



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

**Relación entre la inteligencia
emocional y su percepción de clima
organizacional en docentes
pertenecientes a dos instituciones de
la Secretaría de Educación del
Distrito de Bogotá**

Andrés Felipe Rodríguez Pineda

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Económicas

Bogotá, D.C. Colombia

2020

Relación entre la inteligencia emocional y su percepción de clima organizacional en docentes pertenecientes a dos instituciones de la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá

Andrés Felipe Rodríguez Pineda

Trabajo final de maestría presentado como requisito parcial para optar al título de:

Magíster en Administración

Directora:

Martha Isabel Riaño Casallas, PhD

Línea de investigación:

Gestión funcional

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Económicas

Bogotá, D.C. Colombia

2020

A Dios, a mis padres, a mi hermano y a los demás miembros de mi familia. A Laura y a Robert por su apoyo y amor incondicionales.

A mi directora, Martha Riaño, por su apoyo y guía.

Resumen

El actual interés organizacional de entender el manejo de las emociones en los trabajadores y su importancia en los procesos de gestión ha llevado a dirigir investigaciones en diferentes contextos que buscan identificar su impacto sobre las percepciones en el ambiente laboral. El objetivo de esta investigación es determinar la relación entre la inteligencia emocional de docentes pertenecientes a dos instituciones de la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá y su percepción del clima organizacional. La inteligencia emocional y el clima organizacional se midieron mediante la aplicación de escalas académicas validadas ajustadas al contexto específico. La muestra se analizó comparando diferentes criterios como edad, género, años de experiencia y otros. Los resultados obtenidos de las mediciones efectuadas se analizaron utilizando modelos de ecuaciones estructurales y análisis factorial, mostrando la inexistencia de una relación entre estos conceptos para el contexto estudiado. Finalmente, los resultados son ratificados y contrastados con la literatura.

Palabras clave: inteligencia emocional, emociones, clima organizacional, cultura organizacional, ambiente organizacional, clima laboral.

Abstract

The current organizational interest in understanding the management of emotions in workers and its influence in management processes has led to carry out research in different contexts which try to identify its impact on perceptions in the work environment. But, given the recent importance of this topic, there are still limited studies that analyze emotions in the organizational environment. The aim of this research is to determine the relationship between the emotional intelligence of teachers belonging to two institutions attached to the Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá and their perception of the organizational climate. Emotional intelligence and organizational climate were measured by applying validated academic scales adjusted to the specific context. The sample was analyzed comparing different criteria such as age, gender, years of experience, and others. The results were analyzed using structural equation models and factor analysis, showing a non-relationship between these concepts in the context studied. Finally, the results are ratified and contrasted with the literature.

Keywords: emotional intelligence, emotions, organizational climate, organizational culture, organizational environment, working environment.

Contenido

Introducción.....	1
Planteamiento del problema.....	4
Objetivos.....	6
1. Marco teórico.....	7
1.1 Antecedentes	7
1.2 Inteligencia emocional.....	9
1.2.1 Conceptualización de la inteligencia emocional	11
1.2.2 Elementos de la inteligencia emocional	20
1.2.3 Modelos de inteligencia emocional	24
1.2.4 Comparación entre modelos de la inteligencia emocional.....	29
1.3 Clima organizacional	31
1.3.1 Conceptualización del clima organizacional.....	34
1.3.2 Aportes significativos	41
1.3.3 Modelos de clima organizacional	44
1.4 Docentes y el sector educativo público.....	50
1.4.1 Perfil docente.....	51
1.4.2 Valoración social del docente	53
1.4.3 Educación pública en Bogotá.....	54
2. Marco metodológico	56
2.1 Tipo de estudio.....	56
2.2 Etapas de la investigación.....	57
2.2.1 Planteamiento del problema y fundamentación.....	57
2.2.2 Selección metodológica y desarrollo.....	58
2.2.3 Resultados, discusión y conclusión de la investigación.....	59
2.3 Población objeto de estudio y diseño de la muestra	59
2.4 Instrumentos de medición	61
2.4.1 Instrumento de inteligencia emocional	61
2.4.2 Instrumento de clima organizacional.....	62
2.4.3 Variables sociodemográficas	63
2.5 Análisis de los datos.....	63
2.6 Consideraciones éticas	65
3. Resultados.....	66
3.1 Caracterización sociodemográfica de la población	66
3.2 Estimación de la inteligencia emocional de los docentes mediante CFA.....	68
3.3 Estimación de la percepción del clima organizacional de los docentes mediante CFA	69
Relaciones interpersonales	70

X Relación entre la inteligencia emocional de los trabajadores y su percepción de clima organizacional

Cohesión de grupo.....	70
Calidad de vida laboral	71
Motivación.....	71
Políticas y reglamentaciones	71
3.4 Estimación del clima organizacional	72
3.5 Correlación entre la inteligencia emocional y la percepción del clima organizacional	73
3.6 Determinación de posibles características sociodemográficas que se correlacionen con la inteligencia emocional y la percepción del clima organizacional .	75
4. Discusión, conclusiones y recomendaciones	80
4.1 Discusión	80
4.2 Conclusiones	85
4.3 Recomendaciones	86
Anexo A - Tree of science	Error! Bookmark not defined.
Anexo B - Ecuaciones de búsqueda.....	Error! Bookmark not defined.
Anexo C - Autorización de uso instrumentos de medición	Error! Bookmark not defined.
Anexo D - Instrumento aplicado para la medición de la inteligencia emocional	Error! Bookmark not defined.2
Anexo E - Instrumento aplicado para la medición del clima organizacional	Error! Bookmark not defined.3
Anexo F - Variables sociodemográficas aplicadas e inicio del cuestionario	Error! Bookmark not defined.
Anexo G - Consentimiento informado para los participantes de la investigación ...	Error! Bookmark not defined.
Anexo H - Matrices de correlaciones, modelos estructurales y trazos latentes del clima organizacional	Error! Bookmark not defined.
5. Referencias	102

Lista de figuras

	Pág.
Figura 1-1. Caracterización de la inteligencia emocional 1920 a 1995.	12
Figura 1-2. Breve descripción de las inteligencias múltiples	15
Figura 1-3. Conceptualización de la inteligencia emocional.....	17
Figura 1-4. Conceptualización de la inteligencia emocional.....	18
Figura 1-5 Factores de la Teoría de los sistemas de Likert	39
Figura 1-6 Variables interpretativas del clima organizacional	43
Figura 1-7 Distribución de la formación docente.....	52
Figura 1-8 Percepción del docente según grupos sociales	54
Figura 2-1. Actividades para la definición de la investigación	57
Figura 3-1. Modelo estructural para la inteligencia emocional	68
Figura 3-2. Trazo latente Inteligencia Emocional.....	69
Figura 3-3. Modelo estructural clima organizacional.....	72
Figura 3-4. Trazo latente clima organizacional	73
Figura 3-5. Relación entre clima organizacional e inteligencia emocional.....	74
Figura 3-6. <i>Boxplot</i> por colegios	76
Figura 3-7. <i>Boxplot</i> por género	76
Figura 3-8. <i>Boxplot</i> por antigüedad laboral.....	77
Figura 3-9. <i>Boxplot</i> por rango edades	78
Figura 3-10. <i>Boxplot</i> por estado civil.....	78
Figura 3-11. <i>Boxplot</i> por jornada	79

XII Relación entre la inteligencia emocional de los trabajadores y su percepción de
clima organizacional

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1-1. Elementos de la inteligencia emocional	23
Tabla 1-2. Componentes de la Inteligencia Emocional – Test TMMS-24	26
Tabla 1-3. Componentes modelo EQ-i de Bar-On	27
Tabla 1-4. Modelos actuales inteligencia emocional	30
Tabla 1-5. Resumen de la conceptualización de clima organizacional por Forehand y Gilmer	38
Tabla 1-6. Características de los sistemas autoritarios y participativos de Likert	41
Tabla 1-7. Dimensiones cuestionario de Litwin y Stringer	47
Tabla 1-8. Dimensiones del clima organizacional Likert	48
Tabla 1-9. Factores o dimensiones para medir el clima organizacional	49
Tabla 1-10 Antigüedad docente por género	52
Tabla 2-1. Evolución de la matrícula por sector (oficial y no oficial) Bogotá, D. C. 2014-2018	60
Tabla 3-1. Características sociodemográficas de los docentes	68
Tabla 3-2. Correlación Pearson categorías clima organizacional e inteligencia emocional	74
Tabla 3-3. Correlación Pearson subcategorías clima organizacional e inteligencia emocional	75

Introducción

Actualmente, en las organizaciones se presentan ambientes complejos y dinámicos, donde la capacidad de los trabajadores para evaluar lo que ocurre en su entorno genera un juicio valorativo de la realidad percibida y su modelo de conducta (Brunet, 1999). Esto puede ser visto hoy día en la práctica, ya que las organizaciones contemplan acciones que buscan generar un ambiente adecuado, en donde la percepción de sus trabajadores sea favorable y contribuya a una disposición positiva de estos con su organización. Esto ha llevado a que se contemple el desarrollo de habilidades y competencias dirigidas al relacionamiento interpersonal y al manejo de emociones, lo cual es observado hoy día con la formación en habilidades blandas. Según el estudio realizado por Klaus (2010), el 75 % del éxito en el trabajo a largo plazo depende de las habilidades personales del trabajador, mientras que el 25 % restante hace referencia al conocimiento técnico. Así mismo, en la actualidad se puede observar en las organizaciones la formación de diferentes ambientes y las diversas formas en las cuales los empleados se comportan, lo que está generando afectaciones al entorno organizacional (García, 2009). Basado en lo mencionado, es importante indicar la importancia actual que tiene el manejo de las emociones al interior de las organizaciones y cómo este manejo afecta la percepción del ambiente por los empleados.

Desde 1995, el psicólogo Daniel Goleman, a través de su libro *Emotional Intelligence*, ha popularizado el concepto de la inteligencia emocional a nivel internacional, generando un consentimiento de la importancia de este, tanto a nivel individual como en las organizaciones. Inicialmente, la conceptualización propuesta de la inteligencia emocional fue acuñada como la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones (Salovey & Mayer, 1990, pág. 10). Esta ha sido la definición que dio origen al estudio de la inteligencia emocional en diferentes ámbitos, más allá del psicológico. En estas investigaciones, se muestra al ser humano como alguien con capacidades que trascienden lo cognitivo e intelectual; dando a conocer las habilidades de tipo emocional y sentimental.

Este concepto ha sido un importante objeto de estudio en el campo administrativo a nivel mundial. Las más grandes compañías del mundo contemplan entre sus procesos de formación y desarrollo de talento humano la inteligencia emocional de sus trabajadores. Travis Bradberry, presidente de TalentSmart, principal compañía de gestión de la inteligencia emocional a nivel mundial y proveedor de más del 75 % de las 500 organizaciones de la lista *Fortune*, asegura, a través del Foro Económico Mundial, que el 58 % de éxito en los trabajos está asociado con la inteligencia emocional de las personas, estableciendo a este factor como el mejor predictor de rendimiento (Bradberry, 2018). Así mismo, la inteligencia emocional es un tema actualmente estudiado en los desarrollos de la inteligencia artificial, el cual es considerado como una habilidad que diferencia a los seres humanos frente a la inteligencia artificial (World Economic Forum, 2016).

Por otro lado, en la conceptualización del clima organizacional no existe una unificación de definiciones y metodologías. Las definiciones van desde lo objetivo, es decir, estructura, políticas y reglas, hasta lo subjetivo, como la percepción de emociones y valores (Dessler, 1979). Para la presente investigación, el concepto de clima se analizará desde la perspectiva organizacional acuñada por Forehand y Gilmer (1964), quienes definen el clima como el conjunto de características permanentes que describen una organización, la distinguen de otra e influyen en el comportamiento de las personas que la forman.

En estudios recientes, la importancia de contemplar la inteligencia emocional en el campo de la administración ha estado relacionada con el manejo de situaciones organizacionales, en donde se da relevancia al uso adecuado de las emociones. Esto puede ser confirmado con la definición dada por Côté (2014) sobre la inteligencia emocional del trabajador, como el conjunto de habilidades que pueden potencialmente ayudar al manejo de desafiantes contextos organizacionales y encuentros interpersonales. Adicionalmente, a través de diferentes estudios (Côté, 2014; Lyons & Schneider, 2005; Urch Druskat, Gerald, & Sala, 2013), la inteligencia emocional ha sido relacionada como un componente primordial que los trabajadores deben poseer, para que se logre presentar un desempeño óptimo en sus labores diarias y, por consiguiente, contribuir a la creación de un ambiente emocional y sentimental adecuado al interior de la organización.

Adicionalmente, existen estudios que han relacionado la inteligencia emocional con el clima organizacional. Por ejemplo, Momeni (2009) identificó la relación existente entre la

inteligencia emocional de gerentes y el clima organizacional que estos crean, presentando una relación proporcional entre estos conceptos. Un acercamiento directo a un grupo de trabajadores concluye que la inteligencia emocional tiene efectos significativos y positivos en los factores socio-mentales de la fuerza laboral humana (Hakkak, Nazarpouri, Mousavi, & Ghodsi, 2015). Estos precedentes señalan una relación empírica de los conceptos señalados. Sin embargo, se podría presentar una relación únicamente según un determinado constructo de la inteligencia emocional y la percepción de un trabajador en su entorno productivo (Maryam, Areshtanab, & Arshadi Bostanabad, 2015).

El presente documento contempla inicialmente el planteamiento del problema de estudio y la importancia que este tiene para la gestión organizacional. Así mismo, se establece el objetivo general de la investigación y los objetivos específicos, los cuales responden a la pregunta planteada respecto a la problemática. En la siguiente parte del documento, el marco teórico, se describe la conceptualización de la inteligencia emocional y el clima organizacional. En este lugar, se incluye también la revisión de los modelos establecidos en la literatura para su entendimiento y medición. Luego se encuentra el apartado metodológico, el cual define el enfoque de la investigación y el tipo de estudio. De igual forma, allí se describen detalladamente los pasos llevados a cabo, la determinación de la muestra y el proceso de ajuste a los instrumentos de medición. Después, de forma sintética, se presentan en el documento los resultados obtenidos luego de la aplicación de los instrumentos y su correspondiente análisis estadístico. Finalmente, se establecen el análisis y las conclusiones del trabajo respecto a los resultados obtenidos. Esto, con base en literatura relacionada y generando un contraste y un examen de la presente investigación, así como de las instituciones participantes.

Planteamiento del problema

En el contexto colombiano, según un estudio de identificación de las percepciones de los empleados a través de los años 1980 y 2004, Méndez Álvarez (2005) confirma que el ambiente y el manejo de las relaciones humanas y de comportamiento al interior de las organizaciones no ha estado presente ni enmarcada con importancia en las organizaciones colombianas. Sin embargo, la importancia de la percepción del clima organizacional y su relación con el manejo de las relaciones y emociones entre trabajadores ha sido estudiada recientemente por empresas como la multinacional experta en soluciones de recursos humanos Adecco. Sus investigadores encontraron que en Colombia solo el 51 % de los empleados califica su clima organizacional como bueno y el 38 % señala insatisfacción asociada al trato y a relaciones negativas con sus compañeros (Adecco, 2015).

Si bien existen estudios relacionando la inteligencia emocional y el clima organizacional en otros contextos similares, como por ejemplo la relación de estos en los niveles gerenciales medios de las pymes en Venezuela (De Pelekais, Nava, & Tirado, 2006) o el estudio de la inteligencia emocional y el desempeño laboral en instituciones de educación superior en el estado de Trujillo (Araujo & Leal Guerra, 2007), la relación de la inteligencia emocional y la percepción de clima organizacional en Colombia no ha sido estudiada a profundidad. En la literatura es posible encontrar acercamientos de la inteligencia emocional y su importancia en el campo de la administración como, por ejemplo, el estudio realizado por Zárate Torres y Matviuk (2012), quienes encuentran la relación entre los conceptos de liderazgo y la inteligencia emocional en líderes colombianos o incluso la importancia de esta en el sector financiero colombiano (Zárate Torres & Matviuk, 2010).

Para sectores como el educativo en Colombia, se encuentran estudios enfocados a analizar la inteligencia emocional en los estudiantes relacionado con temas como la

violencia escolar (Castro Bermúdez, 2015), desarrollo de habilidades (López Ávila, 2016) y convivencia escolar (Díaz Cubillos, Puentes Yustes, & Triviño Beltrán, 2015). Recientemente, se condujo una investigación que logra establecer a la inteligencia emocional como un componente imprescindible en el manejo de los conflictos para los directivos docentes en la localidad 15 de Bogotá (Roa & Díaz, 2019). Si bien encontramos en la literatura investigaciones relacionadas con la importancia del manejo de las emociones en el sector educativo, no se tiene un acercamiento hacia los docentes en Colombia caracterizando la inteligencia emocional ni tampoco relacionando esta con otros conceptos propios de la gestión organizacional.

Por otro lado, para la gestión de las organizaciones y específicamente las instituciones educativas que hacen parte de este estudio, tanto la identificación de la inteligencia emocional de los docentes como su percepción de clima organizacional, contribuiría al entendimiento e importancia que tienen ambos constructos en la gestión humana; por un lado, dada una alta inteligencia emocional en los trabajadores, se traduce en una mayor capacidad en la resolución de conflictos (Cejudo & López-Delgado, 2017). Visto en las instituciones, contribuiría a entender cómo generar cambios positivos en las relaciones entre los docentes, planta administrativa, estudiantes e incluso padres de familia. Por otro lado, dada una percepción positiva del clima organizacional, el desempeño docente aumentaría (Torres Pacheco & Zegarra Ugarte, 2015), logrando así que las instituciones puedan entender la importancia de este constructo.

Sustentada en lo anteriormente mencionado, la presente investigación busca identificar la relación entre la inteligencia emocional de docentes pertenecientes a dos instituciones adscritas a la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá y su correspondiente percepción de clima organizacional. Lo anterior, con el fin de encontrar una relación que actualmente no se ha estudiado en Colombia y en donde futuros estudios puedan contribuir al desarrollo de herramientas organizacionales y formativas de la inteligencia emocional de los trabajadores en Colombia y contribuir así al mejoramiento del clima organizacional de estas.

Pregunta de investigación

¿Cuál es la relación entre la inteligencia emocional de los docentes pertenecientes a dos instituciones de la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá y su percepción de clima organizacional?

Objetivos

A continuación, se presentan los objetivos de esta investigación:

- General
 - Determinar la relación entre la inteligencia emocional de los docentes pertenecientes a dos instituciones de la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá y su percepción del clima organizacional.
- Específicos
 - Caracterizar los constructos de la inteligencia emocional de los docentes seleccionados para la investigación.
 - Identificar el clima organizacional percibido por los docentes en su respectivo entorno laboral.
 - Analizar las características emocionales de los docentes respecto al clima organizacional identificado.

1. Marco teórico

Para la definición del marco teórico de la inteligencia emocional y el clima organizacional, con su respectiva relación en el campo organizacional, se estableció una selección de artículos científicos, con base en el análisis de redes y a través de la herramienta *Tree Of Science* (TOS) como puede ser visto en el anexo A. Así mismo, como insumo principal en la herramienta, se estableció una ecuación de búsqueda específica a los temas de investigación. En el anexo B, la ecuación de búsqueda fue establecida considerando parámetros como los resultados obtenidos en la búsqueda de los respectivos tesauros de la inteligencia emocional y el clima organizacional. Por otra parte, se segmentó la búsqueda documental con parámetros relacionados con las áreas de conocimiento de interés en la investigación, la búsqueda específica en título, resumen y palabras clave de los artículos y la consignación de los artículos académicos de las principales bases de datos encontradas para temas organizacionales y psicológicos.

1.1 Antecedentes

Desde la década de los noventa la inteligencia emocional ha adquirido relevancia en el campo de la investigación académica, con la conceptualización en el campo psicológico por Salovey y Mayer (1990). Este punto de partida generó interés en áreas como la administración, en donde fue ampliamente difundido por parte del psicólogo Goleman (1995), estableciendo así tanto su propia interpretación del concepto como su aplicación al mundo empresarial. Sin embargo, estudios anteriores a esta década ya relacionaban la interpretación de una inteligencia de tipo emocional, la cual se definió en términos de la relación del ser humano y su comportamiento, frente a una respuesta efectiva ante su entorno, actuando con un propósito definido y racional (Thorndike, 1920; Wechsler, 1943; Leuner, 1996). Así mismo, un estudio que fue reconocido a nivel mundial por Gardner (1997), dio a conocer la concepción de las múltiples inteligencias del ser humano y su aplicabilidad en las actividades cotidianas.

Luego de estos avances hacia la definición de la inteligencia emocional, junto con la conceptualización de Salovey y Mayer, el mundo académico dirigió esfuerzos hacia la implementación de programas de investigación relacionados con el desarrollo y la validación de instrumentos, al igual que la medición en el contexto psicológico principalmente. Esto dio como resultado un mejor entendimiento del ser humano en ciertos entornos y de sus relaciones sociales (Webb, 2009).

Actualmente, el enfoque de la inteligencia emocional ha llegado a su implementación en la gestión organizacional, teniendo empresas a nivel mundial que prestan servicios de consultoría y desarrollo de esta habilidad en los trabajadores. El sustento académico de estos servicios se basa en estudios que confirman relaciones positivas respecto a indicadores de rendimiento (Bradberry, 2018), desarrollo de habilidades directivas y de liderazgo (Cooper & Sawaf, 1997), entre otros.

Por otro lado, el clima organizacional es un concepto que, a diferencia de la inteligencia emocional, ha sido definido e investigado con mayor anterioridad. Los autores que encontramos como pioneros dirigen sus investigaciones hacia el análisis del ambiente frente al comportamiento humano en las organizaciones (Pritchard & Karasick, 1973). El enfoque inicial del clima organizacional estuvo dado por una visión general, en donde se estudiaba el ambiente de forma agregada por parte de autores como Lewin, Lippitt, & White (1939). Sin embargo, posteriormente, hacia los años setenta, la visión cambió hacia una perspectiva individual, acompañada de una investigación de tipo cuantitativa, en donde se daba la discusión sobre si este concepto es un atributo organizacional o un constructo individual para el trabajador (Schneider, Ehrhart, & Macey, 2013).

Para inicios del siglo XXI el enfoque del clima organizacional se dirige hacia una caracterización basada en las percepciones individuales que califican los atributos de una unidad o ambiente a la cual los trabajadores pertenecen. De esta forma, se obtiene un consenso por los participantes en la medición de este concepto en lugares de trabajo específicos (Chan, 1998; LeBreton & Senter, 2008).

Actualmente, dados los múltiples enfoques a través de los años de investigación del clima organizacional, existen instrumentos que miden tanto las percepciones de los trabajadores

como los atributos de los lugares de trabajo que impactan al ambiente correspondiente. De esta forma, hoy día las empresas contemplan entre su gestión de recursos humanos la identificación y mejora del clima percibido en estas, aplicando programas que van desde un progreso en atributos organizacionales como el desarrollo personal del trabajador (Gonzalez-Romá, Peiro, & Tordera, 2002).

Finalmente, en la literatura hallamos diferentes estudios que analizan tanto la inteligencia emocional como el clima organizacional y su impacto en los procesos de gestión, tales como el de Hamidianpour, Esmaeilpour, Alizadeh y Dorgoee (2015). En este se evidencia que estos conceptos son factores positivos en los procesos de emprendimiento y creatividad. También se observa la existencia de resultados positivos entre la inteligencia emocional frente a los estilos de liderazgo y su impacto favorable en el clima organizacional (Maamari & Majdalani, 2017). Respecto al acercamiento entre la relación de estos dos conceptos, los hallazgos son limitados. Sin embargo, existen estudios que identifican si la inteligencia emocional tiene relación con el clima organizacional, tales como el de Momeni (2009), el cual se aplica a gerentes y la correlación positiva con el clima que estos crean. Están también los hallazgos de un estudio similar realizado en Arizona, en donde la inteligencia emocional del director de una escuela pública está relacionada con el clima organizacional percibido por los empleados de esta institución (Juma, 2013).

1.2 Inteligencia emocional

La conceptualización de la inteligencia emocional como la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones (Salovey & Mayer, 1990) fue la definición que dio origen al estudio de la inteligencia emocional en diferentes ámbitos, más allá de lo psicológico. Esta importancia internacional de investigación está en gran parte influenciada por el psicólogo Daniel Goleman, quien, en 1995, logró obtener un reconocimiento internacional por su libro *Emotional Intelligence*. En estas investigaciones, se muestra al ser humano como un ser con capacidades más allá de lo cognitivo e intelectual, dando a conocer las habilidades de tipo emocional y sentimental.

Como punto de referencia histórico en el mundo de la investigación respecto al relacionamiento del ser humano y su correspondiente capacidad mental, Galton, en 1870, realizó un estudio sistemático sobre las diferencias individuales dirigido a caracterizar capacidades fuera de lo intelectual que anteriormente no habían sido estudiadas con rigor académico (Galton, 1883). Por otro lado, la incursión de la psicología como ciencia aplicada tuvo lugar con el psicólogo británico Raymond Cattell, quien, a partir de estudios experimentales, cuantificó el estrés (Cattell, 1903).

De igual forma, médicos y psicólogos, a través del tiempo, han estudiado la inteligencia del ser humano, haciendo uso de enfoques más allá de los procesos mentales que conllevan al conocimiento. Por su parte, Edward Thorndike definió la inteligencia de tipo social como la habilidad para comprender y manejar a otras personas e involucrarse en interacciones sociales adaptativas (Thorndike, 1920). Si bien, así se definen en un principio los conceptos de la inteligencia relacionada con el mundo emocional y sentimental del ser humano, existen diferentes puntos de vista que han contribuido a explorar este concepto en diferentes ámbitos.

Si bien, el concepto de inteligencia emocional propuesto por Salovey y Mayer en 1990 establece un punto de partida y de reconocimiento en ámbitos académicos, este surge a partir de la interpretación de los estudios realizados por Thorndike acerca del aprendizaje animal relacionado con su inteligencia (Trujillo Flores & Rivas Tovar, 2005). Adicionalmente, la definición inicial de la inteligencia emocional viene marcada por los lineamientos propuestos por el psicólogo estadounidense Howard Gardner, quien, a través de postulados sobre las capacidades cognitivas y su famosa teoría de las inteligencias múltiples, en la que se especifica que los seres humanos poseen siete tipos de inteligencia directamente relacionadas entre sí¹, establece un precepto de gran importancia para el concepto acuñado por Salovey y Mayer.

¹ Inteligencia lingüística, inteligencia musical, inteligencia lógico-matemática, inteligencia espacial, inteligencia cinestésico-corporal e inteligencias personales (Gardner, 1997).

De manera análoga, basado en lo propuesto por Salovey y Mayer, que, a su vez se sustentan en *Las inteligencias personales* de Gardner, surge la difusión exitosa por parte del psicólogo Daniel Goleman. Este dirige su aplicación en el mundo empresarial, dando a conocer el propósito y finalidad del estudio de la inteligencia emocional en el mundo organizacional (Goleman, 1995).

Las observaciones citadas permiten dar una idea de cómo características mentales del ser humano, de orden sentimental y emocional, surgieron desde el campo psicológico para dar entendimiento al actuar y el pensar de las personas. Adicionalmente, se observa la necesidad de medir de forma cuantitativa diferentes características emocionales en el ser humano, con el fin de entender un comportamiento visto en la realidad, que es importante en las actividades de las personas. Por consiguiente, se han relacionado y estudiado variables emocionales en múltiples ámbitos, llegando a ser importante en campos como la administración.

1.2.1 Conceptualización de la inteligencia emocional

Para entender las diferentes posiciones sobre la inteligencia emocional y sus diferenciaciones teóricas argumentadas por los principales autores, se presenta a manera de síntesis en la figura 1-1 las posturas de las inteligencias acuñadas en las dos últimas décadas del siglo XX, incluyendo la concepción inicial dada por Thorndike (1920).

Por un lado, se encuentra la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1997)², donde establece y define las inteligencias personales (la intrapersonal y la interpersonal), como la habilidad de entendimiento personal y de otros. Por otro lado, la visión a través de cuatro dimensiones básicas de la inteligencia emocional (Salovey & Mayer, 1990), a saber: 1) percepción, evaluación y expresión emocional, 2) facilitación o asimilación emocional, 3) comprensión emocional y 4) regulación emocional. Y, por último, la divulgación internacional realizada por Goleman (1995), teniendo presente las dimensiones

² La primera edición fue publicada en el año 1983 por *Basic Books* en la ciudad de Nueva York. La versión citada es una reimpresión colombiana en el año 1997 por *D'Vinni Editorial Ltda.*

intrapersonales e interpersonales, caracterizando las motivaciones, habilidades, capacidades y manejo de las emociones.

