

Diversidad emocional y satisfacción vital en futuros docentes. (*Emotional diversity and life satisfaction in future teachers*)

Francisca Ortega-Álvarez

Consejería de Educación - Junta de Andalucía
(España)

Elisabeth Núñez-Hergueta

Doctoranda de la Universidad de Jaén (España)

David Molero

Universidad de Jaén (España)

José A. Torres-González

Universidad de Jaén (España)

Páginas 205-217

ISSN (impreso): 1889-4208

Fecha recepción: 15-10-2015

Fecha aceptación: 01-10-2015

Resumen.

Este trabajo está enmarcado en el ámbito de la educación emocional y la satisfacción vital de los futuros docentes. Se analiza la existencia de posibles diferencias significativas en función de las variables género (hombres vs. mujeres) y edad (menores de 25 vs. mayores de 25 años). Los participantes son 60 estudiantes (n=60) del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Jaén (España). Se han empleado como instrumentos el TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) y el SWLS-R (Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita, 2000). Los resultados obtenidos informan de diferencias significativas ($p < .05$) en función del género en satisfacción vital y dependiendo de la edad en percepción emocional. Los resultados obtenidos guardan consonancia con los que se han obtenido en otros estudios en contextos similares al nuestro.

Palabras clave: *Inteligencia emocional, satisfacción vital, emociones, educación inclusiva.*

Abstract.

This paper is based in the field of emotional education and life satisfaction of future teachers. The existence of any significant differences according to the variables gender (male vs. female) and age (under age 25 vs. more 25 years) were analyzed. The participants are 60 students (n=60) Grade Early Childhood Education at the University of Jaén (Spain). It has been used as instruments TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004) and SWLS-R (Atienza, Pons, Balaguer & García-Merita, 2000). The results reported significant differences ($p < .05$) by gender in life satisfaction and emotional perception depending on age. The results achieved are in accordance with those obtained in other studies in similar contexts to ours.

Key words: *Emotional intelligence, life satisfaction, emotions, inclusive education.*

1.-Introducción.

Los profesionales de la educación se enfrentan a diario a demandas muy exigentes y a unas condiciones laborales en las que existe una alta implicación emocional. Debido a determinadas situaciones producidas en las aulas, los docentes experimentan día a día un desbordamiento de sus recursos personales. Por un lado, los docentes han de poseer las destrezas necesarias para la resolución de posibles conflictos que puedan sucederse entre los distintos miembros de la comunidad educativa. También han de poseer habilidades que propicien la motivación de su alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por último, se necesitan profesionales de la enseñanza proactivos y responsables, con altos niveles de energía, dedicación y absorción en sus tareas y en sus vidas y que sean capaces y estén dispuestos a invertir psicológicamente en sus puestos de trabajo (Salanova y Schaufeli, 2009). Por ello se ha llevado a cabo una creciente toma de conciencia de la importancia que tienen las emociones en la educación.

Frente a la postura tradicional de las escuelas en la que lo importante eran las capacidades cognitivas del alumnado sin tener en cuenta la dimensión emocional de los mismos, aparece una nueva corriente en la que se prima la necesidad de promover y fomentar las competencias emocionales y sociales de estos. Ahora lo importante ya no se encuentra únicamente en el desarrollo y formación de la inteligencia académica, sino que se acepta la necesidad de incorporar al proceso de enseñanza-aprendizaje la dimensión emocional. Pero antes de seguir adelante, hemos de matizar el concepto de inteligencia emocional (de ahora en adelante IE) y la evolución que ha sufrido el mismo desde su aparición hasta nuestros días. Algunos autores clásicos consideraban que había dos tipos de inteligencia: la ideativa y la instintiva, que se manifiesta a través de las emociones, aunque no se vinculaba el proceso cognitivo y el emocional, si se apuntaba la idea de un uso inteligente de los sentimientos (Mestre, 2003). Por otro lado, nos encontramos con el concepto de inteligencia social de Thorndike (1920), quien la definió como "la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, muchachos y muchachas, y actuar sabiamente en las relaciones humanas". Con la aparición del conductismo, se frenó el desarrollo de estudio de la inteligencia y las emociones. Posteriormente surgió la epistemología genética, cuyo precursor fue Piaget y aunque él no ahondó en la posible relación entre el desarrollo de la inteligencia y la emoción, algunos de sus seguidores consideraron la necesidad de comprobar si realmente existe algún tipo de vínculo entre la inteligencia y las emociones. En la década de los noventa, la perspectiva de la inteligencia fue adquiriendo una dimensión más amplia, vinculándose con otros conceptos. Es entonces cuando aparecen conceptos como el de inteligencias múltiples (Gardner, 1995), e inteligencia exitosa (Sternber, 1997), entre otras.

