

[Cierre de edición el 31 de diciembre del 2023]

<https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17188>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Los efectos de un programa de desarrollo competencial emocional en estudiantado universitario con puntuaciones elevadas en el rasgo de personalidad antagónica

Effects of an Emotional Competence Development Program on University Students with High Scores in the Antagonistic Personality Trait

Os efeitos de um programa de desenvolvimento de competências emocionais em universitários com altas pontuações no traço de personalidade antagônica

Adolfo Montalvo-García

Universidad Ramon Llull
Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna
Barcelona, España

adolfofg@ Blanquerna.url.edu

 <https://orcid.org/0000-0002-5464-9513>

Margarita Martí-Ripoll

Universidad Ramon Llull
ESADE Business School
Barcelona, España

margarita.marti@esade.edu

 <https://orcid.org/0000-0002-9237-2164>

Josep Gallifa

Universidad Ramon Llull
Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna
Barcelona, España

josepgr@ Blanquerna.url.edu

 <https://orcid.org/0000-0002-8272-3688>

Santiago Ávila-Vila

EAE Business School
Barcelona, España

savila@eae.es

 <https://orcid.org/0000-0002-6565-0958>



Recibido • Received • Recebido: 01 / 07 / 2022
Corregido • Revised • Revisado: 26 / 05 / 2023
Aceptado • Accepted • Aprovado: 04 / 07 / 2023



<https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17188>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Resumen:

Objetivo. Determinar los efectos de un programa de autoliderazgo (PAL), formado por ocho talleres y un enfoque de aprendizaje experiencial, en estudiantes de nivel máster que tienen una puntuación elevada en el RP antagonismo. Con la finalidad de procurar un aprendizaje más integral del alumnado, incorpora el desarrollo competencial emocional (DCE) y facilita, con ello, el desempeño de un estilo de liderazgo más prosocial. **Metodología.** Diseño cuasi experimental ex post facto (n=126), se aplican los instrumentos autoinformados de desarrollo competencial emocional (DCE) (QDE_A35) de Bisquerra y Pérez-Escoda, así como la subescala de amabilidad-antagonismo del *Big Five*. **Resultados.** Las pruebas ANCOVA revelan cambios significativos en las personas participantes con RP antagonico, al compararlas con otro grupo de estudiantes que teniendo el mismo rasgo de personalidad no participaron en el programa (Grupo de Control), en: (i) DCE total, y (ii) las subdimensiones de conciencia emocional (CoE), regulación emocional (RE), y autonomía emocional (AE). Por el contrario, no se apreciaron diferencias en: competencias sociales (CS) y bienestar emocional (BE). **Conclusión.** El programa de autoliderazgo analizado demuestra ser una formación que contribuye de manera clara al DCE del alumnado con puntuaciones altas en antagonismo.

Palabras claves: Amabilidad; antagonismo; auto-liderazgo; desarrollo competencial emocional.

Abstract:

Objective. This study aims to understand the effects of an eight-workshop self-leadership program using an experiential learning approach on master's students with high antagonistic personality traits scores. The study seeks to examine, more comprehensively, the impact of incorporating emotional competence development into a restricted technical competence approach, as a method to facilitate antagonistic students to develop prosocial leadership styles. **Methodology.** The quasi-experimental ex post facto design (n=126) study implemented self-reported instruments, including the Bisquerra and Pérez-Escoda for the Emotional Competences questionnaire (QDE_A35) and the agreeableness-antagonism sub-scale of the Big Five. **Results.** The ANCOVA tests revealed significant changes in antagonistic students who attended the self-leadership program (experimental group) compared to those who did not and formed part of the control group. Specifically, the experimental group showed changes in total emotional competence, as well as in the sub-dimensions of emotional awareness, emotional regulation, and emotional autonomy. However, no differences were reported in social competencies and emotional well-being. **Conclusion.** The self-leadership program analyzed in this study contributes to the development of emotional competence in students with high scores in antagonism.

Keywords: Agreeableness; antagonism; self-leadership; emotional competence; development.

Resumo:

Objetivo. Determinar os efeitos de um Programa de Auto-liderança (PAL), composto por oito workshops e uma abordagem de aprendizagem experiencial, em estudantes de mestrado que têm uma pontuação alta no antagonismo TP. O objetivo é proporcionar uma aprendizagem mais abrangente aos estudantes por meio da incorporação do desenvolvimento de competências emocionais (DCE), e assim facilitar a atuação de um estilo de liderança mais pró-social. **Metodologia.** Foi conduzido um estudo quase experimental (n=126). Foram aplicados instrumentos de auto-relato



de desenvolvimento de competências emocionais (DCE) (QDE_A35) de Bisquerra e Pérez-Escoda, bem como a subescala de amabilidade-antagonismo dos Big Five. **Resultados.** Os resultados dos testes ANCOVA revelaram mudanças significativas nos participantes com TP antagônicos, quando comparados ao outro grupo de estudantes que, tendo o mesmo traço de personalidade, não participaram no programa (grupo de controlo). As mudanças significativas foram observadas no (i) DCE total, e (ii) as subdimensões de consciência emocional (CoE), regulação emocional (ER) e autonomia emocional (EA). Pelo contrário, não foram observadas diferenças em competências sociais (CS) e bem-estar emocional (BE). **Conclusão.** O Programa de Autoliderança analisado mostrou-se como uma formação que contribui claramente para o DCE de estudantes com notas altas em antagonismo.

Palavras-chave: Amabilidade; antagonismo; auto-liderança; desenvolvimento de competência emocional.