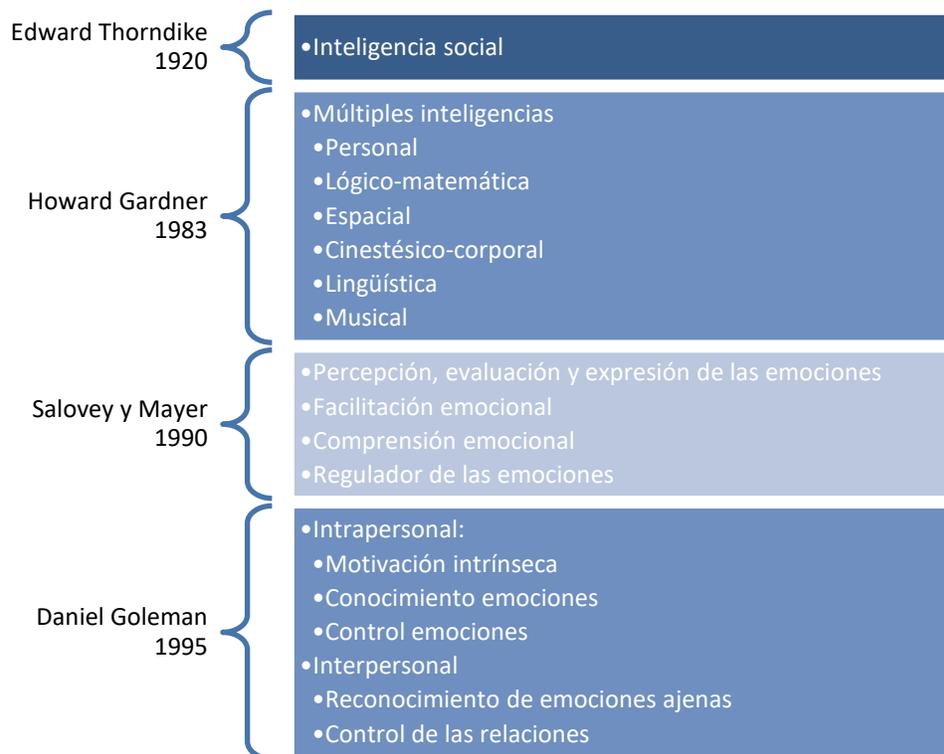


Figura 1-1. Caracterización de la inteligencia emocional 1920 a 1995.

Fuente: elaboración propia

A continuación, se describen brevemente las posiciones principales de la inteligencia emocional y sus respectivas dimensiones, según la visión correspondiente a cada autor o autores.

Gardner

La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1997) fue propuesta como una interpretación o concepción de la inteligencia del ser humano. Sin embargo, como el mismo

autor describió en su famosa teoría al momento de su publicación³, esta se publicó con sus respectivos detractores en el campo de la psicología. Como muchas otras teorías publicadas en esta disciplina y en el mundo académico en general, Gardner no esperaba algún reconocimiento mayor a su obra. Sin embargo, sorprendentemente, la teoría de las inteligencias múltiples tuvo gran acogida por el campo de la educación⁴. Los respectivos profesionales vieron en esta teoría un interés genuino con miras al entendimiento y su aplicación empírica correspondiente (Macías, 2002).

La revelación de la teoría para el sector educativo generó el surgimiento de nuevas prácticas pedagógicas e institucionales. Estas prácticas iban desde el entendimiento intelectual del ser humano hasta su interpretación emocional. Analizando las inteligencias personales: interpersonal e intrapersonal, correspondientes a la importancia del autorreconocimiento emocional, a la empatía y el manejo de las emociones con los demás (Gardner, 1997). Dicho de una manera diferente, se podría mencionar que la aprobación general de esta teoría proviene de un ámbito diferente al psicológico, lo cual fundamentó el consenso de esta y dio paso a su reconocimiento mundial e interdisciplinar, aún sin la aprobación teórica de los expertos de la propia disciplina.

Ahora bien, Gardner, en su teoría, defiende la agrupación de habilidades como diferentes tipos de inteligencia, lo que podemos observar en la creatividad musical, el grado de responsabilidad o incluso la motricidad intrínseca a cada ser, en donde, más allá del calificativo de inteligencia, surge el cuestionamiento de agrupación de este tipo de habilidades para identificar o caracterizar el funcionamiento cognitivo del ser humano (Macías, 2002). Por otro lado, existe fundamentación teórica opuesta a la propuesta de Gardner, como lo es la presentada por el filósofo estadounidense Fodor (1986), quien, a través de una explicación de capacidades modulares, definidas como mecanismos de reacción fijos y previamente definidos, estáticos, constituyen la mente humana.

³ Fragmento: "Mi teoría gustó a unos cuantos psicólogos, desagradó a unos pocos más y la mayoría la ignoró" (Gardner, 1997, p. 14)

⁴ Fragmento: "Existía otro público con un auténtico interés por mis ideas: el público de los profesionales de la educación" (Gardner, 1997, p. 15)

Resumiendo, la teoría de las inteligencias múltiples, propuesta por Gardner, responde a un vacío de interpretación a las habilidades del ser humano y su correspondiente caracterización. Así mismo, establece un punto de partida para el estudio de cada una de las inteligencias en su teoría estipulada a diferentes ámbitos y contextos, permitiendo específicamente que, diferentes investigadores enfocados en el entendimiento emocional (Salovey & Mayer, 1990; Goleman, 1995; Bar-On, 2006), objetivo del presente estudio, generen avances significativos en disciplinas como la administración.

A continuación, se describe las inteligencias personales propuestas por Gardner, las cuales permiten entender claramente, junto con los aportes realizados por Galton y Thorndike, el surgimiento del concepto de la inteligencia emocional. Adicionalmente, se consigna en la figura 1-2 la descripción y ejemplificación de cada una de las inteligencias propuestas por Gardner, incluyendo dos nuevas relacionadas con la moral y el existencialismo humano. Cabe aclarar que es una investigación sin finalizar, planteada hipotéticamente (Gardner, 2000).

Inteligencias personales

Respecto a las inteligencias personales, Gardner, en su teoría, expone la diferenciación entre dos aspectos internos en el ser humano, la inteligencia intrapersonal y la interpersonal. Por una parte, define la inteligencia intrapersonal como la capacidad para efectuar al instante discriminaciones entre las emociones propias, el acceso a la propia vida sentimental y la categorización para su respectiva comprensión, uso y guía de la conducta propia (Gardner, 1997, p. 288). Así mismo, se puede entender que este tipo de inteligencia permite discernir y usar la información personal para dirigir la conciencia propia y regular comportamientos o funciones requeridas en los diferentes ámbitos en entornos cotidianos y laborales (Davis, Christodoulou, Seider, & Howard, 2011).

Inteligencia lingüística	<ul style="list-style-type: none"> • Se refiere a la adecuada construcción de las oraciones, la utilización de las palabras de acuerdo con sus significados y sonidos, al igual que la utilización del lenguaje de conformidad con sus diversos usos. • Ejemplo: escritores, poetas, novelistas, entre otros.
Inteligencia musical	<ul style="list-style-type: none"> • Se refiere al uso adecuado del ritmo, melodía y tono en la construcción y apreciación musical. • Ejemplo: compositores, directores de orquesta, entre otros.
Inteligencia lógico-matemática	<ul style="list-style-type: none"> • Referida a la facilidad para manejar cadenas de razonamiento e identificar patrones de funcionamiento en la resolución de problemas. • Ejemplo: matemáticos, físicos, ingenieros, entre otros.
Inteligencia cenestésico-corporal	<ul style="list-style-type: none"> • Señala la capacidad para manejar el cuerpo en la realización de movimientos en función del espacio físico y para manejar objetos con destreza. • Ejemplo: deportistas, bailarines, acróbatas, entre otros.
Inteligencia espacial	<ul style="list-style-type: none"> • Referida a la habilidad para manejar los espacios, planos, mapas, y a la capacidad para visualizar objetos desde perspectivas diferentes. • Ejemplo: arquitectos, pintores, escultores, entre otros.
Inteligencia intrapersonal	<ul style="list-style-type: none"> • Señala la capacidad que tiene una persona para conocer su mundo interno, es decir, sus propias y más íntimas emociones y sentimientos, así como sus propias fortalezas y debilidades. • Ejemplo: Gandhi, Freud, entre otros.
Inteligencia interpersonal	<ul style="list-style-type: none"> • Muestra la habilidad para reconocer las emociones y sentimientos derivados de las relaciones entre las personas y sus grupos. • Ejemplo: líderes sociales, psicólogos, entre otros.
Inteligencia moral	<ul style="list-style-type: none"> • Referida a las capacidades presentes en algunas personas para discernir entre el bien y el mal, preocupadas por el respeto a la vida y a la convivencia humana. • Ejemplo: jueces, sacerdotes, entre otros.
Inteligencia existencial	<ul style="list-style-type: none"> • Señala la sensibilidad por la existencia del ser humano, se muestra inquieto por reflexiones sobre la trascendencia humana, sobre alfa y omega. • Ejemplo: filósofos, científicos, entre otros.

Figura 1-2. Breve descripción de las inteligencias múltiples

Fuente: adaptado de Macías (2002, pp. 34-35).

Por otro lado, se encuentra la inteligencia interpersonal, donde Gardner se dirige hacia el exterior, hacia otros individuos. Esta es definida como la capacidad para notar y establecer distinciones entre otros individuos y, en particular, entre sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones (Gardner, 1997, p. 288). Adicionalmente, esta inteligencia es vista desde diferentes perspectivas, por ejemplo, un profesional de la cocina podría decidir qué menú servir a sus invitados, un conferencista o humorista vería como dirigirse y manejar a su público o un director ejecutivo decidiría como impulsar a su

organización según el estado emocional de sus trabajadores (Davis, Christodoulou, Seider, & Howard, 2011).

Mayer y Salovey

La proposición del concepto de inteligencia emocional, acuñado por Mayer y Salovey en 1990, surge a partir de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, específicamente de las inteligencias personales descritas anteriormente. Cabe aclarar que el concepto de una inteligencia emocional en el ser humano no aparece a través de estos autores, puesto que conceptos como los estudios sistemáticos sobre las diferencias individuales (Galton, 1883) y la concepción de la inteligencia social (Thorndike, 1920) habían sido estudiados a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX. No obstante, la investigación realizada por Mayer y Salovey da lugar a la síntesis conceptual resultante en el concepto de inteligencia emocional definido como la habilidad para percibir, evaluar y expresar con precisión las emociones, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando estos facilitan el pensamiento, la capacidad para comprender las emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones a fin de promover el crecimiento emocional e intelectual (Salovey & Mayer, 1990).

A partir de esta conceptualización de la inteligencia emocional, diversos investigadores dieron inicio al respectivo entendimiento y posterior estudio, determinando esta definición como la más ampliamente aceptada y expandida en la comunidad científica (Fernández-Berrocal, Extremera, & Ramos, 2004). Sin embargo, la respectiva difusión a escala mundial de este concepto es dada gracias al trabajo del psicólogo Daniel Goleman con su famoso libro dirigido al mundo organizacional, en donde estipula los alcances y beneficios en el campo de la administración (Goleman, 1995).

La conceptualización de la inteligencia emocional en el primer trabajo de Salovey y Mayer (1990) está definida por tres constructos, tal como puede ser visto en la figura 1-3. Allí se observa que este concepto es constituido por las habilidades humanas emocionales y su respectivo manejo personal. Los constructos consignados en esta definición inicial de la Inteligencia Emocional son la *valoración y expresión de las emociones*; visto desde el ser propio y desde la perspectiva externa, caracterizado como comunicación verbal, no verbal

y la percepción no verbal y la empatía, respectivamente. El segundo constructo es establecido como la *regulación de las emociones*; visto desde el ser interior y el entendimiento en los otros. El último constructo se refiere a la *utilización de las emociones*; siento la síntesis de la motivación, la atención redireccionada, el pensamiento creativo y la planeación flexible.

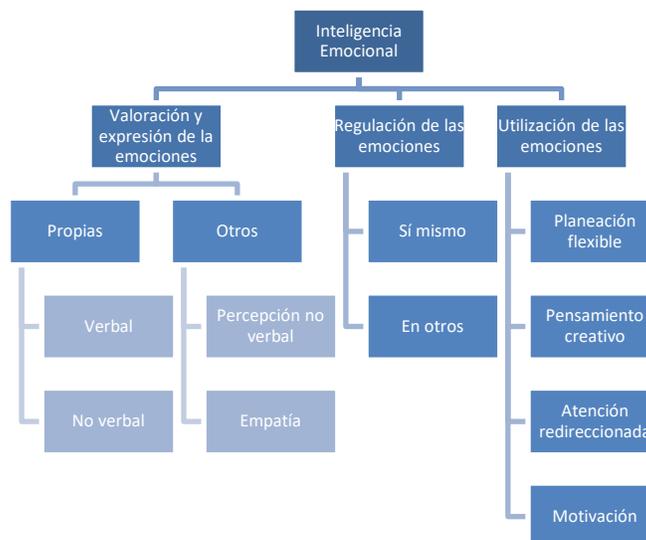


Figura 1-3. Conceptualización de la inteligencia emocional

Fuente: adaptado de Salovey y Mayer (1990, pág. 10).

Ahora bien, posterior a la fama internacional del concepto de la inteligencia emocional gracias a Goleman en 1995, Mayer y Salovey reevalúan su propia contextualización dando paso al modelo integrativo, donde los constructos son reevaluados, generando una caracterización jerárquica o escalonada de la inteligencia emocional como puede ser visto en la figura 1-4. A continuación, se describen brevemente los constructos que redefinen la conceptualización inicial de la inteligencia emocional.

Percepción, evaluación y expresión emocional

Esta primera dimensión o constructo hace referencia a la capacidad de percepción de las emociones propias y ajenas, donde su relevancia radica en el juicio objetivo de las emociones, determinando su veracidad o falsedad. Adicionalmente, trata sobre la habilidad

de expresar emociones precisas y las necesidades relacionadas con esos sentimientos (Mayer & Salovey, 1997).

Facilitación o asimilación emocional

Capacidad de priorizar los pensamientos a través de las emociones dirigiendo la atención a la información importante (Mayer & Salovey, 1997). Esta definición también hace alusión a la resolución de problemas, el manejo de situaciones y la toma de decisiones relacionadas con la información recibida a través de las emociones y expresada por medio de habilidades cognitivas.

Comprensión emocional

En esta dimensión se contempla el análisis del individuo sobre emociones contradictorias y transición de emociones. Aquí es importante la capacidad de distinción entre emociones, la relación entre estas y sus posibles consecuencias (Mayer & Salovey, 1997).

Regulación emocional

Esta dimensión considera las habilidades de recibir tanto emociones agradables como desagradables, hacer frente a situaciones estresantes, adaptando y comprendiendo las emociones negativas y positivas (Mayer & Salovey, 1997).

Regulación emocional	Comprensión emocional	Facilitación o asimilación emocional	Percepción, evaluación y expresión emocional
<ul style="list-style-type: none"> •Habilidad para estar abierto tanto a sentimientos positivos como negativos •Habilidad reflexiva para participar o retirarse de una situación emocional •Habilidad reflexiva para monitorear emociones en relación con uno mismo y otros •Habilidad para administrar las emociones propias y ajenas a través de la regulación negativa y positiva de emociones 	<ul style="list-style-type: none"> •Habilidad para etiquetar emociones y reconocer relaciones •Habilidad para interpretar el significado de emociones •Habilidad para entender emociones complejas •Habilidad para reconocer transiciones a través de emociones 	<ul style="list-style-type: none"> •Priorización de emociones prestando atención a información importante •Las emociones son suficientes para generar un juicio valorativo •El cambio de estado emocional según puntos de vista •Los estados emocionales facilitan el abordar diferentes problemas 	<ul style="list-style-type: none"> •Habilidad para identificar emociones de otro a través de estados, sentimientos y pensamientos •Habilidad para identificar emociones en otros a través del lenguaje, comportamientos y expresiones •Habilidad para expresar emociones adecuadamente relacionadas con los sentimientos •Habilidad para discriminar entre sentimientos contradictorios

Figura 1-4. Conceptualización de la inteligencia emocional

Fuente: adaptado a partir de Mayer y Salovey (1997).

Goleman

Como ha sido mencionado a través de este documento, la popularización a nivel internacional del concepto de inteligencia emocional es concedido al psicólogo estadounidense Daniel Goleman en 1995 a través de su libro *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. Sin embargo, su conceptualización propia de este concepto es una interpretación personal a los diferentes trabajos que en años anteriores habían sido relacionados con este concepto (Galton, 1883; Thorndike, 1920; Gardner, 1997; Salovey & Mayer, 1990). Por otro lado, aunque este libro haya hecho popular el concepto de la inteligencia emocional, este no conduce a una definición aceptada o estandarizada como lo es la de Salovey y Mayer (1990); Mayer y Salovey (1997). En realidad, el interés académico sobre este concepto es el resultado de una variedad de interpretaciones del concepto, los cuales dan como resultado, diversos modelos y formulaciones para su medición en diferentes ámbitos (Peter, 2010).

Ahora bien, en su libro Goleman define la inteligencia emocional como la habilidad de identificar, evaluar y controlar las emociones propias, las emociones de los demás y las encontradas en grupos (Goleman, 1995). A través de esta conceptualización, Goleman expone a la inteligencia emocional como una herramienta que permite a los seres humanos la interacción social por medio del entendimiento del mundo interior y su correspondiente relación con el mundo exterior, en donde se ven evaluados los sentimientos propios y ajenos, involucrando competencias como la autoconciencia, la empatía y la automotivación que contribuyen a la integración social (Mesa Jacobo, 2015).

Adicionalmente, una característica importante en la propuesta de Goleman es la importancia que da a la relación de la inteligencia emocional con el coeficiente intelectual. Este puede ser visto en su afirmación de que el coeficiente intelectual y la inteligencia emocional no son competencias opuestas, sino más bien separadas. En palabras del autor:

La común asociada agudeza intelectual y emocional; personas con un alto coeficiente intelectual, pero con una baja inteligencia emocional, o, bajo coeficiente intelectual y alta inteligencia emocional, son, además de los estereotipos, relativamente raros (Goleman, 1995, p. 44).

Es importante mencionar que el libro escrito por Goleman buscaba una acogida y relevancia más allá del campo académico, en donde la importancia dada a la relación humana con las emociones y el intelecto pudo haber generado, más allá de un concepto teóricamente sólido, un interés en el público general como herramienta de crecimiento personal.

Enfoque conceptual de la investigación

Podemos observar que el concepto de la inteligencia emocional bajo las diferentes definiciones contempla principalmente las habilidades de conocer los sentimientos propios, así como el control y manejo de estos en diferentes situaciones. De igual forma, contribuye a la identificación de emociones ajenas y su respectiva respuesta del individuo frente a estas. Adicionalmente, cada uno de los autores de este tema ha generado su propio aporte y visión de los constructos que componen la inteligencia emocional, ya sea adicionando o eliminando categorías que permitan establecer el concepto según cada enfoque correspondiente.

Para la presente investigación, se toma el concepto ampliamente aceptado por la comunidad científica propuesto por Salovey y Mayer (Salguero, Fernández-Berrocal, Balluerka, & Aritzeta, 2010), en donde, además de contemplar la valoración y expresión de las emociones, se agrega una visión desde una perspectiva externa. Esto permite comprender y estudiar al individuo, dada su habilidad de entender a los demás, lo cual está alineado con el contexto organizacional al cual está dirigido este trabajo.

1.2.2 Elementos de la inteligencia emocional

Una vez el concepto de la inteligencia emocional es propuesto y reconocido, se genera la importancia de su correspondiente investigación en diversos ámbitos y, así mismo, su interpretación por diferentes académicos. Encontramos en la literatura conceptos que han generado otra visión, ya sea por llevar la definición a otras disciplinas o por generar un aporte que desarrolle a profundidad la inteligencia emocional y sus respectivos elementos característicos.

Por un lado, se encuentra el psicólogo francés Steiner (1997), quien desarrolla una guía personal para incrementar la inteligencia emocional, definiendo sus propios elementos del concepto. En su propuesta, el término inteligencia emocional es cambiado al alfabetismo emocional. Sin embargo, existe cierta incertidumbre acerca de si ambos conceptos refieren o no a la misma interpretación y cuál de los dos es el término adecuado (Park, 1999). Si bien Steiner propone una terminología diferente a este concepto, su definición de alfabetismo emocional enfatiza, de igual forma que Goleman lo hace, en las habilidades para reconocer sentimientos propios, reconocer las respuestas emocionales de los demás y utilizar estos entendimientos combinados como una forma de desarrollar relaciones positivas (Steiner, 1997).

Por otro lado, se encuentran Cooper y Sawaf (1997), quienes enfocan su entendimiento y perspectiva de la inteligencia emocional, hacia el ámbito organizacional a un nivel directivo y gerencial. A través de su libro *Executive EQ: Emotional Intelligence in Business*, en donde, por medio de la identificación del cociente emocional y el cociente social, se plantea un desarrollo personal enfocado en las habilidades organizacionales que un directivo o líder exitoso debe poseer (Cooper & Sawaf, 1997). Esta interpretación y la aplicación del concepto de la inteligencia emocional en las organizaciones ha provocado un significativo interés entre los directores, líderes y equipos de formación. Lo anterior, debido a su notoria versatilidad en la solución de problemas, la disminución que genera del ausentismo, así como la supresión de situaciones negativas entre trabajadores, el mejoramiento de indicadores de la gestión de recursos humanos y el aumento del compromiso organizacional y la satisfacción laboral (Khokhar & Kush, 2009).

Para sintetizar los diferentes elementos con los cuales se ha definido y caracterizado la inteligencia emocional, en la tabla 1-1 se presenta un listado que relaciona los elementos propuestos por cada autor.

Goleman (1995)	Gardner (1997)	Salovey & Mayer (1990)	Steiner (1997)	Cooper & Sawaf (1997)
Conocer sentimientos propios	Habilidad para relacionar mundo interior y exterior	Conocer emociones propias	Habilidad para entender emociones propias	Identificar, valorar y usar fortalezas propias

En contacto con los sentimientos	Autoconocimiento	Conocer sentimientos propios		
Controlar emociones	Habilidad para crear un modelo personal y aplicarlo	Manejo de las emociones	Expresar emociones propias efectivamente	
Enfoque en resultados		Manejando emociones para ser apropiado	Manejar y controlar emociones propias	
Expresar emociones				
Retrasar la gratificación		Motivación personal		Efectividad bajo presión
No extralimitación en la búsqueda de objetivos		Retrasar la gratificación		Iniciativa, enfoque y manejo
Usar ansiedad para actuar bien		Clasificación de emociones para lograr objetivo		
Mantener optimismo				
Sentir las emociones ajenas	Habilidad para entender a otros, qué los motiva y como trabajan	Reconociendo emociones en otros	Empatizando con las emociones de otros	Descontento constructivo
Sentir simpatía con otros	Discernir y responder apropiadamente a los estados emocionales, temperamentos y motivaciones de otros	Empatía basada en sentimientos propios		Cambiar puntos de vista divergentes en energía creativa
Interacciones controladas				Identificar, valorar y usar fortalezas propias
Efectividad social				

Manejar conflicto y malestares emocionales				
Relaciones Balance entre compasión y cuidado	Trabajo cooperativo	Manejando relaciones	Interactividad emocional	Confiar en las relaciones
Persuadir a otros para trabajar en un mismo objetivo		Manejar las emociones en otros		Honestidad emocional
Ayudar a otros a aprender		Competencias sociales		Integridad
Promover armonía social				Cambiar puntos de vista divergentes en energía creativa
Comunicación			Escuchar a otros	
Estar abierto a la escucha				
Habla de la mente			Expresar emociones propias productivamente	
Estilo personal Balance entre decisiones suaves y fuertes			Reparo del daño emocional	Efectividad sobre presión
Manejo del estrés				Responsabilidad

Tabla 1-1. Elementos de la inteligencia emocional

Fuente: adaptado de Dulewicz & Malcom (2000, págs. 33-38).

Podemos observar en la tabla que en la definición de la inteligencia emocional existen elementos contemplados por la mayoría de los autores, los cuales hacen referencia al conocimiento de sentimientos propios y el control de las emociones. De igual forma, se contemplan la identificación de emociones ajenas, así como el responder apropiadamente a los estados emocionales de otros y, finalmente, el manejo y balance emocional frente a

las emociones internas y externas. Por otro lado, los elementos adicionales que proponen los autores para la definición de la inteligencia emocional están relacionados con temas como lo son el estrés, las facultades de comunicación, competencias sociales, ansiedad y gratificación.

1.2.3 Modelos de inteligencia emocional

Existe una amplia variedad de instrumentos de medición de la inteligencia emocional. Todos cuentan con su correspondiente aplicación y objetivo de creación. Los métodos han sido estructurados psicológicamente permitiendo determinar la inteligencia emocional de la persona en diferentes contextos. Sin embargo, con la divulgación general del concepto a nivel mundial y su aplicación a diferentes disciplinas, han sido presentadas variantes ajustadas o nuevos modelos, que permiten conocer su aplicación en entornos diversos.

Igualmente, debido a las diferencias en la conceptualización de la inteligencia emocional, no existe un consenso que estipule la forma de medición de este concepto. Sin embargo, diversos investigadores han logrado construir y validar modelos de medición que permiten valorar las habilidades mentales (inteligencias) o las características de personalidad en diferentes ambientes. Esta diferenciación entre habilidades o características puede ser vista en la interpretación y conceptualización de cada uno de los autores que ha desarrollado el concepto de la inteligencia emocional. Dicho esto, a continuación, se describirán los modelos principales de medición, donde encontramos modelos de habilidades, de personalidad y mixtos.

Modelo *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS) de Mayer y Salovey

Este modelo, basado en la conceptualización propuesta por los propios autores y ampliamente aceptada por el sector académico (Salguero, Fernández-Berrocal, Balluerka, & Aritzeta, 2010), define un instrumento de medición sustentado en tres principales criterios o procesos adaptativos: a) evaluación y expresión de las emociones, b) regulación de emociones y c) utilización de las emociones de forma adaptativa. Este instrumento está constituido por una serie de preguntas (cuarenta y ocho ítems), los cuales se dividen, a su vez, en tres pilares que caracterizan la inteligencia emocional intrapersonal: sentimientos, claridad de los sentimientos y reparación emocional. Según lo mencionado en el apartado

explicativo de la conceptualización propuesta por estos autores, los dos primeros criterios están definidos con la interpretación propia del ser humano y la encontrada en otros.

A pesar de que este modelo ha sido ampliamente aceptado, existen cuestionamientos que han generado un interés en la construcción de diferentes instrumentos. Por ejemplo, una crítica a este modelo se basa en el criterio de “utilización de las emociones de forma adaptativa”, argumentando la falta de nitidez, la impresión de los conceptos empleados y la inclusión libre de constructos pertenecientes a otros campos. Estos cuestionaban significativamente la constitución de la inteligencia emocional como una nueva inteligencia (Freudenthaler & Neubauer, 2005). Sin embargo, este modelo continúa siendo pilar metodológico fundamental de diversas investigaciones y adaptaciones lingüísticas y contextuales (Fernández-Berrocal, Extremera, & Ramos, 2004).

Modelo TMMS-24 de Extremera y Fernández-Berrocal

Este modelo es una adaptación realizada por dos investigadores españoles quienes evalúan la percepción emocional, la comprensión de sentimientos y la regulación emocional, como puede ser visto en la tabla 1-2. Este modelo de veinticuatro preguntas o ítems es una versión reducida del modelo anteriormente mencionado, el *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS) de Mayer y Salovey, la cual mantiene los tres componentes originales de la escala, pero con una reducción de ítems. Así mismo, este modelo es una adaptación al castellano, la cual posee la correspondiente validación y confiabilidad en diferentes poblaciones y contextos. Inicialmente fue validada por los propios autores en una muestra de 292 estudiantes de pregrado, presentando una consistencia interna de las subescalas superior a .85 mediante el coeficiente Alfa de Cronbach (Fernández-Berrocal, Extremera, & Ramos, 2004). Posterior a esta validación inicial, este modelo ha sido aplicado en estudios de la inteligencia emocional relacionados al campo psicológico; evaluando este concepto en pacientes con psicopatología (Lizeretti, Oberst, Chamarro, & Farriols, 2006), confirmando su validez en otro tipo de muestra.

Por otro lado, basado en la importancia que Extremera y Fernández-Berrocal (2003) han puesto al desarrollo de la inteligencia emocional en el profesorado, confirmado con su

estudio de la relación de este concepto y el *burnout*⁵ en profesores españoles a través del modelo base TMMS de Mayer y Salovey (Extremera, Fernández-Berrocal, & Durán Durán, 2003), se ratifica la validez del instrumento en este tipo de población. Un estudio posterior, que confirma su aplicabilidad en profesores, relaciona la inteligencia emocional de estos con su personalidad y autoeficacia, obteniendo la correlación esperada (Perandones González & Castejón Costa, 2007).

Adicionalmente, según los autores, la versión modificada en español de la *Trait Meta-Mood Scale*, brinda un inventario adecuado con el cual examinar la inteligencia emocional percibida en las naciones de habla española.

Dimensiones	Definiciones
Percepción emocional	Capacidad de sentir y expresar sentimientos adecuadamente
Comprensión de sentimientos	Comprensión de los estados emocionales
Regulación emocional	Capacidad de regular estados emocionales correctamente

Tabla 1-2. Componentes de la Inteligencia Emocional – Test TMMS-24

Fuente: tomado de Fernández-Berrocal y Ramos Díaz (2002, pp. 35-38).

Modelo EQ-i de Bar-On

Este modelo fue presentado por el psicólogo Reuven Bar-On (2006), basado en la definición conceptual de Salovey y Mayer (1990). Este modelo contempla cinco dimensiones, a saber: inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, adaptación, gestión del estrés y humor general, con a su vez, quince subescalas (ver tabla 1-3). Este instrumento está compuesto por un total de 133 ítems. Al ser este modelo una combinación

⁵ Definición de *burnout*: síndrome compuesto por agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización personal. Encontrada en Extremera, Fernández-Berrocal, & Durán Durán (2003).

de dimensiones de la personalidad y habilidades para percibir y manejar las emociones se define como un modelo mixto de la medición de la inteligencia emocional (Clarke, 2006).