Pero fue con el trabajo sobre IE de Salovey y Mayer (1990) y tras popularizarse el término por Goleman (1996), cuando la IE ganó más relevancia. Para Goleman (1999) la IE es "un conjunto de habilidades que sirven para expresar y controlar los sentimientos de la manera más adecuada en el terreno personal y

social", puesto que es fundamental conectar las emociones de uno mismo, saber qué es lo que una persona siente y poder verse a sí mismo y a los demás de forma objetiva y positiva. Por otro lado, desde el punto de vista de Salovey y Mayer (1990), la IE es "la habilidad para controlar los sentimientos y emociones de uno mismo y de otros, discriminar entre ellos y usar esta información para guiar las acciones y el pensamiento de uno mismo".

Es preciso analizar la relación existente entre la IE y diversos factores como son el bienestar, el género y el rendimiento académico. La IE se ha relacionado con el bienestar subjetivo (Bar-On, 2005), la felicidad (Bar-On, 2010), la salud mental (Bhullar, Shutte y Malouff, 2012, Valadez-Sierra, Borges del Rosal, Ruvalcaba-Romero, Villegas y Lorenzo, 2013), la prevención de conductas de riesgo (Brackett y Mayer, 2003), la robustez de las relaciones familiares (Chan, 2006), así como con el locus de control y autoeficacia (Bellamy, Gore y Sturgis, 2005) y con el ajuste socioescolar de los estudiantes (Pena y Repetto, 2008).

Las investigaciones sobre la relación existente entre las emociones y la salud han ido creciendo a partir de la última década del siglo pasado. Las emociones influyen en nuestra salud, tanto las positivas como las negativas y pueden incluso protegernos de las enfermedades (Extremera, Duran y Rey, 2007). Mientras que las emociones positivas como la alegría, el amor o el optimismo son beneficiosas para nuestra salud y favorecen incluso a una más rápida recuperación de las enfermedades, las negativas como el miedo, la ira o el odio bloquean nuestras defensas naturales. Se cree incluso que si sabemos expresar, canalizar y comprender nuestras emociones, muchos problemas de salud podrían ser resueltos. El autoconocimiento nos permite controlar y gestionar por tanto, nuestras emociones y establecer prácticas saludables que mejoren nuestra salud y calidad de vida. Es por ello por lo que se hace imprescindible que los docentes enseñen técnicas y destrezas que permitan la adquisición de formas y estilos de vida saludables de un modo más eficaz (Ortega, 2010).

La IE y el bienestar personal y laboral están relacionadas (Extremera, Duran y Rey, 2007). En recientes estudios (Lombas, Martín-Albo, Valdivia-Salas, y Jiménez, 2014; Ruiz-Aranda, Extremera y Pineda-Galán, 2014, Urquijo, Extremera y Villa, 2015) se ha demostrado que hay relación entre IE, satisfacción vital y ajuste psicológico, estando la misma mediada por el efecto del estrés percibido. Aquellas personas que poseen unas adecuadas habilidades emocionales, disfrutan de mayores niveles de bienestar y calidad de vida, a su vez altos niveles de IE se relacionan con una menor percepción del estrés. Los niveles de IE de los docentes se relacionan de forma positiva con ciertas dimensiones de bienestar laboral. En concreto, aquellos trabajadores que poseen una mayor capacidad para manejar sus emociones, informan mayores niveles de energía hacia sus tareas profesionales, así como un fuerte deseo e esfuerzo y persistencia en las tareas que realizan (altos niveles de vigor), indican niveles más elevados de entusiasmo, orgullo y reto en sus trabajos (altos niveles de dedicación) e informan niveles mayores de concentración y ensimismamiento durante el desempeño de su actividad laboral (Extremera, Duran y Rey, 2010).