Introducción

Amabilidad, antagonismo y liderazgo

Con base en una circunstancia tan habitual como que preferimos rodearnos de personas con las que nos encontramos a gusto, a la vez que rehuimos relacionarnos con las que nos resultan antipáticas, se despliegan los estilos de liderazgo resonantes y disonantes respectivamente (Goleman et al., 2004). De esta manera, los primeros, se ubican en la categoría de los estilos de liderazgo que tienen una naturaleza prosocial, que son capaces de generar espacios de seguridad psicológica para la totalidad de integrantes de un grupo u organización, y que entienden que la compasión es un elemento consustancial a este tipo de liderazgo. Mientras que, por otra parte, los segundos (de naturaleza antisocial), se emplean competitivos al sustituir el valor de la compasión por el de la competición (Basran et al., 2019). Competición que otorga a las personas el papel de mero instrumento o recurso –los recursos humanos–.

Uno de los estilos antisociales más estudiado, que se corresponde con la figura de una jefatura destructiva, es el que analiza los efectos que propician los comúnmente conocidos como *malos jefes* o *malas jefas*. Sirvan los nombres de Jezz Bezos o Steve Jobs como ejemplo de personajes famosos que se corresponden con este tipo de perfil (Schmid et al., 2018). Esta clase de líderes, generan resentimiento, envidia y miedo, a la vez que propician un contexto de permanente vigilancia social (Basran et al., 2019). Las consecuencias de esta manera de hacer conducen a una disminución del rendimiento, motivación, bienestar y satisfacción del personal; ya que, para que las tareas se realicen de una forma más grata y eficiente, se necesita ejercer un estilo de liderazgo que dé guía y apoyo social a las personas empleadas (Lundmark et al., 2021). También, en la misma categoría de estilos antisociales, se encuentra el tipo de liderazgo denominado transaccional, que busca obtener los mejores resultados con base en premiar (poco) y castigar (mucho) aquellas conductas que el liderazgo tiene por adecuadas o



<https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17188>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

inadecuadas (motivaciones extrínsecas o incentivos externos como motor de la conducta), y que de acuerdo con [Ávila Vila & Pascual Faura \(2020\)](#), propicia un rendimiento uniforme de mínimos. La pretendida eficiencia que busca este tipo de liderazgo se desentiende del hecho de que para que el talento se exprese, resulta imprescindible que se le rodee de las mejores condiciones de trabajo (ambiente y trato), y que a resultas de ello quiera activarse dando lo mejor de sí.

Por su parte, los estilos prosociales propician que las personas se sientan cómodas en su organización al poder concretarse con libertad. [Goleman et al. \(2004\)](#) utilizan la metáfora del *tango límbico*, refiriéndose a la sincronización, disfrute y compenetración de las personas que bailan/trabajan, como palancas generadoras de un ambiente en el que la inspiración y actitud propositiva de sus participantes, diluyen los egoísmos a la vez que potencian la consecución de un propósito compartido. Características todas que son definitorias del estilo de liderazgo que se denomina transformacional. Así, de superar la mera simpatía para llegar a la empatía, y de situar a la persona como centro de todo desarrollo, se alcanzaría el estilo de liderazgo llamado trascendental en el modelo antropológico ([Ávila Vila & Pascual Faura, 2020](#)).

El *Big Five*, por otra parte, es un modelo internalista de los rasgos de personalidad (RP) que, mediante un enfoque léxico (utiliza descriptores de la personalidad), llega a confirmar cinco RP o factores. Se trata del modelo más reconocido y usado en la actualidad ([Rossberger, 2014](#)). Uno de los RP que constituyen el *Big Five* es el de la amabilidad, que tiene las siguientes denominaciones extremas: *amabilidad* –término que también da nombre a todo el rango y que es el más valorado socialmente ([Montalvo-García et al., 2022](#))–, y *antagonismo*.

A pesar de que el antagonismo es un RP que forma parte del modelo que la [American Psychiatric Association \(2013\)](#) utiliza para medir el desorden mental (considera los cinco extremos del *Big Five* menos adaptados a los requerimientos de la vida en sociedad), y de que se le relacione con la *triada oscura*, compuesta por el maquiavelismo, el narcisismo y la psicopatía ([Wissing & Reinhard, 2017](#)). El presente trabajo lo considera desde la idea de que el antagonismo está presente en sentido amplio dentro del alumnado universitario. Es decir, entendemos que el estudiantado se sitúa en una distribución normal a lo largo de todos los RP que componen el modelo *Big Five* –se trabaja más allá del desorden mental o de la triada oscura–. Si la evolución ha respetado al antagonismo, pudiera ser porque también presenta características beneficiosas para los individuos antagónicos, y, por lo tanto, para el tipo de liderazgo que emplean ([Montalvo-García et al., 2022](#)). A modo de ejemplo, el estudiantado con puntuaciones altas en el extremo del RP antagónico se beneficia de importantes ventajas a la hora de defender sus planteamientos en clase, ya que no se dejan persuadir o intimidar, ni ceden con facilidad a la presión del grupo, o despliegan conductas de enfrentamiento de regulación emocional (RE). A la hora de definir el marco de este estudio, es preciso señalar que en la actualidad un valor como la confianza se muestra ausente en gran medida en nuestras relaciones sociales y laborales ([Ávila Vila y Pascual Faura, 2020](#)). Tal es así, que la desconfianza dificulta el hecho de que las personas

se puedan desempeñar con estilos de liderazgo de naturaleza prosocial. Según [Ávila \(2017\)](#), la mayoría de trabajadores y trabajadoras (64% o más) se concreta como una masa moldeable que se deja llevar. Masa que, al no tener un estilo propio de liderazgo, se acabará cristalizando en estilos prosociales o antisociales, según perciba a sus jefaturas inmediatas. Tras un proceso de adaptación camaleónica, la mayoría se acabará mostrando comprometida o no en función de cómo se desempeñe la dirección.

