

TFM MARÍA CASCALES GARCÍA

por María Cascales García

ARCHIVO	100736_MARIA_CASCALES_GARCIA_TFM_MARIA_CASCALES_GARCIA_1651689_413176594.PDF (496.85K)		
HORA DE LA ENTREGA	09-MAY.-2020 05:44P. M. (UTC+0200)	NÚMERO DE PALABRAS	12842
IDENTIFICADOR DE LA ENTREGA	1320336940	SUMA DE CARACTERES	69722

María
Cascales
García



Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

**RELACIÓN ENTRE LAS PAUTAS DE CRIANZA, EL SEXO, LA INTELIGENCIA
EMOCIONAL Y EL LIDERAZGO DE ADULTOS JÓVENES**

RELACIÓN ENTRE LAS PAUTAS DE CRIANZA, EL SEXO, LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL LIDERAZGO DE ADULTOS JÓVENES

Autora: María Cascales García

Directora Profesional: Elena Gállegos de las Heras

Directora Metodológica: Mónica Terrazo Felipe



MADRID | Mayo 2020

Resumen

Educar las emociones desde pequeños tiene numerosas ventajas, pero no todas las pautas de crianza que emplean los padres ayudan a promover el desarrollo de la Inteligencia Emocional y las estrategias de Liderazgo Transformacional. Por esa razón, en el presente trabajo se analizó cómo el Rechazo, la Calidez y la Protección/Control se relacionaban con la Inteligencia Emocional y el estilo de Liderazgo Transformacional. Asimismo, se estudió la existencia o no de diferencias en hombres y mujeres en estas dos variables. La muestra total estuvo formada por 113 participantes, de entre 18 y 30 años (población adultos jóvenes). Los instrumentos administrados fueron: S-EMBU, MLQ-5X y TMMS-24 para evaluar las Pautas de Crianza, el Estilo de Liderazgo y el nivel de Inteligencia Emocional, respectivamente. Los resultados reflejaron que aquellas personas con una mayor Inteligencia Emocional obtuvieron mayores puntuaciones en Liderazgo Transformacional ($p < 0.001$), que las Madres y los Padres difirieron en las pautas de crianza proporcionadas a sus hijos ($p < 0.001$), que no existieron diferencias significativas entre hombres y mujeres en Inteligencia Emocional y Liderazgo Transformacional y, finalmente, que una alta Calidez y un bajo Rechazo supuso mayores puntuaciones en Liderazgo Transformacional. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas en Inteligencia Emocional en función de las pautas de crianza, lo que sugiere que es necesario seguir investigando esta área.

Palabras clave: Pautas de Crianza, Inteligencia Emocional, Liderazgo Transformacional, Calidez, Rechazo, Protección/Control.

Abstract

Educating emotions from a young age has many advantages, but not all parenting guidelines parents use help promote the development of Emotional Intelligence and Transformational Leadership strategies. For this reason, in this work, how Rejection, Warmth and Protection/Control were related to Emotional Intelligence and Transformational Leadership style is analysed. Likewise, the existence or not of differences in men and women in these two variables was studied. The total sample consisted of 113 participants, aged between 18 and 30 (young adult population). The instruments administered were: S-EMBU, MLQ-5X and TMMS-24 to evaluate the Parenting Guidelines, the Leadership Style and the level of Emotional Intelligence, respectively. The results reflected that those people with a higher Emotional Intelligence obtained higher Transformational Leadership scores ($p < 0.001$), that Mothers and Fathers differed in the parenting guidelines provided to their children ($p < 0.001$), that there were no significant differences between men and women in Emotional Intelligence and Transformational Leadership and, finally, that high Warmth and low Rejection led to higher scores in Transformational Leadership. However, no significant differences were found in Emotional Intelligence based on parenting guidelines, suggesting that further research is needed in this area.

Key words: Parenting Guidelines, Emotional Intelligence, Transformational Leadership, Warmth, Rejection, Protection/Control.

Índice

1. Introducción	1
1.1. ¿Qué es la Inteligencia Emocional (IE) y por qué es importante?	1
1.2. ¿Qué Estilos de Crianza hay?	6
1.3. ¿Cuál es la relación entre los Estilos de Crianza y la IE?	9
1.4. ¿Qué es el Liderazgo y qué modelos existen?	11
1.5. ¿Cuál es la relación entre los Estilos de Crianza y el Liderazgo?	12
1.6. ¿Y entre la IE y el Liderazgo?	13
1.7. ¿Tienen las mujeres mayor Inteligencia Emocional?	13
1.8. ¿Tienen los hombres mayor capacidad de Liderazgo?	14
1.9. Objetivos e hipótesis	15
2. Método	16
2.1. Participantes	16
2.2. Instrumentos	16
2.3. Procedimiento	19
2.4. Análisis de datos	19
3. Resultados	20
4. Discusión	26

1. Introducción

1.1. Inteligencia Emocional (IE): definición y relevancia.

“Lucía tiene 22 años y es una alumna brillante. Acaba de terminar la carrera de ingeniería aeroespacial con matrículas de honor. No obstante, a pesar de despuntar en el área académica tiene grandes dificultades para regular sus emociones y entender las de los demás, por lo que el establecer relaciones sociales con gente de su edad no se le da especialmente bien y, es por eso, por lo que prefiere quedarse en casa estudiando”.

“Por otro lado, Ana también tiene 22 años, pero a diferencia de Lucía, ni siquiera acabó el Bachillerato. Empezó una FP porque decía que lo de estudiar no era lo suyo y, a día de hoy ha creado su propia empresa y sueña con poder darla a conocer lo antes posible”. Es una chica alegre, se le da bien relacionarse con la gente, sabe identificar sus emociones y conoce cuáles son sus fortalezas y debilidades. Además, es capaz de escuchar atentamente y ponerse en el lugar de los demás cuando estos le cuentan sus problemas”.

La pregunta que cabría plantearse entonces es: ¿cuál de estas dos chicas tiene más probabilidades de éxito en la vida teniendo en cuenta únicamente la IE y dejando al margen el resto de variables que puedan influir?

Para tratar de resolverla, surgirían múltiples polémicas sobre el peso del Cociente Intelectual (CI) versus la relevancia del Cociente Emocional (CE) para la predicción del éxito académico, laboral y en la vida diaria.

Debido al interés subyacente a este trabajo de comprender los aspectos emocionales, se otorgará una especial relevancia a esta dimensión a lo largo del mismo. Aunque el término de Inteligencia Emocional (EI) fue en un principio acuñado por psicólogos, ha llegado a expandirse tanto, que, a día de hoy, se ha generalizado a otros ámbitos. Son muchos los centros educativos que abogan por una educación complementaria basada en las emociones, con el fin de enseñar tanto a sus alumnos como a los profesores las competencias básicas de la Inteligencia Emocional que se expondrán más adelante. Asimismo, los empresarios buscan entrenar la Inteligencia Emocional de sus empleados, con el fin de que sean “emocionalmente mejores”, es decir, que aprendan a autoconocerse y autogestionarse para saber lidiar con el estrés y la carga de trabajo, al mismo tiempo

que buscan disminuir el número de conflictos entre trabajadores y promueven el trabajo cooperativo (Grewal, y Salovey, 2006).

Previa a la aparición del estudio de la Inteligencia Emocional, destaca la figura de Gardner (1983, citado en Pérez y Castejón, 2006) como el padre de las Inteligencias Múltiples. Se trataba de una concepción que iba más allá de la visión existente hasta entonces fundamentada en la exclusividad del CI. Entre las inteligencias descritas por este autor sobresalen: musical, cinestésico-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal. Estas dos últimas (inter e intrapersonal) las ubicarían autores como Salovey y Mayer (1990) bajo el concepto de Inteligencia Emocional.

Dos de los autores más relevantes que introdujeron el término de Inteligencia Emocional fueron Salovey y Mayer (1990, citado en Bisquerra, 2014) quienes la entendían como: “la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones”. Años después Mayer, Salovey y Caruso, (2000) ampliaron esta definición aportándole matices y, pasarían a entenderla como: “la capacidad de percibir y expresar emociones, de asimilar las emociones en el pensamiento, de comprender y razonar con las emociones y de regular las emociones en uno mismo y en los demás”. Según estos autores la *percepción emocional (PE)* sería la habilidad más básica dentro de la IE y hace referencia a la capacidad de reconocer con precisión las distintas emociones tanto en uno mismo como en los demás (por ejemplo, saber identificar la sinceridad o el engaño), además de la capacidad para saber expresarlas adecuadamente en situaciones sociales. La *facilitación emocional (FE)* alude tanto a la capacidad para discriminar las emociones que la persona está sintiendo como a la capacidad de identificar cómo influyen estas sobre el procesamiento cognitivo. Por ende, este proceso conlleva la asimilación cognitiva de experiencias emocionales básicas (Ferrando, 2006). La *comprensión emocional (CE)* guardaría relación con tres habilidades: (a) la capacidad de identificar y codificar las emociones; (b) la capacidad de comprender el significado de las mismas y (c) la capacidad de conocer sus causas y consecuencias. Por último, la *gestión emocional (GE)* o *regulación emocional (RE)* haría alusión a la capacidad de cada individuo para gestionar tanto sus propias emociones como las de los demás, incrementando las emociones positivas y reduciendo las negativas (Ferrando, 2006; Mayer et al., 2000).

De acuerdo con Mayer et al. (2000), las habilidades detalladas previamente van del nivel más básico al más complejo. Así, el primero podría ser alcanzado por un niño

cuando aprende las expresiones faciales, el segundo se alcanzaría cuando el niño empieza a asociar ciertos estados de ánimo con sensaciones parecidas. En tercer lugar, se encontraría la comprensión de las emociones, es decir, que el niño entienda que es normal que aparezca el enfado ante una injusticia o la tristeza ante una pérdida. El último nivel implica la regulación de las emociones de uno mismo y los demás, por ejemplo, que el niño aprenda cómo calmar su ira o cómo sobreponer su tristeza (Ferrando, 2006).

Aunque fueron Salovey y Mayer (1997, citado en Bisquerra, 2014) los pioneros en hablar de este tema, su gran difusor fue Goleman, gracias a su obra publicada en 1996 (Bisquerra, 2014). En ella, deja atrás el concepto de Cociente Intelectual (CI) tan estudiado por autores como Galton, Cattell, Binet, Weschler o Spearman años atrás (Moreno, Vicente, y Martínez, 1998) y empieza a cuestionarse lo siguiente: ¿Por qué hay individuos que tienen una mayor capacidad de adaptación que otros a diferentes situaciones de la vida cotidiana? ¿Por qué puede haber un estudiante que obtenga todo matrículas de honor, pero sea incapaz de actuar adecuadamente ante ciertas adversidades? (Goleman, González Raga, y Mora, 1996). Para él, la respuesta es clara, la influencia de la Inteligencia Emocional. Goleman entiende este término como: “un conjunto de habilidades entre las que sobresalen algunas como el autocontrol, el entusiasmo, la perseverancia, la capacidad para motivarse a uno mismo, la autorregulación o la capacidad de confiar y empatizar con los demás” (Goleman et al., 1996). Además, mantiene que una de las claves fundamentales de la IE es que contribuye a mantener el nexo de unión entre los sentimientos, el carácter y los impulsos morales (Goleman et al., 1996).

