



## El liderazgo transformacional y su relación con las competencias socioemocionales y morales en futuros docentes

Mercedes Álamo y Daniel Falla\*

Universidad de Córdoba, Córdoba (España)

### PALABRAS CLAVE

Liderazgo  
Competencias socioemocionales  
Emociones morales  
Equipos directivos  
Futuros docentes

### RESUMEN

Los estudios han evidenciado que un liderazgo transformacional favorece la innovación, el cambio e implicación hacia la mejora y resolución de problemas, generando una atmósfera de respeto y tolerancia y considerándose un liderazgo idóneo en el ámbito educativo. Asimismo, las competencias socioemocionales y morales son esenciales en los líderes y docentes de los centros escolares. Sin embargo, existe una brecha sobre qué tipo de competencias socioemocionales y morales pueden relacionarse con un estilo de liderazgo transformacional en futuros docentes y que podría ser una información relevante para la formación universitaria, siendo este el propósito de este trabajo. Para esta investigación *ex post facto* de corte cuantitativo a través de encuesta se contó con una muestra de 395 futuros docentes (81.3% mujeres y 18.7% hombres) entre 17 y 63 años ( $M = 21.08$ ;  $DT = 3.49$ ). Los análisis estadísticos incluyeron la prueba *t* de Student y regresiones lineales. Los resultados mostraron puntuaciones elevadas en liderazgo transformacional y un alto grado en competencias socioemocionales y morales. Se hallaron diferencias significativas en sexo, de forma que las chicas presentaron puntuaciones más altas. Se encontró relación entre la autogestión y motivación, conciencia social y conducta prosocial, toma de decisiones responsables y emociones morales con liderazgo transformacional. Se discute las implicaciones prácticas de estos hallazgos y se concluye señalando la importancia del trabajo y fomento de las competencias socioemocionales y morales en futuros docentes dentro de su formación universitaria para favorecer un liderazgo transformacional que facilite una mejor dirección en los centros educativos.

### Transformational leadership and its relationship with socio-emotional and moral competencies in pre-service teachers

### KEYWORDS

Leadership  
Social-emotional competencies  
Moral emotional  
Management teams  
Future teachers

### ABSTRACT

Studies have shown that transformational leadership favours innovation, change and involvement towards improvement and problem solving, generating an atmosphere of respect and tolerance, it is considered ideal leadership in the educational sphere. Furthermore, socio-emotional and moral competences are essential for school leaders and teachers. However, there is a gap about what kind of socioemotional and moral competences can be related to a transformational leadership style in future teachers and that could be relevant information for university education, which is the purpose of this research. For this *ex post facto* quantitative survey research, a sample of 395 prospective teachers (81.3% female and 18.7% male) between 17 and 63 years of age ( $M = 21.08$ ;  $SD = 3.49$ ) was used. Statistical analyses included Student's *t*-test and linear regressions. Results showed high scores in transformational leadership and a high degree of social-emotional and moral competencies. Significant gender differences were found, with girls having higher scores. Relationships were found between self-management and motivation, social awareness and prosocial behaviour, responsible decision-making and moral emotions with transformational leadership. The practical implications of these findings are discussed and concluded by pointing out the importance of working on and promoting

\* *Autor de correspondencia:* Daniel Falla. Departamento de Psicología, Universidad de Córdoba, Av San Alberto Magno, s/n, 14071, Córdoba, España. [daniel.falla@uco.es](mailto:daniel.falla@uco.es)

*Cómo citar:* Álamo, M., y Falla, D. (2023). El liderazgo transformacional y su relación con las competencias socioemocionales y morales en futuros docentes. *Psychology, Society & Education*, 15(1), 48-56. <https://doi.org/10.21071/psy.e.v15i1.15552>

*Recibido:* 16 de enero de 2023. *Primera revisión:* 25 de febrero de 2023. *Aceptado:* 16 de marzo de 2023.

ISSN 1989-709X | © 2023. Psy, Soc & Educ.



Los cambios en los centros educativos surgen a través de personas con capacidad de liderazgo, dado que puede ejercer cierta influencia en la organización, la gestión e incluso en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Moreno-Casado, 2021). En las escuelas, la figura del líder ha sido siempre vinculado a la figura del director del centro, cuyo objetivo es guiar al profesorado para conseguir unos objetivos concretos (Çalış y Büyükakıncı 2019). Sin embargo, el liderazgo docente no debe recaer exclusivamente en roles directivos, sino que debe estar presente en todos los agentes educativos (Olmo-Extremera et al., 2023). En este sentido, el estilo de liderazgo, es decir, el patrón de comportamiento que caracteriza a un líder (Dubrin, 2015) y que, por tanto, asume en el centro educativo, será el que determine las líneas de actuación y la cultura del centro (Traver-Martí et al., 2021).

La teoría de liderazgo transformacional propuesta por Bass (1995) estableció tres estilos de liderazgo: transformacional, transaccional y *laissez-faire*/pasivo-evitador. Específicamente, el estilo de liderazgo transformacional es uno de los más frecuentes en la dirección educativa (Martínez-León et al., 2020), ya que propicia el cambio y la innovación (Günzel-Jensen et al., 2018). Este liderazgo se caracteriza porque incita al cambio e inspira, es decir, transforma a sus seguidores para que consigan resultados extraordinarios (Robbins y Coulter, 2007). Así, un líder transformacional implica al grupo, generando confianza, respeto y estimulando la generación de nuevas propuestas y solución de problemas, haciéndoles ver la relevancia del trabajo realizado y los proyectos de futuro, con el objetivo de mejorar el rendimiento del grupo (Bass y Riggio, 2005). Estos líderes son respetados (Moreno-Casado et al., 2021), fomentan la motivación de los propios docentes (Günzel-Jensen et al., 2018) y favorecen al desempeño del equipo (Firmansyah et al., 2022) y la adaptación a diversos contextos y culturas (Sun et al., 2017).

