



Universidad
de La Laguna
Facultad de Derecho



Grado en: RELACIONES LABORALES
Facultad de Derecho
Universidad de La Laguna
Curso 2013/2014
Convocatoria: SEPTIEMBRE

ESTILOS Y COMPETENCIAS DEL LIDERAZGO. PERCEPCIONES DE LOS FUTUROS PROFESIONALES.

LEADERSHIP COMPETENCIES AND STYLES. PERCEPTIONS OF THE FUTURE
PROFESSIONALS

Realizado por el alumno Dña. Ana Gladys González González

Tutorizado por el Profesor D. José Alberto Martínez González

Departamento: Organización de empresa

Área de conocimiento: Dirección de Recursos Humanos



Universidad
de La Laguna
Facultad de Derecho



ABSTRACT

This work aims to study leadership, understood as the process by which a person has the ability to influence and motivate their followers, thus achieving the objectives set and leading the organizational project success. At work the different types of skills that should be a leader, and new methods used to integrate these skills in addressing the leaders, such as coaching. Also, through research conducted, attempts to answer the question of whether future professionals valued and have such powers, and if they feel it may acquire in their training process. To answer these questions, a questionnaire was found to be valid and reliable and was applied to a sample of 219 college students was developed. Through descriptive analysis, correlation and discriminant, the results allow ensure that young people recognize the importance of leadership skills also have a clear idea about the structure of leadership skills that are necessary, and that there are differences between men and women . These results allow us to carry out educational activities at the University and companies to develop leadership skills

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo el estudio del liderazgo, entendido éste como el proceso por el cual una persona tiene la capacidad de influir y motivar a sus seguidores, logrando así los objetivos establecidos y consiguiendo el éxito del proyecto organizacional. En el trabajo se abordaran los diferentes tipos de competencias que debe tener un líder, así como los nuevos métodos utilizados para integrar estas competencias en los directivos. El coaching es uno de esos métodos. Así mismo, mediante una investigación llevada a cabo, se intenta responder al interrogante de si los futuros profesionales valoran y poseen dichas competencias, y también si consideran que pueden adquirirlas en su proceso de formación. Para responder a estas cuestiones se elaboró un cuestionario que resultó ser válido y fiable y se aplicó a una muestra de 219 estudiantes universitarios. Mediante análisis descriptivo, de correlaciones y discriminante, los resultados permiten asegurar que los jóvenes reconocen la importancia de las competencias del liderazgo, además de poseer una idea clara acerca de la estructura de competencias de liderazgo que son necesarias. También se pone de manifiesto que existen diferencias de percepciones entre hombres y mujeres. Estos resultados permiten llevar a cabo acciones pedagógicas en la Universidad y en las empresas para desarrollar competencias de liderazgo.

Cmno de La Hornera, s/n. C. 38071. La Laguna. Tenerife. E-mail: facder@ull.edu.es Tlf. 922317291. Fax. 922317427 - www.ull.es

1.- INTRODUCCION

El ser humano como ser social siempre ha sentido la necesidad de ser dirigido para alcanzar sus objetivos. La persona que reúne las características para ello y posee el perfil es aquél a quien se le llama líder. Esta persona es la que logra encauzar la actividad social y personal hacia la realización de las metas convenidas dentro de las empresas que desean sobrevivir en el largo plazo. Especialmente en tiempos de crisis un liderazgo efectivo ayuda a aumentar la productividad alcanzando los objetivos de la organización.

En este marco en la literatura consultada para realizar este trabajo se constata la necesidad de liderar las empresas más adecuadamente cuando existe un contexto de crisis. También se pone de manifiesto la necesidad de desarrollar el liderazgo desde edades tempranas, porque el líder se hace, no nace, y una persona desarrolla el rol de líder en las empresas no antes de los 18 años.

El propósito de este trabajo es abordar concepto del liderazgo en nuestros días. Se van a tratar diferentes aspectos sobre el liderazgo, poniendo el énfasis en los estilos de liderazgos que los futuros profesionales prefieren y en las competencias que los líderes debieran poseer. Para ello se estudiará el liderazgo desde diferentes ópticas, abordando primero aspectos teóricos y seguidamente desde un enfoque práctico.

En el marco teórico se estudiará el concepto de liderazgo, el líder y las competencias del liderazgo, así como nuevos y novedosos métodos para que dichas competencias puedan ser aprendidas (el coaching). Se verá cuál ha sido su evolución desde el punto de vista de diversos autores. Además se abordará la denominada Generación Y, un segmento de población muy característico. En la investigación realizada se estudiará una parte de la Generación Y: los jóvenes estudiantes que poseen 18 y 19 años y que están llamados a ser los nuevos directivos en las empresas.

Después del marco teórico la segunda parte del trabajo incluirá la investigación llevada a cabo, especialmente el análisis de los datos obtenidos a partir del cuestionario realizado. Se presentarán los resultados y las conclusiones. Con la información así obtenida se determinará el grado de consecución de los objetivos y el contraste de las hipótesis.

Desde un punto de vista más personal el interés por el liderazgo nos afecta directamente, porque somos estudiantes del Grado de Relaciones Laborales y estamos muy próximos a entrar en el mercado de trabajo. Además es un trabajo útil, ya que con los resultados obtenidos se pueden realizar cambios o modificaciones en la enseñanza del liderazgo en nuestras aulas y en el contexto de las empresas.

2.- MARCO TEORICO

2.1.- Concepto e importancia del liderazgo

Los conceptos de empresario, gerente y líder no son sinónimos. En términos generales podemos afirmar que el empresario es la persona que, con sus recursos y/o los recursos de otros, crea una empresa o decide cambiarla sustancialmente. Por su parte, el gerente tradicional es la persona que “empuja” a los demás a realizar las acciones que generalmente él planifica, organiza y controla. El líder va más allá aún: arrastra a los demás involucrándolos en el proyecto. Naturalmente, una persona puede ser, simultáneamente, empresario y gerente, o empresario y líder (Martínez, 2011a).

Respecto al liderazgo, investigadores como Hiep y Pruijs (2006) afirman que el líder hace posible distinguir a unas organizaciones de otras, especialmente en época de crisis. En situaciones difíciles un buen liderazgo, añaden los autores, genera en las organizaciones nuevas perspectivas y cambios de actitud y mentalidad, lo que conlleva nuevas conductas y mejores resultados. Tanto es así que, según DiStefano (2001), los resultados extraordinarios de las empresas en esos momentos dependen de su capacidad para ofrecer un liderazgo extraordinario (Rodríguez y Álvarez, 1999; Cardona y Rey, 2010).

El liderazgo ha sido estudiado desde diferentes puntos de vista. Para algunos investigadores la clave del éxito de un directivo se halla en sus características personales: rasgos, carisma, inteligencia, vocación, etc. Otros se han centrado en los estilos del directivo. Y otros han investigado los roles que el directivo asume (mentor, negociador, etc.), o en los procesos que desarrolla por la naturaleza de su trabajo. En la actualidad ha cobrado importancia el liderazgo como conjunto de competencias directivas (Cardona y Rey, 2010).

Para Castro (2006) el liderazgo es el proceso por el cual una persona tiene la capacidad de influir y motivar a sus seguidores, logrando así los objetivos establecidos y consiguiendo el éxito del proyecto organizacional. Por lo tanto, el liderazgo es fundamental-

mente un proceso atributivo, resultado de la percepción social: el sujeto es percibido como líder por los demás. Si una persona es considerada como líder entonces es posible observar la influencia sobre sus seguidores, algo que no ocurre si ocupa la posición de jefe y sólo es percibido como tal (Martínez, 2011a).

Para Cardona y García (2004) el liderazgo ha evolucionado del siguiente modo. En la primera mitad del siglo XX los investigadores buscaban las características personales y exclusivas de los dirigentes célebres, en un intento por diferenciar a los líderes de aquellos que no lo eran. Estas teorías fueron llamadas teorías del gran hombre: sólo podían ser considerados líderes los sujetos con relevancia y alcance social. Entre las variables analizadas estaban los rasgos, las aptitudes y, sobre todo, la inteligencia (Martínez, 2011a).

Otros investigadores conductistas se centraron en los comportamientos de los líderes en diferentes situaciones. En este caso el liderazgo más efectivo era el que mejor gestionaba las situaciones, según el grado de atención que el propio directivo prestara a las personas o a las tareas. Pero estas teorías del liderazgo situacional fueron consideradas estáticas, pues no tenían en cuenta las respuestas de los colaboradores respecto a la actuación del propio directivo (Cetina, Ortega y Aguilar. 2010).

A partir de los años ochenta surgen los enfoques relacionales del liderazgo. Se sostenía que el liderazgo eficaz era el que se basaba en las relaciones de influencia entre directivos y colaboradores. Las teorías más importantes fueron la del liderazgo transformador y la del liderazgo transaccional. Actualmente se ha impuesto la teoría del liderazgo trascendente, una propuesta que constituye un avance a las otras dos citadas y que se caracteriza por un enfoque más humano.

Otra propuesta para la explicación del liderazgo es la que se relaciona con el desempeño de determinados roles por parte del directivo, esto es, que el líder tiene éxito como directivo porque desempeña con acierto el rol del mentor, el del planificador, el del monitor, etc.

2.2.- Tipos de liderazgos

Existen multitud de tipologías de estilos de liderazgo. Para Pedraja y Rodríguez (2004) son tres los estilos fundamentales:

- a) El *estilo de liderazgo participativo*: se caracteriza porque el directivo que utiliza dicho estilo tiene en cuenta la opinión de los subordinados y les consulta para decidir. De igual modo, cuando se enfrenta a un problema consulta a sus subordinados y pregunta por sus sugerencias.
- b) El *estilo de liderazgo colaborativo*: se caracteriza porque el líder ayuda a los suyos en los trabajos encomendados, está atento al bienestar del grupo, trata a todos por igual y tiene en cuenta los detalles para que todos se sientan bien.
- c) El *estilo de liderazgo instrumental*: el líder explica a sus subordinados cómo llevar a cabo el trabajo, decide el modo en el cual las cosas se deben hacer, define los estándares de desempeño y los esquemas de trabajo, sin realizar consultas de ningún tipo.