Si bien este modelo de medición de la inteligencia emocional se estructura a través de un enfoque mixto (personalidad y habilidad), tiene una fundamentación en la conceptualización presentada por Salovey y Mayer. Sin embargo, Bar-On presenta su definición personal de la inteligencia emocional como:

“... las dimensiones emocionales, personales, sociales y de supervivencia de la inteligencia, las cuales son a menudo más importantes para el funcionamiento diario que los aspectos cognitivos más tradicionales de la inteligencia. La inteligencia emocional se ocupa del entendimiento personal y así mismo de los demás, del relacionamiento con las personas, adaptación y frente a las situaciones inmediatas, con el fin de tener mayor éxito en el tratamiento de las demandas ambientales. En cierta forma, la medición de la inteligencia emocional está directamente relacionada con el “sentido común” y la habilidad de llevarse bien con el mundo” (Bar-On, 1997, p. 1).

Factores	Habilidades
Inteligencia intrapersonal	Autoconciencia emocional, asertividad, autoestima, autoactualización e independencia.
Inteligencia interpersonal	Empatía, relaciones interpersonales, responsabilidades sociales.
Adaptación	Solución de problemas, comprobación de la realidad y flexibilidad. es sociales.
Gestión de Estrés	Tolerancia al estrés, control de impulsos. sociales.
Humor general	Felicidad, optimismo.

Tabla 1-3. Componentes modelo EQ-i de Bar-On

Fuente: tomado de Bar-On (1997, págs. 13-25).

Modelo ECI (*Emotional Compotent Inventory*) de Goleman

El modelo propuesto por Goleman se conoce como el modelo de las competencias emocionales, donde el autor da una importancia relevante a la concepción de los procesos cognitivos y no cognitivos del ser humano (Goleman, 2000). Igualmente, como lo es el modelo EQ-i de Bar-On, Goleman propone una identificación de la inteligencia emocional a través de la caracterización de la personalidad y las habilidades para percibir y manejar las emociones, haciéndolo un modelo mixto. Sin embargo, este modelo al poseer un enfoque fuertemente inclinado hacia la personalidad del ser humano puede ser categorizado como un modelo de personalidad para la identificación de la inteligencia emocional (Clarke, 2006).

Este modelo está conformado por cinco elementos, que a su vez comprenden veinticinco diferentes competencias. Los elementos son: conocimiento de las emociones propias; conciencia de sí mismo, habilidad para manejar las emociones o la autorregulación, habilidad para motivarse a sí mismo, habilidad para reconocer las emociones de otros o empatía y finalmente la habilidad para manejar las relaciones y emociones ajenas; habilidades sociales (Goleman, 2000). Según el autor, se plantea un relacionamiento fundamental entre estas competencias y el respectivo aprendizaje de habilidades específicas relacionadas con el trabajo, dirigiendo la inteligencia emocional para uso y aprovechamiento en situaciones particulares (Goleman, 1995). Este fundamento en la teoría de Goleman es visto con su siguiente afirmación:

“Una competencia emocional es una capacidad aprendida basada en la inteligencia emocional que resulta en un desempeño sobresaliente en el trabajo. Nuestra inteligencia emocional determina nuestro potencial para aprender las habilidades prácticas basadas en sus cinco elementos” (Goleman, 1995, p. 24)

Para finalizar la revisión teórica de estos modelos de medición de la inteligencia emocional, es importante conocer que los dos últimos modelos descritos: EQ-i de Bar-On (2006) y ECI (*Emotional Compotent Inventory*) de Goleman (2000), han estado expuestos a una alta

crítica y desaprobación. Esto, debido a su ambigüedad considerable y las múltiples facetas que han sido pilar fundamental en la construcción conceptual de la inteligencia emocional y a los enfoques particulares definidos para su medición (Zeidner, Matthews, & Roberts, 2004). Igualmente, como Clarke (2006) argumenta en su investigación, se ha demostrado a través de diferentes estudios que los constructos de la inteligencia emocional definidos para estos modelos no califican como condiciones aceptables de una inteligencia sobre bases conceptuales y correlacionales.

1.2.4 Comparación entre modelos de la inteligencia emocional

A continuación, se presenta en la tabla 1-4 un resumen de los diferentes modelos de la inteligencia emocional actualmente utilizados en diferentes ámbitos, sus respectivos autores, enfoques, definiciones resumidas y clasificación:

Ámbito de análisis	Autores	Definición	Habilidades	Tipo	Nombre
Área educativa	Mayer John, Salovey Peter (1997)	IE es un conjunto de habilidades que explican las diferencias individuales en el modo de percibir y comprender nuestras emociones. Más formalmente, la IE es la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento para comprender emociones y razonar emocionalmente (Mayer & Salovey, 1997, p. 10).	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción, evaluación y expresión de emociones. • Asimilación de las emociones en nuestro pensamiento. • Comprensión y análisis de las emociones. • Regulación reflexiva de las emociones. 	Modelo de Habilidades	Trait Meta-Mood scale (TMMS)
Área educativa	Reuven Bar-On (1997)	IE es un conjunto de capacidades no cognitivas, competencias y destrezas que influyen para afrontar exitosamente presiones y demandas ambientales (Bar-On, 1997, p. 14).	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción. • Comprensión. • Regulación. 	Modelo mixto	EQ-i

Área de mandos medios	Fernández-Berrocal, Extremera, Ramos (2004)	Habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, a partir de la percepción, comprensión y regulación (Fernández-Berrocal & Ramos Díaz, 2002).	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades intrapersonales • Habilidades interpersonales • Adaptabilidad. • Manejo de estrés. • Estado anímico general. 	Modelo de habilidades	<i>Trait Meta-Mood Scale 24</i> (TMMS-24)
Área alta Dirección	Goleman (1995)	IE, incluye autocontrol, entusiasmo, persistencia y la habilidad para motivarse a uno mismo... Hay una palabra pasada de moda que engloba todo un abanico de destrezas que integran la IE: el carácter (Goleman, 1995, p. 28).	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de las propias emociones. • Manejo emocional. • Automotivación • Reconocimiento de las emociones en otros. • Manejo de las relaciones interpersonales 	Modelo mixto	EI (<i>Emotional Component Inventory</i>)
Área gerencial	Orioli, Cooper (1997)	IE es el instrumento para conocer al ser humano íntegramente.	<ul style="list-style-type: none"> • Entorno habitual. • Conciencia emocional. • Competencia. • Valores. • Actitudes. 	Modelo mixto	EQ-map.

Tabla 1-4. Modelos actuales inteligencia emocional

Fuente: tomado de Trujillo Flores y Rivas Tovar (2005, págs. 9–24).

Después de analizar los enfoques teóricos y los modelos de medición para caracterizar la inteligencia emocional que han sido reportados en la literatura, se observa que, si bien cada autor presenta una idea y visión particular, este concepto básicamente está definido por unas categorías primordiales; dicho de otra forma, existen elementos que en la mayoría de las definiciones constituyen a la inteligencia emocional. Lo anterior hace alusión a las facultades del ser humano para entender y conocer sus propios sentimientos, así como su

respectivo control de las emociones. De igual forma, se presenta la relación y expresión emocional frente a otros, conforme a la percepción y respuesta apropiada de las emociones externas identificadas en otro individuo con el cual se presenta una interacción. Conforme a los modelos de medición y las propuestas dadas por los autores más significativos de la inteligencia emocional, la identificación y determinación de este concepto en el ser humano ha sido dirigida hacia una medición cuantitativa a través de cuestionarios de evaluación de percepciones en escalas tipo Likert, en donde, categorizando los diferentes elementos que constituyen a la inteligencia emocional, se obtiene un indicador general del individuo.

1.3 Clima organizacional

La investigación sobre el concepto del clima organizacional ha presentado una importante relevancia en el ámbito psicológico e industrial. Esto, en particular, desde que diversos autores, hacia finales de la década de los cincuenta e inicios de la década de los sesenta (Gellerman, 1959; Georgopoulos, 1965; Gilmer, 1966; Litwin & Stringer, 1966; Meyer, 1967; Taguiri, 1966), presentaron sus definiciones y conceptualizaciones basadas en el análisis del ambiente como variable significativa que influencia el comportamiento humano llevada a las organizaciones (Pritchard & Karasick, 1973). Una síntesis de las diferentes definiciones sobre clima organizacional para ese entonces fue dada por Pritchard y Karasick (1973), en donde se resume este concepto bajo la siguiente premisa,

“...uno podría definir el clima organizacional como una calidad relativamente duradera del ambiente interno de una organización que la distingue de otras organizaciones; (a) que resulta del comportamiento y las políticas de los miembros de la organización, especialmente de la alta dirección; (b) la cual es percibida por los miembros de la organización; (c) que sirve como base de interpretación para cualquier situación; y (d) actúa como una fuente de presión para dirigir la actividad.”
(p. 126).

Según se observa, el concepto y aplicación del clima organizacional marcaba una importante tendencia de investigación para diferentes académicos en el ámbito de la psicología. De igual forma, se puede entrever el efecto directo aplicado a estos propósitos investigativos por parte del mundo organizacional. Por esta razón, se generó un enfoque

de tipo metodológico, donde las técnicas de medición tenían mayor relevancia que el propio entendimiento y fundamentación teórica del clima organizacional (James & Jones, 1974). En otras palabras, la definición debe guiar a la medición, ya que de otra forma las definiciones estarán limitadas a las herramientas o instrumentos disponibles, igual que a las condiciones psicométricas que delimitan la definición correspondiente.

El desarrollo y surgimiento de este concepto por los autores mencionados anteriormente, está dado por el precedente propuesto por Lewin, Lippitt y White (1939). Ellos fueron los primeros en usar el concepto de clima en una investigación de orden psicológico (Ashkanasy, Wilderom, & Peterson, 2011, pp. 29-30); argumentando la naturaleza de las relaciones bajo la interacción de líderes y seguidores. Si bien este enfoque de clima generado por una interacción de individuos se encuentra en el orden social, tardaría alrededor de veinte años en ser llevado hacia el entorno organizacional, llevando consigo una atención significativa.

Ahora bien, el auge e importancia de este concepto origina la necesidad de clasificación del clima organizacional. Esto condujo a que James y Jones (1974), a través del entendimiento de las direcciones y parámetros específicos de cada una de las propuestas de definición del clima organizacional, definieran tres enfoques principales de clasificación: enfoque de medición múltiple de atributos organizacionales, enfoque de medición según percepción de atributos organizacionales y el enfoque de medición individual de atributos organizacionales. Para su debida clasificación, inicialmente el autor discrimina frente a la caracterización del clima organizacional según atributos organizacionales e individuales. Así mismo, este propone que, según consideraciones de las conceptualizaciones individuales, un término adecuado podría ser empleado como clima psicológico en la organización. Sin embargo, el término de clima no se ha utilizado como clima psicológico hacia una dirección individual, por el contrario, nuevos conceptos dirigidos hacia el campo psicológico han surgido, como lo es la inteligencia emocional.

Adicionalmente, hoy día se presentan diferentes clasificaciones referentes al clima organizacional. Sin embargo, se entiende como denominador común al enfoque conceptual hacia la perspectiva individual, grupal y organizacional. Esto puede ser visto en la clasificación dada por Ucrós Brito y Gamboa Cáceres (2010), en donde, por medio de una confrontación de los principales planteamientos del concepto, sus respectivos

enfoques y factores, se establece el correspondiente análisis de las coincidencias y discrepancias obtenidas de los diversos autores que reúnen la construcción del clima organizacional.

Cabe mencionar que en la literatura encontramos autores inclinados hacia cada uno de los enfoques o clasificaciones comunes al clima organizacional. Por ejemplo, hacia los factores psicológicos encontramos a Schneider (1974), Álvarez (1992), Goncalves (2000), Rodríguez (2005), cuyo planteamiento conceptual está dirigido hacia los procesos psicológicos del trabajador, analizando la necesidad de este frente al establecimiento de relaciones e interacciones sociales. Esto, así como la necesidad de crear sentimientos de afinidad hacia la organización y, finalmente, su respectivo juicio de pertenencia, ya sea positivo o negativo, a la organización.

Por otro lado, se encuentra la importancia dada a los factores grupales como variable principal de definición del clima organizacional. En este enfoque particular, se encuentran autores como Payne (1976), Álvarez (1992), Silva (1992), Brunet (1999), Gonçalves (2000), Rodríguez (2005), Toro (2005). Estos, en sus conceptualizaciones e interpretaciones del concepto, se dirigen hacia las percepciones conjuntas y compartidas que los trabajadores reconocen como realidades internas de la organización. Así mismo, procesos de interacción con el entorno, comportamientos, aprendizajes y el propio relacionamiento entre trabajadores, constituyen un objeto fundamental para el entendimiento del clima presentado en una organización.

Finalmente, la caracterización de clima organizacional se da por la importancia dada a factores inherentes a la organización, en donde la orientación a resultados y estándares de rendimiento, el ejercicio del control, la estructura organizacional, la comunicación y difusión de políticas, los incentivos y factores motivacionales y los riesgos laborales y empresariales son consideraciones para la correspondiente interpretación del concepto en las organizaciones. En este enfoque específico, variables como nivel jerárquico y su influencia en el cargo, orientación hacia el desarrollo del personal y promoción, obstáculos organizacionales, remuneración y estabilidad laboral, pueden ser vistas como diferenciador y modificador de la percepción del empleado frente a la organización. Sin embargo, no todos los autores contemplan las variables enunciadas. En esta clasificación

por factores organizacionales encontramos a Litwin y Stinger (1966), Payne (1976), Jones y James (1979) , Young & Parker (1999) y Toro (2005).

Frente a las clasificaciones presentadas anteriormente, es importante mencionar que diferentes autores son clasificados en más de un enfoque, dado que su interpretación conceptual se ve dirigida en dos direcciones. Así mismo, es necesario reconocer que, en el estudio del clima organizacional, los trabajadores cuentan con sus propias características presentes en la trayectoria en el mundo organizacional. Entre estas se encuentran sus expectativas, capacidades y habilidades y la personalidad que llega a definir en parte el comportamiento frente a la configuración de la organización a la cual pertenece (García, 2009, p. 56).

Se podría observar que el clima organizacional es un concepto dirigido hacia la interpretación del trabajador del ambiente y la configuración correspondiente a su vínculo con una organización. Sin embargo, se tiene el precedente en la literatura respecto a que dicha percepción podría verse influenciada con las características personales del individuo, llegando a variables y acercamientos psicológicos en donde el manejo de experiencias previas en organizaciones, ciertas características de personalidad como el manejo de emociones y relacionamiento con otros y la respuesta a factores como estilos de dirección y a situaciones en el lugar de trabajo, cambian la percepción del trabajador sobre el clima presentado en la organización.

1.3.1 Conceptualización del clima organizacional

Según lo descrito anteriormente, existen varios autores que han aportado su propio entendimiento acerca del clima que se puede identificar en cada una de las organizaciones. Si bien, tres son los principales enfoques para su correspondiente conceptualización, el clima organizacional ha sido interpretado y a su vez identificado bajo diferentes concepciones. De igual forma, es apropiado mencionar que, existen diversas interpretaciones a partir de las definiciones mayormente aceptadas, y a su vez, existen múltiples adaptaciones a los contextos o parámetros culturales alrededor del mundo.

Inicialmente, se encuentra Gellerman (1959), quien introdujo este concepto a la psicología industrial y organizacional, definiéndola como el grupo de características que describen a

una organización. Esto permite su diferenciación frente a otras y su establece su permanencia relativa en el tiempo, a través de la influencia comportamental de los trabajadores. En este primer acercamiento vemos como Gellerman dirige su conceptualización hacia el entendimiento y repercusión de factores inherentes a la organización, clasificándose en el tercer enfoque previamente mencionado. Ahora bien, encontrándose en la literatura este precedente del clima organizacional, surgen las interpretaciones más significativas, aceptadas y desarrolladas, las cuales son adaptadas por diversos autores, entre los que donde nombres como Forehand y Gilmer (1964), Litwin y Stringer (1966) y Likert (1967) son los más relevantes.

Litwin y Stringer

Pertenciente al tercer enfoque, Litwin y Stringer (1966) dirigieron su conceptualización del clima organizacional hacia una perspectiva estructural y subjetiva, definiendo factores individuales como la responsabilidad en el desempeño laboral. Así mismo, factores grupales como la confianza en el jefe y el apoyo/confianza en el grupo y factores principalmente organizacionales como las normas, reglamentos, políticas y planes, la orientación a resultados y estándares de rendimiento, el ejercicio del control, la estructura organizacional y los riesgos laborales y empresarial, permiten comprender la respectiva percepción del trabajador, tanto del sistema formal organizacional como el estilo informal de dirección, contemplando a su vez factores ambientales como las actitudes, creencias, valores y motivaciones de los diferentes miembros de una organización (García, 2009; Ucrós Brito & Gamboa Cáceres, 2010).

En otras palabras, la consideración de clima organizacional de estos autores está dada bajo los efectos subjetivos percibidos del sistema formal en las organizaciones y, así mismo, del estilo de liderazgo identificados en la dirección. Por otro lado, se considera de igual forma, factores ambientales como las actitudes, creencias, valores y motivaciones de las personas involucradas con la organización.

Según Madhukar y Sharma (2017) la conceptualización dada por Litwin y Stringer está en función de la historia, la tradición, el estilo de liderazgo y el estado físico de la organización. Así mismo, esta visión del clima, basado en estos componentes, ayuda a comprender el

comportamiento y la motivación de los trabajadores. Además de la conceptualización de Litwin y Stringer, Madhukar y Sharma identificaron que, diferentes tipos de clima organizacional causan diferentes tipos de comportamiento en los trabajadores. Para el estudio anteriormente mencionado, los autores se basaron en la caracterización de seis dimensiones principales, a saber: estructura, responsabilidad, recompensa, riesgo, entusiasmo y soporte.

Continuando con la conceptualización y el modelo de medición propuesto por estos autores, según Méndez (2006) el enfoque de Litwin y Stringer está basado en la teoría de motivación de McClelland (1989), lo cual corresponde a la identificación de percepciones de los trabajadores basado en el subjetivismo, y su comportamiento en la organización. De igual forma, pueden ser encontradas similitudes entre autores que realizaron sus investigaciones sobre el clima organizacional para fechas cercanas, encontrando, por ejemplo, la similitud entre la concepción de las recompensas y la conformidad, la responsabilidad, la normatividad, la claridad organizativa y el espíritu de trabajo (Meyer, 1968). Esto, así como la importancia dada al protagonismo del conflicto (Schneider & Bartlett, 1968). Cabe mencionar que dichos autores plantean elementos explicativos diferentes del clima organizacional, el apoyo de la dirección y el interés en la integración de nuevos trabajadores a la organización (Olaz, 2013).

Forehand y Gilmer

La definición y el enfoque de estos autores están propuestos bajo la perspectiva y orientación del impacto que posee la arquitectura organizativa. Se entiende por esta el tamaño, la estructura y la complejidad y, a su vez, los estilos de liderazgo y compromiso y dirección hacia unos objetivos conjuntos y claramente definidos por parte de la organización (Forehand & Gilmer, 1964).

Según los enfoques mencionados sobre el clima organizacional, esta conceptualización apunta hacia la medición múltiple de atributos organizacionales, en donde la definición de este concepto postula el efecto que poseen los atributos organizacionales en el comportamiento individual de cada uno de los trabajadores, relacionado con el proceso o

sistema de recompensas o castigo. La definición de clima organizacional por Forehand y Gilmer (1964) es la siguiente:

Conjunto de características que describen una organización y (a) la distinguen de otras, (b) siendo estas características relativamente duraderas en el tiempo, y (c) influyen el comportamiento de las personas en la organización. (p. 362)

Las dimensiones propuestas por estos autores están enmarcadas por el tamaño y la estructura organizacional, la complejidad de los sistemas de administración, el estilo de liderazgo y la respectiva planeación estratégica o dirección de objetivos generales. Para estos autores, la consistencia interna en los diferentes niveles de la organización establece una configuración homogénea que permite la medición e identificación del clima organizacional, siendo esto sostenible en el tiempo (James & Jones, 1974, p. 1097).

Así mismo, en su estudio, Forehand y Gilmer (1964) hacen referencia a diferentes dimensiones que van dirigidas a la organización directamente, interpretando variables como su tamaño y complejidad como ejes modificadores del clima percibido por cada trabajador. Por otro lado, variables de tipo estratégico, como la dirección de la organización, tienen influencia en el clima percibido. Dados los resultados y conclusiones obtenidas por estos autores, se puede inferir que el conjunto de características de una organización hace que se diferencie de las demás, logrando de esta forma un clima único percibido por los trabajadores, lo cual es sostenible en el tiempo (Madhukar & Sharma, 2017).

Por otro lado, las investigaciones de Forehand y Gilmer están enmarcadas por la interpretación de diferentes condiciones presentadas en las organizaciones. Por ejemplo, el estudio de los efectos generados al aplicar diversos estímulos en los trabajadores. Estos efectos, tanto estímulos negativos como positivos y la restricción de la libertad hacen parte de la caracterización del clima organizacional único presentado en cada lugar de trabajo (Forehand & Gilmer, 1964).

Finalmente, el resumen de la conceptualización del clima organizacional por Forehand y Gilmer (1964) y sus correspondientes variables puede ser vista desde un enfoque múltiple de medición de atributos organizacionales en la tabla 1-5. Kundu (2007) presenta su organización de la siguiente forma:

<i>División</i>	<i>Variables</i>
<i>I. Dimensiones del Clima Organizacional</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Tamaño • Estructura • Complejidad del sistema • Estilo de liderazgo • Dirección de los objetivos
<i>II. Diseño de la investigación</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Estudios de campo • Estudios experimentales
<i>III. Procedimiento de medición</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción individual • Índices de los objetivos

Tabla 1-5. Resumen de la conceptualización de clima organizacional por Forehand y Gilmer

Fuente: tomado de Kundu (2007, pág. 101).

Likert

Poco después a los aportes realizados por Forehand y Gilmer en 1964, surgió una visión del Clima Organizacional como estructura psicológica. Esta es percibida por los trabajadores respecto a su interacción con diferentes elementos encontrados en toda organización, como, por ejemplo: los estilos de liderazgo o métodos de dirección, la construcción y definición de las estrategias y objetivos corporativos, los lineamientos y sistemas de control internos, así mismo como el mejoramiento continuo (Likert, 1967).

Según esta visión y su énfasis en el trabajador, se podría considerar que Likert en sus investigaciones contempló el contexto humano y la reacción de este frente a las condiciones que se pueden presentar en orden a las diversas configuraciones presentadas en las organizaciones. De igual forma, para interpretar la reacción de los trabajadores al interior de las organizaciones a través de un enfoque psicológico y de percepción, en sus estudios, Likert analizó temas como el nivel de rendimiento y la satisfacción generada frente a la realización de las actividades laborales y participación en la organización.

Adicionalmente, un factor importante que Likert analizó y definió como variable del clima organizacional fue el liderazgo. Debido a sus importantes aportes sobre este factor, las

teorías presentadas por este autor respecto al liderazgo tienden a ser confundidas con su teoría del clima organizacional. Un argumento que sustenta lo anterior, es la afirmación realizada por Brunet (1999) respecto a que el liderazgo constituye una de las variables explicativas de la teoría de Likert frente al clima organizacional y que es identificado para lograr examinar la naturaleza del clima y su papel en la eficacia organizacional.

Ahora bien, la teoría con la cual Likert conceptualizó el clima organizacional es la teoría de los sistemas. En ella se definen variables explicativas del comportamiento de los trabajadores frente a su percepción de las condiciones organizacionales y los estilos de liderazgo, tal como fue mencionado y explicado anteriormente. Así mismo, Likert analiza la interpretación de las situaciones a las cuales está enfrentado cada trabajador frente a la realidad objetiva de estas, permitiendo ver que prevalece la percepción frente a la verdad presentada en las organizaciones (Likert, 1967). Sustentado en lo anterior, una interpretación de la teoría de los sistemas de Likert se podría dar en la separación y categorización por cuatro factores primordiales que dan paso a explicar la naturaleza del clima organizacional. Para visualizar y comprender la teoría de los sistemas y los cuatro factores, se presenta a continuación la figura 1-5:



Figura 1-5 Factores de la Teoría de los sistemas de Likert

Fuente: adaptado a partir de (Ramos Moreno D. , 2012, págs. 67-70).

Teniendo presente la categorización y el entendimiento de la teoría de los sistemas, para Likert las organizaciones pueden ser ubicadas según su configuración. Por ello, este autor definió cuatro tipos de sistemas enmarcados en dos enfoques principales: clima de tipo autoritario y clima de tipo participativo. En uno se encuentran los dos primeros sistemas: sistema I – autoritarismo explotador y sistema II autoritarismo paternalista. Y, en el otro, los dos siguientes: sistema III – consultivo y sistema IV – participación en grupo.

A continuación, en la tabla 1-6 se presenta una breve organización de las características de cada uno de estos sistemas. En ella se presenta su relación directa con el tipo de clima: autoritario y participativo.

Tipo de clima	Sistema	Características
Autoritario	I Autoritarismo explotador	<ul style="list-style-type: none"> • Método de mando autocrático. • Objetivos a nivel medio. • Poca formación. • Motivación a través del miedo, temor, dinero y estatus. • Actitudes hostiles y empleados/esclavos. • Falta de comunicación. • Toma de decisiones inadecuada, de solo una persona. • Control desde la cabeza de la organización. • No se evidencia trabajo en equipo.
Autoritario	II Autoritarismo paternalista	<ul style="list-style-type: none"> • Mando de naturaleza autoritaria. • Poca comunicación ascendente, descendente y lateral. • Motivación a través del ego, dinero, poder y algunas veces en el miedo. • Empleados no responsables del logro de objetivos. • Políticas desde la cabeza y decisiones niveles medios. • Resistencia clandestina de objetivos.
Participativo	III Consultivo	<ul style="list-style-type: none"> • Mando a través de consulta entre superiores y subordinados. • Buenas posibilidades de formación. • Comunicación descendente, se puede observar distorsión en la comunicación.

		<ul style="list-style-type: none"> • Nivel de confianza alto entre niveles. • Toma de decisiones en la cabeza con participación y decisión en todo nivel. • Aceptación de objetivos organizacionales.
Participativo	IV Participación de grupo	<ul style="list-style-type: none"> • Mando a través de confianza entre superiores y subordinados. • Posibilidades de formación excelentes. • Comunicación descendente, ascendente y lateral. • No distorsión de información. • Plena confianza de la dirección con sus empleados. • Empleados motivados a través de la participación. • Toma de decisiones en todos los niveles. • Objetivos estipulados a través de la participación.

Tabla 1-6. Características de los sistemas autoritarios y participativos de Likert

Fuente: adaptado a partir de Martínez Guillén (2013, pp. 75-78).

1.3.2 Aportes significativos

Anteriormente, se presentaron estudios y propuestas importantes que han definido la caracterización del clima organizacional. Sin embargo, posterior a los investigadores ya mencionados, existen aportes significativos que han contribuido a expandir la utilización de este concepto tanto en el ámbito académico como organizacional. De igual forma, la influencia de los primeros aportes sobre el clima organizacional contribuyó a establecer la importancia de una mayor investigación junto con su aplicación en diferentes contextos (Méndez Álvarez, 2005).

Complementando lo anteriormente mencionado, los diversos aportes sobre clima organizacional han generado la necesidad de categorización para el entendimiento y aplicación de las definiciones encontradas en la literatura. Por ejemplo, Olaz (2013) realiza una propuesta de entendimiento y organización del concepto a través de variables interpretativas, en donde, a través de aspectos principales de las definiciones, determina

variables subyacentes a las teorías propuestas como escenarios aplicables a las organizaciones.

En la figura 1-6 se enuncian las variables más importantes y que prevalecen en la definición y caracterización del clima organizacional. No obstante, categorizar los diversos estudios sobre este concepto y sus correspondientes variables podría ser una labor compleja, en donde el contexto cultural, la madurez y tamaño de la organización, así como las variables de orden personal de cada uno de los trabajadores, puede inferir en la búsqueda de la definición concertada.