Tiempo después, Bar-On (2005, citado en Ferrando, 2006) propuso un modelo de Inteligencia Emocional constituido por los siguientes cinco componentes: (a) la capacidad de reconocer, entender y expresar emociones, (b) la capacidad de entender cómo se sienten los otros y cómo relacionarse con ellos, (c) la capacidad de manejar y controlar las emociones, (d) la capacidad de adaptarse al cambio y resolver problemas de naturaleza interpersonal y (e) la capacidad de generar un efecto positivo y estar automotivado. De acuerdo con este autor, la persona con alta Inteligencia Emocional entiende cómo se sienten los demás y es capaz de generar y mantener relaciones interpersonales satisfactorias. Asimismo, mantiene que suelen ser personas optimistas, flexibles, realistas y con capacidad de afrontar el estrés y las adversidades sin verse superados por ellas

(Ferrando, 2006). Por tanto, Bar-On (2005, citado en Ferrando, 2006) señala que la IE consta de tres niveles:

- i. Nivel intrapersonal: habilidad para ser consciente de uno mismo, descubrir los puntos fuertes y débiles y expresar los pensamientos y emociones con asertividad.
- ii. Nivel interpersonal: ser capaz de entender las emociones y necesidades de los demás, que le permita mantener relaciones sociales satisfactorias.
- iii. Manejo del cambio: saber gestionar el cambio de forma realista y flexible, sabiendo hacer frente a los problemas mediante una adecuada toma de decisiones (Ferrando, 2006).

Relevancia de la IE

Mejor rendimiento académico

Se ha comprobado que educar las emociones desde la infancia se traduce en la obtención de puntajes más elevados en pruebas estandarizadas de rendimiento (Hawkins, Von Cleve, y Catalano, 1991).

En línea con esto, Sanchez-Ruiz, Mavroveli y Poullis (2013) llevaron a cabo un estudio con alumnos universitarios de Chipre con el que concluyeron que la Inteligencia Emocional como rasgo predecía mejor el rendimiento académico de los estudiantes de lo que lo hacían sus capacidades cognitivas o sus rasgos de personalidad.

Por último, tal y como concluyeron Goleman et al. (1996), tener un buen conocimiento sobre nosotros mismos y sobre los demás, así como la capacidad de usar este conocimiento para resolver problemas, son piezas fundamentales para el aprendizaje académico y el éxito.

Mejor rendimiento laboral

Al igual que favorece un mejor rendimiento académico, también promueve un rendimiento laboral más satisfactorio. Greiman (2019) señaló que los individuos que cuentan con altos niveles de IE, tienden a obtener resultados más satisfactorios en el ámbito laboral y en su vida diaria añadió Furham (2009).

Menor número de síntomas negativos

Se ha encontrado que la introducción de una educación basada en las emociones tanto en Educación Primaria como en Secundaria promueve el desarrollo de la Inteligencia Emocional, reduciendo los problemas tanto comportamentales como emocionales que pueden interferir en el desarrollo de los individuos (Caplan et al., 1992; Cohen, 1999). Asimismo, estos autores concluyeron resultados similares a nivel universitario.

Por otro lado, diversos autores encontraron que aquellos estudiantes universitarios que obtuvieron altas puntuaciones en IE reportaron menos síntomas físicos, depresión y ansiedad y mayor autoestima que aquellos con bajas puntuaciones en IE (Fernández-Berrocal, y Extremera, 2007; Grewal, y Salovey, 2006; Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002). En otro estudio se observó que las personas que tenían depresión grave y ligera (mayores puntuaciones en el BDI) mostraron menos habilidades emocionales (menor IE) que el grupo control, por lo que, estos autores concluyeron que la IE es un factor eficaz para la regulación de los estados de ánimo negativos tanto en adolescentes como en adultos jóvenes (Extremera, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, y Cabello, 2006; Fernández-Berrocal, y Extremera, 2007).

Mayor número de síntomas positivos

Además de minimizar los síntomas negativos, también promueven los positivos tal y como demostraron Fernández-Berrocal y Pacheco (2009). De acuerdo con estos autores, las habilidades emocionales guardan una estrecha relación con la felicidad, el buen funcionamiento social y el bienestar psicológico de los individuos. Asimismo, Nelis, Quoidbach, Mikolajczak, y Hansenne (2009) concluyeron tras su estudio que un alto nivel de IE es un ingrediente fundamental para el éxito y la felicidad.

De acuerdo con MacCann, Fogarty, Zeidner y Roberts (2011) la IE favorece la adaptación de los individuos a las diferentes situaciones de la vida cotidiana, promoviendo la ejecución de respuestas adaptativas, el control de los impulsos y favoreciendo la experimentación de estados de ánimo positivos.

Por tanto, una vez descritos los beneficios que reporta tener una alta Inteligencia Emocional y sabiendo que el Cociente Intelectual (CI) es igual de importante que el Cociente Emocional (CE) (Andrés Vilorio, 2005) surge una pregunta relevante que guarda relación con la siguiente variable a plantear y es: ¿por qué las emociones en

muchas ocasiones se pasan por alto, sin darles la relevancia que verdaderamente tienen? La respuesta a esta pregunta guarda relación con el apartado que se presenta a continuación.

1.2. Estilos de Crianza

La familia es el lugar en el que se producen los primeros actos de socialización temprana y, por ende, el desarrollo emocional, el cual sigue teniendo un gran peso a lo largo de la infancia y adolescencia (Dmitrieva, Chen, Greenberger, y Gil-Rivas, 2004; Izzedin-Bouquet, y Pachajoa-Londoño, 2009).

Algunas de estas estrategias de socialización por parte de los padres se basan en el estilo y tono de comunicación (aceptación-rechazo, calor-frialdad, afecto-hostilidad, proximidad-distanciamiento), y en una serie de pautas para guiar el comportamiento de los hijos (permisividad-restricción, flexibilidad-rigidez, autonomía-control) (Torío, Peña, y Inda, 2008). De acuerdo con estos autores, los estilos educativos hacen referencia a la forma que tienen los padres de actuar respecto a sus hijos en situaciones de la vida cotidiana, la toma de decisiones o la resolución de problemas (Torío et al., 2008).

Generalmente, se entiende por estilo de crianza aquellos conocimientos, actitudes y creencias que tienen los padres sobre diversas cuestiones relacionadas con sus hijos, como pueden ser la salud, la nutrición, el contexto que les rodea y las oportunidades de aprendizaje que ellos mismos generan (Izzedin-Bouquet y Pachajoa-Londoño, 2009).

Cabe señalar que existen múltiples términos para referirse al estilo educativo, todos ellos válidos y equivalentes entre sí: pautas de crianza, estilos de crianza, estilos parentales y modelos educativos (Izzedin-Bouquet y Pachajoa-Londoño, 2009; Torío et al., 2008). No obstante, sí existen pequeños matices que es conveniente distinguir. Las *pautas* o *estilos de crianza* son las normas que sirven de base a los padres para guiar el comportamiento de sus hijos y dependen mucho de la cultura. Las *prácticas de crianza* hace referencia a las conductas que emiten los padres que buscan igualmente guiar el comportamiento de los hijos. En la mayoría de los casos, estas tienen una gran influencia de experiencias pasadas de los padres, ya sea por algo que ellos hayan vivido en primera persona o por mera observación. Por último, se encontrarían las *creencias sobre la crianza*, entendiendo estas como el conocimiento que tienen los padres acerca de cómo educar a los hijos y las explicaciones que les proporcionan ante diversos comportamientos

o acciones que estos llevan a cabo (Izzedin-Bouquet y Pachajoa-Londoño, 2009). De acuerdo con Aguirre-Dávila (2015) estos tres componentes determinan el ajuste de los niños/adolescentes a diferentes situaciones/contextos en los que tiene lugar su desarrollo psicosocial.

Torío et al. (2008), sostienen que los padres no tienen un estilo educativo exclusivo para todos los hijos (aunque esto suele ser frecuente), sino que también hay padres que se adaptan a las necesidades de cada uno de ellos amoldando sus prácticas y estilo de crianza en función de diversas variables como el número de hijos, el orden, la edad o el sexo de los mismos. Además, las incongruencias en los estilos de crianza de padres y madres (ej., padre autoritario y madre permisiva) se están reduciendo progresivamente, dado que cada vez más los padres tienen un papel activo en la crianza de sus hijos (Cornejo, Acuña y Figueroa, 2014). En relación con esto, Valdivieso-León, Román, Lucas y Aken (2016) encontraron en su estudio que tanto padres como madres puntuaban similar en los estilos democrático, autoritario y permisivo.

Una de las primeras autoras que habló acerca de los estilos de crianza fue Baumrind (1966, 1967, 1971, citada en Argyriou, Bakoyannis, y Tantaros, 2016). Propuso tres estilos de crianza: (a) democrático/autoritativo, (b) autoritario y (c) permisivo. Maccoby y Martin (1983, citados en Argyriou et al., 2016) añadieron un cuarto estilo: el negligente.

Así, las pautas de crianza empleadas por madres y padres con un estilo democrático/autoritativo son saber controlar la conducta de sus hijos, siendo exigentes cuando procede, pero al mismo tiempo sabiendo responder a sus necesidades emocionales aportándoles cariño y afecto. Además, predomina un estilo de comunicación eficaz y bidireccional y tienen altas expectativas en sus hijos. Saben motivarles, delimitan las reglas, pero a la par fomentan su autonomía e independencia y tienen en cuenta sus deberes y derechos. Aceptan sus gustos personales e intereses y no intentan imponerles roles preestablecidos. Son padres que saben reforzar muy bien las conductas deseadas de sus hijos y en relación con los castigos, no son muy frecuentes, aunque sí que se dan en ocasiones, pero siempre van precedidos de una explicación del porqué de la sanción (Baumrind, 1991, citada en Jorge, y González, 2017; Gómez-Ortiz, Del Rey, Romera, y Ortega-Ruiz, 2015; Maccoby y Martin, 1983, citados en Argyriou et al., 2016; Torío et al., 2008; Walker, 2008).

Por el contrario, los padres autoritarios tienden a emplear pautas de crianza mucho más exigentes, ejerciendo un tipo de control muy estricto e inflexible y recurriendo mucho a los castigos sin explicarles previamente las normas. Son poco afectuosos y, por ende, no responden a las necesidades emocionales de sus hijos, con los que tienen poca comunicación, puesto que no facilitan el diálogo. Esperan que sus hijos sean los mejores en lo que hagan, llegando a exigirles un grado de madurez superior a su edad (altas expectativas). No son capaces de promover su autonomía, no valoran sus necesidades u opiniones y les imponen decisiones no consensuadas (Baumrind, 1991, citada en Jorge, y González, 2017; Gómez-Ortiz, et al., 2015; Maccoby y Martin, 1983, citados en Argyriou et al., 2016; Torío et al., 2008; Walker, 2008).