La relación entre la IE y el género es un tanto controvertida. Como es bien sabido, tradicionalmente las mujeres en el plano afectivo suelen puntuar más alto que los hombres, ya que normalmente suelen expresar sus sentimientos con mayor facilidad y muestran una mayor sensibilidad ante temas emocionales. Aun así, aunque algunos estudios han encontrado diferencias en función del género que favorecen generalmente a las mujeres, los resultados no son unánimes (Molero y Ortega-Álvarez, 2011).

Del mismo modo no se han encontrado resultados concluyentes de la relación existente entre la IE y el rendimiento escolar. Por una parte, algunos estudios muestran relación entre IE y rendimiento (Bar-On, 2007; Extremera y Fernández-Berrocal, 2005; Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006; Pérez-Pérez y Castejón, 2006) o bien se observa que tiene un papel mediador en el éxito académico (MacCann, Fogart y Zeidner, 2011). Otros estudios no apoyan esta relación, Newsome, Day y Catano (2000) encontraron ausencia de relación positiva entre IE y en rendimiento académico en universitarios. En resumen, la IE es fundamental para la educación emocional al contribuir a una mejora de la salud física y mental, a la reducción de conflictos en las interacciones sociales, al aumento de la empatía, a la reducción del estrés y a la mejora del estado del bienestar.

Una vez realizada esta breve revisión teórica de la temática objeto de estudio, con carácter general, presentamos los **objetivos** de nuestro trabajo: (1) Obtener las puntuaciones de Inteligencia Emocional Percibida (IEP) y de Satisfacción Vital en los estudiantes de Grado de Educación Infantil de la Universidad de Jaén (2) Establecer la existencia de diferencias significativas en función de las variables sociodemográficas contempladas (género y edad), a partir de los instrumentos considerados: TMMS-24 (comprensión, percepción y regulación) y SWLS-R (satisfacción vital).

2.-Método.

La investigación que he llevado a cabo es de tipo descriptivo y relacional, ya que su objetivo es describir las variables contenidas en el estudio en el momento en que tienen lugar los acontecimientos objeto de análisis y el establecimiento de relaciones entre algunos de los resultados obtenidos.

2.1.-Participantes.

Los sujetos que componen la muestra son 60 estudiantes del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Jaén (España). Esta muestra responde a un muestreo no probabilístico de tipo accidental o casual (Latorre, del Rincón y Arnal, 2003). La edad media de los participantes de la muestra es de 23.23 ± 3.13 años. Diez de los sujetos son hombres (16.7%) y cincuenta son mujeres (83.1%). En relación a la edad, cincuenta y cinco son menores de 25 años (91.7%) y cinco son mayores de 25 años (8.3%).

2.2.-Instrumentos.

Cuestionario Sociodemográfico. Con el propósito de recabar información relevante se han incluido dos variables sociodemográficas para recopilar datos del género (hombre vs. mujer) y la edad (-25 años vs. +25 años), con la intención de obtener información de la muestra y analizar la existencia de diferencias significativas en función de las mismas.

TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). Se trata de una medida de autoinforme de la IE, conocida como Inteligencia Emocional Percibida (IEP) por Salovey, Stroud, Woolery y Epel (2002). Está constituida por 24 ítems con una valoración comprendida entre 1 y 5, con tres subescalas: percepción o atención a los sentimientos, comprensión o claridad emocional y regulación o reparación de las emociones. Cada una de estas escalas está configurada por 8 ítems. La consistencia interna informada de esta prueba en cada una de sus escalas es: $\alpha=.90$ en percepción o atención a los sentimientos, $\alpha=.90$ para comprensión o claridad emocional y $\alpha=.86$ en regulación o reparación de las emociones. En nuestra muestra, la fiabilidad para cada dimensión ha sido la siguiente: Percepción $\alpha=.88$, Comprensión $\alpha=.87$ y Regulación $\alpha=.83$.

SWLS-R (Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita, 2000). Es un instrumento unidimensional de 5 ítems con una valoración de los mismo comprendida entre 1 y 7, que mide la Satisfacción con la Vida. La fiabilidad de la escala es de $\alpha=.84$ según los autores de la misma. En los sujetos de nuestra muestra, la consistencia interna de esta prueba es igual a $.89$, ligeramente superior a la fiabilidad informada por los autores del instrumento.

2.3.- Procedimiento.