Otros autores han investigado el estilo de liderazgo democrático, el liberal y el autárquico. En los estudios desarrollados por Lewin después de la Segunda Guerra Mundial se comprobó que el estilo autárquico (autoritario) sólo conseguía resultados cuando los sujetos eran supervisados directamente, mientras que el estilo liberal condujo al caos por la ausencia de supervisión y normas. El estilo democrático fue el más efectivo.

Según Vallejo (2009) las nuevas aportaciones sobre el estudio del liderazgo giran en torno a dos líneas distintas: (frente a las de corte más clásico incluidas en la categoría de liderazgo de tipo transaccional):

- a) El *liderazgo carismático*: se interesa por estudiar el comportamiento percibido del líder, identificando una serie de dimensiones del comportamiento, que básicamente, se resumen en tres:

- Orientación permanente al cambio.
- Desarrollo de una visión clara con respecto a la organización.
- Compromiso efectivo del líder con dicha visión mediante actos y conductas consistentes.

b) El *liderazgo transformacional*: se centra en la naturaleza de la influencia del líder sobre sus seguidores. Fundamentándose en cuatro pilares esenciales:

- Carisma o influencia idealizada: el líder es capaz de infundir un sentido de valor, respeto y orgullo para articular una visión.
- Atención individual: el líder presta atención a las necesidades de sus seguidores y les asigna proyectos significativos para su crecimiento personal.
- Estímulo intelectual: el líder enseña a sus subordinados a encontrar caminos racionales para examinar una situación. Anima a sus seguidores a ser creativos.
- Motivación inspiradora: capacidad de los líderes para generar entusiasmo, ánimo y optimismo, comunicando su visión de futuro alcanzable con fluidez y confianza, en base a motivadores intrínsecos.

Por su parte, Cardona y Rey (2008) sostienen que existen tres tipos de liderazgo, dependiendo de la relación de influencia que exista entre líder y colaborador:

a) El *liderazgo transaccional*: se caracteriza por una relación de influencia entre el directivo y sus colaboradores que es esencialmente económica, basada en dar o retirar incentivos según se cumplan o no los objetivos impuestos por el directivo. Es un líder que se fija en el corto plazo y que suelen gestionar siempre buscando la optimización del beneficio, logrando buenos resultados; sin embargo, tienen problemas a la hora de gestionar otras relaciones de mayor valor añadido, pues este tipo de directivo se centra especialmente en los comportamientos exigidos formalmente.

- b) El *liderazgo transformador*: se caracteriza por una relación de influencia profesional con los colaboradores que va más allá del intercambio de esfuerzos e incentivos. La influencia del líder transformador es más profunda que la del líder transaccional, pues éste no sólo influye a base de premios y castigos, sino también a base de ofrecer un trabajo atractivo en el que los colaboradores aprendan y se comprometan. Se trata de un líder con gran capacidad de comunicación y un alto grado de determinación y energía para llevar a cabo los cambios que se proponga realizar. Sin embargo, puede dificultar el desarrollo de nuevos líderes en la organización y, a su vez, constituye un freno para la captación, el desarrollo y la retención del talento para el liderazgo.

- c) El *liderazgo trascendente*: conlleva una relación de influencia personal en la que el colaborador, además de buscar la retribución y el atractivo del trabajo, intenta mediante una gestión determinada, satisfacer las necesidades reales de las personas, colectivos o de la sociedad en general. Es un líder que está más desprendido de su propio ego que todos los demás, lo que le permite ser un generador de otros líderes.

Tal y como se propone seguidamente, hoy en día prima un enfoque de liderazgo centrado en competencias. Este enfoque competencial, que no es incompatible con los estilos estudiados anteriormente, está en sintonía con el Espacio Europeo de Educación Superior, centrado en el proceso de enseñanza y aprendizaje de competencias que permita a los jóvenes hacer más competitiva a la sociedad.

2.3.- Competencias del liderazgo

En la actualidad los autores parten de la base de que el liderazgo es una competencia, o un conjunto de ellas. Carreras y Perrenoud (2005) definen la *competencia* como la capacidad aprendida para realizar de manera adecuada una tarea, función o rol, relacionada con un ámbito particular del trabajo. Integra conocimientos, habilidades y actitudes. Algunos investigadores han afirmado que el término *competencia* constituye un concepto amplio, puesto que incluye aspectos vinculados al ser (valores, actitudes, etc.), no sólo los relativos al saber o al saber hacer (García, 2006; Rodríguez, 2006). No obstante cada vez más las definiciones del término competencia incluyen más elementos del ser (moti-

vaciones, rasgos, actitudes, aspectos sociales, etc.) que del saber o del saber hacer. Además la competencia es un constructo difícil de definir, porque tiene que ver con elementos internos y externos del sujeto. Y también es complicado de evaluar precisamente por todas esas características. Por lo tanto, es difícil operativizar la *competencia* (Yáñez, 2008).

Perrenoud (2004, 2008) afirma que poseer conocimientos o disponer de capacidades no implica ser competente. Por ejemplo, podemos conocer las técnicas o las reglas de gestión contable y no saberlas aplicar con eficacia en un momento y en un contexto determinado. De hecho la experiencia demuestra que las personas que están en posesión de conocimientos o de capacidades no siempre las saben movilizar de forma pertinente y en el momento oportuno.

Desde un punto de vista sistémico, González y Wagenaar (2005) y García y Pérez (2008) conciben la competencia como el buen desempeño del sujeto en contextos diversos y auténticos, basado en la integración y la activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, destrezas, actitudes y valores. Su visión sistémica incluye los términos de input y output: los input se refieren a los conocimientos, habilidades y actitudes, entre otros elementos, mientras que el output estaría representado por el dominio competencial demostrado en un contexto determinado.

Medina y García (2005) van más allá aún, definen la competencia como algo más que “saberes”, sean éstos los que sean: se trata de una configuración psicológica y social, un conjunto que sintetiza conocimientos, rasgos, destrezas y actitudes que ha de ser capaz de movilizar una persona, de forma integrada, para actuar eficazmente ante las demandas de un determinado contexto. Para las autoras las competencias han de apoyarse, como configuración psicológica, en el desarrollo de las capacidades cognitivas, socioafectivas y físicas del sujeto, y han de capacitarlos para desenvolverse adecuadamente en diversos contextos, tanto vitales como profesionales.

Por otra parte, las competencias y las habilidades no son la misma cosa. Para Climent (2010) existen importantes diferencias entre las habilidades y las competencias:

- a) Las habilidades forman parte de las competencias, son constructores de éstas. Por el contrario, las competencias no son componentes de las habilidades.
- b) La identificación y desarrollo de las habilidades debe hacerse desde temprana edad, a través de la infancia, la adolescencia y la juventud.
- c) Para el desarrollo de habilidades el contexto puede ser secundario, para las competencias es siempre crítico.
- d) Mientras las habilidades se descubren y ejercitan, las competencias se cultivan y perfeccionan.
- e) Las habilidades conciernen al aprendizaje y a la educación de los individuos en todas las etapas de la vida. Las competencias, en cambio, se circunscriben a la formación de las personas adultas.
- f) No todas las habilidades individuales son relevantes para el desarrollo de las competencias de una persona.
- g) La práctica de una habilidad no significa la práctica de una competencia.
- h) La comprensión es determinante para cualquier tipo de competencia, pero no para cualquier tipo de habilidad.
- i) Los valores son el soporte fundamental de las competencias. Las habilidades, salvo por el valor que en sí mismas representan, carecen de éstos.
- j) Pueden existir habilidades al margen de intereses económicos y sociales.
- k) Es posible diseñar competencias, pero no diseñar habilidades.

En el contexto de la empresa el concepto de competencias – incluida la competencia del directivo - empezó a usarse a partir de las aportaciones de McClelland (1973), para mostrar que el éxito profesional y personal no se puede predecir únicamente a partir de una serie de variables personales, como los rasgos o las actitudes (Castillo y Abad, 2004). Efectivamente, David McClelland puede considerarse el pionero en introducir el concepto de competencia en el ámbito laboral, al investigar científicamente los rasgos distintivos del desempeño óptimo en el trabajo. El artículo de McClelland (1973), publicado bajo el título de *Testing for Competence Rather than Intelligence* (Pruebas para la competencia antes que para la inteligencia), supuso un cambio en los términos del debate, ya que en su opinión las aptitudes tradicionales no permitían predecir adecuadamente el grado de desempeño laboral o académico, ni el éxito en la vida.

McClelland (1973) mantenía que los rasgos que diferenciaban a las personas más sobresalientes de aquellas que simplemente hacían bien las cosas había que buscarlos en competencias tales como la empatía, la autodisciplina y la iniciativa, entre otras muchas. De este modo, una competencia se concebía como un rasgo personal o un conjunto de hábitos que eran observables y que llevaban a un desempeño superior o más eficaz, una habilidad que aumentaba el valor económico del esfuerzo que una persona realizaba.

El concepto de *competencia directiva* en el contexto organizacional también fue abordado por Boyatzis (1982), que definió la competencia como una característica subyacente del individuo que está casualmente relacionada con un rendimiento eficaz o superior (una desviación estándar por encima de la media, en definitiva). En sus investigaciones descubrió que la mayor parte de las competencias que diferencian a las personas con rendimiento superior eran competencias emocionales. Afirmaba, además, que alcanzar o sobrepasar un punto crítico en al menos tres de los cinco grupos de competencias propuestas era necesario para tener éxito.

Éste apreciaba cuatro modos de relacionarse distintos existente entre competencias:

- a) Las competencias se complementan
- b) Las competencias se alternan
- c) Las competencias se compensan
- d) Las competencias pueden ser antagonistas

Para Boyatzis (1982) la efectividad y el éxito requieren un buen ajuste entre la persona (es decir, su capacidad, valores, intereses, etc.), las demandas de una actividad o desempeño concreto y el entorno organizativo (cultura, estructura, estrategia, políticas, etc.), de modo que las competencias son necesarias pero no suficientes para predecir el rendimiento.