Si bien, debido a los beneficios del liderazgo transformacional, es importante explorar y profundizar sobre este estilo en el ámbito educativo y conocer qué competencias socioemocionales y morales (CSEM) se relacionan con los futuros docentes que están cursando los Grados de Educación Primaria e Infantil y que se autoperceben con este tipo de liderazgo, siendo este el objetivo del presente estudio. Conocer dicha información puede ser clave para la formación transversal de los estudiantes universitarios de educación dado a que en un futuro tendrán que ejercer un liderazgo docente en el aula y/o centro. Así mismo, potenciar las competencias que se relacionasen con un estilo de liderazgo transformacional en la formación universitaria podría contribuir con ello a una mejora de la calidad educativa y del éxito escolar.

### *Liderazgo transformacional en el ámbito educativo*

Como se ha dicho, el liderazgo transformacional es uno de los estilos que más se ejerce en el ámbito educativo (Kırkıç y Balcı, 2021), concretamente en el estudio de Zhang et al. (2022) se evidencia que los docentes en activo presentan altas puntuaciones en este estilo. Asimismo, algunos trabajos previos han observado que no existen diferencias significativas en cuanto al sexo en relación con la forma de liderar (Chávez Santos y Chauca Valqui, 2020). Sin embargo, otros estudios como el de Martínez-León et

al. (2020) evidencian que el número de hombres y mujeres que componen un grupo pertenecientes a cooperativas de trabajo de índole educativo, se puede encontrar diferencias por sexo en cuanto al estilo de liderazgo.

En cuanto al cargo o puesto directivo que ejercen los docentes en los centros educativos, se han comprobado, en el estudio de Zhang et al. (2022), diferencias significativas, de forma que los docentes con puestos administrativos obtienen una mayor puntuación que los docentes que no tienen ningún puesto directivo. En este mismo estudio hay que destacar que los directores de los centros educativos obtenían una puntuación inferior que los docentes con cargos administrativos. Sin embargo, hasta el momento existe una brecha sobre la percepción que tienen los futuros docentes, pese a que serán los futuros profesionales de la educación quienes marquen las futuras líneas de actuación educativas en los centros escolares.

### *Competencias socioemocionales y morales en futuros docentes*

Las competencias socioemocionales son definidas como una serie de capacidades que conceden a los seres humanos la habilidad de expresar, regular y comprender sus pensamientos, emociones y comportamientos en situaciones diarias con los demás, al mismo tiempo que permiten a las personas adaptarse a situaciones de cambio (Schoon, 2021). Por tanto, son fundamentales para hacer frente a los rápidos cambios sociales. Estas competencias se dividen en cuatro: autoconciencia, autogestión y motivación, conciencia social y conducta prosocial y toma de decisiones responsables (Zych et al., 2018). Siguiendo el manual de Durlak et al. (2015), la autoconciencia se centra en la habilidad de reconocer sus propias emociones, metas y valores y cómo puede afectar en la conducta dependiendo de los contextos en las que se desarrolle. La autogestión es la capacidad que el individuo tiene para manejar sus emociones y comportamientos ante diferentes situaciones que facilitan la motivación y la consecución de los propios objetivos. La conciencia social se centra en la capacidad de comprender las emociones de los demás en diferentes contextos, mientras que la conducta prosocial es la habilidad que tiene el individuo en establecer relaciones interpersonales dentro de unas normas sociales y habilidades en comunicación. Por último, la toma de decisiones responsable se centra en la capacidad de asumir elecciones teniendo en cuenta múltiples opciones considerando el bienestar propio y ajeno.

Por otro lado, las emociones morales pueden definirse como la capacidad de emitir un juicio moral de calidad acorde a un determinado contexto, o como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas a través de la experiencia y la interacción con las personas (Haidt, 2003). En este escenario, las emociones morales son de carácter sociocultural, donde se encuentran la culpa, el orgullo y la vergüenza (Álamo, 2020). Así mismo, son capacidades internas y bien cohesionadas, adquiridas mediante el continuo desarrollo de valores éticos que dan lugar a respuestas estables, consistentes e integrales (Morales-Sánchez y Cabello-Medina, 2015).

Las CSEM deben ser consideradas para una buena gestión educativa dada su relación negativa con los problemas perso-

nales, sociales y académicos (Llorent, González-Gómez et al., 2020). Razón por la cual se ha evidenciado que estas competencias son claves para una mejora de las prácticas docentes, además de garantizar una educación de calidad (Gimbert et al., 2021). Además, para el docente estas CSEM son un factor protector contra el estrés y el *burnout* (Ansley et al., 2021).

Si bien es cierto la importancia de las CSEM en los profesionales de la educación, estos no le dan el suficiente valor a las necesidades de formación en este ámbito, ya que solo se centra en aspectos administrativos y de evaluación (Jovanovic y Dimitrijevic, 2021). Por ello, es necesario seguir estudiando, ya que es un factor clave no solo para la mejora de las interacciones sociales y los aspectos académicos (Aldrup et al., 2022), sino también para el fortalecimiento de los equipos directivos y el clima escolar positivo (Ortega-Ruiz y Zych, 2016). Por tanto, se debe conocer los niveles de las CSEM en los futuros docentes que están ante una formación inicial clave para este objetivo.