Considerando que la personalidad es una resultante de la combinación de factores epigenéticos y ambientales ([Eysenck & Wilson, 1975](#)), el presente trabajo se propone, en primer lugar y a partir de la perspectiva del liderazgo rasgo ([Glover & Quisenberry, 2021](#)), poner el foco en el autoliderazgo de la persona, con base en considerar que: a) las características innatas de cada individuo inciden de forma decisiva en su forma de liderar, y b) los RP se corresponden con un tipo de variables muy estables en el tiempo ([McGrae, 2018](#)). Para en segundo lugar, y superada la relación natural que se da entre los RP de salida, los marcos de relación y estilos de liderazgo de la [Tabla 1](#) (que recoge los constructos teóricos desplegados en este artículo), considerar que los individuos del extremo RP antagónico también pueden progresar, complementar, enriquecer su particular estilo de liderazgo, o incluso llegar desde lo antisocial a lo prosocial.

Tabla 1: Rasgo de personalidad Amabilidad, marcos de relación y estilos de liderazgo

Extremos RP Amabilidad (Big Five) – Liderazgo Rasgo	Antagónico	Amable	
Definición del marco de relación social	Antipatía	Simpatía	Empatía
Estilos de liderazgo	Transaccional		
	Destructivo Disonante	Resonante Transformacional	
			Trascendental
	Antisocial	Prosocial	

Nota: Elaboración propia

Puesto que al igual que los individuos del extremo del RP amabilidad pueden resultar antipáticos, y disonar con las organizaciones en las que estos se encuentren en función de las situaciones ambientales que se den, los antagónicos, pueden llegar a desplegar estilos de liderazgo resonantes ([Goleman et al., 2004](#)), y evocar marcos de empatía que se consideran necesarios para propiciar un estilo de liderazgo trascendente ([Ávila Vila y Pascual Faura, 2020](#)).

Por su parte y en sentido contrario, el otro extremo del RP, es decir, el de la amabilidad, se relaciona con la confianza, la franqueza, el cumplimiento, la modestia, y la ternura ([John & Srivastava, 1999](#)), características que facilitan la cooperación al mostrar conductas prosociales.



<https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17188>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Además, se encuentra en personas “confiables, simpáticas y cooperativas” (Costa & McCrae, 1992), receptivas a lo que necesitan las demás, que muestran aproximaciones más constructivas frente a los problemas, y que, además, también se muestran cooperadoras y se dedican a suprimir los estados emocionales negativos del grupo (Tobin et al., 2000). En función de lo expuesto hasta aquí, cabría preguntarse por lo que espera conseguir el estudiantado universitario con un rasgo antagónico de personalidad al seguir un programa de autoliderazgo (PAL), y también plantearse sobre si es posible lograr su DCE, para que, de esa forma, se llegue a mostrar más amables y adaptados a los requerimientos de la sociedad, y, por lo tanto, que sea capaz de ejercer estilos de liderazgo más prosociales.

El modelo de Bisquerra y Pérez-Escoda

Bisquerra Alzina (2003), define las CE como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 22). Por otra parte, el modelo de Bisquerra Alzina & Pérez Escoda (2007) está compuesto por cinco bloques de competencias socio-personales: consciencia emocional (CoE), regulación emocional (RE), autonomía emocional (AE), competencias sociales (CS), y bienestar emocional (BE). Donde CoE se refiere a la capacidad que tiene el individuo de reconocer sus propias emociones; RE a la forma en que este reacciona ante situaciones sociales exigentes; AE a su autogestión emocional; CS a su capacidad para mantener buenas relaciones; y BE, a las conductas que contribuyen a la mejora de su bienestar personal. En definitiva, el presente modelo se refiere a comportamientos prosociales y de cooperación, que están ligados con actitudes de amabilidad y respeto a las demás personas.

El programa de autoliderazgo (PAL)

El PAL ha sido ideado con la finalidad de complementar, desde una perspectiva integral, la formación técnica que recibe el alumnado de máster que busca acercarse a lo profesional. El programa se enfoca a que el alumnado tome conciencia de su propio yo, para ganar en autoconocimiento y así propiciar el desarrollo de su particular autoliderazgo, en el marco de la *Self Directed Learning Theory* (Kolb & Boyatzis, 1970). El PAL proporciona un espacio de seguridad psicológica y de combinación entre razón y emoción, en el que la inteligencia general (*g*) y emocional se entremezclan en el desarrollo de las tareas sociales que debe desplegar el alumnado. Se trata de ocho talleres de tres horas de duración cada uno, que se estructuran de acuerdo con el modelo de liderazgo socio-emocional de la forma siguiente (Boyatzis et al., 2000): Bloque I, *Autoconocimiento como base para el liderazgo*, que tiene dos talleres: autoconocimiento y percepción del contexto; Bloque II, *Cómo me relaciono con los demás seres*, también con dos talleres: confianza y gestión emocional; Bloque III, *Consciencia social*, que dedica su temática a la efectividad, eficiencia, y gestión del cambio; y Bloque IV y último, que se centra en la *comunicación, influencia y liderazgo en las organizaciones*.

La efectividad del programa PAL mide el DCE de acuerdo con el citado modelo de [Bisquerra Alzina & Pérez Escoda \(2007\)](#); y tiene por objetivo determinar sus efectos en estudiantes de nivel máster que tienen una puntuación elevada en el RP antagonismo.

Metodología

Instrumentos

Con la finalidad de medir el autoliderazgo desde una perspectiva emocional, se usó el QDE-A35; cuestionario formado por 35 ítems que tiene una consistencia interna adecuada; alfa de Cronbach: 0,92. Para hacer lo propio con el RP amabilidad, se aplicó la subescala de la versión en español del *Big Five Inventory*, que está compuesta por 9 ítems, y que arroja un alfa de Cronbach de 0,84 a partir de una muestra de estudiantes de la Universidad de Barcelona ([Rodríguez-Fornells et al., 2001](#)).

Hipótesis

La amabilidad es un RP que facilita un estilo de liderazgo prosocial. Se espera que el alumnado de personalidad antagónica que participe en el PAL, al presentar un mayor potencial de mejora en términos de DCE, desarrolle sus capacidades de ejercitar estilos de liderazgo más prosociales.