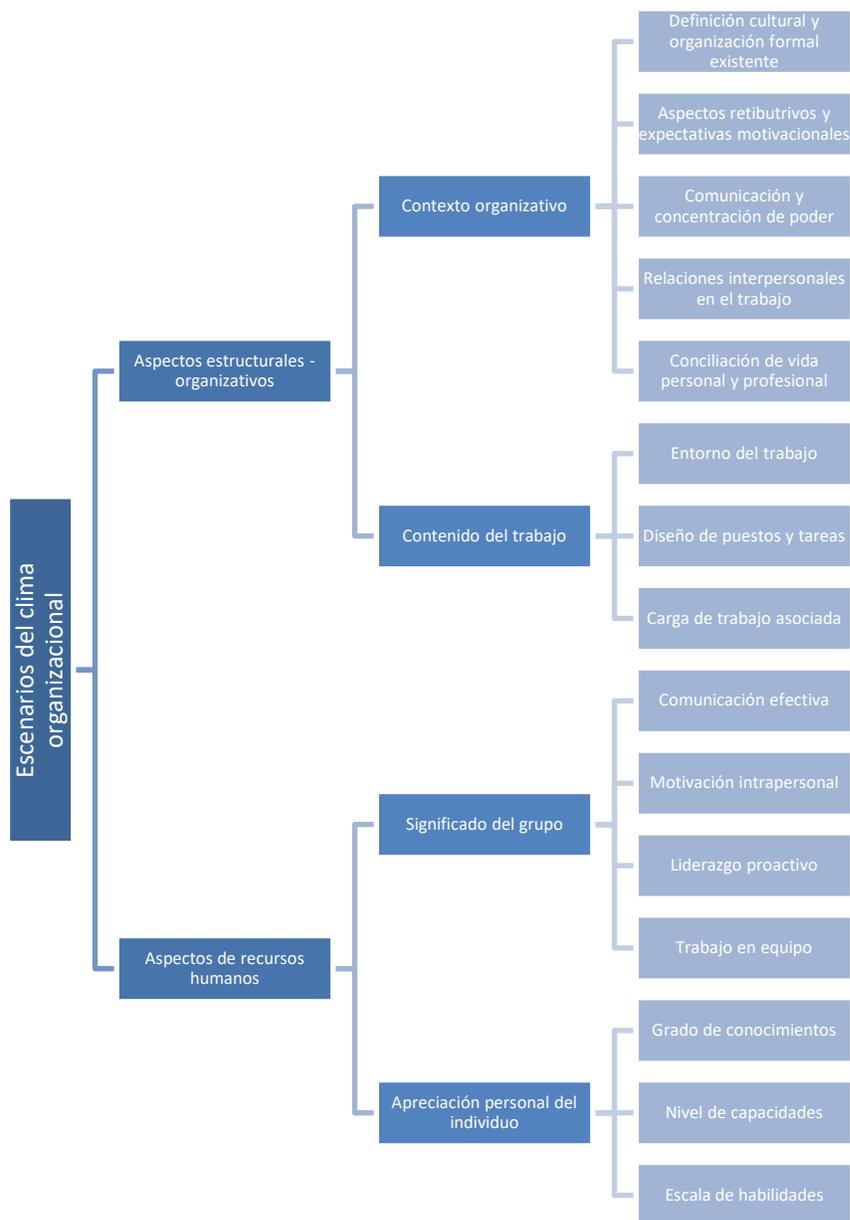


Figura 1-6 Variables interpretativas del clima organizacional

Fuente: adaptado a partir de Olaz (2013, pág. 6).

Finalmente, para entender los pensamientos y enfoques diversos dados al estudio del clima organizacional, Ucrós Brito y Gamboa Cáceres (2010) presentan una interesante comparación de múltiples factores de clima organizacional utilizados por los diferentes investigadores. En este estudio se presentan los elementos principales del concepto y su

relación con los autores principales, categorizados por factores organizacionales, factores grupales y factores psicológicos individuales⁶.

1.3.3 Modelos de clima organizacional

El objetivo de la medición del clima organizacional es el lograr identificar las percepciones y actitudes de los trabajadores frente a los diferentes aspectos y características que definen a una organización (García, 2009). En otras palabras, la importancia de este concepto para las organizaciones se traduce en el entendimiento de los trabajadores, donde el determinar la percepción, la propia opinión y el conocimiento personal de la organización, frente a los diversos aspectos que la definen, permite comprender el entorno al cual están expuestos o en el que viven diariamente los trabajadores. Ahora bien, según lo descrito anteriormente en las diferentes caracterizaciones de este concepto por cada uno de los autores, el enfoque específico de medición está dado por las dimensiones específicas estudiadas en cada investigación. Siendo esto, dicho de otra forma, la investigación o método dirigido al estudio con un enfoque personal del trabajador o, por otro lado, un enfoque de percepción de los aspectos organizacionales, teniendo principalmente el estudio de los estilos de liderazgo y la estructuración organizacional.

Una vez estudiado el enfoque del investigador frente a este concepto, un aspecto importante a considerar son las acciones específicas que pueda tomar una organización para mejorar el clima correspondiente. Lograr con ellas mayores niveles de eficiencia y cumplimiento hace que estas sean una práctica común en la dirección de los recursos humanos (García, 2009).

Una clasificación de los diferentes enfoques de medición del clima organizacional fue establecida por Hellriegel y Slocum (1974), en donde el clima es clasificado según la medición como 1) variable independiente, siendo definida a través de aspectos como la efectividad organizacional, el rendimiento y la satisfacción laboral; 2) variable interviniente, encontrando aspectos intrínsecos del ser humano, relaciones y sentimientos, estilos de

⁶ Ver la tabla comparativa de los elementos del clima organizacional en el documento citado (p. 182).

liderazgo, programas de entrenamiento e incluso la personalidad de la dirección o gerentes, y, finalmente, 3) como variable dependiente, analizando principalmente la estructura encontrada en las organizaciones.

A continuación, se presentan los principales modelos que han sido definidos para la identificación del clima organizacional:

El Cuestionario de Litwin y Stringer

Este cuestionario, basado en la propia conceptualización de los autores en 1966, presenta un enfoque estructural y subjetivo de la medición del clima organizacional según la percepción de los trabajadores (Litwin & Stringer, 1966). Según ellos, este estudio surge a partir del análisis de hipótesis relacionadas con la influencia de los diferentes estilos de liderazgo en las organizaciones y su relación con la motivación y conducta propia de los trabajadores. Según el planteamiento inicial, en este cuestionario de percepción del clima organizacional se identifica como base la teoría de la motivación desarrollada por McClelland, en donde la percepción subjetiva de cada trabajador, junto con el comportamiento en situaciones organizacionales, permite identificar este concepto (Méndez, 2006). De igual forma, una interpretación adicional, la cual confirma el análisis de este cuestionario por los estilos de liderazgo, la satisfacción y la motivación, fue estudiada por Dessler (1979).

Sobre el cuestionario, específicamente hablando, se definen cincuenta ítems, medidos a través de una escala de rangos, comenzando por “Totalmente de acuerdo” hasta “Totalmente en desacuerdo”. Estos ítems tienen la finalidad de identificar nueve dimensiones, las cuales caracterizan el concepto de clima organizacional. En la tabla 1-7 a continuación, se presenta resumidamente las dimensiones:

Dimensión	Explicación
Estructura	El sentimiento de los empleados respecto de las restricciones, el número de reglas, controles y procedimientos que existen. Énfasis en la estructura formal.

Responsabilidad	El sentimiento por parte de los trabajadores de "ser su propio jefe". Poder tomar las decisiones solo y no tener que consultar cada paso con los superiores.
Recompensa	El sentimiento de ser recompensado por el trabajo bien hecho. Énfasis en la recompensa positiva más que en el castigo.
Riesgo	El sentido de riesgo y de desafío en el trabajo y en la organización. Énfasis en tomar riesgos calculados.
Calidez	La percepción de una buena confraternidad general. Énfasis en la prevalencia de la amistad y de grupos sociales informales
Apoyo	La percepción de la ayuda mutua de los directivos y empleados de la organización. Énfasis en el mutuo apoyo para enfrentar los problemas.
Normas	La percepción de la importancia de las normas y exigencias en el rendimiento en el trabajo. Énfasis puesto en hacer un buen trabajo.
Conflicto	El sentimiento que los directivos presten atención a las opiniones, aunque estas sean divergentes de su punto de vista. Énfasis en tratar los problemas en forma abierta.
Identidad	El sentimiento que se pertenece a una empresa y es un miembro valioso dentro de ella y del grupo de trabajo específico.

Tabla 1-7. Dimensiones cuestionario de Litwin y Stringer

Fuente: tomado de Contreras Chavarria y Matheson Vargas (1984, pág. 27).

La aplicabilidad de este instrumento es diversa. Podemos encontrar en la literatura su aplicación que va desde contextos sociales; como instrumento principal del asistente social en Chile (Contreras Chavarria & Matheson Vargas, 1984), como su aplicación en industria; estudio exploratorio en la industria cervecera de México (Acosta & Venegas, 2010).

El Cuestionario de Rensis Likert de perfil organizacional

Según lo analizado anteriormente, para Likert la importancia de la psicología en el entorno organizacional; la percepción del trabajador frente a las diferentes configuraciones que presentan las organizaciones definió su enfoque respecto a la conceptualización, y de igual forma, su base metodológica para la identificación del clima organizacional. Dicho de otra forma, para Likert el comportamiento del trabajador está dado por la percepción individual de la realidad organizacional a la cual pertenece (Dessler, 1979).

Tal como en el caso de su teoría sobre el clima organizacional, su instrumento está basado en la identificación de los sistemas de la organización. Para Likert estos permiten caracterizar a la organización desde una visión propia del trabajador, teniendo como principio el concepto de causa y efecto de las variables encontradas en una de estas. En correspondencia con esto, la medición de este concepto se divide en el análisis de dos sistemas principales, en donde la identificación del sistema de gestión en el cual se clasifica la organización y la diferenciación entre sistemas para la obtención de la naturaleza del mismo permiten caracterizar la organización respecto a su clima y percepción por parte del trabajador (García, 2009).

A través de este cuestionario se identifican los sistemas de la siguiente forma: sistema I autoritarismo explotador, sistema II autoritarismo paternalista, sistema III consultivo y sistema IV participación en grupo. Una vez identificados los sistemas asociados con la organización, se perfila el clima correspondiente, en donde resultados enmarcados en los dos primeros sistemas indican una configuración cerrada. Esto permite inferir la existencia de una organización con una estructura rígida o una configuración de tipo abierto, la cual es asociada con favorabilidad debido a su estructura flexible. Cabe aclarar que la

identificación de estos sistemas se basa en un análisis de ocho dimensiones principales, las cuales permiten conocer la percepción del trabajador. En la tabla 1-8, se presentan estas dimensiones según la síntesis realizada por Brunet (2004).

Dimensión	Breve explicación
Los métodos de mando	La forma en que se utiliza el liderazgo para influir en los empleados.
Las características de las fuerzas motivacionales	Los procedimientos que se instrumentan para motivar a los empleados y responder a sus necesidades.
Las características de los procesos de comunicación	La naturaleza de los tipos de comunicación en la empresa, así como la manera de ejercerlos.
Las características de los procesos de influencia	La importancia de integración superior/subordinado para establecer los objetivos de la organización.
Las características de los procesos de toma de decisiones	La pertinencia de las informaciones en que se basan las decisiones, así como el reparto de funciones.
Las características de los procesos de planificación	La forma en que se establece el sistema de fijación de objetivos o directrices.
Las características de los procesos de control	El ejercicio y la distribución del control entre las instancias organizacionales.
Los objetivos de rendimiento y de perfeccionamiento	La planificación, así como la formación deseada.

Tabla 1-8. Dimensiones del clima organizacional Likert

Fuente: adaptación propia de Brunet (2004, p. 45).

El cuestionario de Salazar, Peña Vargas, Ceja Mendoza y del Río Valdivia

Debido a la amplitud y extensión de los estudios e investigaciones dirigidos a la conceptualización e identificación del clima organizacional, hace que la labor de aplicar el instrumento correcto, según las características de la muestra, al igual que las variables propias del contexto en estudio, sea de suma importancia para el éxito de la investigación y búsqueda de resultados que respondan a los objetivos determinados.

Para los autores, en la construcción de este instrumento se establece la importancia de contemplar aquellas dimensiones o factores que a través de la historia han definido el concepto de clima organizacional. Así mismo, es de gran relevancia el enfoque específico

dirigido hacia la consideración de aspectos de procesos y estructuras (Salazar, Peña Vargas, Ceja Mendoza, & del Río Valdivia, 2015). En orden con lo mencionado anteriormente, en la tabla 1-9, se encuentran las dimensiones que abarca este instrumento, visualizando así la incidencia de cada uno de los autores correspondientes. De igual forma, se observa una inclinación por el estudio de variables que fundamentaron en sus inicios este concepto de clima, permitiendo observar un enfoque multidimensional, abarcando un rango más amplio de medición y aumentando a su vez su eficacia (Brunet, 1999).

AUTOR	FACTORES O DIMENSIONES
Stern (1963)	<ul style="list-style-type: none"> • Orientación intelectual • Eficacia social • Juego y diversión • Cordialidad • Fuerza • Dominancia/sumisión
Ramsden (1979)	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones con los estudiantes • Implicación en la enseñanza • Carga académica del alumno • Métodos de enseñanza formales • Relevancia vocacional • Clima social • Claridad de metas y criterios • Libertad en el aprendizaje
Lysons (1990)	<ul style="list-style-type: none"> • Conflicto y ambigüedad organizativa • Liderazgo: consideración y apoyo • Cooperación, amistad y sinceridad en el grupo de trabajo de alto nivel • Liderazgo en relación con la orientación a las metas • Cooperación, amistad y sinceridad en el grupo de trabajo inmediato • Espíritu profesional y organizativo
Tagiuri (1968)	<ul style="list-style-type: none"> • Variables ecológicas (características físicas y materiales del centro). • Variables de medio (dimensión social relacionada con la presencia y características de personas y grupos dentro del medio escolar). • Variables del sistema social (modelo de interacciones y relaciones de personas y grupos del centro). • Variables de cultura (incluye los sistemas de valores, creencias, estructuras cognitivas de los grupos, etc.).

Tabla 1-9. Factores o dimensiones para medir el clima organizacional

Fuente: Salazar, Peña Vargas, Ceja Mendoza, & del Río Valdivia (2015, págs. 181-196).

Caber resaltar que, gracias al diseño del instrumento, inicialmente definido con un contexto acorde al propio de esta investigación, se ajusta en variables propias de la muestra, en este caso de docentes. Dicho de otra forma, la inclusión de variables específicas y relacionadas con docentes, como lo son los aspectos de percepción de salud física y emocional, hace que su aplicación esté en dirección al objetivo principal planteado de determinación de la relación con la inteligencia emocional de los docentes.

1.4 Docentes y el sector educativo público

El sistema educativo en Colombia está dirigido y es establecido por el Ministerio de Educación. Este ha definido cuatro etapas principales comenzando desde la educación preescolar, siguiendo por la educación básica y media para finalizar en la educación superior. Desde la educación básica hasta la educación media, operan instituciones tanto públicas como privadas que pueden contemplar una o todas estas etapas. Por otro lado, para la educación superior, el país dispone de una formación universitaria de igual forma distribuida en instituciones públicas y privadas, donde los estudiantes logran obtener un título profesional e ingresar a un mercado laboral específico⁷.

Respecto al control y regulación de la educación por regiones en el país, el Ministerio de Educación designa a las entidades territoriales: las Secretarías Departamentales y Distritales de Educación. Estas ejercen funciones principalmente hacia el establecimiento y cumplimiento de las políticas, planes y programas que garanticen la calidad y cobertura de la educación en su territorio, así como de la vigilancia a las instituciones educativas correspondientes. Adicionalmente, respecto a los docentes, directivos docentes y personal administrativo pertenecientes a las instituciones públicas de educación, cada secretaría se encarga de la ejecución de procesos administrativos como el nombramiento, traslado, estímulo, orientación, asesoría, permisos y todo proceso de despido y sanción requerido según lo establecido por la Ley 60 de 1993 (Congreso de Colombia). De igual forma, para los docentes pertenecientes al sector público, el Ministerio de Educación define los

⁷ Para mayor información sobre la normatividad de la educación en Colombia ver la Ley 115 de 1994 (Congreso de Colombia).

lineamientos de carrera y escalafón docente según lo expedido en la Ley General de Educación, en donde la asignación salarial y el progreso profesional se basan principalmente en el grado de formación alcanzado, así como la experiencia y la normatividad vigente al momento de ingreso de contratación como servidor público. Por otro lado, el sistema educativo, según lo establecido en la Constitución de 1991 y la Ley General de Educación de 1994, estipula que cada ciudadano tiene el derecho a acceder a la educación para su desarrollo personal y para el beneficio de la sociedad (Ministerio de Educación Nacional, 2016). Según lo estipulado, las Secretarías de Educación ofrecen formación preescolar, básica y media para todos los municipios del país de forma gratuita y principalmente para las familias vulnerables que no disponen de recursos para acceder a educación privada.

1.4.1 Perfil docente

Ahora bien, conforme a las finalidades de la formación de educadores, según lo definido por ley, están dirigidas principalmente hacia docentes que posean calidad científica y ética, así mismo un desarrollo hacia la teoría y práctica pedagógica. Esto hace referencia a estudios que otorguen títulos como licenciado en educación o de postgrado en educación, expedidos por una universidad o una institución de educación superior nacional o extranjera o el título de normalista superior. También se encuentra definido en la formación de los docentes la investigación en el campo pedagógico y específico en el saber, en donde se hace referencia a los estudios a nivel superior y su importancia en la prestación del servicio educativo. Para ver cómo está discriminada la planta docente de la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá respecto a su formación, el más reciente estudio de caracterización realizado por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico nos muestra la distribución del último grado obtenido, donde la mayor concentración de docentes posee una formación superior universitaria con el 48,5 %, seguido de los docentes que han obtenido un grado de especialización con el 38,6 %. En la figura 1-7 se puede observar la caracterización total de la formación de los docentes, el último grado obtenido.

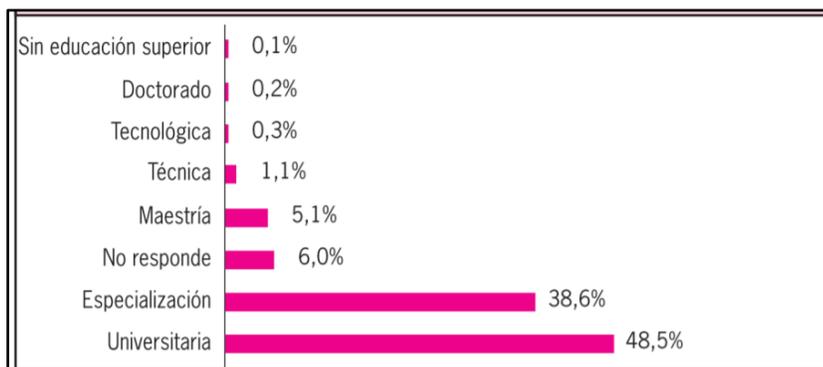


Figura 1-7 Distribución de la formación docente.

Fuente: Encuesta Docente en Bogotá (IDEP, 2009, pág. 75).

Así como la identificación del nivel de estudios de los docentes de la Secretaría de Educación del Distrito, otra variable que establece el perfil del docente son los años de experiencia destinados a la labor pedagógica directamente. Para esta variable se encuentra que un 43,8% de los docentes posee una experiencia mayor o igual a los diecinueve años y, por otro lado, una experiencia menor a seis años contempla un 14,1%. Igualmente, con el fin de tener un acercamiento a la distribución de los docentes por género, en la tabla 1-10 se muestra la cantidad de hombres y mujeres según su experiencia. Cabe resaltar que los docentes pertenecientes a la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá son en su mayoría mujeres, con una cantidad de 20.451, frente a los 9.700 hombres.

		1 a 6 años	7 a 12 años	13 a 18 años	19 a 24 años	25 a 30 años	31 a 36 años	37 a 42 años	13 a 48 años	N R	TOTAL
Hombre	No.	1.783	2.241	1.852	1.628	975	762	325	8	127	9.700
	%	18,4%	23,1%	19,1%	16,8%	10,1%	7,9%	3,4%	0,1%	1,3%	100,0%
Mujer	No.	2.480	3.719	4.572	3.867	2.744	1.905	829	17	318	20.451
	%	12,1%	18,2%	22,4%	18,9%	13,4%	9,3%	4,1%	0,1%	1,6%	100,0%
Total	No.	4.263	5.960	6.423	5.494	3.719	2.667	1.155	25	445	30.151
	%	14,1%	19,8%	21,3%	18,2%	12,3%	8,8%	3,8%	0,1%	1,5%	100,0%

Tabla 1-10 Antigüedad docente por género

Fuente: Encuesta Docente en Bogotá (IDEP, 2009, pág. 82).

1.4.2 Valoración social del docente

La planta docente en Bogotá, según lo tratado anteriormente, posee una pluralidad en cuanto a su grado de especialización y estudios, al igual que en que compete a su experiencia. Esto hace que en el sector de la educación existan diferentes y diversos criterios y comportamientos sociales, lo que genera una imagen social a múltiples niveles, encontrando un comportamiento igual en los docentes de Latinoamérica (Tenti Fanfani, 2005). Esta imagen social va desde el campo político y sindical frente a las posiciones de los docentes en cuanto a las condiciones establecidas por cada mandato y su impacto en la educación, el liderazgo en comunidades según ubicaciones de las instituciones educativas donde los docentes se desempeñan, así como temas de percepción del servicio hacia el progreso de la academia y la sociedad, en donde la responsabilidad completa de los resultados y formación de niños y jóvenes es asignada a estos (Londoño et al., 2011).

Ahora bien, respecto a la imagen que la sociedad tiene frente a los maestros, se encuentra que los grupos más cercanos a las actividades de enseñanza que estos realizan tienen una percepción buena en mayor proporción a grupos donde su cercanía no es directa. Esta afirmación se evidencia en los resultados de la encuesta realizada por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico a diferentes grupos sobre su percepción de los docentes. En la figura 1-8 se puede observar, en términos generales, la buena percepción que la mayoría de los grupos indica. Sin embargo, en ninguno de ellos es superior al 62 %. Por otro lado, la percepción regular hacia los docentes es liderada por los medios de comunicación masiva y la policía, con un 58,6 %, y un 46,4 %, respectivamente. Por último, el grupo de los estudiantes presentan una imagen mayormente buena de los docentes, los cuales son las personas más cercanas y directamente relacionadas a la actividad educativa.

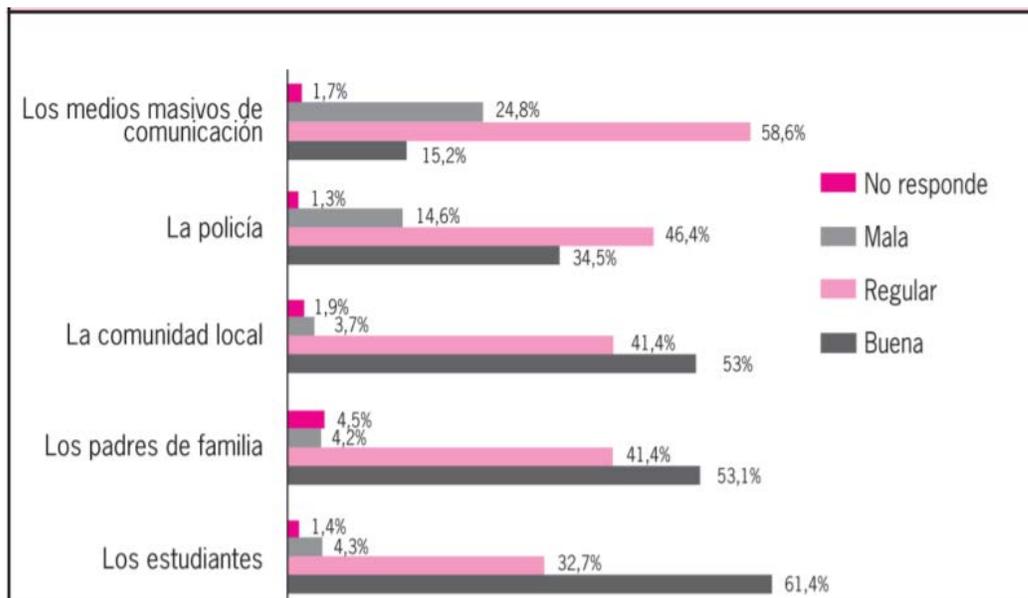


Figura 1-8 Percepción del docente según grupos sociales

Fuente: Encuesta Docente en Bogotá (IDEP, 2009, pág. 70).

1.4.3 Educación pública en Bogotá

Respecto a la educación pública en Bogotá, como ha sido mencionado anteriormente, el ente regulador y de gestión de las instituciones públicas es la Secretaría de Educación, en este caso del Distrito, la cual vigila y administra tanto a las instituciones como a la planta docente, de directivos docentes y de los demás funcionarios correspondientes. La base de la gestión de este ente se establece según la disposición de cada mandato de alcaldía, en donde se destinan los fondos respectivos presupuestales a la educación. Esto, conforme a las políticas sociales y culturales de desarrollo, ya que, al ser educación dirigida puntualmente a la población de ingresos bajos o condiciones especiales⁸, este servicio es gratuito para los niños y jóvenes, incluyendo los auxilios de alimentación durante las

⁸ Según la Ley 115 de 1994, las condiciones especiales son: educación para adultos, educación para grupos étnicos, educación campesina y rural y educación para la rehabilitación social.

jornadas de formación, y se garantizan las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en este sistema (Ministerio de Educación, 2020).

Han existido administraciones de Bogotá que han dado un impulso significativo a la educación pública, favoreciendo con ella el desarrollo social y cultural de los sectores más vulnerables del municipio a través de políticas enfocadas en la educación. Esto puede ser visto en los periodos de administración en donde el presupuesto y las mejoras al sistema educativo se han realizado a través de inversiones significativas del presupuesto distrital. Con esto se han conseguido asignaciones de recursos centradas en los estudiantes, así como la expansión de la cobertura geográfica de las instituciones educativas públicas, la creación de cupos para sectores vulnerables, la gestión de evaluación del aprendizaje con exámenes estandarizados y las garantías y condiciones adecuadas para los docentes y el personal relacionado con la operación y el funcionamiento tanto de los entes reguladores como de las instituciones (Londoño et al., 2011).

2. Marco metodológico

2.1 Tipo de estudio

La presente investigación es de tipo descriptiva y correlacional, en donde, a través de una consecución de pasos sistemáticos, iniciando por la exploración de las características de la problemática para la formulación de los objetivos, procediendo con la recolección de datos sustentados en los conceptos y estudios anteriores encontrados en la literatura e identificando las relaciones que existen o no entre variables, se llega a conocer e interpretar las situaciones o fenómenos que caracterizan la realidad estudiada (Van Dale & Meyer, 1981). De igual forma, este estudio es de tipo correlacional, en donde las variables estudiadas han sido medidas de forma cuantitativa. Esto, con el propósito de evaluar el grado de relación que puede existir entre los constructos y sus categorías (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2003).

Por otro lado, dado el alcance de la investigación a dos instituciones educativas de la Secretaría de Educación del Distrito, donde se busca encontrar la relación entre dos constructos por medio de la aplicación presencial de cuestionarios escritos, la presente investigación se define como estudio cuantitativo correlacional. De igual forma, teniendo presente lo establecido por Yin (1984), la investigación contempla los siguientes componente principales como guía para el desarrollo sistemático y lógico del presente estudio: la pregunta(s) de investigación, las proposiciones teóricas, la(s) unidad(es) de análisis, la relación lógica de los datos a las proposiciones y los respectivos criterios para la interpretación de los datos.

Basado en lo anteriormente mencionado, la postura epistemológica de la presente investigación se dirige hacia el paradigma postpositivista, donde se presenta un acercamiento a la realidad de modo imperfecto y probabilístico (Guba & Lincoln, 1994); a través de instrumentos y un análisis correlacional, obteniendo una explicación respecto a la inteligencia emocional de los docentes y su percepción de clima organizacional en dos instituciones educativas públicas de Bogotá, sin ser posible una generalización de los resultados más allá de las instituciones.

2.2 Etapas de la investigación

La concepción del pensamiento y motivación de la investigación estuvo delimitada por los intereses personales que llevarían al desarrollo progresivo y sostenido del estudio de conceptos psicológicos y organizacionales sobre el trabajador. Esto, relacionando su facultad intrínseca de reacción humana frente a las emociones percibidas en el entorno donde se desarrolla. En la figura 2-1 se encuentra la consecución de actividades desarrolladas con miras a la definición de la investigación.

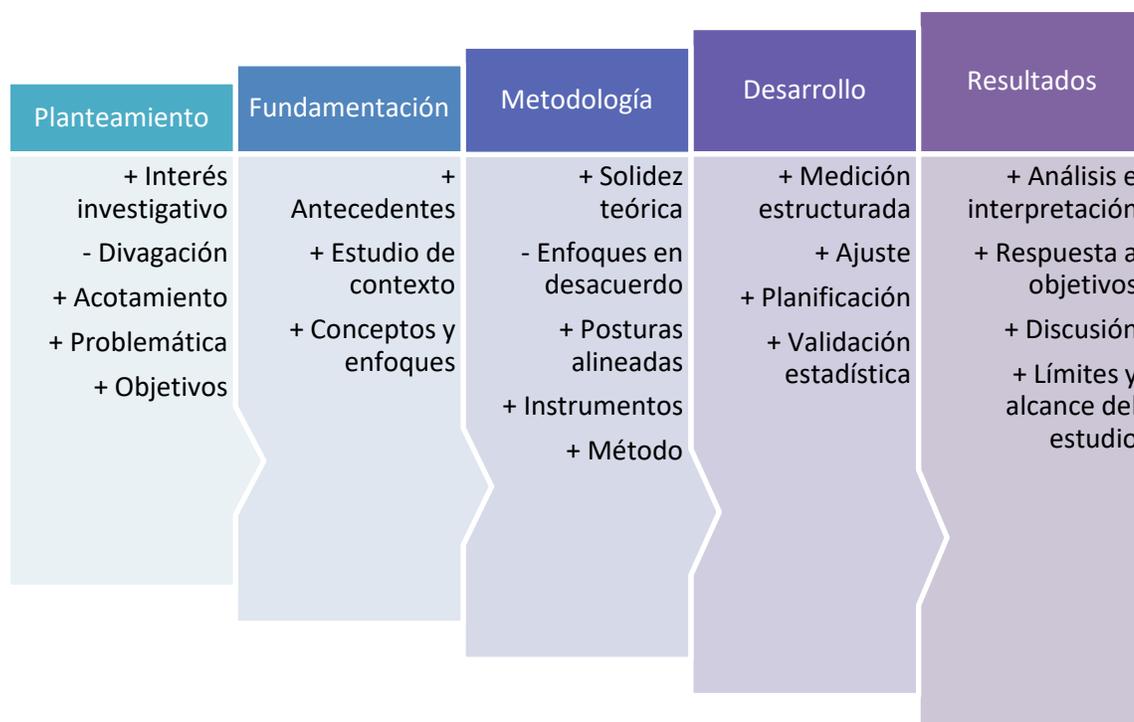


Figura 2-1. Actividades para la definición de la investigación

Fuente: elaboración propia.