Los padres permisivos ponen en práctica pautas educativas mucho más laxas, por las que no hacen uso ni de restricciones ni castigos. No son exigentes, no establecen apenas límites ni normas, por lo que casi todo está permitido, los niños tienen el control de sus acciones y las decisiones se toman en conjunto (padres e hijos). Otras de las pautas de crianza propias de este estilo educativo son el hecho de proporcionar gran autonomía a los hijos, siempre y cuando su vida no corra peligro. Son comunicativos y afectuosos, y acuden ante la más mínima llamada de atención. Responden bien a las necesidades emocionales de los hijos y no les fijan altas expectativas de madurez (Baumrind, 1991, citada en Jorge, y González, 2017; Gómez-Ortiz, et al., 2015; Maccoby y Martin, 1983, citados en Argyriou et al., 2016; Torío et al., 2008; Walker, 2008).

Por último, las pautas de crianza de padres negligentes se caracterizan por un bajo grado de exigencia y control, además de mostrar muy poco afecto y una pobre comunicación. Son los padres que se suelen desentender de sus hijos, es decir, aquellos que evitan la responsabilidad de criarles descuidando los aspectos más básicos: higiene, alimentación, afecto, etc. (Alegre, 2012; Maccoby y Martin, 1983, citados en Argyriou et al., 2016).

Relevancia de los estilos de crianza

El estilo democrático es el ejemplo de la mejor interacción familiar posible, puesto que favorece en los hijos, por un lado, el desarrollo de las habilidades personales al fomentar una mayor autoestima y bienestar psicológico, y, por el otro, las habilidades sociales, incluyendo en estas últimas una mayor competencia social y un menor número de

conflictos padres-hijos (Baumrind, 1991, citada en Jorge, y González, 2017; Gómez-Ortiz, et al., 2015; Torío et al., 2008).

Diversos estudios han comprobado que un estilo de crianza democrático/autorizativo cobra un gran peso sobre el rendimiento académico de los hijos y sobre su futura orientación laboral y que, además, estos efectos se mantienen con el tiempo (Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts, y Dornbusch, 1994; Strange y Brandt, 1999).

Los estudios de Baumrind sirvieron para concluir que los padres que ejercían un alto control, pero a su vez emitían buenas conductas de comunicación, de madurez y de apoyo (estilo democrático/autorizativo) generaban en sus hijos una gran confianza en sí mismos, mucho más que el resto de los estilos educativos, así como más conductas cooperativas, mayor motivación de logro y una mayor facilidad para establecer amistades (Baumrind, 1971, citado en Escrivá, García, Porcar, y Díez, 2001).

Por otro lado, se ha comprobado que el estilo autoritario conlleva un menor desarrollo de las habilidades sociales, generando personas más inseguras, menos comunicativas y cariñosas y, en ocasiones, hasta más retraídas. Su autoestima puede verse mermada, al igual que su capacidad de pensar por sí mismos, su autonomía y su creatividad (Baumrind, 1991, citada en Jorge, y González, 2017; Gómez-Ortiz, et al., 2015; Torío et al., 2008).

Por último, el hecho de haber sido educado con un estilo permisivo es un arma de doble filo, puesto que por un lado es cierto que suelen ser niños alegres y vitales, pero por el otro, son personas muy dependientes, con baja resistencia a la frustración, con altos niveles de conducta antisocial y pocas expectativas de éxito (Baumrind, 1991, citada en Jorge, y González, 2017; Gómez-Ortiz, et al., 2015; Torío et al., 2008).

1.3. Relación entre Inteligencia Emocional y Estilos de Crianza

Nelis, et al. (2009) demostraron en su estudio que aquellas personas que durante su desarrollo habían recibido entrenamiento emocional fueron capaces de identificar y gestionar mejor las emociones que el grupo control y que, además, estos cambios seguían presentes seis meses después. De acuerdo con Goleman (1996), todas estas habilidades subyacentes a la Inteligencia Emocional pueden y deben ser entrenadas, de ahí la importancia que cobran en el desarrollo evolutivo de los niños. ¿Qué sentido tendría si no entrenar a un niño en matemáticas, pero no trabajar con él sus emociones? Ambas habilidades pueden entrenarse para poder lograr un alto grado de dominio y, en el caso

de las emociones, en la medida en que el niño alcance un mayor grado de pericia, tendrá mayores posibilidades de éxito y prosperidad en su vida (Goleman et al., 1996). De ahí, la relevancia de que padres y profesores y, más concretamente los primeros, sirvan de guía para el aprendizaje de la competencia emocional (CE).

Martínez-Pons (1999) realizó un estudio con jóvenes en el que descubrió que aquellos que habían recibido una buena educación emocional por parte de sus padres, tenían una mayor inteligencia emocional que aquellos que no habían recibido ese tipo de educación. Un clima emocional negativo u hostil es muy probable que conlleve reactividad emocional e inseguridad y, por tanto, pobres representaciones emocionales de uno mismo (Morris, Silk, Myers, y Robinson, 2007). Por el contrario, un entorno emocional positivo que favorezca la expresión emocional de los individuos promueve el desarrollo de una buena competencia emocional y, por ende, de ricas representaciones emocionales sobre uno mismo (Morris et al., 2007).

En esa misma línea, Argyriou et al. (2016) encontraron que el estilo de crianza democrático se relaciona positivamente con altos niveles de IE, mientras que el estilo de crianza autoritario lo hace con bajos niveles de IE. El castigo o reproche por parte de los padres acerca de las emociones de sus hijos los lleva bien a buscar continuamente el apoyo de sus padres de cualquier manera o bien a distanciarse de los mismos para evitar su desaprobación, en lugar de centrarse en identificar y regular sus emociones (Williams, Ciarrochi, y Heaven, 2012). En un estudio posterior, Carrillo, Estévez y Gómez-Medina (2018) confirmaron que los estilos autoritario, permisivo y negligente se corresponden con bajos niveles de IE en los individuos.

Por otro lado, Pinquart (2017) comparó los diferentes estilos de crianza y descubrió que, los niños que se habían criado con un estilo democrático, comparado con los niños educados con un estilo de crianza permisivo o autoritario, tenían un menor número de problemas inter y externalizantes. Se ha comprobado también que los adolescentes educados con un estilo democrático mostraron ser más populares en su ámbito social y tener mejores habilidades sociales y un comportamiento social más adaptativo y empático que aquellos criados con un estilo educativo diferente (Laible, y Carlo, 2004; Steinberg et al., 1994).

1.4. Liderazgo: modelos

En 1978, Burns (citado en Cuadrado y Molero, 2002) comenzó a hablar del concepto de liderazgo, dividiéndolo en dos tipos: liderazgo transformacional y transaccional. Los líderes transformacionales hacen referencia a aquellos que, a través de su influencia personal, logran cambios notables y, a la par, aumentan la autoestima y motivación de sus subordinados (Cuadrado y Molero, 2002). Es decir, va más allá del interés personal de sus seguidores, buscando que sus organizaciones alcancen el óptimo nivel de rendimiento. Por otro lado, los líderes transaccionales son aquellos que favorecen los intercambios básicos entre ellos y las personas a su cargo (Bass, 1985, citado en Cuadrado y Molero, 2002).

De acuerdo con Antonakis, Avolio, y Sivasubramaniam, (2003), mientras que los líderes transformacionales se implican con sus seguidores ayudándoles a conseguir tanto sus propias metas como los intereses colectivos, los líderes transaccionales se mantienen más al margen, sería como un intercambio entre ambas partes, las cuales tienen que cumplir los objetivos prefijados.

Generalmente, los **líderes transformacionales** son carismáticos, son admirados y respetados (*influencia idealizada atribuida y conductual*), valoran las aportaciones de sus subordinados (*motivación inspiración*), promueven la búsqueda de nuevas soluciones y la creatividad (*estimulación intelectual*) y tienen en cuenta las necesidades de logro y crecimiento de cada uno de sus subordinados (*consideración individualizada*). Por otro lado, los **líderes transaccionales** se ciñen a los intercambios y negociaciones con sus subordinados por la consecución de objetivos favorables para la organización, clarificando sus expectativas y reconociendo la consecución de las metas (*recompensa contingente*) y estando muy atentos a cada acción que estos llevan a cabo, con el objetivo de minimizar los errores (*dirección por excepción*). La dirección por excepción constaría de una doble dimensión: por un lado, activa, a través de la minimización de errores y, por otro lado, pasiva, arreglar los mismos cuando ya han aparecido (Bass y Avolio, 1997, citado en Alonso, Saboya, y Guirado, 2010; Bass, 1999; Bass y Riggio, 2006, citado en Nader, y Solano, 2007; Hater y Bass, 1988, citado en Cuadrado, y Molero, 2002). Estos mismos autores mantienen a su vez que, con el paso del tiempo, ha ido surgiendo otro modelo conocido como **Liderazgo pasivo/evitador**, el cual incluye además de la *dirección por excepción pasiva* una tercera dimensión de liderazgo denominada *laissez-faire*. Los líderes que ejercen este tipo de liderazgo tienen una actitud muy pasiva, evitan

la toma de decisiones y el contacto con sus subordinados y no les conceden relevancia a los objetivos tanto organizacionales como individuales de cada uno de sus seguidores. Por último, para estos autores los tipos de liderazgo no son exclusivos, es decir, un líder no tiene por qué ejercer siempre el mismo estilo, sino que puede oscilar de uno a otro en función del contexto, los subordinados, las tareas, la dificultad de las mismas, etc. (Bass y Avolio, 1997, citado en Alonso, et al., 2010; Bass, 1999; Bass y Riggio, 2006, citado en Nader, y Solano, 2007; Hater y Bass, 1988, citado en Cuadrado, y Molero, 2002).

Se ha comprobado que el liderazgo transformacional correlaciona con una alta eficacia y satisfacción por parte de los subordinados, especialmente la dimensión *carisma* y que el liderazgo transaccional también lo hace, aunque en menor medida. Por otro lado, la dirección por excepción influye muy poco sobre el rendimiento y la satisfacción y el estilo de liderazgo *laissez-faire* correlaciona de forma negativa con dichas variables (Bass, 1999).

1.5. Relación entre Liderazgo y Estilos de Crianza

De acuerdo con Popper y Mayselless (2003), existe relación entre los padres con unas buenas prácticas de crianza y el estilo de liderazgo que desarrollan los hijos, en concreto, el transformacional. Esta relación se ve respaldada por otros estudios como el llevado a cabo por Eldad y Benatov (2018) en el que sugieren que el hecho de estar expuesto durante la infancia a unas pautas de crianza caracterizadas por la sensibilidad y el apoyo, hacen más probable que el individuo desarrolle este patrón de relación con sus seguidores. Estos mismos autores encontraron que ambos tipos de liderazgo (transformacional y transaccional) se relacionaron positivamente con la autonomía proporcionada por parte de los padres, pero que solo el liderazgo transformacional estaba asociado con la implicación por parte de estos, mientras que, el liderazgo transaccional se relacionó más con un patrón evitativo en las relaciones cercanas.