Por tanto, buscando el sentido y la naturaleza de las competencias, tal y como hoy son concebidas, podemos afirmar que constituyen capacidades complejas y vinculadas al propio ser, que van más allá del saber, del saber hacer o del saber ser-estar, que son fundamentalmente aprendidas, que se pueden evaluar, que poseen distintos grados de inte-

gración y que se manifiestan en una gran variedad de situaciones en los diversos ámbitos de la vida humana.

En un contexto de liderazgo afirman Cardona y Rey (2010) que en la actualidad las competencias constituyen, como en otros contextos, un sistema que integra “saber”, “saber hacer” y “saber ser-estar”. Existen diversas categorías de competencias del liderazgo. Las competencias directivas del modelo de McClelland (1998) descrito anteriormente eran las siguientes:

- a) Dirigismo
- b) Desarrollar a los demás
- c) Liderazgo de equipo
- d) Pensamiento analítico
- e) Pericia técnica

Por su parte, las competencias directivas en el modelo de Boyatzis (1982) descrito con anterioridad son las siguientes:

- a) Logro: incluyendo a su vez, la orientación hacia el logro, la iniciativa y la atención al detalle.
- b) Asociación: conteniendo éste la empatía.
- c) Poder: incluyendo a su vez la persuasión, la comunicación escrita y oral, la conciencia organizativa, los contactos y la negociación.
- d) Dirección: como el desarrollar a los demás, la dirección de grupo y la cognitiva.
- e) Eficacia personal: como la autoconfianza, la flexibilidad, la objetividad social, el autocontrol y la valoración adecuada de uno mismo.

Para Spencer y Spencer (1993) las competencias operan juntas, de manera integrada, facilitando el rendimiento superior de un directivo. Para ellos, cuanto más encajan los re-

quisitos de una tarea y las competencias del directivo, más elevado será el rendimiento de esa persona y su satisfacción.

Para Goleman (1996, 2005) son las competencias emocionales las que distinguen a un directivo ejemplar de otro que no lo es. La competencia – a diferencia de la inteligencia - muestra hasta qué punto el directivo sabe trasladar con éxito el potencial a un contexto concreto, aproximándose de este modo su acepción de competencia al actualmente imperante. El hecho de poseer una elevada aptitud no garantiza que el sujeto sea competente, sino tan sólo que está dotada de un excelente potencial para desarrollarla.

Después de su formulación inicial de la inteligencia emocional, que incluía sólo cinco competencias, Goleman desarrollaría y revisaría su modelo competencial afectivo y reforzaría su vinculación con el ámbito de la organización y de la empresa. A continuación se presenta el modelo finalmente propuesto por Goleman (2005) de competencias del liderazgo, denominadas por él “competencias emocionales”. En cursiva y en negrita se recogen las cinco competencias de la inteligencia emocional del líder inicialmente propuestas por Goleman, antes de ampliar el modelo:

a) Competencias intra-personales: Relacionadas con el propio sujeto

1 Conciencia de uno mismo

2 Valoración de uno mismo

3 Autoconfianza y seguridad

4 Autocontrol y hábitos

5 Fiabilidad y confianza

6 Minuciosidad

7 Adaptabilidad y aprendizaje

8 Innovación y creatividad

9 Motivación

10 Compromiso, responsabilidad

11 Iniciativa y tomar decisiones

12 Optimismo y positividad

b) Competencias inter-personales: Relacionadas con los demás

13 Empatía

14 Desarrollar a los demás y evaluar

15 Orientación al servicio

16 Aprovechar la diversidad

17 Conciencia política

18 Influencia y negociación

19 Comunicación

20 Resolución de conflictos

21 Liderazgo y toma de decisiones

22 Catalizar el cambio

23 Establecer vínculos

24 Cooperar

25 Hacer equipo

Se han desarrollado otras propuestas más recientes de categorías de competencias del liderazgo. Partiendo de la tipología de Cardona (1999), Cardona y García (2004) y Cardona y Rey (2010) existen dos tipos de competencias en el ámbito de la organización. Las *competencias técnicas*: se refieren a los atributos que exige un puesto determinado, y pueden alcanzar un carácter altamente específico. Este es el caso, por ejemplo, del dominio del cálculo de estructuras en ingeniería o de la interpretación de un balance contable en administración de empresas. Las *competencias directivas*: se refieren a los comportamientos observables y habituales que posibilitan el éxito de una persona en su función directiva. Son éstas últimas las competencias del liderazgo estrictamente hablando.

Una de las más divulgadas propuestas sobre competencias directivas es la del IESE, que surge del análisis empírico resultante de la aplicación “*El Cuestionario de Competencias Directivas*” a una muestra de 150 directivos (Chinchilla y Torres, 2002; García, Cardona y Chinchilla, 2001), y que incluye las siguientes competencias:

- a) *Competencias estratégicas*: hacen referencia a la capacidad estratégica de un directivo y a su relación con el entorno externo de la empresa, siendo necesarias para el logro de resultados económicos. Incluyen las siguientes:
 - Visión de negocio
 - Resolución de problemas

- Gestión de recursos
- Orientación al cliente
- Red de relaciones efectivas
- Negociación
- Orientación inter-funcional

b) *Competencias intratégicas*: se refieren a la capacidad ejecutiva y de liderazgo en relación con el entorno interno de la empresa, y se orientan a desarrollar a los empleados e incrementar su compromiso y confianza con la organización. Incluye las siguientes competencias básicas:

- Comunicación
- Organización
- Empatía
- Delegación
- Coaching
- Trabajo en equipo
- Desarrollo y compromiso de los empleados
- Liderazgo
- Dirección de personas
- Resultados económicos

c) *Competencias de eficacia personal*: son los hábitos que facilitan una relación eficaz de la persona con su entorno y que se refieren tanto al equilibrio y desarrollo personal como al mantenimiento de una relación activa, realista y estimulante con el medio, potenciando la eficacia de las competencias directivas antes mencionadas. Las competencias de eficacia personal miden la capacidad de auto-dirección, imprescindible para dirigir a otras personas, y contienen seis competencias básicas, cada una de las cuales se divide a su vez en varias competencias más:

- Proactividad, que incluye iniciativa, creatividad y autonomía personal.
- Autogobierno, en el que se insertan la disciplina, concentración y autocontrol.

- Resolución de problemas, que incluye intuición, capacidad d análisis y toma de decisiones.
- Gestión personal, que implica gestión del tiempo, gestión del estrés y gestión del riesgo.
- Integridad: credibilidad, honestidad, equidad.
- Desarrollo personal, donde se incluyen la autocrítica, el auto-conocimiento, relación de la persona consigo misma y con el entorno y el aprendizaje y cambio personal.

2.4.- El coaching

El coaching puede concebirse como una forma de dirigir y liderar con un elevado contenido pedagógico, en virtud del origen del constructo (como carruaje que transportaba a las personas o como entrenador) (Martínez, 2011b). Considera Carril (2009) que el coaching constituye una fusión de ciertos contenidos y prácticas entre la cultura de oriente y occidente para desarrollar el potencial humano o el rendimiento, y Zárate (2002) lo define como un *proceso planificado de entrenamiento y desarrollo de una persona mediante el apoyo, consejo, tutela y asesoramiento de otra*.

Dicho proceso se basa en la detección de necesidades de cambio y en el establecimiento de objetivos de mejora, utilizando diferentes métodos, realizando evaluaciones periódicas de los resultados y con un seguimiento constante. Esta definición, aunque amplia, incluye aspectos notablemente característicos del coaching: constituye un proceso de aprendizaje que, a partir de ciertas necesidades, intenta alcanzar unos objetivos de cambio en las personas, logro que se evaluará (Barrios, 2004). Además, el proceso de coaching debe contemplarse desde la perspectiva del pensamiento sistémico: la totalidad garantiza la efectividad del programa y de las acciones de coaching. También constituye un estilo de relación y una forma de dirigir que focaliza la atención en el sujeto, siendo el coach un acicate del desarrollo y del crecimiento.

Por su parte De la Corte (2002) concibe al coaching como un proceso de apoyo individualizado, emocional y práctico que recibe una persona o un profesional de una organización con su total implicación y corresponsabilidad. El objetivo es mejorar su compor-

tamiento - globalmente o el de algunas áreas - para asumir nuevas responsabilidades dentro o fuera de la organización y para enfrentarse a situaciones de distinta índole en su actividad diaria, bien sean de comunicación, de relación interpersonal, de trabajo en equipo, de toma de decisiones, de cambios estructurales, de gestión de conflicto, etc.

Según Lozano (2008), los directivos que utilizan el coaching no están especializados sólo en detectar errores, sino también en hacer que los individuos descubran por sí mismos sus fallos, aportando cada uno lo mejor de sí para lograr las transformaciones, descubrir el potencial y generar o aprovechar alternativas y oportunidades. Constituye, por tanto, un proceso integral de reflexión y de acción proactiva.

Podemos afirmar que el coaching constituye un cuerpo multidisciplinar e integrador de todos aquellos principios, técnicas y procesos procedentes de diferentes disciplinas que han demostrado su utilidad y que pueden ser aplicados para favorecer lo que el propio coaching propone. Sin la existencia de todas esas aportaciones no habría coaching.

Desde el punto de vista psicológico, el coaching integra elementos del *psicoanálisis*, pues acepta sus postulados básicos, así como la importancia que el subconsciente tiene en el funcionamiento general del sujeto y la relevancia de los mecanismos de defensa en la generación y el aprendizaje de patrones de comportamiento (Ortiz, 2010). El directivo que utiliza el coaching no tiene por qué “simpatizar” con el psicoanálisis, pero estará abierto a sus postulados y herramientas, si eso es lo que conviene hacer en un momento dado.