2.2.1 Planteamiento del problema y fundamentación

En este punto de la investigación inicialmente se revisaron los intereses personales y organizacionales frente a los diferentes enfoques de la administración, llegando así al

estudio del trabajador como recurso humano. A continuación, dada la diversidad conceptual de la administración del recurso humano, se delimitó el estudio hacia el entendimiento de las emociones del trabajador frente al entorno en el cual este desarrolla sus actividades laborales. Posterior a esto, a través de la revisión de los estudios encontrados en la literatura dirigidos al contexto particular de instituciones educativas, así como de los trabajos relacionados con organizaciones geográficamente pertenecientes al alcance de la investigación, se logró identificar la necesidad investigativa de la inteligencia emocional y su relación con la percepción del clima organizacional en docentes del sector público de la ciudad de Bogotá.

Una vez identificado y aprobado el tema de investigación, se continuó la revisión de la literatura con mayor profundidad, estableciendo así el marco teórico y analizando las principales caracterizaciones y enfoques brindadas por parte de los autores de cada uno de los conceptos. Así mismo se hizo la revisión de las posturas y enfoques de los estudios cercanos al contexto determinado.

2.2.2 Selección metodológica y desarrollo

La presente investigación se desarrolló desde una perspectiva en donde se observa la realidad a través de una visión externa de la organización de estudio, en la cual se mide cuantitativamente la inteligencia emocional de los trabajadores y, con este enfoque, se analiza la percepción de clima organizacional de estos. De igual forma, a través de la respuesta a los objetivos propuestos, se determina la relación entre estos conceptos, verificados por medio del estudio en el contexto específico definido. El resultado de la relación de la inteligencia emocional y el clima organizacional es formulado de acuerdo con la fundamentación teórica y la investigación empírica encontrada en la literatura.

En esta investigación el procedimiento metodológico está dado por la aplicación de instrumentos (cuestionarios) de medición de la inteligencia emocional y el clima organizacional. Se continúa luego con un análisis factorial a través de modelos de ecuaciones estructurales, en donde se observa la correlación entre los factores específicos medidos y se verifica la relación buscada.

2.2.3 Resultados, discusión y conclusión de la investigación

Finalmente, a través de la correlación de los datos obtenidos, se identifica la relación entre la inteligencia emocional del trabajador y su percepción de clima organizacional.

Cabe mencionar que la investigación posee limitaciones. Esto, debido a su medición en organizaciones específicas, enmarcadas por la imposibilidad de generalizar los resultados y, a su vez, la selección de la muestra es de tipo no probabilística. De igual forma, se esclarece con las organizaciones el manejo y la confidencialidad de la información y, además, se realizó el consentimiento informado a los trabajadores, explicando los fines únicamente académicos de la investigación.

2.3 Población objeto de estudio y diseño de la muestra

Una de las problemáticas actuales está dada por factores de desigualdad vistos en diferentes niveles y entornos sociales, en donde el sector educativo, presentando al sistema de educación y específicamente a los colegios como entornos sociales, se ve afectado por la brecha entre el conocimiento y su aplicabilidad a la sociedad actual (González García, 2005). En este orden de ideas, analizando esta problemática, Gardner (2000) presenta la necesidad de desarrollo de una visión y misión clara en las instituciones educativas, en donde el crecimiento personal permita formar a las futuras generaciones, además de en materia de conocimiento, en habilidades sociales y emocionales. Dicho de otra manera, conforme a lo analizado en el apartado teórico la presente investigación, este autor hace énfasis en las múltiples inteligencias que deben ser desarrolladas en el ser humano, principalmente, en la inteligencia que permite manejar y responder frente a las emociones propias y de otros en un mismo entorno.

Ahora bien, analizando el contexto educativo particular bogotano, particularmente las instituciones públicas, su participación significa el 58,1 % para el 2018 de las matrículas del sector educativo; preescolar, primaria, secundaria y media, siendo la principal institución de formación en la capital de Colombia. Estas instituciones están caracterizadas por variables como regímenes de contratación, diferencias en remuneración, beneficios e

incluso sistema de salud independiente para los docentes, En la tabla 2-1 se presenta la distribución del sector oficial y no oficial educativo desde el año 2014 hasta el año 2018, identificando la sostenida participación de instituciones públicas como mayoría en la ciudad de Bogotá.

Sector Educativo	2014	2015	2016	2017	2018
Oficial	887.057	877.536	827.615	788.708	780.052
no oficial	608.164	606.597	597.992	594.886	562.537
Total	1.495.221	1.484.133	1.425.607	1.383.594	1.342.589
% Oficial	59,3%	59,1%	58,1%	57,0%	58,1%
% no oficial	40,7%	40,9%	41,9%	43,0%	41,9%

Tabla 2-1. Evolución de la matrícula por sector (oficial y no oficial) Bogotá, D. C. 2014-2018

Fuente: Secretaría de Educación, Alcaldía Mayor de Bogotá (2019, pág. 59).

Dado el alcance del trabajo final de la Maestría en Administración y lo aprobado como propuesta, se responde a los objetivos definidos en la investigación a través del estudio cuantitativo correlacional de la inteligencia emocional y el clima organizacional en dos instituciones educativas ubicadas en la ciudad de Bogotá, adscritas a la Secretaría de Educación del Distrito. Estas cuentan con una planta docente distribuida para cada jornada: mañana y tarde. De igual forma, hacen parte del sector educativo oficial, que, en la actualidad, ofrece clases a niños y jóvenes que se encuentran cursando su educación básica primaria, básica secundaria y media, comprendiendo así once años académicos. Las dos instituciones participantes en esta investigación tienen una capacidad entre 1000 y 1200 estudiantes activos por año, en donde se distribuyen aproximadamente 40 % para básica primaria y un 60 % para básica secundaria y media. Respecto a la dirección de las instituciones, ambas se componen por una rectoría al mando soportada por una coordinación académica y disciplinaria. Adicionalmente, los docentes y estudiantes son acompañados por el departamento de orientación de cada institución. Los procesos administrativos de contratación y nómina, al igual que los procesos de evaluación y seguimiento de docentes e instituciones son llevados a cabo por la Secretaría de Educación del Distrito.

Finalmente, el tipo de muestreo es de tipo no probabilístico y por conveniencia. Los docentes seleccionados para el diligenciamiento de los cuestionarios fueron abordados según disponibilidad de cada institución, así como considerando su ubicación y jornada.

2.4 Instrumentos de medición

El proceso para la selección de los instrumentos de medición, tanto del clima organizacional como de la inteligencia emocional, está alineado con el contexto de esta investigación y el enfoque utilizado en el establecimiento y validación inicial de estos cuestionarios. De igual forma, los instrumentos aplicados presentan la respectiva fundamentación teórica y validación estadística, la cual comprueba su aplicabilidad en otros contextos. Adicionalmente, se solicitó previa autorización de uso a los respectivos autores de los instrumentos, recibiendo esta por escrito (ver anexo C).

Por otro lado, al ser estos instrumentos validados en una cultura diferente, se realizó un proceso de adaptación cultural guiado por 3 expertos pertenecientes a direcciones de recursos humanos en organizaciones y universidades, en donde principalmente la terminología y el sentido de lectura y el entendimiento en el contexto Bogotano, fue analizado y ajustado.

A continuación, se encuentran los cuestionarios aplicados a los docentes participantes en esta investigación. Para el debido control de los instrumentos, se incluyó un número de identificación aleatorio para la correcta identificación entre cuestionarios de inteligencia emocional y clima organizacional de un mismo docente.

2.4.1 Instrumento de inteligencia emocional

Para la medición de la inteligencia emocional de los docentes se utilizó el instrumento ajustado y llevado al idioma español por Extremera y Fernández-Berrocal (2004), el cual está basado en el modelo TMMS *Trait Meta-Mood Scale* desarrollado por Salovey y Mayer (1997), el cual, originalmente, evalúa los estados emocionales mediante cuarenta y ocho ítems. Para el modelo aplicado en esta investigación los autores redujeron la versión original a veinticuatro ítems, llamándolo TMMS-24. Este instrumento mide tres

dimensiones de la inteligencia emocional: la atención emocional, la claridad y la reparación emocional. La distribución los ítems en estas dimensiones está definida de la siguiente manera: atención del 1 al 8, claridad del 9 al 16 y finalmente reparación del 17 al 24.

Este modelo fue utilizado con la respectiva autorización de los autores, esclareciendo los fines netamente académicos. Así mismo, se realizó una adaptación cultural al instrumento y su correspondiente adaptación al contexto organizacional del presente estudio. Por otro lado, el uso de este instrumento para la presente investigación se determina gracias a la confiabilidad presentada de esta validación y adaptación al español en estudios previos, con resultados superiores a 0.82 del coeficiente Alfa de Cronbach (Espinosa-Venegas, Sanhueza-Alvarado, Ramírez-Elizondo, & Sáez-Carrillo, 2015). De igual manera, la versatilidad presentada para el sector educativo y su apropiada dinámica en su aplicación, además del fundamento teórico proveniente de Mayer y Salovey, hacen que se establezca la decisión por parte de los investigadores de uso de este instrumento sobre otros. Los ítems y el cuestionario de inteligencia emocional aplicado se encuentran en el anexo D.

2.4.2 Instrumento de clima organizacional

El instrumento aplicado en esta investigación para identificar la percepción del clima organizacional de las instituciones educativas por parte de los docentes fue desarrollado por Salazar, Peña Vargas, Ceja Mendoza, del Río Valdivia (2015) para el contexto educativo Mexicano, siendo este validado inicialmente en una muestra de docentes y obteniendo una consistencia interna positiva a través del análisis de correlaciones con un Alfa de Cronbach de 0,0903 (2015).

Este instrumento, específicamente diseñado y validado para la medición de la percepción de clima organizacional en profesores del sector educativo de México, hace que esté alineado con los objetivos de la presente investigación. Así mismo, un factor importante en la decisión de uso de este instrumento fue su construcción y validación inicial en un contexto similar al educativo colombiano, en donde variables como el idioma e, incluso, variables demográficas y económicas entre estos dos países, prevalecen

significativamente sobre otros instrumentos que pudiesen haber sido utilizados para la investigación.

El instrumento cuenta con cincuenta ítems, distribuidos en cinco categorías, a saber: 1) relaciones interpersonales, la cual contempla ítems relacionados al compañerismo, la colaboración y la comunicación en las instituciones educativas; 2) la cohesión de grupo, relacionando el trabajo en equipo y la productividad; 3) la calidad de vida laboral, evaluando el bienestar y la salud física además de las condiciones de trabajo; 4) la motivación, incluyendo el sentido de pertenencia y la satisfacción laboral, y, finalmente, 5) políticas y reglamentos, analizando los derechos y obligaciones de los docentes. Los ítems y el cuestionario de clima organizacional aplicado se encuentran en el anexo E.

2.4.3 Variables sociodemográficas

Con el fin de ir más allá en el análisis y la profundidad de la investigación, se determinó incluir en los cuestionarios un apartado de variables de los docentes, el cual permitiera encontrar características de estos frente a su respectiva inteligencia emocional y su percepción de clima organizacional. Estas variables sociodemográficas comprenden la identificación del género de los docentes; el tiempo el cual cada uno de estos ha trabajado en la institución educativa clasificado por rangos, es decir, menos de 5 años, de 6 a 15 años y más de 15 años; la edad de los docentes igualmente clasificada por rangos, a saber, de 20 a 30 años, de 31 a 50 años y más de 50 años; el estado civil, y la jornada en la cual se encuentra cada uno de ellos. Para ver los ítems y las variables sociodemográficas ver el anexo F.

2.5 Análisis de los datos

La inteligencia emocional y la percepción del clima organizacional son dos variables latentes que no son medidas directamente en los trabajadores, sino que se miden a través un instrumentos previamente validados (Salazar C., Peña Vargas, Ceja Mendoza, & Del Río Valdivia, 2015; Fernández-Berrocal, Extremera, & Ramos, Validity and reliability of the spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale, 2004). Las variables latentes son inferidas a partir de una serie de ítems que se observan o se miden directamente con el

entrevistado para realizar dicha inferencia, es decir, que para conocer en una escala cuantitativa el valor de la variable latente, se desarrolla un modelo de ecuaciones estructurales.

El análisis factorial confirmatorio es un tipo de modelo de ecuaciones estructurales basado en las dimensiones y factores definidos previamente por el instrumento de medición. El cuestionario implementado comprende una serie de ítems medidos siguiendo una escala Likert. Por lo tanto, el análisis factorial confirmatorio (CFA, por sus siglas en inglés) utilizado en la estimación de las variables latentes se basa en las correlaciones policóricas. Este es un tipo de correlación empleada cuando se utilizan variables en escala ordinal. El análisis de la inteligencia emocional y la percepción del clima organizacional en los docentes se realizó de forma conjunta entre toda la muestra, estudiando los resultados agrupadamente por factor medido. En otras palabras, a través del análisis correlacional se determinó si los docentes, al tener una inteligencia emocional alta, perciben el clima organizacional como bueno.

La labor mencionada se realizó de esta forma, ya que el objetivo de la investigación se dirige hacia la determinación de la relación existente entre la inteligencia emocional de los docentes y su percepción del clima organizacional. El análisis de estos dos conceptos se realizó frente a la posición de docente, que en esta investigación está delimitada a una muestra de docentes pertenecientes a dos colegios de la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá. Posterior al análisis de esta relación, se procedió a complementar y responder a los objetivos específicos, en donde se discriminaron las diferentes variables sociodemográficas como las instituciones frente a los resultados tanto de la inteligencia emocional como el clima organizacional.

Para responder los objetivos de la investigación, el análisis estadístico se divide en:

- Estimación de la inteligencia emocional de los docentes mediante CFA.
- Estimación de la percepción del clima organizacional de los docentes mediante CFA.
- Correlación entre la inteligencia emocional y la percepción del clima organizacional.

- Determinación de posibles características sociodemográficas que se correlacionen con la inteligencia emocional y la percepción del clima organizacional.

Los resultados presentados se analizaron en el software estadístico R utilizando la librería *lavaan* versión 0.6-5 (*Latent Variable Analysis*).

Por otro lado, los cuestionarios aplicados para la medición de la inteligencia emocional y la percepción de clima organizacional fueron complementados con preguntas de tipo sociodemográfico (sexo, edad, antigüedad laboral, estado civil y jornada). De igual forma, la participación de los docentes de cada una de las instituciones estuvo dada por la disponibilidad y aceptación de cada uno de estos a responder los cuestionarios, así como por la entrega de los cuestionarios diligenciados. Como dificultad en el proceso se evidenció la falta de participación de algunos docentes y la pérdida repetitiva de algunos cuestionarios por parte de estos. Esto incidió en los porcentajes de participación por institución descritos en los resultados.

2.6 Consideraciones éticas

Siendo aplicados cuestionarios de toma de información personal, esta investigación sigue las disposiciones consignadas en la Ley 1581 de 2012 de Protección de Datos Personales, modificada por el Decreto 1377 de 2013, en donde se garantiza que la información obtenida en la aplicación de los cuestionarios relacionados anteriormente será de carácter confidencial y su uso correspondiente se excluye a fines netamente académicos.

A través del consentimiento informado, el cual se encuentra en el anexo G del presente documento, se establece la participación voluntaria, así como los correspondientes objetivos de la investigación. De igual forma, se esclarece que el participante es libre de continuar o no el diligenciamiento de los cuestionarios y de no contestar a lo que considere inapropiado o personal.

3. Resultados

3.1 Caracterización sociodemográfica de la población

A continuación, se presenta la descripción de la muestra respecto a las variables sociodemográficas medidas a los docentes de las instituciones educativas A y B, al igual que las opciones de respuesta de cada una de las variables.

- Sexo: 1. Femenino, 2. Masculino
- Antigüedad laboral: 1. Menos de 5 años, 2. De 6 a 15 años, 3. Más de 15 años.
- Edad: 1. De 20 a 30 años, 2. De 31 a 50 años, 3. Más de 50 años.
- Estado civil: 1. Soltero/a, 2. Casado/a, 3. Viudo/a, 4. Separado/a Divorciado/a, 5. Otras uniones
- Jornada: 1. Mañana, 2. Tarde.

En la tabla 3-1 se pueden observar las cantidades y los porcentajes asociados a cada una de las variables sociodemográficas incluidas en los cuestionarios. Cabe mencionar que, para la institución educativa A, participó un total de 27 docentes, siendo esta cantidad un 77 % del total de aquellos que pertenecen a esta institución. Por otro lado, para la institución B, los docentes participantes fueron 25, siendo este un 62 % de total de la planta de esta institución.

Como primera característica de la muestra, se observa que un 60 % de los docentes participantes de la investigación son mujeres, las cuales en el colegio A son el 67 % y para el colegio B un 60 %, siendo en cantidad 18 y 13, respectivamente. Por el lado masculino,

el porcentaje es de un 30 % para el colegio A y un 48 % para el colegio B, siendo esto un 40 % de la muestra total con una cantidad de 20 docentes. Respecto a la segunda variable, la antigüedad de los docentes no se presenta una concentración en ninguna categoría, sin embargo, la mayor cantidad de docentes de la muestra poseen más de 15 años de experiencia. Ahora bien, conforme a la distribución de edades de los docentes la mayoría se encuentra entre los 31 a 50 años, con el 56 %, seguido de los mayores a este rango con un 42 %. Para la variable de estado civil, la categoría de casado(a) representa un 44 % de la muestra. Finalmente, los docentes pertenecientes a la jornada de la mañana representan un 77 % de la muestra y en la jornada de la tarde se encuentra un 21 % de los docentes.

Características	Colegio A	%	Colegio B	%	Total	%
Sexo						
Femenino	18	67 %	13	52 %	31	60 %
Masculino	8	30 %	12	48 %	20	40 %
N/A	1	3 %	0	-	0	-
Total	27		25		52	
Antigüedad						
6 a 15 años	8	30 %	6	24 %	14	27 %
Más de 15 años	5	19 %	12	48 %	17	33 %
Menos de 5 años	10	37 %	6	31 %	16	31 %
N/A	4	15 %	1	10 %	5	10 %
Total	27		25		52	
Edad						
20 a 30 años	1	4 %	0	0 %	1	2 %
31 a 50 años	12	44 %	17	68 %	29	56 %
Más de 50 años	14	52 %	8	32 %	22	42 %
Total	27		25		52	
Estado civil						
Casado/a	14	52 %	9	36 %	23	44 %
Separado/a	2	7 %	5	20 %	7	13 %
Soltero/a	7	26 %	7	28 %	14	27 %
Viudo/a	0	0 %	1	4 %	1	2 %
Otras uniones	2	7 %	3	12 %	0	0 %
N/A	2	7 %	0	0 %	2	4 %
Total	27		25		52	
Jornada						
Mañana	16	59 %	24	96 %	40	77 %
Tarde	10	37 %	1	4 %	11	21 %
N/A	1	4 %	0	0 %	1	2 %
Total	27		25		52	

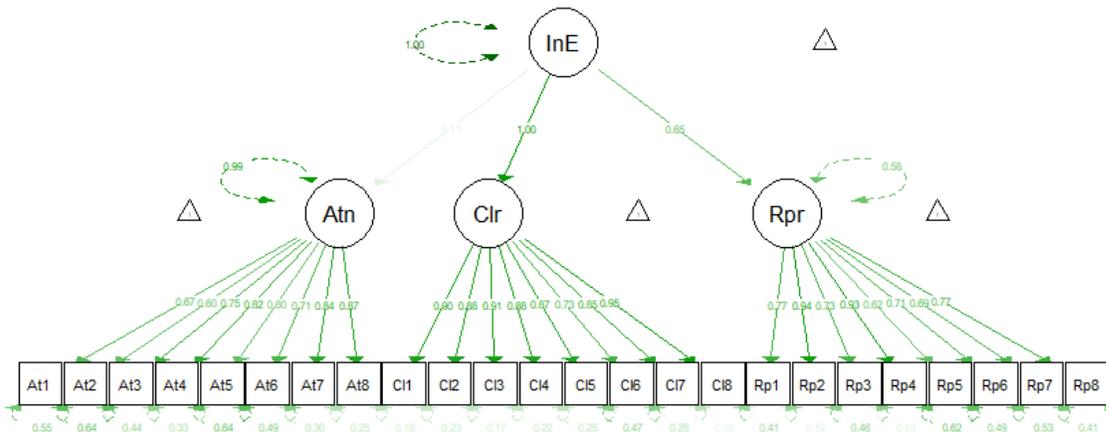
Tabla 3-1. Características sociodemográficas de los docentes

Fuente: elaboración propia.

3.2 Estimación de la inteligencia emocional de los docentes mediante CFA

La inteligencia emocional se mide en tres dimensiones claves: atención emocional, claridad emocional y reparación emocional, cada una de las cuales contiene ocho ítems.

La estimación del modelo estructural para la inteligencia emocional se observa en la figura 3-1, en donde se evidencia que los ocho ítems aportan positivamente a la medición de cada dimensión y las tres dimensiones miden de forma significativa la inteligencia emocional, siendo la claridad emocional la dimensión que más aporta a la inteligencia emocional y la atención emocional la que menos aporta.

**Figura 3-1. Modelo estructural para la inteligencia emocional**

Fuente: elaboración propia.

En la figura 3-2 se observa el trazo latente de la inteligencia emocional de los docentes. Se evidencia que la inteligencia emocional tiene un comportamiento “normal”, es decir, la gran mayoría se agrupa alrededor del promedio y muy pocos tienen una inteligencia emocional más grande que los demás o inferior. Cabe destacar que existen docentes con un nivel de inteligencia emocional bajo (alrededor de 3).

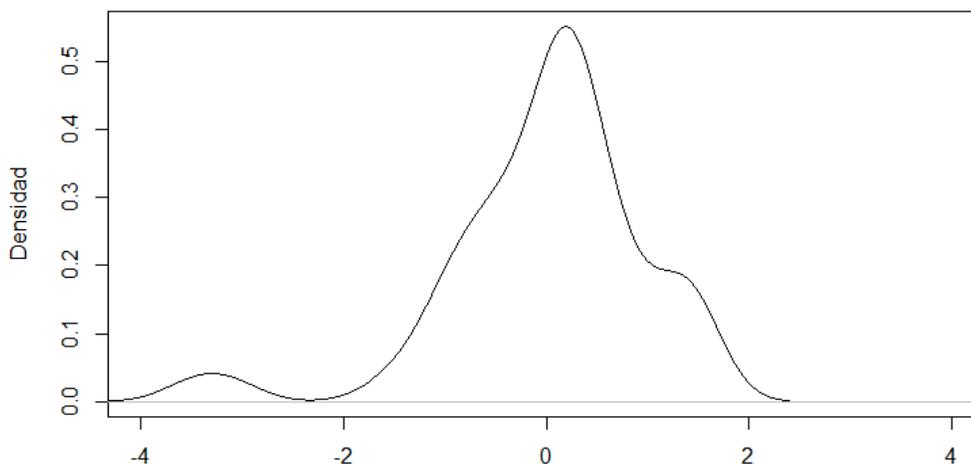


Figura 3-2. Trazo latente Inteligencia Emocional.

Fuente: elaboración propia.

3.3 Estimación de la percepción del clima organizacional de los docentes mediante CFA

La percepción del clima organizacional se mide a través de dos categorías: procesos organizacionales y estructura organizacional. La categoría de procesos organizacionales se divide en cuatro subcategorías que, a su vez, se subdividen en dos variables. La estructura organizacional, por su parte, se despliega en una única subcategoría. En total se midieron cincuenta ítems, los cuales apuntan a la percepción del clima organizacional. Esto, debido a que la cantidad de docentes a los que se les aplicó el cuestionario es relativamente pequeña con respecto a la cantidad de ítems y variables latentes a estimar. Se tomó la decisión de realizar un análisis factorial confirmatorio para cada una de las cinco subcategorías. Esto tiene sentido puesto que el instrumento de medición asume independencia entre estas cinco variables latentes (Salazar, Peña Vargas, Ceja Mendoza, & del Río Valdivia, 2015). Así mismo, el análisis factorial confirmatorio se basa en Brown y Tindsley (2000).

A continuación, se presentan los resultados de la estimación de las cinco variables latentes o subcategorías del clima organizacional. Las matrices de correlaciones, así como los modelos estructurales y trazos latentes por variable se encuentran en el anexo H.

Relaciones interpersonales

La subcategoría de relaciones interpersonales está medida por un total de trece ítems agrupados en dos variables: compañerismo y comunicación. En primer lugar, se evalúan las correlaciones policóricas de los trece ítems para luego realizar así el análisis factorial confirmatorio.

En la matriz de correlaciones de la variable relaciones interpersonales del anexo H se evidencia que el ítem “Compañerismo5” y “Comunicación2” están correlacionados perfectamente. Por esto se decide excluir el ítem “Compañerismo5” del análisis.

Como resultado del análisis factorial confirmatorio se observa que ambas variables están correlacionadas positivamente con las relaciones interpersonales y que tres ítems apuntan de forma negativa a la percepción de la comunicación de los docentes, es decir, se formularon de forma inversa. El trazo latente evidencia que hay algunos docentes que perciben mejores relaciones interpersonales que la gran mayoría, puesto que tienen un puntaje superior al promedio.

Cohesión de grupo

La cohesión de grupo está conformada por dos variables: productividad y trabajo en equipo, con un total de nueve ítems. En la matriz de correlaciones policóricas no se evidencian correlaciones perfectas entre dos o más ítems, por lo que el análisis factorial confirmatorio se realiza con la totalidad de ítems formulados.

Como resultado, se tiene que tanto el trabajo en equipo como la productividad influyen significativamente en la percepción de la cohesión de grupo entre los cincuenta y dos docentes. El trazo latente evidencia que la gran mayoría percibe la cohesión de grupo de la misma forma, puesto que se tiene un comportamiento “normal”.

Calidad de vida laboral

La subcategoría de calidad está medida por un total de once ítems, agrupados en dos variables: bienestar y condiciones de trabajo. En la matriz de correlaciones no se evidencia relación perfecta entre dos pares de ítems, por lo que se realiza el análisis factorial confirmatorio con los once ítems formulados.

Al realizar el análisis factorial confirmatorio se encuentra que las ecuaciones estructurales no son estimables. Esto ocurre porque la estructura propuesta en ocasiones no es la adecuada para los datos de la muestra. Por lo anterior, se elimina la estructura de las variables y se estima el trazo latente solo con once ítems.

Los resultados muestran que solo los nueve ítems que en principio medían las condiciones de trabajo son significativos y miden la calidad de vida laboral de forma positiva, mientras que los tres ítems que se agrupaban en el bienestar y salud física no aportan mucha información en la medición de la calidad de vida laboral.

Motivación

La motivación es la última subcategoría que mide la percepción de los procesos organizacionales. Está conformada por dos variables y una totalidad de doce ítems. No se evidencia relación perfecta entre dos pares de ítems, por lo que se realiza el análisis factorial confirmatorio con los doce ítems formulados.

Como resultado de este análisis factorial confirmatorio se tiene que ambas variables miden significativamente la motivación de forma positiva y el comportamiento del trazo latente es "normal".

Políticas y reglamentaciones

Las políticas y reglamentaciones constituyen la subcategoría que mide la percepción de la estructura organizacional. Está compuesta por cinco ítems y en la matriz de correlaciones policóricas no se evidencia relación perfecta entre un par de ítems.

Los resultados del análisis factorial confirmatorio muestran que los cinco ítems miden las políticas y reglamentos de forma positiva y, significativamente, el trazo latente de la variable es “normal”.

3.4 Estimación del clima organizacional

Para estimar la percepción del clima organizacional se hace uso de las estimaciones previamente realizadas de las cinco subcategorías. Como puede ser observado en la figura 3-3, los resultados del análisis factorial confirmatorio muestran que tanto los procesos como la estructura organizacional miden significativamente la percepción del clima organizacional y lo hacen de forma positiva.

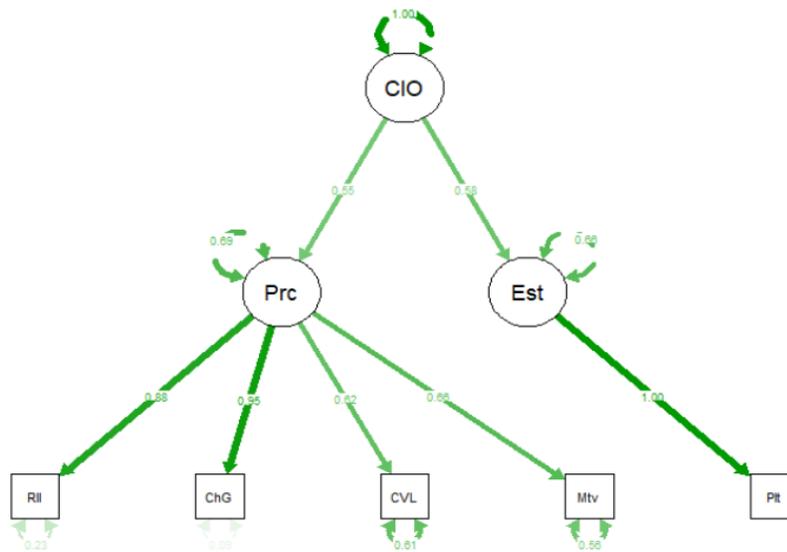


Figura 3-3. Modelo estructural clima organizacional

Fuente: elaboración propia.