H1: El PAL provocará una mejora significativa en DCE total y en las competencias intrapersonales CoE, RE, AU y BE, en estudiantes con un rasgo antagónico de la personalidad que han participado en el programa (GE), al comparar sus resultados con estudiantes con rasgo antagónico también que no lo han hecho (GC).

Por otra parte, las competencias interpersonales de naturaleza social (CS) funcionan de forma diferente ([Bayot et al., 2020](#)) y requieren de la aplicación de programas específicos ([Montalvo-García et al., 2022](#)) al margen del tipo de estudiantado universitario de que se trate; de ahí que se pensara que esta dificultad sería especialmente insalvable para este tipo de estudiante, y se tuviera el convencimiento de que el PAL no sería capaz de evocar cambios significativos en las habilidades sociales de las personas participantes.

H2: El PAL no provocará una mejora significativa de estudiantes con rasgos antagónicos que han participado en el programa (GE) en competencias interpersonales o sociales (CS), al comparar sus resultados con los estudiantes con rasgos antagónicos que no han participado en el PAL (GC).



<https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17188>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Diseño

Con grupos naturales. El grupo experimental (GE) estuvo compuesto por estudiantes que decidieron seguir el PAL de forma voluntaria, y el de Control (GC), por estudiantes de las mismas características de personalidad antagónica que determinaron no hacerlo. Se aplicó un diseño cuasi experimental, que también es *ex post facto*, ya que se seleccionó al estudiantado antagónico, y se estudiaron los efectos que le habían procurado la participación en el programa. Se tomaron medidas aplicando el QDE_A35, y la escala de amabilidad del *Big Five* en las fases pre y post, para determinar si había diferencias significativas entre los grupos.

El PAL se constituyó en la variable independiente, que podía tener efectos sobre las dependientes: DCE total; y subdimensiones CoE, RE, AE, y BE, del estudiantado con rasgo antagónico de personalidad. Tal como recoge H2, no se esperaban cambios en CS. A fin de evidenciar el efecto del programa, al descontar las características individuales de partida, se consideraron los resultados del pretest como covariable.

El criterio de inclusión en el estudio, es decir, definir qué se entiende por estudiante con un rasgo antagónico de personalidad, tomó por referencia el cálculo del promedio de la muestra en la subescala de amabilidad del *Big Five* (3,69 en una escala de Likert 1-5), para tener como tal al alumnado que registró puntuaciones más elevadas. A resultas de ello, los grupos quedaron formados por 32 personas en el caso de GE, y 34 en el de GC.

Procedimiento

Presencialmente y con carácter previo al inicio del PAL, se detalló la investigación y se solicitó la participación voluntaria del alumnado; posteriormente, se administraron los cuestionarios QDE_A35 y *Big Five*, y se repasaron las instrucciones, explicando que no existen buenas o malas respuestas sino sinceras. El tiempo requerido para cumplimentar los dos cuestionarios fue de unos 40 minutos. A la finalización del PAL se volvieron a administrar los mismos cuestionarios para completar la fase post.

Análisis de datos

Para el análisis estadístico se utilizó el programa SPSS 26, con un nivel de significación de $p=0,05$. La normalidad se contrastó con la prueba de Kolmogorov-Smirnov, y la homogeneidad de varianzas con la prueba de Levene. Posteriormente se utilizó la prueba ANCOVA para determinar las diferencias entre el estudiantado con rasgo antagónico del GE y del GC, considerando en cada análisis el pretest como covariable. Para determinar los efectos del PAL en el GE, se recurrió al ajuste Sidak. La ANCOVA es una prueba de estadística inferencial, que permite generalizar los resultados a la población total.

Participantes

Se trabajó a partir de una muestra de tipo casual compuesta por 126 estudiantes de diferentes másteres en *management*; que tenían una media de edad de 31,6 años (máxima de 51 y mínima de 20); y un porcentaje de participación femenino del 62,5%. En la representación de esta muestra estuvieron presentes 13 países americanos de habla hispana, además de España.

Planteamiento ético

El PAL ha sido concebido con la finalidad de ayudar al alumnado universitario complementando su formación técnica, con base en propiciar su particular prospección interior y consecuente activación personal en DCE o autoliderazgo. Todo ello, en un ambiente que procura máximo respeto, consideración y promoción de la libertad individual de cada participante. Se recogió un consentimiento informado no solo de las personas participantes, sino también de la institución en la que se realizó este estudio.

Resultados

En primer lugar, se aplicaron las pruebas de Kolmogorov-Smirnov y de Levene, que reportaron una distribución normal y homogénea en DCE total, así como en cada una de las subdimensiones del modelo de [Bisquerra Alzina & Pérez Escoda \(2007\)](#).

La [Tabla 2](#) recoge los estadísticos descriptivos: promedio y desviación estándar. En todos los casos, los promedios del GE resultaron superiores a los del GC. Las menores diferencias de promedios se han dado en: CoE (0,47), BE (0,52) y CS (0,53), y las mayores, en: RE (0,89), AE (0,75) y CE total (0,64). Con base en lo anterior se constata la posibilidad de que existan diferencias significativas.

Tabla 2: Promedio y desviación estándar en DCE total, CoE, RE, AE, CS y BE en la fase post

	Competencias emocionales DCE Total		Consciencia CoE		Regulación RE		Autonomía AE		Social CS		Bienestar BE	
	<i>P</i>	<i>DS</i>	<i>P</i>	<i>DS</i>	<i>P</i>	<i>DS</i>	<i>P</i>	<i>DS</i>	<i>P</i>	<i>DS</i>	<i>P</i>	<i>DS</i>
GE	6.75	1.22	7.48	1.16	6.79	1.58	5.18	1.86	5.81	2.08	7.74	1.27
GC	6.11	1.34	7.01	1.45	5.90	1.68	4.43	1.85	5.28	1.76	7.22	1.86

Nota: Elaboración propia.

