



INTROVERSION Y DESARROLLO COMPETENCIAL EMOCIONAL EN BASE A UN PROGRAMA DE AUTOLIDERAZGO EN LA UNIVERSIDAD

INTROVERSION AND EMOTIONAL COMPETENCE DEVELOPMENT BASED ON A SELF-LEADERSHIP PROGRAM AT UNIVERSITY

Adolfo **Montalvo-García**¹

Universidad Ramón Llull. Facultad de Psicología. Departamento de Educación y Ciencias del Deporte Blanquerna. Barcelona, España

Santiago **Ávila Vila**

Universidad Politécnica de Cataluña. EAE Business School. Barcelona, España.

Margarita **Martí-Ripoll**

Universidad Ramón Llull. ESADE Business School. Barcelona, España

Josep **Gallifa**²

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

RESUMEN

Resulta habitual que el alumnado universitario desconozca las implicaciones que supone tener una personalidad extravertida o introvertida en el desarrollo de su particular autoliderazgo. La presente investigación tiene por objetivo analizar los efectos de un Programa de Autoliderazgo (PAL), compuesto de ocho talleres y con un enfoque de aprendizaje experiencial, en aquellos participantes (nivel máster) que tienen un rasgo de personalidad introvertida; teniendo por finalidad que se puedan beneficiar de una experiencia y desarrollo más efectivos e integrales, y de una mejor preparación para el mundo laboral. Para ello, y utilizando un diseño cuasi experimental y otro ex post facto (n=126), se aplican: a) la subescala de extraversión del Modelo *Big 5*, y b) el Modelo de Bisquerra y Pérez-Escoda, para constatar el Desarrollo de las Competencias Emocionales (DCE). Se comparan cuatro tipos de alumnado: extravertidos o introvertidos formados (PAL-SI), o no formados (PAL-NO), dándose dos grupos de resultados: a) los basados en la prueba ANOVA. En los que se concluye que el alumnado introvertido PAL-SI obtiene peores puntuaciones que los extravertidos PAL-SI también; si bien los primeros recuperan terreno con respecto a los

¹ Correspondencia: Adolfo Montalvo-García. Correo-e: adolfofmg@blanquerna.url.edu

² Co-correspondencia: Josep Gallifa Roca. Correo-e: josepgr@blanquerna.url.edu

extravertidos PAL-NO (Grupo de Control) en: Autonomía Emocional (AE) y Bienestar Emocional (BE); y b) los soportados por la prueba ANCOVA, en los que se revela un impacto positivo y diferenciado en el grupo de introvertidos PAL-SI con respecto al grupo de introvertidos PAL-NO en: DCE Total, Consciencia Emocional (CoE), y Regulación Emocional (RE).

Palabras clave: Autoliderazgo, *Big 5*, Desarrollo Competencial Emocional, Introversión, Rasgos de la Personalidad.

ABSTRACT

University learners are usually unaware of the implications of an introverted vs extroverted personality for the development of their own self-leadership. This research's objective is to analyze the effects of a Self-Leadership Program that consists of eight workshops targeted at master's level students who are identified as having an introverted personality trait, so that they can benefit from a more effective and comprehensive learning experience and development. The purpose is to better prepare them for the world of work, by providing an experiential approach to impact on their Emotional Competence Development. To achieve this, using a quasi-experimental design and an ex post facto design (n=126), the extraversion subscale of the Big 5 Model is administered, while the Bisquerra and Pérez-Escoda Model is used to assess the Emotional Competencies. Four types of students are compared: trained extraverts and introverts, and non-trained extraverts and introverts. Two groups of results are obtained: those based on the ANOVA test and those based on the ANCOVA test. The results of those based on the ANOVA test concluded that the trained introverts get lower scores than the trained extroverts, although the trained introverts have reduced the gap as compared to the non-trained extroverts (Control Group) in Emotional Autonomy and Emotional Well-being. The results of those based on the ANCOVA test concluded a positive and differentiated impact for the group of trained introverts versus the group of non-trained introverts in Total Emotional Competencies, Emotional Awareness, and Emotional Regulation.

Keywords: Self-Leadership, Big 5, Emotional Competence Development, Introversion, Personality Traits.

Cómo citar este artículo:

Montalvo-García, A., Ávila Vila, S., Ripoll-Martí, M. y Gallifa, J. (2023). Introversión y Desarrollo Competencial Emocional en base a un Programa de Autoliderazgo en la Universidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34(1), 44-62. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.1.2023.37414>

Introducción

Existen dos posiciones antagónicas a la hora de abordar desde la literatura científica el rasgo de la personalidad (RP) introvertida: una primera, que cuestiona el imperante del "ideal extravertido" (recogido en el libro: "El poder de los introvertidos") que defiende la idea de que la introversión presenta características que pueden suponer una ventaja para aquellos individuos que lo son (Cain, 2013). Y una segunda, que se remonta a la Grecia clásica, donde ya se designaba *idiotes* (ἰδιωτης)

a las personas que no tenían interés por los asuntos públicos. En cualquier caso, la cultura de referencia es la que acaba dictando los parámetros con los que se identifican los individuos para satisfacer sus necesidades (Abood, et al., 2020). Tal es así que, mientras que en Asia prima la introversión, en Europa lo hace la extraversión (Allik y McCrae, 2004), de tal forma que el “*ideal extravertido*” de occidente, no solo resulta atractivo, sino que incluso puede derivar en opresivo (Cain, 2013) e impactar en la autoestima de las personas que tienen tendencia introvertida (Kumari y Sharma, 2016). De ahí que se pueda afirmar que educar emocionalmente es una manera de avanzar hacia la justicia social (Barrantes-Elizondo, 2016) al favorecer un mejor ajuste de la personalidad del individuo con la sociedad. Por otro lado, Mudarra y Garcia-Salguero (2016) concluyen, a partir de un estudio con profesorado de secundaria, que la extraversión es una habilidad social crítica que impacta notablemente en el rendimiento académico del alumnado. Posteriormente y finalizada esta etapa educativa, el alumnado debe encarar una de las decisiones más importantes en atención a su futura vida profesional: elegir su carrera. Elección, en la que, teniendo como motivantes principales: la elección de la propia carrera profesional; el interés intrínseco por la disciplina; ayudar a los demás; o una opción factible de matrícula (Skatova y Ferguson, 2014), es habitual que no se contemplen las posibles conexiones que se pudieran dar entre los RP del estudiante, y el perfil profesional de salida de la propia carrera; que, en los sistemas educativos de occidente, recoge de lleno el concepto de ideal extravertido. Así, si la Harvard Business School es reconocida como la “capital espiritual de la extraversión” (Cain, 2013. p. 43), el Espacio Europeo de Educación Superior, lo es porque promueve el aprendizaje colaborativo, que también se basa en el mismo ideal.