De igual forma, en la figura 3-4 se puede observar el trazo latente de la percepción del clima organizacional. Esta muestra un comportamiento similar a una distribución normal, en donde se evidencia que la mayoría de los docentes perciben el clima de forma similar (alrededor del promedio) y muy pocos lo hacen de mejor o de peor forma.

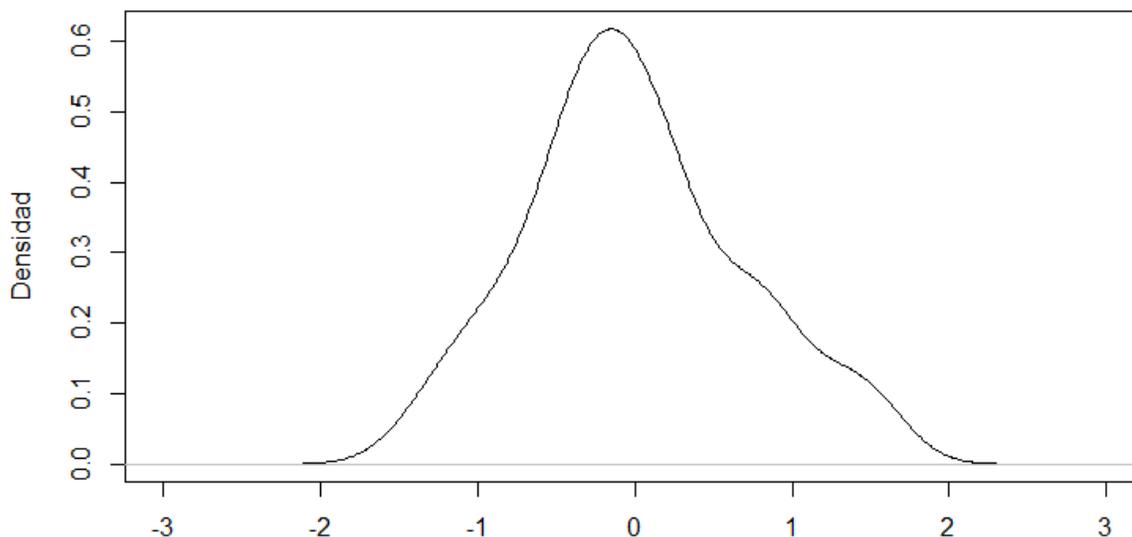


Figura 3-4. Trazo latente clima organizacional

Fuente: elaboración propia.

3.5 Correlación entre la inteligencia emocional y la percepción del clima organizacional

Teniendo los resultados de los trazos latentes de la inteligencia emocional y la percepción del clima organizacional se procede a realizar un análisis de correlaciones con el objetivo de determinar si existe relación entre estos dos constructos.

La figura 3-5 muestra la dispersión entre los valores de la inteligencia emocional y la percepción del clima organizacional. Se evidencia que no hay relación lineal entre estos dos constructos, es decir, la percepción del clima organizacional no depende en ningún sentido de la inteligencia emocional de la persona. Lo anterior es confirmado a través del coeficiente de correlación de Pearson obtenido ($r=0.044$), cuyo resultado es cercano a cero.

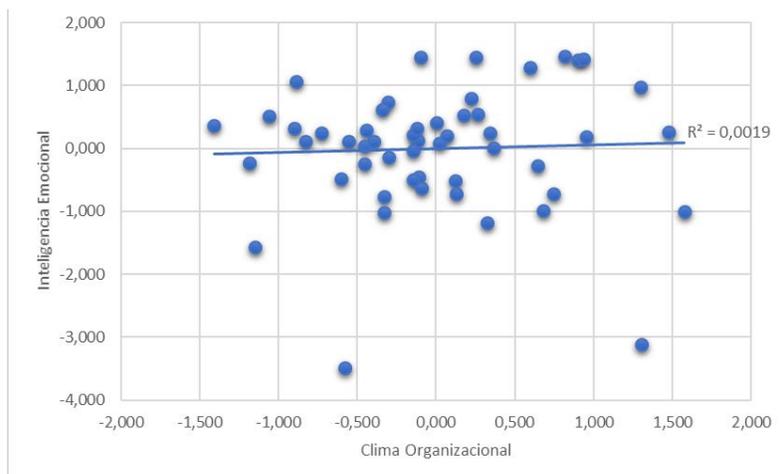


Figura 3-5. Relación entre clima organizacional e inteligencia emocional

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 3-2 se pueden observar los coeficientes de correlación de Pearson entre las categorías del clima organizacional y los componentes de la inteligencia emocional. Se evidencia que todas las correlaciones son bajas, es decir, que no hay relación o dependencia entre los valores de estas categorías.

	Procesos	Estructura	Clima Organizacional
Atencion	-0,158	0,173	0,022
Claridad	0,028	0,043	0,044
Reparacion	0,112	0,130	0,149
Inteligencia Emocional	0,028	0,043	0,044

Tabla 3-2. Correlación Pearson categorías clima organizacional e inteligencia emocional

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 3-3 se pueden observar los coeficientes de correlación de Pearson entre las subcategorías del clima organizacional y los componentes de la inteligencia emocional. Se evidencia que el valor más alto está entre motivación y reparación, con una correlación de 0,27 (p valor = 0,052). Esto indica que la relación es muy baja e, incluso, que no es significativamente diferente de cero.

	RelInterp	Cohesion Grupo	Calidad Vida Laboral	Motivación	Políticas
Atencion	-0,177	-0,166	-0,005	-0,057	0,173
Claridad	0,068	-0,011	0,007	0,212	0,043
Reparacion	0,076	0,082	0,192	0,270	0,130
Inteligencia Emocional	0,068	-0,011	0,007	0,212	0,043

Tabla 3-3. Correlación Pearson subcategorías clima organizacional e inteligencia emocional

Fuente: elaboración propia.

3.6 Determinación de posibles características sociodemográficas que se correlacionen con la inteligencia emocional y la percepción del clima organizacional

Para evaluar si existe diferencia en los resultados en la percepción del clima organizacional o en la inteligencia emocional entre cada una de las características sociodemográficas de los docentes, se utilizó una prueba de estadística no paramétrica llamada “Kruskall-Wallis”. Esta ayuda a probar si dos o más grupos de datos provienen de la misma distribución. Como se trata de una prueba no paramétrica, no se tienen supuestos de normalidad y suele ser más potente que las pruebas paramétricas, cuando el tamaño de muestra es pequeño. Además, mediante un *boxplot* o diagrama de caja y bigote, se puede observar gráficamente la distribución de los resultados entre cada característica sociodemográfica, complementado así los resultados de la prueba Kruskall-Wallis.

Para interpretar los resultados de la prueba Kruskall-Wallis se utiliza el valor P de la prueba, asumiendo una confiabilidad del 95 %. La hipótesis nula de que los conjuntos de datos provienen de la misma distribución, se rechaza si el valor P es inferior a 0,05.

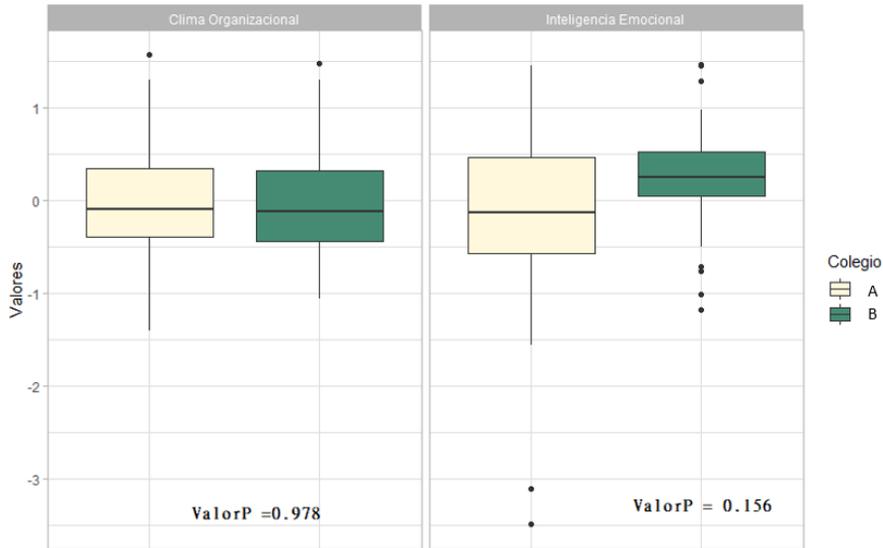


Figura 3-6. Boxplot por colegios

Fuente: elaboración propia.

Como puede se observa en la figura 3-6, los resultados de la percepción del clima organizacional y de la inteligencia emocional no son diferentes entre los docentes de ambos colegios. Sin embargo, cabe resaltar que la inteligencia emocional de los docentes del colegio B se concentra en valores positivos.

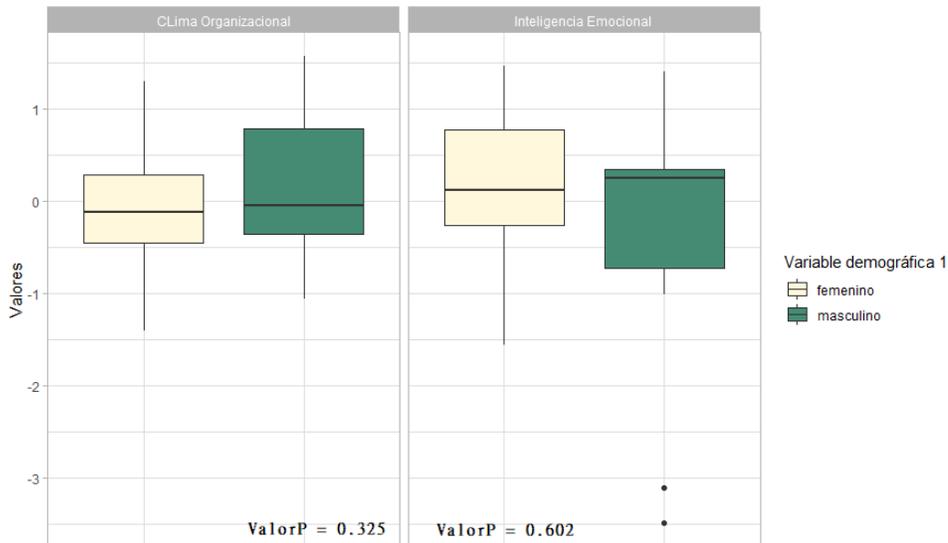


Figura 3-7. Boxplot por género

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, como se observa en la figura 3-7, el clima organizacional es percibido de igual manera entre hombres y mujeres. Además, la inteligencia emocional no es significativamente diferente entre ambos géneros.

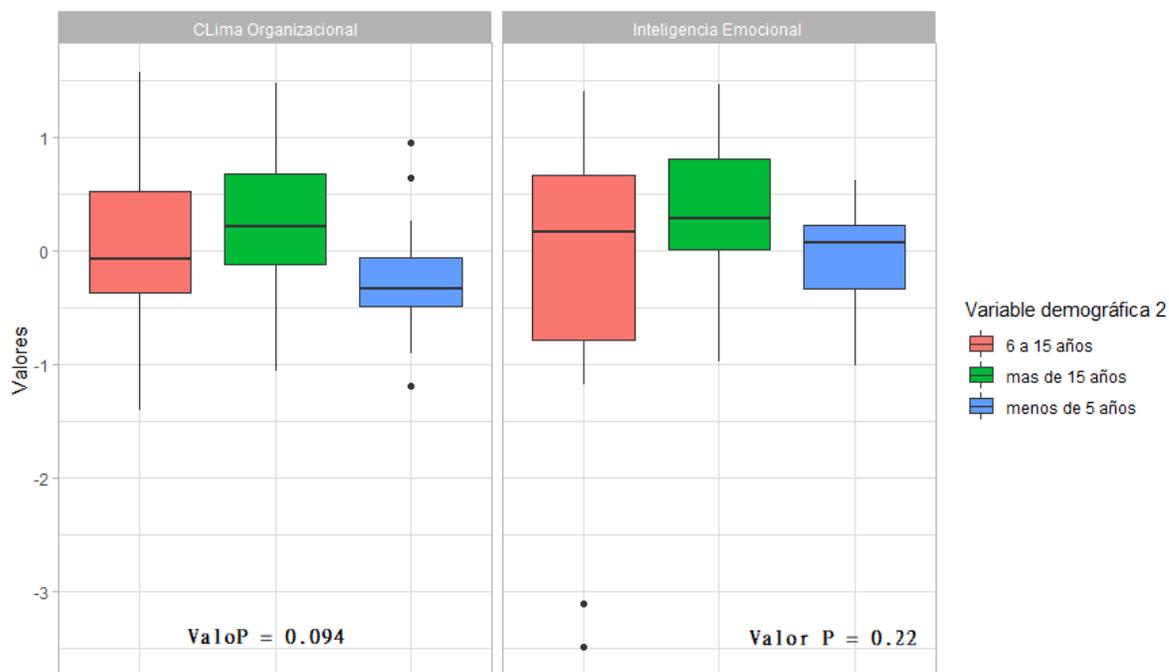


Figura 3-8. Boxplot por antigüedad laboral

Fuente: elaboración propia.

Respecto a la antigüedad laboral de los docentes, se observa en la figura 3-8 que esta no influye en la percepción del clima organizacional y que la inteligencia emocional no es significativamente diferente entre los rangos de antigüedad.

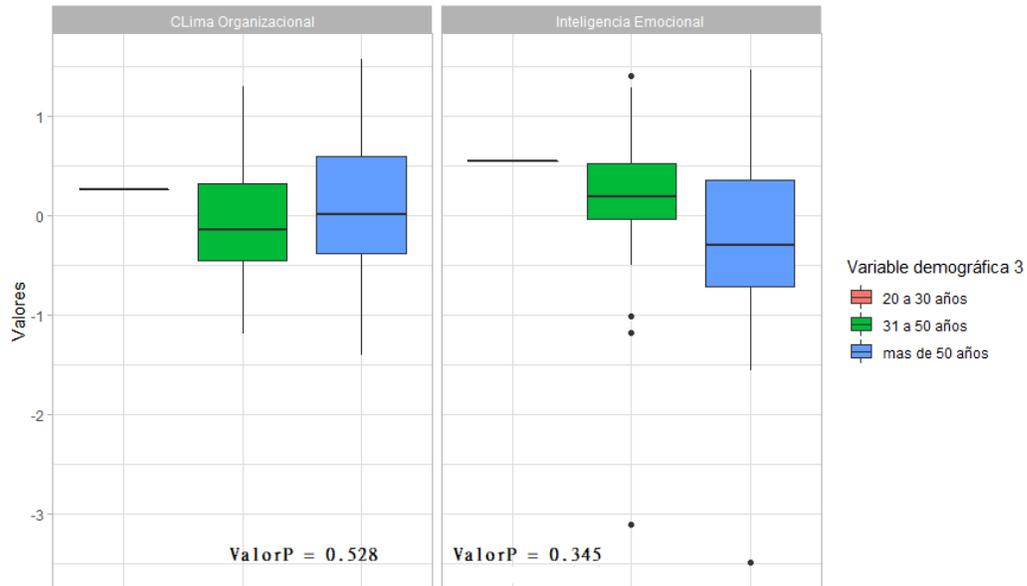


Figura 3-9. Boxplot por rango edades

Fuente: elaboración propia.

Adicionalmente, en la figura 3-9 se evidencia que el clima organizacional es percibido de igual forma en los docentes de distintas edades. Se observa también que la inteligencia emocional no depende significativamente de la edad del docente.

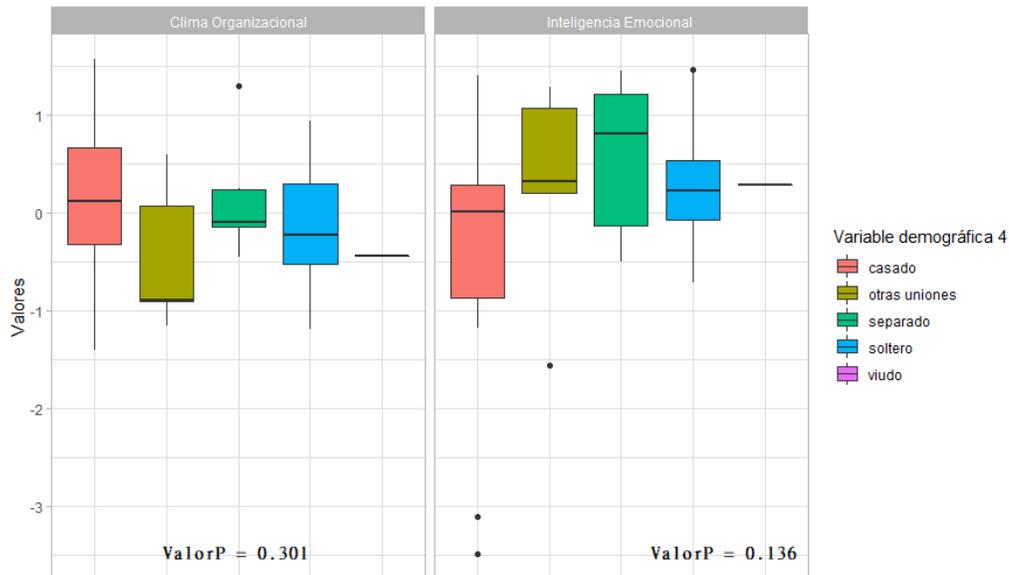


Figura 3-10. Boxplot por estado civil

Fuente: elaboración propia.

Así mismo, vemos en la figura 3-10 que el estado civil del docente no influye en la percepción del clima organizacional y que tampoco afecta la inteligencia emocional.

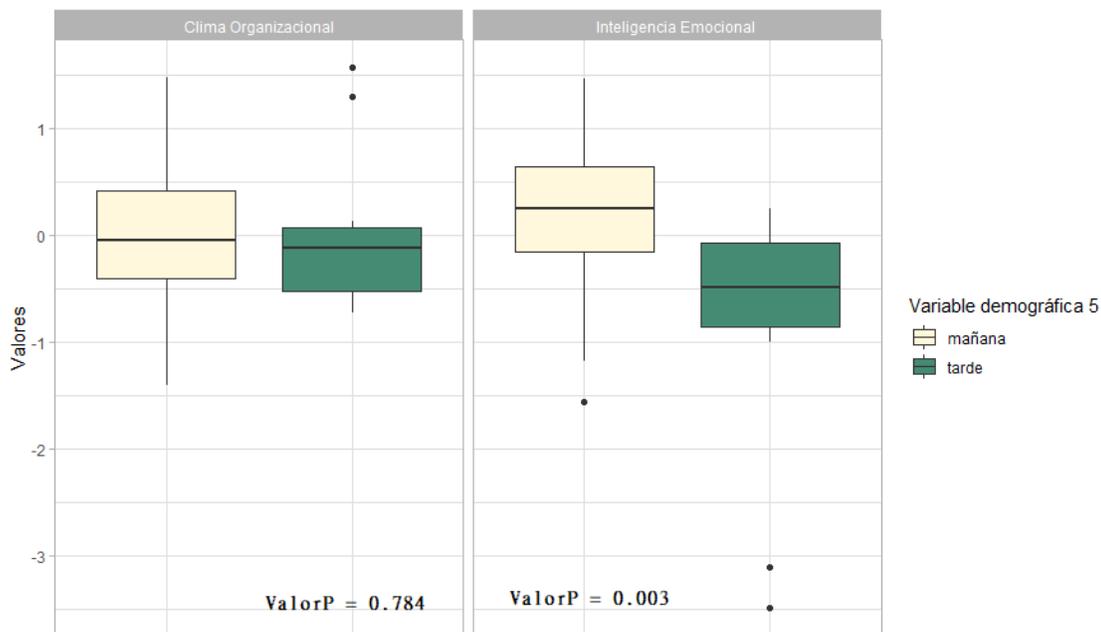


Figura 3-11. Boxplot por jornada

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, en la figura 3-11 se observa que la percepción del clima organizacional no es distinta entre los docentes que laboran en la jornada de la mañana y en la tarde, mientras que la inteligencia emocional de los que pertenecen a la jornada de la mañana es significativamente más alta que los docentes de la jornada de la tarde.

4. Discusión, conclusiones y recomendaciones

4.1 Discusión

La búsqueda de un entendimiento mayor de la relación de la inteligencia emocional de los trabajadores en una organización y, a su vez, la respectiva percepción del clima al interior de ésta, condujeron al estudio y caracterización de estos constructos en dos instituciones educativas de la ciudad de Bogotá, adscritas a la Secretaría de Educación del Distrito. Para determinar la relación de estos conceptos, en este estudio cuantitativo correlacional el presente trabajo se soportó en investigaciones previas (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Palomera, Fernández-Berrocal, & Brackett, 2008; Momeni, 2009; Juma, 2013; Salazar C., Peña Vargas, Ceja Mendoza, & Del Río Valdivia, 2015; Cejudo & López-Delgado, 2017) e instrumentos debidamente validados por autores del tema.

Adicionalmente, a lo largo de la investigación, ciertos antecedentes mostraban que, en contextos específicos, la inteligencia emocional y el clima organizacional eran constructos correlacionados. Por esa razón, el estudio de esta relación generaba un aporte a través del análisis de esta en el contexto educativo colombiano. Sin embargo, los resultados obtenidos en estas instituciones determinaron la falta de relación entre la inteligencia emocional de los docentes y su percepción de clima organizacional.

Para determinar la relación entre la inteligencia emocional de los docentes y su percepción del clima en las respectivas instituciones educativas, se aplicaron dos cuestionarios que permitieron caracterizar tanto la inteligencia emocional de los trabajadores, como la percepción del clima en cada uno de los colegios. Posteriormente, el análisis estadístico

permitió encontrar la relación de estos dos constructos, dando como resultado una falta de relación o dependencia entre la inteligencia y el clima.

Por lo anterior, se realizó un análisis de las categorías de cada constructo, lo que permitió determinar la dependencia entre categorías de la inteligencia y el clima. Si bien, como lo señalan Maryam, Areshtanab y Arshadi Bostanabad (2015), la inteligencia emocional no tiene una relación significativa con la percepción del desempeño laboral, se podría presentar una relación únicamente según una determinada categoría de la inteligencia emocional y la percepción de un trabajador en su entorno productivo. Sin embargo, estos análisis adicionales tampoco determinaron una relación, afirmando que, para los colegios estudiados, el clima organizacional percibido por los docentes y su inteligencia emocional no están relacionados. Este resultado podría deberse a diferencias culturales o educativas de los docentes, así como a las condiciones específicas encontradas en las organizaciones estudiadas e incluso los instrumentos utilizados para medir ambos constructos.

Adicionalmente, con el objetivo de identificar y comparar tanto el clima organizacional percibido como la inteligencia emocional de los trabajadores, se representó gráficamente a través de un análisis *boxplot* o diagrama de caja y bigote el comportamiento de estos dos constructos frente a las variables sociodemográficas incluidas en los cuestionarios aplicados. Los hallazgos más importantes están enmarcados en las diferencias de inteligencia emocional positiva en el Colegio B frente a la distribución encontrada en el Colegio A, con una media negativa de resultados de este constructo, así como el tipo de jornada, siendo la mañana una variable que enmarca una inteligencia emocional mayor de los docentes frente a los que laboran en la jornada de la tarde. Sin embargo, variables como el sexo, la antigüedad, la edad y el estado civil no influyen ni afectan la percepción del clima organizacional ni la inteligencia emocional de los docentes en estas dos instituciones.

Por otro lado, de forma adicional a la revisión de literatura y, con el objetivo de identificar nuevos estudios que estén relacionados a la presente investigación respecto a los identificados inicialmente, se utilizaron nuevamente las ecuaciones de búsqueda en las diferentes bases de datos bibliográficas de revistas científicas. Como resultado se obtuvo

un trabajo reciente que estudia la relación entre la inteligencia emocional y el comportamiento laboral contraproducente, teniendo como variable mediadora el clima organizacional en universidades privadas en Amán (Jordania), dando como resultado que la inteligencia emocional tiene un impacto significativo en el clima organizacional (Al Ghazo, Suifan, & Alnuaimi, 2019). Cabe mencionar que el análisis entre estos dos constructos estuvo relacionado al comportamiento laboral, lo cual diverge de la presente investigación, así como el contexto y la población objetivo que fueron empleados administrativos de universidades para la ciudad y país previamente mencionados.

Así mismo, en la revisión de las ecuaciones de búsqueda, los estudios de inteligencia emocional o clima organizacional aumentaron en un 54 %, pasando de 65 documentos inicialmente encontrados a 100. Lo anterior confirma el interés actual del estudio en el contexto organizacional de la inteligencia emocional. Sin embargo, ninguno de los estos estudios, relaciona el contexto analizado en la presente investigación. Ahora bien, un estudio llevado a cabo por Wahyuni, Wiyono, Atmoko y Hambali (2019) sobre la evaluación de las relaciones entre la inteligencia emocional, el clima escolar y el agotamiento de consejeros escolares en instituciones en Malang Raya (Indonesia) tiene un acercamiento similar a la presente investigación. Los resultados encontrados en este relacionan una influencia positiva de la inteligencia emocional y el clima escolar al agotamiento de los consejeros escolares, pero no relacionan la inteligencia emocional y el clima escolar entre sí.

Continuando con el análisis, si bien se han contrastado estudios que relacionan tanto la inteligencia emocional como el clima organizacional conjuntamente con la presente investigación, existen investigaciones que analizan la importancia y relevancia de la inteligencia emocional en los docentes como competencia básica en la formación de estos (Palomera, Fernández-Berrocal, & Brackett, 2008; Extremera & Fernández-Berrocal, 2004) y, a su vez, existen trabajos que aseguran la importancia de la percepción del clima organizacional de los docentes para promover una mejora educativa (Aldridge & Fraser, 2018).

Respecto a la inteligencia emocional en los docentes y su importancia como competencia básica en su formación, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) aseguran que a una mayor inteligencia emocional las capacidades para percibir, comprender y regular las emociones propias y la de los demás, los docentes podrán afrontar de una mejor forma los eventos estresantes de tipo laboral y manejar adecuadamente las emociones negativas que surgen entre los compañeros de trabajo, los padres de familia y los mismos alumnos.

Con lo anterior, podemos contrastar con los resultados de la presente investigación que, para el caso de la institución educativa Colegio B la media y resultados de la inteligencia emocional de los docentes son positivas. Esto permite inferir un manejo adecuado de las emociones negativas con los diferentes actores en la institución por parte de los docentes. Por otro lado, para el caso de la institución Colegio A, la media de los resultados de la inteligencia emocional es negativa. Esto indica que los docentes podrían estar presentando dificultades en la relación con sus colegas, los padres de familia o, incluso, con los estudiantes. Por lo tanto, en esta institución el establecimiento de programas de formación para el manejo de las emociones sería recomendable, al igual que una periódica revisión de la inteligencia emocional en los docentes. Adicionalmente, otros estudios sugieren que los docentes con una alta inteligencia emocional poseen una mayor capacidad en la resolución de conflictos, lo cual, a su vez, se relaciona con su desempeño en las tareas docentes (Cejudo & López-Delgado, 2017).

Cabe mencionar que en los estudios citados anteriormente, los resultados de la inteligencia emocional son diversos, teniendo docentes con un bajo nivel de inteligencia emocional, así como otros con un elevado. Esto ratifica los hallazgos encontrados para las dos instituciones participantes en esta investigación. Así mismo, en la investigación dirigida por Cejudo y López-Delgado (2017), la inteligencia emocional es analizada bajo dos variables sociodemográficas: el sexo y la antigüedad. Esto ratifica lo encontrado en la presente investigación, en donde no se hallaron diferencias significativas por estas dos variables.

Ahora bien, respecto a la percepción del clima organizacional en las instituciones educativas por parte de los docentes, obtuvimos como resultado una distribución similar tanto en el Colegio A como en el Colegio B, presentando una media negativa en la percepción de este constructo. Para ambos colegios, la importancia de la percepción del

clima organizacional se puede ver a través de estudios que sugieren que este constructo está relacionado con variables como la retención (Ingersoll, 2001) y el bienestar (Cotton & Hart, 2003). De igual forma, la importancia de la percepción del clima organizacional está relacionada con el desempeño docente, tal como fue encontrado por Torres Pacheco y Zegarra Ugarte (2015). Estos autores, en un contexto similar, en particular con docentes de instituciones educativas bolivarianas en la ciudad de Puno (Perú), demuestran que existe dicha relación y su respectiva percepción por parte tanto del docente como de los estudiantes. Por consiguiente, a través de estos hallazgos por parte de diversos investigadores, el clima organizacional se identifica como un constructo importante para las instituciones educativas, en donde diferentes variables como la retención, el bienestar y el desempeño están relacionadas positivamente con este concepto.

Respecto a las variables sociodemográficas: género, antigüedad, edad, estado civil y jornada, los resultados obtenidos para ambos colegios no muestran ningún tipo de relación entre ellas y la percepción del clima organizacional. Con base en esto, podríamos asegurar que para las dos instituciones adscritas a la Secretaría de la Educación del Distrito, el hecho de que la planta docente tenga una mayor representación en alguna de las variables no tiene incidencia significativa en la percepción del clima organizacional. Lo afirmado puede ser ratificado en el estudio llevado a cabo por Werner García (1980), quien, a través de la identificación de la percepción del clima organizacional en docentes de diferentes instituciones primarias públicas en Iowa (Estados Unidos), afirma la inexistencia de una relación significativa entre variables como el género, edad y antigüedad respecto al clima organizacional.

