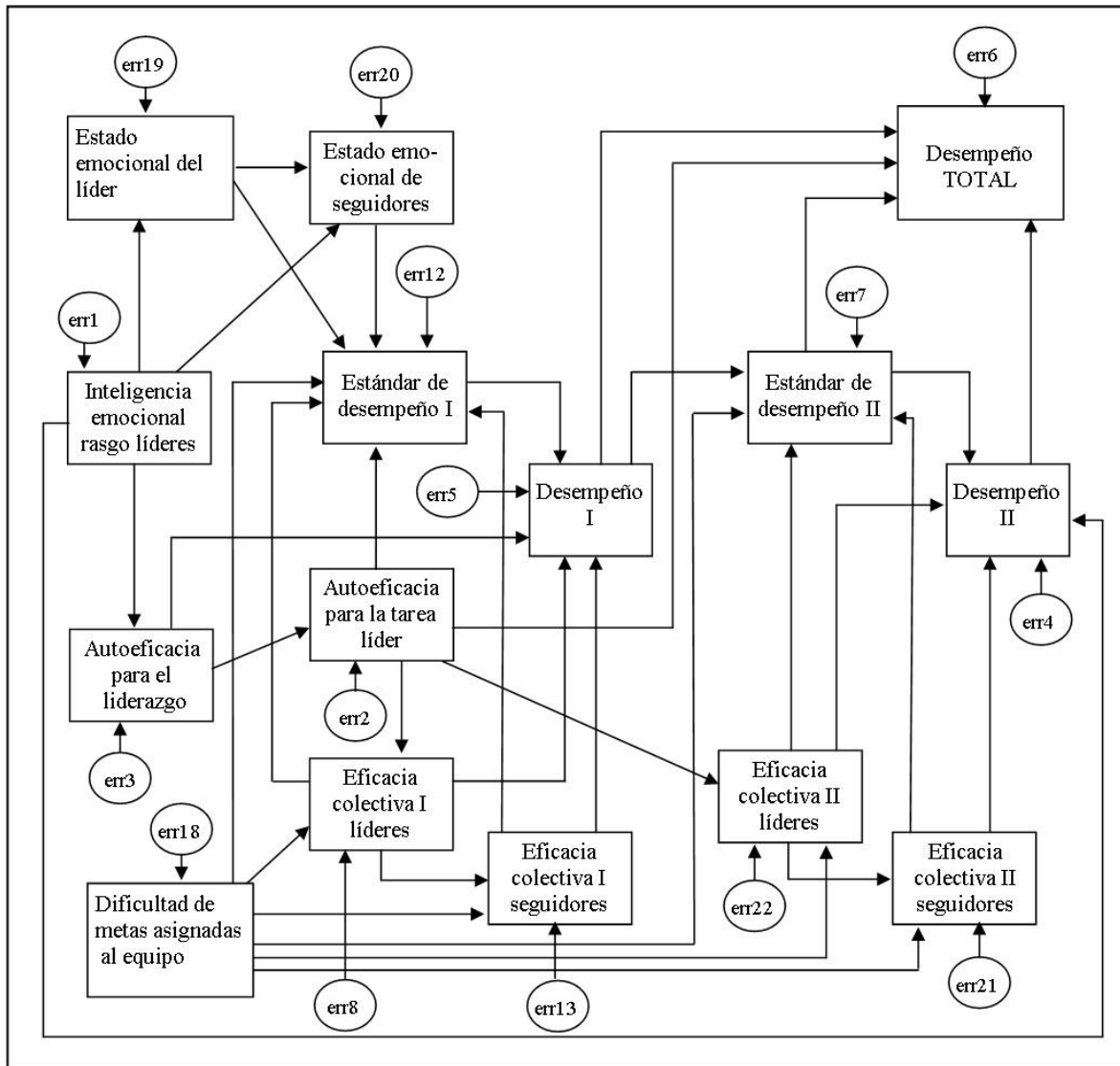


Figura 23. Modelo de ecuaciones estructurales (1)

Ajuste del modelo 1

Los análisis los hemos llevado a cabo usando el método de estimación de máxima verosimilitud (MLE), porque como se expuso en la parte de metodología, se le considera un método más robusto, arroja estimaciones con buenas propiedades estadísticas y aplica a diferentes tipos de información.

En la tabla 13 se muestran los índices de ajuste obtenidos para el modelo 1.

Tabla 13 Índices de ajuste del modelo 1

Modelo	χ^2	df	NIVEL DE PROBABILIDAD	NFI	TLI	CFI	RMSEA
Hipótesis Nula	81.091	70	,172	.804	.935	.962	.03

Nota. NFI = Índice de ajuste normalizado; TLI = Índice de ajuste no normalizado; CFI = Índice de ajuste comparativo; RMSEA = Media cuadrática del error de aproximación.

Como se puede ver en la tabla 13, los índices nos indican que el modelo se ajusta a los datos, puesto que el valor de Ji-cuadrado no es significativo (χ^2 (70) = 81.09, $p = .17$) y exceptuando al valor de NFI (.80), que esta por debajo del valor convencional para ser considerado como aceptable, el resto de índices nos indican un buen ajuste del modelo.

No obstante, creemos conveniente analizar la relación entre las variables para verificar su contribución predictiva dentro del modelo y de esta forma poder formular un replanteamiento con el objetivo de encontrar un modelo más parsimonioso.

Parámetros del modelo 1

En la tabla 14 se muestran el valor estimado, el error estándar asociado (ET), los valores de razón crítica (CR), la probabilidad asociada y los valores estandarizados.

Tabla 14. Parámetros estimados, error tipo, valores de razón crítica (CR), probabilidad y valores estandarizados para el modelo 1

Parámetros	Valor estimado	ET	CR	P	Valor estand.
Autoeficacia liderazgo \leftarrow IE rasgo del líder	2.502	0.688	3.639	***	.46
Autoeficacia para la tarea del líder \leftarrow Autoeficacia para el liderazgo	0.186	0.086	2.160	0.031	.30
Eficacia colectiva I líder \leftarrow Autoeficacia para la tarea del líder	0.723	0.254	2.847	0.004	.36
Eficacia colectiva I líder \leftarrow Dificultad de la meta asignada	1.436	0.542	2.649	0.008	.33
Estado emocional del líder \leftarrow IE rasgo del líder	0.477	0.444	1.075	0.282	.15
Eficacia colectiva I seguidores \leftarrow Eficacia colectiva I líder	0.597	0.092	6.473	***	.68
Eficacia colectiva I seguidores \leftarrow Dificultad de la meta asignada	0.373	0.400	0.933	0.351	.10
Estado emocional seguidores \leftarrow Estado emocional del líder	-0.028	0.081	-0.346	0.729	-.05
Estado emocional seguidores \leftarrow IE rasgo del líder	.141	.254	.556	.578	.08
Estándar de desempeño I \leftarrow Eficacia colectiva I líder	2.056	0.675	3.047	0.002	.33
Estándar de desempeño I \leftarrow Dificultad de la meta asignada	6.666	2.029	3.286	0.001	.25
Estándar de desempeño I \leftarrow Estado emocional seguidores	-0.466	1.818	-0.256	0.798	-.02
Estándar de desempeño I \leftarrow Estado emocional del líder	1.474	1.000	1.474	0.14	.11
Estándar de desempeño I \leftarrow Eficacia colectiva I seguidores	3.351	0.773	4.337	***	.47
Estándar de desempeño I \leftarrow Autoeficacia para la tarea del líder	2.206	.950	2.322	0.020	.18
Desempeño I \leftarrow Autoeficacia liderazgo	8.214	3.654	2.248	0.025	.30
Desempeño I \leftarrow Estándar de desempeño I	-1.055	0.825	-1.280	0.201	-.30
Desempeño I \leftarrow Eficacia colectiva I seguidores	-1.385	5.619	-0.246	0.805	-.05
Desempeño I \leftarrow Eficacia colectiva I líder	8.563	4.539	1.886	.059	.39
Eficacia colectiva II líder \leftarrow Autoeficacia para la tarea del líder	.578	.250	2.308	.021	.32
Eficacia colectiva II líder \leftarrow Dificultad de la meta asignada	1.154	.507	2.276	.023	.29
Eficacia colectiva II seguidores \leftarrow Eficacia colectiva II líder	0.461	0.075	6.187	***	.67
Eficacia colectiva II seguidores \leftarrow Dificultad de la meta asignada	-.133	.306	-.435	.664	-.05
Estándar de desempeño II \leftarrow Desempeño I	0.630	0.121	5.218	***	.55
Estándar de desempeño II \leftarrow Dificultad de la meta asignada	41.398	11.405	3.630	***	.38
Estándar de desempeño II \leftarrow Eficacia colectiva II líder	4.005	3.968	1.009	0.313	.15
Estándar de desempeño II \leftarrow Eficacia colectiva II seguidores	-5.799	5.755	-1.008	0.314	-.15
Desempeño II \leftarrow IE rasgo del líder	32.764	12.860	2.548	0.011	.34
Desempeño II \leftarrow Estándar de desempeño II	-0.046	0.076	-0.608	0.543	-.08
Desempeño II \leftarrow Eficacia colectiva II seguidores	5.614	4.093	1.372	0.170	.25
Desempeño II \leftarrow Eficacia colectiva II líder	-3.632	2.823	-1.287	0.198	-.23
Desempeño total \leftarrow Desempeño I	0.737	0.056	13.054	***	.66
Desempeño total \leftarrow Desempeño II	0.984	0.073	13.473	***	.57
Desempeño total \leftarrow Estándar de desempeño II	0.158	0.049	3.210	***	.16
Desempeño total \leftarrow Autoeficacia para la tarea del líder	4.450	2.106	2.113	0.035	.09

Nota: *** $p < .001$

Los resultados de los parámetros del modelo 1 indican que:

- La *inteligencia emocional rasgo del líder* es un predictor directo de la *autoeficacia para el liderazgo* ($\beta=.46, p<.001$). También, la *inteligencia emocional rasgo* de los líderes se relaciona positivamente, aunque no de forma significativa, con el *estado emocional de los líderes* ($\beta=.15, p>.05$) y con el *estado emocional de los seguidores* ($\beta=.08, p>.05$).
- El *estado emocional de los líderes*, por el contrario, se relacionó de forma negativa, aunque no significativamente, con el *estado emocional de los seguidores* ($\beta= -.05, p>.05$).
- La *autoeficacia para el liderazgo* afecta significativamente a la *autoeficacia para la tarea del líder* ($\beta=.30, p<.05$).
- La *autoeficacia para la tarea del líder* afecta positivamente a la *eficacia colectiva I de los líderes* ($\beta=.36, p<.05$) y a la *eficacia colectiva II de los líderes* ($\beta=.32, p<.05$).
- La *eficacia colectiva I de los líderes* predice significativamente la *eficacia colectiva I de los seguidores* ($\beta=.68, p<.001$) y el mismo resultado se presenta respecto a la relación entre la *eficacia colectiva II de los líderes* y la *eficacia colectiva II de los seguidores* ($\beta=.67, p<.001$).
- La *dificultad de las metas asignadas* afecta significativamente a la *eficacia colectiva I de los líderes* ($\beta=.33, p<.05$) y a la *eficacia colectiva II de los líderes* ($\beta=.29, p<.05$), aunque no es el mismo patrón en el caso de la *eficacia colectiva I de los seguidores* ($\beta=.10, p>.05$) y la *eficacia colectiva II de los seguidores* ($\beta= -.05, p>.05$), en donde además, ambas correlaciones no resultan significativas.
- La *dificultad de las metas asignadas* afectan positiva y significativamente al *estándar de desempeño I* ($\beta=.22, p<.05$) y al *estándar de desempeño II* ($\beta=.38, p<.001$) del equipo. Por lo que respecta a la influencia de las creencias de eficacia colectiva sobre los estándares de desempeño, la variable de *eficacia colectiva I de los seguidores* es la que más se relaciona positiva y significativamente con el *estándar de desempeño I* ($\beta=.47, p<.001$), seguida de la

- influencia de la *eficacia colectiva I de los líderes* ($\beta = .33, p < .05$) y de la *autoeficacia para la tarea de los líderes* ($\beta = .18, p < .05$). La relación de la influencia del *estado emocional de los líderes* sobre el *estándar de desempeño I* no fue significativa ($\beta = .11, p > .05$), relación que era también de esperarse en el caso del *estado emocional de los seguidores* ($\beta = -.02, p > .05$), al no haber visto afectados por el estado emocional del líder. El *estándar de desempeño II*, se ve afectado positiva y significativa por el *desempeño I* ($\beta = .55, p < .001$). En contraste con el estándar de desempeño I, el *estándar de desempeño II* se ve afectado negativa, aunque no significativamente, por la *eficacia colectiva II de los seguidores* ($\beta = -.15, p > .05$) y positiva, aunque tampoco significativamente, por la *eficacia colectiva II de los líderes* ($\beta = .15, p > .05$).
- El *desempeño I* se ve afectado positivamente y de forma significativa por la *autoeficacia para el liderazgo* ($\beta = .30, p < .05$), y por la influencia de la *eficacia colectiva I del líder*, con una probabilidad próxima a la significación ($\beta = .39, p = .059$), en cambio, el *desempeño I* se ve afectado negativamente aunque de forma no significativa, por el *estándar de desempeño I* ($\beta = -.30, p > .05$), en menor grado, aunque tampoco significativamente, se ve afectado por la *eficacia colectiva I de los seguidores* ($\beta = -.05, p > .05$).
 - El *desempeño II* se ve afectado positiva y significativamente por la *inteligencia emocional rasgo del líder* ($\beta = .34, p < .05$), y en contraste a la oportunidad de desempeño I, el desempeño II se ve afectado de forma negativa aunque no significativamente, por la *eficacia colectiva II de los líderes* ($\beta = -.23, p > .05$) y el *estándar de desempeño II* ($\beta = -.08, p > .05$), y de forma positiva, aunque tampoco significativa, por la *eficacia colectiva II de los seguidores* ($\beta = .25, p > .05$).
 - El *desempeño final*, se ve afectado de forma significativa por el *estándar de desempeño II* ($\beta = .16, p < .001$) y por la *autoeficacia para la tarea del líder* ($\beta = .09, p < .05$). Como era de esperarse, se ve afectado significativamente con el *desempeño I* ($\beta = .66, p < .001$) y con el *desempeño II* ($\beta = .57, p < .001$) en virtud de que es el producto final de ambas.

Replanteamiento del modelo 1

De las relaciones observadas en los parámetros del modelo 1, en primer lugar creemos conveniente eliminar la relación entre la variable del estado emocional del líder y el estado emocional de los seguidores, ya que se ha verificado que la primera no afecta significativamente a la segunda. Derivado de lo anterior, y de que el estado de ánimo de los seguidores no afecta significativamente al estándar de desempeño I, también eliminaremos la relación entre las variables: estado de ánimo de los seguidores – estándar de desempeño I.

Sobre la relación entre las creencias de eficacia colectiva I y el desempeño I, creemos que la eficacia colectiva I de los seguidores aporta poca utilidad para predecir el desempeño I, al contrario de la eficacia colectiva I de los líderes, relación que si bien no es significativa, tiene un importante coeficiente estandarizado que se acerca a la significación. Por lo tanto, de las dos variables de eficacia colectiva I, solo conservaremos la relación de la eficacia colectiva de los líderes con el desempeño I.

En la figura 24 se muestra el diagrama de vías del modelo 2 con las relaciones entre las variables de acuerdo a las modificaciones propuestas en el replanteamiento del modelo.

Modelo 2

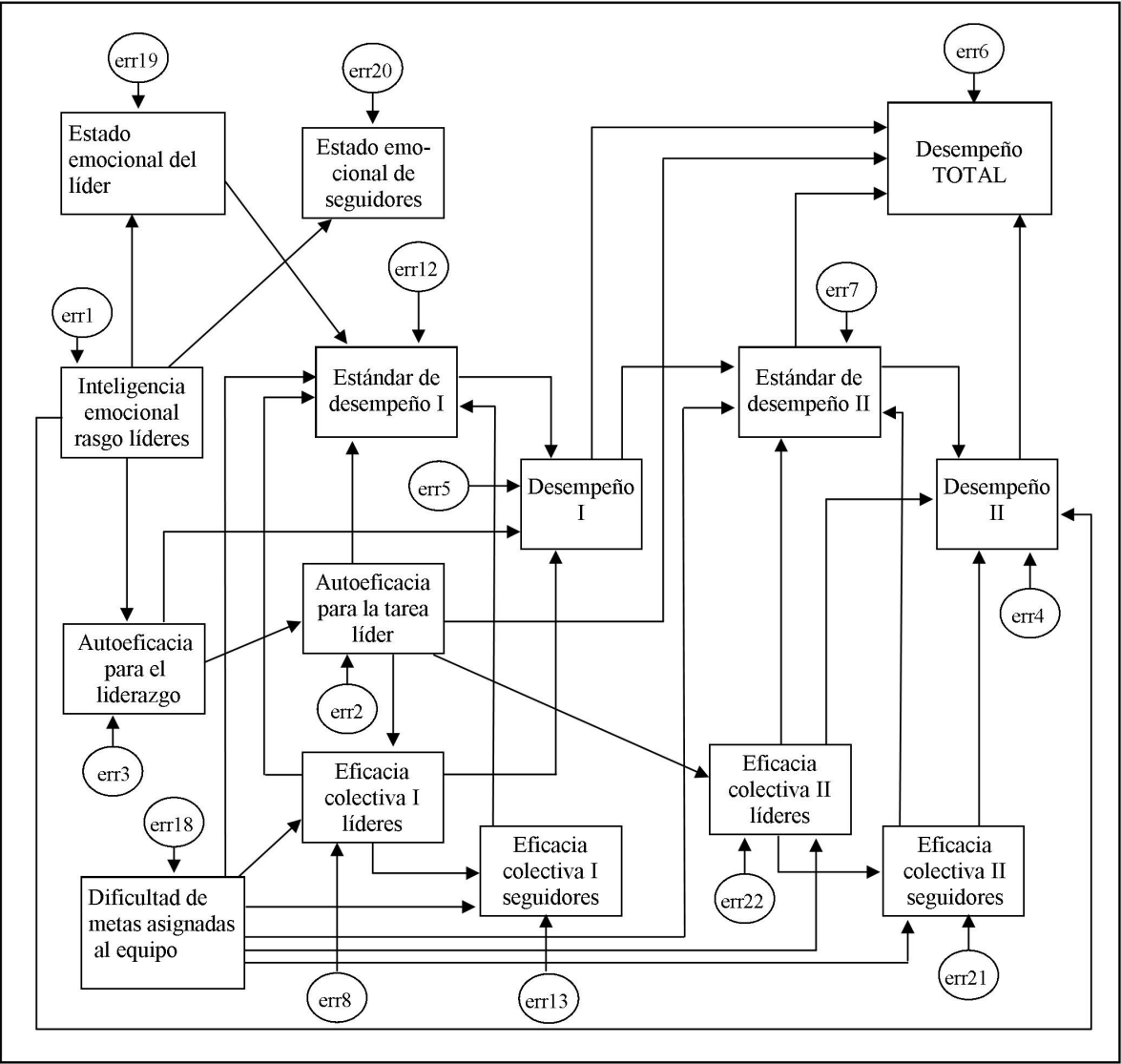


Figura 24. Modelo de ecuaciones estructurales (2)

Ajuste del modelo 2

Después de las modificaciones hechas al modelo 1 y siguiendo nuestro objetivo de buscar un modelo más parsimonioso, obtuvimos un resultado de ajuste que volvió a indicarnos la susceptibilidad de mejora del mismo, ya que si bien el valor de Ji-cuadrado sigue siendo no significativo, su valor sigue aún alto para considerarlo como un ajuste adecuado (χ^2 (73)= 81.37, $p=.23$).