De ahí que para los introvertidos la universidad suponga un doble reto, ya que, si por un lado se espera de ellos que tengan una conducta extravertida (Cain, 2013), por otro, no se les brinda el entrenamiento que sería deseable para desarrollar sus competencias genéricas. Si el alumnado extrovertido pasa más tiempo hablando (MacLaren et al., 2020), el que es introvertido se decanta habitualmente por las opciones metodológicas asociadas con un menor peso de la interactividad social, tales como el trabajo independiente, o que impliquen *feedback* individualizado (Murphy et al., 2020). En cualquier caso, extravertidos e introvertidos deberán compartir los mismos escenarios laborales después de la universidad, definidos por estructuras organizativas planas y espacios abiertos y sin paredes, que intentan facilitar la colaboración entre empleados y dificultan el que los introvertidos puedan cultivar su mundo interior (Cain, 2013). Asimismo, si bien se entiende que el liderazgo es un fenómeno de naturaleza social, que debe responder a las circunstancias que se dan en cualquier tipo de organización (incertidumbre, complejidad y cambio permanente) no se puede obviar la idea de que en la base de todo buen liderazgo (dirigir y motivar a los demás) se encuentra el autoliderazgo (dirigir y motivarse a sí mismo). Lo que implica estudiar cómo se desempeña el individuo desde su propio conocimiento, influyendo así en la dinámica de los equipos, y en el comportamiento y desarrollo organizativos. En un metaanálisis realizado por Judge et al., (2002) se establece, que la extraversión es el factor explicativo más determinante en la aparición y efectividad del autoliderazgo. Por su parte, Spark (2020) desarrolla la tesis de que la mirada interna introvertida es incompatible con el hecho de desplegar una influencia social externa o liderazgo; de esta manera, Spark y O'Connor (2020) concluyen que la extraversión es el predictor más consistente del liderazgo en el alumnado universitario. A mayor abundamiento, (Kammeyer-Mueller et al., 2013) refieren que las personas introvertidas, al ceñir su comportamiento a actos de naturaleza superficial, limitan su desarrollo personal y organizativo (Spark, 2020).

La introversión en el Modelo Big 5

La introversión se sitúa en uno de los extremos del rasgo extraversión del modelo *Big Five* de RP, que es un Modelo Internalista que se basa en un enfoque léxico (lo que supone que se han utilizado descriptores de la personalidad existentes en el lenguaje natural), en el que se han reducido y depurado las dimensiones del constructo mediante análisis factorial. Dicho modelo define la personalidad en base a cinco factores: apertura a la experiencia; consciencia; extraversión;

amabilidad; y neuroticismo, y se concreta como el más reconocido y usado en la actualidad para abordar la cuestión de los RP (MacLaren et al., 2020; Lemos y Oñate, 2018; Rossberger, 2014). El extremo extravertido del RP extraversión define a las personas que se orientan a los estímulos del exterior, como cálidas, gregarias, asertivas, despreocupadas, espontáneas y que buscan el disfrute de las emociones positivas (Eysenck, 1990; McCrae y Costa, 1997); estando predispuestas a participar en eventos sociales y a mostrar pensamientos más positivos (Dauvier et al., 2019), lo que posibilita un discurso más positivo sobre las emociones y los procesos sociales (Chen et al., 2020). De forma antagónica, McCrae y Costa (1997) asocian al extremo introvertido del RP en cuestión, con individuos reservados y antisociales, que prefieren disponer de su tiempo en soledad, se muestran calmados en los contextos sociales (Costa y McCrae, 1992), y miran, mediante la introspección, hacia su mundo interior (Jung, 2013). Consecuentemente, y considerando que el espacio donde se expresa el liderazgo es de naturaleza social, la extraversión se presenta como un rasgo o característica deseable (Eysenck, 1965), tanto para disfrutar de las relaciones sociales, como para llegar a resonar emocionalmente de manera favorable en las personas de alrededor (Goleman et al., 2004). El extremo introvertido muestra dos grandes excepciones al sentir general de lo que representa: a) la primera se refiere al hecho de que algunas de sus características se ajustan con más fineza a la CoE (sobre todo el Autoconocimiento) (Jung, 1921); y b) la segunda alude a un mayor detalle en sus análisis (Matthews y Lisa, 1995).

El Modelo de Competencias Socio-Personales de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007)

Las CE del modelo de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) se corresponden con los cinco bloques de competencias (conocidas como socio-personales) que se detallan a continuación: Conciencia Emocional (CoE), definida como la capacidad de reconocer, además de las propias emociones, el clima emocional en que se desenvuelve la persona; Regulación Emocional (RE), entendida como la respuesta que da el individuo a situaciones sociales complicadas; Autonomía Emocional (AE), referida a la autogestión emocional del propio individuo; Competencia Social (CS), que se refiere al talento que tiene la persona en procurar buenas relaciones de naturaleza social; y Bienestar Emocional (BE) entendida como la facultad de desplegar comportamientos ajustados a la mejora del bienestar particular de cada cual (Pérez-Escoda et al., 2014). Bisquerra (2003), por su parte, concibe la educación emocional como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida” (p. 27); y las CE como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 24).

Programa de autoliderazgo. La intervención

La finalidad del Programa de Autoliderazgo es complementar la formación recibida por el alumnado de nivel máster, en base al estudio de las cinco dimensiones que constituyen las CE del modelo de trabajo. Propiciando un espacio que le invite a la movilización y toma de conciencia del propio estilo de liderazgo, y en el que conviven razón (inteligencia general -g-) y emoción (competencia emocional) en la ejecución de las tareas de carácter social (Albuquerque et al., 2018) que se despliegan a lo largo del programa. El PAL (Tabla 1) se compone de ocho talleres de tres horas de duración cada uno con un alto enfoque experiencial (Kolb, 1984).

Tabla 1

Estructura del Programa de Autoliderazgo

I. Autoconocimiento como base para el liderazgo	II. Cómo me relaciono con los demás
1. Quién soy y qué me motiva	3. Confianza como base
2. Cómo miro el mundo	4. Emociones y actitud
III. Estrategias clave para la acción	IV. Cómo trabajo con otros
5. Orientación al logro y gestión del tiempo	7. Cómo me comunico e influyo en los demás
6. Flexibilidad, creatividad y adaptación al cambio	8. Organizaciones y liderazgo

Fuente: Montalvo-García et al., 2022

Su arquitectura está fundamentada en el Modelo de Competencias Socioemocionales de Boyatzis et al. (2000), en el que el DCE se produce a partir de la "*Self Directed Learning Theory*" (Kolb y Boyatzis, 1970), propiciando así que sea la propia persona la que decida en qué y cómo va a impulsar su Autoliderazgo. En el corto plazo, y más allá del programa escrutado, trabajar apoyando la autonomía del alumnado favorece sus necesidades psicológicas básicas y contribuye a una mayor autoeficacia académica (Barrientos-Illanes et al., 2021). Es por ello, que el objetivo de este trabajo se concreta en analizar los efectos del PAL en estudiantes universitarios de nivel máster con un rasgo de personalidad introvertida, con la finalidad de aportar conocimiento para que, desde la propia universidad, se procure un mayor desarrollo de las competencias emocionales del alumnado introvertido, y así lograr: a) una formación más integral y efectiva; y b) una mejor preparación para su posterior incorporación al mundo laboral.