Así, un estudio realizado por la Universidad de La Rioja con 105 estudiantes del Grado de Educación Primaria, muestra la importancia que los futuros profesionales de la educación le dan a aquellas competencias socioemocionales que no poseen y pueden adquirirse o mejorarse a través de su formación (Valdemoros-San-Emeterio y Lucas-Molina, 2014). En este mismo estudio se evidenció que no existe diferencias significativas en relación al sexo, de igual manera que ocurre en el estudio de Zych et al. (2018) y Herrera-Granda et al. (2022). En contraposición, el estudio de Romero-García et al. (2022) encontró diferencias significativas entre hombres y mujeres, donde las mujeres obtuvieron mejores puntuaciones que los hombres en competencias socioemocionales.

#### *Relación entre competencias socioemocionales y morales y liderazgo transformacional*

Teniendo en cuenta que las competencias socioemocionales benefician a la participación grupal, relaciones sociales y el bienestar personal (Kyrö-Ämmälä, 2019), es imprescindible la parte emocional en el liderazgo docente de los agentes educativos (Gento et al., 2020). De esta forma, el estudio de Zacher et al. (2014) apoya la relación entre las habilidades de liderazgo y las competencias sociemocionales, dejando claro que son aspectos más importantes que las habilidades técnicas para un director, como son la planificación y el control (Keil et al., 2013). Concretamente, los líderes que emplean el estilo de liderazgo transformacional presentan mayores habilidades en competencias socioemocionales que en otros estilos (Mindeguia et al., 2021). Además, en el estudio de Tian et al. (2022) se evidencia que el liderazgo transformacional predice positivamente las competencias socioemocionales del docente. Por lo tanto, los líderes efectivos son aquellos que saben gestionar sus emociones, reconocen los sentimientos de los demás, promueven la motivación, empoderan a sus subordinados y establecen relaciones de confianza con la finalidad de tener éxito (San Lam y O'Higgins, 2012). Entre ellos, aquellos que tienen altas competencias socioemocionales son capaces de hacer frente a situaciones adversas, no se oponen al cambio y logran mayores apoyos entre sus seguidores

debido a que crean relaciones de confianza entre los miembros (Hannah et al., 2016). Si bien, queda pendiente explorar de forma específica cuáles son las CSEM que se relacionan con el estilo de liderazgo transformacional en los futuros docentes, siendo este el objetivo general de este estudio.

#### *Hipótesis del estudio*

Tras la revisión de la literatura se han considerado las siguientes hipótesis. La primera hipótesis mantiene que las mujeres puntuarán más alto en el estilo de liderazgo transformacional que los hombres. La segunda hipótesis afirma que las mujeres obtendrán una puntuación superior que los hombres en CSEM. La tercera hipótesis recoge que las CSEM influirán positivamente en el liderazgo transformacional.

## Metodología

### *Participantes*

Se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, quedando una muestra formada por un total de 395 estudiantes de la Universidad de Córdoba en España. Las edades estaban comprendidas entre los 17 años y los 63 años, siendo la edad media de 21.08 años ( $DT = 3.49$ ). Hubo una mayor proporción de mujeres que participaron con un 81.3%, frente a la de hombres con un 18.7%. Los universitarios procedían de los cursos: 1º (21.5%), 2º (24.1%), 3º (24.3%) y 4º (30.1%). La distribución por titulaciones fue la siguiente: Educación Infantil (50.6%) y Educación Primaria (49.4%) (ver Tabla 1).

### *Instrumentos*

Se empleó un cuestionario que incluía las siguientes variables sociodemográficas: sexo, edad, titulación y curso. Para medir el estilo de liderazgo transformacional, se empleó el *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ) desarrollada

**Tabla 1**

#### *Descriptivos de la muestra*

Muestra del estudio	$n = 395$
Sexo	
Mujeres	81.3% ( $n = 321$ )
Hombres	18.7% ( $n = 74$ )
Edad media	$M = 21.08$ años ( $DT = 3.49$ )
Titulación	
Grado de Educación infantil	50.6% ( $n = 200$ )
Grado de Educación Primaria	49.4% ( $n = 195$ )
Curso	
Primero	21.5% ( $n = 85$ )
Segundo	24.1% ( $n = 95$ )
Tercero	30.1% ( $n = 96$ )
Cuarto	30.1% ( $n = 119$ )

por Bass y Avolio (1995). En esta escala se mide el liderazgo transformacional, el transaccional y el pasivo/evitador. Si bien, para este estudio se ha empleado la escala transformacional compuesta por 20 ítems tipo Likert de cinco puntos (1 = *Totalmente en desacuerdo* a 5 = *Totalmente de acuerdo*), obteniendo para este estudio una buena fiabilidad ( $\alpha = .88$ ). El análisis factorial confirmatorio (AFC) mostró un ajuste excelente: ( $S/B\chi^2 = 332.46$ ;  $df = 170$ ,  $p < .001$ ; NFI = .98; NNFI = .98; CFI = .98; RMSEA = .05, 90% IC = 0.041–0.057).

En segundo lugar, se utilizó el *Social and Emotional Competencies Questionnaire* (SEC-Q) creado por Zych et al. (2018), que consta de 16 ítems con una escala tipo Likert de cinco puntos que va desde 1 (*muy en desacuerdo*) a 5 (*totalmente de acuerdo*). Este cuestionario presentó buena fiabilidad tanto en la escala global ( $\alpha = .87$ ) como en las cuatro dimensiones: la autoconciencia ( $\alpha = .83$ ), la autogestión y motivación ( $\alpha = .69$ ), la conciencia social y conducta prosocial ( $\alpha = .77$ ) y la toma de decisiones ( $\alpha = .80$ ).