Como puede verse en la tabla 15, el resto de índices de ajuste han mejorado ligeramente su valor de ajuste de manera general, aunque el índice de ajuste normalizado sigue sin alcanzar un valor adecuado según la convención de .90 (NFI= .80).

Tabla 15 Índices de ajuste del modelo 2

Modelo	χ^2	df	NIVEL DE PROBABILIDAD	NFI	TLI	CFI	RMSEA
Hipótesis Nula	81.366	73	,235	.804	.953	.972	.026

Nota. NFI = Índice de ajuste normalizado); TLI = Índice de ajuste no normalizado; CFI =Índice de ajuste comparativo; RMSEA = Media cuadrática del error de aproximación.

Parámetros del modelo 2

En la tabla 16 se muestran los valores de los parámetros obtenidos para el modelo 2.

Puesto que los resultados son bastante parecidos a los encontrados en el modelo 1, al hacer los análisis de los parámetros de las variables, se pondrá más énfasis en aquellos aspectos en que difieren ambos modelos.

Tabla 16. Parámetros estimados, error tipo, valores de razón crítica (CR), probabilidad y valores estandarizados para el modelo 2

Parámetros	Valor estimado	ET	CR	P	Valor estand.
Autoeficacia liderazgo \leftarrow IE rasgo del líder	2.502	.688	3.639	***	.46
Autoeficacia para la tarea del líder \leftarrow Autoeficacia para el liderazgo	.186	.086	2.160	.031	.30
Eficacia colectiva I líder \leftarrow Autoeficacia para la tarea del líder	.723	.254	2.847	.004	.36
Eficacia colectiva I líder \leftarrow Dificultad de la meta asignada	1.436	.542	2.649	.008	.33
Estado emocional del líder \leftarrow IE rasgo del líder	.477	.444	1.075	.282	.15
Eficacia colectiva I seguidores \leftarrow Eficacia colectiva I líder	.597	.092	6.471	***	.68
Eficacia colectiva I seguidores \leftarrow Dificultad de la meta asignada	.369	.400	.923	.356	.10
Estado emocional seguidores \leftarrow IE rasgo del líder	.128	.251	.509	.611	.07
Estándar de desempeño I \leftarrow Eficacia colectiva I líder	2.040	.661	3.088	.002	.34
Estándar de desempeño I \leftarrow Dificultad de la meta asignada	6.603	2.030	3.252	.001	.25
Estándar de desempeño I \leftarrow Estado emocional del líder	1.483	1.000	1.483	.138	.11
Estándar de desempeño I \leftarrow Eficacia colectiva I seguidores	3.200	.756	4.232	***	.46
Estándar de desempeño I \leftarrow Autoeficacia para la tarea del líder	2.139	.951	2.250	0.024	.17
Desempeño I \leftarrow Autoeficacia liderazgo	8.093	3.656	2.214	.027	.29
Desempeño I \leftarrow Estándar de desempeño I	-1.163	.703	-1.654	.098	-.32
Desempeño I \leftarrow Eficacia colectiva I líderes	8.205	4.270	1.922	.055	.38
Eficacia colectiva II líder \leftarrow Autoeficacia para la tarea del líder	.578	.250	2.308	.021	.32
Eficacia colectiva II líder \leftarrow Dificultad de la meta asignada	1.154	.507	2.276	.023	.29
Eficacia colectiva II seguidores \leftarrow Eficacia colectiva II líder	.461	.075	6.187	***	.67
Eficacia colectiva II seguidores \leftarrow Dificultad de la meta asignada	-.133	.306	-.435	.664	-.05
Estándar de desempeño II \leftarrow Desempeño I	.630	.121	5.209	***	.55
Estándar de desempeño II \leftarrow Dificultad de la meta asignada	41.398	11.405	3.630	***	.38
Estándar de desempeño II \leftarrow Eficacia colectiva II líder	4.005	3.968	1.009	.313	.15
Estándar de desempeño II \leftarrow Eficacia colectiva II seguidores	-5.799	5.755	-1.008	.314	-.15
Desempeño II \leftarrow IE rasgo del líder	32.764	12.856	2.548	.011	.34
Desempeño II \leftarrow Estándar de desempeño II	-.046	.076	-.608	.543	-.08
Desempeño II \leftarrow Eficacia colectiva II seguidores	5.614	4.093	1.372	.170	.25
Desempeño II \leftarrow Eficacia colectiva II líder	-3.632	2.823	-1.287	.198	-.23
Desempeño total \leftarrow Desempeño I	.737	.057	13.035	***	.66
Desempeño total \leftarrow Desempeño II	.984	.073	13.475	***	.57
Desempeño total \leftarrow Estándar de desempeño II	.158	.049	3.210	.001	.16
Desempeño total \leftarrow Autoeficacia para la tarea del líder	4.450	2.107	2.112	.035	.09

Nota: *** $p < .001$

Con los datos que se desprenden de la tabla 16, podemos ver que:

- Al haber suprimido la relación entre el estado emocional de los líderes y el estado emocional de los seguidores, así como la relación entre el estado emocional de los seguidores y el estándar del desempeño I, la relación entre la *inteligencia emocional rasgo del líder* y el *estado emocional de los seguidores* sigue siendo no significativa ($\beta = .07, p > .05$), indicando que la inteligencia emocional de los líderes no afecta el estado emocional de los seguidores.
- Después de eliminar la relación entre las creencias de eficacia colectiva I de los seguidores y el desempeño I, la relación entre la *eficacia colectiva I de los líderes* y el *desempeño I* mejoró muy ligeramente su significación estadística, aunque sin llegar a ser significativa ($\beta = .38, p = .055$), en comparación con el modelo 1 ($\beta = .39, p = .059$).
- Aún cuando se mantiene la relación significativa entre la *autoeficacia para la tarea* y la *eficacia colectiva II del líder* ($\beta = .32, p < .05$), la relación entre la *eficacia colectiva II del líder* sigue sin afectar significativamente al *estándar de desempeño II* ($\beta = .15, p > .05$), ni al *desempeño II* ($\beta = -.23, p > .05$).
- La *eficacia colectiva II de los seguidores* sigue sin verse afectada significativamente por la *dificultad de las metas asignadas* ($\beta = -.05, p > .05$).

Replanteamiento del modelo

Con la información de los parámetros anteriores, proponemos realizar los siguientes cambios en el modelo 2:

Al ver que no existe una relación significativa entre la inteligencia emocional rasgo de los líderes y el estado emocional de los seguidores creemos conveniente eliminar esa relación del modelo, así como excluir la variable del estado emocional de los seguidores.

En el caso de la eficacia colectiva II de los líderes, vemos que tanto en el modelo 1 como en el modelo 2, su relación con las variables de estándar de desempeño II y el desempeño II no aporta relaciones significativas, incluso en el caso de la relación entre la eficacia colectiva II de los líderes con el desempeño II es menos significativa ($\beta = -.23$, $p = .198$), que la relación entre la eficacia colectiva II de los seguidores y el desempeño II ($\beta = .25$, $p = .170$), por ello creemos conveniente eliminar la variable de eficacia colectiva II de los líderes del modelo.

Al eliminar dicha variable, también se eliminan las relaciones de: autoeficacia para la tarea-eficacia colectiva II de los líderes, dificultad de las metas asignadas-eficacia colectiva II de los líderes, eficacia colectiva II de los líderes-eficacia colectiva II de los seguidores y las relaciones de la eficacia colectiva II de los líderes con el estándar de desempeño II y el desempeño II.

Puesto que la relación entre la dificultad de las metas asignadas al equipo y la eficacia colectiva II de los seguidores no tienen una relación significativa, eliminaremos esta relación.

A partir de los cambios propuestos en el modelo 2, hemos obtenido el modelo 3 (véase figura 25). Como se verá en los resultados de los parámetros, este modelo ha tenido un ajuste general satisfactorio y por ello hemos incluido los coeficientes estandarizados de las relaciones entre las variables en el diagrama de vías.

Ajuste del modelo 3

Tabla 17. Índices de ajuste del modelo 3

Modelo	χ^2	df	NIVEL DE PROBABILIDAD	NFI	TLI	CFI	RMSEA
Hipótesis Nula	59.542	54	.218	.830	.964	.979	.024

Nota. NFI = Índice de ajuste normalizado; TLI = Índice de ajuste no normalizado; CFI = Índice de ajuste comparativo; RMSEA = Media cuadrática del error de aproximación.

Como se observa en la tabla 17, el valor de Ji-cuadrado ha mejorado mucho su valor (χ^2 (54)= 59.54, p=.28) en comparación con el ajuste del modelo 2 (χ^2 (73)= 81.37, p=.23), y lo mismo puede decirse del valor del índice de ajuste normalizado que mejoró su valor de ajuste en este modelo (pasó de NFI=.80 en el modelo 2 a NFI= .83 en este modelo).

A continuación veremos en la tabla 18 los parámetros obtenidos para las variables del modelo 3.

Parámetros del modelo 3

Tabla 18. Parámetros estimados, error tipo, valores de razón crítica (CR), probabilidad y valores estandarizados para el modelo 3

Parámetros	Valor estimado	ET	CR	P	Valor estand.
Autoeficacia para el liderazgo \leftarrow IE rasgo del líder	2.502	0.688	3.639	***	.46
Autoeficacia para la tarea del líder \leftarrow Autoeficacia para el liderazgo	0.186	0.086	2.160	0.031	.30
Eficacia colectiva I líder \leftarrow Autoeficacia para la tarea del líder	0.723	0.254	2.847	0.004	.36
Eficacia colectiva I líder \leftarrow Dificultad de la meta asignada	1.436	0.542	2.649	0.008	.33
Estado emocional del líder \leftarrow IE rasgo líder	.0477	0.444	1.075	0.282	.15
Eficacia colectiva I seguidores \leftarrow Eficacia colectiva I líder	0.597	0.092	6.471	***	.68
Eficacia colectiva I seguidores \leftarrow Dificultad de la meta asignada	0.369	0.400	0.923	0.356	.10
Estándar de desempeño I \leftarrow Eficacia colectiva I líder	2.040	0.661	3.088	0.002	.34
Estándar de desempeño I \leftarrow Dificultad de la meta asignada	6.603	2.030	3.252	.001	.25
Estándar de desempeño I \leftarrow Eficacia colectiva I seguidores	3.200	0.756	4.232	***	.46

Estándar de desempeño I \leftarrow Estado emocional del líder	1.483	1.000	1.483	0.138	.11
Estándar de desempeño I \leftarrow Autoeficacia para la tarea del líder	2.139	.951	2.250	0.024	.17
Desempeño I \leftarrow Autoeficacia para el liderazgo	8.093	3.656	2.214	0.027	.29
Desempeño I \leftarrow Estándar de desempeño I	-1.16	0.703	-1.654	0.098	-.32
Desempeño I \leftarrow Eficacia colectiva I líder	8.205	4.270	1.922	0.055	.38
Estándar de desempeño II \leftarrow Desempeño I	0.664	0.122	5.437	***	.57
Estándar de desempeño II \leftarrow Dificultad de la meta asignada	44.36	11.506	3.856	***	.40
Estándar de desempeño II \leftarrow Eficacia colectiva II seguidores	-2.26	4.280	-0.528	0.597	-.06
Desempeño II \leftarrow Eficacia colectiva II seguidores	2.049	3.074	0.667	0.505	.09
Desempeño II \leftarrow IE rasgo del líder	27.90	13.138	2.124	0.034	.29
Desempeño total \leftarrow Desempeño I	0.737	0.057	12.904	***	.64
Desempeño total \leftarrow Desempeño II	0.984	0.074	13.367	***	.55
Desempeño total \leftarrow Estándar de desempeño II	0.158	0.048	3.272	0.001	.16
Desempeño total \leftarrow Autoeficacia para la tarea del líder	4.450	2.106	2.113	0.035	.09

Nota: *** $p < .001$

Al igual que en el análisis de los parámetros del modelo anterior, se pondrá más énfasis en aquellas relaciones entre variables en las que difieren en mayor medida los modelos 2 y 3.

- Al haber eliminado la variable de la eficacia colectiva II de los líderes del modelo, los valores obtenidos en la relación de la *eficacia colectiva II de los seguidores* con el *estándar de desempeño II* ($\beta = -.06, p = .597$), y el *desempeño II* ($\beta = .09, p = .505$) nos indican que bajaron su aportación significativa dentro del modelo 3 en comparación con el modelo 2.

Replanteamiento del modelo 3

Como última modificación, creemos conveniente eliminar la variable de eficacia colectiva II de los seguidores del modelo 3.

Modelo 4

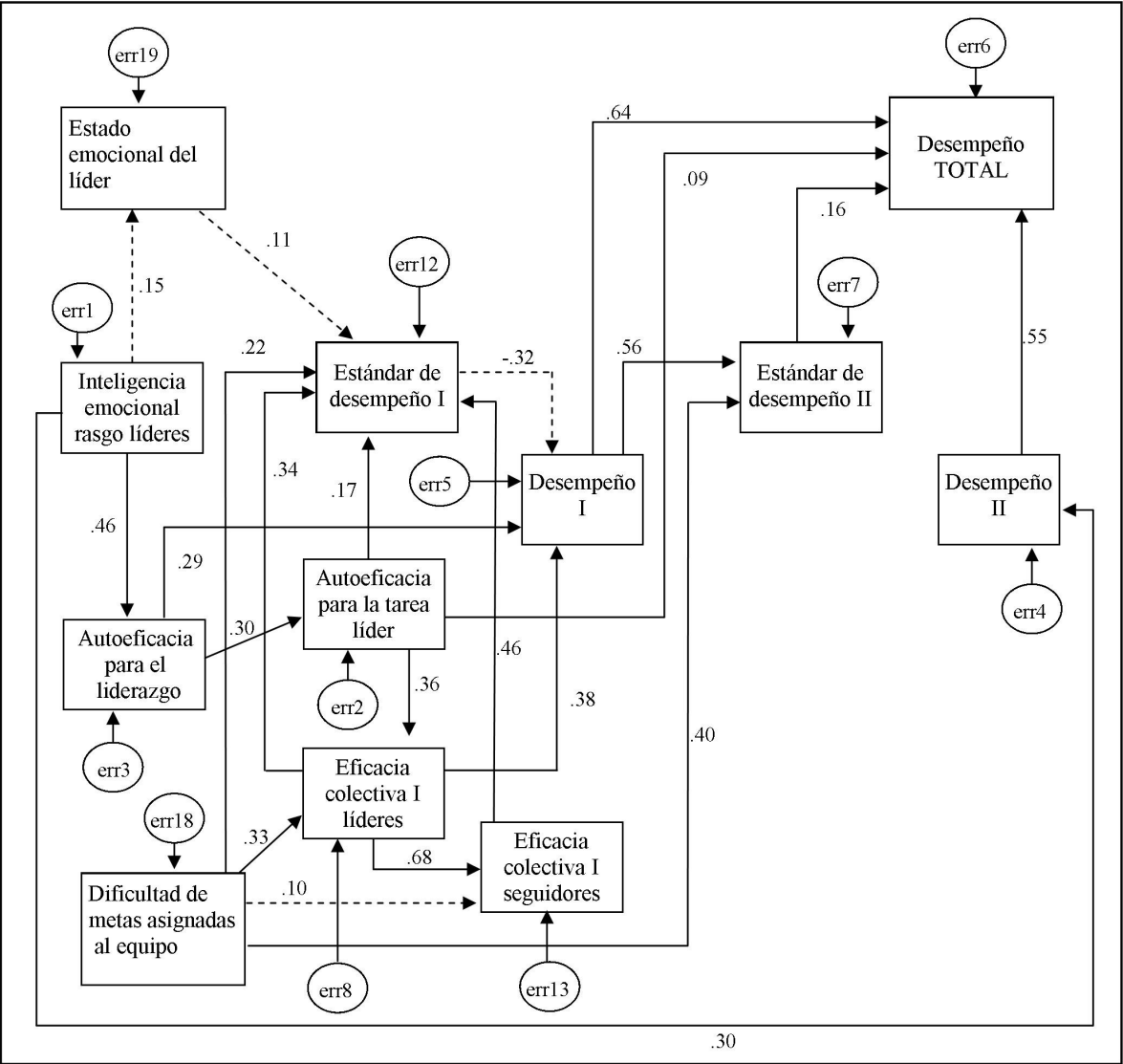


Figura 26. Modelo de ecuaciones estructurales (4)

Ajuste del modelo 4

Como se observa en la tabla 19, en general, los índices de ajuste obtenidos indican que el modelo tiene un ajuste bastante satisfactorio. El valor de Ji-cuadrado mejoró notablemente su valor (χ^2 (44)= 31.63, $p=.92$) en comparación con el modelo 3 (χ^2 (54)= 59.54, $p=.28$) y el resto de los indicadores de ajuste cumplen con los criterios establecidos para determinar un ajuste satisfactorio del modelo (Nótese que NFI= .90). Aunque en este modelo el valor de Ji-cuadrado no es significativo, en esta tabla también hemos incluido el valor del índice Hoelter⁴⁰ el cual es de 335 para el caso de una significación de .05 y de 381 para una significación de .01, lo cual corrobora la adecuación del tamaño de la muestra

Tabla 19. Estadísticos de ajuste del modelo 4

Modelo	χ^2	df	NIVEL DE PROBABILIDAD	NFI	TLI	CFI	RMSEA	HOELTER	
								.05	.01
Hipótesis Nula	31.63	44	.918	.902	1.000	1.000	.000	335	381

Nota. NFI = Índice de ajuste normalizado); TLI = Índice de ajuste no normalizado; CFI =Índice de ajuste comparativo; RMSEA = Media cuadrática del error de aproximación.

Parámetros del modelo 4

Como se observa en la tabla 20, los indicadores de las variables del modelo 4 han mejorado sustancialmente su significación estadística en comparación con los indicadores de las variables de los modelos anteriormente formulados.