Los instrumentos utilizados fueron aplicados a la muestra de forma colectiva por los autores de este estudio. Antes de que los participantes contestasen los instrumentos, se les informó de que los resultados serían confidenciales y anónimos. Una vez que los sujetos de la muestra dieron su consentimiento para participar en el estudio, se les explicaron detalladamente las reglas de contestación del mismo y se resolvieron las dudas existentes. Los sujetos de la muestra desconocían el propósito del estudio, ciego único, para que existiese sinceridad en las respuestas.

2.4.- Análisis de los datos.

Se empleó el programa IBM SPSS Statistics versión 19 para Mac. Para analizar la existencia de diferencias significativas entre las variables sociodemográficas consideradas (género y edad) y las dimensiones de los instrumentos empleados (TMMS: percepción, comprensión y regulación; SWLS: satisfacción vital) se empleó la prueba *t* de Student para muestras independientes. Los análisis estadísticos se han realizado con un nivel de confianza del 95%. Se verificaron los supuestos de independencia de datos, normalidad y de homocedasticidad para las pruebas de diferencias de medias.

3.-Resultados.

Vamos a presentar los resultados en función de los objetivos considerados. En primer lugar, realizamos un estudio descriptivo de las dimensiones contempladas en cada instrumento (objetivo 1) y en segundo lugar, vamos a presentar diversos análisis de diferencia de medias entre las variables sociodemográficas consideradas y cada una de las dimensiones de los instrumentos (objetivo 2).

Estudio descriptivo

En la Tabla 1 presentamos los estadísticos descriptivos (media y desviación típica) para cada una de las dimensiones de los dos instrumentos considerados. Las dimensiones más consideradas por la muestra, de manera global, han sido Comprensión y Regulación con puntuaciones medias similares, siendo la subescala menos considerada Percepción de las emociones.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas)

	<i>Media</i>	<i>típ.</i>
Percepción (TMMS-24)	25.51	±5.16
Comprensión (TMMS-24)	30.63	±4.52
Regulación (TMMS-24)	29.56	±4.56
Satisfacción Vital (SWLS-R)	28.20	±4.53

Diferencias en función del género y de la edad

Para abordar el segundo objetivo de investigación, hemos realizado una prueba de diferencia de medias para muestras independientes (t de Student) con el fin de establecer la existencia de diferencias significativas en función del género (hombres vs. mujeres) y de la edad (-25 años vs. +25 años). En relación al género, para la IEP no hemos obtenido diferencias significativas. Los resultados son los siguientes: Percepción [$t(58)=-.037$; $p=.972$, $p>.05$ ns.], Comprensión [$t(58)=-1.256$; $p=.214$, $p>.05$ ns.] y en Regulación tampoco hay significación estadística [$t(58)=-.807$; $p=.423$, $p>.05$ ns.]. Sí se han encontrado diferencias significativas en Satisfacción Vital, [$t(58)=-1.883$; $p=.016$, $p<.05$], siendo éstas favorables a las mujeres.

Tabla 2. Diferencias en función del género

	<i>Sexo</i>	<i>Media (DT)</i>	<i>t₍₅₈₎</i>	<i>P</i>
Percepción	Hombre	25.60 (±8.42)	.037	.972
	Mujer	25.50 (±4.37)		

Comprensión	Hombre	29.00(±5.92)	-1.256	.214
	Mujer	30.96(±4.19)		
Regulación	Hombre	28.50(±7.02)	-.807	.423
	Mujer	29.78(±3.97)		
Satis. Vital	Hombre	25.10(±5.98)	-1.883	.016*
	Mujer	28.82(±3.97)		

* $p < .05$

En la Percepción de las emociones, los hombres muestran un valor algo más alto que las mujeres, mientras que en las subescalas Comprensión y Regulación, son las mujeres las que muestran valores más altos que los mostrados por el género masculino. En Satisfacción Vital, también son las mujeres las que aparecen más felices al obtener una puntuación mayor, lo que indica un mayor nivel de satisfacción en sus vidas.

Para la variable edad en las dimensiones del TMMS, solo se han obtenido diferencias significativas en la dimensión Percepción [$t(58)=2.509$; $p=.015$, $p < .05$], siendo favorables a los estudiantes de menor edad. En Satisfacción Vital tampoco hay diferencias significativas [$t(58)=1.349$; $p=.182$, $p > .05$]. Tal y como podemos comprobar en los resultados presentados en la Tabla 3, las puntuaciones medias son similares en los dos intervalos de edad considerados, salvo en la dimensión Percepción en donde hay diferencias significativas.