Por último, la *Escala de Emociones Morales* (Álamo et al., 2019), que puede ser utilizada junto al (SEC-Q) (ver Caballero-Cobo y Llorent, 2022) consta de cinco afirmaciones sobre diferentes emociones morales: culpa, arrepentimiento, orgullo y vergüenza. Utiliza la misma escala tipo Likert, con cinco categorías de respuesta, que abarcan desde el 1 (*totalmente en desacuerdo*) hasta el 5 (*totalmente de acuerdo*). Para este estudio se halló una buena fiabilidad con un Alpha de Cronbach de .77. El AFC con las cinco dimensiones confirmó un ajuste excelente: ( $S/B\chi^2 = 281.80$ ;  $df = 179$ ,  $p < .001$ ; NFI = .98; NNFI = .99; CFI = .99; RMSEA = .04, 90% IC = 0.029–0.046).

*Diseño y procedimiento*

El presente trabajo se trata de un estudio de corte cuantitativo, no experimental con un enfoque *ex post facto*, de carácter descriptivo, inferencial y correlacional, donde se ha utilizado la encuesta como herramienta de recogida de datos. El procedimiento adoptado se inició con la elaboración del cuestionario a través de Google Forms para que pudiera ser aplicado en formato *online*. Posteriormente, se contactó con profesorado que impartía docencia en estos grupos, así como con los estudiantes para explicarles el objetivo del estudio y los principios éticos de la Declaración de Helsinki de anonimato, confidencialidad y utilización de la información con fines científicos que seguía el

estudio. La cumplimentación de dicho cuestionario se realizó en septiembre de 2022 de forma presencial en la propia clase a través del enlace creado y duró aproximadamente 10 minutos. Si bien los estudiantes antes de realizar la encuesta tuvieron que firmar un consentimiento informado que incluía el propio formulario.

*Análisis de datos*

Se realizó el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) con el EQS 6.2 para comprobar las propiedades psicométricas de las escalas utilizadas, mientras que para la fiabilidad se analizó el Alpha de Cronbach. Los datos obtenidos fueron tratados con el programa informático SPSS en su versión 26, y se analizaron las variables descritas calculando la media, la desviación típica, la asimetría y el coeficiente de curtosis de las puntuaciones obtenidas en los ítems.

Para comprobar si existían diferencias por sexo, se utilizó la prueba *t* de Student, haciendo previamente la prueba de Levene para comprobar las asimetrías de las varianzas y, posteriormente, la *d* de Cohen para calcular el tamaño del efecto. Además, se realizaron las correlaciones bivariadas de Pearson para estudiar las asociaciones entre las variables analizadas. Por último, se realizaron regresiones lineales con el método *intro*, tomando como variable dependiente el estilo de liderazgo transformacional y como variables independientes las distintas CSEM (autoconciencia, autogestión y motivación, conciencia social y conducta prosocial, toma de decisiones responsable y emociones morales), mientras se controló la variable de sexo y edad. Antes de realizar el análisis de regresión se verificaron los supuestos de validación del modelo (linealidad, homocedasticidad, normalidad, independencia de los residuos y no colinealidad).

**Resultados**

En la Tabla 2, se muestran los estadísticos descriptivos, medias, desviaciones típicas, asimetría y curtosis obtenidos por los futuros docentes sobre su autopercepción en el estilo de liderazgo transformacional, así como en CSEM: autoconciencia, autogestión y motivación, conciencia social y conducta prosocial, toma de decisiones responsable y emociones morales. Los datos indicaron que los estudiantes señalaron un alto grado de liderazgo transformacional, así como puntuaciones más elevadas en las emociones morales frente al resto de competencias socioemocionales.

**Tabla 2**

*Estadísticos descriptivos de liderazgo transformacional y competencias socioemocionales y morales*

	<i>M</i>	<i>DT</i>	Asimetría	Curtosis
Liderazgo transformacional (1-5)	4.61	.34	-1.28	1.98
Autoconciencia (1-5)	4.14	.70	-.53	-.19
Autogestión y motivación (1-5)	4.26	.64	-.71	.09
Conciencia social y conducta prosocial (1-5)	4.44	.48	-.86	.39
Toma de decisiones responsable (1-5)	4.10	.78	-.67	-.23
Emociones morales (1-5)	4.62	.48	-1.61	2.51

*Nota.* *M* = Media aritmética; *DT* = Desviación típica.

En relación con el sexo, se pudo observar que existían diferencias significativas, de forma que las mujeres mostraron puntuaciones más altas en estilo de liderazgo transformacional que los hombres, con un tamaño del efecto bajo/moderado ( $d = .32$ ). Asimismo, los valores de la prueba  $t$  de Student indicaron que también existían diferencias significativas entre hombres y mujeres en emociones morales ( $t = 2.62, p < .01$ ) a favor de estas, con un tamaño del efecto bajo/moderado ( $d = .43$ ). En cambio, no se hallaron diferencias en el resto de las competencias socioemocionales (ver Tabla 3).

Las correlaciones bivariadas han revelado que el estilo de liderazgo transformacional se asoció de manera significativa y directa con todas las CSEM, con valores que oscilaron entre  $r = .30$  y  $r = .49$ . Asimismo, existió asociación positiva entre todas las dimensiones que constituyen las CSEM con valores comprendido entre  $r = .19$  y  $r = .53$  (ver Tabla 4).