<https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17188>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Resultados de los ANCOVA

Los resultados de las pruebas ANCOVA se muestran en la [Tabla 3](#).

Tabla 3: Análisis ANCOVA del grupo experimental y grupo control con pre-test como covariable

Variable dependiente	F Grupos GE y GC	P	R ²	Efectos experimentales estimados (Comparaciones múltiples con ajuste Sidak)	P
DCE Total	6,812	,011*	,470	,623	.011*
CoE	5,666	,020*	,442	,593	.020*
RE	4,346	,041*	,395	,687	.041*
AE	5,178	,026*	,368	,852	.041*

* Significativos

Nota: Elaboración propia.

En DCE total: $F(1,66) = 6.812, p = .011, \eta^2 = 0,098$, para el estudiantado antagónico del GE. De igual forma, el resultado ANCOVA CoE es el siguiente: $F(1,66) = 5.666, p = .020, \eta^2 = 0,083$. Por su parte, en RE la prueba ANCOVA da por resultado: $F(1,66) = 4.346, p = .041, \eta^2 = 0,065$. Asimismo, la prueba ANCOVA en AE se muestra a continuación: $F(1,66) = 5.178, p = .026, \eta^2 = 0,076$.

Por otra parte, y en sentido contrario, los resultados de la prueba en BE: $F(1,66) = 1.618, p = .208, \eta^2 = 0,025$, no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre GE y GC para el estudiantado antagónico. Tampoco, y tal como se esperaba, el ANCOVA en CS no supuso un cambio significativo para el estudiantado antagónico que siguieron el programa; $F(1,66) = 2.505, p = .118, \eta^2 = 0,038$.

Los efectos del tratamiento mediante ajuste Sidak para comparaciones múltiples en CoE para estudiantes con puntuaciones altas en rasgo antagónico son de .593, $p < .020$, mientras que los efectos en RE: .687, $p < .041$. Los efectos en DCE total y AE, se muestran bastante uniformes en todo el rango de puntuaciones, son de .623, $p < .011$ y .852, $p < .041$ respectivamente; constatándose así que los mayores beneficios del programa se dan en AE.

De acuerdo con estos resultados, en el contraste de hipótesis, se aceptan $H1$ y $H2$, aunque con la matización de no haberse encontrado cambios significativos en BE.

Discusión

Desde la teoría del liderazgo rasgo se considera que la herencia genética desempeña un factor decisivo en las disposiciones personales que condicionan el comportamiento de los individuos. A modo de ejemplo, [McCrae \(2018\)](#) señala que en el caso de los “hermanos gemelos” se dan valores de igualdad cercanos al 50%. Por lo tanto, desde esta perspectiva y dada su

estabilidad, no cabría esperar cambios significativos en los RP del alumnado participante en un PAL de 24 horas. Aun así, los resultados de este trabajo evidencian que se pueden dar dichos cambios en el DCE del estudiantado con altas puntuaciones en el RP antagónico, a partir de tratamientos y ambientes evocadores de un mejor desarrollo emocional. Ergo, para el desarrollo del autoliderazgo, que en el caso del PAL escrutado en este trabajo tiene que ver con la conceptualización y el desarrollo de estilos de liderazgo resonantes (Goleman et al., 2004), resulta necesario que el estudiantado tome consciencia y obre emocionalmente bien, para que pueda impactar, de forma positiva, en sus pares y comunidad educativa en general.

Los resultados obtenidos apuntan que el alumnado tomó más consciencia de las consecuencias de sus actos en busca del bien común, y este es el punto de partida para poder desplegar estilos de liderazgo transformacionales y trascendentales (Ávila Vila & Pascual Faura, 2020). Se supera, de esta manera, un estilo de liderazgo meramente transaccional, al contribuir proactivamente en la consecución de un clima emocional de seguridad psicológica, desde el que todas las personas pueden contribuir y colaborar. Tal y como se puede observar en la Figura 1 de este trabajo, sin conductas cercanas a la amabilidad, resulta imposible llegar a la pertenencia amistosa (Basran et al., 2019), y desplegar espacios –como mínimo de simpatía– de empatía y confianza que propicien un marco de trabajo prosocial.

Si el punto de partida para los individuos con RP antagónico es el de una personalidad antisocial (Al-Dajani et al., 2016), que genera marcos de relación que vienen definidos por la antipatía que emocionalmente no se involucra (Granieri et al., 2017), sí que se puede afirmar que el PAL ha propiciado el desarrollo de tanto la propia confianza (autoconfianza), como de la ajena (confianza interpersonal). Pilares que se concretan claves en el ejercicio de un tipo de liderazgo basado en la empatía y la colaboración armónica, que resuena y trasciende. De esta manera, el estudiantado antagónico participante en el PAL incorpora a su forma de hacer, rasgos de amabilidad, confianza, franqueza, o altruismo (Costa & McCrae, 1992), y desechan prácticas de naturaleza manipulativa, egoísta, o incluso rudas y groseras (Digman, 1990).

En este sentido, el programa demuestra que puede potenciar el DCE, concretándose como una formación efectiva que mitiga los efectos del antagonismo, y su consecuente natural: el liderazgo antisocial. Asimismo, los resultados evidencian que es posible transitar desde estilos de liderazgo transaccional a trascendente con base en identificar y alimentar un sentido y propósito vital (Basran et al., 2019), y los valores individuales y compartidos, que persiguen un bien común (Ávila Vila & Pascual Faura, 2020), yendo mucho más allá de la mera respuesta adaptativa de tipo camaleónico (Ávila, 2017).