⁴⁰ El índice de Hoelter se usa principalmente cuando el valor de Ji-cuadrado es significativo. Por convención, el tamaño de la muestra se juzga adecuado si el valor de Hoelter es > de 200. Un valor menor a 75 se considera bajo como para aceptar el modelo.

Tabla 20. Parámetros estimados, error tipo, valores de razón crítica (CR), probabilidad y valores estandarizados para el modelo 4

Parámetros	Valor estimado	ET	CR	P	Valor estand.
Autoeficacia para el liderazgo \leftarrow IE rasgo del líder	2.502	0.688	3.639	***	.46
Autoeficacia para la tarea del líder \leftarrow Autoeficacia para el liderazgo	0.186	0.086	2.160	0.031	.30
Eficacia colectiva I líder \leftarrow Autoeficacia para la tarea del líder	0.723	0.254	2.847	0.004	.36
Eficacia colectiva I líder \leftarrow Dificultad de la meta asignada	1.436	0.542	2.649	0.008	.33
Eficacia colectiva I seguidores \leftarrow Eficacia colectiva I líder	0.597	0.092	6.473	***	.68
Estado emocional del líder \leftarrow IE rasgo del líder	0.477	0.444	1.075	0.282	.15
Eficacia colectiva I seguidores \leftarrow Dificultad de la meta asignada	0.371	0.400	0.927	0.345	.10
Estándar de desempeño I \leftarrow Eficacia colectiva I líder	2.036	0.675	3.016	0.003	.33
Estándar de desempeño I \leftarrow Dificultad de la meta asignada	6.603	2.030	3.252	.001	.25
Estándar de desempeño I \leftarrow Eficacia colectiva I seguidores	3.364	0.773	4.353	***	.48
Estándar de desempeño I \leftarrow Estado emocional del líder	1.483	1.000	1.483	0.138	.11
Estándar de desempeño I \leftarrow Autoeficacia para la tarea del líder	2.139	.951	2.250	0.024	.17
Desempeño I \leftarrow Autoeficacia para el liderazgo	8.093	3.656	2.213	0.027	.29
Desempeño I \leftarrow Estándar de desempeño I	-1.163	0.693	-1.678	0.093	-.33
Desempeño I \leftarrow Eficacia colectiva I líder	8.205	4.291	1.912	0.056	.38
Desempeño II \leftarrow IE rasgo del líder	28.861	13.197	2.187	0.029	.30
Estándar de desempeño II \leftarrow Desempeño I	0.654	0.122	5.349	***	.56
Estándar de desempeño II \leftarrow Dificultad de la meta asignada	43.473	11.539	3.768	***	.40
Desempeño total \leftarrow Desempeño I	0.737	0.057	12.956	***	.64
Desempeño total \leftarrow Desempeño II	0.984	0.073	13.403	***	.55
Desempeño total \leftarrow Estándar de desempeño II	0.158	0.049	3.257	0.001	.16
Desempeño total \leftarrow Autoeficacia para la tarea del líder	4.450	2.106	2.113	0.05	.09

Nota: *** $p < .001$

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Para llevar a cabo la discusión, empezaremos con un resumen de los resultados de la investigación integrando dichos hallazgos con la literatura revisada, posteriormente señalaremos algunas de las limitaciones de nuestro estudio y por último sugeriremos algunas líneas futuras de investigación sobre el tema.

Resumen de los resultados obtenidos

En primer término revisaremos los resultados de la manipulación experimental y a continuación confrontaremos las relaciones hipotéticas entre las variables con los resultados obtenidos.

A) Efectos de la manipulación experimental

Estado emocional del líder

Uno de los objetivos de investigación planteados era verificar la transferencia del estado emocional del líder a los seguidores. Para ello, un requisito previo era llevar a cabo un procedimiento experimental de inducción de estados emocionales en los líderes. La aplicación del método Velten de inducción emocional modificado para su aplicación grupal, mostró en términos generales su efectividad en nuestro estudio.

Por un lado, se comprobó la existencia de diferencias significativas entre los tres grupos experimentales después del procedimiento de inducción emocional, de acuerdo a lo reportado por los sujetos en las medidas de auto-informe de verificación de estado emocional. Por otro lado, el comprobar dicha diferencia significativa no era un indicio suficiente para suponer que dicho estado emocional estuviese presente durante la interacción con los seguidores durante el lapso de tiempo donde se suponía ocurriría la transferencia emocional, por ello probamos la permanencia de dicho estado de ánimo en los líderes al término de la interacción con los seguidores.

El resultado de dicha prueba sugirió que el estado emocional de los líderes seguía presente durante dicha interacción al haber persistido las diferencias significativas entre los grupos experimentales después de dicha interacción, aunque debe decirse que el patrón mostrado desde el primer momento de la medición al segundo momento, sugiere que los estados de ánimo de los líderes tendían al estado emocional base.

Este desplazamiento también puede esgrimirse como argumento en contra de un posible efecto de demanda, pues no habría razón para suponer que los estados de ánimo se disipasen a lo largo del tiempo como parte de una característica del efecto de demanda.

Metas asignadas a los equipos

Si bien la manipulación consistió en asignar metas fáciles y difíciles a los equipos, el interés principal era ver su efecto en el establecimiento de estándares de desempeño por parte de los miembros del equipo. En este sentido la teoría indica que la dificultad de las metas asignadas suele correlacionar con las metas auto-establecidas, en nuestro caso suponíamos que

lo mismo podría aplicar a los estándares de desempeño aún cuando la diferencia principal entre ambos conceptos fuese el componente afectivo del estándar.

El efecto esperado se produjo al haber encontrado diferencias significativas entre los dos grupos experimentales y en la misma dirección que la dificultad de la meta asignada. No obstante esto solo pudo confirmarse parcialmente, ya que sólo sucedió la primera vez que los equipos establecieron su estándar de desempeño. La relación fue inversa para el segundo establecimiento de estándares de desempeño, donde los equipos a los que les fue asignada una meta difícil establecieron estándares de desempeño menores a los que establecieron los equipos con una meta asignada fácil. Este resultado podría atribuirse a que los equipos a los que les fue asignada una meta difícil, establecieron un estándar de desempeño más realista (y por tanto menor), ya que muchos equipos obtuvieron puntuaciones negativas en la primera oportunidad de desempeño.

Tratándose de una tarea compleja, aunque en cierta medida familiar debido a que los equipos habían tenido una experiencia previa a la manipulación experimental, se comprende la necesidad de haber separado el análisis de las variables de acuerdo a la oportunidad de desempeño en la cual se sucedían, ya que cada oportunidad tenía características diferenciadas que representaban contextos especiales y por tanto, se producían valoraciones distintas al momento de tomar decisiones.

B) Verificación de las relaciones hipotéticas entre las variables

Uno de los grandes temas dentro de la psicología, como en toda disciplina científica, es el de la causación. Antes de dar un repaso a la evidencia obtenida en nuestro estudio nos parece pertinente poner en este contexto el significado de nuestros resultados.

Desde la exposición que hicimos sobre el modelo estructural de la metodología SEM, se había sugerido que los resultados se podían interpretar como relaciones causales entre variables. No obstante la duda persiste: ¿La metodología de ecuaciones estructurales prueba un modelo causal? La opinión general es que la evidencia definitiva causal puede extrapolarse de rigurosos diseños experimentales.

Aún así, consideramos que el término causación, dentro de este contexto, debería entenderse como el *efecto directo de una variable sobre otra*. Como hemos dicho, este tema es uno de los más discutidos en la literatura sobre ecuaciones estructurales, a tal grado que coincidimos con el punto de vista de Biddle y Marlin (1987) cuando puntualizan la diferencia entre la *confirmación causal de un modelo* y la presencia de una *relación causal*: “...la más firme conclusión a la que puede llegar uno al valorar un modelo causal es que se ha predicho correctamente el patrón de relaciones de asociación observadas (y posiblemente temporales)” (p. 9). De ahí que se debería tener especial cuidado al concluir que un modelo ha sido probado definitivamente debido a que un número casi infinito de modelos pueden ajustarse a cualquier conjunto de datos.

Esta postura quizás sea tachada de conservadora al momento de atribuir relaciones causales, especialmente si atendemos a los planteamientos que sobre el principio de causalidad hacen autores destacados como Judea Pearl (2000), quien en diversos trabajos recupera magistralmente el sentido original con el que se formuló la metodología SEM como herramienta para probar la causalidad.

Con esta reflexión previa, haremos a continuación un repaso a los resultados obtenidos.

La hipótesis 1 que suponía una relación positiva entre el estado emocional de los líderes y el estado emocional de los seguidores no tuvo sustento empírico al no encontrarse un efecto significativo del estado emocional de los líderes sobre el estado emocional de los seguidores.

La hipótesis 2, que anticipaba una relación positiva entre la inteligencia emocional rasgo de los líderes y su estado de ánimo, tuvo un sustento parcial dentro del modelo por que si bien su asociación no fue significativa, la inteligencia emocional rasgo tuvo una mayor relación con el estado emocional de los líderes en comparación con la relación casi nula que tuvo con el estado emocional de los seguidores, algo que dejó sin sustento lo propuesto en la hipótesis 3.

La hipótesis 4 sobre la función predictiva de la inteligencia emocional rasgo de los líderes sobre la autoeficacia para el liderazgo y sobre el desempeño del equipo, encontró un fuerte sustento empírico. Particularmente significativa fue la relación entre la IE rasgo y la autoeficacia para el liderazgo. Sobre la relación con el desempeño del equipo, resalta la significativa relación que tuvo con la segunda oportunidad de desempeño.

La autoeficacia para el liderazgo predijo significativamente a la autoeficacia para la tarea del líder, lo cual concede apoyo empírico a las relaciones entre niveles de generalidad de las creencias de autoeficacia. A su vez, la autoeficacia para el liderazgo también predice significativamente el desempeño del equipo, aunque en este caso su influencia notoria se ejerce sobre la primera oportunidad de desempeño. Dicha evidencia otorga sustento a la hipótesis 5.

Derivado de la evidencia anterior, quedó de manifiesto que la autoeficacia de los líderes para llevar a cabo una tarea influyó positiva y significativamente sobre los estándares de desempeño que establecieron los equipos, es decir, a mayor sentido de autoeficacia, mayores

estándares, de igual forma, esta autoeficacia para la tarea también predijo significativamente el desempeño final del equipo. En esta última relación predictiva se puede ver claramente que la autoeficacia para el liderazgo tuvo una influencia indirecta sobre el desempeño final, al actuar sobre la autoeficacia para la tarea del líder. Por tanto, estos resultados también sustentan empíricamente a la hipótesis 6.

Las hipótesis 7 y 8 que anticipaban una extensión de los efectos entre las relaciones de generalidad de creencias de autoeficacia, a las creencias de eficacia colectiva de un equipo, también tuvieron un sustento empírico. No obstante, sobre esta relación deben hacerse algunas observaciones que se verán más adelante.

La hipótesis 9 que preveía un efecto del estado de ánimo grupal sobre el establecimiento de estándares de desempeño en equipo, quedó parcialmente sustentada al no haberse podido probar, en primer término, el efecto del estado emocional del líder sobre el estado de ánimo de los seguidores y en segundo lugar por que los parámetros indicaban que el estado de ánimo de los seguidores tuvo una influencia nula sobre el establecimiento del estándar de desempeño 1.

La hipótesis 10 que proponía una relación positiva entre los estándares de desempeño y el desempeño del equipo solo pudo comprobarse parcialmente dentro del modelo empírico al confirmarse solo la relación entre el estándar 1 y el desempeño 1, pero en un sentido contrario al propuesto, ya que el estándar de desempeño tuvo un efecto negativo sobre la oportunidad de desempeño.

La hipótesis 11 sobre la relación predictiva de la eficacia colectiva del equipo sobre el desempeño del equipo, quedó confirmada solo de manera parcial, ya que el único vínculo significativo provino de la eficacia colectiva de los líderes sobre el desempeño 1.

Sobre la hipótesis 12 se pudo comprobar que la dificultad de las metas asignadas a los equipos tuvo un efecto indirecto sobre el desempeño, por medio de su influencia sobre los estándares de desempeño establecidos por los equipos y sobre las creencias de eficacia colectiva, aunque en este último caso, su efecto fue más evidente en la primera oportunidad de desempeño.

Por último, las creencias de eficacia colectiva tanto de líderes como de seguidores, se relacionaron positivamente con el establecimiento de estándares de desempeño del equipo, aunque esta relación fue significativa para el primer resultado de desempeño, por tanto, la hipótesis 13 también tuvo un sustento parcial.

El resumen de estos resultados nos permite elaborar diversas reflexiones para valorar el modelo en su conjunto.

En primer lugar se debe resaltar el hecho de que presentamos un modelo general para la muestra total. Respecto al planteamiento de la hipótesis de la afectividad grupal y sus efectos sobre distintas variables criterio, como los estándares de desempeño, lo ideal era haber presentado modelos alternativos referentes a las relaciones entre las variables de acuerdo a los grupos experimentales. No obstante, los resultados obtenidos nos indican que, a pesar de haberse comprobado la efectividad del procedimiento de inducción emocional en los líderes, no se pudo verificar la influencia de dicho estado emocional sobre el estado de ánimo de los

seguidores. En este sentido, la premisa principal del papel de la influencia minoritaria afectiva en la creación y composición afectiva grupal no ha encontrado el apoyo empírico suficiente, al menos en el contexto del presente estudio, y por ello no consideramos el analizar el patrón de las relaciones entre variables en función de los distintos grupos experimentales.

La no comprobación de la hipótesis del contagio emocional del líder a los seguidores, nos lleva a contrastar este resultado con otros trabajos que han reportado una evidencia positiva. Como lo habíamos reseñado en la parte teórica, la principal evidencia a favor del contagio emocional proviene de trabajos que partían de enfoques como la percepción y la mimetización de la conducta y de la retroalimentación aferente de la imitación facial, de postura, etc. No obstante, ha habido una escasa cantidad de trabajos que aporten evidencia específica sobre la transferencia emocional entre las personas en los contextos organizacionales.

Parte de esta evidencia proviene de estudios en condiciones naturales (Totterdel, Kellett, Teuchmann, y Briner, 1998) o experimentales (Barsade, 2002), específicamente encontramos al trabajo de Sy, Côte y Saavedra (2005) como uno de los pocos estudios experimentales recientes que considera el contagio emocional de líderes a seguidores y que ha aportado una evidencia positiva al respecto. Nuestros resultados en este sentido son divergentes. Las razones de tales diferencias podrían residir en circunstancias que en otros contextos favorecen la aparición de este fenómeno. Por ejemplo, un elemento a destacar es la composición de los grupos. Mientras que por un lado, tanto en el estudio de Sy y sus colaboradores (2005) como en el nuestro, los roles de líder y seguidor fueron asignados aleatoriamente y al líder se le proporcionó una información importante para conducir una tarea, por otro lado, los participantes del estudio de Sy y sus colaboradores se habían integrado en grupos previamente al estudio y habían pasado un promedio de 2.5 meses juntos, en tanto que

en nuestro caso los sujetos fueron asignados a grupos de forma aleatoria y habían pasado menos tiempo juntos.

La prueba de la influencia afectiva del líder en un estudio y la falta de comprobación de dicho efecto en otro, daría peso al argumento de que las personas podrían ser más susceptibles de ser influenciadas por los estados de ánimo de personas conocidas que por extraños. Esto es lo que sugieren algunas investigaciones de campo que muestran la vinculación y convergencia emocional de las personas en grupos de trabajo a lo largo de un periodo de tiempo (Anderson, Keltner, y John, 2003; Tortedell et al., 1998). También cabe la posibilidad de que si a nivel grupal el contexto afectivo facilita la expresión emocional, entonces se favorecería la habilidad del líder para manejar las emociones del grupo (Pescosolido, 2002).

Por último, el hecho de no haberse comprobado la dirección de la influencia del estado emocional del líder sobre el estado de ánimo de los seguidores no nos permite descartar que haya sucedido la relación inversa, es decir, que los seguidores hayan afectado el estado emocional del líder durante la interacción y que este efecto haya contribuido a la tendencia de los estados de ánimo de los líderes a converger en la línea base de estado de ánimo.

El no haber probado las composiciones afectivas grupales como una propiedad emergente de dinámicas emocionales interactivas entre los miembros de un grupo, no le resta importancia al papel que tiene en nuestro modelo la variable de inteligencia emocional rasgo sobre otras variables criterio.

En primer lugar, los datos sugieren que la inteligencia emocional rasgo de los líderes tiene un papel moderador sobre el estado de ánimo del líder después de pasar por una

inducción emocional: aquellos sujetos que comprenden y valoran sus emociones, podrían ejercer un mayor control sobre ellas. Esto se vería reflejado en la capacidad de crear y experimentar un estado emocional específico. A su vez, los resultados también sugieren que el estado emocional del líder afectaría los estándares de desempeño establecidos en equipo, en nuestro caso esto se refiere al primer estándar. Esto último sería complementario a la línea de otros trabajos que recientemente han demostrado el papel modulador de la inteligencia emocional entre expectativas y rendimiento (López-Zafra, Augusto, García, y Muela, 2007)

También llama la atención que la inteligencia emocional rasgo de los líderes se presente como una significativa variable predictora directa de la autoeficacia para el liderazgo e indirecta de la autoeficacia para la tarea por medio de su efecto en la primera, algo que replica una evidencia preliminar presentada en otros trabajos (Villanueva y Sánchez, 2007). Parece ser que la valoración propia de las habilidades emocionales, tanto a nivel personal como interpersonal, se relacionan muy de cerca con la percepción general de la capacidad para dirigir personas.

De particular interés resulta la influencia de la inteligencia emocional rasgo de los líderes con el desempeño del equipo, especialmente con el desempeño 2. Si consideramos que el desempeño del equipo fue valorado por observadores externos basándose en un sistema de puntuación, es difícil argumentar que la relación entre la IE rasgo y el desempeño se haya visto afectada por un método de varianza compartida puesto que solo una de esas medidas fue auto-informada. Por otro lado, la segunda oportunidad de desempeño se caracteriza por tener un mayor nivel de estrés provocado por el escaso tiempo para cumplir con el estándar, en comparación con la primera oportunidad, entonces resulta factible que los seguidores hayan acudido a las reacciones emocionales del líder para generar una respuesta apropiada, como lo sugieren algunos estudios previos (Pescosolido, 2002).

Este resultado converge en la dirección de otros trabajos que sugieren el potencial del constructo de la IE en la predicción de los resultados organizacionales (Law, et al., 2004; Wong y Law, 2002).