Se ha comprobado que el estilo de crianza democrático se relaciona con características que predicen el ascenso a roles de liderazgo (Yukl, 2006, citado en Avolio, Rotundo, y Walumbwa, 2009), al igual que está vinculado a una mayor orientación al logro, autoconfianza, locus de control interno, mayores niveles de razonamiento moral, independencia y autoeficacia (Darling y Steinberg, 1993, citado en Avolio et al., 2009; Lawford, Pratt, Hunsberger y Pancer, 2005). En un estudio llevado a cabo por Schmitt-Rodermund (2004) se observó que aquellos individuos criados con un estilo democrático

reportaron niveles superiores de competencia empresarial (operativizados como liderazgo durante la educación secundaria, curiosidad y habilidad empresarial).

1.6. Relación entre Inteligencia Emocional y Liderazgo

Goleman et al. (1996) menciona en su obra cómo se ha descubierto que, aquellos individuos que durante su vida laboral mostraron mayores capacidades de liderazgo, presentaron asimismo mayores puntuaciones en Inteligencia Emocional.

Koh, y O'Higgins (2018) han llevado a cabo una investigación con militares, en la que encontraron nuevamente que la IE está estrechamente relacionada con el liderazgo tanto percibido como real. Por lo tanto, concluyeron que, si se entrenaran las competencias emocionales, muy probablemente mejoraría la efectividad del liderazgo.

En un estudio muy reciente, Mateias (2019) mostró que era más probable que los líderes con altas competencias en IE mejoraran el desempeño laboral de toda la organización. De acuerdo con esta autora, los líderes deben promover el desarrollo de las competencias emocionales de sus subordinados, ya que, según mantienen Offermann, Bailey, Vasilopoulos, Seal, y Sass (2004) cuanto mayor sea la competencia emocional en el grupo de trabajo, más recursos tendrán para manejar y regular las emociones. Los equipos con altas puntuaciones en EC deben mostrar empatía, habilidades de comunicación y estrategias de trabajo cooperativo, con el fin de guiar a sus subordinados hacia la consecución de objetivos colectivos (Offermann et al., 2004).

1.7. Relación entre Inteligencia Emocional y Sexo

Pongrac, Mohorić, y Anić (2019) han realizado un estudio comparativo de hombres y mujeres en el que evaluaban cómo influía el sexo sobre la IE. Encontraron que las mujeres reportaron mayores niveles de IE que los hombres sobre todo en dos variables: empatía y toma de perspectiva.

Blakley (2018) comparó asimismo estas dos variables (IE y sexo) y concluyó que los hombres obtuvieron resultados más satisfactorios en lo referente a la comprensión de la cognición de las emociones, mientras que las mujeres se desarrollaron mejor en el manejo de las interacciones sociales. Por otro lado, se encontraron puntajes más altos en mujeres en distintas dimensiones del test MSCEIT (Mayer, Salovey y Caruso, 2003) tales como la facilitación, la comprensión y el manejo de emociones, así como en la puntuación

total del MSCEIT (Cabello, Sorrel, Fernández-Pinto, Extremera, y Fernández-Berrocal, 2016; Fernández-Berrocal, Cabello, Castillo, y Extremera, 2012).

Ruiz y Carranza (2018) por su parte, encontraron diferencias de género en dimensiones como la empatía y las habilidades sociales, siendo más altas en mujeres, sin embargo, estas no presentaron puntuaciones superiores en el total de la IE.

Aunque muchos estudios apoyen estas diferencias de género, también se han encontrado resultados contradictorios que mantienen que no hay diferencias significativas entre mujeres y hombres en relación con la IE (Fischer, Kret, y Broekens, 2018).

Por ello, el presente estudio buscará aportar más información para poder afirmar o refutar la existencia de diferencias de género en relación con la Inteligencia Emocional.

1.8. Relación entre Liderazgo y Sexo

Un metaanálisis realizado por Eagly, Makhijani, y Klonsky (1992) comparó los dos tipos de liderazgo mencionados previamente en función del sexo y encontró que el liderazgo transformacional era más característico de mujeres que de hombres.

Años después, Rosener (2011) llevó a cabo un estudio en el que tanto hombres como mujeres líderes de diferentes organizaciones debían evaluar su propio estilo de liderazgo. Los resultados demostraron que las descripciones dadas por las mujeres sobre su estilo de liderazgo se asemejaban más al transformacional y que, por el contrario, las descripciones aportadas por los hombres se parecían más a prácticas de liderazgo transaccional. Sin embargo, también encontró que estos resultados dependían del entorno de la organización. En otras palabras, si la organización era tradicional, rígida y masculina, estas diferencias previamente mencionadas se enmascararon, dado que las mujeres se adaptaron a las normas y expectativas de los hombres, sin mostrar su verdadero estilo de liderazgo (Rosener, 2011).

Otras investigaciones concluyeron estos mismos resultados (Bass, Avolio y Atwater, 1996; Bass, 1998, citado en Cuadrado y Molero, 2002; Druskat, 1994; Hallinger, Dongyu, y Wang, 2016; Pasadas, Peregrina, Prieto y Moreno, 2015; Ramos, Sarrió, Barberá y Candela, 2002).

No obstante, pese a los resultados encontrados, una investigación llevada a cabo este año reveló que no había diferencias significativas en cuanto al estilo de liderazgo utilizado por hombres y mujeres en diferentes organizaciones (Williams, 2019).

Por tanto, una de las principales razones por las que en la presente investigación se va a estudiar la relación entre el sexo y el estilo de liderazgo es comprobar si es cierto que esa diferenciación tan estudiada sigue existiendo a día de hoy o es algo que forma ya parte del pasado.

1.9. Objetivos e hipótesis

El **principal objetivo** de este estudio es conocer si las Pautas Educativas Parentales y el Sexo guardan relación con la Inteligencia Emocional y el Estilo de Liderazgo de adultos jóvenes. Los **objetivos específicos** que se plantean son:

1. Conocer si las Pautas de Crianza percibidas guardan relación con la Inteligencia Emocional y el Estilo de Liderazgo.
2. Conocer si la Inteligencia Emocional y el Estilo de Liderazgo varían en función del Sexo.
3. Conocer si existe relación entre la Inteligencia Emocional y el Estilo de Liderazgo.
4. Conocer si existen diferencias en las Pautas de Crianza de Madres y Padres.

Las **hipótesis** que se proponen en este estudio se detallan a continuación:

- Hipótesis 1: Se espera que la Inteligencia Emocional presente relaciones significativas con el Rechazo, la Calidez y la Protección/Control.
- Hipótesis 2: Se espera que el Liderazgo Transformacional presente relaciones significativas con el Rechazo, la Calidez y la Protección/Control.
- Hipótesis 3: Se espera que las mujeres obtengan mayores puntuaciones que los hombres en Inteligencia Emocional.
- Hipótesis 4: Se espera que las mujeres puntúen más alto en Liderazgo Transformacional que los hombres.
- Hipótesis 5: Se espera que los participantes con altas puntuaciones en Inteligencia Emocional presenten mayores puntuaciones en Liderazgo Transformacional que los participantes con puntuaciones medias o bajas en Inteligencia Emocional.
- Hipótesis 6: Se espera encontrar que no hay diferencias significativas entre Madres y Padres en las dimensiones de Rechazo, Calidez y Protección/Control.
- Hipótesis 7: Se espera encontrar diferencias significativas en Inteligencia Emocional en función del nivel de Rechazo, Calidez y Protección/Control proporcionado por ambos progenitores.

- Hipótesis 8: Se espera encontrar diferencias significativas en Liderazgo Transformacional en función del nivel de Rechazo, Calidez y Protección/Control proporcionado por ambos progenitores.

2. Método

2.1. Participantes

La selección de los participantes se llevó a cabo mediante un muestreo incidental compartiendo las pruebas psicométricas a utilizar a través de Internet.

La muestra total obtenida ha sido 113 sujetos. El único criterio de inclusión que se utilizó fue que los participantes tuvieran edades comprendidas entre los 18 y 30 años (población adulta joven).

El grupo de mujeres estuvo conformado por 71 mujeres, es decir, el 62.8% de la muestra total, mientras que el de hombres estuvo conformado por 42 individuos, es decir, el 37.2% de la muestra total. El rango de edad osciló entre los 18 y los 30 años tanto para mujeres ($M = 22.90$, $D.T. = 1.79$) como para hombres ($M = 24.00$, $D.T. = 2.42$).

2.2. Instrumentos

A. *Escala de Memorias de la Infancia/Adolescencia (S-EMBU; Arrindell et al., 1999)*, donde EMBU hace referencia a *Egna Minnen Beträffande Uppfostran* [My memories of upbringing]. En su origen, el test diseñado por Perris, Jacobsson, Linndström, von Knorring y Perris, (1980) contaba con 81 ítems, pero posteriormente se publicó esta versión abreviada de 23 ítems, empleada para evaluar la percepción de los adultos jóvenes sobre las pautas de crianza con las que fueron educados. El S-EMBU mide tres dimensiones: Rechazo, Calidez y Protección/Control por parte de ambos progenitores. Estos ítems siguen un formato de respuesta tipo Likert basado en cuatro puntos que oscilan desde 1 “no, nunca” hasta 4 “sí, casi siempre”. La escala de Rechazo consta de 7 ítems (ítems 1, 4, 7, 13, 15, 16 y 21), la de Calidez está formada por 6 ítems (ítems 2, 6, 12, 14, 19 y 23) y la de Protección/Control por 9 ítems (ítems 3, 5, 8, 9, 10, 11, 17, 18, 20 y 22).

Atendiendo a la fiabilidad y validez factorial de la prueba, se llevó a cabo un estudio comparativo, realizado con un total de 1950 participantes de diferentes nacionalidades: australianos (750), españoles (708) y venezolanos (492)

(Arrindell et al., 2005). De esta forma, se obtuvo para España un α de Cronbach total de .79 para participantes varones y un α de Cronbach total de .82 para mujeres, lo que en ambos casos refleja una buena consistencia interna. En relación con la consistencia interna materna los valores encontrados fueron: .79 para la dimensión de Rechazo, .82 para la dimensión de Calidez y .73 para la de Protección/Control. En el caso de los padres, los puntajes obtenidos fueron: .75, .87 y .71 para las dimensiones de Rechazo, Calidez y Protección/Control, respectivamente.

Los índices de consistencia interna materna encontrados en este instrumento con la muestra empleada en el presente trabajo fueron: .78 para la dimensión de Rechazo, .83 para la de Calidez y .77 para la de Protección/Control.

En relación con la consistencia interna paterna, los resultados obtenidos en este trabajo fueron: .74 para Rechazo, .81 para Calidez y .74 para Protección/Control.

B. Trail Meta-Mood Scale (TMMS-24). Es la versión corta del TMMS-48 original (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995), el cual contaba con 48 ítems. Fue validado a población española por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, (2004). En esta versión abreviada de 24 ítems, se evalúan tres factores de la escala original: Atención, Claridad y Reparación Emocional, repartiéndose los ítems de forma equitativa para cada uno de ellos. El formato de respuesta es una escala tipo Likert de 5 puntos que varían entre 1 “nada de acuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo”.

En relación con la consistencia interna del TMMS-24 (α de Cronbach), estos autores encontraron valores de .90, .90 y .86, respectivamente en las diferentes subescalas.