En CoE, el impacto del PAL se traduce en superar la particular superficialidad y pobre percepción de las propias emociones (Wissing & Reinhard, 2017), con base en tomar consciencia sistémica de cómo son las relaciones sociales, y de cómo contribuye la actitud personal en el clima emocional del grupo u organización. Se piensa, por lo tanto, que este programa ha contribuido



<https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17188>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

a superar la sospecha permanente (de fácil aceptación en creencias conspirativas) sobre las personas que tienen un RP antagónico (Bruder et al., 2013). Lundmark et al. (2020) establecen que se puede llegar al ejercicio de liderazgos destructivos, no solo desde comportamientos activos y directos, sino también desde la pasividad implícita; en este sentido, los resultados obtenidos en CoE sugieren que cada estudiante es consciente de su rol –activo o pasivo– en la construcción del fenómeno social del liderazgo. Por ejemplo, cuando una persona participante del programa entiende que su influencia en los demás será muy limitada, o incluso negativa en caso de que se le perciba como un individuo arrogante e injusto (Lundmark et al., 2021).

Sobre RE, estos impactos se entienden como un complemento en DCE conseguido, en los que la persona tiene la posibilidad de responder desde conductas más naturales o espontáneas a partir de su RP antagónico, o desde otras aprendidas de más seguridad y serenidad, según la lectura que haga de las situaciones sociales en las que esta se encuentre. Conectando con los estilos de liderazgo prosocial, una mejor RE arroja consecuencias beneficiosas para el propio individuo, al verse capaz de modular su percepción de forma más inteligente y ventajosa evitando así sentimientos de negatividad (Montalvo-García et al., 2022). Durante el desarrollo del PAL se explicita y practica la RE, y los resultados demuestran que es posible una contención de las respuestas impulsivas, a partir del logro de un mayor autocontrol (mediado por el liderazgo) y de la evocación, por contagio, de un mejor clima en el equipo u organización. En este sentido, no solo se trata de sumar desde el yo particular al grupo, sino que también implica que se pueda contribuir al RE de las demás personas, a partir de restar el efecto que tienen los estados emocionales negativos en el grupo (Tobin et al., 2000). Por lo tanto, estos resultados avalan que las personas participantes en el PAL con puntuación alta en antagonismo han sido capaces de encontrar nuevas formas de apertura social, y nuevas maneras de colaboración interpersonal que hacen posible el desempeño de estilos de liderazgo prosociales. Y es que, de no considerar el efecto propiciado por el PAL, el antagonismo seguiría condicionando toda interacción social y su resultado; ya que este tipo de personas, excluyen, como mecanismo de defensa, los sentimientos que les pueden resultar perturbadores (tales como la ira o el resentimiento), que provocan su aislamiento social y baja capacidad de predicción e interpretación de las situaciones sociales (Granieri et al., 2017), y favorecen una mala gestión de los conflictos y de la crítica interpersonal (Wissing & Reinhard, 2017).

Por todo lo expuesto hasta aquí, se estima que el impacto del PAL es muy relevante, ya que según Goleman (2004), la RE es uno de los cinco componentes esenciales del liderazgo. El modelo de regulación de Ryan & Deci (2000), en el marco de su *Self Determination Theory*, sirve para interpretar el proceso de cambio propiciado por el PAL en una RE mayor y más ajustada a los liderazgos de naturaleza prosocial. Inicialmente, el individuo se sitúa en un primer estadio de *regulación externa*, que viene definido por su esfuerzo de adaptación a los objetivos establecidos por el PAL en forma de estilos de liderazgo prosociales: resonantes, transformacionales y transcendentales.

A continuación, se sucede una segunda fase de *regulación introyectada*, que implica que las personas empiezan a asumir comportamientos que, aunque no los identifican como propios, evitan estados emocionales negativos (tales como la culpa, la ansiedad, u otras expresiones de inadaptación social) y les sirven para aumentar su autoestima al demostrarse a sí mismas que son capaces de hacerlo.

El paso posterior es la tercera fase: *regulación de identificación*, en la que la persona se comienza a identificar con un tipo de conductas que inicialmente estaban muy lejos de su RP antagónico y, por lo tanto, de su forma natural de hacer frente a lo social.

Finalmente se llega a la cuarta y última fase: *regulación integrada*, en la que, aunque la respuesta de la persona no sería el reflejo de su RP antagónico y natural, la conducta diferenciada ya ha sido plenamente evaluada y asumida por el individuo de manera coherente con sus valores y necesidades.

Avanzando en la discusión hasta AE, con el mayor efecto obtenido (cerca de un punto en una escala 1-10), se constata que el programa sirve para que el estudiantado antagónico pueda distanciarse del exceso de confianza que viene asociado a este extremo del RP. [Wissing & Reinhard \(2017\)](#) relacionan el antagonismo con un sentimiento de superioridad sobre los demás seres, el cual propicia que el resto de personas los tenga por seres egoístas alejados de toda trascendencia y bien común; concretándose así como generadores de ambientes de colaboración faltos de interés por el prójimo, y, por lo tanto, escasos de empatía y confianza. En este sentido, se entiende que el DCE contribuye a facilitar las relaciones sociales desde aproximaciones más honestas y humildes ([Muris et al., 2017](#)), además de realistas, que se corresponden con valores que inspiran a los demás individuos e influyen en ellos.

Asimismo, y de acuerdo con el modelo teórico utilizado, el desarrollo en AE supone la mejora en aspectos como la autoestima y la automotivación, lo que implica que el estudiantado ha adoptado una estrategia emocional, alternativa de su natural antagónico, en las diferentes actividades en las que ha participado con la intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos ([Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, 2007](#)). Además, la AE también tiene que ver con el análisis crítico de las situaciones sociales, y con el impacto que en forma de DCE se muestra efectivo para tomar conciencia de las normas sociales de una manera crítica. Continuando con los efectos en este bloque de competencias emocionales, también se debe considerar a la resiliencia: el DCE obtenido dota al alumnado antagónico de más posibilidades a la hora de afrontar las situaciones adversas.