Para completar el modelo, en general, el patrón de relaciones entre las variables cognitivas relacionadas con la teoría social cognitiva y la teoría del establecimiento de metas, se presentó como se había hipotetizado, aunque con algunas salvedades. Por un lado, se ha comprobado la importancia que la autoeficacia para el liderazgo tiene como determinante de la eficacia colectiva de los seguidores a través de los distintos niveles de generalidad y especificidad planteados en el modelo, que van de la autoeficacia para la tarea a las creencias de eficacia colectiva del líder, en este sentido, Bandura (1997) propone que las valoraciones de eficacia se pueden hacer dentro de diferentes niveles de generalidad y los resultados aquí presentados confirman que las valoraciones de autoeficacia así como de eficacia colectiva están relacionados, algo que replica lo presentado en otros trabajos (Hoyt et al., 2003; Villanueva y Sánchez, 2007). También se observa el efecto directo de la autoeficacia para el liderazgo sobre el desempeño del equipo, algo que converge con la evidencia de otros estudios parecidos (Chemers, Watson, y May, 2000), sobre todo la segunda apreciación se observa muy significativamente en la primera oportunidad de desempeño aunque también tiene una contribución indirecta en el segundo estándar de desempeño por medio del efecto principal en el desempeño 1.

En contraste, el sustento parcial a la relación hipotética entre la eficacia colectiva grupal y el desempeño –la eficacia colectiva 1 del líder es la que predice significativamente el desempeño 1–, confirma el patrón dentro del modelo sobre el mayor peso de la influencia de las variables predictoras del líder sobre las variables criterio como el desempeño, véase por ejemplo

que sobre el establecimiento del estándar de desempeño 1, además de las creencias de eficacia colectiva, también incide la autoeficacia para la tarea del líder. Al respecto se pueden presentar algunas explicaciones. Por ejemplo, aunque los seguidores tenían una experiencia previa en el conocimiento de la tarea, ésta era incipiente en comparación con la experiencia de ejecución de los líderes y siendo la ejecución previa una de las principales fuentes de autoeficacia, era de esperarse que su autoeficacia para la tarea fuese mayor, de hecho su efecto es notorio en la eficacia colectiva del líder la cual a su vez tiene un impacto significativo en el desempeño 1.

Otro efecto a considerar sobre la eficacia colectiva de los seguidores, es el de la dificultad de las metas asignadas, ya que por un lado la dificultad de las metas afecta indirectamente a la eficacia colectiva de los seguidores por medio de su influencia directa sobre la eficacia colectiva de los líderes, pero por otro, la eficacia colectiva de los seguidores también recibe una influencia directa de la dificultad de las metas asignadas. Este efecto de acumulación, se observa en la contribución diferencial de las creencias de eficacia colectiva de líderes y seguidores en el establecimiento del estándar de desempeño 1, teniendo una mayor asociación positiva las creencias de eficacia colectiva de los seguidores.

Sobre la relación de la dificultad de las metas asignadas, hemos podido comprobar que al tratarse de una tarea compleja, dichas metas asignadas no tuvieron un efecto directo sobre el desempeño, relación que en cambio si se produce en el caso de los estándares de desempeño establecidos en equipo ya que toman en cuenta las creencias de los sujetos sobre lo que creen que pueden conseguir (Wood y Bandura, 1989), adicionalmente, como lo hemos comentado, la dificultad de las metas asignadas también influyeron sobre las creencias de eficacia colectiva del equipo. La relación negativa entre el estándar de desempeño 1 y el desempeño 1 puede

explicarse desde la sobre-estimación del desempeño que creían podían alcanzar los equipos en comparación con el resultado obtenido.

Dicha sobre-estimación resulta lógica si se considera que los participantes pudieron infravalorar el impacto del sistema de puntuación en su desempeño, en todo caso, la falla metodológica por nuestra parte fue no haber verificado que los sujetos comprendieran de forma suficiente dicho sistema y así pudieran hacer una adecuada estimación de probabilidades. Lo que parece apoyar este razonamiento, es la relación positiva que se da entre el desempeño 1 y el estándar de desempeño 2, en este caso, la retroalimentación del desempeño y la experiencia de ejecución previa permitieron una mejor estimación del estándar de desempeño a alcanzar y posteriormente este segundo estándar se asociaría positivamente con el desempeño total.

Una de las implicaciones más importantes del estudio la constituye la relación de la inteligencia emocional rasgo con la autoeficacia para el liderazgo. Parece ser que las valoraciones propias sobre las capacidades emocionales para percibir, expresar, regular y utilizar las emociones tanto a nivel intrapersonal como interpersonal resultan complementarias al sentido general de autoeficacia para dirigir, y además, dicha relación afectaría a otros niveles de generalidad de autoeficacia y de constructo, como la eficacia colectiva. También es de subrayar la relación entre la inteligencia emocional rasgo y el desempeño grupal. En estudios previos sobre la inteligencia emocional y el liderazgo se había evaluado su potencial dentro de los estudios organizacionales, pero pocos resultados vinculaban directamente la inteligencia emocional rasgo con el desempeño de un equipo, destacándola siempre como una variable mediadora en los resultados organizacionales o en la efectividad del liderazgo.

Así mismo, los resultados de la presente investigación, sugieren la importancia que tiene en el lugar de trabajo el grado en el que los líderes usen sus emociones para dirigir la cognición tomando en cuenta el potencial que tienen distintas emociones para servir como información con el fin de priorizar demandas y resolver problemas.

Por último queda mencionar el tema de la validez externa de la evidencia encontrada en el estudio experimental. Al principio de este apartado acotamos el tema de la causalidad de las relaciones entre las variables dentro de la metodología del modelo de ecuaciones estructurales, particularmente usando el modelo estructural o análisis de vías, afirmando que las relaciones mostradas entre las variables son factibles de acuerdo al ajuste del modelo, y por tanto, nos queda reflexionar sobre la generalización de dichas relaciones a otros contextos.

Sin llegar a la postura de Mook (1983) quien argumenta que la meta de muchos experimentos es la de probar una teoría y no el establecimiento de una validez externa, creemos que la importancia de una teoría depende de su aplicación en la vida diaria. En este sentido, consideramos que los hallazgos encontrados de las relaciones entre las variables emocionales y cognitivas y su efecto en el desempeño, aportan elementos suficientes para extrapolar estos resultados a la realidad mundana en la medida en que dicho estudio se replique en una variedad de contextos.

Limitaciones

Si bien el presente estudio trató de llevarse a cabo de la forma más rigurosa posible, no está ni mucho menos exento de limitaciones.

Una de ellas tiene que ver con la muestra, la cual estuvo en su mayoría formada por mujeres (limitación que por otro lado es reportada en infinidad de estudios), lo cual restringe la generalización de los resultados obtenidos ya que existen trabajos en inteligencia emocional que demuestran diferencias significativas entre mujeres y hombres (Ciarrochi et al., 2001; Schutte et al., 1998, Saklofske et al., 2003), lo cual nos sugiere que los resultados no se puedan generalizar a los hombres. Suponiendo estas diferencias, cabría preguntarse si derivado de ello el enfoque del liderazgo hubiese sido distinto en función del género y si por tanto el modelo estructural también se hubiese visto afectado.

La segunda limitación tiene que ver con temas de medición y metodológicos. Respecto a la escala de inteligencia emocional rasgo, se puede decir que a pesar de su adecuada fiabilidad, nos queda limitado su nivel de predicción al haber empleado una solución unifactorial, sin embargo, hasta ahora no se han corroborado empíricamente en análisis factoriales confirmatorios las tres dimensiones teóricas propuestas originalmente (véase Schutte et al., 1998). Como medida de autoreporte, tampoco puede librarse de las desventajas asociadas a la deseabilidad social y a la posibilidad de que, por ejemplo, el resultado de la asociación entre la inteligencia emocional rasgo y la autoeficacia para el liderazgo sea producto de la varianza compartida.

Las escalas de autoreporte destinadas a verificar los estados emocionales también acusan la limitación de tener una estructura bipolar que no toma en cuenta la aparición de múltiples estados afectivos, ya que existen estudios previos que aportan evidencia sobre la aparición de diversos estados afectivos al tratar de inducir una emoción en particular (Polivy, 1981).

Sobre la medición del estándar de desempeño se debe enfatizar la desventaja que supone haber sido medido por un solo ítem y aunque fue respondido por los miembros del equipo en conjunto, no nos permite descartar que el líder haya tenido más preponderancia en la estimación del estándar que los seguidores. Además, los resultados del modelo general no nos permiten dilucidar si existen diferencias en el establecimiento de estándares de acuerdo a la condición experimental del estado de ánimo.

En relación con el aspecto del análisis estadístico, reconocemos que, en lo correspondiente al análisis del impacto de la variable del estado emocional del líder sobre el estado emocional del grupo, se debió determinar en primer lugar una similitud suficiente en los estados de ánimo de los seguidores para justificar la agregación. Para ello se pudo haber utilizado un índice de acuerdo grupal, como el índice de acuerdo revisado de Lindell, Brandt, y Whitney (1999) por ser considerado un índice de acuerdo intragrupal bastante fiable (véase Sánchez y Alonso, 2004).

Sugerencias de investigación futura

A nuestro parecer, la presente investigación ha suscitado más interrogantes que las que se pretendían resolver originalmente.

Sería conveniente tomar en cuenta las futuras aportaciones sobre la medición de la inteligencia emocional que no adoptasen una postura mutuamente excluyente, ya que hasta la fecha es difícil afirmar que determinado instrumento de medición prevalece sobre otro, véanse por ejemplo las críticas que Brody (2004) hace al MSCEIT cuestionando la validez de considerar al consenso como un criterio suficiente para determinar que una respuesta es correcta.

También queda pendiente por indagar si la inteligencia emocional rasgo juega un papel en la efectividad de la transmisión de las creencias de eficacia colectiva. En la presente investigación queda de relieve la relación entre la inteligencia emocional rasgo y la autoeficacia para el liderazgo y la importancia de esta relación con la autoeficacia para llevar a cabo una tarea y la eficacia colectiva de un grupo. No obstante, sería interesante aclarar si la inteligencia emocional rasgo tiene algún papel moderador entre la fuerte vinculación de la eficacia colectiva de un líder y la eficacia colectiva de los seguidores. Creemos que el tema de la transmisión de las creencias de eficacia de un líder a los seguidores es un área prometedora dentro de la investigación que ayudaría a llenar varios huecos existentes sobre el entendimiento del por qué unos grupos son más eficientes que otros.

Conclusiones

La globalización de la economía actual y la inmersión cada vez más vertiginosa en la sociedad del conocimiento plantea retos de cara al futuro inmediato. Uno de estos retos tiene que ver con el cambio de paradigma sobre el papel del afecto en las organizaciones. A lo largo del presente trabajo hemos querido presentar los recientes avances sobre el papel de las emociones en los contextos organizacionales tanto a nivel individual como a nivel grupal, y para ello hemos acudido a incorporar en la investigación un constructo que ha estado en boga desde hace relativamente poco tiempo: la inteligencia emocional.

Si bien con la evidencia presentada hasta el momento no se puede hablar de un consenso sobre el tema, si deja abierta la puerta para avanzar en la comprensión de las emociones en el lugar de trabajo, después de todo, uno de los objetivos de la psicología organizacional es –o debería de ser– incrementar el bienestar humano y éste es definido por las personas en términos de sus reacciones afectivas a los eventos organizacionales. Y es en estas

interpretaciones que hacen las personas basándose en procesos afectivos donde el papel del líder resulta de primordial importancia ya que las propias tendencias, tecnológicas, demográficas, económicas y de diseño laboral nos empujan a redefinir una nueva conceptualización de lo que significa el capital humano.

Creemos que los resultados obtenidos en relación a la inteligencia emocional rasgo convergen en muchos sentidos sobre el potencial de este constructo en la investigación de los resultados organizacionales. El avance sobre el conocimiento de la naturaleza de dicho constructo se ha hecho palpable a lo largo poco más de una década de investigación. No obstante, se está lejos de obtener una conclusión definitiva mientras no exista una solución metodológica que ayude a conciliar los distintos resultados obtenidos de acuerdo a la base teórica o de medición de la que parten los estudios.

Esperamos que el presente trabajo sirva al menos como punto de partida para otros trabajos que nos ayuden a ampliar nuestro conocimiento de las destrezas emocionales en las organizaciones, ya que tenemos la certeza de que dentro de poco tiempo, los procesos afectivos serán reconocidos como una de las mayores influencias en las dinámicas de la efectividad organizacional.

**REFERENCIAS
BIBLIOGRAFICAS**

- Abraham, R. (1999). The impact of emotional dissonance on organizational commitment and intention to turnover. *Journal of Psychology*, 133, 441-455.
- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. *Advances in Experimental Social Psychology*, 62, 335-343.
- Albersnagel, F. A. (1988). Velten and musical mood induction procedures, a comparison with accessibility of thought associations. *Behavior Research and Therapy*, 26, 79-96.
- Aldag, R. J., y Brief, A. P. (1981). *Managing organizational behavior*. St. Paul, MN: West publishing.
- Alderfer, C. P. (1969). A new theory of human needs. *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 142-175.
- Alpert, R., y Haber, R. N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 10, 207-215.
- Anderson, C., Keltner, D., y John, O. P. (2003). Emotional convergence between people over time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 1054-1068.
- Antonakis, J., Avolio, B. J., y Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: An examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. *The Leadership Quarterly*, 14, 261-295.
- Antonakis, J., Cianciolo, A. T., y Sternberg, R. J. (2004). Leadership Past, present, and future. En J. Antonakis, A. T. Cianciolo, y R. J. Sternberg (Eds.), *The nature of leadership* (pp.3-15). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Arbuckle, J. L., y Wothke, W. (1999). *Amos 4.0 users' guide*. Chicago, IL: SPSS.
- Arnold, M. B. (1960). *Emotion and personality: Psychological aspects, Vol. 1*. New York: Columbia University Press.
- Ashkanasy, N. M., y Daus, K. S. (2005). *Journal of Organizational Behaviour*, 26, 441-452.
- Ashour, A. S. (1973). The contingency model of leadership effectiveness: An evaluation. *Organizational Behaviour and Human Performance*, 9, 339-355.
- Austin, E. J. (2004). An investigation of the relationship between trait emotional

- intelligence and emotional task performance. *Personality and Individual Differences*, 36, 1855-1864.
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., y Egan, V. (2005). Personality, well-being and health correlates of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 38, 547-558.
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., Huang, S. H. S., y McKenney, D. (2004). Measurement of trait emotional intelligence: Testing and cross-validating a modified version of Schutte et al.'s (1998) measure. *Personality and Individual Differences*, 36 (5), 55-562.
- Austin, J. T., y Vancouver, J. B. (1996). Goal constructs in psychology: Structure, process, and content. *Psychological Bulletin*, 120, 338-375.
- Avolio, B. J., Waldman, D. A., y Yammarino, F. J. (1991). Leading in the 1990s: The four I's of transformational leadership. *Journal of European Industrial Training*, 15(4), 9-16.
- Bales, R. F., y Slater, P. E. (1955). Role differentiation in small decision-making groups. En T. Parsons y R. F. Bales (Ed.), *Family, socialization, and interaction processes* (pp.259-306). Glencoe, IL: Free Press.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive view*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. En L. Pervin y O. John (Eds.), *Handbook of Personality: Theory and Research*, (pp. 154-196). New York: The Guilford Press.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 75-78
- Bandura, A. (2005). Guide for creating self-efficacy scales. En F. Pajares y T.

- Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bandura, A., y Cervone, D. (1983). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1017–1028.
- Bandura, A., y Cervone, D. (1986). Differential engagement of self-reactive influences in cognitive motivation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 38, 92-113.
- Bandura, A., y Jourden, F. J. (1991). Self-regulatory mechanisms governing the impact of social comparison on complex decision-making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 941-51.
- Bandura, A., y Wood, R. E. (1989). Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision-making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 805-814.
- Banyard, P. (2002). *Psychology in practice*. Hodder and Stoughton.
- Barchard, K. A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? *Educational and Psychological Measurement*, 63, 840-858.
- Barnlund, D. C. (1962). Consistency of emergent leadership in groups with changing tasks and members. *Speech Monographs*, 29, 45-52,
- Bar-On, R. (1997). *BarOn Emotional Quotient Inventory: Facilitator's resource manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Berrios, M. P., López-Zafra, E., y Aguilar, M. C. (2007). Inteligencia emocional y estilo de liderazgo. Comunicación presentada en el 1 *International Congress on Emotional Intelligence*. Málaga, España.
- Barsade, S. G. (2002). The ripple effect: Emotional contagion and its influence on group behaviour. *Administrative Science Quarterly*, 47, 644-675.
- Barsade, S. G., y Gibson, D. E. (1998). Group emotion: A view from the top and bottom. En D. Gruenfeld, E. Mannix, y M. Neale (Eds.), *Research on Managing Groups and teams* (pp. 81-102). Stamford CT: JAI Press.
- Bass, B. M. (1985). Leadership: Good, better, best. *Organizational Dynamics*, 3, 26-40.

- Bass, B. M. (1990). *Bass & Stodgill's Handbook of Leadership*. Free Press, New York.
- Bass, B. M., y Avolio, B. J. (1990). The implications of transactional and transformational leadership for individual, team, and organizational development. *Research in organizational change and development*, 4, 231-272.
- Bass, B. M., y Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership: A response to critiques. En M. M. Chemers y R. Ayman (Eds.), *Leadership theory and research: Perspectives and directions* (pp. 49-80). San Diego, CA: Academic Press.
- Bass, B. M., y Avolio, B. J. (2000). *MLQ Multifactor Leadership Questionnaire, Manual*. Mind Garden.
- Becker, L. (1978). Joint effect of feedback and goal setting on performance: A field study of residential energy conservation. *Journal of Applied Psychology*, 63, 428-433.
- Behling, O., y Law, K. S. (2000). *Translating questionnaires and other research instruments: Problems and solutions*. London, UK: Sage publications.
- Bennis, W., y Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. New York: Harper y Row.
- Bentler, P. M. (1989). *EQS: Structural equations program manual*. Los Angeles: BMDP Statistical Software.
- Bentler, P. M., y Bonett, D. G. (1980). Significance test and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606.
- Biddle, B. J., y Marlin, M. M. (1987). Causality, confirmation, credulity, and structural equation modelling. *Child Development*, 58, 4-17.
- Bird, C. (1940). *Social psychology*. New York: Appleton-Century.
- Birdwhistell, R. (1970). *Kinesics in Context*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- Blake, R. R., Shepard, H. A., y Mouton, J. S. (1964). *Managing intergroup conflict in industry*. Houston, TX: Gulf Publishing Co.
- Blank, W., Weitzel, J. R., y Green, S. G. (1990). A test of the situational leadership theory. *Personnel Psychology*, 43, 579-597.
- Bless, H. (2000). The interplay of affect and cognition: The mediating role of general knowledge structures. En: J. P. Forgas (Ed.). *Feeling and thinking: The role of affect in social*

- cognition. (pp. 201-222). Nueva York: Cambridge University Press.
- Bodenhausen, G., Kramer, G., y Süsser, K. (1994). Happiness and stereotypic thinking in social judgment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 621-632.
- Boldero, J., y Francis, J. (2002). Goals, standards, and the self: Reference values serving different functions. *Personality and Social Psychology Review*, 6(3), 232-241.
- Bonney, M. E. (1943). The consistency of sociometric scores and their relationship to teacher judgments of social success and to personality self-ratings. *Sociometry*, 6, 409-424.
- Borkovec, T. D., Robinson, E., Pruzinsky, T., y DePree, J. A. (1983). Preliminary exploration of worry: Some characteristics and processes. *Behaviour Research and Therapy*, 21, 9-16.
- Bower, G. H. (1981). Mood and memory. *American Psychologist*, 36, 129-148.
- Bower, G. H. (1983). Affect and cognition. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London (Series B)*, 302, 387-402.
- Bower, G. H. (1991). Mood congruity of social judgments. En J. P. Forgas (Ed.), *Emotion and social judgment* (pp. 31-53). Oxford: Pergamon Press.
- Bowie, N. (2000). A Kantian theory of leadership. *The Leadership & Organization Development Journal*, 21(4), 185-193.
- Boyatzis, R. (2006). Using tipping points of emotional intelligence and cognitive competencies to predict financial performance of leaders. *Psicothema*, 18, Suplem. 1, 124-131.
- 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.
- Brackett, M. A., y Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147-1158.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., y Warner, R. M. (2004). Emotional Intelligence and its relationship to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.