Método

Participantes

Se trabaja a partir de una muestra de tipo casual compuesta por un alumnado de diferentes másteres en *management* con una edad media de 31,6 años, una máxima de 51 años, y una mínima de 20 años, en la que los mayores porcentajes se dan en el rango de 20-30 años (69,05%), seguido del comprendido entre 30-40 años (23,02%), y del que supera los 40 años (7,93%). La distribución por sexos es de 77 mujeres (62,5%) y 49 hombres (37,5%) (Tabla 2).

Tabla 2*Distribución socio geográfica de la muestra por sexos*

	Grupo de Control				Grupo Experimental			
	H	M	TOTAL	Relación H/M	H	M	TOTAL	Relación H/M
Centroamérica	7	14	21	0,50	7	25	32	0,28
España	11	6	17	1,83	13	6	19	2,17
Sudamérica	8	16	24	0,50	3	10	13	0,30
TOTAL	26	36	62	0,72	23	41	64	0,56

Fuente: Elaboración propia

Como se puede apreciar en la Tabla 2, el porcentaje de alumnado femenino es siempre superior al del masculino excepto en el caso de España.

Instrumentos

Los dos instrumentos empleados en el presente trabajo: la subescala RP extraversión-introversión del modelo *Big Five Inventory* y el QDE-35, son el resultado de sendos análisis factoriales confirmatorios de sus respectivos constructos. Se trata de dos unidades básicas de interpretación de la conducta que gozan de un amplio poder explicativo, por lo que vienen siendo utilizadas ampliamente en investigación (Landis et al., 2022; MacLaren et al., 2020; Selden y Goodie, 2018; Cabello Cuenca et al., 2019). Para el estudio de la introversión, se ha empleado la subescala del RP extraversión-introversión, de la versión en español del *Big Five Inventory* (Rodríguez-Fornells et al., 2001). Subescala que cuenta con 8 ítems, y que arroja una consistencia interna elevada: Alfa de Cronbach 0.95. Por su parte y para el estudio del Autoliderazgo emocional, se ha utilizado el cuestionario denominado QDE-A35, que está compuesto por cinco dimensiones que agrupan a 35 ítems, y que también presenta una muy buena consistencia interna: Alfa de Cronbach 0.92.

Hipótesis

Los RP de cada individuo son una combinación de habilidades y posibilidades que condicionan su comportamiento, emociones, pensamiento y grado de ajuste social (Abood et al., 2020). Siendo que la efectividad del liderazgo se relaciona con la extraversión de quien lo ejerce (Grant et al., 2011; Judge et al., 2002; McCabe y Fleeson, 2012; Spark, 2020), se espera del alumnado introvertido PAL-SI que obtenga peores resultados en DCE que los extravertidos PAL-SI también. Asimismo, parece lógico pensar que el PAL debe producir algún efecto de mejora en el alumnado introvertido PAL-SI, al comparar sus resultados con los de los extravertidos PAL-NO; de ahí que H1 y H2 se planteen en los siguientes términos:

- **H1:** *el alumnado introvertido PAL-SI obtendrá peores resultados que los extravertidos PAL-SI también, en: DCE total, y resto de subdimensiones.*

- **H2:** *el alumnado introvertido PAL-SI no alcanzará los resultados de los extravertidos PAL-NO en DCE total; en cambio, sí se espera que los igualen en algunas de las subdimensiones del modelo seleccionado.*

No obstante, cabría preguntarse qué pueden esperar los introvertidos PAL-SI, cuando se comparan sus resultados con el Grupo de Control introvertido (PAL- NO). El programa, en cualquier caso, ha sido concebido para generar un efecto positivo en los participantes al margen de su condición (Fleeson et al., 2002), favoreciendo así la existencia de un escenario de seguridad psicológica, que persigue insuflar energía positiva y confianza. El PAL se puede definir como una preparación, desde la perspectiva competencial de cada persona, que trabaja los principales constructos que explican el fenómeno de liderazgo desde un enfoque experiencial, lo que finalmente supone un ejercicio de metacognición (Cain, 2013). Al empoderar al alumnado, este gana en confianza para afrontar las situaciones sociales, y se le capacita para encontrar nuevas posibilidades de interacción con el grupo (Kammeyer et al., 2013). A partir de lo expuesto, H3 queda definida de la siguiente forma:

- **H3:** *el alumnado introvertido PAL-SI presentará un mayor desarrollo en: DCE total, y resto de subdimensiones, que los estudiantes introvertidos PAL-NO.*

Procedimiento

Con carácter previo al inicio del primer taller, se administraron los cuestionarios *Big Five* y QDE-A35, se explicó en qué consistía la investigación y se preguntó quién estaba dispuesto a participar voluntariamente en el programa. Como contrapartida, se ofreció la posibilidad de acceder a un informe individualizado de su DCE. El tiempo requerido para cumplimentar los cuestionarios fue de unos 40 minutos. Una vez repasadas las instrucciones, se informó de que no existían respuestas correctas o incorrectas. Posteriormente, a la finalización del último taller, se solicitó que se respondieran de nuevo.

Diseño

El diseño empleado se corresponde con un modelo cuasi experimental, ya que se trata de dos grupos naturales de alumnado que solo se diferencian entre sí por su participación voluntaria en el PAL; así, se tiene al Grupo Experimental (GE), compuesto por estudiantes extra o introvertidos que sí han participado, y al Grupo Control (GC), formado por el mismo tipo de alumnado que no lo han hecho. En este escenario, se toman medidas al inicio del programa (pre), para garantizar la homogeneidad de los participantes en su extraversión o introversión, y al final (post), para determinar, mediante la aplicación de los instrumentos ya citados, si hay diferencias entre ellos. El PAL se corresponde con la variable independiente. Para contrastar las distintas hipótesis de este trabajo, se ha medido: a) las diferencias que se dan entre los participantes al inicio del programa para clasificarlos como extravertidos o introvertidos; y b) el efecto evocado por el PAL en los que sí han participado. En el caso de H3, se ha realizado un diseño *ex post facto* considerando como covariable la situación inicial (pre) que tenía cada persona antes de iniciar el programa, para así descontar el efecto que pudiera tener su CE inicial evitando distorsionar el resultado.