Desde el punto de vista *filosófico* se puede afirmar que el coaching existe desde que el ser humano es pensador. Encontramos en el coaching reminiscencias de Sócrates, para quien no existía tanto el enseñar como el aprender. De hecho, uno de los principios del coaching establece que se deben conocer por uno mismo las propias incompetencias: “sólo sé que no sé nada”, afirmaba el filósofo. El coaching se basa en el diálogo socrático y en la habilidad de hacer preguntas y escuchar constantemente, en el sentido amplio del término. Como diría Einstein, lo importante es no dejar de hacerse preguntas. Y en eso también encontramos cierta proximidad con el pensamiento de Platón (Larriera, 2005).

En el coaching encontramos sólidos elementos del *constructivismo*: es el sujeto el que debe participar de manera activa y responsable en la construcción de su aprendizaje y cambio. Muchos directivos utilizan las técnicas de andamiaje y las zonas de desarrollo próximo cuando llevan a cabo los procesos de coaching, Incluso podemos afirmar que el directivo como actúa como coach se asemeja al pedagogo griego, que acompañaba al pupilo guiando su desarrollo y crecimiento. Por eso los directivos del coaching aprovechan la experiencia para, bien en una situación real o mediante simulación - arrojar luz en la conciencia y provocar cambios.

En el desarrollo de los procesos de coaching también son esenciales los *contextos*. Aunque el coaching posee una sólida, amplia y flexible base de principios y herramientas metodológicas, se parte de la base de que las acciones se deben adaptar plenamente al contexto en el que se aplican, pues el coaching constituye un sistema basado en la experiencia y en la vivencia. Y también a las circunstancias y situaciones de los sujetos, de los departamentos y de las organizaciones. Todo ello es muy útil para el despliegue de competencias, que integran formas de pensar, de actuar, de sentir y de relacionarse: uno mismo se desenvuelve y aprende con todo su ser – cognición, emoción, conducta y relación – y es todo el sujeto el que cambia (Herrera, 2006).

Casi nadie duda hoy de que, en definitiva, el coaching constituye una acertada revisión de los principios, valores, métodos y prácticas de las diferentes corrientes de pensamiento, para edificar una metodología integrada, flexible, completa y valiosa, acorde con las demandas y necesidades actuales de un mundo global (López, 2005). Dicha integración de lo que ha sido considerado valioso y útil en otros paradigmas aporta confianza, legitimidad y credibilidad al coaching, además de eficacia.

Siguiendo a Colomo y Casado (2006) y a Lagomarsino (2005) podemos sintetizar que el coaching se caracteriza por:

- a) Constituir un sistema de valores, principios, conceptos, herramientas y procesos que puede estar sujeto a planificación.
- b) Ser un sistema de aprendizaje y des-aprendizaje, pues tanto se adquieren nuevas actitudes, hábitos y valores – entre otras cosas – como se disuelven otros.

- c) Constituir, en un sentido amplio, una filosofía, una forma de ser, de vivir, de convivir, de trabajar y de hacer deporte, al margen de que se desarrollen procesos de coaching específicos y formales para conseguir unos cambios concretos en multitud de áreas y sectores.
- d) El coaching es un sistema multidisciplinar, abierto y dinámico, pues integra lo mejor de otras disciplinas y metodologías, es contextual y consigue adaptarse internamente, además de conseguir que los sujetos también lo hagan.
- e) El coaching parte de la base de que el ser humano es único y diferente, independientemente de que todos seamos también semejantes. Considera que el sujeto es autónomo, libre, activo y responsable de construir su propio crecimiento y desarrollo.
- f) La persona es concebida como un ser completo, que integra formas de pensar, comportamientos, hábitos, emociones y relaciones. También posee un ámbito espiritual profundo. Cualquiera de estas áreas del ser – o todas ellas – pueden ser objeto del coaching.
- g) El objetivo del coaching es conseguir ampliar la consciencia sobre aquello que debe ser mejorado, respecto a cuáles pueden ser las alternativas para conseguirlo y en relación a la manera de asegurar el mantenimiento de las transformaciones y la mejora continua.
- h) El coaching pretende desarrollar competencias, en su sentido actual: conjunto de formas de pensar, de actuar, de sentir y de relacionarse que hacen posible el desarrollo exitoso del sujeto en cualquier contexto. No obstante, también pueden abordarse ámbitos del sujeto y/o áreas de su desenvolvimiento muy específicas.
- i) La diversidad de disciplinas que integran el coaching y sus propios principios y objetivos hacen posible que se utilicen infinidad de métodos multimedia -online, offline e híbridos -, desde los más tradicionales a los más novedosos y creativos. Su elección y despliegue estará en función de los objetivos, los recursos y las circunstancias concretas.
- j) Se trata de un sistema de acción, más que de contenido. Está basado y desarrollado en la experiencia y en la vivencia. Los aspectos emocionales son esenciales “per se”, por formar parte del sujeto. Y también porque, en definitiva, el sujeto debe salir de su “zona de confort” para cambiar, y eso puede generar resistencias y sentimientos negativos. Por otra parte, también el ámbito afectivo puede constituir objeto de coaching.

- k) Se considera que el sujeto debe ser inteligente, es decir, debe buscar la forma de mejorar sin perjudicar a los demás o al contexto. El coaching pretende desarrollar y potenciar lo mejor de cada individuo, desarrollando, descubriendo y aprovechando oportunidades. También generando más alternativas.
- l) Constituye un proceso interpersonal aplicable a múltiples contextos, para mejorar incluso a grupos y organizaciones a partir de transformaciones individuales. Las sesiones formales – y las actuaciones informales – son esencialmente individuales, al margen de que se desarrollen en grupo.
- m) Constituye en su sentido más restringido un proceso gradual, guiado, de relación y de descubrimiento, entre dos personas, sin influencias. En dicho proceso se anima al sujeto a descubrir qué aspectos mejorar y cómo hacerlo.
- n) El crecimiento y el aprendizaje proceden tanto del exterior como del interior. Se enfatiza la observación externa y el cuestionamiento de las propias actitudes, conductas y emociones.
- o) El coaching se fundamenta en valores esenciales: el compromiso, la confianza, la responsabilidad, la diversidad, etc.
- p) Los roles que se asumen por el profesional o el directivo para conseguir el cambio son los siguientes (Williams, Martín y Byrne, 2002): rol de filósofo, rol de psicólogo, rol de antropólogo, rol de pedagogo y maestro, rol de socio colaborador y negociador, rol de investigador, además debe ser un espejo, rol de orientador y tutor, y por último, es un mentor catalizador del cambio y un fedatario.

Podemos afirmar que el directivo que utiliza el coaching asume roles que implican actuar directamente, señalando las áreas que deben mejorarse e indicando cómo hacerlo, o bien deja absoluta libertad al sujeto para que identifique dichas áreas y/o encuentre y aplique con éxito actuaciones alternativas (preventivas o de intervención). Asumirá esos roles extremos cuando los objetivos, los recursos, la situación y las circunstancias así lo exijan. Pero generalmente se posicionará en una zona media, estando atento para hacer posible que el sujeto descubra por sí mismo qué aspectos debe mejorar y cuáles cambiar (relativos a formas de pensar, sentir, actuar y relacionarse), cómo y cuándo hacerlo con eficiencia e ingenio, y como aplicar los cambios de manera cotidiana, autoevaluándose.

Por su parte, O'Connor y Lages (2005) definen al directivo coach como un “mago del cambio” que toma las cartas que el sujeto tiene y le ayuda a jugarlas mejor, a cambiar las propias reglas del juego o a encontrar un juego mejor. De este modo el profesional acompaña al sujeto a conocer a su enemigo, a descubrir y a desarrollar potencialidades (y oportunidades), y también a desarrollar competencias.

Por tanto, existen diferencias entre el gerente “tradicional” y el “líder coach” (Cuadrado, 2006a, 2006b; Giménez, 2005):

- a) El gerente controla a los colaboradores, el líder otorga poder a los colaboradores para que asuman dosis de liderazgo.
- b) El gerente define previamente los objetivos, el líder los alinea con los objetivos de los colaboradores.
- c) El gerente “empuja” a los colaboradores a asumir sus funciones, el líder procura que los colaboradores se auto-motiven y se responsabilicen de sí.
- d) El gerente obtiene el poder de la autoridad de su cargo, el líder de las relaciones con la gente y de sus mutuos compromisos.
- e) El gerente se preocupa por lo que funciona mal y hace predicciones, el líder mira desde el futuro para crear contextos de realidad y aprovechar oportunidades.
- f) El gerente dice dentro de los límites y los obstáculos, el líder usa los límites y los obstáculos para mejorar y crecer.
- g) El gerente es reactivo y se centra en las técnicas, el líder posibilita alternativas y capacidad de elegir.
- h) El gerente dirige en base a premios y castigos, el líder confía y deja que los colaboradores decidan sus conductas.
- i) El gerente es razonable y lógico, el líder además es creativo: todo es posible.
- j) El gerente piensa que los colaboradores trabajan para él, el líder y los demás piensan que todos trabajan para todos.
- k) Al gerente le gustan unos colaboradores y les disgustan otros, el líder acepta a todos, le gusten o no.
- l) El gerente mantiene la cultura, el líder crea otra si fuera necesario.

Como se ha puesto de manifiesto anteriormente, los líderes desarrollan una serie de competencias e, incluso, se convierten en genuinos “coachs” que les diferencian de los gerentes. Teniendo en cuenta que los líderes de las empresas “se hacen, no nacen”, que no llegan a serlo antes de los 18 años, aproximadamente, y que las competencias se adquieren a lo largo del proceso de desarrollo del sujeto, parece evidente que la Educación desempeña un papel fundamental en la formación de los líderes.