La Tabla 5 indica los resultados hallados en la regresión lineal para el estilo de liderazgo transformacional. En el modelo 1, la varianza explicada representaba un 2%, mientras que en el modelo 2 un 36%. Los resultados han sido analizados tomando como referencia el modelo 2 debido a que poseía un porcentaje

**Tabla 3**

*Distribución del liderazgo transformacional y de las competencias socioemocionales por sexo*

	Hombres		Mujeres		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>			
Liderazgo transformacional	4.52	.40	4.63	.33	2.102	.038*	.32
Autoconciencia	4.23	.66	4.12	.70	-1.232	.22	.16
Autogestión y motivación	4.34	.59	4.24	.65	-1.171	.24	.16
Conciencia social y conducta prosocial	4.42	.49	4.44	.48	.467	.64	.04
Toma de decisiones responsable	4.21	.72	4.07	.79	-1.373	.17	.18
Emociones morales	4.45	.61	4.65	.43	2.622	.01**	.43

*Nota.* *M* = Media aritmética; *DT* = Desviación típica; *t* = *t* de Student; *d* = *d* de Cohen.

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$ .

**Tabla 4**

*Correlaciones bivariadas entre el liderazgo transformacional y las competencias socioemocionales y morales*

	1	2	3	4	5
1. Liderazgo transformacional					
2. Autoconciencia	.30**				
3. Autogestión y motivación	.37**	.53**			
4. Conciencia social y conducta prosocial	.49**	.48**	.46**		
5. Toma de decisiones responsable	.37**	.36**	.37**	.43**	
6. Emociones morales	.46**	.23**	.19**	.47**	.29**

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$ .

**Tabla 5**

*Modelo de regresión entre liderazgo transformacional y competencias socioemocionales y morales*

	Modelo 1		Modelo 2			
	$\beta$	<i>t</i>	$\beta$	<i>t</i>	Tolerancia	VIF
Sexo	-.13	-2.49*	-.10	-2.32*	.948	1.054
Edad	.05	.96	.05	1.26	.983	1.017
Autoconciencia			-.01	-0.25	.633	1.580
Autogestión y motivación			.19	3.65***	.649	1.542
Conciencia y conducta prosocial			.22	4.09***	.567	1.763
Toma de decisiones responsable			.14	2.91**	.743	1.346
Emociones morales			.27	5.75***	.745	1.342
$R^2$	.02		.36			
<i>F</i>	3.39*	31.23***				

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$ .

de varianza explicada mayor. En este modelo se pudo observar que existía una relación directa y significativa del estilo de liderazgo transformacional con la autogestión y motivación ( $t = 3.65, p < .001$ ), conciencia y conducta social ( $t = 4.09, p < .001$ ), toma de decisiones responsables ( $t = 2.91, p < .01$ ) y emociones morales ( $t = 5.75, p < .001$ ). La prueba de Durbin Watson para detectar la presencia de autocorrelación en los residuos de la regresión dio un valor de 1.836.

## Discusión

Los estudios han señalado como el estilo transformacional tiene importantes ventajas para la mejora e innovación del centro, la implicación de los profesionales, así como en la construcción de una convivencia participativa, colaborativa y positiva (Schoch et al., 2021). Sin embargo, aún queda por abordar ciertos aspectos del liderazgo educativo (Tintoré y Gairín, 2022). Por ejemplo, qué puntuaciones obtienen los estudiantes de los Grados de Primaria e Infantil en este tipo de liderazgo y qué CSEM se relacionan con puntuajes altos en este estilo de liderar. Dicha información puede ser fundamental en la formación inicial universitaria ya que las CSEM que tuvieran una mayor relación con este liderazgo podrían ser trabajadas con los futuros docentes.

Los resultados obtenidos muestran que las y los universitarios de los grados de Educación Primaria e Infantil puntúan alto en estilo de liderazgo transformacional, de igual modo que ocurre en el estudio de Zhang et al. (2022) con profesorado en activo, si bien la muestra de Zhang et al. (2022) era muy heterogénea en relación con la edad y con un predominio de mujeres. También, Martínez-León et al. (2020) habían hallado puntuaciones elevadas de este liderazgo en cooperativas de trabajo donde había un predominio del ámbito educativo. Si bien este trabajo añade información sobre los futuros docentes que no habían sido evaluados hasta el momento y que se autoperciben con puntuaciones elevadas. Aunque en futuras investigaciones se debería evaluar el resto de estilos de liderazgo para tener una visión más ajustada de cómo se perciben los futuros docentes, el hecho de que las puntuaciones sean altas en el estilo transformacional podría ser positivo, ya que la nueva educación debe hacer frente algunos fenómenos contemporáneos de diversificación o pluralización y, por tanto, requerirán de un liderazgo transformacional que puede favorecer una atmósfera respetuosa y que facilite la convivencia intergrupala y al mismo tiempo la gestión de la enseñanza (Bolívar, 2021).

En relación a las diferencias debidas al sexo, se corroboró que las mujeres se percibían con un liderazgo más transformacional que los hombres, al igual que lo obtenido en otros trabajos (Lee y Park, 2020). Por tanto, se aceptó la primera hipótesis. Esto podría ser debido a que las mujeres tienden a preocuparse tanto por los problemas individuales como por los problemas colectivos más que los hombres (Nash et al., 2017), por lo que esto podría favorecer a que se consiga una mayor implicación de los profesionales de la escuela y la configuración de un clima de respeto y confianza, que son características esenciales del liderazgo transformacional. También, los futuros docentes presentan alto grado de competencias socioemocionales, lo cual confirma lo obtenido en

estudios previos (Llorent, Zych et al., 2020). Así, los estudiantes de los Grados de Primaria e Infantil se autoperciben con competencias para hacer frente a situaciones adversas en el aula, resolver conflictos, mediar para hacer frente a las dificultades de aprendizaje del alumnado y favorecer la inclusión, además de llevar a cabo tareas de planificación y administración.