- Brackett, M. A., y Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema*, 18, Suplem. 1, 34-41.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., y Warner, R. M. (2004). Emotional Intelligence and its relationship to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.
- Brewer, D., Doughtie, E. B., y Lubin, B. (1980). Induction of mood and mood shift. *Journal of Clinical Psychology*, 36, 212-226.
- Brief, A. P. y Weiss, H. M. (2002). Organizational behavior: Affect in the workplace. *Annual Review of Psychology*, 53, 279-307.
- Brockner, J. (1988). *Self-esteem at work: Research, theory, and practice*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Brody, N. (2004). What cognitive intelligence is and what emotional intelligence is not. *Psychological Inquiry*, 15, 234-238.
- Brookings, J. B., Bolton, B., Brown, C.E., y McEvoy, A. (1985). Self-reported job burnout among female human service professionals. *Journal of Occupational Behavior*, 6, 143-50.
- Brown, F. W., y Moshavi, D. (2005). Transformational leadership and emotional intelligence: A potential pathway for an increased understanding of interpersonal influence. *Journal of Organizational Behaviour*, 26, 867-871.
- Brown, F. W., Bryant, S. E., y Reilly, M. D. (2006). Does emotional intelligence - as measured by the EQI- influence transformational leadership and/or desirable outcomes? *Leadership & Organization Development Journal*, 27(5), 330-351.
- Brown, J. D., y Taylor, S. E. (1986). Affect and the processing of personal information: Evidence for mood-activated schemata. *Journal of Experimental Psychology*, 22, 436-452.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Burt, C. (1949). The structure of mind. A review of the results of factor analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 19, 176-199.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modelling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates.

- Calder, B. J. (1977). An attribution theory of leadership. En B. J. Calder, B. M. Shaw y G. R. Salancik (Eds.), *New Directions in Organizational Behavior*. (pp. 34-37). Chicago: St. Clair.
- Cantor, N. (1990). From thought to behavior: "Having" and "doing" in the study of personality and cognition. *American Psychologist*, 45, 735-750.
- Cantor, N., Norem, J. K., Niedenthal, P. M., Langston, C. A., y Brower, A. M. (1987). Life tasks, self-concept ideals, and cognitive strategies in a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1178-1191.
- Carlston, D. E. (1992). Impression formation and the modular mind: The associated systems theory. En L. L. Martin y A. Tesser (Eds.), *The construction of social judgments* (pp. 301-341). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Carrol, J. B. (1993). *Human cognitive abilities. A survey of factor analytic studies*. Cambridge: Cambridge.
- Carver, C. S., y Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. New York: Cambridge University Press.
- Cattell, R. B. (1946). *Description and measurement of personality*. New York: World Book.
- Cervone, D., Kopp, D. A., Schaumann, L., y Scott, W. D. (1994). Mood, self-efficacy, and performance standards: Lower moods induce higher standards for performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(3), 499-512.
- Chan, D. W. (2004). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among chinese secondary school teachers in Hong-Kong. *Personality and Individual Differences*, 36(8), 1781-1795.
- Chartrand, T. L., y Bargh, J. A. (1999). The chameleon effect: The perception-behavior link and social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 893-910.
- Chemers, M. M., Watson, C. B., y May, S. (2000). Dispositional affect and leadership performance: A comparison of self-esteem, optimism, and efficacy. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 267-277.
- Cheshire, S. (1993). *BOLO: The multi-player battle game* [computer shareware].
- Chico, E. (1999). Evaluación psicométrica de una escala de inteligencia emocional. *Boletín de Psicología*, 62, 65-78.
- Ciarrochi J., Chan A. Y. C., y Bajgar J. (2001). Measuring emotional

- intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31, 1105-1119.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C., y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.
- Ciarrochi, J., Deane, F. P., y Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32, 197-209.
- Clark M. S., y Isen, A. M. (1982). Towards understanding the relationship between feeling states and social behavior. En A. H. Hastorf y A. M. Isen (Eds), *Cognitive social psychology* (pp. 73-108). Amsterdam: Elsevier/North-Holland.
- Clore, G. L., Schwarz, N., y Conway, M. (1994). Cognitive causes and consequences of emotion. En R. S. Wyer y T. K. Srull (Eds.), *Handbook of social cognition* (Vol. 1, 2nd ed., pp. 323-417). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Coleman, R. E. (1975). Manipulation of self-esteem as determinant of mood of elated and depressed woman. *Journal of Abnormal Psychology*, 84, 693-700.
- Colom, R. (2002). *En los límites de la inteligencia*. Ediciones Pirámide (Grupo Anaya).
- Conger, J. A., y Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of Management Review*, 13(3), 471-482.
- Cooper, R. K. y Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership organizations*. Perigee Book.
- Cornelius, R. R. (1996). *The science of emotion: Research and tradition in the psychology of emotion*. Prentice-Hall.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper and Row.
- Cuadrado Roura, J. R., y Raymond, J. L. (1991). *Consideraciones en torno al crecimiento de los servicios*. Madrid: Economistas.
- Damasio, A. R. (1994). *El error de Descartes*. Critica, Grijalbo.

- Damasio, A. R. (2005). *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y de los sentimientos*. Crítica, Barcelona.
- Darwin, C. (1872/1984). *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*. Madrid: Alianza.
- Dasborough, M.T. y Ashkanasy, N. M. (2002). Emotion and attribution of intentionality in leader-member relationships. *The Leadership Quarterly*, 13, 615-634.
- Daus, K. S., y Ashkanasy, N. M. (2005). The case for the ability-based model of emotional intelligence in organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 453-466
- Davidson, R. J., y Cacioppo, J. T. (1992). New developments in the scientific study of emotion. *Psychological Science*, 3, 21-22.
- Davies, M., Stankov, L., y Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(4), 489-1005.
- Dawda, D., y Hart, S. D. (2000). *Assesing emotional intelligence*: Reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in University students. *Personality and Individual Differences*, 28, 797-812.
- Den Hartog, D. N., Van Muijen, J. J., y Koopman, P. L. (1997). Transactional versus transformational leadership: An analysis of the MLQ. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70(1), 19-34.
- Derksen, J., Kramer, I., y Katzko, M. (2002). Does a self-report measure for emotional intelligence asses something different than general intelligence? *Personality and Individual Differences*, 32, 37-48.
- Dijksterhuis, A., y Bargh, J. A. (2001). The perception-behavior expressway: Automatic effects of social perception on social behavior. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 33, pp. 1-40). San Diego, CA: Academic Press.
- Domenech, J. M. (1994). *Tablas de estadística*. (6ª ed.). Barcelona: Herder.
- Douglas, P. S. (2003). At 60, Myers-Briggs is still sorting out and identifying people's types. *Workforce management*, diciembre, 72-74.
- Downey, L. A., Papageorgiou, V., y Stough, C. (2006). Examining the relationship between leadership, emotional intelligence and intuition in senior female managers. *Leadership &*

- Organization Development Journal*, 27(4), 250-264.
- Drake, R. M. (1944). A study of leadership. *Character & Personality*, 12, 285-289.
- Dulewicz, V., y Higgs, M. (2000). Emotional Intelligence: A review and evaluation study. *Journal of Managerial Psychology*, 15(4), 341-372.
- Durham, C. C., Knight, D., y Locke, E. A. (1997). Effects of leader role, team-set goal difficulty, efficacy, and tactics on team effectiveness. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 72, 203-231.
- Dvir, T., Kaas, N., y Shamir, B. (2004). The emotional bond: Vision and organizational commitment among high-tech employees. *Journal of Organizational Change Management*, 17(2), 126-143.
- Eden, D. y Leviatan, U. (1975). Implicit leadership theory as a determinant of the factor structure underlying supervisory behavior scales. *Journal of Applied Psychology*, 60, 736-741.
- Ekman, P. (1973) Cross-cultural studies of facial expression. En P. Ekman (Ed.), *Darwin and facial expression: A century of research in review*. New York, Academic Press.
- Ekman, P. (1980). *The face of man: Expressions of universal emotions in a New Guinea village*. New York: Garland STPM Press.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6, 169-200.
- Ekman, P. (1994). Strong evidence for universals in facial expressions: A reply to Russell's mistaken critique. *Psychological Bulletin*, 115, 268-287.
- Ekman, P., y Friesen, W. V. (1969). The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and encoding. *Semiotica*, 1, 49-98.
- Ekman, P., Friesen, W. V., y Scherer, K. (1976). Body movement and voice pitch in deceptive interaction. *Semiotica*, 16, 23-27.
- Ellsworth, P. C. (1991). Some implications of cognitive appraisal theories of emotion. En K. Strongman (Ed.), *International Review of Studies on Emotion* (pp. 143-161). Nueva York: Wiley.
- Ellsworth, P. C. (1994). Levels of Thought and Levels of Emotion. En P. Ekman y R. J. Davidson (Eds.), *The Nature of Emotion. Fundamental Questions*. Nueva York: Oxford University Press

- Epstein, S. (1984). Controversial issues in emotion theory. En P. Shaver (Ed.), *Review of personality and social psychology: Emotions, relationships, and health* (64-88). Sage Publications, Beverly Hills.
- Evans, M. G. (1970). The effects of supervisory behavior on the path-goal relationship. *Organizational Behavior and Human Performance*, 5, 277-298.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional Intelligence as Predictor of Mental, Social, and Physical Health in University Students. *The Spanish Journal of Psychology*, 9(1), 45-51.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. M., y Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209-228.
- Eysenck, H. J. (1998). *Intelligence: A new look*. New Brunswick: New Jersey.
- Fan, X., Thompson, B., y Wang, L. (1999). Effects of sample size, estimation method, and model specification on structural equation modelling fit indexes. *Structural Equation Modelling*, 6, 56-83.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2006a). Emotional intelligence and emotional reactivity and recovery in laboratory context. *Psicothema*, 18, Suplem.1, 72-78.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2006b). Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18, Suplem.1, 7-12.
- 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.
- Festinger, L. (1950). Informal social communication. *Psychological Review*, 57, 271-282.
- Fiedler, F. E. (1964). A contingency model of leadership effectiveness. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 1, pp. 149-190). Nueva York: McGraw-Hill.
- Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Fiske, S. T., y Neuberg, S. L. (1990). A continuum of impression formation, from category-based to individuating

- processes: Influences of information and motivation on attention and interpretation. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 23, pp. 1-74). New York: Academic Press.
- Fleishman, E. A., y Harris, E. F. (1962). Patterns of leadership behavior related to employee greivances and turnover. *Personnel Psychology*, 15, 43-54.
- Forgas, J. P. (1992). Affect in social judgments and secisions: A multiprocess model. En M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*. New York: Academic Press.
- Forgas, J. P. (1999). Network theories and beyond. En T. Dalgleish y M. Power (Eds.), *Handbook of Cognition and Emotion* (pp. 591-611). Chichester: Wiley.
- Fox, S., y Spector, P. E. (2000). Relations of emotional intelligence, practical intelligence, general intelligence, and trait affectivity with interview outcomes: It's not all just 'G'. *Journal of Organizational Behavior*, 21, 203-220.
- French, J. P. R. y Raven, B. (1968). The bases of social power. En D. Cartwright and A. Zander (eds.), *Group Dynamics* (pp. 259-270). NuevaYork: Harper and Row.
- Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Frost, R. O., Graf, M., y Becker, J. (1979). Self-devaluation and depressed mood. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47, 958-962.
- Galati, D., Scherer, K. R., y Ricci-Bitti, P. E. (1997). Voluntary facial expression of emotion: Comparing congenitally blind with normally sighted encoders. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1363-1379.
- Galton, F. (1869). *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences*. London: Julian Fiedman Publishers.
- Gardner, D. G., y Pierce, J. L. (1998). Self-esteem and self-efficacy within the organizational context. *Group and Organization Management*, 23, 48-70.
- Gardner, H. (1983) *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed*. New York: Basic Books.
- Gardner, L., y Stough, C. (2002). Examining the relationship between

- leadership and emotional intelligence in senior level management. *Leadership & Organization Development Journal*, 23 (2), 68-78.
- Garrido, E. (2000). Autoeficacia en el mundo laboral. *Apuntes de psicología*, 18(1), 9-38.
- George, J. M. (1990). Personality, affect and behavior in groups. *Journal of Applied Psychology*, 75, 107-116.
- George, J. M. (1996). Group affective tone. En M. A. West (Ed.), *Handbook of work psychology* (pp. 77-93). Chichester, UK: John Wiley.
- George, J. M. (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human Relations*, 53(8), 1027-1055.
- George, J. M., Zhou, J. (2002). Understanding when bad moods foster creativity and good ones don't: The role of context and clarity of feelings. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 687-697.
- Gerard-Hesse, A., Spies, K., y Hesse, F. H. (1994). Experimental inductions of emotional states and their effectiveness: A review. *British Journal of Psychology*, 85, 55-78.
- Gibbs, N. (1995). The EQ factor. *Time Magazine*.
- Gilliland, K., y Andress, D. (1981). Ad lib caffeine consumption, symptoms of caffeinism, and academic performance. *American Journal of Psychiatry*, 138(4), 512-514.
- Goldenberg, I, Matheson, K., y Mantler, J. (2006). The assessment of emotional intelligence: A comparison of performance-based and self-report methodologies. *Journal of Personality Assessment*, 86(1), 33-45.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2001). Emotional intelligence: Perspectives on a theory of performance. En C. Cherniss y D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace*. San Francisco: Jossey Bass.
- Goleman, D., Boyatzis, R., y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más: El poder de la inteligencia emocional*. Plaza y Janés.
- Gottfredson, L. (December 13, 1994). Mainstream science on intelligence. *Wall Street Journal*.
- Graeff, C. L. (1983). The situational leadership theory: A critical view.

- Academy of Management Review*, 8, 285-291.
- Grawitch, M. J., Munz, D. C., y Kramer, T. J. (2003). Effects of member mood states on creative performance in temporary workgroups. *Group Dynamics: Theory, Research and Practice*, 7(1), 41-54.
- Green, S. G., y Mitchell, T. R. (1979). Attributional processes of leaders in leader-member interactions. *Organizational Behavior and Human Performance*, 23, 429-458.
- Greenspan, S. I. (1989). Emotional intelligence. En K. Field, B. J. Cohler, y G. Wool (Eds.), *Learning and education: Psychoanalytic perspectives* (pp. 209-243). Madison, CT: International Universities Press.
- Gross, J. J. (1999). Emotion and emotion regulation. En L. A. Pervin y O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (2ª ed.) (pp. 525-552). The Guilford Press.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Gustafsson, J. E. (1985). Measuring and interpreting g. *Behavioral and Brain Sciences*, 8, 231-232.
- Hackman, J. R. (1990). *Groups that work (and those that don't)*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hackman, J. R. (1992). Group influences on individuals in organizations. En M. D. Dunnette y L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (2ª ed. Pp. 199-267). Palo Alto, CA: Consulting Psychology Press.
- Halpin, A. W., y Winer, B. J. (1957). A factorial study of the leader behavior descriptions. En R. M. Stogdill y A. E. Coons (Eds.), *Leader behavior: Its description and measurement*. Columbus, OH: Bureau of Business Research, The Ohio State University.
- Hatfield, E., Cacioppo, J., y Rapson, R. L. (1992). Primitive emotional contagion. En M. S. Clark (Ed.), *Emotion and social behavior: Vol. 14. Review of personality and social psychology*, (pp. 151-177). Newbury Park, CA: Sage.
- Hatfield, E., Cacioppo, J., y Rapson, R. L. (1994). *Emotional contagion*. New York: Cambridge University. Press.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.