Los valores de consistencia interna encontrados con la muestra del presente trabajo fueron: .89, .88 y .84 para los factores de Atención, Claridad y Reparación Emocional, respectivamente.

C. MLQ-5X. Al igual que los anteriores, es la versión corta del Multifactorial Leadership Questionnaire (Avolio y Bass, 2004) y ha sido validado a población

española por Alonso et al., (2010). El MLQ-5X cuenta con 45 ítems en total de los cuales 36 sirven para evaluar el Estilo de Liderazgo y los nueve restantes para medir variables como el Esfuerzo Extra, la Efectividad y la Satisfacción con el propio estilo de liderazgo. El formato de respuesta consiste en una escala tipo Likert de cinco puntos que abarcan desde 0 “nunca” a 4 “casi siempre”.

En el estudio llevado a cabo por Alonso et al., (2010), se realizó un análisis factorial confirmatorio, en el que se compararon distintos modelos de liderazgo. Se comprobó que el modelo tetrafactorial reportó un mayor índice de Bondad de Ajuste medido a través de los siguientes índices: GFI (*Goodness of Fit Index* – Índice de Bondad de Ajuste), NNFI (*Non-Normed Fit Index* – Índice de Ajuste No Normalizado), CFI (*Comparative Fit Index* – Índice de Ajuste Comparativo) y ECVI (*Expected Cross Validation Index* – Índice Esperado de Validación Cruzada).

- *Modelo tetrafactorial.* Este modelo tiene en cuenta cuatro factores de liderazgo: (a) liderazgo transformacional (influencia idealizada atributiva y conductual, motivación inspiracional y estimulación intelectual), (b) liderazgo transaccional (consideración individualizada y recompensa contingente), (c) liderazgo correctivo (dirección por excepción activa) y (d) liderazgo pasivo/evitador (dirección por excepción pasiva y *laissez-faire*).

De acuerdo con este modelo, las cuatro escalas estarían formadas por 16, 8, 4 y 8 ítems, respectivamente, a las que se les sumarían las escalas adicionales previamente mencionadas de Efectividad, Esfuerzo Extra y Satisfacción, con 4, 3 y 2 ítems, respectivamente.

En relación con la fiabilidad de esta prueba, la consistencia interna encontrada en el estudio de Alonso et al., (2010) fue muy significativa, al obtener un coeficiente α de Cronbach de .95 para la escala total. La consistencia interna de los diferentes factores se vio reflejada de la siguiente forma: .95 para Liderazgo Transformacional, .89 para Liderazgo Transaccional, .78 para Liderazgo Correctivo y .84 para Liderazgo Pasivo/Evitador.

Por otro lado, en el presente estudio se encontraron los siguientes índices de fiabilidad: .80 para Liderazgo Transformacional, .57 para Liderazgo Transaccional, .70 para Liderazgo Correctiva y .48 para Liderazgo Pasivo/Evitador. Los valores de fiabilidad de las escalas adicionales fueron .67 para Efectividad, .75 para Esfuerzo Extra y .031 para Satisfacción.

2.3. Procedimiento

Los instrumentos de medida se administraron de forma electrónica a través de “*Google Formularios*”. En primer lugar, se les presentaron las instrucciones para el cumplimiento de los instrumentos de evaluación, así como el consentimiento informado, por el cual se les aclaró la posibilidad de abandonar la investigación en cualquier momento si lo deseaban. Posteriormente, se les presentaron los tres instrumentos de medida de acuerdo con el siguiente orden: en primer lugar, la Escala de Memorias de la Infancia/Adolescencia (S-EMBU) en la cual los sujetos debían dar en cada ítem una puntuación del 1 al 4 tanto para la Madre como para el Padre. Seguidamente, se administró el cuestionario MLQ-5X para evaluar el propio Estilo de Liderazgo. Finalmente, se presentó la escala Trail Meta-Mood Scale (TMMS-24) para la evaluación de la Inteligencia Emocional. El cumplimiento total de los tres instrumentos requirió un tiempo estimado de 15 minutos.

2.4. Análisis de datos

Una vez recopilados los datos, se llevaron a cabo los análisis con el programa SPSS 20.0. En primer lugar, fue necesaria la recodificación de aquellos ítems categorizados como inversos. Posteriormente, se crearon nuevas variables que recogieran los factores de cada escala, cuestionario o test utilizado. Además, se crearon las puntuaciones totales para cada instrumento. Asimismo, para las variables Rechazo, Calidez y Protección/Control se crearon dos grupos (bajo y alto), mientras que para el factor de Inteligencia Emocional se formaron tres (bajo, medio y alto).

En segundo lugar, se realizaron los análisis de fiabilidad y las comprobaciones de los supuestos, es decir, si las variables empleadas se ajustaban a una distribución normal de acuerdo con las pruebas de normalidad de Kolmogorov-Smirnov. Se encontró que Sexo e Inteligencia Emocional fueron las únicas dos variables que se ajustaban a una distribución normal, por lo que, en su mayoría, fue necesario hacer los análisis empleando pruebas no paramétricas.

Entre las pruebas no paramétricas empleadas destacan Correlaciones de Spearman (r_s) para ver la relación entre varias variables. Para aquellas correlaciones significativas, se procedió a calcular el coeficiente de determinación (R_s^2), entendiendo este como la proporción de varianza compartida por las variables. Estos procedimientos se han llevado a cabo con las dos primeras hipótesis.

Por otro lado, se ha empleado la U de Mann-Whitney con el fin de estudiar diferencias entre grupos cuando la variable categórica constaba de dos niveles, y Kruskal-Wallis con la misma finalidad que la anterior, pero cuando la variable categórica contaba con más de dos niveles. Para aquellos casos cuyo valor de significación (p) fue significativo, se calculó el tamaño del efecto r de Rosenthal, según la siguiente fórmula $\frac{z}{\sqrt{N}}$.

En relación con la sexta hipótesis fue necesario realizar comparaciones de medias para muestras relacionadas, por lo que se utilizó la prueba de Wilcoxon. Al igual que en la U de Mann-Whitney el estadístico que indica el tamaño del efecto es la r de Rosenthal, por lo que, para aquellos resultado significativos se obtuvo dicho estadístico.

Con el fin de interpretar el tamaño del efecto tanto para la U de Mann-Whitney como para la prueba de Wilcoxon, se consideraron como diferencias pequeñas aquellas con un valor de r igual o superior a 0.1, diferencias moderadas aquellas con un valor igual o superior a 0.3 y diferencias grandes aquellas en torno a 0.5

Como prueba paramétrica únicamente se ha utilizado la t de Student para muestras independientes con el fin de realizar comparaciones entre medias. Dado que los resultados obtenidos de este análisis no han sido significativos, no ha sido pertinente calcular la d de Cohen para conocer el tamaño del efecto.

3. Resultados

Para comprobar las dos primeras hipótesis de relación se ha usado la Correlación de Spearman (r_s) (véase tabla 1).

Tabla 1

Correlaciones de Spearman de Inteligencia Emocional y Liderazgo Transformacional con el Rechazo, la Calidez y la Protección/Control de Madres y Padres.

		Rechazo	Calidez	P/C
Madres	Calidez	-0.47**		
	P/C	0.26**	-0.03	
	IE	-0.16	0.23*	0.02
	LT	-0.24**	0.27**	0.17
Padres	Calidez	-0.54**		
	P/C	0.13	-0.09	
	IE	-0.11	0.18	0.12
	LT	-0.17	0.25**	0.24**

Nota. P/C = Protección/Control; IE = Inteligencia Emocional; LT = Liderazgo Transformacional. * $p < 0.05$, ** $p < 0.001$.

A partir de las relaciones significativas encontradas en Madres y Padres, se obtuvieron los distintos coeficientes de determinación. De esta manera, para las Madres se encontró un valor de $R^2 = 0.22$ para la relación entre Rechazo y Calidez, siendo este un valor bajo, una $R^2 = 0.07$ para Rechazo y Protección/Control, un valor de $R^2 = 0.05$ para Calidez e Inteligencia Emocional, una $R^2 = 0.06$ para Rechazo y Liderazgo Transformacional y $R^2 = 0.07$ para Calidez y Liderazgo Transformacional, siendo estos últimos cuatro valores muy bajos. Atendiendo al coeficiente de determinación de los Padres, se obtuvo un valor de $R^2 = 0.29$ para Rechazo y Calidez y una $R^2 = 0.06$ para Calidez y Liderazgo Transformacional y para Protección/Control y Liderazgo Transformacional, siendo estos valores bajos y muy bajos, respectivamente.

En relación con la tercera hipótesis, no se ha podido comprobar la existencia de diferencias significativas en Inteligencia Emocional en función del sexo ($U = 1219.5$, $Z = -1.614$ y $p = 0.107$).

Atendiendo a la cuarta hipótesis no se ha podido comprobar la existencia de diferencias significativas en Liderazgo Transformacional en función del sexo ($t = -0.305$ y $p = 0.761$).

En relación con la quinta hipótesis se han encontrado diferencias significativas entre los grupos ($\chi^2_{(2)} = 21.802$, $p = 0.001$). Tras esto, se realizaron comparaciones dos a dos utilizando la prueba U de Mann-Whitney y se encontró que estas diferencias se explican

porque el grupo de IE baja ($M = 63.72$, $Mdn = 63.00$ y $D.T. = 6.89$), el grupo de IE media ($M = 64.36$, $Mdn = 65.00$ y $D.T. = 6.70$) y el grupo IE alta ($M = 71.07$, $Mdn = 73.00$ y $D.T. = 5.18$) fueron significativamente distintos entre sí (para IE baja-alta: $U = 168.50$, $p < 0.001$, $r = 0.52$; y para IE media-alta: $U = 343.50$, $p < 0.001$, $r = 0.47$). No obstante, no se encontraron diferencias significativas al comparar los grupos de IE baja y media (para IE baja-media $U = 741.50$, $p = 0.598$, $r = 0.07$) (véase Figura 1).

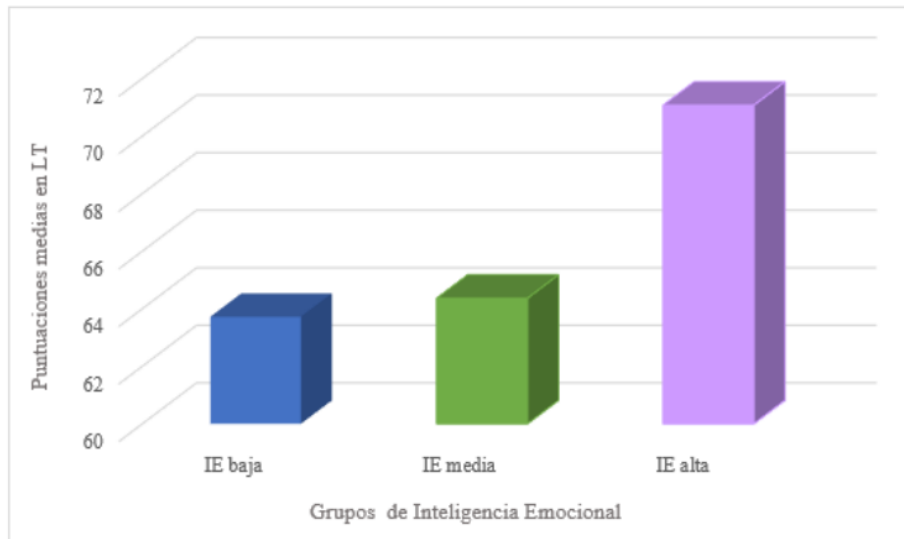


Figura 1. Puntuaciones medias en Liderazgo Transformacional por cada uno de los grupos de Inteligencia Emocional.