El criterio de inclusión supone determinar qué se entiende por alumnado extravertido o introvertido. Para ello, en primer lugar, se calculó el promedio de la distribución del RP extraversión de toda la muestra, siendo este de 3,51 en la escala Likert de 1-5 *Big Five*. A continuación, se seleccionaron aquellos participantes que mostraron valores iguales o inferiores a dicho promedio hasta el extremo introvertido. De esta manera, el GE (PAL-SI) de los introvertidos quedó constituido

por 30 participantes, y el de los extravertidos por 33; mientras que en el GC (PAL-NO), los introvertidos fueron 26 y los extravertidos 37. La variable dependiente de esta investigación es el DCE, medida tanto en su totalidad, como en los bloques de competencias del Modelo de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007): CoE, RE, AE, CS y BE.

Análisis de datos

Para el análisis estadístico se utilizó el software SPSS 26, tomándose como estándar de significación $p = .05$. Tras revisar los supuestos de normalidad con la prueba de Kolmogorov-Smirnov, y la homogeneidad de varianzas con la de Levene; se continuó con la comparación de los grupos. En la primera parte del trabajo (H1 y H2), se utilizó la prueba ANOVA, para a continuación, y en la segunda (H3), hacer lo propio con la prueba ANCOVA, prueba que permite eliminar el efecto que pudieran tener las CE de cada persona antes de iniciar el PAL, acotando de esa forma el aprendizaje provocado por el programa en el alumnado introvertido.

Planteamiento ético de este trabajo

La finalidad de la presente investigación es ayudar al alumnado universitario, a partir de la realización de un PAL, a que complemente su formación (muy balanceada hacia lo técnico), con un programa que le invita a la introspección, activación, y desarrollo de sus CE. Se ha recogido un consentimiento informado tanto de la institución donde se recogen los datos empíricos, como del alumnado participante. También, se ha preservado la confidencialidad de los datos de carácter personal; y finalmente, se han respetado siempre las decisiones libres y responsables de cada participante. Este artículo ha sido revisado y aprobado en el informe 1920004D por el Comité de Ética de Investigación (CER); órgano de la Facultad de Ciencias de la Salud Blanquerna de la Universidad Ramon Llull.

Resultados

Los resultados de la prueba de Kolmogórov-Smirnov reportan que todos los grupos presentan una distribución normal a excepción del GC en BE. No obstante, y dado que “la estadística paramétrica es muy robusta (poco sensible) a la no normalidad; es decir, sus resultados tienden a ser correctos” (Elosegui y Sabater, 2009, p. 409), se decidió continuar con la estadística paramétrica. Asimismo, la Prueba de Levene informa positivamente de la homogeneidad de varianzas de los distintos grupos que componen la muestra. En la Tabla 3 se pueden observar los estadísticos descriptivos: promedio, y desviación estándar, de la dimensión CE Total y de cada una de las subdimensiones por grupo. En todos los casos, las puntuaciones promedio de los extravertidos fueron superiores a las de los introvertidos. Asimismo, y en la misma tabla, se puede comprobar que el grupo introvertido PAL-SI, es el que se beneficia más de su participación en el programa; esto es, su mejoría es sensiblemente superior a la que experimenta el alumnado extrovertido PAL-SI también.

Tabla 3*Promedio y Desviación Estándar en CE por Grupos de Alumnado y Bloques de Competencias*

	Competencias											
	Emocionales Total		Consciencia (CoE)		Regulación (RE)		Autonomía (AE)		Social (CS)		Bienestar (BE)	
	<i>P</i>	<i>DS</i>	<i>P</i>	<i>DS</i>	<i>P</i>	<i>DS</i>	<i>F</i>	<i>DS</i>	<i>P</i>	<i>DS</i>	<i>P</i>	<i>DS</i>
Extravertidos. Pre	7,35	0,92	7,8	1,19	7,54	1,34	6	1,8	7,4	1,35	8	1,2
Introvertidos. Pre	5,62	1,31	6,5	1,53	5,79	1,87	4	1,7	4,4	1,62	7	1,7
Extravertidos. Post (PAL-SI)	7,41	0,77	8	1,03	7,53	1,19	6	1,6	7,2	1,22	8	1,1
Introvertidos. Post (PAL-SI)	6,44	1,21	7,2	1,17	6,71	1,54	5	1,9	5	1,86	8	1,2
Mejora Extravertidos	0,06	-0,2	0,2	-0,2	0	-0,2	0	0,2	0,2	-0,1	0	0,1
Mejora Introvertidos	0,82	-0,1	0,7	-0,4	0,92	-0,3	1	0,2	0,6	0,24	1	0,5

Fuente: Elaboración propia.

Resultados pruebas ANOVA

En la Tabla 4, al comparar los resultados de los introvertidos antes y después de participar en el programa, se aprecia que existen diferencias significativas de desarrollo entre ambas situaciones en DCE Total; ocurriendo lo propio con el resto de las subdimensiones a excepción de: CS, y BE (por muy poco margen $-p.=0.06-$).

Tabla 4*Resultados Prueba ANOVA. Introvertidos participantes (PAL-SI): prePAL – postPAL*

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Consciencia (CoE)	Entre grupos	8,155	1	8,155	4,418	,040*
	Dentro de grupos	107,058	58	1,846		
	Total	115,213	59			
Regulación	Entre grupos	12,724	1	12,724	4,338	,042*

(RE)	Dentro de grupos	170,108	58	2,933		
	Total	182,831	59			
Autonomía (AE)	Entre grupos	16,559	1	16,559	5,392	,024*
	Dentro de grupos	178,116	58	3,071		
	Total	194,674	59			
Social (CS)	Entre grupos	5,891	1	5,891	1,93	0,17
	Dentro de grupos	177,027	58	3,052		
	Total	182,917	59			
Bienestar (BE)	Entre grupos	7,972	1	7,972	3,559	,064**
	Dentro de grupos	129,924	58	2,24		
	Total	137,895	59			
Desarrollo Competencial Emocional (DCE)	Entre grupos	10,021	1	10,021	6,291	,015*
	Dentro de grupos	92,381	58	1,593		
	Total	102,402	59			

*Significativo. **Casi significativo

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, la Tabla 5 informa de que existen diferencias estadísticamente significativas entre los introvertidos PAL-SI, y los extravertidos PAL-SI también, tanto en DCE total como en cada una de las subdimensiones escrutadas. Lo que indica, que el desarrollo del alumnado introvertido PAL-SI no ha logrado cerrar la brecha que les separaba de los extravertidos también participantes (reseñar que la significación de DCE Total y CS es 0,00).