Por su parte, la hipótesis dos fue aceptada de manera parcial. Si bien un estudio realizado por Zych et al. (2018) con estudiantes universitarios donde se incluía las titulaciones de Educación Primaria e Infantil muestra que las mujeres puntuaron más alto que los hombres solo en conciencia social y conducta prosocial, el tamaño del efecto fue bajo, además incluía estudiantes de otras titulaciones, como el Grado de Informática e Ingeniería Mecánica, que podría explicar estas discrepancias. Por otro lado, Romero-García et al. (2022) también encontraron diferencia con tamaños bajos a favor de las mujeres en la mayoría de las competencias socioemocionales en futuros maestros de secundaria. Por lo que son necesario más estudios y con muestras más grandes para obtener resultados más concluyentes. En este trabajo no se han hallado tales diferencias en competencias socioemocionales. Sin embargo, si se han encontrado en emociones morales, donde las mujeres presentaron unas mayores puntuaciones, estos resultados van en la línea de un reciente estudio con futuros docentes donde se halló que las mujeres tienen menos desconexión moral cívica (Cabrera-Vázquez et al., 2022), por lo que podrían ejercer una mejor competencia moral. Si bien es necesaria una mayor cantidad de trabajos que profundicen sobre las competencias morales, ya que estas son claves para la construcción de una educación inclusiva.

Por último, la presente investigación reveló que existe una relación directa entre el estilo de liderazgo transformacional con la competencia socioemocional de autogestión y motivación, conciencia y conducta prosocial y toma de decisiones responsables, así como con las emociones morales, por lo que se acepta la hipótesis tres. Es decir, estas competencias se relacionan con este estilo de liderazgo, de forma que un alto desarrollo de estas se asoció con el desempeño de un liderazgo más transformacional. Mindeguia et al. (2021) y Zacher et al. (2014) afirmaban que las personas que emplean este estilo de liderazgo son capaces de transmitir sus emociones, además de potenciar sentimientos positivos entre sus seguidores. Por su parte, Moradi-Korejan y Shahbazi (2016) señalan que el liderazgo transformador era inspirador y motivador; mientras que Sun et al. (2017) indican que favorece la adaptación de diversos contextos y culturas. Por tanto, parece razonable que esta forma de entender y ejecutar el liderazgo en el ámbito educativo se relacione positivamente con dichas CSEM. Esta investigación confirma la relación existente, lo cual puede ser una información valiosa para los programas de formación en competencias en futuros líderes educativos.

Este trabajo presenta algunas limitaciones que deben ser tenidas en consideración. El tamaño de la muestra es pequeño y de una región específica de España, por lo que estudios posteriores con muestras más amplias e incluso de diferentes regiones o países pueden aportar una información más robusta y generalizada, donde se tengan en consideración las variables culturales. Asimismo, se debe tener en cuenta que los resultados

de las pruebas inferencias y el tamaño de efecto fueron bajos probablemente por la proporción de mujeres que era mayor que los hombres y que podría originar un posible error tipo I. Por otro lado, como línea futura de investigación se podrían realizar trabajos donde se compruebe cómo son las CSEM de docentes en activo y comprobar si existen diferencias entre ambos grupos. Asimismo, se podrían analizar el resto de los estilos que no han sido explorados en este estudio: transaccional y evitativo-pasivo, o conocer si estos resultados varían según la titulación o el curso de los estudiantes universitarios, y cuya información puede ser relevante para los programas de formación universitaria. Por último, como instrumento de evaluación tan solo se ha tenido en consideración el cuestionario que, si bien nos puede aportar una información valiosa, puede tener ciertos riesgos como la deseabilidad social. Por tanto, futuros trabajos pueden incluir otro tipo de instrumentos que recojan datos cualitativos como la entrevista o los grupos focales y que enriquezcan los posibles hallazgos encontrados.

### Conclusiones

En suma, este estudio examina la influencia de las competencias socioemocionales (autoconciencia, autogestión y motivación, conciencia social y conducta prosocial y toma de decisiones responsables) y morales en la percepción del estilo de liderazgo transformacional de futuros docentes, ya que la capacidad del líder para inspirar, motivar y crear compromiso con los objetivos comunes es crucial y, más aún, ante una nueva educación más inclusiva y plural. Este trabajo ha puesto de manifiesto la necesidad de fomentar las CSEM con la finalidad de favorecer el liderazgo transformacional que enfatice las emociones y los valores e impulse hacia niveles más altos de moralidad y, al mismo tiempo, a ir más allá del interés personal, buscando una educación equitativa y sostenible. En definitiva, se revela la necesidad de impartir programas de formación a futuros docentes que favorezcan las CSEM para construir un liderazgo más ético, justo y alineado con una educación de calidad e inclusiva.

### Agradecimientos

Este trabajo se ha desarrollado en el marco de la Unidad de Investigación Competitiva de Ciencias Sociales y del Comportamiento de la Universidad de Córdoba.

### Conflicto de intereses

Los autores de este artículo declaran que no tienen conflicto de intereses.

### Financiación

Esta investigación no ha recibido ninguna subvención específica de organismos de financiación de los sectores público, comercial o sin ánimo de lucro.