Atendiendo a la sexta hipótesis, se ha elaborado un gráfico que muestra las puntuaciones medias de Rechazo, Calidez y Protección/Control de Madres y Padres (véase Figura 2).

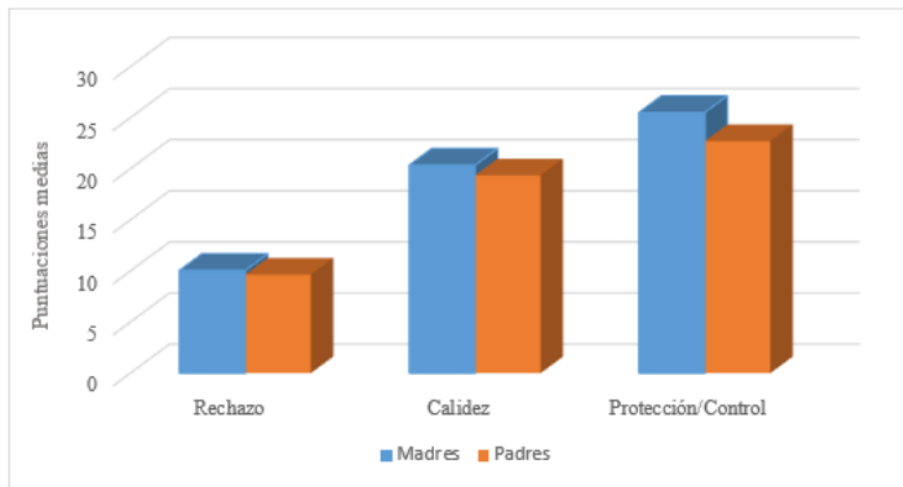


Figura 2. Puntuaciones medias de Madres y Padres en Rechazo, Calidez y Protección/Control.

Para estudiar estas diferencias, se ha elaborado una tabla con los resultados obtenidos de la prueba de Wilcoxon (véase Tabla 2).

Tabla 2

Contrastes de los dos grupos con la prueba de Wilcoxon

	Madres		Padres	
	M (D.T.)	Mdn	M (D.T.)	Mdn
Rechazo	10.05 (3.60)	9.00 _a	9.64 (3.30)	9.00 _a
Calidez	20.35 (3.46)	22.00 _a	19.35 (3.70)	20.00 _b
Protección/Control	25.51 (5.56)	25.00 _a	22.71 (5.14)	22.00 _b

Nota. Los grupos que no comparten ningún subíndice indican diferencias significativas a un nivel $p < 0.001$. M = media, Mdn = mediana y D.T. = desviación típica.

Como se puede comprobar en la Tabla 2, se han encontrado para Madres y Padres diferencias significativas en Calidez ($Z = -4.50$, $p < 0.001$, $r = 0.42$) y Protección/Control ($Z = -6.70$, $p < 0.001$, $r = 0.63$), pero no en Rechazo ($Z = -1.76$, $p = 0.08$, $r = 0.17$). En relación con Calidez, se puede afirmar que las diferencias encontradas son moderadas y que las Madres presentan un nivel mayor de Calidez que los Padres. Atendiendo a las diferencias obtenidas en Protección/Control, estas son grandes y son nuevamente las Madres quienes presentan un nivel mayor de Protección/Control.

Respecto a la séptima hipótesis y en relación con las Madres, no se han podido encontrar diferencias significativas entre los grupos en Rechazo ($U = 1256.50$, $p = 0.11$, $r = 0.15$), en Calidez ($U = 1171$, $p = 0.08$, $r = 0.16$) y en Protección/Control ($U = 1581$, $p = 0.94$, $r = 0.008$). La ausencia de diferencias significativas se puede explicar porque los grupos bajo y alto en Rechazo (Grupo Bajo: $M = 90.29$, $Mdn = 92.50$ y $D.T. = 12.47$; Grupo Alto: $M = 87.33$, $Mdn = 89$ y $D.T. = 11.73$), en Calidez (Grupo Bajo: $M = 88.29$, $Mdn = 89$ y $D.T. = 11.26$; Grupo Alto: $M = 90.63$, $Mdn = 94$ y $D.T. = 13.82$) y en Protección/Control (Grupo Bajo: $M = 89.15$, $Mdn = 91$ y $D.T. = 11.91$; Grupo Alto: $M = 89.09$, $Mdn = 91.50$ y $D.T. = 12.60$) no fueron significativamente diferentes entre sí (véase Figura 3).

En relación con los Padres, no se han podido encontrar diferencias significativas entre los grupos en Rechazo ($U = 1302.50$, $p = 0.40$, $r = 0.08$) y en Protección/Control ($U = 1386.50$, $p = 0.24$ y $r = 0.11$), pero sí en Calidez ($U = 1197.50$, $p = 0.022$, $r = 0.21$), siendo estas diferencias pequeñas. Estas se explican porque los grupos bajo y alto en Calidez (Grupo Bajo: $M = 86.48$, $Mdn = 88.00$ y $D.T. = 12.90$; Grupo Alto: $M = 91.89$, $Mdn = 93.00$ y $D.T. = 10.90$) fueron significativamente distintos entre sí, sin embargo, entre los grupos bajo y alto en Rechazo (Grupo Bajo: $M = 89.76$, $Me = 91.50$ y $D.T. = 12.17$; Grupo Alto: $M = 87.90$, $Me = 91$ y $D.T. = 12.37$) y en Protección/Control (Grupo Bajo: $M = 90.64$, $Me = 92$ y $D.T. = 11.37$; Grupo Alto: $M = 87.77$, $Me = 90$ y $D.T. = 12.87$) no se observaron estas diferencias (véase Figura 3).

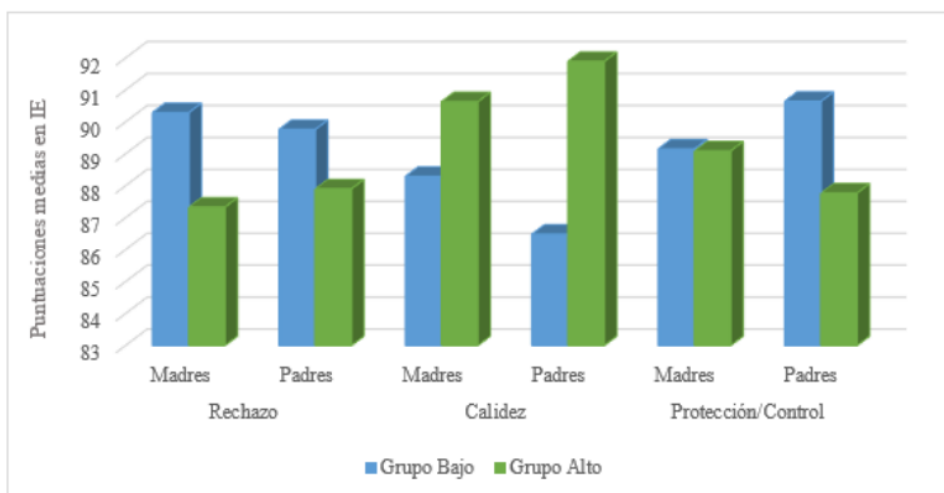


Figura 3. Puntuaciones medias en Inteligencia Emocional en función del nivel de Rechazo, Calidez y Protección/Control de Madres y Padres.

Atendiendo a la última hipótesis y en relación con las Madres, no se han podido encontrar diferencias significativas entre los grupos en Protección/Control ($U = 1369.50$, $p = 0.20$, $R = 0.12$), pero sí en Rechazo ($U = 1051$, $p = 0.01$, $r = 0.26$) y en Calidez ($U = 1097$, $p = 0.03$, $r = 0.21$), siendo estas diferencias pequeñas. Estas se explican porque los grupos bajo y alto de Rechazo (Grupo Bajo: $M = 67.34$, $Mdn = 68.00$ y $D.T. = 6.77$; Grupo Alto: $M = 63.78$, $Mdn = 63.00$ y $D.T. = 6.95$) y de Calidez (Grupo Bajo: $M = 64.97$, $Mdn = 64.00$ y $D.T. = 6.52$; Grupo Alto: $M = 67.65$, $Mdn = 69.50$ y $D.T. = 7.68$) difirieron significativamente entre sí, mientras que entre los grupos bajo y alto de Protección/Control (Grupo Bajo: $M = 66.93$, $Mdn = 66$ y $D.T. = 6.76$; Grupo Alto: $M = 64.97$, $Mdn = 65$ y $D.T. = 7.21$) no se observaron estas diferencias (véase Figura 4).

En relación con los Padres, se han encontrado diferencias significativas entre los grupos de Rechazo ($U = 1075$, $p = 0.03$, $r = 0.21$), Calidez ($U = 1067$, $p = 0.002$, $r = 0.29$) y Protección/Control ($U = 1215.5$, $p = 0.03$, $r = 0.20$), siendo estas diferencias pequeñas, moderadas y pequeñas, respectivamente. Estas se explican porque los grupos bajo y alto de Rechazo (Grupo Bajo: $M = 67.03$, $Mdn = 67.50$ y $D.T. = 6.66$; Grupo Alto: $M = 63.82$, $Mdn = 63.00$ y $D.T. = 7.33$), de Calidez (Grupo Bajo: $M = 64.00$, $Mdn = 63.50$ y $D.T. = 7.09$; Grupo Alto: $M = 67.95$, $Mdn = 69.00$ y $D.T. = 6.43$) y de Protección/Control (Grupo Bajo: $M = 67.53$, $Mdn = 68.00$ y $D.T. = 6.55$; Grupo Alto: $M = 64.50$, $Mdn = 64.50$ y $D.T. = 7.19$) fueron significativamente distintos entre sí (véase Figura 4).