Tabla 3. Diferencias en función de la edad

	Edad intervalos	Media (DT)	$t_{(58)}$	p
Percepción	-25 años	26.00 (±4.65)	2.509	.015*
	+25 años	20.20 (±7.94)		
Comprensión	-25 años	30.72(±4.51)	.530	.598
	+25 años	29.60(±5.02)		
Regulación	-25 años	29.81(±4.50)	1.427	.159
	+25 años	26.80(±4.76)		
Satis. Vital	-25 años	28.43(±4.31)	1.349	.182
	+25 años	25.60(±6.50)		

* $p < .05$

4.-Discusión y conclusiones

Como hemos analizado con anterioridad, los resultados obtenidos para la IEP ponen de manifiesto que las dimensiones más consideradas por la muestra de estudiantes objeto de estudio, de manera global, han sido Comprensión y Regulación, con puntuaciones, siendo la subescala menos considerada la Percepción de las emociones.

Al profundizar en el estudio de estas diferencias, hemos encontrado que en

relación al género no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en las subescalas Percepción, Comprensión y Regulación, pero sí las hay cuando hablamos de la Satisfacción Vital de los mismos, coincidiendo con los resultados obtenidos en otros trabajos similares (Cazalla-Luna, Ortega-Álvarez y Molero, 2015; de Haro y Castejón, 2014). Otros estudios (Molero, Ortega-Álvarez y Moreno, 2010), sí encontraron significatividad en las diferencias de género en la subescala Percepción a favor de las mujeres. Distintos trabajos han encontrado diferencias en función del género en IE (Valadez-Sierra et al., 2013), en ellos se informa de puntuaciones favorables a las mujeres, resultando significativas las diferencias entre ambos géneros (Extremera, Durán y Rey, 2007a, Extremera, Durán y Rey, 2007b; Thompson, Waltz, Croyle y Pepper, 2007).

El reciente trabajo de Tárraga, Mateos, Sanz, Pastor y Fernández (2015), informa de la utilidad de los programas de Educación Emocional y su relación con aspectos de género, incluso en escolares expuestos a situaciones de violencia doméstica o de género, basándose en las evidencias encontradas por Wood y Sommers (2011). En otros contextos, científicos italianos y británicos (Del Giudice, Booth y Irwing, 2012) al analizar las diferencias entre hombres y mujeres, han demostrado una media más alta en las mujeres en sensibilidad. Las mujeres tienen una tendencia más acusada a ser cordiales, aprensivas y ansiosas. Los hombres por su parte, puntúan mejor en estabilidad emocional, dominancia, atención a las normas y vigilancia.

En relación con la Satisfacción Vital, en nuestro estudio son las mujeres las que tienen una mayor valoración, coincidiendo con los resultados de Moyano y Ramos (2007), los cuales obtuvieron evidencias similares a las nuestras, indicando que son ellas quienes tienen mayor satisfacción con sus vidas.

En función de la edad, no hemos encontrado diferencias significativas entre los sujetos menores y mayores de 25 años salvo en la dimensión Percepción, siendo favorable a los sujetos de menor edad. En este sentido Bernarás, Garaigordobil y de las Cuevas (2011) revelan en su trabajo la escasez de estudios relacionados con la IE en la edad adulta y en la vejez, pero si hay numerosos trabajos realizados con adolescentes y jóvenes. Pandey y Tripathi (2004), en un estudio realizado en la India con chicos y chicas de entre 5 y 18 años, evidenciaron que se produce un aumento de la IE a medida que va aumentando la edad y que las chicas son más competentes a la hora de manejar y controlar sus propias emociones. En este mismo sentido, Mestre, Guil y Lim (2004), comprobaron que las mujeres son más eficaces en la rama de la percepción emocional que los hombres. Estos resultados se verifican en estudios realizados con alumnado de secundaria (Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil-Olarte, 2006) y también en estudiantes universitarios (Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey, 2006).