En este sentido la Educación, tanto la reglada como la no reglada, desde las primeras fases del desarrollo, debiera asumir el papel de desarrollar competencias, en este caso competencias para liderar. Respecto a la Educación Superior, que es el contexto de este trabajo, la Universidad que surge con la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior se centra en el desarrollo de competencias para la profesión y para la vida, con el objeto de conseguir una sociedad más competitiva. En este sentido puede afirmarse, no sin críticas ni polémica, que la Educación Superior, cuyo origen se fundamentó en las indagaciones llevadas a cabo en empresas y otras instituciones, se ha “mercantilizado”. Son los jóvenes que ahora forman la *generación Y* los llamados a asumir el rol de líderes en las empresas en los próximos años.

2.5.- La generación Y

El concepto de generación deriva de la teoría generacional, popularizada en América por Strauss y Howe (1991). Una generación abarca generalmente 20 ó 25 años, y se desarrolla a través de similares estilos de vida, valores e influencias externas, creando similares experiencias y comportamientos. Por tanto, las creencias, las emociones y las conductas de una generación suelen ser uniformes y estables entre sus miembros (Meredith y Schewe, 1994; Schewe y Noble, 2000; Schewe y Meredith, 2004). En este sentido el término generación es similar al de cultura, pues se refiere a valores, creencias, actitudes y conductas comunes y compartidas.

Podemos afirmar que la generación Y es una generación claramente diferenciada ([Nusair, Parsa, Cobanoglu, 2011](#)), a pesar de que como afirman Sheahan (2009) y Bednall, Valos, Adam y McLeod (2012) no existe una definición formal de esta generación. Con respecto al intervalo de edad de la generación Y la falta de consenso parece ser lo usual en el estudio del tramo de edad de esta generación: para Sheahan (2009) la gene-

ración Y abarca a todas aquellas personas nacidas entre 1978 y 1994. Para Schiffman et al. (2008) incluye los nacidos entre 1980 y 1994. Para McClenaghan (2005) los miembros de la generación Y se corresponden con los nacidos entre 1982 y 2002. En general la propuesta de clasificación generacional más aceptada es la que considera que los jóvenes de la generación Y han nacido entre 1978 y 1998¹.

Se trata de la generación con mayor orientación global, la que se adapta más rápidamente a los cambios y la más resiliente (sobreviven afectivamente ante los conflictos y traumas) (Pendergast, 2009). También se constata el carácter activo de los miembros de esta generación en el mercado. Disponen de más recursos que las generaciones anteriores, poseen sus ahorros y han sido criados en la sociedad de consumo. Buscan el producto correcto al precio correcto, con cierta fidelidad a la marca, representada o inspirada por sus particulares ídolos, iconos y líderes de opinión (Noble, Haytko y Phillips, 2009). Pero no es fácil sorprenderlos, pues han visto casi de todo y tienen experiencias variadas. (Linville, 2005).

De acuerdo con Fernández-Cruz (2003) la generación Y es conocida como la generación de Internet (“net generation”). Ha nacido y crecido en una época de rápidos cambios, con pleno empleo, en hogares que han recibido incluso dos ingresos, en plena diversidad cultural, en la era de la electrónica, de la seguridad, de la integración y de la velocidad. Y también en la era de la globalización. Constituye una generación con alto poder de compra, que posee multitud de posibilidades de elección y que es influyente en las decisiones de compra familiar (Moriarty, 2004; Williams y Page, 2010).

Las siguientes características constituyen también rasgos de la generación Y (Puybauraud, 2010). No le será difícil al lector apreciar algunos rasgos idóneos para el liderazgo:

- No viven para trabajar (trabajan para vivir)
- Sustituirán a la Generación X en las organizaciones
- Independientes
- Confiados
- Diversos

¹ En la investigación llevada a cabo en este trabajo sólo se estudia a sujetos de la Generación Y que estudian en la Universidad de La Laguna y tienen 18 y 19 años.

- Colaboradores y sociales
- Autosuficientes y adaptativos
- Pueden realizar de manera rápida diversas actividades
- Morales
- Educados y respetuosos
- Positivos y directos
- Curiosos
- Energéticos y decididos
- Flexibles
- Aprendices
- Cortoplacistas que viven en el presente
- Digitales
- Globales

Por su parte García, Stein y Pin (2008), investigadores del IESE (Universidad de Navarra), destacan las siguientes características de esta generación:

- Son esperanzados, alegres y entusiastas
- Saben lo que quieren, seguros de sí mismos
- Son silenciosos pero reivindican contundentemente
- Marcada inclusión social
- No polemizan ni piden permiso: actúan
- Buscan la variedad y la diversidad
- De carácter urbano, más que medioambiental (aunque respetan la naturaleza)
- Buscan resultados, no procesos
- Antes que un libro ellos prefieren un clic de ratón
- Tolerantes
- Escasamente afectivos, estables emocionalmente y desapegados
- Son individualistas pero solidarios entre ellos y relacionales
- Tienen unos ídolos y modelos específicos

Otros autores han aportado otras características singulares de esta singular generación:

- Dythwald, Erickson y Morison (2006) destacan su comunicación abierta, la flexibilidad temporal y espacial, así como la búsqueda del equilibrio entre la vida profesional y la vida privada.
- Por su parte [Kim, Knight](#) y [Crutsinger](#) (2009) afirman que la generación Y posee más competencias que las generaciones previas, es decir, los jóvenes que la integran están más preparados.
- Bednall, Valos, Adam y McLeod (2012) destacan la gran movilidad de esta generación y el hecho de que hayan nacido con una gran variedad de opciones de ocio.
- Constituye una generación interactiva, permanentemente comunicada y conectada, gracias al desarrollo de Internet y de la telefonía móvil, entre otros recursos (Hargittai, 2008).

Por último, La generación Y demanda que las empresas comprendan sus necesidades y que se adapten a esta generación (Djamasbi et al., 2008; Djamasbi, Siegel y Tullis, 2010). Este hecho y sus características mencionadas anteriormente hacen que las empresas estén interesadas en aproximarse a la generación Y (Waters, 2006).

Teniendo en cuenta la importancia del liderazgo centrado en competencias en un contexto de crisis, que los jóvenes serán los próximos líderes en las empresas y que la Universidad que surge con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) está centrada en las competencias y tiene responsabilidad en el desarrollo de líderes competentes, se presenta a continuación la investigación llevada a cabo.

3.- INVESTIGACIÓN

A partir de la revisión de la literatura y del marco teórico presentado anteriormente se ha llevado a cabo una investigación cuyo objeto principal es determinar las percepciones y preferencias de los jóvenes que forman la Generación Y, actualmente estudiantes de 1º y 2º del Grado en Relaciones Laborales en la Universidad de La Laguna, respecto a las

competencias del liderazgo. Dichos jóvenes son los llamados a dirigir y liderar las empresas en los próximos años. La información permitirá conocer mejor la idea y actitudes de los jóvenes en materia de liderazgo, y los resultados y conclusiones de la investigación permitirán desarrollar competencias del liderazgo en cursos superiores.

a) *Objetivos, hipótesis, instrumento y metodología*

El **objetivo** de esta *investigación experimental o exploratoria* es determinar las percepciones que los jóvenes estudiantes del Grado de Relaciones Laborales en la Universidad de La Laguna, que forman parte de la Generación Y, tienen acerca del liderazgo en la empresa y en relación a las competencias del directivo líder.

Como **hipótesis** del trabajo se establece que (H1): los jóvenes que forman la Generación Y tienen una opinión y percepción clara acerca de la importancia del liderazgo; (H2) existe una estructura homogénea de competencias para dirigir las empresas por parte de la generación Y; y (H3) no existen diferencias de percepciones sobre el liderazgo por razones de sexo.

Respecto a la **muestra**, ésta está formada por 219 estudiantes de 1º y 2º del Grado en Relaciones Laborales con una edad de entre 18 y 20 años. No se estudia a toda la Generación Y, sino a una muestra de estudiantes de la Universidad de La Laguna que cursan 1º y 2º curso y que tienen 18 y 19 años principalmente. La muestra está dividida en 78 hombres y 141 mujeres. Respecto al tamaño de la muestra ésta cumple los requisitos mínimos exigidos por los autores (N=219) (Nunnally, 1978), pues al menos incluye 5 sujetos por ítem y un tamaño que es tres veces mayor que el número de ítems. También se cumple el criterio propuesto por Kline (1994) relativo a que la muestra no sea inferior a 200 sujetos. Por consiguiente, la muestra tiene un tamaño adecuado. Se ha elegido esta titulación por estar vinculada al liderazgo y los RRHH, y por ser la titulación que cursa el autor de este trabajo. Y se ha elegido 1º y 2º curso para poder intervenir en cursos superiores respecto a la formación de competencias del liderazgo, según los resultados de este trabajo. Los sujetos finalmente encuestados fueron los que asistieron a la sesión de clase el día aleatoriamente elegido para aplicar el cuestionario.

Para realizar la investigación se elaboró un **cuestionario** ad hoc (LIDERATO-31: liderazgo, 31 ítems). Se trata de una escala tipo Likert de 5 alternativas (1: en absoluto de acuerdo, hasta 5: totalmente de acuerdo). El análisis de la literatura llevado a cabo en el

marco teórico de la investigación ha permitido confeccionar los ítems del cuestionario, que se adjunta como anexo. Para su diseño se procedió, mediante la colaboración de un experto y de un grupo de 5 alumnos de similar perfil al de la muestra, a reducir un conjunto amplio de ítems, que finalmente permitieran garantizar la validez de contenido (Churchill, 1979; García, Herrero y Rodríguez, 2006). La escala se aplicó aleatoriamente en fechas y en las aulas de clase junto a dos cuestionarios más asociados a otros dos Trabajos de Fin de Grado (retribución y motivación en la generación Y).