- Hemphill, J. K. (1950). *Leader behavior description*. Columbus: Ohio State University Personnel Research Board.
- Hemphill, J. K., y Coons, A. E. (1957). Development of the leader behavior description questionnaire. En Stogdill y Coons (Eds.), *Leader behavior: Its description and measurement*. Columbus, OH: Bureau of Business Research, Ohio State University.
- Herrbach, O. (2006). A matter of feeling? The affective tone of organizational commitment and identification. *Journal of Organizational Behavior*, 27(5), 629-643.
- Herrnstein, R. J., y Murray, C. (1994). *The bell curve: Intelligence and class structure in american life*. New York: Free Press.
- Hersey, P., y Blanchard, P. (1969a). The life cycle theory of leadership. *Training and Development Journal*, 23(5), 26-34.
- Hersey, P., y Blanchard, P. (1969b). *Management of organizational behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hersey, P., y Blanchard, P. (1977). Management of organizational behavior: *Utilizing human resources*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hersey, P., Angelini, A. L., y Carakushansky, S. (1982). The impact of situational leadership and classroom structure on learning effectiveness. *Group and Organizational Studies*, 7(2), 216-224.
- Herzberg, F. (1964). The motivation-hygiene concept and problems of manpower. *Personnel Administrator*, 27, 3-7.
- Hietanen, J. K., Surakka, V., y Linnankoski, (1998). Facial electromyographic responses to vocal affect expressions. *Psychophysiology*, 35, 530-536.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feelings*. Berkeley: University of California Press.
- Hollingworth, L. S. (1926). *Gifted children*. Nueva York: Mcmillan.
- Horner, M. (1997). Leadership theory: Past, present and future. *Team Performance Management*, 3(4), 270-287.
- House, R. J. (1971). A path-goal theory of leadership. *Administrative Science Quarterly*, 16, 321-338.
- House, R. J. (1977). A 1976 theory of charismatic leadership. En J. G. Hunt y L. L. Larson (Eds.), *Leadership: The cutting edge*. Carbondale: Southern Illinois University Press

- House, R. J., y Dessler, G. (1974). The path-goal theory of leadership: Some post-hoc and a priori tests. En J. G. Hunt y L. L. Larson (Eds.), *Contingency approaches to leadership*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- House, R. J., y Mitchel, T. R. (1974). Path goal theory of leadership. *Journal of Contemporary Business*, 3, 81-98.
- Howell, J. M. (1988). Two faces of charisma: Socialized and personalized leadership in organizations. En J. A. Conger y R. N. Canungo (Eds.), *Charismatic leadership*. (pp. 213-236). San Francisco: Jossey-Bass.
- Howel, J. P., y Costley, D.L. (2001). Understanding behaviors for effective leadership. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Irby, B. J., Brown, G., Duffy, J. A., y Trautman, D. (2002). The synergistic leadership theory. *Journal of Educational Psychology*, 40(4), 304-322.
- Isen, A. M. (1999). Positive affect and creativity. En S. Russ (Ed.), *Affect, creative experience and psychological adjustment* (pp. 3-17). Philadelphia: Brumer/Mazel.
- Isen, A. M., y Levin, P. F. (1972). The effect of feeling good on helping: Cookies and kindness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21, 384-388.
- Izard, C. E. (1977). *Human Emotions*. New York: Plenum Press.
- Izard, C. E. (1992). Basic emotions, relations among emotions, and emotion-cognition relations. *Psychological Review*, 99, 561-565.
- Jaccard, J., y Choi K. W. (1996). *LISREL Approaches to interaction effects in multiple regression*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- James, W. (1884). What is an emotion? *Mind*, 9, 188-205.
- Jenkins, W. O. (1947). A review of the leadership studies with particular reference to military problems. *Psychological Bulletin*, 44, 54-79.
- Jones, E. E., y Davis, K. E. (1965). From acts to dispositions: The attribution process in person perception. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 2, pp. 219-66). Nueva York: Academic Press.
- Joreskog, K. G. (1993). Testing structural equation models. En K. A. Bollen y J. S. Long (Eds.), *Testing structural*

- equation models* (pp. 294-316). Newbury, CA: Sage.
- Judea, P. (2000). *Causality: Models, reasoning, and inference*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Judge, T. A., Bono, J. E., Ilies, R., y Gerhardt, M. W. (2002). Personality and leadership: A qualitative and quantitative review. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 765-780.
- Judge, T. A., Colbert, A. E., y Ilies, R. (2004). Intelligence and leadership: A quantitative review and test of theoretical propositions. *Journal of Applied Psychology*, 89(3), 542-552.
- Kandel, E. R., Jessell, T. M., y Schwartz, J. H. (1997). Estados emocionales. En E. R. Kandel, J. H., Schwartz, y T. M., Jessell. *Neurociencia y conducta* (pp. 635-652). Madrid: Prentice Hall.
- Katz, D., Maccoby, N., Gurin, G., y Floor, L. G. (1951). *Productivity, supervision, and morale among railroad workers*. Ann Arbor: University of Michigan, Survey Research Center, Institute for social research.
- Kavanagh, D. J., y Bower, G. H. (1985). Mood and self-efficacy: Impact of joy and sadness on perceived capabilities. *Cognitive Therapy and Research*, 9, 507-525.
- Kelley, J. B., Humphrey, R. H., y Sleeth, R.G. (2002). Empathy and complex task performance: Two routes to leadership. *The Leadership Quarterly*, 13, 523-544.
- Kelley, H. H. (1967). Attribution theory of in social psychology. En D. Levine (Ed.), *Nebraska symposium on motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Kelly, J. R. y Barsade, S. G. (2001). Moods and emotions in small groups and work groups. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 86, 99-130.
- Keltner, D., y Haidt, J. (2001). Social functions of emotions at four levels of analysis. En W. G. Parrot (Ed.), *Emotions in social psychology* (pp.175-84).Philadelphia: Psychology Press.
- Kenny, D. A. (1988). Interpersonal perception: A social relations analysis. *Journal of Social and Personal Relationships*, 5, 247-261.
- Kenny, D. A., y Lavoie, L. (1984). The social relations model. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 142-182). Nueva York: Academic Press.
- Kenny, D. A., y Zaccaro, S. J. (1983). An estimate of variance due to traits in

- leadership. *Journal of Applied Psychology*, 68, 678-685.
- Kerr, R., Garvin, J., Heaton, N., y Boyle, E. (2006). Emotional intelligence and leadership effectiveness. *Leadership and Organization Development Journal*, 27 (4), 265-279.
- Kerr, S., y Jermier, J. M. (1978). Substitutes for leadership: Their meaning and measurement. *Organizational Behavior and Human Performance*, 22, 375-403.
- Kihlstrom, J. F., y Cantor, N. (2000). Social Intelligence. En R. J. Sternberg, (Ed.), *The Handbook of Intelligence* (pp. 359-379). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kirschenbaum, D. S., Tomarken, A. J., y Humprey, L. L. (1985). Affect and adult self-regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 958-962.
- Klein, H., Wesson, M., Hollenbeck, J., y Alge, B. (1999). Goal commitment and the goal-setting process: Conceptual clarification and empirical synthesis. *Journal of Applied Psychology*, 84, 885-896.
- Klein, H. J. (1989). An integrated control theory model of work motivation. *Academy of Management Review*, 14, 150-172.
- Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modelling*. Nueva York: Guilford Press.
- Klineberg, O. (1940). *Social psychology*. Nueva York: Henry Bolt and Company.
- Korman, A. K. (1966). "Consideration," "initiating structure," and organizational criteria. *Personnel Psychology*, 18, 349-360.
- Kuhn, T. S. (2000). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica de España.
- La Barre, W. (1968). The cultural basis of emotions and gestures. *Journal of Personality*, 16, 49-68.
- Lakin, J. L., y Chartrand, T. L. (2003). Using nonconscious behavioral mimicry to create affiliation and rapport. *Psychological Science*, 14, 334-339.
- Lakin, J. L., Jefferis, V. E., Cheng, C. M., y Chartrand, T. L. (2003). The chameleon effect as social glue: Evidence for the evolutionary significance of nonconscious mimicry. *Journal of Nonverbal Behavior*, 27, 145-162.
- Lang, P. J. (1994). The motivational organization of emotion: Affect-reflex connections. En S. H. M. Van

- Goozen, N. Van the Poll y J. A. Sergeant (Eds.), *Emotions: Essays on emotion theory* (pp. 61-93). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lanzetta, J., Cartwright-Smith, J., y Cleck, R. (1976). Effects of nonverbal dissimulation on emotional experience and autonomic arousal. *Journal of Personality and Social Psychology*, 33, 354-370.
- Larsen, R. J., y Diener, E. (1992). Promises and problems with the circumplex model of emotion. En M. S. Clark (Ed.), *Emotion. Review of Personality and social psychology* (pp. 25-59). Newbury Park, CA: Sage.
- Larsen, R. J., y Kasimatis, M. (1990). Individual differences in entrainment of mood to the weekly calendar. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 164-171.
- Larsen, R. J., Diener, E., y Lucas, R. E. (2002). Emotion: Models, measures, and individual differences. En R. G. Lord, R. J. Klimoski, y R. Kanfer (Eds.), *Emotions in the workplace: Understanding the structure and role of emotions in organizational behavior* (pp. 64-106). Nueva York: Jossey-Bass.
- Larsen, R. J., Kasimatis, M., y Frey, K. (1992). Facilitating the furrowed brow: A non-obtrusive test of the facial feedback hypothesis applied to unpleasant affect. *Cognition and Emotion*, 6, 321-338.
- Law, K. S., Wong, C., y Song, L. (2004). The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility for management studies. *Journal of Applied Psychology*, 89(3), 483-496.
- Lazarus, R. (1977). A cognitive analysis of biofeedback control. En G. E. Schwartz y J. Beatty (Eds.), *Biofeedback: Theory and research* (pp. 69-71). Nueva York: Academic Press.
- Lazarus, R. (1984). On the primacy of cognition. *American Psychologist*, 39, 124-129.
- Lazarus, R. (1991). *Emotion and adaptation*. Nueva York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. (1999). The cognition-emotion debate: A bit of history. En T. Dalgleish y M. Power (Eds.), *Handbook of Cognition and Emotion* (pp. 3-19). Chichester: Wiley.
- Le Bon, G. (1896). *The crowd: A study of the popular mind*. London, UK: Ernest Benn.
- Leach, E. (1972). The influence of cultural context on nonverbal communication in man. En R. Hinde

- (Ed.), *Nonverbal communication*. (315-343). Cambridge: Cambridge University Press.
- Leban, W., y Zulauf, C. (2004). Linking emotional intelligence abilities and transformational leadership styles. *The Leadership & Organization Development Journal*, 25(7), 554-564.
- Ledoux, J. E. (1986). The neurobiology of emotion. En J. E. Ledoux y W. Hirst (Eds.), *Mind and Brain: Dialogues in cognitive neuroscience* (pp. 301-354). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ledoux, J. E. (1993). Emotional memory systems in the brain. *Behavioural Brain Research*, 58, 69-79.
- Ledoux, J. E. (1996). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. Simon y Schuster.
- Lee, T. W., Locke, E. A. y Latham, G. P. (1989). Goal setting theory and job performance. En L. A. Pervin (Ed.), *Goal Concepts in Personality and Social Psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Leuner, B. (1966). Emotionale Intelligenz und Emanzipation [Emotional intelligence and emancipation]. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 15, 196-203.
- Levelt, W. J., y Kelter, S. (1982). Surface form and memory in question answering. *Cognitive Psychology*, 14, 78-106.
- Lewin, K., Dembo, T., Festinger, L., y Sears, P. (1944). Level of aspirations. En J.M. Hunt, (Ed.), *Personality and behavior disorders*. The Ronald Press Company, New York.
- Lewin, K., Lippitt, R., y White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-301.
- Lewis, K. M. (2000). When leaders display emotion: How followers respond to negative emotional expression of male and female of leaders. *Journal of Organizational Behavior*, 21, 221-234.
- Liden, R. C., Wayne, S. J., y Stillwell, D. (1993). A longitudinal study on the early development of leader-member exchanges. *Journal of Applied Psychology*, 78, 662-674.
- Lindell, M. K., Brandt, C. J., y Whitney, D. J. (1999). A revised index of interrater agreement for multi-item ratings of a single target. *Applied Psychological Measurement*, 23, 127-135.

- Locke, E. A., y Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Locke, E. A., y Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. A 35 year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705-717.
- Locke, E. A., Shaw, K. N., Saari, L. M., y Latham, G.P. (1981). Goal setting and task performance: 1969–1980. *Psychological Bulletin*, 90, 125–152.
- Lofy, M. M. (1998). The impact of emotion on creativity in organizations. *Empowerment in Organizations*, 6(1), 5-12.
- Lopes, P. N., Salovey, P., y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relations. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658.
- López-Zafra, E., Augusto, J. M., García, A., y Muela, J. A. (2007). Influencia de la inteligencia emocional como variable moduladora en la relación entre las expectativas y el rendimiento. Comunicación presentada en el 1 *International Congress on Emotional Intelligence*. Málaga, España.
- López-Zafra, E., y Morales, J. F. (1999). Niveles de análisis en el estudio de liderazgo carismático. *Revista de Psicología Social*, 14 (2-3), 181-198.
- Lord, E. G., y Maher, K. J. (1991). Cognitive theory in industrial and organizational psychology. En M. D. Dunnette y L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (Vol 2, pp. 1-62), 2nd edition. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Lord, E. G., y Maher, K. J. (1993). *Leadership and information processing: Linking perceptions and performance*. New York HarperCollins.
- Lord, R. G. (1985). An information processing approach to social perceptions, leadership and behavioral measurement. En B. M. Staw y L. L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behavior* (Vol. 7, pp. 87-128). Greenwich, CT: JAI Press.
- Lord, R. G., Brown, D. J., Harvey, J. L., y Hall, R. J. (2001). Contextual constraints on prototype generation and their multilevel consequences for leadership perceptions. *The Leadership Quarterly*, 12(3), 311-338.
- Lord, R. G., De Vader, C. L., y Alliger, G. M. (1986). An information processing approach to social perceptions, leadership and

- behavioral measurements in organizations. *Journal of Applied Psychology*, 71, 402-410.
- Lord, R. G., Foti, R., y De Vader, C.(1984). A test of leadership categorization theory: Internal structure, information processing, and leadership perceptions. *Organizational Behavior and Human Performance*, 87(4), 765-780.
- Lord, R. G., y Levy, P. E. (1994). Moving from cognition to action: A control theory perspective. *Applied Psychology: An International Review*, 43, 335-398.
- Mandell, B., y Pherwani, S. (2003). Relationship between emotional intelligence and transformational leadership style: A gender comparison. *Journal of Business and Psychology*, 17(3), 387-402.
- Mann, R. D. (1959). A review of the relationships between personality and performance in small groups. *Psychological Bulletin*, 56, 241-270.
- Maquiavelo, N. (1513/2000). *El Príncipe* ISTMO.
- Maslach, C., y Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113
- Matheny, K. B. y Blue, F. R.(1977). The Effects of self-Induced mood states on behavior and physiological arousal. *Journal of Clinical Psychology*, 33(4), 936-940.
- Matsui, T., Okada, A., y Inoshita, O.(1983). Mechanism of feedback affecting task performance. *Organizational Behavior and Human Performance*, 31, 114-122.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence: Implications for educators. En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development, emotional literacy, and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Mayer, J. D., DiPaolo, y Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781.

- Mayer, J. D., Roberts, R. D., y Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Version 2.0*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2000). Models of emotional intelligence. En R. J. Sternberg (Ed.), *The handbook of intelligence* (pp. 396-420). Cambridge: Cambridge University Press.
- McClelland, D. C. (1975). *Power: The inner experience*. Nueva York: Irvington.
- McClelland, D. C. (1985). *Human motivation*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- McClelland, D. C., y Boyatzis, R. E. (1982). Leadership motive pattern and long-term success in management. *Journal of Applied Psychology*, 67, 737-743.
- McClelland, D. C., y Burnham, D. (1976). Power is the great motivator. *Harvard Business Review* 54, 100-110.
- McColl-Kennedy, J. R., y Anderson, R. D. (2002). Impact of leadership style and emotions on subordinate performance. *The Leadership Quarterly*, 13, 545-559.
- McDougall, W. (1923). *Outline psychology*. Nueva York: Scribner.
- McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. Nueva York: McGraw-Hill.
- McGregor, D. (1966). *Leadership and motivation*. Cambridge, MA: M.I.T Press.
- Mead, M. (1975). Review of Darwin and facial expression. *Journal of Communication*, 25(1), 209-213.
- Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P. N., Salovey, P., y Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, Suplem.1, 112-117.
- Mitchell, T. R., y Wood, R. E. (1980). Supervisor's responses to subordinate's poor performance: A test of an attribution model. *Organizational Behavior and Human Performance*, 25, 123-138.
- Mitchell, T. R., Larson, J. R., y Green, S. G. (1977). Leader behavior and situational moderators in group performance: An attributional analysis. *Organizational Behavior and Human Performance*, 18, 254-268.
- Mitchell, T. R., y Wood, R. E. (1979). *An empirical test of an attributional model of leader's responses to poor performance*.

- Academy of Management Meetings, Atlanta, Georgia, August.
- Mook, D. G. (1983). In defense of external invalidity. *American Psychologist*, 38, 379-388.
- Morris, D. (1967). *The naked ape*. Book Club Associates. London.
- Morrison, J. (2004). *Lin y Win BOLO Manual*.
- Moscovici, S. (1985). Social influence and conformity. En G. Lindzey y E. Aronson (Eds.), *Handbook of social psychology*, (Vol. II, pp. 347-412). Nueva York: Random House.
- Moss, F. A., y Hunt, T. (1927). Are you socially intelligent? *Scientific American*, 137, 108-110.
- Muchinsky, P. M. (2000). Emotions in the workplace: The neglect of organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 21, 801-805.
- 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*, 1(1), 11-36.
- Murphy, S. E. (2002). Leader self-regulation: The role of self-efficacy and multiple intelligences. En R. E. Riggio, S. E. Murphy, y F. J. Pirozzolo (Eds.), *Multiple intelligences and leadership* (pp. 163-186). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. Nueva York: Oxford University Press.
- Myers, I. B., y McCaulley, M. H. (1985). *Manual: A guide to the development and use of the Myers-Briggs type indicator*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Natale, M., y Bolan, R. (1980). The effect of Velten's mood-induction procedure for depression on hand movement and head-down posture. *Motivation and Emotion*, 4(4), 323-333.
- Neumann, R., y Strack, F. (2000). "Mood contagion": The automatic transfer of mood between persons. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 211-223.
- Newcombe, M. J., y Ashkanasy, N. M. (2002). The role of affect and affective congruence in perceptions of leaders: An experimental study. *The Leadership Quarterly*, 13, 601-614.
- Newsome, S., Day, A. L., y Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence.

- Personality and Individual Differences*, 29, 1005-1016.
- O'Connor, R. M., y Little, I. S. (2003). Revisiting the predictive validity of emotional intelligence: Self-report versus ability-based measures. *Personality and Individual Differences*, 35, 1893-1902.
- O'Leary-Kelly, A. M., Martocchio, J. J., y Frink, D. D. (1994). A review of the influence of group goals on group performance. *Academy of Management Journal*, 37, 1285-1301.
- Paglis, L. L., y Green, S. G. (2002). Leadership self-efficacy and manager's motivation for leading change. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 215-235.
- Paige, G. D. (1977). *The scientific study of political leadership*. Nueva York: Free Press.
- Palmer, B., y Stough, C. (2002). *Swinburne University Emotional Intelligence Test (Workplace SUEIT)*. Interim technical manual (V.2). Victoria: Swinburne University of Technology.
- Palmer, B., Walls, M., Burgess, Z., y Stough, C. (2001). Emotional intelligence and effective leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 22(1), 5-10.
- Palmero, F. (2003). La emoción desde el modelo cognitivista. *REME (Revista Electrónica de Motivación y Emoción)*, 6, 14-15.
- Palmero, F., y Fernández-Abascal, E. (1998). Procesos Emocionales. En F. Palmero y E. Fernández-Abascal (Eds.) *Emociones y Adaptación*. (pp. 17-40). Editorial Ariel
- Palmero, F., Guerrero, C., Gómez, C., y Carpi, A. (2006). Certezas y controversias en el estudio de la emoción. *REME (Revista Electrónica de Motivación y Emoción)*, diciembre, 23-24.
- Parkinson, R. (1996). Emotions are social. *British Journal of Psychology*, 87, 663-683.
- Parrott, W. G. (2001). Emotions in Social Psychology: Volume overview. En W. G Parrott (Ed.), *Emotions in social psychology*. Philadelphia: Psychology Press.
- Payne, W. L. (1986). A study of emotion: Developing emotional intelligence, self-integration, relating to fear, pain, and desire. *Dissertation Abstracts International*, 47, 203.
- Pérez, J. C., Petrides, K. V., y Furnham, A. (2005). Measuring trait emotional intelligence. En R. Schulze y R. D.