Tabla 5

Resultados Prueba ANOVA. Introvertidos y Extravertidos (PAL-SI)

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Consciencia (CoE)	Entre grupos	9,349	1	9,349	7,876	,007*
	Dentro de grupos	72,408	61	1,187		
	Total	81,758	62			
Regulación (RE)	Entre grupos	10,509	1	10,509	5,913	,018*
	Dentro de grupos	108,411	61	1,777		
	Total	118,92	62			
Autonomía	Entre grupos	21,347	1	21,347	6,25	,015*

(AE)	Dentro de grupos	208,349	61	3,416		
	Total	229,696	62			
Social (CS)	Entre grupos	73,935	1	73,935	27,82 3	,000*
	Dentro de grupos	162,099	61	2,657		
	Total	236,034	62			
Bienestar (BE)	Entre grupos	5,203	1	5,203	4,32	,042*
	Dentro de grupos	73,464	61	1,204		
	Total	78,666	62			
Desarrollo Competencial Emocional (DCE)	Entre grupos	15,805	1	15,805	16,04 6	,000*
	Dentro de grupos	60,085	61	0,985		
	Total	75,89	62			

*Significativo. **Casi Significativo

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, en la tabla 6, cuando se compara a los introvertidos PAL-SI con los extravertidos PAL-NO, se puede observar que, por una parte, existen diferencias significativas en: DCE total, CoE, y RE; y por otra, no se dan en: AE, CS, y BE. Lo que informa del efecto positivo que tiene el PAL en el alumnado introvertido, aunque el programa no llegue a impactar por igual en todas las dimensiones.

Tabla 6

Resultados Prueba ANOVA. Introvertidos (PAL-SI) y Extravertidos (PAL-NO)

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Consciencia (CoE)	Entre grupos	8,091	1	8,091	4,997	,029*
	Dentro de grupos	105,248	65	1,619		
	Total	113,339	66			
Regulación (RE)	Entre grupos	13,964	1	13,964	5,173	,026*
	Dentro de grupos	175,453	65	2,699		
	Total	189,417	66			
Autonomía (AE)	Entre grupos	1,432	1	1,432	0,427	0,516
	Dentro de grupos	217,964	65	3,353		
	Total	219,396	66			

Social (CS)	Entre grupos	1,756	1	1,756	0,584	0,447
	Dentro de grupos	195,435	65	3,007		
	Total	197,192	66			
Bienestar (BE)	Entre grupos	6,325	1	6,325	2,685	0,106
	Dentro de grupos	153,097	65	2,355		
	Total	159,422	66			
Desarrollo Competencial Emocional (DCE)	Entre grupos	6,147	1	6,147	4,122	,046*
	Dentro de grupos	96,932	65	1,491		
	Total	103,079	66			

*Significativo

Fuente: Elaboración propia.

Resultados prueba ANCOVA

Los resultados que se dan en la prueba ANCOVA, al comparar los datos obtenidos del grupo de introvertidos PAL-SI, con la información captada en el pretest de los introvertidos PAL-NO como covariable, se sintetizan en la tabla 7.

Tabla 7

Resultados Prueba ANCOVA. Introvertidos participantes (PAL-SI) con introvertidos no participantes (PAL-NO). Se utiliza la información pre-test como covariable

Variable dependiente	F Grupos GE y GC	P	R²	Estimación del Efecto Experimental**	P
Consciencia (Coe)	4,679	0,034*	0,246	0,616	0,034*
Regulación (RE)	7,441	0,008*	0,373	0,913	0,008*
Autonomía (AE)	2,326	0,132	0,221	0,624	0,132
Social (CS)	1,467	0,230	0,180	0,476	0,230
Bienestar (BE)	2,644	0,109	0,184	0,570	0,109
Desarrollo Competencial Emocional (DCE)	7,194	0,009*	0,374	0,662	0,009*

* Significativo

** Ajuste Sidak para comparaciones múltiples

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 7, se puede observar que el DCE total informa de que el aprovechamiento del PAL por parte del alumnado introvertido PAL-SI, propicia que existan diferencias estadísticamente significativas a su favor, situándose la estimación de su efecto en 0,662 en una escala de 1-10. En lo referido a CoE, también se aprecian diferencias de desarrollo a favor de los introvertidos PAL-SI, con un efecto de 0,616. Ocurriendo lo propio en RE, subdimensión que registra la mayor repercusión: 0,913. Por el contrario, el programa no consigue un impacto suficiente para que se observen diferencias significativas entre los dos grupos de introvertidos en EA, CS, y BE.

A partir de estos resultados, se acepta H1: *“el alumnado introvertido PAL-SI, obtendrá peores resultados que los extravertidos PAL-SI también, en: DCE total, y resto de subdimensiones”*, al darse valores de *p* siempre por debajo de 0.05. En relación con H2: *“el alumnado introvertido PAL-SI, no alcanzará los resultados de los extravertidos PAL-NO en DCE total; circunstancia que sí se espera que ocurra con algunas de las subdimensiones del modelo seleccionado”*, se acepta también, puesto que se aprecian diferencias significativas en DCE total entre ambos grupos (significación 0,046); diferencias que, por otra parte, no se dan en el caso de las subdimensiones: AE, CS y BE, que informan a sus efectos de grupos indiferenciados. Por último y por lo que respecta a H3: *“el alumnado introvertido PAL-SI, presentará un mayor desarrollo en DCE total y resto de subdimensiones, que el alumnado introvertido PAL-NO”*, se acepta parcialmente, puesto que si bien se obtienen diferencias a favor de los introvertidos PAL-SI en: DCE Total, CoE y RE; no ocurre lo propio en: AE, CS, y BE.

Conclusiones y Discusión

La efectividad ha estado siempre presente en todos los modelos de desarrollo de CE, viniendo asociada, en el plano organizativo, con la forma en que se ejerce el liderazgo (Ávila y Pascual, 2020). Por otra parte, y según Spark y O'Connor (2020) la extraversión (y consecuentemente la introversión) se concreta como el predictor de liderazgo más consistente, especialmente en el alumnado universitario. Derivado de las pruebas realizadas en esta investigación, cabe resaltar, como primera consideración, que los resultados alcanzados permiten ampliar el conocimiento y la literatura científica que relaciona efectividad, autoliderazgo y extraversión; y como segunda, que el PAL se concreta como una aportación muy valiosa, que genera resultados positivos en todo tipo de alumnado al mostrar que el desarrollo emocional es posible, y que permite acompañar a los introvertidos hacia el marco propuesto por William Whyte, *“la sociedad es, en sí misma, educación en valores extravertidos”* (citado en Cain, 2013. p. 35). No obstante, tratar de acotar el tipo de liderazgo que pueden ejercer las personas introvertidas, supone abrir la puerta de la complejidad, ya que hay características específicas del introvertido (tratar a los colaboradores con respeto, escucharlos, impulsar su crecimiento profesional...) que pueden favorecer la efectividad de su liderazgo (Hunter et al., 2013). Asimismo, el rasgo introversión se encuentra fuertemente asociado con el estilo *“servant leader”* (Hunter et al., 2013); estilo que utiliza un lenguaje menos brusco y severo (Tost et al., 2013). Conseguir DCE en las personas introvertidas supone impactar en el colectivo que más lo necesita, permitiéndole que se beneficie de las oportunidades que ofrece el DCE en el marco de conductas sociales adaptadas. Impactos, que se pueden calificar de muy positivos en una vida universitaria que necesita de relaciones sociales de calidad (Lopes et al., 2004).