Finalmente, es necesario tener en cuenta las limitaciones de la presente investigación, en donde, al ser con un muestreo no probabilístico, no es posible generalizar los resultados ni asumir posturas que afirmen una no relación entre la inteligencia emocional y la percepción de clima organizacional de los docentes de colegios públicos de Bogotá, por ejemplo, ni de ninguna otra organización específica en la respectiva ubicación geográfica-cultural.

4.2 Conclusiones

Como se ha revisado en este documento, los estudios sobre la inteligencia emocional de los trabajadores y su percepción del clima organizacional pueden generar resultados diferentes respecto al contexto estudiado. Una de las razones de estos diversos resultados en la determinación de estas relaciones podría ser el enfoque, el tipo de estudio y el muestreo seguido. Podría esto ser el resultado también de los cuestionarios utilizados y de las respectivas categorías identificadas, partiendo de la perspectiva de cada autor.

Por otro lado, la sobreestimación personal de cada uno de los docentes sobre su inteligencia emocional, es decir, lo consignado en los instrumentos frente a la realidad y objetividad de la persona, pudo haber generado una distorsión en los resultados. Así mismo, las características de los docentes participantes en esta investigación, siendo estos parte de un sector con particularidades específicas debido a que pertenecen al Distrito de Bogotá y a su vez a las condiciones que los cargos estatales suponen⁹, pudiesen tener alguna diferencia con los resultados obtenidos. Adicionalmente, en la literatura para el contexto colombiano no se encuentran estudios previos que determinen una relación entre la inteligencia emocional de trabajadores y el clima organizacional percibido en una organización, pudiendo analizar que esta investigación es un acercamiento inicial que puede guiar a futuros investigadores con intereses en estos constructos.

Como conclusión de la presente investigación, teniendo como objetivo principal la determinación de la relación entre la inteligencia emocional de los docentes de dos colegios adscritos a la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá y su percepción del clima organizacional, no se encuentra relación alguna entre estos dos constructos. De igual forma, a través de análisis adicionales, no se identifica ningún tipo de relación o dependencia entre las categorías que definen tanto a la inteligencia emocional como al clima organizacional. Respecto a los objetivos específicos, la caracterización y el análisis de las características emocionales, al igual que la identificación del clima percibido por los docentes en las instituciones educativas, se identificó que la inteligencia emocional es

⁹ Para información adicional de docentes en colegios públicos ver: (Gómez-Restrepo, Rodríguez, Padilla M., & Avella-García, 2009)

mayor en docentes pertenecientes a la jornada de la mañana. Así mismo, la inteligencia emocional es mayor en el Colegio B y finalmente se presenta una inteligencia emocional con rango o mediciones negativas en el Colegio A.

4.3 Recomendaciones

Primero, los resultados obtenidos pueden servir como referencia a futuros estudios que busquen identificar la inteligencia emocional o la percepción de clima organizacional en el contexto colombiano. Igualmente, los resultados de la presente investigación pueden motivar la realización de nuevos trabajos relacionados con estos constructos, ya sean replicaciones en otros contextos o la búsqueda de una relación entre la inteligencia emocional en el campo organizacional, teniendo presente los antecedentes e importancia actual del enfoque global de este constructo en las organizaciones y su interés del porqué sus trabajadores pueden tener altos indicadores en este.

Además, se recomienda a las organizaciones, principalmente en la gestión de los recursos humanos, estudiar y caracterizar la inteligencia emocional de sus trabajadores, así como implementar programas que permitan su desarrollo y mejora. Esto, dado que, con base en estudios previos citados en esta investigación, este tipo de iniciativas puede contribuir a mejorar indicadores estratégicos que van desde la productividad hasta el relacionamiento personal de los trabajadores.

Por otro lado, dado el hallazgo de una inteligencia emocional mayor en los docentes que pertenecen a la jornada de la mañana respecto a los que laboran en la jornada de la tarde, futuros estudios podrían contemplar un análisis específico de la inteligencia emocional según la jornada en otras instituciones educativas o, incluso, en organizaciones que manejen turnos laborales en diferentes horarios. Así mismo, se recomienda a futuras investigaciones contemplar un mayor tamaño de la muestra y diferentes tipos de muestreo.

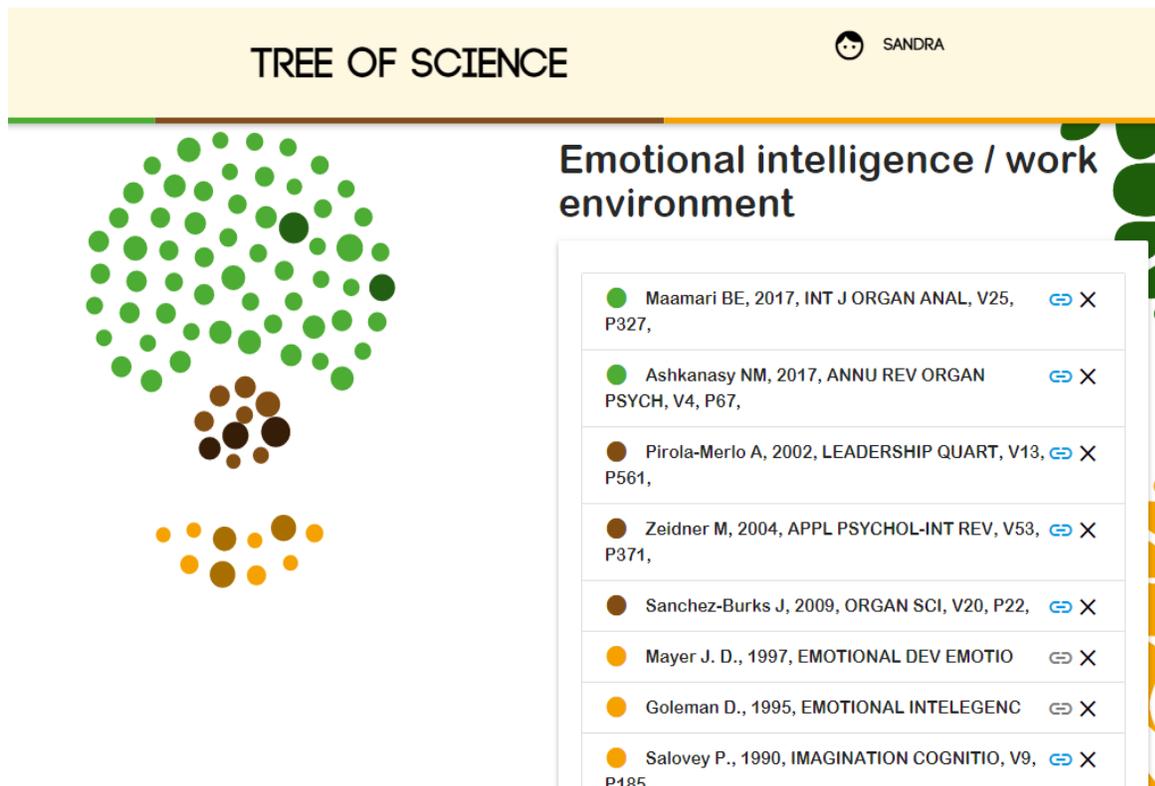
De igual forma, la presente investigación puede servir como punto de partida para la Secretaría de Educación del Distrito y sus instituciones educativas, para identificar tanto la

inteligencia emocional de sus docentes como su percepción del clima organizacional. Esto puede permitir entender y aplicar conceptos actualmente presentes y en desarrollo en las organizaciones, a través de programas y políticas internas que favorezcan tanto a los docentes como a la organización. Así mismo, futuras investigaciones podrían dirigirse a la identificación de la percepción del clima organizacional en otros colegios adscritos a la Secretaría de Educación del Distrito, logrando así un mayor entendimiento de estas instituciones y de la organización en sí.

Finalmente, respecto a los hallazgos obtenidos en las instituciones participantes de la investigación y dados los resultados bajos en la percepción del clima organizacional por parte de los docentes, se recomienda a la dirección de las dos instituciones estudiadas implementar programas que contribuyan a mejorar este aspecto. Así mismo, dada la importancia de la inteligencia emocional en las organizaciones y, relacionando los resultados de la presente investigación, los hallazgos bajos en ambas instituciones en este constructo sugieren la necesidad de atribuir una mayor importancia, principalmente en el Colegio A, que permita establecer esfuerzos, en particular, en la mejora de la inteligencia emocional en sus docentes.

Anexo A - Tree of Science

A continuación, se presenta una ilustración¹⁰ tomada de <http://tos.manizales.unal.edu.co/>, aplicado al tema particular de investigación.



¹⁰ El acceso a la plataforma fue otorgado por Sandra Patricia Rojas-Berrio, Ms.C. Ph.D., profesora asistente de la Universidad Nacional de Colombia.

Anexo B - Ecuaciones de búsqueda

Para la revisión de literatura, se definieron las siguientes ecuaciones de búsqueda:

Temática (categorías)	Base de datos	Ecuación de búsqueda	Criterios de depuración	N° de doc. finales
Inteligencia emocional y clima organizacional	<i>Scopus</i>	TITLE (emotio* AND intelligence AND organiza* AND climate)	- Limitado al área de administración y psicología. - Limitado a título	4
	<i>Scopus</i>	(TITLE (emotio* AND intelligence) AND TITLE-ABS-KEY ((work* AND environment) OR (organi* AND climate) OR (work* AND climate))) AND (LIMIT-TO (SUBJAREA , "BUSI") OR LIMIT-TO (SUBJAREA , "PSYC"))	- Limitado al área de administración y psicología. - Limitado a título, resumen y palabras clave.	65
	<i>Jstor</i>	(ti:(emotional intelligence) OR tb:(emotional intelligence)) AND (organizational climate)	- Inteligencia emocional y clima organizacional	8
	<i>Web of Science</i>	TITLE: (emotio* intelligence) AND TOPIC: (organizatio* climate)	- Inteligencia emocional y clima organizacional	13

Anexo C - Autorización de uso instrumentos de medición

1/2/2020

Correo de Universidad Nacional de Colombia - Instrumento Clima Organizacional - Investigación académica



Andres Felipe Rodriguez Pineda <anrodriguez@unal.edu.co>

Instrumento Clima Organizacional - Investigación académica

2 mensajes

Andres Felipe Rodriguez Pineda <anrodriguez@unal.edu.co>
Para: ciria6@uacol.mx

26 de julio de 2019, 16:33

Buen día Dra. Salazar,

Mi nombre es Andrés Rodríguez, estudiante de la Maestría en Administración de la Universidad Nacional de Colombia.

Actualmente me encuentro realizando mi tesis la cual busca encontrar la relación entre la percepción de clima organizacional y la inteligencia emocional en profesores colombianos.

Le escribo este correo para amablemente solicitar la autorización de uso de la escala que usted y su equipo ha diseñado y validado. Este instrumento sería utilizado con fines únicamente académicos.

Agradezco su pronta respuesta,
Quedo atento.

--

Cordialmente,

Andrés Rodríguez
Estudiante de la Maestría en Administración
Facultad de Ciencias Económicas

CIRIA SALAZAR <ciria6@uacol.mx>
Para: Andres Felipe Rodriguez Pineda <anrodriguez@unal.edu.co>

26 de julio de 2019, 18:12

Con gusto Andres, adelante.



[El texto citado está oculto]

--

PhD Ciria Margarita Salazar C. Profesora Investigadora de Tiempo Completo Universidad de Colima

1/2/2020

Correo de Universidad Nacional de Colombia - Petición TMMS-24



Andrés Felipe Rodríguez Pineda <anrodriguez@unal.edu.co>

Petición TMMS-24

Pablo Fernández-Berrocal <pabloberrocal@gmail.com>

19 de marzo de 2019, 11:05

Estimada amiga/o,

¡Muchas gracias por interesarte en nuestra investigación!

Te adjunto la escala de IE que utilizamos (TMMS-24). La puedes emplear en tu estudio sin ningún tipo de problemas siempre que no sea con fines comerciales. También algunos artículos sobre IE e información adicional.

Para adolescentes puedes utilizar el TIEFBA:

•Test de Inteligencia Emocional Fundación Botín para adolescentes (TIEFBA). El TIEFBA es una medida objetiva de la Inteligencia Emocional dirigida a adolescentes (12 a 17 años) que evalúa su capacidad para percibir, facilitar el pensamiento, comprender y regular las emociones. Puedes solicitarlo aquí:

<https://www.fundacionbotin.org/educacion-contenidos/test-inteligencia-emocional.html>

El MSCEIT ha sido publicado en castellano por TEA ediciones. Para su obtención puedes contactar con:

Sara Corral
Directora Comercial
Psicóloga
TEA Ediciones, S.A.
Teléfono: 912 705 000

<https://web.teaediciones.com/MSCEIT--Test-de-Inteligencia-Emocional-Mayer-Salovey-Caruso.aspx>

Con respecto a otras pruebas de IE (e.g., EQi Baron) tienen copyright de la editorial de test MHS. Te adjunto su página Web por si deseas ponerte en contacto con ellos.
<http://www.mhs.com/>

También nos gustaría recomendarte el programa de inteligencia emocional que hemos desarrollado: programa INTEMO. El INTEMO es el primer programa que válido y desarrolló el laboratorio de emociones. El programa INTEMO es una guía paso a paso para trabajar habilidades emocionales en el aula.
El programa INTEMO+ es una continuación del programa INTEMO, basado sobre todo en trabajar las habilidades emocionales desde un punto de vistas transversal.

Te adjunto la información sobre el Intemo+

Y aquí información sobre nuestras investigaciones y la formación que hacemos en IE

https://www.researchgate.net/profile/Pablo_Fernandez-Berrocal

<https://www.facebook.com/laboratorioemociones.uma/>

Un saludo y muchas gracias,

Pablo

Pablo Fernández-Berrocal
Facultad de Psicología
Campus de Teatinos, s/n
29071 Málaga

https://www.researchgate.net/profile/Pablo_Fernandez-Berrocal
<https://www.facebook.com/pablo.fernandezberrocal>
<https://twitter.com/pabloberrocal>

5 archivos adjuntos

Assessing Perceived Emotional Intelligence in Adolescents. New Validity Evidence of Trait Meta-Mood Scale24_Journal of Psychoeducational Assessment_14.pdf

<https://mail.google.com/mail/u/1?ik=f14c954585&view=pt&search=all&permmsgid=msg-f%3A1628450652569297610&simpl=msg-f%3A16284506525...> 1/2

Anexo D- Instrumento aplicado para la medición de la inteligencia emocional

A continuación, encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

	1	2	3	4	5
1. Presto mucha atención a los sentimientos.					
2. Normalmente me angustio mucho por lo que siento.					
3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.					
4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.					
5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.					
6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente.					
7. A menudo pienso en mis sentimientos.					
8. Presto mucha atención a cómo me siento.					
9. Reconozco mis sentimientos.					
10. Frecuentemente puedo identificar mis sentimientos.					
11. Casi siempre sé cómo me siento.					
12. Normalmente conozco mis sentimientos hacia las personas.					
13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.					
14. Siempre puedo decir cómo me siento.					
15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones.					
16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos.					
17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.					
18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.					
19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.					
20. Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal.					
21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.					
22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.					
23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz.					
24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.					

Anexo E - Instrumento aplicado para la medición del clima organizacional

A continuación, se relaciona el cuestionario utilizado para la medición del clima organizacional:

Leer cuidadosamente cada uno de los ítems y responder marcando con una X la opción que usted considere más indicada de acuerdo con la siguiente escala: (1) Totalmente en desacuerdo, (2) En desacuerdo, (3) Indeciso, (4) De acuerdo y (5) Totalmente de acuerdo.

RELACIONES INTERPERSONALES (compañerismo y colaboración)	1	2	3	4	5
1. Cuento con el apoyo de mis compañeros(as) para emprender nuevos proyectos académicos en mi colegio.					
2. Recibo el apoyo necesario de mi jefe/a (rector/a) cuando lo requiero.					
3. Las relaciones entre los compañeros(as) se dan de manera cordial y respetuosa.					
4. Tengo excelentes relaciones con los compañeros(as) de mi colegio.					
5. Considero que tengo buena relación de trabajo con mi jefe/a (rector/a).					

RELACIONES INTERPERSONALES (comunicación)	1	2	3	4	5
6. Existe una adecuada comunicación entre el personal docente de la institución.					
7. Considero que tengo una comunicación efectiva con mi jefe(a) (rector/a).					
8. De manera general, percibo que la comunicación entre los integrantes de la institución es efectiva (independientemente del tipo de contratación).					
9. Recibo información con regularidad (impresa y/o electrónica) que me permite conocer los acontecimientos relevantes de la institución.					
10. Siempre puedo comunicar lo que pienso, aunque no esté de acuerdo con el resto de la organización.					
11. La información relevante de mi colegio fluye lentamente.					
12. Percibo que la información se concentra solamente en algunos(as) integrantes de mi institución.					
13. Considero que en mi colegio existen problemas de comunicación entre el personal.					

COHESIÓN DE GRUPO (trabajo en equipo)	1	2	3	4	5
14. La integración entre los compañeros(as) para el trabajo académico es positiva.					
15. En este colegio los resultados son el fruto del trabajo de pocos integrantes.					
16. El liderazgo que prevalece en el colegio contribuye al trabajo en equipo.					
17. En el colegio se propicia el trabajo en equipo.					
18. En las reuniones de trabajo en mi colegio siento la confianza de expresar desacuerdos abiertamente.					
19. Me siento cómodo trabajando en equipo en mi institución.					

COHESIÓN DE GRUPO (productividad)	1	2	3	4	5
20. El trabajo en mi colegio está bien organizado.					
21. El trabajo me hace sentir útil y altamente productivo.					
22. Me siento comprometido a alcanzar mis objetivos laborales.					

CALIDAD DE VIDA LABORAL (bienestar y salud física)	1	2	3	4	5
23. Con frecuencia me siento estresado(a) por las actividades que realizo.					
24. Las actividades que desempeño afectan la estabilidad con mi familia.					
25. Realizo actividad física fuera de mi horario laboral.					

CALIDAD DE VIDA LABORAL (condiciones de trabajo)	1	2	3	4	5
26. Cuento con los materiales y equipo necesarios para llevar a cabo mi trabajo.					
27. He recibido apoyo administrativo (recursos, materiales, entre otros) para la realización de las actividades que lo han requerido.					
28. Considero que mi lugar de trabajo es agradable.					
29. El espacio donde realizo mis actividades me permite concentrarme.					
30. Mi espacio de trabajo (individual) tiene la iluminación necesaria.					
31. La ventilación de mi espacio es la adecuada.					
32. El mobiliario con el que dispongo para trabajar es cómodo.					
33. Las aulas están equipadas con lo necesario para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.					

MOTIVACIÓN (sentido de pertenencia)	1	2	3	4	5
34. Me siento orgulloso(a) de pertenecer a esta institución.					
35. Considero que mis colegas tienen identidad con el colegio.					
36. Me siento participe de los éxitos de mi colegio.					
37. Me interesa el prestigio de mi colegio.					
38. Estoy de acuerdo con los valores y la filosofía en general que promueve esta institución.					
39. Este colegio es un buen lugar para laborar como docente.					
40. Con frecuencia dedica horas extras de trabajo a las actividades que lo requieren.					

MOTIVACIÓN (satisfacción laboral)	1	2	3	4	5
41. En este trabajo me siento realizado profesionalmente.					
42. Me gusta el trabajo que realizo en mi colegio.					
43. Si se me presentara la oportunidad de cambiar de colegio para desarrollar las mismas actividades que realizo actualmente, lo aceptaría de inmediato.					
44. La remuneración salarial que recibo la considero acorde a mis responsabilidades.					
45. Me siento a gusto con la estabilidad laboral que me proporciona este trabajo.					

POLÍTICAS Y REGLAMENTOS (derechos y obligaciones)	1	2	3	4	5
46. Conozco las prestaciones (becas, capacitación, solicitud de días para tratar asuntos diversos, entre otros) a las que tengo derecho como docente.					
47. Conozco las actividades que señala el Manual de Funciones respecto a mi tipo de contratación.					
48. El procedimiento para evaluar el desempeño de las funciones que debo asumir como docente son de mi entera satisfacción.					
49. Conozco lo que señala el Reglamento Interno de la institución.					
50. La administración de mi colegio atiende con rapidez las solicitudes y/o trámites que realizo.					

Anexo F - Variables sociodemográficas aplicadas e inicio del cuestionario

Inicialmente deberá diligenciar datos generales y luego procederá a contestar los cuestionarios por cada concepto explorado.

Para responder cada una de las preguntas que se presentan en los cuestionarios, deberá considerar lo siguiente:

- a) La información que resulte de la aplicación de los cuestionarios será manejada de forma anónima y confidencial. Únicamente se identificarán los cuestionarios y datos generales con un número de identificación aleatorio para su análisis posterior.
- b) No está permitido consultar a sus compañeros(as) de trabajo para indagar sobre sus respuestas, ya que es muy importante que su opinión sea personal sobre cada situación planteada.

SECCIÓN I: DATOS GENERALES		
1. Sexo	Femenino <input type="checkbox"/>	Masculino <input type="checkbox"/>
2. Señale el tiempo que usted tiene trabajando en el centro escolar:		
Menos de 5 años <input type="checkbox"/>	De 6 a 15 años <input type="checkbox"/>	Más de 15 años <input type="checkbox"/>
3. Edad		
De 20 a 30 años <input type="checkbox"/>	De 31 a 50 años <input type="checkbox"/>	Más de 50 años <input type="checkbox"/>
4. Estado civil		
Soltero/a <input type="checkbox"/>	Casado/a <input type="checkbox"/>	Viudo/a <input type="checkbox"/>
Separado/a <input type="checkbox"/> Divorciado/a <input type="checkbox"/>	Otras uniones <input type="checkbox"/>	
5. Jornada	Mañana <input type="checkbox"/>	Tarde <input type="checkbox"/>

Anexo G - Consentimiento informado para los participantes de la investigación

La presente investigación "Relación entre la inteligencia emocional de los trabajadores y su percepción de clima organizacional" es conducida por el estudiante de la Maestría en Administración Andrés Felipe Rodríguez Pineda bajo la dirección de la profesora de la Facultad de Ciencias Económicas Martha Isabel Riaño Casallas. El objetivo de este estudio es determinar la relación entre la inteligencia emocional de los trabajadores y su percepción del clima organizacional en docentes pertenecientes a la Secretaría de Educación del Distrito.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder dos cuestionarios de respuesta de valoración de 1 a 5. Esto tomará aproximadamente 20 minutos de su tiempo. Lo consignado en estos cuestionarios será estrictamente confidencial, es decir, será información solo conocida por parte de los investigadores. La información será codificada usando un número de identificación aleatorio y por lo tanto no llevará su nombre.

Si tiene alguna duda o inquietud sobre esta investigación, puede hacerlas en cualquier momento durante su participación; igualmente podrá retirarse o negarse a responder cualquier pregunta que usted considere prudente omitir o lo afecte emocionalmente.

Agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación. He sido informado(a) del objetivo de este estudio.

Me han indicado también, que debo responder unas preguntas y que puedo retirarme de la investigación o negarme a responder cuando yo lo considere necesario. He sido informado además del tiempo aproximado de mi participación.

Reconozco que la información que yo provea es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito diferente al de esta investigación. He sido informado que puedo hacer preguntas sobre el estudio en cualquier momento, sin que esto acarree perjuicio alguno para mí.

Nombre del Participante

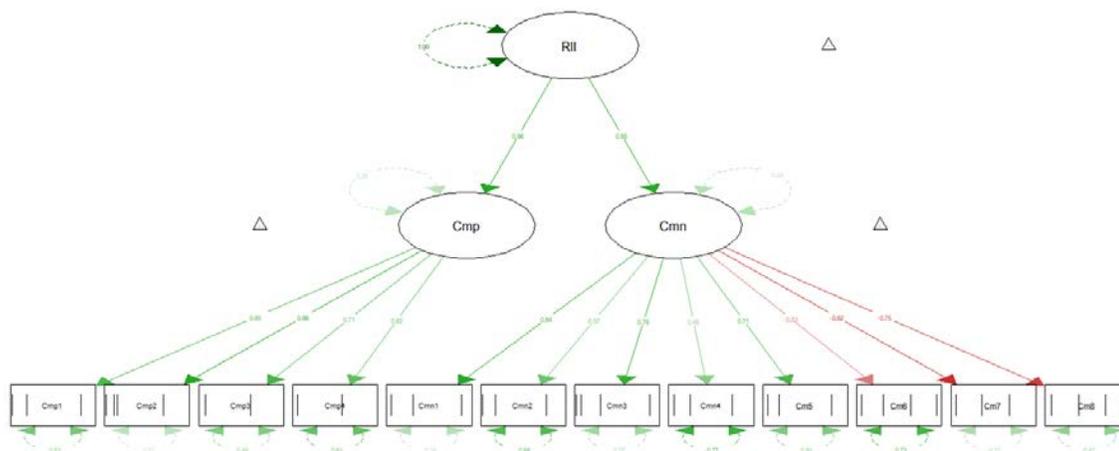
Firma del Participante

Fecha: _____

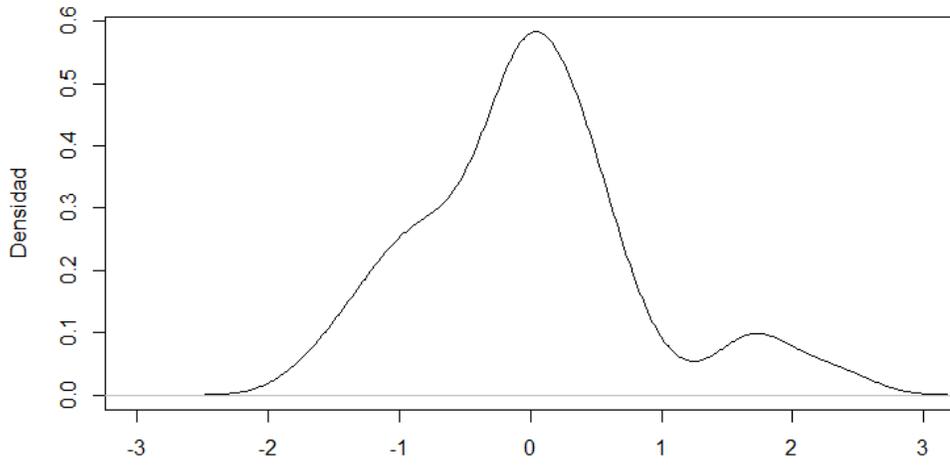
Anexo H - Matrices de correlaciones, modelos estructurales y trazos latentes del clima organizacional

Relaciones Interpersonales

	Compañeris mo1	Compañeris mo2	Compañeris mo3	Compañeris mo4	Compañeris mo5	Comunicacio n1	Comunicacio n2	Comunicacio n3	Comunicacio n4	Comunicacio n5	Comunicaci on6	Comunicaci on7	Comunicaci on8
Compañeris mo1	1												
Compañeris mo2	0,51	1,00											
Compañeris mo3	0,60	0,23	1,00										
Compañeris mo4	0,51	0,40	0,60	1,00									
Compañeris mo5	0,43	0,67	0,55	0,64	1,00								
Comunicaci on1	0,51	0,54	0,40	0,44	0,44	1,00							
Comunicaci on2	0,38	0,54	0,38	0,57	1,00	0,52	1,00						
Comunicaci on3	0,39	0,66	0,46	0,23	0,40	0,75	0,32	1,00					
Comunicaci on4	0,01	0,38	-0,16	0,07	0,20	0,37	0,27	0,37	1,00				
Comunicaci on5	0,43	0,51	0,38	0,27	0,38	0,57	0,32	0,68	0,55	1,00			
Comunicaci on6	-0,23	-0,14	-0,26	-0,04	0,04	-0,29	-0,07	-0,25	-0,22	-0,28	1,00		
Comunicaci on7	-0,25	-0,34	-0,31	-0,08	-0,32	-0,61	-0,34	-0,47	-0,44	-0,39	0,71	1,00	
Comunicaci on8	-0,16	-0,56	-0,23	-0,21	-0,26	-0,58	-0,42	-0,62	-0,33	-0,37	0,39	0,73	1,00