A modo de conclusión, se puede decir que el conjunto de subdimensiones que componen AE incrementan la efectividad del individuo con repercusiones en su propia imagen, que se verá reforzada, positivizada y evocadora de una mayor satisfacción personal, con consecuentes de desempeño de mayor aplomo, y de desarrollo de estilos de liderazgo pro-sociales ([Basran et al.,](#)



<https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17188>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

2019) de naturaleza trascendente (Ávila Vila & Pascual Faura, 2020), o resonantes (Goleman et al., 2004), ya que la AE individual se refuerza en procesos constructivos (Lundmark et al., 2020) y positivos (Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, 2007). Por lo que la cuestión no consiste solo en tratar a los equipos con amabilidad y respeto, sino que también se debe extender este tipo de comportamiento hacia el propio individuo, ya que la tendencia natural de este tipo de personas es la de actuar de forma potencialmente agresiva y destructiva no solo para con los demás seres, sino que también lo hace consigo misma (Granieri et al., 2017).

Durante el PAL se trabaja con base en la sentencia: *si quieres llegar antes, trabaja solo; pero si quieres llegar más lejos, trabaja en equipo* en el marco de cursos de postgrado (máster) que se sitúan en el ámbito de las ciencias sociales. A este respecto, la incidencia de esta formación es relevante, ya que, de no trabajar en las conductas habituales de las personas antagónicas, se seguirían dando comportamientos como los evidenciados por Schmid et al. (2018) en sus trabajos, que ponen de relieve la relación que se da entre el liderazgo antisocial, y los sentimientos de disgusto y enfrentamiento que propicia en los sujetos colaboradores, de los que se deriva un aumento en la intención de abandono organizativo. En relación con CS, Bayot et al. (2020) establecen que las competencias intra e interpersonales funcionan de manera diferente, siendo así que el desarrollo de las segundas supone un mayor desafío que el de las primeras a la hora de conseguir un mejor DCE (Montalvo-García et al., 2022); circunstancia esta a la que no son ajenas las personas antagónicas. Por último y para finalizar, resaltar que, aunque en el estudiantado universitario la calidad de las relaciones interpersonales es muy importante, el PAL no consigue generar en BE cambios significativos de un mayor afecto positivo en la interacción social.

Limitaciones

La obtención de datos mediante pruebas de autoinforme puede suponer una cierta subjetividad apreciativa que resulta común en este tipo de pruebas. Por otra parte, el hecho de que el diseño no fuera totalmente experimental condiciona el carácter inferencial de los resultados, que requerirán de nuevas investigaciones experimentales para que se pueda consolidar su conocimiento. Asimismo, los efectos detectados en cada subescala no son aditivos, aunque no es así en el caso de DCE total, ya que se infiere una estimación del efecto total. Dejando al margen estas limitaciones, los resultados se podrían generalizar al total de la población estudiada.

Nelis et al. (2011) estudiaron la permanencia de los efectos que conseguía una intervención de inteligencia emocional en el rasgo de personalidad amabilidad, constatando que la mejoría conseguida quedaba sin efecto al cabo de seis meses. Serán necesarias futuras investigaciones longitudinales que permitan dilucidar la persistencia o no de los resultados obtenidos para el colectivo de estudiantes universitarios con RP antagónico, que permitan anticipar qué se puede hacer para conservar o incrementar el DCE.

Conclusión

El objetivo de este trabajo ha sido determinar los efectos que pudiera tener un programa de autoliderazgo en estudiantes de posgrado con una puntuación elevada en el RP antagonismo, con la finalidad última de procurarles una formación más integral que les permita el ejercicio de un estilo de liderazgo de naturaleza prosocial. De acuerdo con los resultados obtenidos, se ha constatado que esta participación favorece en el alumnado universitario con RP antagónico, su desarrollo competencial emocional. Así, se ha podido contrastar que dicho alumnado ha mejorado en la apreciación consciente de su rol, y en la capacidad de ajuste de su expresión y respuesta emocional al entorno en el que se desenvuelven. Asimismo, también se han evidenciado efectos en: a) Consciencia emocional (CoE), sobre todo en el estudiantado con puntuaciones más elevadas en el rasgo antagónico, lo que informaría de que dicho colectivo tomó conciencia de la forma en que puede impactar en los demás individuos gracias a la mejora de su propia percepción emocional y diálogo interior; b) Regulación emocional (RE), que, aun resultando de menor impacto para las mismas puntuaciones que en el caso de CoE, tiene especial significación en la generación de vínculos sociales inteligentes; c) y Autonomía emocional (AE), que se derivaría del ejercicio de un mejor control y gestión de las propias emociones. Por el contrario, no se encontraron diferencias significativas en: a) Competencias sociales (CS), dado que no se han evidenciado mejoras en la capacidad de procurarse buenas relaciones de naturaleza social; b) y en Bienestar emocional (BE), donde tampoco se han constatado conductas precursoras de un mejor bienestar subjetivo.

Declaración de contribuciones

Las personas autoras declaran que han contribuido en los siguientes roles: **A. M. G.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **M. M. R.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo y el desarrollo de la investigación. **J. G.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo y el desarrollo de la investigación. **S. A. V.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo y el desarrollo de la investigación.