### Referencias

- Álamo, M., Llorent, Vicente J., Nasaescu, E., y Zych, I. (2020). Validación de la Escala de Emociones Morales en adolescentes. En V. Llorent-Bedmar y V. Cobano-Delgado Palma (Eds.), *Actas del Congreso internacional de transferencia de conocimientos y sensibilización social "Islam y paz a través de voces musulmanas"* (pp. 21-28). GIECSE.
- Aldrup, K., Carstensen, B., y Klusmann, U. (2022). Is empathy the key to effective teaching? A systematic review of its association with teacher-student interactions and student outcomes. *Educational Psychology Review*, 34, 1177-1216. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09649-y>
- Ansley, B. M., Houchins, D. E., Varjas, K., Roach, A., Patterson, D., y Hendrick, R. (2021). The impact of an online stress intervention on burnout and teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 98, 103251. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103251>
- Avolio, B. J., Bass, B. M., y Jung, D. I. (1995). *MLQ Multifactor leadership questionnaire: Technical report*. Mindgarden.
- Bass, B. M. (1995). Theory of transformational leadership redux. *Leadership Quarterly*, 6, 463-478. [https://doi.org/10.1016/1048-9843\(95\)90021-7](https://doi.org/10.1016/1048-9843(95)90021-7)
- Bass, B. M., y Riggio, R. E. (2005). Transformational leadership theory. Organizational behavior I. En B. M. Bass y R. E. Riggio (Eds.), *Essential theories of motivation and leadership* (pp. 361-385). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781410617095>
- Bolívar, A. (2021). Liderazgo, equidad y participación en una escuela post-COVID: desafíos, lecciones aprendidas y agenda futura. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 22, 1-16. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2021.10464>
- Caballero-Cobos, M., y Llorent, V. J. (2022). Los efectos de un programa de formación docente en neuroeducación en la mejora de las competencias lectoras, matemática, socioemocionales y morales de estudiantes de secundaria. Un estudio cuasi-experimental de dos años. *Revista de Psicodidáctica*, 27(2), 158-167. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.04.001>
- Cabrera-Vázquez, A., Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., Gil, C., Pino, D., y Falla, D. (2022). Desconexión moral cívica, empatía y actitudes de futuros docentes hacia la diversidad cultural. *Aula abierta*, 51(3), 285-292. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.3.2022.285-292>
- Çalış, Ç., y Büyükkakıncı, B. Y. (2019). Leadership approach in occupational safety: Taiwan sample. *Procedia Computer Science*, 158, 1052-1057. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.procs.2019.09.14>
- Chávez Santos, R., y Chauca Valqui, P. (2020). Liderazgo y clima organizacional en docentes del área de la salud. *REICE: Revista Electrónica de Investigación en Ciencias Económicas*, 8(16), 40-53. <https://doi.org/10.5377/reice.v8i16.10659>
- Dubrin, A. J. (2015). *Leadership: Research Findings, Practice, and Skills* (8th ed.). Cengage Learning
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., y Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). *Manual de investigación y práctica del aprendizaje social y emocional*. Guilford Press.
- Firmansyah, F., Prasojo, L. D., Jaedun, A., y Retnawati, H. (2022). Transformational leadership effect on teacher performance in Asia: A meta-analysis. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 17(6), 2127-2146. <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i6.7552>
- Gento Palacios, S., González Fernández, R., y Silfa Sención, H. O. (2020). Dimensión afectiva del liderazgo pedagógico del docente. *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 485- 495. <https://doi.org/10.5209/rceed.65635>