La *metodología* utilizada en esta investigación exploratoria es cuantitativa y descriptiva (análisis de estadísticos descriptivos básicos, correlaciones y análisis discriminante), y se ha utilizado el programa Excel, Word y SPSS-15. Las *variables* se corresponden con los ítems del cuestionario. Por tratarse de una investigación descriptiva y no predictiva no existen variables dependientes ni independientes.

b) Resultados

El primer análisis llevado a cabo es el de *fiabilidad* y *validez* del cuestionario utilizado. Con respecto a la fiabilidad, en su conjunto se obtuvo un nivel de alfa de Cronbach de 0,891, superior al nivel mínimo de 0,700 establecido como aceptable en la literatura (Nunnally, 1978). Por tanto la escala es fiable. Además, no existen ítems que al ser eliminados aumenten la fiabilidad global de la escala. Por otra parte, los ítems guardan una correlación superior a 0,400 con el total de la escala, por lo que se trata de una única dimensión. La validez de contenido se garantizó haciendo posible que los conceptos incluidos en la literatura estuvieran recogidos en el cuestionario.

Respecto al *análisis descriptivo*, en la tabla 1 se recogen los resultados del mismo. Se puede observar en la tabla que todos los ítems obtuvieron, al menos por un sujeto de la muestra, la máxima puntuación (5). Además, la columna de porcentajes nos informa de que en general todos los ítems, excepto cuatro que obtuvieron una puntuación inferior al 60%, obtuvieron puntuaciones por encima del 70% del máximo total alcanzable por el ítem si todos los sujetos de la muestra lo hubieran valorado con 5 puntos ($5 \times 219 = 1.095$). Por consiguiente, la mayor parte de los ítems han sido altamente valorados por los sujetos de la muestra.

Más específicamente, uno de los ítems más valorados ha sido el ítem 12 (“*Comunicación*”), que ha obtenido un 94,79% del total máximo posible si toda la muestra hubiera dado un valor de 5 al ítem (219×5). Este ítem obtuvo un valor mínimo de 3, es decir, ningún sujeto le dio valores de 1 ó 2 al ítem. Otros ítems muy valorados han sido el ítem

13 (“*Organización*”), que ha obtenido un 94,72% del total máximo posible, y el ítem 15 (“*Dirección de personas, motivación, ...*”), que obtuvo un 93,42% del total máximo alcanzable. Finalmente el ítem 23 (“*Iniciativa, optimismo*”) y el ítem 25 (“*Resolución problemas, toma de decisiones*”) obteniendo un 92,33% y 93,70% del máximo posible respectivamente.

Los ítems menos valorados han sido el ítem 2 (“*El líder nace, no se hace*”) que ha obtenido un 56,98% del total máximo posible si toda la muestra le hubiera dado un valor de 5. El ítem 4 (“*Sobre todo autoritario*”) que ha obtenido un 40,82% del total máximo posible, convirtiéndose en el ítem menos valorado. También el ítem 5 (“*Sobre todo lo contrario a autoritario, es decir, liberal*”), que ha obtenido un 44,11% del total máximo posible, y el ítem 29 (“*En general yo ya poseo todas esas competencias: las del ítem 4 al 25*”) que ha obtenido un 56,44% del total máximo posible.

Los demás ítems han dado valores entre el 70% y el 90% del total máximo posible si toda la muestra hubiera dado valor 5.

Tabla 1: Principales indicadores descriptivos, N=219 (elaborada propia)

Ítems	Mínimo	Máximo	Suma	Total	Media	Desv. típ.
1	1	5	945	86,30%	4,32	0,876
2	1	5	624	56,98%	2,85	1,462
3	1	5	861	78,63%	3,93	1,014
4	1	5	447	40,82%	2,04	1,042
5	1	5	483	44,11%	2,21	1,049
6	2	5	966	88,22%	4,41	0,843
7	3	5	975	89,04%	4,45	0,643
8	3	5	942	86,03%	4,30	0,698
9	3	5	981	89,59%	4,48	0,553
10	2	5	927	84,66%	4,23	0,787
11	2	5	939	85,75%	4,29	0,787
12	3	5	1038	94,79%	4,74	0,470
13	3	5	1035	94,52%	4,73	0,477
14	2	5	921	84,11%	4,21	0,893
15	2	5	1023	93,42%	4,67	0,576
16	1	5	879	80,27%	4,01	0,886
17	2	5	984	89,86%	4,49	0,687
18	3	5	978	89,32%	4,47	0,665

19	2	5	966	88,22%	4,41	0,720
20	2	5	954	87,12%	4,36	0,819
21	2	5	930	84,93%	4,25	0,738
22	3	5	987	90,14%	4,51	0,578
23	3	5	1011	92,33%	4,62	0,541
24	3	5	984	89,86%	4,49	0,666
25	3	5	1026	93,70%	4,68	0,494
26	3	5	957	87,40%	4,37	0,714
27	3	5	966	88,22%	4,41	0,701
28	2	5	915	83,56%	4,18	0,802
29	1	5	618	56,44%	2,82	0,986
30	1	5	777	70,96%	3,55	1,126
31	1	5	825	75,34%	3,77	1,167

También se llevó a cabo un *análisis de correlaciones cruzadas* entre ítems. En la tabla 2 se incluyen las correlaciones superiores a 0,500. Es de destacar que, aunque no se incluyan en la tabla, fueron muchas las correlaciones superiores a 0,400. Por otra parte, no se han apreciado correlaciones negativas. Los resultados del análisis de correlación muestran que, por ejemplo, los sujetos tienden a puntuar en el mismo sentido el ítem 7 (“*Visión de negocio*”) y el ítem 8 (“*Orientación y atención a las funciones*”); el ítem 9 (“*Gestión de recursos*”) y el ítem 18 (“*Desarrollo de los empleados*”). Así mismo los sujetos que puntúan al ítem 25 (“*Resolución de problemas, toma de decisiones*”) también tiende a puntuar en el mismo sentido el ítem 17 (“*Coaching: dirigir enseñando cómo mejorar*”), el ítem 23 (“*Iniciativa, optimismo*”) y el ítem 28 (“*Desarrollo personal del propio directivo*”). Todos esos ítems, que se refieren a competencias preferidas en el líder, han sido muy valorados por los jóvenes (ver tabla 1).

Correlación

Tabla 2: Correlaciones superiores a 0,500, N=219 (elaborada propia)

ítems	L7	L8	L9	L10	L12	L13	L14	L15	L17	L18	L23	L24	L25	L26	L28
L7		523	510							502					
L8	523		623											632	
L9	510	623													
L11				536											
L13					663			522							
L14								507							
L15						522	507		551						
L16															
L17								,		,			,		

								551		579			541		
L18	,502								,579						
L23												,527	,524		
L24										,527		,558			
L25								,541		,524	,558		,524	,524	
L26		,632										,524			
L28												,524			

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Se ha realizado el *análisis discriminante*, una técnica estadística multivariante cuya finalidad es analizar si existen diferencias significativas entre grupos de objetos o sujetos respecto a un conjunto de variables (Fontalvo, Morelos y de la Hoz, 2011). Los indicadores básicos se recogen en la tabla 3. Los datos indican que SI existen diferencias significativas en las percepciones de los hombres y las mujeres, tal y como se aprecia en los gráficos 1 y 2. El autovalor y la correlación canónica son elevados, y el valor Lambda de Wilks es próximo a 0 y la prueba M de Box ofrece una significatividad de 0,000 (Sig. \leq 0,05). Por otra parte, la función discriminante resultante permite explicar el 100% de la varianza. Por lo tanto, la función discriminante resultante es estadísticamente significativa.

Tabla 3: Análisis discriminante, N=219 (elaborada propia)

Autovalor	Lambda de Wilks	Correlación canónica	% de varianza	% acumulado	M. Box
,950	,513	,698	100,0	100,0	,000

La tabla 4 incluye la única función discriminante resultante (por tratarse sólo de dos grupos). Se puede observar en la tabla 4 que los hombres tienen a obtener puntuaciones negativas en la función discriminante y las mujeres puntuaciones positivas. Esto se aprecia más claramente en los gráficos 1 y 2.

Tabla 4 Funciones en los centroides de los grupos N=219 (elaborada propia)

Sexo H=1, M=2	Función
1	-1,305
2	0,722

En la tabla 5 se incluyen los coeficientes estandarizados de la función (los pesos de los ítems en la función). Tal y como se puso de manifiesto en la tabla 4, si se analizan los coeficientes estandarizados en la tabla 5 se puede afirmar que los hombres tienen a puntuar más alto los ítems siguientes, entre otros (con signo negativo): L17, L20, L27. Las mujeres (coeficientes estandarizados con signo positivo) puntúan más alto, entre otros, los siguientes ítems: L2, L14, L15, 18, 19, 22, 28 y 30.

Gráfico 1

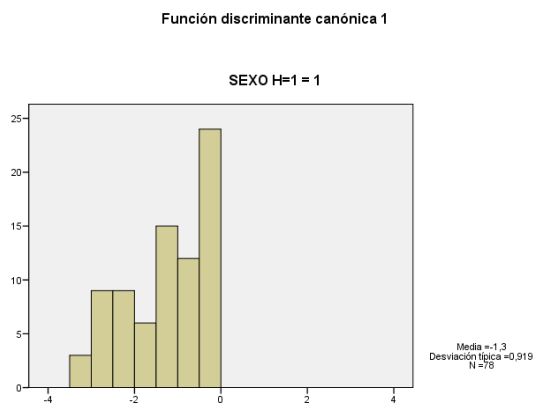
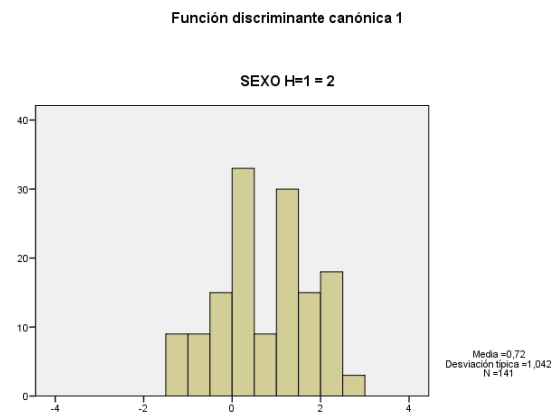


Gráfico 2



**Tabla 5 Coeficientes estandarizados
N=219 (elaborada propia)**

Ítems	Coefficientes estandarizados
L1	0,217
L2	0,460
L3	-0,385
L4	0,173
L5	-0,524
L6	0,036
L7	0,399
L8	0,091
L9	-0,250
L10	-0,333
L11	-0,140
L12	-0,074
L13	0,274
L14	0,624
L15	0,448

L16	0,153
L17	-0,444
L18	0,450
L19	-0,812
L20	-0,640
L21	-0,015
L22	0,411
L23	0,148
L24	-0,268
L25	-0,115
L26	-0,137
L27	-0,787
L28	0,640
L29	-0,077
L30	0,431
L31	0,083

c) Conclusiones

En relación a las *conclusiones teóricas*, la revisión de la literatura abordada en el marco teórico ha puesto de manifiesto la importancia del liderazgo en tiempos de crisis, puesto que en situaciones difíciles un buen liderazgo genera en las organizaciones nuevas perspectivas y cambios de actitud y mentalidad, lo que conlleva nuevas conductas y mejores resultados. En este sentido las competencias para el liderazgo constituyen la propuesta más actual.