- Roberts (Eds.), *International Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 181-201). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber".
- Pescosolido, A. T. (2002) Emergent leaders as managers of group emotion. *The Leadership Quarterly*, 13, 583-599.
- Peters, L. H., Hartke, D. D., y Pohlmann, J. (1983). Fiedler's contingency theory of leadership: An application of the meta-analysis procedure of Schmidt and Hunter. *Psychological Bulletin*, 97, 274-285.
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2000). On The dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Plutchik, R. (1984). Emotions: A general psychoevolutionary theory. En K. Scherer y P. Ekman (Eds.) *Approaches to emotion*, (pp. 3-33). Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Podsakoff, P. M., Niehoff, B. P., MacKenzie, S. B., y Williams, M. L. (1993). Do substitutes for leadership really substitute for leadership? An empirical examination of Kerr and Jermier's situational leadership model. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 54, 1-44.
- Polivy, J. (1981). On the induction of emotion in laboratory: Discrete moods or multiple effect states? *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 803-817.
- Provine, R. R. (1986). Yawning as a stereotyped action pattern and releasing stimulus. *Ethology*, 72, 109-122.
- Prussia, G. E., y Kinicki, A. I. (1996). A motivational investigation of group effectiveness using social-cognitive theory. *Journal of Applied Psychology*, 81 (2), 187-198.
- Randolph, W. A., y Blackburn, R. S. (1989). *Managing organizational behavior*. Homewood, IL, Irwin.
- Reddin, W. J. (1967). The 3-D management style theory. *Training and Development Journal*, 21, 8-17.
- Reiff, H. B., Hatzes, N. M., y Gibbon, T. (2001). The relation of LD and gender with emotional intelligence in college students. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 66-78.
- Rentsch, J. R., y Hall, R. J. (1994). Members of great teams think alike: A model of team member schema similarity

- and team effectiveness. En M. Beyerlein (Ed.), *Advances in interdisciplinary studies of work teams* (Vol. 1, pp. 223-261). Greenwich, CT: JAI Press.
- Rholes, W., Riskind, J. H., y Lane, J. W. (1987). Emotional states and memory biases: Effects of cognitive priming and mood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 91-99.
- Riggs, M., Warka, J., Babasa, B., Betancourt, R., y Hooker, S. (1994). Development and validation of self-efficacy and outcome expectancy scales for job-related applications. *Educational and Psychological Measurement*, 54(3), 793-802.
- Roseman, I. J. (1996). Why these appraisals? Anchoring appraisal models to research on emotional behaviour and related response systems. En N. H. Frijda (Ed.), *Proceedings of the Ninth Conference of the International Society for Research on Emotions, ISRE 96* (pp. 106-110). Toronto: ISRE.
- Roseman, I. J., y Smith, C.A. (2001). Appraisal theory: Overview, assumptions, varieties, controversies. En K. R. Scherer, A. Schorr y T. Johnstone (Eds.), *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research* (pp. 3-19). Nueva York: Oxford University Press.
- Rosete, D., y Ciarrochi, J. (2005). Emotional intelligence and its relationship to workplace performance outcomes of leadership effectiveness. *Leadership and Organization Development Journal*, 26 (5), 388-399.
- Ross, L. (1978). The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 173-220). Nueva York: Academic Press.
- Ross, M., y Fletcher, G. J. O. (1985). Attribution and social perception. En G. Lindzey y E. Aronson (Eds.), *Handbook of social psychology* (3a ed., Vol. 2, pp. 73-122). Nueva York: Springer-Verlag.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Rubin, R. S., Bartels, L. K., y Bommer, W. H. (2002). Are leaders smarter or do they just seem that way? Exploring perceived intellectual competence and leadership emergence. *Social Behavior and Personality*, 30, 105-118.

- Rushton, J. P. (1990). Creativity, intelligence, and psychoticism. *Personality and Individual Differences*, 11, 1291-1298.
- Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 1161-1178.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. Nueva York: Barnes and Noble.
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., y Minski, P. S. (2003). Factor structure and validity of a trait emotional intelligence measure. *Personality and Individual Differences*, 34, 707-721.
- Salanova, M., Bresó, E., y Schaufeli, W. B. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del burnout y del engagement. *Ansiedad y Estrés*, 11(2-3), 215-231.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Hesse, C. K., y Mayer, J. D. (2001). Emotional Intelligence and the self-regulation of affect. En W. G. Parrott (Ed.), *Emotions in Social Psychology*. (185-197). Philadelphia: Psychology Press.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S., Turvey, C., y Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). Washington, DC: American Psychological Association.
- Salovey, P., y Birnbaum, D. (1989). Influence of mood on health-relevant cognitions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 539-551.
- Sánchez, J. C. (2002). *Psicología de los grupos: Teorías, procesos y aplicaciones*. Madrid: McGraw-Hill
- Sánchez, J. C., y Alonso, E. (2004). Acuerdo intragrupal: Una aplicación a la evaluación de la cultura de los equipos de trabajo. *Psicothema*, 16(1), 88-93.
- Sánchez, J. C., y Villanueva, J. J. (2005). *Emotional intelligence and effective leadership self-efficacy as antecedents for collective efficacy*. Comunicación presentada en el XII European congress of work and organizational psychology. Estambul, Turquía.
- Sand, G., y Miyazaki, A. D. (1999). The impact of social support on salesperson burnout and burnout components. *Psychology and Marketing*, 17(1), 13-26.

- Sankowsky, D. (1995). The charismatic leader as narcissist: Understanding the abuse of power. *Organizational Dynamics*, 53, 57-71.
- Sawyer, D. A., Julia, H. L., y Turin, A. C. (1982). Caffeine and human behavior: Arousal, anxiety, and performance effects. *Journal of Behavioral Medicine*, 5(4), 415-439.
- Schachter, S., y Singer, J., (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69, 379-399.
- Schare, M., y Lisman, S. A. (1984). Self-statements induction of mood: Some variations and cautions on the Velten procedure. *Journal of Clinical Psychology*, 40, 97-99.
- Scherer, K. R. (1984). On the nature and function of emotion: A component process approach. En K. R Scherer y Ekman (Eds.), *Approaches to emotion*. (pp. 293-317). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Scherer, K. R., Wallbott, H. G., y Summerfield, A. B. E. (1986). Experiencing emotion: A cross-cultural study. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Schmidt, F. L., y Hunter, J. E. (1977). Development of a general solution to the problem of validity generalization. *Journal of Applied Psychology*, 62, 529-540.
- Schmidt, F. L., y Hunter, J. E. (1998). The validity and utility of selection methods in personnel psychology: Practical and theoretical implications of 85 years of research findings. *Psychological Bulletin*, 124, 262-274.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., y Dorheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Simunek, M., McKenley, J., y Hollander, S. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition and Emotion*, 16(6), 769-785.
- Seligman, M. E. P (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Seligman, M. E. P (1990). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. Nueva York: Pocket Books.
- Seligman, M. E. P (1995). *The optimistic child*. Nueva York: Harper.

- Sharachek, B. (1968). Greek concepts of leadership. *Academy of Management Journal*, 11, 39-48.
- Sheldon, W. H. (1927). Social traits and morphologic type. *Personnel Journal*, 6, 47-55.
- Sinclair, R. C., Mark, M. M., Enzle, M. E., Borkovec, T. D., y Cumbleton, A. G. (1994). Toward a multiple-method view of mood induction: The appropriateness of a modified Velten mood induction technique and the problems of procedures with group assignment to conditions. *Basic and Applied Social Psychology*, 15(4), 389-408.
- Singh, J., Goolsby, J. R., y Rhoads, G. K. (1994). Behavioral and psychological consequences of boundary spanning burnout for customer service representatives. *Journal of Marketing Research*, 31(4), 558-569.
- Sivanathan, N., y Fekken, G. C. (2002). Emotional intelligence, moral reasoning and transformational leadership. *Leadership and Organization Development Journal*, 23(4), 198-204.
- Snyder, M. (1979) Self-monitoring processes. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 12, pp. 86-128). San Diego, CA: Academic Press.
- Snyder, M. (1987). *Public appearances/private realities: The psychology of self-monitoring*. New York: Freeman.
- Spearman, C. (1904). A proof and measurement of association between two things. *American Journal of Psychology*, 15, 72-101.
- Spearman, C. (1923). *The nature of intelligence and principles of cognition*. London: Macmillan.
- Staw, B. M., y Barsade, S. G. (1993). Affect and managerial performance: A test of the sadder-but-wiser vs. happier-and-smarter hypotheses. *Administrative Science Quarterly*, 38, 304-331.
- Staw, B. M., Bell, N. E., y Clausen, J. A. (1986). The dispositional approach to job attitudes: A lifetime longitudinal test. *Administrative Science Quarterly*, 31, 56-77.
- Sternberg, R. J. (1990). *Metaphors of mind: Conceptions of the nature of intelligence*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1997). *Successful intelligence*. Nueva York: Plume.
- Sternberg, R., y Detterman, D. K. (1986). *What is intelligence?: Contemporary viewpoints on its nature and definition*. Ablex Publishing.

- Stodgill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *Journal of Applied Psychology*, 25, 35-71.
- Stodgill, R. M. (1950). Leadership, membership and organization. *Psychological Bulletin*, 47, 1-14.
- Strack, F., Martin, L. L., y Stepper, S. (1998). Inhibiting and facilitating conditions of the human smile: A non obtrusive test of the facial feedback hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 768-776.
- Strang, H. R., Lawrence, E. C., y Fowler, P. C. (1978). Effects of assigned goal level and knowledge of results on arithmetic compensation: A laboratory study. *Journal of Applied Psychology*, 63, 446-450.
- Sy, T., Côte, S., y Saavedra, R. (2005). The contagious leader: Impact of the leader's mood on the mood of group members, group affective tone, and group processes. *Journal of Applied Psychology*, 90(2), 295-305.
- Teasdale, J. D., y Fogarty, S. J. (1979). Differential effects of induced mood on retrieval of pleasant and unpleasant events from episodic memory. *Journal of Abnormal Psychology*, 88, 248-257.
- Thayer, R. E. (1989). *The biopsychology of mood and arousal*. Nueva York; Oxford: Oxford University Press.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Thorndike, E. L. (1936). The relation between intellect and morality in rulers. *American Journal of Sociology*, 45, 321-334.
- Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press
- Tice, D., y Baumeister, R. F. (1993). Controlling anger: Self-induced emotion change. En D. Wegner y J. Pennebaker (Eds.), *Handbook of mental control*, (pp. 1131-1156). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Tillema, J. L., Cervone, D., y Scott, W. D. (2001). Dysphoric mood, perceived self-efficacy, and personal standards for performance: The effects of attributional cues on evaluative self-judgements. *Cognitive Therapy and Research*, 25, 535-549.
- Totterdel, P., Kellett, S., Teuchmann, K., y Briner, R. B. (1998). Evidence of mood linkage in work groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1504-1515.

- Tucker, L. R., y Lewis, C. A. (1973). A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 35, 417-437.
- Van Hoof, J. A. R. A. M. (1972). A Comparative approach to the phylogeny of laughter and smiling. En R. A. Hinde (Ed.), *Non-verbal communication*, (pp. 209-237). Cambridge: UK: Cambridge University Press.
- Van Rooy, D. L., y Viswesvaran, C. (2004). Emotional intelligence: A meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 71-95.
- Van Rooyen, J. (2002). *BarOn EQ-i training manual*. Randburg: Jopie van Rooyen y Partners.
- Van Seters, D. A., y Field, R. H. G. (1990). The evolution of leadership theory. *Journal of Organizational Change Management*, 3(3), 29-45.
- Vancouver, J. B., y Day, D. V. (2005). Industrial and organisation research on self-regulation: From constructs to applications. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 155-185.
- Velten, E. (1968). A laboratory task for induction of mood states. *Behaviour Research and Therapy*, 6, 473-482.
- Vernon, P. E. (1933). Some characteristics of the good judge of personality. *Journal of Social Psychology*, 4, 42-57.
- Vernon, P. E. (1950). *The structure of human abilities*. London: Methuen.
- Villanueva, J. J., y Sánchez, J. C. (2005). *The emotional component of leadership and task nature: How does it affect collective efficacy and extra effort?* Comunicación presentada en el 9th European Congress Of Psychology. Granada, España.
- Villanueva, J. J., y Sánchez, J. C. (2007). Trait emotional intelligence and leadership self-efficacy: Their relationship with collective efficacy. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(2), 349-357.
- Vohs, K. D., y Baumeister, R. F. (2004). Understanding self-regulation: An introduction. En R. F. Baumeister y K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and application* (pp. 1-9). Nueva York, Guilford.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: Willey.
- Vroom, V. H., y Yetton, P. W. (1973). *Leadership and decision-making*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.

- Wahba, M. A., Bridwell, L. G. (1976). Maslow reconsidered: A review of research on the need hierarchy theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 15, 212-240.
- Walker, R. E., y Foley, J. M. (1973). Social intelligence: Its history and measurement. *Psychological Reports*, 33, 839-864.
- Warwick, J. y Nettelbeck, T. (2004). Emotional intelligence is...? *Personality and Individual Differences*, 37, 1091-1100.
- Watson, D., y Clark, L. A. (1984). Negative affectivity: The disposition to experience aversive emotional states. *Psychological Bulletin*, 96, 465-490.
- Watson, D., Clark, L. A., y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070.
- Wechsler, D. (1958). *The measurement and appraisal of adult intelligence*. Baltimore: Williams & Wilkins.
- Weisinger, H. (1998). *Emotional intelligence at work*. Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Weldon, E., Jehn, K. A., y Pradhan, P. (1991). Processes that mediate the relationship between a group goal and improved group performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 555-569.
- Westermann, R., Spies, K., Stahl, G., y Hesse, F. W. (1996). Relative effectiveness and validity of mood induction procedures: A meta-analysis. *European Journal of Social Psychology*, 26, 557-580.
- White, S., y Locke, E. (2000). Problems with the Pygmalion effect and some proposed solutions. *Leadership Quarterly*, 11, 389-415.
- Wild, B., Erba, M., Eybb, M., Bartels, M., y Grodda, W. (2003). Why are smiles contagious? An fMRI study of the interaction between perception of facial affect and facial movements. *Psychiatry Research: Neuroimaging*, 123(1), 17-36.
- Winter, D. G. (1973). *The power motive*. Nueva York: Free Press.
- Winter, D. G. (1991). A motivational model of leadership: Predicting long-term management success from TAT measures of power motivation and responsibility. *The Leadership Quarterly*, 2, 67-80.
- Wolff, S. B., Pescosolido, A. T., y Druskat, V. U. (2002). Emotional intelligence

- as the basis of leadership emergence in self-managing teams. *The Leadership Quarterly*, 13, 505-522.
- Wong, C., y Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13, 243-274.
- Wood, R. E., y Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14(3), 361-384.
- Wood, R. E., Bandura, A., y Bailey, T. (1990). Mechanisms governing organizational performance in complex decision-making environments. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 46, 181-201.
- Wright, T. A., y Staw, B. M. (1999). Affect and favorable work outcomes: Two longitudinal tests of the happy-productive worker thesis. *Journal of Organizational Behavior*, 20, 1-23.
- Yukl, G. (1994). *Leadership in organizations*. (3ª Ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Zaccaro, S. J., Foti, R. J., y Kenny, D. A. (1991). Self-monitoring and trait-based variance in leadership: an investigation of leader flexibility across multiple group situations. *Journal of Applied Psychology*, 76(2), 308-315.
- Zajonc, R. B., Pietromonaco, P., y Bargh, J. (1982). Independence and interaction of affect and cognition. En M. S. Clark y S. T. Fiske (Eds.), *Affect and cognition: The 17th Annual Carnegie Symposium on Cognition* (pp. 211-228). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

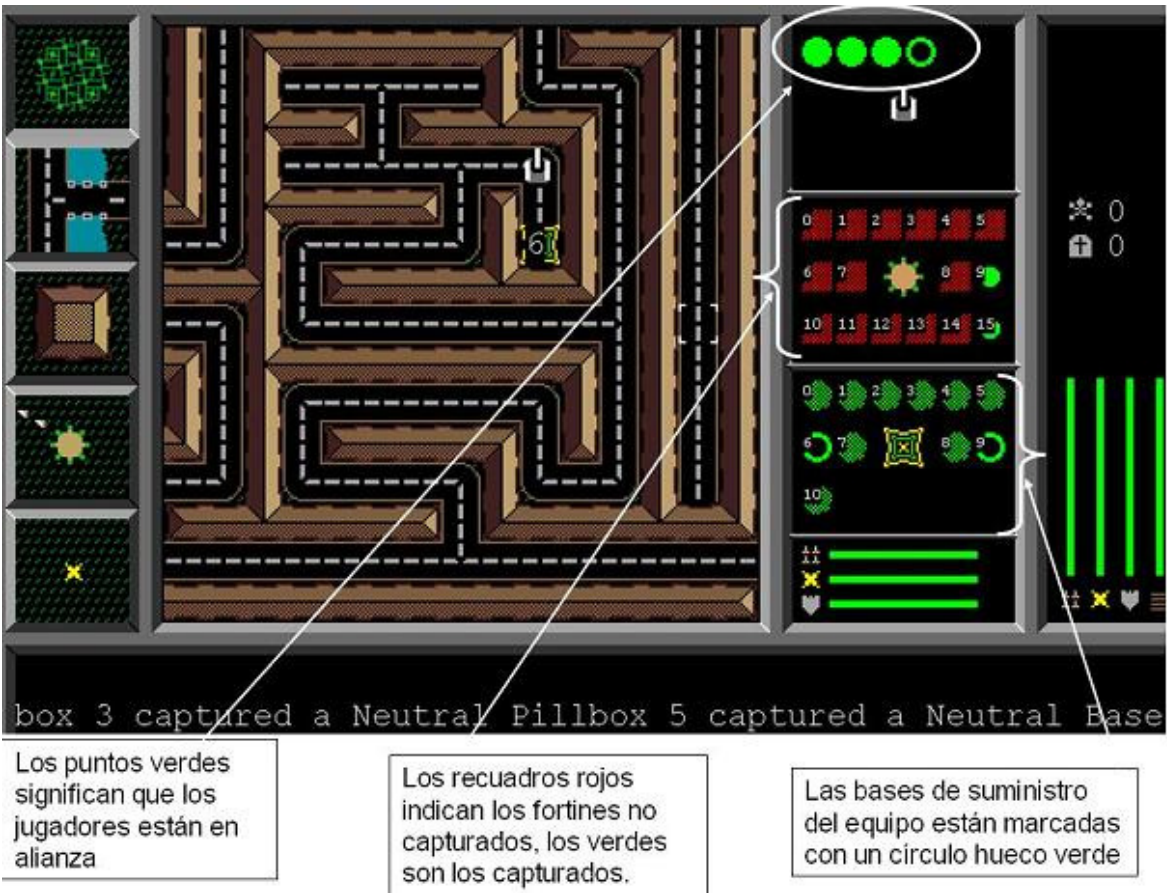
ANEXOS

Anexo A

Formación de alianzas

El juego ofrece una opción que permite integrar a los jugadores en un equipo. En el monitor aparecen unas pantallas que simbolizan: tanques en el juego (jugadores), fortines, bases de recarga de suministro, nivel de suministros de la base de recarga, nivel de suministros del tanque y el número de tanques perdidos.