- Gimbert, B. G., Miller, D., Herman, E., Breedlove, M., y Molina, C. E. (2021). Social emotional learning in schools: The importance of educator competence. *Journal of Research on Leadership Education*, 1-37. <https://doi.org/10.1177/19427751211014920>
- Günzel-Jensen, F., Hansen, J. R., Jakobsen, M. L. F., y Wulff, J. (2018). A two-pronged approach? Combined leadership styles and innovative behavior. *International Journal of Public Administration*, 41(12), 957-970. <https://doi.org/10.1080/01900692.2017.1303711>
- Haidt, J. (2003). The moral emotions. En R. J. Davidson, K. R. Scherer y H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of affective sciences* (pp. 852-870). Oxford University Press.
- Hannah, S. T., Schaubroeck, J. M., y Peng, A. C. (2016). Transforming followers' value internalization and role self-efficacy: Dual processes promoting performance and peer norm-enforcement. *Journal of Applied Psychology*, 101(2), 252-266. <https://doi.org/10.1037/ap10000038>
- Herrera Granda, A., Yepes, S. M., Montes Granada, W. F., y Álvarez Salazar, J. (2022). Students' self-perception of social, emotional, and intercultural competences in a public higher education institution in Colombia. *Journal for Multicultural Education*, 17(1), 70-82. <https://doi.org/10.1108/JME-02-2022-0032>
- Jovanovic, M., y Dimitrijevic, D. (2021). Barriers to implementation of distance learning during the COVID-19 outbreak: Teacher perspective. *Zbornik Instituta za pedagogsku istrazivanja*, 53(1), 7-66. <https://doi.org/10.2298/ZIPI2101007J>
- Keil, M., Lee, H. K., y Deng, T. (2013). Understanding the most critical skills for managing IT projects: A Delphi study of IT project managers. *Information & Management*, 50(7), 398-414. <https://doi.org/10.1016/j.im.2013.05.005>
- Kırkıç, K. A., y Balcı, T. D. (2021). Organizational commitment levels of preschool teachers and administrators' leadership styles. *Problems of Education in the 21st Century*, 79(2), 207-219. <https://doi.org/10.33225/pec/21.79.207>
- Kyrö-Ämmälä, O. (2019). Inclusive teachers' competence in the Finnish school context [Conference paper]. *International Conference of Education, Research and Innovation: Enlightening Minds through Education*, Bordeaux, France. <https://doi.org/10.21125/iceri.2019.0939>
- Lee, D. S., y Park, S. (2020). Civil servants' perceptions of agency heads' leadership styles: The role of gender in public sector organizations. *Public Management Review*, 23(8), 1160-1183. <https://doi.org/10.1080/14719037.2020.1730941>
- Llorent, V. J., González-Gómez, A. L., Farrington, D. P., y Zych, I. (2020a). Social and emotional competencies and empathy as predictors of literacy competence. *Psicothema*, 32(1), 47-53. <https://doi.org/https://doi.org/10.7334/psicothema2019.106>
- Llorent, Vicente J., Zych, I., y Varo-Millán, J. C. (2020b). Social and emotional competences self-perceived by the university professors in Spain. *Educación XXI*, 23(1), 297-318. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23687>
- Martínez-León, I. M., Olmedo-Cifuentes, I., Martínez-Victoria, M. C., y Arcas-Lario, N. (2020). Leadership style and gender: A study of Spanish cooperatives. *Sustainability*, 12(12), 5107. <https://doi.org/10.3390/su12125107>
- Mindeguia, R., Aritzeta, A., Garmendia, A., Martínez-Moreno, E., Elorza, U., y Soroa, G. (2021). Team emotional intelligence: Emotional processes as a link between managers and workers. *Frontiers in Psychology*, 12, 619999. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.619999>
- Moradi Korejan, M., y Shahbazi, H. (2016). An analysis of the transformational leadership theory. *Journal of Fundamental and Applied Sciences*, 8(3), 452-461. <https://doi.org/10.4314/jfas.v8i3.192>
- Morales-Sánchez, R., y Cabello-Medina, C. (2015). Integrating character in management: virtues, character strengths, and competencies. *Business Ethics: A European Review*, 24(2), 156-174. <https://doi.org/10.1111/beer.12104>
- Moreno-Casado, H., Leo-Marcos, F. M., López-Gajardo, M. Á., García-Calvo, T., Cuevas, R., y Sánchez-Oliva, D. (2021). Adaptación y validación de la escala de liderazgo MLQ- 5X al contexto educativo español. *Anales de Psicología*, 37(2), 311-322. <https://doi.org/10.6018/analesps.425351>
- Nash, M., Davies, A., y Moore, R. (2017). What style of leadership do women in STEM fields perform? Findings from an international survey. *PLOS ONE*, 12(10), e0185727. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0185727>
- Olmo-Extremera, M., Fernández-Terol, L., y Domingo-Segovia, J. (2023). Leading a professional learning community in elementary education: A systematic review of the literature. *Journal of Research on Leadership Education*, 13. <https://doi.org/10.1177/19427751221145207>
- Ortega-Ruiz, R., y Zych, I. (2016). *Convivencia escolar: Manual para docentes*. Editorial Grupo 5.
- Robbins, S. P., y Coulter, M. (2007). *Management* (9th ed.). Prentice-Hall.
- Romero-García, C., Buzón-García, O., y Marcano, B. (2022). Socio-emotional competence and self-efficacy of future secondary school teachers. *Education Sciences*, 12(3), 161. <https://doi.org/10.3390/educsci12030161>
- San Lam, C., y O'Higgins, E. R. E. (2012). Enhancing employee outcomes. *Leadership & Organization Development Journal*, 33(2), 149-174. <https://doi.org/10.1108/01437731211203465>
- Schoch, S., Keller, R., Buff, A., Maas, J., Rackow, P., Scholz, U., Schüller, J., y Wegner, M. (2021). Dual-focused transformational leadership, teachers' satisfaction of the need for relatedness, and the mediating role of social support. *Frontiers in Education*, 6, 643196. <https://doi.org/10.3389/FEDUC.2021.643196>
- Schoon, I. (2021). Towards an integrative taxonomy of social-emotional competences. *Frontiers in Psychology*, 12, 515313. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.515313>
- Sun, J., Chen, X., y Zhang, S. (2017). A review of research evidence on the antecedents of transformational leadership. *Education Sciences*, 7(1), 15. <https://doi.org/10.3390/educsci7010015>
- Tian, J., Zhang, W., Mao, Y., y Gurr, D. (2022). The impact of transformational leadership on teachers' job burnout: The mediating role of social-emotional competence and student-teacher relationship. *Journal of Educational Administration*, 60(4), 369-385. <https://doi.org/10.1108/JEA-04-2021-0075>
- Tintoré, M., y Gairín, J. (2022). Tres décadas de investigación sobre liderazgo educativo en España. Un mapeo sistemático. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(3), 5-24. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.3.001>
- Traver-Martí, J. A., Ballesteros-Velázquez, B., Beldarrain, N. O., y Maiquez, M. C. (2021). Leading the curriculum towards social change: Distributed leadership and the inclusive school. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-21. <https://doi.org/10.1177/1741143221991849>
- Valdemoros-San-Emeterio, M. Á., y Lucas-Molina, B. (2014). Competencias que configuran el perfil del docente de primaria. Análisis de la opinión del alumnado de Grado en Educación Primaria. *Aula Abierta*, 42(1), 53-60. [https://doi.org/10.1016/S0210-2773\(14\)70009-5](https://doi.org/10.1016/S0210-2773(14)70009-5)

- Zacher, H., Pearce, L. K., Rooney, D., y McKenna, B. (2014). Leaders' personal wisdom and leader-member exchange quality: The role of individualized consideration. *Journal of Business Ethics*, *121*(2), 171-187. <https://doi.org/10.1007/s10551-013-1692-4>
- Zhang, L., Wu, T., Liu, L., Ren, P., y Lin, C. (2022). The relationship between Chinese preschool principal leadership styles and teacher leadership: Exploring the mediating effect of psychological capital. *Frontiers in Psychology*, *13*, 1006184. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2022.1006184>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Muñoz-Morales, R., y Llorent, V. J. (2018). Dimensions and psychometric properties of the social and emotional competencies questionnaire (SEC-Q) in youth and adolescents. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *50*(2), 98-106. <https://doi.org/10.14349/rlp.2018.v50.n2.3>