La literatura también ha puesto de manifiesto que el coaching es un método novedoso para adquirir competencias de liderazgo y una manera de liderar a los demás, puesto que constituye un cuerpo multidisciplinar e integrado de todos aquellos principios, técnicas y procesos procedentes de diferentes disciplinas que han demostrado su utilidad y que pueden ser aplicados para favorecer lo que el propio coaching propone.

Los autores también ponen de manifiesto la importancia de la Educación (desde la básica) para desarrollar competencias, pues el líder “se hace, no nace”, y asume el rol después de los 18 años, cuando todos los aprendizajes ya se han realizado. En este sentido la Universidad juega un papel relevante dentro del sistema educativo para desarrollar competencias en general y competencias para la profesión y el liderazgo en particular.

Teniendo en cuenta que los jóvenes son los llamados a asumir el relevo generacional del liderazgo en las empresas, el enfoque generacional hace posible un abordaje del liderazgo homogéneo y una respuesta también homogénea para un segmento amplio de pobla-

ción, tanto en el contexto de la Educación Superior como en otros contextos. Se debe señalar la importancia que el Espacio Europeo de Educación Superior otorga al aprendizaje de competencias, entre ellas la competencia de liderazgo.

Respecto a las *conclusiones de la investigación* se concluye en primer lugar que, a partir de un cuestionario que se ha comprobado como válido y fiable, se ha alcanzado el objetivo propuesto, pues se han identificado las percepciones que los jóvenes estudiantes del Grado de Relaciones Laborales de la Universidad de La Laguna, que forman parte de la generación Y, tienen acerca del liderazgo en la empresa y en relación a las competencias del directivo líder. En este sentido se confirma la hipótesis primera, pues existe una percepción clara de la importancia del liderazgo para los jóvenes. Los jóvenes consideran que el líder en parte nace y en parte se hace, que el liderazgo es muy importante en la empresa, que especialmente en época de crisis se necesita una nueva forma de dirigir y que es preferible utilizar un liderazgo democrático frente a uno autoritario o liberal. Estas percepciones, actitudes e ideas son de utilidad para el reclutamiento/selección de líderes jóvenes en las empresas, así como para su desarrollo y gestión en la organización.

También se confirma la hipótesis segunda, pues los jóvenes poseen una idea clara acerca de la estructura de competencias de liderazgo que son necesarias. Los jóvenes consideran que les gustaría ser directivos en una empresa, que las competencias de liderazgo se pueden aprender en la Universidad, pero que aún no poseen plenamente las competencias del liderazgo. Estas ideas y actitudes favorecen el aprendizaje de la competencia del liderazgo y denotan la vocación directiva de los jóvenes. Por último, los jóvenes consideran que todas las competencias del liderazgo presentadas son muy importantes para un directivo (la competencia menos valorada alcanzó un 83% del máximo posible). Estas percepciones también favorecen el aprendizaje y el desarrollo de las competencias de liderazgo.

No se confirma la tercera hipótesis, pues SI existen diferencias significativas estadísticamente entre las percepciones e ideas de los hombres y las mujeres. Los hombres tienen a preferir un liderazgo más liberal, valoran más el coaching, la importancia del carisma y determinados valores como la integridad y la equidad. Por su parte, las mujeres tienen a darle más importancia a la empatía, el desarrollo de los empleados, a la negociación, y a la dirección de los colaboradores. Es probable que los resultados del trabajo puedan

ser generalizables a otros estudiantes universitarios de Canarias o, incluso, de otros contextos, pues ésta es precisamente una de las características de las generaciones.

Podemos concluir respecto a las correlaciones obtenidas que, por ejemplo, las personas que valoran la competencia de “*orientación y atención a funciones de la empresa*” también puntúan la competencia en “*gestión de recursos*”. Por tanto los jóvenes tienen a puntuar en la misma dirección competencias relacionadas con la administración. Igualmente, y a título de ejemplo, sucede lo mismo con las competencias de “*orientación al cliente*” y “*tener una red de relaciones*”. En este último caso se está dando importancia a competencias de relación vinculadas al marketing, los recursos humanos y la negociación, mientras que las mencionadas más arriba eran de naturaleza de gestión. Estas correlaciones permiten llevar a cabo un abordaje educativo de competencias del liderazgo que sea integrado y sinérgico.

4.- CONCLUSIONES FINALES

El trabajo llevada a cabo permite apreciar la importancia que en la literatura tiene el liderazgo, sobre todo las competencias del liderazgo. La crisis actual ha puesto de manifiesto la necesidad de dirigir las empresas de otra manera. Por otra parte, teniendo en cuenta que cuando el líder llega a desempeñar su rol ya se han realizado la mayor parte de los aprendizajes, resulta evidente que la Educación juega un papel crucial en la formación de líderes competentes, desde la educación básica hasta la post-universitaria, bien sea formal o informal, reglada o no reglada. Concretamente la Educación Superior tiene una gran importancia en el desarrollo de competencias del liderazgo por varias razones: en primer lugar, porque es la etapa educativa inmediatamente anterior a la entrada en el mercado de trabajo de los jóvenes que decidieron estudiar en la Universidad; por otra parte, la Educación Superior actual está centrada en el desarrollo de competencias que hagan posible una sociedad más competitiva.

En el trabajo también se ha puesto de manifiesto la importancia de un abordaje generacional del liderazgo, pues la Generación Y estudiada es muy característica, realizará el relevo generacional de líderes en las empresas, según las abundantes referencias científicas, y dicho abordaje permite llevar a cabo programas preventivos y correctivo homogéneos para un segmento amplio de población, tanto en el marco académico como el empresarial, para desarrollar competencias del liderazgo.

La investigación desarrollada ha permitido conocer, entre otros aspectos, las ideas, actitudes y preferencias de los jóvenes estudiados acerca del liderazgo en general y de las competencias del liderazgo en particular. Los resultados y las conclusiones son de utilidad tanto a nivel académico, para realizar ajustes en cursos superiores en el seno de asignaturas y titulaciones, como a nivel organizacional.

5.- BIBLIOGRAFIA

Barrios, A. (2004). La chispa de la vida: el coaching. *Boletín de Estudios Económicos*, 183, 463-475.

Bednall, D. H., Valos, M., Adam, S. y McLeod, C. (2012). Getting generation Y to attend: friends, interactivity and half-time entertainment. *Sport Management Review*, 15, 80-90.

Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: a model for effective performance*. Nueva York: Wiley.

Cardona, P. (1999). El nuevo paradigma que está revolucionando la dirección de personas. En busca de las competencias directivas. *Revista de Antiguos Alumnos del IESE*, 25, 19-26.

Cardona, P. y García, P. (2004). *Liderazgo basado en competencias*. Nota técnica. Barcelona: IESE Publishing.

Cardona, P. y Rey, C. (2008). *El liderazgo centrado en la misión: cómo lograr el liderazgo en toda la organización*. Ocasional Paper 08/04. Barcelona: IESE.

Cardona, P. y Rey, C. (2010). Ventaja competitiva empresarial. La organización del liderazgo. *Ideas, Revista de Antiguos Alumnos del IESE*, 18, 1-3.

Carreras, I., y Perrenoud, P. (2005). *El debate sobre las competencias en la enseñanza universitaria*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Carril, J. (2009). Zen coaching, la fusión de la cultura oriental y occidental para desarrollar el máximo potencial de las personas. *Capital Humano*, (22)229, 78-81.

Castillo, A. M. y Abad, I. M. (2004). Desarrollo de competencias directivas. Ajuste de la enseñanza universitaria a la realidad directiva. *Información Comercial Española (ICE)*, 2795, 29-41.

Castro, A. (2006). Teorías implícitas del liderazgo, contexto y capacidad de conducción. *Anales de Psicología* 22(1), 89-97.

Cetina, T., Ortega, I. y Aguilar, C. (2010). Habilidades directivas desde la percepción de los subordinados: un enfoque relacional para el estudio del liderazgo. *Psicoperspectivas*, 9(1), 124-137.

Chinchilla, M. y Torres, M. (2002). *Liderazgo personal*. Nota técnica. Barcelona: IESE Publishing.

Churchill, G. A. (1979). A paradigm for developing better measures of marketing constructs. *Journal of Marketing Research*, 16, 64-73.

Climent, J. B. (2010). Reflexiones sobre la Educación basada en competencias. *Revista Complutense de Educación*, 21(1), 91-106.

Cuadrado, D. (2006). Cuando el líder hace crecer (I). *Capital Humano*, (19)198, 34-44.

Cuadrado, D. (2006). Cuando el líder hace crecer (II). *Capital Humano*, (19)199, 98-107.

De la Corte, J. (2002). La figura del coaching en el ámbito laboral. *Derecho y Conocimiento*, (2), 269-284.

DiStefano, J. (2001). Liderazgo para un resultado extraordinario. *Capital Humano*, 14(12), 60-64.