Los tanques hostiles se representan con círculos rojos (en este caso, el juego no trata de tanques contra tanques, pero sirve como indicador de alianza) y con círculo verde los tanques miembros del equipo. Cuando se selecciona la opción de “crear alianzas”, en los 4 monitores aparecen en color verde los fortines capturados en equipo, es decir, cada vez que un jugador captura un fortín esta captura aparece en la pantalla de todos los jugadores del equipo. Este es un indicador común de la cantidad de fortines capturados (puntos positivos) en equipo y, por tanto, su utilidad es doble: a los jugadores les indica cuántos fortines van capturando en equipo y a los experimentadores les basta con ver el monitor de cualquier jugador para consignar ese dato en un formato de registro.



Pantalla indicadora de tanques en alianza, fortines y base de suministros

Anexo B

Procedimiento para la obtención de las puntuaciones

El sistema de puntuación visto en la parte de diseño experimental se llevó a la práctica registrando los datos mostrados en los monitores de los miembros del equipo. Ese procedimiento se hacía manualmente, ya que los datos generados en cada ordenador no eran transferidos a ningún ordenador central para tener la obtención de las puntuaciones de forma automática. Debe recordarse que la obtención de las puntuaciones positivas era sencilla puesto que al estar en alianza, la puntuación común se podía ver en cualquier monitor.


Por el contrario, como se aprecia en la siguiente pantalla, la pérdida de tanques tenía que registrarse por cada jugador para luego obtener la cantidad total de tanques perdidos por equipo.



Pantalla indicadora de tanques destruidos y suministros

A continuación se detalla el procedimiento para la obtención de las puntuaciones:

1) *Formato de control para el registro de puntuación.* En este formato impreso se registrarían de forma manual tanto los fortines capturados por el equipo como los tanques perdidos por cada miembro del equipo.

<div>1 2 3 4 5 6</div> <div>7 8  9 10</div> <div>11 12 13 14 15 16</div> <div><input checked="" type="radio"/> OP. 1 <input checked="" type="radio"/> OP. 2</div>						<table><thead><tr><th rowspan="2">Jugador</th><th colspan="2">Op. 1</th><th colspan="2">Op. 2</th></tr><tr><th>Corte 1</th><th>Corte 2</th><th>Corte 1</th><th>Corte 2</th></tr><tr><th></th><th>tanques</th><th>fortines</th><th>tanques</th><th>fortines</th></tr></thead><tbody><tr><td>1A</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>1B</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>1C</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>1D</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Resumen</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></tbody></table> <div>A</div> <div>B</div> <div>A+B</div>								Jugador	Op. 1		Op. 2		Corte 1	Corte 2	Corte 1	Corte 2		tanques	fortines	tanques	fortines	1A					1B					1C					1D					Resumen					<div>Fecha / /</div> <div>Horario</div> <div>Supervisor</div> <div>Equipo #</div> <table><thead><tr><th colspan="3">CRONOMETRIA</th></tr><tr><th>Tarea</th><th>Cantidad</th><th>Un.</th></tr></thead><tbody><tr><td>Total</td><td></td><td>Mín.</td></tr><tr><td>Op. 1</td><td></td><td>Mín.</td></tr><tr><td>Op. 2</td><td></td><td>Mín.</td></tr><tr><td>Cortes</td><td></td><td></td></tr></tbody></table> <div>EQUIPO 1</div>			CRONOMETRIA			Tarea	Cantidad	Un.	Total		Mín.	Op. 1		Mín.	Op. 2		Mín.	Cortes		
Jugador	Op. 1		Op. 2																																																																						
	Corte 1	Corte 2	Corte 1	Corte 2																																																																					
	tanques	fortines	tanques	fortines																																																																					
1A																																																																									
1B																																																																									
1C																																																																									
1D																																																																									
Resumen																																																																									
CRONOMETRIA																																																																									
Tarea	Cantidad	Un.																																																																							
Total		Mín.																																																																							
Op. 1		Mín.																																																																							
Op. 2		Mín.																																																																							
Cortes																																																																									

Formato de registro de captura de fortines y pérdida de tanques

Como se observa en la pantalla anterior, el formato permitía consignar de manera detallada los fortines capturados y los tanques perdidos en equipo. En el extremo izquierdo se muestran los fortines por capturar. A su lado están los recuadros donde se registraban a la vez tanto los tanques perdidos por jugador como los fortines capturados (en el óvalo se escribían los números de los fortines correspondientes). En el extremo derecho se consignaron los datos de control correspondientes para identificar los equipos conforme a la fecha y horario de participación, así como los tiempos de ejecución establecidos.

2) *Sistema informático.*- La necesidad de ofrecer retroalimentación constante sobre el desempeño logrado por los equipos nos llevó a programar un sistema de captura y procesamiento de resultados en hojas dinámicas de Excel. Una de las hojas del fichero se usó

para la captura de datos y en subsecuentes hojas se programarían los algoritmos que reflejasen el sistema de puntuación para arrojar los resultados de forma inmediata.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1	EQUIPO 1										
2											
3	jugadores	OP. 1				OP. 2				TOTAL	
4		CORTE 1		CORTE 2		CORTE 1		CORTE 2			
5		TANQUES	FORTINES	TANQUES	FORTINES	TANQUES	FORTINES	TANQUES	FORTINES		
6		1A									
7		1B									
8		1C									
9		1D								EQUIPO	
10	sumas	0		0		0		0		SUMA OP.1 + OP. 2	
11	PUNTOS	0		OP. 1		PUNTOS		0		OP. 2	
12											

Pantalla de captura de datos y reporte automático de puntuaciones

Como se observa en la pantalla anterior, aquí se vació la información correspondiente a cada equipo. En los campos se observa claramente que la información se organizaba de acuerdo al momento en que fuese requiriéndose la retroalimentación. Los campos OP. 1 y OP. 2, referidos a la primera y a la segunda oportunidad de desempeño se subdividen en los campos denominados “cortes”, que eran las puntuaciones parciales obtenidas por los equipos en los minutos 5 y 10 de la OP. 1 y en los minutos 2 y 5 de la OP. 2. Esta información se actualizaba en la pizarra una vez obtenida.

ANEXO C

Cuestionario de autoeficacia para el liderazgo

Instrucciones

- Lea cada una de las afirmaciones siguientes.
- Si *se juzga capaz* de ejecutar tal conducta responda con un SI en la columna del “SI-NO”. Si *no se juzga capaz* de ejecutar tal conducta responda con un NO.
- Relea solamente aquellas preguntas en las que ha contestado SI. En la columna de “GRADO DE CONFIANZA” indique *con que confianza se considera capaz de realizarlas*. El 1 indica ninguna confianza, el 5 confianza moderada y el 10 una confianza máxima.
- Indique sus respuestas marcando con un círculo el número de su elección. **Si usa lápiz podrá borrar una respuesta equivocada y marcar otra.**

Se considera capaz de:

CONDUCTAS	SI - NO	GRADO DE CONFIANZA
1.- Influir en un grupo de trabajo.	SI NO	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2.- Mantener el óptimo desempeño de un grupo de trabajo.	SI NO	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3.- Tomar decisiones que afecten a otras personas.	SI NO	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4.- Desarrollar planes que pueden llevar a un grupo a importantes resultados.	SI NO	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5.- Obtener el apoyo de las personas de un grupo de trabajo para llevar a cabo nuevas iniciativas.	SI NO	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6.- Movilizar la acción de las personas hacia un fin determinado.	SI NO	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7.- Tomar decisiones que supongan llevar a cabo acciones drásticas a problemas serios que se presenten en un grupo de trabajo.	SI NO	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8.- Organizar y delegar acciones de trabajo entre los miembros de un grupo.	SI NO	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9.- Asignar para cada tarea a la persona adecuada	SI NO	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10.- Motivar a los miembros de un grupo de trabajo	SI NO	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11.- Construir la confianza de los miembros del grupo	SI NO	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
12.- Desarrollar el trabajo de equipo	SI NO	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
13.- Comunicarse efectivamente	SI NO	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
14.- Valorar las fortalezas y debilidades de los grupos	SI NO	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

ANEXO D

Cuestionario de autoeficacia para la tarea

Instrucciones

- Piense acerca de su habilidad para realizar la tarea que se le ha encomendado. Cuando responda las siguientes cuestiones **hágalo en referencia a su habilidad para poder desempeñar dicha tarea.**
- Indique sus respuestas marcando con un círculo el número de su elección. **Si usa lápiz podrá borrar una respuesta equivocada y marcar otra.**
- Utilice la escala de valores que se muestra a continuación:

0	1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.- Tengo confianza en mi habilidad para hacer esta tarea.	0	1	2	3	4	5
2.- Hay algunos deberes requeridos por esta tarea que no puedo hacer bien.	0	1	2	3	4	5
3.- Tengo dudas sobre mi habilidad para llevar a cabo la tarea	0	1	2	3	4	5
4.- Tengo todas las habilidades necesarias para ejecutar muy bien esta tarea.	0	1	2	3	4	5
5.- Pienso que otras personas pueden hacer esta tarea mejor que yo.	0	1	2	3	4	5
6.- La habilidad que yo poseo no se relaciona mucho con esta tarea.	0	1	2	3	4	5
7.- No me siento capaz de dirigir un grupo que tuviera que realizar esta tarea.	0	1	2	3	4	5
8.- Si no he obtenido los resultados esperados en esta tarea es por que no se ajusta a mis habilidades.	0	1	2	3	4	5
9.- Si coordino un grupo que realizara esta tarea, los resultados no serían satisfactorios.	0	1	2	3	4	5

ANEXO E

Cuestionario de inteligencia emocional rasgo

Instrucciones

- Lee con cuidado los planteamientos que se presentan a continuación y responde con la opción que más te represente. Indica tus respuestas marcando con un círculo el número de tu elección.
- Utiliza la escala de valores que se muestra a continuación:

0	1	2	3	4
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.- Sé cuando hablar acerca de mis problemas personales con otras personas.	0	1	2	3	4
2.- Cuando me enfrente a obstáculos, recuerdo los momentos cuando enfrenté retos similares y los superé.	0	1	2	3	4
3.- Espero que me irá bien en la mayor parte de las cosas que intento.	0	1	2	3	4
4.- Otras personas encuentran fácil confiar en mí.	0	1	2	3	4
5.- Me parece difícil entender los mensajes no verbales de las personas.	0	1	2	3	4
6.- Algunos de los eventos más importantes de mi vida me han conducido a replantear lo que es importante y lo que no lo es.	0	1	2	3	4
7.- Las emociones son una de las cosas que hacen que mi vida valga la pena.	0	1	2	3	4
8.- Soy conciente de mis emociones mientras las experimento.	0	1	2	3	4
9.- Me gusta compartir mis emociones con los demás.	0	1	2	3	4
10.- Cuando experimento una emoción positiva, sé como hacerla durar.	0	1	2	3	4
11.- Organizo eventos que otros disfrutan.	0	1	2	3	4
12.- Busco actividades que me hacen feliz.	0	1	2	3	4
13.- Soy conciente de los mensajes no verbales que les mando a los demás.	0	1	2	3	4
14.- Me presento a mí mismo de una forma tal que causo una buena impresión en los demás.	0	1	2	3	4
15.- Cuando me encuentro en un estado de ánimo positivo, me es fácil resolver problemas.	0	1	2	3	4
16.- Al mirar sus expresiones faciales, reconozco las emociones que las personas están experimentando.	0	1	2	3	4
17.- Sé por que cambian mis emociones.	0	1	2	3	4
18.- Cuando estoy en un estado de ánimo positivo, soy capaz de crear nuevas ideas.	0	1	2	3	4
19.- Tengo control sobre mis emociones.	0	1	2	3	4
20.- Reconozco fácilmente mis emociones cuando las experimento.	0	1	2	3	4
21.- Me motivo a mí mismo imaginando un buen resultado de las tareas que llevo a cabo.	0	1	2	3	4
22.- Felicito a los otros cuando han hecho algo bien.	0	1	2	3	4
23.- Soy conciente de los mensajes no verbales que envían las personas.	0	1	2	3	4
24.- Cuando una persona me cuenta acerca de algo importante de su vida, siento como si hubiera experimentado ese acontecimiento yo mismo.	0	1	2	3	4
25.- Cuando percibo un cambio en las emociones, tiendo a crear nuevas ideas.	0	1	2	3	4
26.- Cuando me enfrente a un problema, me rindo porque creo que fallaré.	0	1	2	3	4
27.- Sé lo que otras personas sienten con solo mirarlos.	0	1	2	3	4
28.- Ayudo a otras personas a sentirse mejor cuando están deprimidas.	0	1	2	3	4
29.- Uso los estados de ánimo positivos para ayudarme a seguir enfrentado obstáculos cuando éstos se presentan.	0	1	2	3	4
30.- Puedo saber cómo se sienten las personas al escuchar el tono de su voz.	0	1	2	3	4

ANEXO F

Cuestionario de verificación de estado emocional 1 (T1)

Instrucciones

- A continuación se te presentan una serie de enunciados referidos a diferentes sentimientos y emociones. Lee cada ítem y responde en qué medida se corresponde con la forma en la que te sientes EN ESTE MOMENTO.
- Indica tus respuestas encerrando con un círculo el número de tu elección.
- Utiliza la escala de valores que se muestra a continuación:

0	1	2	3	4
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.- Muy mal	0	1	2	3	4
2.- Muy indiferente	0	1	2	3	4
3.- Muy positivo	0	1	2	3	4
4.- Muy pasivo	0	1	2	3	4
5.- Muy bien	0	1	2	3	4
6.- Muy activo	0	1	2	3	4
7.- Muy negativo	0	1	2	3	4
8.- Muy triste	0	1	2	3	4
9.- Muy contento	0	1	2	3	4
10.- Muy alegre	0	1	2	3	4

ANEXO G

Cuestionario de verificación de estado emocional 2 (T2)

Instrucciones

- A continuación se te presentan una serie de enunciados referidos a diferentes sentimientos y emociones. Lee cada ítem y responde en qué medida se corresponde con la forma en la que te sientes EN ESTE MOMENTO.
- Indica tus respuestas encerrando con un círculo el número de tu elección.
- Utiliza la escala de valores que se muestra a continuación:

0	1	2	3	4
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.- Muy estimulado	0	1	2	3	4
2.- Muy alerta	0	1	2	3	4
3.- Muy infeliz	0	1	2	3	4
4.- Muy espabilado	0	1	2	3	4
5.- Muy quieto	0	1	2	3	4
6.- Muy cansado	0	1	2	3	4
7.- Muy miserable	0	1	2	3	4
8.- Muy feliz	0	1	2	3	4
9.- Muy despierto	0	1	2	3	4
10.- Muy sedado	0	1	2	3	4

ANEXO H

Cuestionario de establecimiento de estándares de desempeño 1

Instrucciones:

Ahora que conoces el sistema de puntuación, responde a lo siguiente:

1. Anota la puntuación que se le ha asignado al equipo como meta al final de los 15 minutos:

_____ Puntos.

2. Dada la meta anterior ¿Cuál sería la puntuación mínima que debería alcanzar el equipo durante los próximos 10 minutos para sentirse satisfechos? (tomad la decisión en equipo)

_____ Puntos.

ANEXO I

Cuestionario de establecimiento de estándares de desempeño 2

Responde a lo siguiente:

1. Anota la puntuación que se le ha asignado al equipo como meta al final de los 15 minutos:

_____ Puntos.

2. Anota la puntuación actual del equipo:

_____ Puntos.

3. Considerando la información anterior ¿Cuál sería la puntuación mínima que debería alcanzar el equipo durante los próximos 5 minutos para sentirse satisfechos? (tomad la decisión en equipo)

_____ Puntos.

ANEXO J

Cuestionario de eficacia colectiva 1

Responde de forma individual a lo siguiente:

Instrucciones: Piensa acerca del *equipo* dentro del cual estás participando.

Lee cada uno de los niveles de puntuación que se indican abajo. Si juzgas al *equipo* capaz de alcanzar determinado nivel de puntuación en los próximos 10 minutos, responde con un SI en la columna del “SI-NO”. Si no juzgas capaz al *equipo* de alcanzar determinado nivel de puntuación responde con un NO.

Relee solamente aquellas opciones a las que has respondido SI. En la columna “GRADO DE CONFIANZA” indica *con qué confianza consideras al equipo capaz de conseguir esta puntuación*. (El 1 implica ninguna confianza, el 5 confianza moderada y el 10 una confianza máxima)

Niveles de PUNTUACION	SI - NO		GRADO DE CONFIANZA									
Entre 1 y 5 puntos	SI	NO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Entre 6 y 10 puntos	SI	NO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Entre 11 y 15 puntos	SI	NO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Entre 16 y 20 puntos	SI	NO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Entre 21 y 25 puntos	SI	NO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Entre 26 y 30 puntos	SI	NO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Entre 31 y 35 puntos	SI	NO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Entre 36 y 40 puntos	SI	NO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Entre 41 y 45 puntos	SI	NO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Entre 46 y 50 puntos	SI	NO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

ANEXO K

Cuestionario de eficacia colectiva 2

Responde de forma individual a lo siguiente:

Instrucciones: Piensa acerca del *equipo* dentro del cual estás participando.

Lee cada uno de los niveles de puntuación que se indican abajo. Si juzgas al *equipo* capaz de alcanzar determinado nivel de puntuación en los próximos 5 minutos, responde con un SI en la columna del “SI-NO”. Si no juzgas capaz al *equipo* de alcanzar determinado nivel de puntuación responde con un NO.

Relee solamente aquellas opciones a las que has respondido SI. En la columna “GRADO DE CONFIANZA” indica ***con qué confianza consideras al equipo capaz de conseguir esta puntuación***. (El 1 implica ninguna confianza, el 5 confianza moderada y el 10 una confianza máxima)

Niveles de PUNTUACION	SI - NO		GRADO DE CONFIANZA									
Entre 1 y 5 puntos	SI	NO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Entre 6 y 10 puntos	SI	NO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Entre 11 y 15 puntos	SI	NO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Entre 16 y 20 puntos	SI	NO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Entre 21 y 25 puntos	SI	NO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Entre 26 y 30 puntos	SI	NO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Entre 31 y 35 puntos	SI	NO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Entre 36 y 40 puntos	SI	NO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Entre 41 y 45 puntos	SI	NO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Entre 46 y 50 puntos	SI	NO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