Algunos trabajos (Cazalla-Luna y Molero, 2014; Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008; Palomera, 2008) consideran que la formación inicial de los docentes constituye uno de los elementos básicos para el desarrollo profesional del profesorado y constituye un instrumento importante para la consecución de una educación de calidad, siendo necesario llevar a cabo diversas actuaciones para el desarrollo de tal formación. Los estudios realizados por Lantieri y Goleman (2009) sobre el aprendizaje social y emocional, sostienen que los estudiantes

estarán más preparados para la vida si en su currículum escolar se incluye, además de contenidos de tipo académico, el aprendizaje de estas habilidades. Ayudar al alumnado a desarrollar habilidades sociales y emocionales afectará de manera positiva a su salud y bienestar a largo plazo. Por lo tanto, hemos de educar emocionalmente a nuestros estudiantes con la intención de potenciar su desarrollo global o integral y es importante que este aprendizaje se inicie a edades tempranas.

Aportaciones como las que presentamos pueden ayudar a que los futuros docentes sean conscientes de la importancia de educar para la felicidad y en las emociones, a las que podemos considerar como una realidad educativa que debe estar contemplada desde el comienzo de la Educación Infantil hasta el fin del periodo de escolaridad obligatoria. Bisquerra, Pérez-González y García-Navarro (2015) consideran que los beneficios del desarrollo de las emociones sobre el éxito académico, la adaptación social, la toma de decisiones, la salud, el liderazgo y sobre la disminución de conflictos, han sido constatados, por lo que es preciso abordar estas temáticas en el contexto escolar.

No podemos finalizar nuestro trabajo sin reflexionar sobre las limitaciones del mismo, en futuros estudios se debería trabajar con muestras más amplias que aporten mayor poder de generalización de los resultados a otros contextos. Es nuestro deseo que las aportaciones presentadas sean útiles para los responsables de la comunidad educativa, de manera especial a quienes tengan responsabilidad en la formación del profesorado.

5.-Referencias.

- Atienza, F., Pons, D., Balaguer, I., García-Merita, M. (2000). Propiedades Psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en Adolescentes, *Psicothema*, 12(2), 314-319.
- Bar-On, R. (2005). The impact of emotional intelligence on subjective well-being. *Perspectives in Education*, 23, 41-61.
- Bar-On, R. (2007). How important is it to educate people to be emotionally intelligent, and can it be done? En Bar-On, R., Maree, J.G y Elias, M.J. (Eds.), *Educating people to be emotionally intelligent* (pp. 1-14). Wetsport, CT: Praeger.
- Bar-On, R. (2010). Emotional intelligence: an integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology*, 40(1), 54-62. doi: 10.1177/008124631004000106
- Bellamy, A., Gore, D. y Sturgis, J. (2005). Examining the relevance of emotional intelligence within educational programs for the gifted and talented. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(2), 53-78.
- Bernarás, E., Garaigordobil, M., De las Cuevas, C. (2011). Inteligencia emocional y rasgos de personalidad. Influencia de la edad y el género durante la edad adulta y la vejez. *Boletín de Psicología*, 103, 75-88.
- Bhullar, N., Schutte, N. S. y Malouff, J. M. (2012). Associations of individualistic/collectivistic orientations with emotional intelligence, mental health, and satisfaction with life: a tale of two countries. *Individual Differences*

- Research*, 10(3), 165-175.
- Bisquerra, R., Pérez-González, J. C. y García-Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- Brackett, M. A. y Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(9), 1-12.
- Cazalla-Luna, N. Y Molero, D. (2014). Inteligencia Emocional Percibida, Ansiedad y Afectos en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 56-73.
- Cazalla-Luna, N., Ortega-Álvarez, F. y Molero, D. (2015). Autoconcepto e inteligencia emocional de docentes en prácticas. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 14, 151-164.
- Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1042-1054.
- De Haro, J. M. y Castejón, J. L. (2014). Perceived emotional intelligence, general intelligence, and early professional success: predictive and incremental validity. *Anales de Psicología*, 30(2), 490-498. doi: 10.6018/analesps.30.2.154621
- Del Giudice, M., Booth, T. y Irwing, P. (2012). The Distance Between Mars and Venus: Measuring Global Sex Differences in Personality. *PLOS ONE*, 7(1), 29265. doi:10.1371/journal.pone.0029265
- Extremera, N., Durán, A., y Rey, L. (2007a). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de *burnout*, *engagement* y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256.
- Extremera, N., Durán, A., y Rey, L. (2007b). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism/pessimism: analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 42, 1069-1079.
- Extremera, N., Durán, A., y Rey, L. (2010). Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de enseñanza primaria y secundaria. *Ansiedad y Estrés*, 16(1), 47-60.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), version 2.0: reliability, age, and gender differences. *Psicothema*, 18(1), 42-48.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: predictive and incremental validity using the Trait Meta-Mood Scale. *Personality and Individual Differences*, 39, 937-948.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. México D.F.: Paidós.
- Gil-Olarte, P., Palomera, R. y Brackett, M. (2006). Relating emotional intelligence to