Respecto al DCE total, se concluye que el PAL resulta beneficioso en cualquier circunstancia, puesto que se aprecian mejoras significativas en el grupo de introvertidos PAL-SI, tanto en la comparación que se realiza consigo mismo en sus fases pre y post, como cuando se hace lo propio

con el grupo de introvertidos PAL-NO. Efecto que también se constata en el contraste con el grupo de extravertidos PAL-SI, aunque en este caso no se lleguen a cerrar las diferencias.

En CoE, los resultados avalan que el PAL ha tenido un fuerte papel orientador para el alumnado introvertido, ya que propició la existencia de un entorno que le aportó seguridad psicológica para proyectarse hacia los demás. Lo que pudiera derivarse de que el programa se ha concretado evocador de un mejor ajuste entre la particular orientación interior de las personas introvertidas, y su singular grado de autoconocimiento (Goleman, et al., 2004). Por lo tanto, se concluye que el PAL es un instrumento favorecedor de que el personal introvertido alcance mayores cotas de autoconocimiento y comprensión de la realidad emocional que le rodea, llegando a ser estructurador de su vida interior.

En RE, también se observan mejoras significativas ya que se obtiene la relación causa-efecto más destacada de este trabajo (0,913). Aspecto que se puede relacionar con la investigación de Leikas e Ilmarinen (2017), en la que se identificó que ambos grupos de personas (introvertidos y extravertidos) presentan el mismo nivel de agotamiento después de enfrentar situaciones sociales similares. Por el contrario, Gruda y Ojo (2022) sí que identifican más ansiedad en los introvertidos antes de la pandemia SARS-CoV-2. Consecuentemente, se concluye que el PAL contribuye a una mejor gestión de las emociones que son producto de situaciones de incertidumbre o de relaciones interpersonales (Barrantes-Elizondo, 2016).

De los resultados obtenidos en AE, al comparar alumnado introvertido PAL-SI con extravertido PAL-NO, se desprende que este programa es un inductor de energía positiva, que propicia en los introvertidos que se puedan sentir más preparados para hacer frente a los requerimientos de un mundo que espera de ellos (en realidad de todos) conductas extravertidas. No obstante, mientras que las personas introvertidas son más cuidadosas en sus análisis (Matthews y Lisa, 1995), y más perseverantes en dar solución a sus problemas (Cain, 2013); las extravertidas, tienden a resolverlos con mayor urgencia sin dar tanta importancia a la precisión, lo que se traduce en un mayor número de errores, o que se pierda de vista la propia eficacia (Cain, 2013). Investigaciones recientes apuntan que la extroversión ayuda al liderazgo hasta cierto punto (Hu et al., 2019), diluyéndose su efecto a medida que transcurre el tiempo (Kalish y Luria, 2021; Landis et al., 2022). Desde esta perspectiva, el PAL es un complemento formativo, tanto para introvertidos como también para extravertidos, que permite conseguir un mejor equilibrio entre reflexión y acción (Barrientos-Illanes, et al., 2021).

En cuanto a la CS, de nuevo el PAL propicia que se acorten diferencias de resultados entre los introvertidos PAL-SI y los extravertidos PAL-NO; puesto que, si bien se siguen dando en DCE total, CoE y Re, estas desaparecen en AE, CS, y BE. Trabajar emocionalmente con alumnado introvertido les acerca a los resultados que pudieran conseguir los extravertidos sin formación específica. Resultado congruente con el trabajo de Grant et al. (2011), cuando concluyen que la simbiosis de un liderazgo introvertido con equipos que trabajan proactivamente también puede resultar eficaz. No obstante, y aun considerando lo apuntado, también exponen la idea de que las personas introvertidas nunca llegarán a expresar con plenitud su influencia social; dicho de otra forma, su Autoliderazgo nunca se llegará a mostrar del todo (Judge et al., 2002). A mayor abundamiento, en el metaanálisis realizado por Fleeson y Gallagher (2009), se concluye que el RP introvertido supone entre un 5 y un 10% de más comportamientos introvertidos que en el de los individuos extravertidos; lo que confirmaría que las personas introvertidas inhiben conductas que les permitirían ser percibidas como líderes por los demás (Spark y O'Connor, 2020; Zelenski et al., 2013). Por lo que respecta a la competencia de comunicación oral, Samand et al. (2019) no apreciaron diferencias de desempeño entre el alumnado extravertido e introvertido, identificando que hay otro tipo de factores, como la motivación, que condicionan este resultado competencial más allá del rasgo.

Por último, y en relación con BE, se vuelve a observar una reducción de diferencias entre introvertidos PAL-SI y extravertidos PAL-NO, lo que sugiere que el PAL redundante en que la persona introvertida llegue a tener una mejor opinión de sí misma (Fleeson et al., 2002). Para Spark y O'Connor (2020), la extroversión es el RP dominante, por encima del neuroticismo, a la hora de predecir el afecto, ya que positiviza la interacción social (Fleeson et al., 2002; McNiel y Fleeson,

2006; Spark et al., 2018). Para Spark (2020), los introvertidos pueden llegar a mostrar comportamientos extravertidos; de lo que se deriva, que se puede desarrollar su liderazgo siempre que se cuente con medios y apoyo para hacerlo. Las investigaciones de Fleeson, también revelan que los introvertidos pueden disfrutar actuando como extravertidos, al perseguir el disfrute emocional que les brinda la interacción social (Fleeson y Gallagher, 2009; McCabe y Fleeson, 2012). McNeil y Fleeson (2006) sostienen que los introvertidos no experimentan las emociones positivas al mismo nivel que los extravertidos. Más tarde, Zelenski et al., (2012), se preguntan qué es lo que hace que los introvertidos no se muestren extravertidos; su conclusión se traduce en que, de hacerlo, cometerían más errores, y eso les impediría disfrutar de este tipo de conductas, lo que finalmente les inhibe (Zelenski et al., 2013). Por el contrario, Spark y O'Connor (2020), no encuentran diferencias en: satisfacción y salud laborales, ansiedad, estrés, o intención de abandono voluntario de la empresa entre introvertidos y extravertidos. Diferencias que, en relación con la ansiedad, sí que apreciaron Gruda y Ojo (2022).