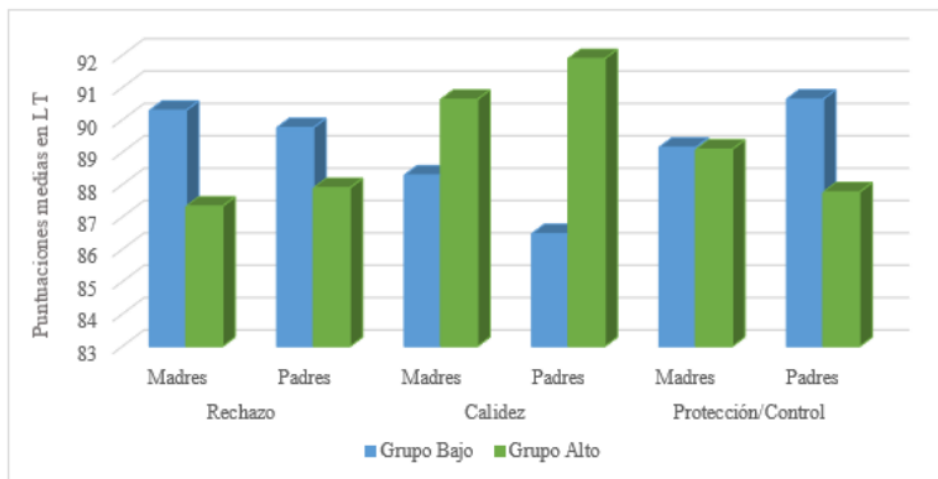


Figura 4. Puntuaciones medias en Liderazgo Transformacional en función del nivel de Rechazo, Calidez y Protección/Control de Madres y Padres.

4. Discusión

El objetivo principal del presente trabajo fue estudiar si las Pautas Educativas Parentales y el Sexo de los participantes guardaban relación con la Inteligencia Emocional y el Estilo de Liderazgo de adultos jóvenes. Para ello, fue necesario comprobar el nivel de Rechazo, Calidez y Protección/Control proporcionado por las Madres y Padres de los participantes, así como el nivel de Inteligencia Emocional y el Estilo de Liderazgo que más se adecuaba a estos últimos.

Con respecto a las hipótesis de relación, se comprobó que únicamente existió una relación significativa positiva entre la Inteligencia Emocional y la Calidez de las Madres, aunque esta correlación fue baja. Por otro lado, se encontraron relaciones significativas e igualmente positivas entre Rechazo y Liderazgo Transformacional y entre Calidez y Liderazgo Transformacional en el caso de las Madres, mientras que para los Padres las relaciones significativas se dieron entre Calidez y Liderazgo Transformacional y entre Protección/Control y Liderazgo Transformacional, aunque en todos estos casos los valores de las correlaciones fueron bajos.

Las ideas propuestas por Pongrac et al. (2019) y Rosener (2011) acerca de las diferencias entre hombres y mujeres en Inteligencia Emocional y Liderazgo Transformacional respectivamente, no han podido ser confirmadas, puesto que no se encontraron diferencias significativas entre estos dos grupos para cada una de las variables. Resultados que apoyan los estudios de Fischer et al. (2018) y Williams (2019) sobre la ausencia de diferencias en función del sexo.

De acuerdo con los estudios realizados por Goleman et al. (1996), en el presente trabajo se encontró que aquellos participantes con mayores puntuaciones en Inteligencia Emocional presentaron asimismo mayores puntuaciones en Liderazgo Transformacional, considerándose este el estilo de liderazgo que más involucra a los subordinados, promoviendo su autoestima y motivación (Cuadrado y Molero, 2002).

A diferencia de los resultados del estudio de Valdivieso-León et al. (2016), en este trabajo sí se han encontrado diferencias significativas entre Madres y Padres en relación con las pautas de crianza, concretamente en las dimensiones de Calidez y Protección/Control, siendo ambas mayores en Madres. Estos resultados pueden deberse a que, a pesar de que se están reduciendo cada vez más las incongruencias en la educación

proporcionada por padres y madres (Cornejo et al., 2014), no se ha alcanzado todavía el consenso esperado.

A diferencia de lo encontrado por Argyriou et al. (2016), acerca de la relación significativa entre altos niveles de Inteligencia Emocional (IE) y el estilo de crianza democrático, en este estudio no se han encontrado diferencias significativas entre las diferentes pautas de crianza (Rechazo, Calidez y Protección/Control) de Madres y Padres y el nivel de Inteligencia Emocional, salvo la Calidez paterna, con la que sí se obtuvieron diferencias significativas en el nivel de IE entre los grupos de baja y alta Calidez. Los resultados evidencian la necesidad de seguir investigando sobre la influencia de los Estilos de Crianza y, más concretamente, las diferentes Pautas de Crianza en el nivel de Inteligencia Emocional de los sujetos.

Por otro lado, tal y como demostraron Popper y Mayseless (2003) en su estudio, las buenas prácticas de crianza correlacionaron positivamente con un estilo de liderazgo de tipo Transformacional. En el presente trabajo se ha comprobado que, efectivamente, los grupos con mayor Calidez tanto maternal como paternal, obtuvieron mayores puntuaciones en Liderazgo Transformacional. Asimismo, se observó que los grupos con menor Rechazo puntuaron más alto en este estilo de liderazgo. Finalmente, no se encontraron diferencias significativas entre los grupos para Protección/Control de las Madres y Liderazgo Transformacional, pero sí en el caso de los Padres, obteniendo mayores puntuaciones en Liderazgo Transformacional el grupo con menor Protección/Control. Este último aspecto parece estar relacionado con las ideas propuestas por Eldad y Benatov (2018), quienes afirmaron que los participantes cuyos padres estuvieron implicados en su crianza mostraron en su mayoría características propias del Liderazgo Transformacional. De esta forma, parece ser que un exceso de Protección/Control revertiría en menores habilidades de Liderazgo Transformacional, mientras que un nivel adecuado de implicación por parte de madres y padres favorecería este estilo de liderazgo y, finalmente, un patrón evitativo por parte de los padres se asociaría en mayor medida con un estilo de Liderazgo Transaccional (Eldad y Benatov, 2018).

Entre las limitaciones de este estudio, la primera de ellas es no haber escogido un cuestionario o test que evaluara directamente los estilos de crianza (democrático, autoritario, permisivo y negligente), en lugar de las pautas (rechazo, calidez y

protección/control) lo que hubiese enriquecido las conclusiones al ajustarse más a la justificación teórica.

En segundo lugar, hubiese sido interesante tener en cuenta datos demográficos como la nacionalidad o el país donde se crió la persona, ya que es frecuente que las pautas de crianza difieran de un país a otro y sobre todo entre continentes. Por ejemplo, en Sudamérica, por motivos de seguridad, muchas veces las mujeres no tienen la libertad de ir solas por la calle o de acudir a determinados sitios, lo que se podría ver reflejado en algunas preguntas del S-EMBU que hacen referencia a la libertad concedida por los padres para salir o hacer actividades que los hombres tienen permitido hacer.

Asimismo, al contar únicamente con participantes de 18 a 30 años (población adultos jóvenes), ha resultado más complicado obtener una muestra mayor, lo que puede afectar a la validez interna del trabajo.

La principal aportación de este estudio es la combinación de las variables utilizadas (Inteligencia Emocional, Liderazgo, Sexo y Pautas de Crianza), ya que a pesar de que hay bastante literatura sobre la influencia de unas sobre otras, hay muy pocos estudios que combinen las cuatro variables con las que se trabaja en esta investigación.

Por otro lado, el trabajar con pautas de crianza en lugar de con los cuatro estilos per sé (democrático, autoritario, permisivo y negligente) permite ver con mayor precisión la relación entre cada una de ellas y las dos variables principales de estudio (Inteligencia Emocional y Liderazgo Transformacional), ya que, en numerosas ocasiones resulta complicado atribuir a una persona un estilo educativo concreto, pues pueden compartir determinadas pautas de crianza, por ejemplo, el estilo democrático y el permisivo, al compartir un alto afecto o calidez.

Además, las conclusiones de este estudio reflejan la importancia que tienen las pautas de crianza en el desarrollo de un buen estilo de liderazgo, concretamente, de Liderazgo Transformacional. De esta manera, el hecho de proporcionar a los más pequeños situaciones de calidez, afecto, comprensión y fomento de su autonomía favorecerá la adquisición de habilidades o estrategias propias de estilos de liderazgo más cercanos, haciendo a estos líderes personas mucho más implicadas con sus subordinados, mucho más conscientes de las diferencias individuales y mucho más motivados a luchar por alcanzar objetivos comunes.

Finalmente, permite eliminar los prejuicios que pudieran existir en la sociedad acerca de que las mujeres son más emocionales que los hombres o que estos tienen mayores capacidades de liderazgo que las mujeres. Esto ayudará a poner fin a ideas arraigadas que cuestionan la incapacidad de sentir de los hombres o la incapacidad de las mujeres de ser líderes.

En relación con las futuras líneas de investigación, sería interesante llevar a cabo un estudio longitudinal con el fin de comprobar si el nivel de Inteligencia Emocional se mantiene con los años, aumenta o disminuye y, en caso de haber variaciones, cuáles son las posibles causas de dicho cambio.

Asimismo, y aunque mi trabajo concluya que no existen diferencias entre hombres y mujeres en las variables estudiadas, es necesario seguir investigando sobre esta área con el objetivo de intentar llegar a un consenso.

Finalmente, sería interesante estudiar si los niños que han sido educados por ambos progenitores con el mismo estilo educativo (por ej., democrático y democrático) obtendrían mayores puntuaciones en Inteligencia Emocional y Liderazgo Transformacional que aquellos niños educados bajo estilos de crianza incongruentes.

Referencias

- Aguirre-Dávila, E. (2015). Prácticas de crianza, temperamento y comportamiento prosocial de estudiantes de educación básica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 223-243.
- Alegre, A. (2012). ¿Hay relación entre los estilos educativos de las madres y la inteligencia emocional de los hijos? *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 5-33.
- Alonso, F. M., Saboya, P. R., y Guirado, I. C. (2010). Liderazgo transformacional y liderazgo transaccional: un análisis de la estructura factorial del Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) en una muestra española. *Psicothema*, 22(3), 495-501.
- Andrés Viloria, C de., (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela: Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias Pedagógicas*, (10), 107-124.
- 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.
- Argyriou, E., Bakoyannis, G., y Tantaros, S. (2016). Parenting styles and trait emotional intelligence in adolescence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 57(1), 42-49.
- Arrindell, W. A., Akkerman, A., Bagés, N., Feldman, L., Caballo, V. E., Oei, T. P., ... y Davis, M. (2005). The short-EMBU in Australia, Spain, and Venezuela. *European Journal of Psychological Assessment*, 21(1), 56-66.
- Arrindell, W. A., Sanavio, E., Aguilar, G., Sica, C., Hatzichristou, C., Eisemann, M., ... y Kállai, J. (1999). The development of a short form of the EMBU: Its appraisal with students in Greece, Guatemala, Hungary and Italy. *Personality and Individual Differences*, 27(4), 613-628.
- Avolio, B. J., Rotundo, M., y Walumbwa, F. O. (2009). RETRACTED: Early life experiences as determinants of leadership role occupancy: The importance of parental influence and rule breaking behavior. *The Leadership Quarterly*, 20(3), 329–342. doi:10.1016/j.leaqua.2009.03.015
- Avolio, B. J., y Bass, B. M. (2004). Multifactor leadership questionnaire (MLQ). *Mind Garden*, 29.