Declaración de material complementario

Este artículo tiene disponible material complementario:

Preprint en <https://doi.org/10.5281/zenodo.7502186>



<https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17188>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Referencias

- Al-Dajani, N., Gralnick, T. M., & Bagby, R. M. (2016). A psychometric review of the personality inventory for DSM–5 (PID–5): Current status and future directions. *Journal of Personality Assessment*, 98(1), 62-81. <https://doi.org/10.1080/00223891.2015.1107572>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM-5* (5.ª ed.). American Psychiatric Association. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Ávila, S. (2017). *Desde la felicidad hacia el compromiso*. Pearson Educación.
- Ávila Vila, S. & Pascual Faura, M. (2020). Marco filosófico del compromiso organizacional: Discusión del modelo de Allen & Meyer, y propuesta de un nuevo modelo de estudio. *Revista de Estudios Empresariales. Segunda Época*, (1), 201-226. <https://doi.org/10.17561//ree.v2020n1.12>
- Basran, J., Pires, C., Matos, M., McEwan, K., & Gilbert, P. (2019). Styles of leadership, fears of compassion, and competing to avoid inferiority. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02460>
- Bayot, M., Roskam, I., Gallée, L., & Mikolajczak, M. (2020). When emotional intelligence backfires: Interactions between intra-and interpersonal emotional competencies in the case of parental burnout. *Journal of Individual Differences*, 42(1), 1-8. <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000324>
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Bisquerra Alzina, R. & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10(1), 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Boyatzis, R., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). *Clustering competences in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory*. En R. Bar-On, J. D. A. Parker, & D. Goleman (Eds.), *The handbook of emotional intelligence. The theory and practice of development evolution, education, and pication – at home, school, and in the workplace* (pp. 343-362). Jossey-Bass.
- Bruder, M., Haffke, P., Neave, N., Nouripanah, N., & Imhoff, R. (2013). Measuring individual differences in generic beliefs in conspiracy theories across cultures: conspiracy mentality questionnaire. *Frontier Psychology*, 4, 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00225>
- Costa, P. T., Jr. & McCrae, R. R. (1992). Normal personality assessment in clinical practice: The NEO Personality Inventory. *Psychological assessment*, 4(1), 5-13. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.4.1.5>

- Digman, J. M. (1990). Personality structure: Emergence of the five-factor model. *Annual Review Psychology*, 41, 417-440. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.41.020190.002221>
- Eysenck, H. J. & Wilson, G. (1975). *Know your own personality*. Penguin Books.
- Glover, J. & Quisenberry, W. (2021). Leadership Perspectives- A Nascent's Journey. *Academia Letters*. Artículo 3511. <https://doi.org/10.20935/AL3511>
- Goleman, D. (2004). ¿Qué hace a un líder? *Harvard Business Review*, 82(1), 72-80.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2004). *Primal leadership: Learning to lead with emotional intelligence*. Harvard Business School Press.
- Granieri, A., La Marca, L., Mannino, G., Giunta, S., Guglielmucci, F., & Schimmenti, A. (2017). The relationship between defense patterns and DSM-5 maladaptive personality domains. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01926>
- John, O. P. & Srivastava, S. (1999). The Big-Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. En L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (2^a ed., pp. 102-138), Guilford Press.
- Kolb, D. A. & Boyatzis, R. E. (1970). Goal-setting and self-directed behavior change. *Human Relations*, 23(5), 439-457. <https://doi.org/10.1177/001872677002300506>
- Lundmark, R., Nielsen, K., Hasson, H., von Thiele Schwarz, U., & Tafvelin, S. (2020). No leader is an island: Contextual antecedents to line managers' constructive and destructive leadership during an organizational intervention. *International Journal of Workplace Health Management*, 13(1), 173-188. <https://doi.org/10.1108/IJWHM-05-2019-0065>
- Lundmark, R., Stenling, A., von Thiele Schwarz, U., & Tafvelin, S. (2021). Appetite for Destruction: A psychometric examination and prevalence estimation of destructive leadership in Sweden. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.668838>
- McCrae, R. R. (2018). Defining traits. En V. Zeigler-Hill & T. K. Shackelford (Eds.), *The SAGE handbook of personality and individual differences: The science of personality and individual differences* (Vol. 1, pp. 3-22). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781526451163.n1>
- Montalvo-García, A., Martí-Ripoll, M., & Gallifa, J. (2022). Development of emotional competences in higher education: The effects of a self-leadership program from a dexplis design. *Educar*, 58(1), 35-51. <http://doi.org/10.5565/rev/educar.1344>
- Muris, P., Merckelbach, H., Otgaar, H., & Meijer, E. (2017). The malevolent side of human nature: A meta-analysis and critical review of the literature on the dark triad (narcissism, machiavellianism, and psychopathy). *Perspectives on Psychological Science*, 12(2), 183-204. <https://doi.org/10.1177/1745691616666070>



<https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17188>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

- Nelis, D., Kotsou, I., Quidbach, J., Hansenne, M., Weytens, F., Dupuis, P., & Mikolajczak, M. (2011). Increasing emotional competence improves psychological and physical well-being, social relationships, and employability. *Emotion, 11*(2), 354-366. <https://doi.org/10.1037/a0021554>
- Rodríguez-Fornells, A., Lorenzo-Seva, U., & Andrés-Pueyo, A. (2001). Psychometric properties of the Spanish adaptation of the Five Factor Personality Inventory. *European Journal of Psychological Assessment, 17*(2), 145-153. <https://doi.org/10.1027//1015-5759.17.2.145>
- Rossberger, R. J. (2014). National personality profiles and innovation: The role of cultural practices. *Creativity and Innovation Management, 23*(3), 331-348. <https://doi.org/10.1111/caim.12075>
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Schmid, E. A., Pircher Verdorfer, A., & Peus, C. V. (2018). Different shades — different effects? Consequences of different types of destructive leadership. *Frontiers in Psychology, 9*, 1-16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01289>
- Tobin, R. M., Graziano, W. G., Vanman, E. J., & Tassinari, L. G. (2000). Personality, emotional experience, and efforts to control emotions. *Journal of Personality Social Psychology, 79*(4), 656–669. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.4.656>
- Wissing, B. G. & Reinhard, M.-A. (2017). The dark triad and the PID-5 maladaptive personality traits: accuracy, confidence and response bias in judgments of veracity. *Frontiers in Psychology, 8*, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01549>