En relación con posibles líneas de investigación futura; resaltar, en primer lugar, que existe la necesidad de un mayor conocimiento de las ventajas que pudieran tener los introvertidos en el marco de un liderazgo distribuido y mediado por las interacciones híbridas que se apoyan en tecnología (combinando presencialidad y virtualidad); y en segundo lugar, también es necesario saber qué pueden hacer los extravertidos para reducir su desventaja en aquellas facetas reflexivas en las que están por detrás de los introvertidos, y que contribuirán a que tengan una mejor toma de decisiones, y por ende a un mejor Autoliderazgo; en este sentido, la única referencia identificada es Zelenski et al. (2012), quienes establecen que los extravertidos no rinden igual cuando se comportan como introvertidos.

La principal limitación de este proyecto es la dificultad que reviste medir, a partir de respuestas auto percibidas, cuestiones que tienen un componente interno muchas veces difuso para el propio protagonista, y que está condicionado por sus actitudes y motivaciones (Bar-On, 1997a citado en Albuquerque et al., 2018). También, sería necesario trabajar con muestras más amplias y enfoques completamente experimentales; para ello, los PAL debieran formar parte del currículum académico. Aunque al tratarse de un programa voluntario, y no tener conocimiento inicial previo de qué personas llegarán hasta el final, no parece razonable (ni factible) que se realicen: entrevistas iniciales; pruebas de ejecución; o registros audiovisuales, para observar las CE de todo el alumnado. Por último, este trabajo utilizó la escala de extraversión del Modelo Big 5; futuras investigaciones debieran aportar luz, a partir de instrumentos concebidos específicamente para medir la Introversión, que permitan profundizar en los diferentes aspectos que relacionan Introversión con eficiencia y autoliderazgo.

Referencias bibliográficas

- Abood, M. H., Alharbi, B. H., Mhaidat, F. y Gazo, A. M. (2020). The Relationship between Personality Traits, Academic Self-Efficacy and Academic Adaptation among University Students in Jordan. *International Journal of Higher Education*, 9(3), 120-128. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n3p120>
- Albuquerque, M., Fernández-i-Marín, X., Batista-Foguet, J. M., Boyatzis, R. E. y Serlavós, R. (2018). The Power of EI Competencies Over Intelligence and Individual Performance: A Task-Dependent Model. *Frontiers in psychology*, 9, 1532. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01532>

- Allik, J. y McCrae, R. R. (2004). Toward a geography of personality traits: Patterns of profiles across 36 cultures. *Journal of cross-cultural psychology*, 35(1), 13-28. <https://doi.org/10.1177/0022022103260382>
- Ávila, S. y Pascual, M. (2020). Marco filosófico del compromiso organizacional: discusión del modelo de Allen & Meyer, y propuesta de un nuevo modelo de estudio. *Revista de Estudios Empresariales. Segunda Época*, (1), 201-226. <https://doi.org/10.17561/ree.v2020n1.12>
- Barrantes-Elizondo, L. (2016). Educación emocional: El elemento perdido de la justicia social. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 491-500. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.24>
- Barrientos-Illanes, P., Pérez-Villalobos, M., Vergara-Morales, J. y Díaz-Mujica, A. (2021). Influence of the Perceived Autonomy Support, Self-Efficacy, and Academic Satisfaction in the Intentions of Permanence of University Students. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 1-14. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.5>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Boyatzis, R., Goleman, D. y Rhee, K. (2000). *Clustering Competences in Emotional Intelligence: Insights From The Emotional Competence Inventory*. Department of Organizational Behavior Weatherhead School of Management Case Western Reserve University.
- Cabello Cuenca, E., Pérez Escoda, N., Ros Morente, A. y Filella Guiu, G. (2019). Los programas de educación emocional Happy 8-12 and Happy 12-16. Evaluación de su impacto en las emociones y el bienestar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* 30(2), 53-66. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25338>
- Cain, S. (2013). *Quiet: The power of introverts in a world that can't stop talking*. Broadway Books.
- Chen, J., Qiu, L. y Ho, M-H. R. (2020). A meta-analysis of linguistic markers of extraversion: Positive emotion and social process words. *Journal of Research in Personality*, 89, 104035. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2020.104035>
- Costa, P. T. y McCrae, R. R. (1992). Normal personality assessment in clinical practice: The NEO Personality Inventory. *Psychological assessment*, 4(1), 5. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.4.1.5>
- Dauvier B., Pavani J.-B., Le Vigouroux S., Kop J.-L. y Congard A. (2019). The interactive effect of neuroticism and extraversion on the daily variability of affective states. *Journal of Research in Personality*, 78, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.10.007>
- Elosegui, A. y Sabater, S. (2009). *Conceptos y técnicas en ecología fluvial*. (A. Elosegui, Ed.). Fundación BBVA.
- Eysenck, H. J. (1965). *Fact and fiction in psychology* (Vol. 696). Penguin (Non-Classics).
- Eysenck, H. J. (1990). Biological dimensions of personality. En L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality theory and research* (pp. 244-276). Guilford.
- Fleeson, W., Malanos, A. B. y Achille, N. M. (2002). An intraindividual process approach to the relationship between extraversion and positive affect: Is acting extraverted as "good" as being extraverted? *Journal of personality and social psychology*, 83(6), 1409. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.83.6.1409>

- Fleeson, W. y Gallagher, P. (2009). The implications of Big Five standing for the distribution of trait manifestation in behavior: Fifteen experience-sampling studies and a meta-analysis. *Journal of personality and social psychology*, 97(6), 1097. <https://doi.org/10.1037/a0016786>
- Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2004). *Primal leadership: Learning to lead with emotional intelligence*. Harvard Business Review Press.
- Grant, A. M., Gino, F. y Hofmann, D. A. (2011). Reversing the extraverted leadership advantage: The role of employee proactivity. *Academy of management journal*, 54(3), 528-550. <https://doi.org/10.5465/AMJ.2011.61968043>
- Gruda, D. y Ojo, A. (2022). All about that trait: Examining extraversion and state anxiety during the SARS-CoV-2 pandemic using a machine learning approach. *Personality and individual differences*, 188. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111461>
- Hu, J., Zhang, Z., Jiang, K. y Chen, W. (2019). Getting ahead, getting along, and getting prosocial: Examining extraversion facets, peer reactions, and leadership emergence. *Journal of Applied Psychology*, 104(11), 1369-1386. <https://doi.org/10.1037/apl0000413>
- Hunter, E. M., Neubert, M. J., Perry, S. J., Witt, L. A., Penney, L. M. y Weinberger, E. (2013). Servant leaders inspire servant followers: Antecedents and outcomes for employees and the organization. *The Leadership Quarterly*, 24(2), 316-331. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2012.12.001>
- Judge, T. A., Bono, J. E., Ilies, R. y Gerhardt, M. W. (2002). Personality and leadership: a qualitative and quantitative review. *Journal of applied psychology*, 87(4), 765. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.4.765>
- Jung, C. G. (1921). *Psychologische typen*. Rascher.
- Jung, C. G. (Ed.). (2013). *Obra completa de Carl Gustav Jung*. Volumen 6. Tipos psicológicos. Trotta.
- Kalish, Y. y Luria, G. (2021). Traits and time in leadership emergence: A longitudinal study. *The Leadership Quarterly*, 32(2), 101443. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2020.101443>
- Kammeyer-Mueller, J. D., Rubenstein, A. L., Long, D. M., Odio, M. A., Buckman, B. R., Zhang, Y. y Halvorsen-Ganepola, M. D. (2013). A meta-analytic structural model of dispositional affectivity and emotional labor. *Personnel Psychology*, 66(1), 47-90. <https://doi.org/10.1111/peps.12009>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall, Ed.
- Kolb, D. A. y Boyatzis, R. E. (1970). Goal-setting and self-directed behavior change. *Human Relations*, 23(5), 439-457.
- Kumari, B. y Sharma, R. (2016). Self-esteem and personality traits as predictors of mental wellbeing. *The International Journal of Indian Psychology*, 3, 52-57. <https://doi.org/10.25215/0303.083>
- Landis, B., Jachimowicz, J. M., Wang, D. J. y Krause, R. W. (2022). Revisiting extraversion and leadership emergence: A social network churn perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/pspp0000410>
- Leikas, S. e Ilmarinen, V. J. (2017). Happy now, tired later? Extraverted and conscientious behavior are related to immediate mood gains, but to later fatigue. *Journal of Personality*, 85(5), 603-615. <https://doi.org/10.1111/jopy.12264>