- Bass, B.M. (1999). Two decades of research and development in Transformational Leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 9-32.
- Bisquerra, R. (2014). La inteligencia emocional según Salovey y Mayer. *Grup de Recerca en Orientació Psicopedagòica (El GROP)*.
- Blakley, C. (2018). *Exploring the effect of gender, age, and ethnic influences on variables of emotional intelligence. Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*. ProQuest Information y Learning. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,shibydb=psyh&AN=2017-36665-247&lang=es&site=ehost-live&scope=site>
- Cabello, R., Sorrel, M. A., Fernández-Pinto, I., Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2016). Age and gender differences in ability emotional intelligence in adults: A cross-sectional study. *Developmental Psychology*, 52(9), 1486–1492. <https://doi.org/10.1037/dev0000191>
- Caplan, M., Weissberg, R. P., Grober, J. S., Sivo, P. J., Grady, K., y Jacoby, C. (1992). Social competence promotion with inner-city and suburban young adolescents: effects on social adjustment and alcohol use. *Journal of consulting and clinical psychology*, 60(1), 56-63.
- Carrillo, A., Estévez, C., y Gómez-Medina, M. D. (2018). ¿Influyen las prácticas educativas en el desarrollo de la inteligencia emocional de sus hijos? *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 1(1), 203-212.
- Cohen, J. (Ed.). (1999). *Educating minds and hearts: Social emotional learning and the passage into adolescence*. New York: Teachers College Press.
- Cornejo, C. O., Acuña, L. N., y Figueroa, A. J. (2014). Estilos parentales y calidad de vida familiar en padres y madres de adolescentes de un establecimiento educacional de la ciudad de Chillán (Chile). *Investigación y desarrollo*, 22(1), 19-37.
- Cuadrado, I., y Molero, F. (2002). Liderazgo transformacional y género: autoevaluaciones de directivos y directivas españoles. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 18(1), 39-55.
- Dmitrieva, J., Chen, C., Greenberger, E., y Gil-Rivas, V. (2004). Family Relationships and Adolescent Psychosocial Outcomes: Converging Findings From Eastern and

- Western Cultures. *Journal of Research on Adolescence*, 14(4), 425-447. doi:10.1111/j.1532-7795.2004.00081.x
- Druskat, V. U. (1994). Gender and leadership style: transformational and transactional leadership in the roman catholic church. *Leadership Quarterly*, 5(2), 99-119.
- Eagly, A. H., Makhijani, M. G. y Klonsky, B. G. (1992). Gender and the evaluation of leaders: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 111, 3-22.
- Eldad, R., y Benatov, J. (2018). Adult attachment and perceived parental style may shape leadership behaviors. *Leadership y Organization Development Journal*, 39(2), 261–275. <https://doi.org/10.1108/LODJ-06-2016-0155>
- Escrivá, M. V. M., García, P. S., Porcar, A. M. T., y Díez, I. (2001). Estilos de crianza y desarrollo prosocial de los hijos. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 54(4), 691-703.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., y Cabello, R. (2006). Inteligencia emocional, estilos de respuesta y depresión. *Ansiedad y estrés*, 12.
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Castillo, R., y Extremera, N. (2012). Gender differences in emotional intelligence: The mediating effect of age. *Psicología Conductual*, 20(1), 77.
- 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(3), 751-755.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2007). Inteligencia emocional y salud. En J.M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Eds.), *Manual de Inteligencia emocional* (pp. 173-187). Madrid: Ed. Pirámide.
- Fernández-Berrocal, P., y Pacheco, N. E. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (66), 85-108.
- Ferrando, M. (2006). *Creatividad e Inteligencia Emocional: Un estudio empírico en alumnos con altas habilidades*. [tesis]. Universidad de Murcia, Departamento personalidad, evaluación y tratamientos psicológicos, España.
- Fischer, A. H., Kret, M. E., y Broekens, J. (2018). Gender differences in emotion perception and self-reported emotional intelligence: A test of the emotion sensitivity hypothesis. *PloS ONE*, 13(1), e0190712. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0190712>

- Furnham, A. (2009). The importance and training of emotional intelligence at work. In C. Stough, D. H. Saklofske, y J. D. A. Parker (Eds.), *Assessing emotional intelligence: Theory, research, and applications*. (pp. 137-155). New York, NY: Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-0-387-88370-0_8
- Goleman, D., González Raga, D., y Mora, F. (1996). *Inteligencia emocional* (4ª ed.). Barcelona: Kairós.
- Gómez-Ortiz, O., Del Rey, R., Romera, E. M., y Ortega-Ruiz, R. (2015). Los estilos educativos paternos y maternos en la adolescencia y su relación con la resiliencia, el apego y la implicación en acoso escolar. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 31(3), 979-989.
- Greiman, C. V. W. (2019). *Extracurricular activities, emotional intelligence, academic success factors and job placement success among business school graduates*. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. ProQuest Information y Learning. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,shibydb=psyh&AN=2018-65231-181&lang=es&site=ehost-live&scope=site>
- Grewal, D., y Salovey, P. (2006). Inteligencia emocional. *Mente y cerebro*, 16(1), 10-20.
- Hallinger, P., Dongyu, L., y Wang, W.-C. (2016). Gender Differences in Instructional Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 52(4), 567-601. doi:10.1177/0013161x16638430
- Hawkins, J. D., Von Cleve, E., y Catalano Jr, R. F. (1991). Reducing early childhood aggression: Results of a primary prevention program. *Journal of the American Academy of Child y Adolescent Psychiatry*, 30(2), 208-217.
- Izzedin-Bouquet, R., y Pachajoa-Londoño, A. (2009). Pautas, prácticas y creencias acerca de crianza. Ayer y hoy. *Liberabit*, 15(2), 109-115. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v15n2/a05v15n2.pdf>
- Jorge, E., y González, M. C. (2017). Estilos de crianza parental: una revisión teórica. *Informes Psicológicos*, 17(2), 39-66.
- Koh, C. B., y O'Higgins, E. (2018). Relationships between emotional intelligence, perceived and actual leadership effectiveness in the military context. *Military Psychology*, 30(1), 27-42. <https://doi.org/10.1080/08995605.2017.1419021>

- Laible, D. J. y Carlo, G. (2004). The differential relations of maternal and paternal support and control to adolescent social competence, selfworth, and sympathy. *Journal of Adolescent Research, 19*, 759.
- Lawford, H., Pratt, M. W., Hunsberger, B., y Pancer, S. M. (2005). Adolescent generativity: A longitudinal study of two possible contexts for learning concern for future generations. *Journal of Research on Adolescence, 15*, 261-273.
- MacCann, C., Fogarty, G. J., Zeidner, M. y Roberts, R. D. (2011). Coping mediates the relationship between emotional intelligence (EI) and academic achievement. *Contemporary Educational Psychology, 36*, 60-70.
- Mateias, D. E. (2019). Questing for leadership excellence through emotional intelligence. *Revista de Psicologia, 65*(1), 85-95. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,shibydb=psych&AN=2019-17928-006&lang=es&site=ehost-live&scope=site>
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. (2000). Models of Emotional Intelligence. En R. Sternberg. (Ed.), *Handbook of Intelligence* (pp. 396-420). Cambridge: Cambridge University Press.
- Moreno, C. M., Vicente, E. S., y Martínez, C. E. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista latinoamericana de Psicología, 30*(1), 11-30.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Myers, S. S. y Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development, 16*, 361-388.
- Nader, M., y Solano, A. C. (2007). Influencia de los valores sobre los estilos de liderazgo: Un análisis según el modelo de liderazgo transformacional-transaccional de Bass. *Universitas Psychologica, 6*(3), 689-698.
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M. y Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? *Personality and Individual Differences, 47*(1), 36-41.
- Offermann, L. R., Bailey, J. R., Vasilopoulos, N. L., Seal, C., y Sass, M. (2004). The relative contribution of emotional competence and cognitive ability to individual and team performance. *Human performance, 17*(2), 219-243.
- Pasadas, M., Peregrina, A. I., Prieto, C., y Moreno, V. (2015). Liderazgo, autoconcepto y sexo: analizando en profundidad el liderazgo transformacional. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa, 4*(4), 112-116.

- Pérez, N., y Castejón, J. L. (2006). Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, IX, 22*.
- Perris, C., Jacobsson, L., Linndström, H., von Knorring, L., y Perris, H. (1980). Development of a new inventory for assessing memories of parental rearing behaviour. *Acta Psychiatrica Scandinavica, 61(4)*, 265-274.
- Pinquart, M. (2017). Associations of parenting dimensions and styles with externalizing problems of children and adolescents: An updated meta-analysis. *Developmental Psychology, 53*, 873–932. <http://dx.doi.org/10.1037/dev0000295>.
- Pongrac, J., Mohorić, T., y Anić, P. (2019). Gender and national differences in emotional intelligence and empathy: Comparison of Croatian and Portuguese samples. *Psihološka Obzorja / Horizons of Psychology, 28*, 19-27. <https://doi.org/10.20419/2019.28.497>
- Ramos, A., Sarrió, M., Barberá, E. y Candela, C. (2002). Mujeres directivas y demandas organizacionales. *Revista de Psicología Social, 17(2)*, 183-192.
- Rosener, J. B. (2011). Ways Women Lead. En P. Werhane y M. Painter-Morland. (Eds.), *Leadership, Gender, and Organization* (pp.19-29). Springer, Dordrecht.
- Ruiz, P., y Carranza, R. F. (2018). Emotional intelligence, gender and family environment in Peruvian adolescents. *Acta Colombiana de Psicología, 21(2)*, 200–211. <https://doi.org/10.14718/ACP.2018.21.2.9>
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale.
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., y Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the trait meta-mood scale. *Psychology and health, 17(5)*, 611-627.
- Sanchez-Ruiz, M.-J., Mavroveli, S., y Poulis, J. (2013). Trait emotional intelligence and its links to university performance: An examination. *Personality and Individual Differences, 54(5)*, 658–662. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.11.013>
- Schmitt-Rodermund, E. (2004). Pathways to successful entrepreneurship: Parenting, personality, early entrepreneurial competence, and interests. *Journal of Vocational Behavior, 65*, 498-518.

- Steinberg, L., Lamborn, S., Darling, N., Mounts, N. y Dornbusch, S. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65, 754-770.
- Strange, A., y Brandt, T. S. (1999). Authoritative parenting and college students' academic adjustment and success. *Journal of Educational Psychology*, 91, 146-156.
- Torío, S., Peña, J. V., y Inda, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20(1), 62-70.
- Valdivieso-León, L., Román, J. M., Lucas, V. F., y Aken, M. V. A. (2016). Prácticas educativas familiares: ¿cómo las perciben los padres? ¿cómo las perciben los hijos? ¿qué grado de acuerdo hay? *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 55(1), 129-151.
- Walker, J. M. T. (2008). Looking at Teacher Practices Through the Lens of Parenting Style. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 218-240. doi:10.3200/jexe.76.2.218-240
- Williams, G. E. (2019). *Relationship between executive/leadership coaching factors and gender: A meta-analysis. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. ProQuest Information y Learning. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,shibydb=psyh&AN=2019-00349-214&lang=es&site=ehost-live&scope=site>
- Williams, K. E., Ciarrochi, J., y Heaven, P. C. L. (2012). Inflexible Parents, Inflexible Kids: A 6-Year Longitudinal Study of Parenting Style and the Development of Psychological Flexibility in Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(8), 1053–1066. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9744-0>