[Djamasbi, S.](#), [Siegel, M.](#) y [Tullis, T.](#) (2010). [Generation Y, web design, and eye tracking](#). *International Journal of Human Computer Studies*, 68(5), 307-323.

Djamasbi, S., Tullis, T., Siegel, M., Ng, F., Capozzo, D. y Groezinger, R. (2008). *Generation Y & web design: usability testing through eye tracking*. Proceedings of the fourteenth Americas conference on information systems. Toronto, Canada.

Dytchwald, K., Erickson, T. J. y Morison, R. (2006). *Workforce crisis: how to beat the coming shortage of skills and talent*. Harvard: Harvard Business School Press.

Fernandez-Cruz, M. (2003). *Advertising agencies target Generation Y*. Wire: University of Kentucky.

Fontalvo, T., Morelos, J. y De la Hoz, E. (2011). Aplicación del análisis discriminante para evaluar el mejoramiento de los indicadores financieros en las empresas del sector extracción de petróleo crudo y gas natural en Colombia. *Revista Soluciones de Postgrado EIA*, 1(1), 1 – 16.

García, M. R. (2006). Las competencias de los alumnos universitarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 253-269.

García, P. Cardona, P. Chinchilla, N. (2001). *Las competencias directivas más valoradas*. Ocasional Paper. Barcelona: IESE Publishing.

García, M. M., Herrero, Á. y Rodríguez, I. (2006). Actuación comercial, imagen y lealtad: aplicación al sector B2B de acceso a redes de telecomunicaciones. *Innovar*, 16(27), 101-116.

García, J. V. y Pérez, M. C. (2008). El Grado en Turismo: un análisis de las competencias profesionales. *Cuadernos de Turismo*, 21, 67-83.

García, P., Stein, G. y Pin, J. R. (2008). *Políticas para dirigir a los nuevos profesionales. Motivaciones y valores de la generación Y*. Documento de investigación. Barcelona: IESE-Universidad de Navarra.

Giménez, F. (2005). Liderazgo con alma. *Alta Dirección*, (40)239, 11-18.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Goleman, D. (2005). *Inteligencia emocional en el trabajo*. Barcelona: Kairós

González, J. y Wagenaar, R. (Coord.) (2005). *Tuning educational structures in Europe: Informe final Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Hargittai, E. (2008). Whose space? Differences between users and non-users of social network sites. *Journal of Computer-mediated Communication*, 13(1), 276–297.

Herrera, J. M. (2006). Una propuesta metodológica para aplicar el coaching en organizaciones del ámbito socio-sanitario. *Trabajo Social y Salud*, 53, 111-120.

Hiep, E. y Pruijs, L. (2006). [Cómo demostrar un liderazgo efectivo en un ámbito intercultural](#). *Información Comercial Española*, 830, 125-132.

[Kim, H., Knight, D. K. y Crutsinger, C. \(2009\). Generation Y employees' retail work experience: The mediating effect of job characteristics. Journal of Business Research, 62\(5\), 548-556.](#)

Lagomarsino, R. (2005). La piedra filosofal y el coaching ejecutivo. *IEEM, Revista de Antiguos Alumnos*, (8)12, 53-58.

Larriera, E. (2005). Coaching mayéutico o como ser maestro: la herencia de Sócrates en las organizaciones. *Capital Humano*, (18)186, 70-78.

Linville, J. (2005). Marketing to moms today requires understanding different generations. *Home Text Today*, 20, 15-26.

López, E. (2005). Coaching, ¿una palabra nueva para nombrar viejas prácticas o verdaderamente algo nuevo? *Capital Humano*, (18)187, 136-137.

Lozano, L. J. (2008). El coaching como estrategia para la formación de competencias profesionales. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 63, 127-137.

Martínez, J. A. (2011a). *Liderazgo y competencias directivas en época de crisis*. Revista electrónica “Contribuciones a la Economía”. Aceptado y publicado en el número de marzo de 2011a: <http://www.eumed.net/ce/2011a/jamg.htm>.

Martínez, J.A. (2011b). *Coaching y liderazgo*. Revista electrónica “Contribuciones a la Economía”. Aceptado y publicado en el número de junio de 2011b: <http://www.eumed.net/ce/2011a/jamg3.htm>

McClelland, D. (1973). Testing for Competence Rather than Intelligence. *American Psychologist*, 46, 70-84.

McClelland, D (1998). Identifying competencies with behavioural-event interviews. *Psychological Science*, 95, 46-55.

Medina, R. y García, M. (2005). La formación de competencias en la Universidad. *Revista Electrónica Inter-universitaria de Formación del Profesorado*, 8(1), 1-4. <http://www.aufop.com/aufop/revistas/indice/digital/114>.

Meredith, G. y Schewe, Ch. (1994). The power of cohorts. *American Demographic*, 16(12), 22–31.

Moriarty, R. (2004). Marketers target savvy “Y” spenders: Hip imagery, sophisticated sales pitches, web sites are designed to appeal to youth. *The Post Standard*, Feb. 8, 2004.

Noble, S. M., Haytko, D. L. y Phillips, J. (2009). What drives college-age generation Y consumers? *Journal of Business Research*, 62, 617-628.

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.

[Nusair, K. K., Parsa, H. G. y Cobanoglu, C. \(2011\). Building a model of commitment for Generation Y: An empirical study on e-travel retailers. *Tourism Management*, 32\(4\), 833-843.](#)

O’Connor, J. y Lages, A. (2005). *Coaching con PNL. Guía práctica para obtener lo mejor de ti mismo y de los demás*. Barcelona: Urano.

Ortiz, M. (2010). Psicología y coaching: marco general, las diferentes escuelas. *Capital Humano*, (2)243, 56-68.

Pedraja, L. y Rodríguez, E. (2004). Efectos del estilo de liderazgo sobre la eficacia de las organizaciones públicas. *Revista de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Tarapacá*, 12(2), 63-73.

Pendergast, D. (2009) Generational theory and home economics: future proofing the profession. *Family and Consumer Sciences Research Journal* 37(4), 504–522.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico. Consultado en: http://www.redu.m.es/Red_U/m2.

Puybaraud, M. (2010). Generation Y and the Workplace: Annual report 2010. Global WorkPlace Innovation.

Rodríguez M. (2006). *Evaluación, Balance y formación de competencias laborales transversales. Propuesta para mejorar la calidad en la formación profesional y en el mundo del trabajo*. Barcelona: Laertes.

Rodríguez, M. D. y Álvarez, J. L. (1999). *El trabajo directivo y sus competencias*. Nota técnica. Barcelona: IESE Publishing.

Schewe, C. D. y Meredith, G. (2004). Segmenting global markets by generational cohorts: Determining motivations by age. *Journal of Consumer Behaviour*, 4(1), 51-63.

Schewe, C. D. y Noble, S. M. (2000). Marketing segmentation by cohorts: The value and validity of cohorts in America and abroad. *Journal of Marketing Management*, 16(1): 129-142.

Schiffman, L., Bednall, D., O’Cass, A., Paladino, A., Ward, S., y Kanuk, L. (2008). *Consumer behaviour*. Sydney, Australia: Pearson Education.

Sheahan, P. (2009). *Generation Y: Thriving and surviving with generation Y at work*. New York: Hardie Grant Books.

Spencer, L. y Spencer, S. (1993). *Competence at work: models for superior performance*. New York: Wiley.

Strauss, W. y Howe, N. (1991). *Generations*. New York: Quill.

Vallejo, M. C. (2009). [Liderazgo transformacional y sus efectos en las empresas familiares](#): un análisis diferencial y evolutivo. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 18(1), 105-122.

Waters, J. (2006). *Young, with tons of purchasing power*. *Market Watch*. Chicago: The Wall Street Journal Digital Network.

Williams K. C. y Page R. A. (2010). Marketing to the Generations. *Journal of Behavioral Studies in Business*, 8-10.

Williams, M., Marín, C. E. y Byrne, J. (2002). Estudio sobre los 8 comportamientos clave del coach. *Excelencia*, (35), 12-14.

Yániz, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico. Consultados en: http://www.redu.m.es/Red_U/m1.

Zárate, J. A. (2002). Coaching one on one. *Estudios Empresariales*, 110, 36-37.

6.- ANEXO

LIDERATO-31

Responde a cada uno de los 31 ítems del cuestionario marcando con una X las casillas de cada ítem, según consideres que un directivo deba reunir o no esas características. Debes marcar desde 1: nada de acuerdo...hasta 5: totalmente de acuerdo. Comprueba que has marcado todos los ítems.

Hombre Mujer

Nº	Ítems	1	2	3	4	5
1	El liderazgo es importante en la empresa					
2	El líder nace, no se hace					
3	Con la crisis es necesario un nuevo liderazgo en las empresas					
<i>Un directivo debe ser...</i>						
4	Sobre todo autoritario					
5	Sobre todo lo contrario a autoritario, es decir, liberal					
6	Un término medio: democrático					
<i>¿En qué medida son importantes las siguientes competencias para un directivo o un líder?</i>						
7	Visión de negocio					
8	Orientación y atención a funciones de la empresa					
9	Gestión de recursos					
10	Orientación al cliente					
11	Tener red de relaciones					
12	Comunicación					
13	Organización					
14	Empatía					
15	Dirección de personas (motivación...)					
16	Delegación					
17	Coaching: dirigir enseñando cómo mejorar					
18	Desarrollo de los empleados					
19	Trabajo en equipo					
20	Liderazgo y carisma					
21	Buscar resultados económicos					
22	Negociación					
23	Iniciativa, optimismo					
24	Ser previsor					
25	Resolución problemas, toma de decisiones					
26	Autocontrol y auto-regulación					
27	Integridad, valores personales, ética, equidad					
28	Desarrollo personal del propio directivo					
29	En general yo ya poseo todas esas competencias (las del ítem 4 al 25)					
30	Esas competencias se deben enseñar y aprender en la Universidad					
31	Me gustaría ser directivo de una empresa					