- Lemos, V. y Oñate, M. E. (2018). Espiritualidad y personalidad en el marco de los Big Five. *Ciencias Psicológicas*, 12(1), 59-66. <https://doi.org/10.22235/cp.v12i1.1595>
- Lopes, P. M., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schutz, A., Sellin, I. y Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(8), 1018-1034. <https://doi.org/10.1177/0146167204264762>
- Matthews, G. y Lisa, D. (1995). Cognitive and Attentional Processes in Personality and Intelligence. En D.H.Saklofske y M. Zeidner, *International Handbook of Personality and Intelligence* (pp. 367-396). Plenum.
- McCabe, K. O. y Fleeson, W. (2012). What is extraversion for? Integrating trait and motivational perspectives and identifying the purpose of extraversion. *Psychological science*, 23(12), 1498-1505. <https://doi.org/10.1177/0956797612444904>
- MacLaren, N. G., Yammarino, F. J., Dionne, S. D., Sayama, H., Mumford, M. D., Connelly, S., ... y Ruark, G. A. (2020). Testing the babble hypothesis: Speaking time predicts leader emergence in small groups. *The Leadership Quarterly*, 31(5), 101409.
- McCrae, R. y Costa, P. (1997). Personality Trait Structure as a Human Universal. *American Psychology*, 52, 509-517. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.52.5.509>
- McNiel, J. M. y Fleeson, W. (2006). The causal effects of extraversion on positive affect and neuroticism on negative affect: Manipulating state extraversion and state neuroticism in an experimental approach. *Journal of Research in Personality*, 40(5), 529-550. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2005.05.003>
- Montalvo, A., Martí-Ripoll, M. y Gallifa, J. (2022). Development of Emotional Competences in Higher Education: The Effects of a Self-Leadership Program from a Dexpilis Design. *Educar*, 22(1), 35-51. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1344>
- Mudarra, M. J. y Garcia-Salguero, B. (2016). Habilidades sociales y éxito académico: expectativas de los profesores de educación secundaria. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(1), 114–133. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.27.num.1.2016.17032>
- Murphy, L., Eduljee, N.B., Croteau, K. y Parkman, S. (2020). Relationship between personality type and preferred teaching methods for undergraduate college students. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 6(1), 100-109. <https://doi.org/10.46328/ijres.v6i1.690>
- Pérez-Escoda, N., Bisquerra Alsina, R., Filella, G. y Soldevila, A. (2014). Construcción del Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (QDE=A). *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 367-379. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11539>
- Rodríguez-Fornells, A., Lorenzo-Seva, U. y Andrés-Pueyo, A. (2001). Psychometric properties of the Spanish adaptation of the Five Factor Personality Inventory. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(2), 145. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.17.2.145>
- Rossberger, R.J. (2014). National personality profiles and innovation: The role of cultural practices. *Creativity and Innovation Management*, 23(3), 331–348. <https://doi.org/10.1111/caim.12075>
- Samand, S. M., Sailan, Z. y Lio, A. (2019). Analysis on the relationship of extrovert-introvert personality and students' speaking performance in English study program of Halu Oleo University. *Journal of Language Education and Educational Technology*, 4(1). <https://doi.org/10.33772/JLEET.V4I1.6677>

- Selden, M. y Goodie, A. S. (2018). Review of the effects of Five Factor Model personality traits on network structures and perceptions of structure. *Social Networks*, 52, 81-99. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2017.05.007>
- Skatova, A. y Ferguson, E. (2014). Why do different people choose different university degrees? Motivation and the choice of degree. *Frontiers in psychology*, 5, 1244. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01244>
- Spark, A. M. (2020). *Why extraverts become leaders more often than introverts and the implications for psychological well-being* (Doctoral dissertation, Queensland University of Technology).
- Spark, A. y O'Connor, P. J. (2020). Extraversion rather than neuroticism is the dominant trait predictor of forecasted affect in relation to social situations. *Personality and Individual Differences*, 160, 109934. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.109934>
- Spark, A., Stansmore, T. y O'Connor, P. (2018). The failure of introverts to emerge as leaders: The role of forecasted affect. *Personality and Individual Differences*, 121, 84-88. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.09.026>
- Tost, L. P., Gino, F. y Larrick, R. P. (2013). When power makes others speechless: The negative impact of leader power on team performance. *Academy of Management Journal*, 56(5), 1465-1486. <https://doi.org/10.5465/amj.2011.0180>
- Zelenski, J. M., Santoro, M. S. y Whelan, D. C. (2012). Would introverts be better off if they acted more like extraverts? Exploring emotional and cognitive consequences of counterdispositional behavior. *Emotion*, 12(2), 290. <https://doi.org/10.1037/a0025169>
- Zelenski, J. M., Whelan, D. C., Nealis, L. J., Besner, C. M., Santoro, M. S. y Wynn, J. E. (2013). Personality and affective forecasting: Trait introverts underpredict the hedonic benefits of acting extraverted. *Journal of Personality and Social Psychology*, 104(6). <https://doi.org/10.1037/a0032281>

Fecha de entrada: 1 de marzo de 2022

Fecha de revisión: 12 de enero de 2023

Fecha de aceptación: 9 de febrero de 2023