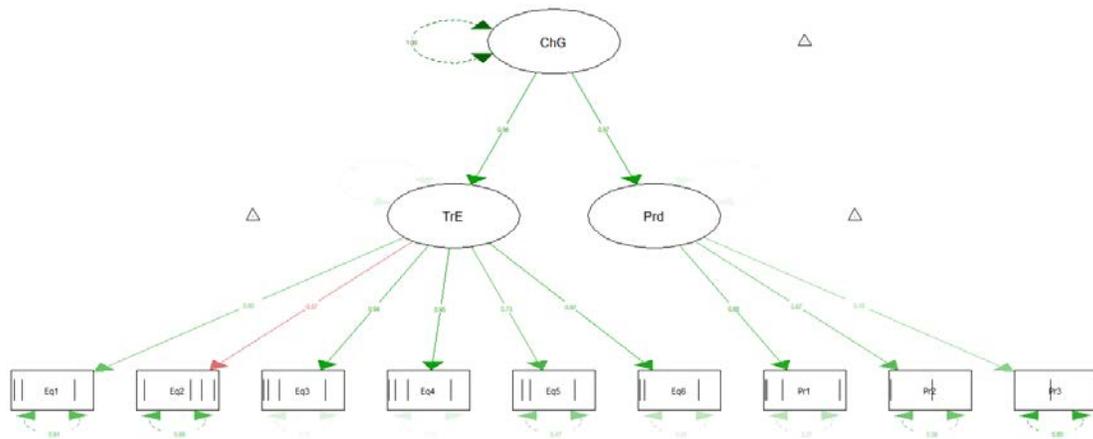


Trazo Latente Relaciones Interpersonales

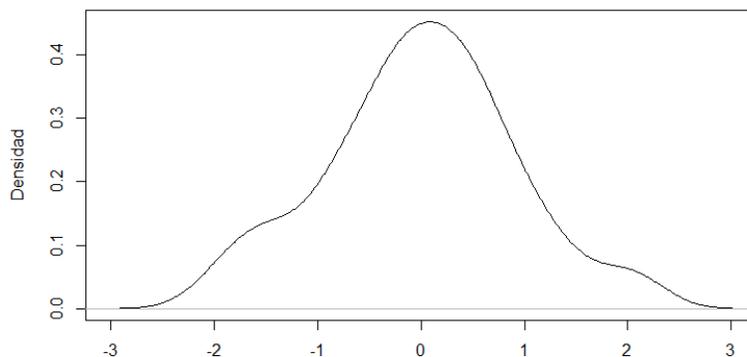


Cohesión de Grupo

	Equipo1	Equipo2	Equipo3	Equipo4	Equipo5	Equipo6	Productivida d1	Productivida d2	Productivida d3
Equipo1	1,00								
Equipo2	-0,26	1,00							
Equipo3	0,57	-0,59	1,00						
Equipo4	0,52	-0,60	0,90	1,00					
Equipo5	0,50	-0,19	0,62	0,65	1,00				
Equipo6	0,66	-0,32	0,78	0,74	0,74	1,00			
Productivid ad1	0,37	-0,51	0,72	0,86	0,62	0,68	1,00		
Productivid ad2	0,34	-0,49	0,61	0,47	0,38	0,49	0,37	1,00	
Productivid ad3	0,15	-0,01	0,33	0,32	0,27	0,13	0,05	0,60	1,00

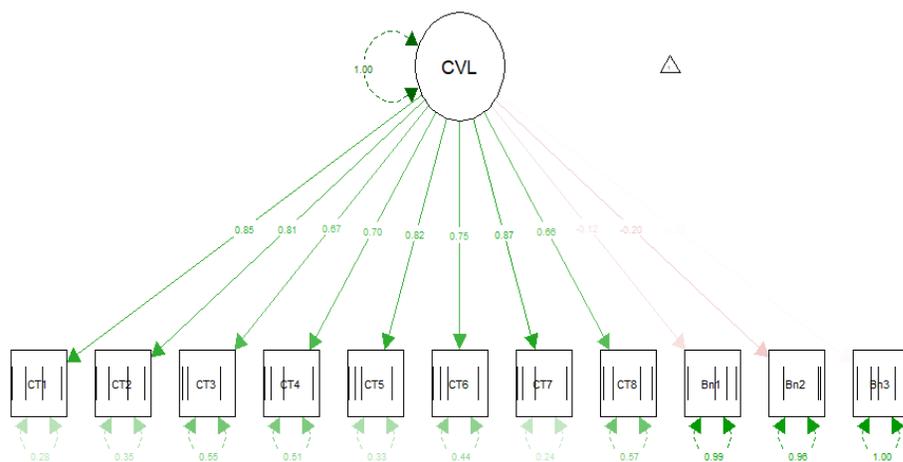


Trazo Latente Cohesión de Grupo

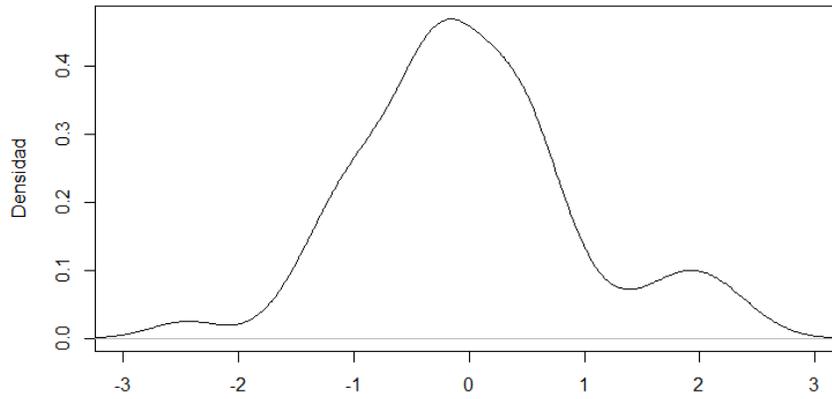


Calidad de vida laboral

	Bienestar1	Bienestar2	Bienestar3	Condiciones Trabajo1	Condiciones Trabajo2	Condiciones Trabajo3	Condiciones Trabajo4	Condiciones Trabajo5	Condiciones Trabajo6	Condiciones Trabajo7	Condiciones Trabajo8
Bienestar1	1,0										
Bienestar2	0,5	1,0									
Bienestar3	-0,1	-0,1	1,0								
Condiciones Trabajo1	-0,1	-0,1	-0,1	1,0							
Condiciones Trabajo2	0,0	-0,3	-0,2	0,8	1,0						
Condiciones Trabajo3	0,0	-0,2	-0,1	0,5	0,5	1,0					
Condiciones Trabajo4	-0,2	-0,3	0,2	0,5	0,5	0,5	1,0				
Condiciones Trabajo5	0,0	0,0	0,0	0,5	0,5	0,5	0,7	1,0			
Condiciones Trabajo6	-0,2	-0,2	0,1	0,5	0,5	0,5	0,6	0,7	1,0		
Condiciones Trabajo7	0,0	0,0	0,0	0,6	0,6	0,6	0,7	0,8	0,7	1,0	
Condiciones Trabajo8	-0,1	-0,1	0,0	0,7	0,6	0,5	0,3	0,3	0,3	0,6	1,0

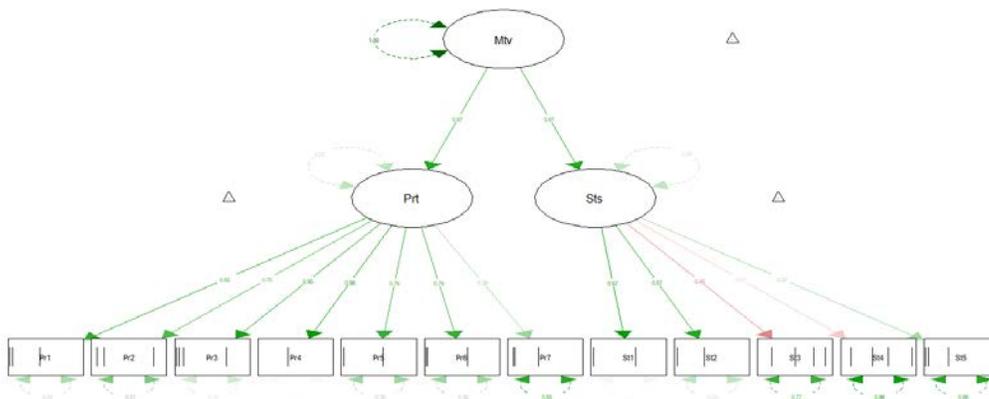


Trazo Latente Calidad Vida Laboral

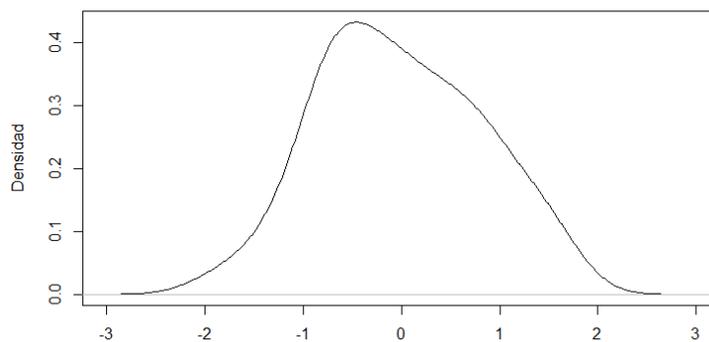


Motivación

	Pertenencia 1	Pertenencia 2	Pertenencia 3	Pertenencia 4	Pertenencia 5	Pertenencia 6	Pertenencia 7	Satisfaccion 1	Satisfaccion 2	Satisfaccion 3	Satisfaccion 4	Satisfaccion 5
Pertenencia 1	1,00											
Pertenencia 2	0,52	1,00										
Pertenencia 3	0,81	0,62	1,00									
Pertenencia 4	0,85	0,59	0,99	1,00								
Pertenencia 5	0,47	0,73	0,62	0,74	1,00							
Pertenencia 6	0,68	0,48	0,77	0,67	0,65	1,00						
Pertenencia 7	0,11	0,31	0,24	0,33	0,52	0,02	1,00					
Satisfaccion 1	0,50	0,61	0,59	0,87	0,54	0,44	0,49	1,00				
Satisfaccion 2	0,29	0,41	0,52	0,55	0,52	0,60	0,33	0,94	1,00			
Satisfaccion 3	-0,49	-0,32	-0,46	-0,44	-0,20	-0,55	0,21	-0,12	-0,11	1,00		
Satisfaccion 4	-0,20	0,18	-0,19	-0,15	-0,12	-0,26	0,22	0,02	0,03	0,44	1,00	
Satisfaccion 5	0,27	0,00	0,16	0,29	0,29	0,29	0,34	0,30	0,41	-0,15	-0,07	1,00

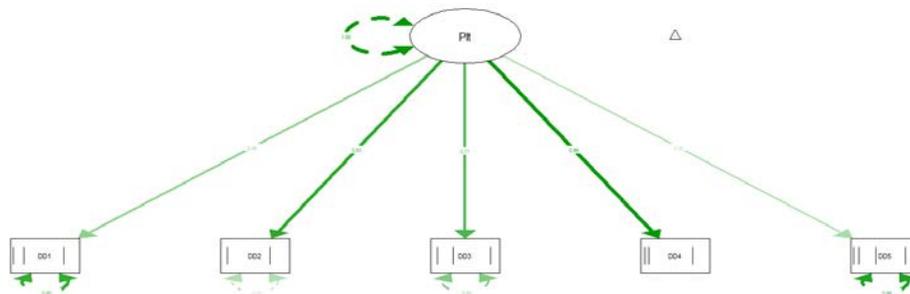


Trazo Latente Motivación

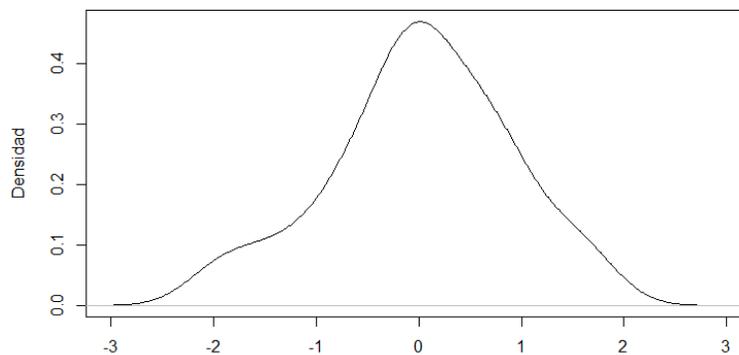


Políticas y reglamentaciones

	DerechosDe beres1	DerechosDe beres2	DerechosDe beres3	DerechosDe beres4	DerechosDe beres5
DerechosDe beres1	1,00	0,45	0,27	0,40	0,08
DerechosDe beres2	0,45	1,00	0,54	0,84	0,19
DerechosDe beres3	0,27	0,54	1,00	0,71	0,44
DerechosDe beres4	0,40	0,84	0,71	1,00	0,28
DerechosDe beres5	0,08	0,19	0,44	0,28	1,00



Trazo Latente Políticas y Reglamentación



5. Referencias

- Acosta, B., & Venegas, C. (2010). Clima organizacional en una empresa cervecera: Un estudio exploratorio. *Revista IIPSI*, 163-172.
- Adecco. (2015). *V Encuesta Adecco sobre Felicidad en el Trabajo*.
- Al Ghazo, R., Suifan, T., & Alnuaimi, M. (2019). Emotional intelligence and counterproductive work behavior: The mediating role of organizational climate. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 333-345.
- Aldridge, J., & Fraser, B. (2018). Teachers' perceptions of the organisational climate: a tool for promoting instructional improvement. *School Leadership and Management*, 323-344.
- Álvarez, G. (1992). La psicología del poder en organizaciones públicas colombianas. *Departamento de Psicología. Universidad Nacional de Colombia*.
- Araujo, M. C., & Leal Guerra, M. (2007). Inteligencia emocional y desempeño laboral en las instituciones de educación superior públicas. *Centro de Investigación de Ciencias Administrativas y Gerenciales*, 132-147.
- Ashkanasy, N. M., Wilderom, C. P., & Peterson, M. F. (2011). *The Handbook of Organizational Culture and Climate*. Los Angeles: Sage.
- Bar-On, R. (1997). *Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto: Multi Health Systems, Inc.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psicothema*, 13-25.
- Bradberry, T. (2018). Emotional intelligence: What it is and why you need it. *World Economic Forum*.
- Brown, S., & Tindsley, H. (2000). *Handbook of Applied Multivariate Statistics and Mathematical Modeling*. Academic Press.
- Brunet, L. (1999). El Clima de Trabajo en las Organizaciones: definición, diagnóstico y consecuencias. *Trillas*, 115.
- Brunet, L. (2004). *El clima de trabajo en las organizaciones: Definición, Diagnóstico y Consecuencias*. México: Trillas.
- Castro Bermúdez, F. C. (2015). Inteligencia emocional y violencia escolar. Estudio de caso: Estudiantes de ciclo tres de la Institución Educativa Distrital (IED) Altamira Sur Oriental. *Universidad Militar Nueva Granada*.

- Cattell, J. M. (1903). Statistics of American Psychologists. *American Journal of Psychology*, 574-592.
- Cejudo, J., & López-Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 29-36.
- Chan, D. (1998). Functional relations among constructs in the same content domain at different levels of analysis: a typology of composition models. *Journal of Applied Psychology*, 234-246.
- Clarke, N. (2006). Emotional Intelligence Training: A Case of Caveat Emptor. *Human Resource Development Review*, 422-441.
- Congreso de Colombia. (12 de Agosto de 1993). *Ley 60 de 1993 Nivel Nacional*. Obtenido de Alcaldía Mayor de Bogotá: <https://www.alcaldiabogota.gov.co/>
- Congreso de Colombia. (1994). *LEY 115 DE 1994*. Obtenido de Alcaldía Mayor de Bogotá: <https://www.alcaldiabogota.gov.co/>
- Contreras Chavarria, B., & Matheson Vargas, P. (1984). Una herramienta para medir clima organizacional: Cuestionario de Litwin y Stringer. *Revista de trabajo social*, 27-37.
- Cooper, R., & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional Intelligence in Business*. Nueva York: TarcherPerigee.
- Côté, S. (2014). Emotional Intelligence in Organizations. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 459-488.
- Cotton, P., & Hart, P. (2003). Occupational Wellbeing and Performance: A Review of Organisational Health Research. *Australian Psychologist*, 118–127.
- Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S., & Howard, G. (2011). The Theory of Multiple Intelligences. *Cambridge Handbook of Intelligence*, 485-503.
- De Pelekais, C., Nava, A., & Tirado, L. (2006). Inteligencia emocional y su influencia en el clima organizacional en los niveles gerenciales medios de las PYMES. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 266-288.
- Dessler, G. (1979). Organización y Administración: enfoque situacional. En O. y. situacional, *Organización y Administración: enfoque situacional* (pág. 80). Florida: Prentice-Hall.
- Díaz Cubillos, J., Puentes Yustes, L., & Triviño Beltrán, C. (2015). *Principios de la inteligencia emocional para la convivencia escolar en instituciones*. Obtenido de Universidad de San Buenaventura: <http://biblioteca.usbbog.edu.co/>

- Dulewicz, V., & Malcom, H. (2000). Emotional intelligence: A review and evaluation study. *Journal of Managerial Psychology*, 341-372.
- Espinosa-Venegas, M., Sanhueza-Alvarado, O., Ramírez-Elizondo, N., & Sáez-Carrillo, K. (2015). Validación de constructo y confiabilidad de la escala de inteligencia emocional en estudiantes de enfermería. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, 139-147.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., & Durán Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 260-265.
- Fernández-Berrocal, P., & Ramos Díaz, N. (2002). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairos.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 751-755.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 751-755.
- Fodor, J. A. (1986). *La modularidad de la mente*. Madrid: Morata.
- Forehand, G. A., & Gilmer, V. H. (1964). Environmental variation in studies of organizational behavior. *Psychological Bulletin*, 361-382.
- Freudenthaler, H. H., & Neubauer, A. C. (2005). Emotional intelligence: The convergent and discriminant validities of intra- and interpersonal emotional abilities. *Personality and Individual Differences*, 569-579.
- Galton, S. F. (1883). *Inquiries into Human Faculty and Its Development*. Macmillan.
- García, M. (2009). Clima Organizacional y su Diagnóstico : Una aproximación Conceptual. *Cuaderno de Administración Universidad Del Valle*, 43-62.
- Gardner, H. (1997). *Estructuras de las mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Bogotá: D'Vinni Editorial Ltda.
- Gardner, H. (2000). *The Disciplined Mind*. Penguin Books.
- Gellerman, S. (1959). The company personality. *Management Review*, 69-76.

-
- Georgopoulos, B. S. (1965). Normative Structure Variables and Organizational Behavior. *Human Relations*, 155-169.
- Gilmer, B. (1966). *Industrial psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Goleman, D. (1995). *La Inteligencia Emocional: Por qué es mas importante que el coeficiente intelectual*. Barcelona: KAIROS.
- Goleman, D. (2000). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Trade Pb.
- Gómez-Restrepo, C., Rodríguez, V., Padilla M., A., & Avella-García, C. (2009). El docente, su entorno y el síndrome de agotamiento profesional (SAP) en colegios públicos en Bogotá (Colombia). *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 279-293.
- Goncalves, A. (2000). Fundamentos del clima organizacional. *Sociedad Latinoamericana para la calidad (SLC)*.
- González García, V. (2005). Tecnología digital: reflexiones pedagógicas y socioculturales. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1-24.
- Gonzalez-Romá, V., Peiro, J., & Tordera, N. (2002). An examination of the antecedents and moderator influences of climate strength. *Journal of Applied Psychology*, 465-473.
- Hakkak, M., Nazarpouri, A., Mousavi, S. N., & Ghodsi, M. (2015). Investigating the effects of emotional intelligence on social-mental factors of human resource productivity. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 129-134.
- Hamidianpour, F., Esmailpour, M., Alizadeh, M. S., & Dorgoee, A. (2015). The Influence of Emotional Intelligence and Organizational Climate on Creativity and Entrepreneurial of Small to Medium-Sized Enterprises. *European Online Journal of Natural and Social Sciences: Proceedings*, 20-30.
- Hellriegel, D., & Slocum, J. W. (1974). Organizational Climate: Measures, Research and Contingencies. *Academy of Management Journal*, 255-280.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: McGraw-Hill.
- IDEP. (2009). *Caracterización del perfil socio-demográfico, académico y profesional de los docentes*. Obtenido de IDEP: <http://www.idep.edu.co/>
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis. *American Educational Research Journal*, 499-534.
- James, L. R., & Jones, A. P. (1974). Organizational Climate: A Review of Theory and Research. *Psychological Bulletin*, 1096-1112.

- Jones, A. P., & James, L. R. (1979). Psychological Climate: Dimensions and Relationships of Individual and Aggregated Work Environment Perceptions. *Organizational Behavior and Human Performance*.
- Juma, D. S. (2013). The Relationship Between Emotional Intelligence of Principals and the Overall Organizational Climate of Public Elementary Schools. *Grand Canyon University*.
- Khokhar, C., & Kush, T. (2009). Emotional Intelligence and Work Performance among Executives. *Europe's Journal of Psychology*.
- Klaus, P. (2010). Communication Breakdown. *California Job Journal*, 1-9.
- Kundu, K. (2007). Development of the conceptual framework of organizational climate. *Vidyasagar University Journal of Commerce*, 99-108.
- LeBreton, J., & Senter, J. (2008). Answers to twenty questions about interrater reliability and interrater agreement. *Organ. Res. Methods*, 815-852.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. (1939). Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created "Social Climates". *Journal of Social Psychology*, 271-299.
- Likert, R. (1967). *The Human Organization*. New York: McGraw-Hill.
- Litwin, G., & Stringer, R. (1966). The Influence of Organizational Climate on Human Motivation. *Paper presented at a conference on organizational climate*. Ann Arbor: Foundation for Research on Human Behavior.
- Lizeretti, N., Oberst, U., Chamarro, A., & Farriols, N. (2006). Evaluación de la inteligencia emocional en pacientes con psicopatología: resultados preliminares usando el TMMS-24 y el MSCEIT. *Ansiedad y Estrés*.
- Londoño, R., Sáñez, J., Lanziano, C., Castro, B., Ariza, V., & Aguirre, M. (2011). *Perfiles de los docentes del sector público de Bogotá*. Bogotá: Investigación e Innovación.
- López Ávila, L. L. (2016). Desarrollo de las habilidades socio-emocionales en niños y niñas del curso 402 de la I.E.D Rodolfo Llinás. *Universidad Libre*.
- Lyons, J. B., & Schneider, T. R. (2005). The influence of emotional intelligence on performance. *Personality and Individual Differences*, 693-703.
- Maamari, B. E., & Majdalani, J. F. (2017). Emotional intelligence, leadership style and organizational climate. *International Journal of Organizational Analysis*.
- Macías, M. A. (2002). Las múltiples inteligencias. *Psicología desde el Caribe*, 27-38.

- Madhukar, V., & Sharma, S. (2017). Organisational Climate: A Conceptual Perspective. *International Journal of Management, IT & Engineering*, 276-293.
- Martínez Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso: Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 165-193.
- Martínez Guillén, M. d. (2013). La gestión empresarial. En M. d. Martínez Guillén, *La gestión empresarial* (págs. 75-78). Ediciones Díaz de Santos.
- Maryam, V., Areshtanab, H. N., & Arshadi Bostanabad, M. (2015). The Relationship between Emotional Intelligence and Perception of Job Performance among Nurses in North West of Iran. *Hindawi Publishing Corporation*.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence*. Nueva York: Basic Books.
- McClelland, D. (1989). *Estudio de Motivación Humana*. Madrid: Narcea.
- Méndez Álvarez, C. E. (2005). Clima organizacional en empresas colombianas. *Universidad & Empresa*, 100-121.
- Méndez, C. (2006). Clima organizacional en Colombia. El IMCOC: Un método de análisis para su intervención. *Colección de lecciones de administración*.
- Mesa Jacobo, J. R. (2015). Inteligencia Emocional, Rasgos de Personalidad e Inteligencia Psicométrica en Adolescentes. Murcia, España.
- Meyer, H. (1967). Differences in Organizational Climate in Outstanding and Average Sales. *Behavioral Research Service and Public Relations*.
- Meyer, H. (1968). Achievement motivation and industrial climates. *Harvard Business School*.
- Ministerio de Educación. (2020). *Sistema Educativo Colombiano*. Obtenido de Mineducación: <https://www.mineducacion.gov.co/>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *La educación en Colombia*. OECD.
- Momeni, N. (2009). The Relation between Managers' Emotional Intelligence and the Organizational Climate They Create. *Public Personnel Management*, 35-48.
- Moreno Ramos, D. (Agosto de 2012). *Unad*. Obtenido de <https://www.unad.edu.co/>
- Olaz, Á. (2013). El clima laboral en cuestión. Revisión bibliográfico-descriptiva y aproximación a un modelo explicativo multivariable. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 1-35.

- Olaz, Á. (2013). El Clima Laboral en Cuestión. Revisión Bibliográfico-Descriptiva y Aproximación a un Modelo Explicativo Multivariable. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 1-35.
- Orioli, E., & Cooper, R. (1997). EQ Map. Essi Systems.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 437-454.
- Park, J. (1999). Emotional Literacy: Education for Meaning. *International Journal of Children's Spirituality*, 19-28.
- Payne, D. (1976). Organizational structure and climate, en M. D. Dunnette (ed.). *Handbook of industrial and organizational psychology*.
- Perandones González, T. M., & Castejón Costa, J. L. (2007). Estudio correlacional entre personalidad, inteligencia emocional y autoeficacia en profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato. *V CONGRESO INTERNACIONAL "EDUCACIÓN Y SOCIEDAD"*.
- Peter, P. C. (2010). Emotional Intelligence. *Wiley International Encyclopedia of Marketing*, Part 4. Advertising and Integrated Communication.
- Pritchard, R. D., & Karasick, B. W. (1973). The Effects of Organizational Climate on Managerial Job Performance and Job Satisfaction. *Organizational Behaviour and Human Performance*, 126-146.
- Ramos Moreno, D. C. (Agosto de 2012). UNAD. Obtenido de Universidad Nacional Abierta y a Distancia: <https://www.unad.edu.co>
- Roa, S., & Díaz, Y. (2019). *Inteligencia emocional para el manejo de conflictos. Una propuesta desde y para los directivos docentes de la localidad 15 de Bogotá*. Obtenido de Universidad de La Sabana: <https://intellectum.unisabana.edu.co/>
- Roback, A., & Kiernan, T. (1969). *Pictorial history of psychology and psychiatry*. Vision P.
- Rodríguez M., D. (2005). Diagnóstico Organizacional. *Alfaomega*.
- Salazar C., C. M., Peña Vargas, C. S., Ceja Mendoza, A. P., & Del Río Valdivia, E. (2015). Diseño y validación de un instrumento de evaluación del clima organizacional en centros escolares de nivel superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 181-196.
- Salguero, J., Fernández-Berrocal, P., Balluerka, N., & Aritzeta, A. (2010). Measuring perceived emotional intelligence in the adolescent population: Psychometric

- properties of the Trait Meta-Mood Scale. *SOCIAL BEHAVIOR AND PERSONALITY*, 1197-1210.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence and Its Relationship to Other Intelligences. *Imagination, cognition and personality*, 185-211.
- Schneider, B. (1974). Organizational Climate: Individual Preferences and Organizational Realities Revisited. *Personnel Psychology*.
- Schneider, B., & Bartlett, C. (1968). Individual Differences and Organizational Climate: 1. The Research Plan and Questionnaire Development. *Personnel Psychology*, 323-333.
- Schneider, B., Ehrhart, M., & Macey, W. (2013). Organizational Climate and Culture. *Annual Review of Psychology*, 361–388.
- Secretaría de Educación, A. M. (2019). *Caracterización del Sector Educativo Año 2018*. Bogotá.
- Silva, M. (1992). El clima en las organizaciones. Teoría, método e intervención. *Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias S. A.*
- Steiner, C. (1997). *Achieving Emotional Literacy*. Londres: Bloomsbury Publishing.
- Taguiri, R. (1966). Comments on Organizational Climate. *Foundation for Research on Human Behavior*. Ann Arbor.
- Tenti Fanfani, E. (2005). La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. *Buenos Aires: Siglo XXI*.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *The Harpers Monthly*, 227-235.
- Toro. (2005). Clima organizacional. Perfil de empresas colombianas. *Cinzel*.
- Torres Pacheco, E., & Zegarra Ugarte, S. J. (2015). Clima organizacional y desempeño laboral en las instituciones educativas bolivarianas de la ciudad Puno -2014 – Perú. *COMUNI@CCIÓN*, 5-14.
- Trujillo Flores, M. M., & Rivas Tovar, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Innovar*, 9-24.
- Ucrós Brito, M., & Gamboa Cáceres, T. (2010). Clima organizacional: Discusión de diferentes enfoques teóricos. *Visión Gerencial*, 179-190.
- Urch Druskat, V., Gerald, M., & Sala, F. (2013). Linking Emotional Intelligence and Performance at Work. *Routledge*.

- Van Dale, D. B., & Meyer, W. J. (1981). Manual de técnica de la investigación educacional. Barcelona: Paidós Iberica.
- Wahyuni, F., Wiyono, B., Atmoko, A., & Hambali, I. (2019). Assessing relationships between emotional intelligence, school climate and school counselors burnout: A structural equation model. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 1361-1374.
- Webb, K. S. (2009). Why Emotional Intelligence Should Matter to Management: A Survey of the Literature. *SAM Advanced Management Journal*, 32-41.
- Wechsler, D. (1943). Non intellectual factors in general intelligence. *Psychological Bulletin*, 444-445.
- Werner García, M. (1980). The relationship between teachers' perceptions of the organizational climate and their perceptions of the effectiveness of the evaluation process. *Retrospective Theses and Dissertations: Iowa State University*.
- World Economic Forum. (2016). Issue Briefing: Infusing Emotional Intelligence into Artificial Intelligence. *World Economic Forum*.
- Yin, R. (1984). Case Study Research: Design and Methods. *Applied social research methods series*.
- Yin, R. (1994). Case Study Research – Design and Methods. *Applied Social Research Methods*, 5(2).
- Young, S. A., & Parker, C. P. (1999). Predicting collective climates: assessing the role of shared work values, needs, employee interaction and work group membership. *Journal of Organizational Behavior*.
- Zárate Torres, R., & Matviuk, S. (2010). La Inteligencia Emocional y el Sector Financiero Colombiano. *Revista EAN*, 148-165.
- Zárate Torres, R., & Matviuk, S. (2012). Inteligencia emocional y prácticas de liderazgo en las organizaciones colombianas. *Cuadernos de Administración*, 91-104.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2004). Emotional Intelligence in the Workplace: A Critical Review. *Applied Psychology: An International Review*, 371–399.