- social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18, 118-123.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2009). *Introducción*. En L. Lantier, *Inteligencia Emocional Infantil y Juvenil*. Madrid: Editorial Aguilar.
- Lantieri, L. y Goleman, D. (2009). *Inteligencia Emocional Infantil y Juvenil*. Madrid: Aguilar.
- Latorre, A., Rincón del, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Lombas, A. S., Martín-Albo, J., Valdivia-Salas, S. y Jiménez, T. I. (2014). The relationship between perceived emotional intelligence and depressive symptomatology: the mediating role of perceived stress. *Journal of Adolescence*, 37(7), 1069-1076. doi:10.1016/j.adolescence.2014.07.016
- McCann, C., Fogarty, G. J., Zeidner, M. y Roberts, D. R. (2011). Coping mediates the relationship between emotional intelligence (EI) and academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 60-70.
- Mestre, J. M. (2003). *Validación empírica de una escala para medir la inteligencia emocional, desde un modelo mixto, en una muestra de estudiantes de la Bahía de Cádiz*. Tesis Doctoral. Universidad de Cádiz.
- Mestre, J. M., Guil, R. y Lim, N. (2004). Inteligencia emocional, ¿a qué pueden deberse las diferencias respecto a la variable género? En E. Barberá, L. Mayor, M. Chóliz, E. Cantón, E. Carbonell, C. Candela y C. Gómez (Eds.), *Motivos, emociones y procesos representacionales: de la teoría a la práctica* (pp. 313-324). Valencia. Fundación Universidad-Empresa de Valencia.
- Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P. N., Salovey, P., Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18(1), 112-117.
- Molero, D., Ortega-Álvarez, F. y Moreno, R. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 3, 165-172.
- Molero, D. y Ortega-Álvarez, F. (2011). Inteligencia Emocional Autoinformada en escolares de Educación Primaria. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 6, 47-61.
- Moyano, E. y Ramos, N. (2007). Bienestar subjetivo: midiendo satisfacción vital, felicidad y salud en la población chilena de la Región Maule. *Universum*, 22(2), 177-193.
- Newsome, S., Day, A. y Catano, V. (2000). Assessing the Predictive Validity of Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1005-1016. doi: 10.1016/S0191-8869(99)00250-0
- Ortega, M. C. (2010). La educación emocional y sus implicaciones en la salud. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 462-470.

- Palomera, R. (2008). Educando para la felicidad. En E. G. Fernández-Abascal (Coord.), *Emociones positivas* (pp. 247-276). Madrid: Pirámide.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6), 437-454.
- Pandey, R. y Tripathi, A. N. (2004). Development of emotional intelligence. Some preliminary observations. *National Academy of Psychology*, 49, 147-150.
- Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6), 400-420.
- Pérez-Pérez, N. y Castejón, J. L. (2006). Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de Motivación y Emoción*, 9(22).
- Ruiz-Aranda, D., Extremera, N. y Pineda-Galán, C. (2014). Emotional intelligence, life satisfaction and subjective happiness in female student health professionals: the mediating effect of perceived stress. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 21(1), 106-113. doi:10.1111/jpm.12052.
- Salanova, M., y Schaufeli, W. B. (2009). *El engagement en el trabajo: cuando el trabajo se convierte en pasión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 6, 1-5.
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A. y Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17(5), 611-627.
- Sternber, R. J. (1997). *Inteligencia exitosa. Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Barcelona: Paidós.
- Tárraga, R., Mateos, L., Sanz, P., Pastor, G. y Fernández, M^a. I. (2015). Diseño, implementación y evaluación de un programa de Educación Emocional con un niño expuesto a una situación de violencia de género. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 8(1), 27-41.
- Thompson, B., Waltz, J., Croyle, K. y Pepper, A. (2007). Trait meta-mood and affect as predictors of somatic symptoms and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 43, 1786-1795.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Urquijo, I., Extremera, N. y Villa, A. (2015). Emotional Intelligence, Life Satisfaction, and Psychological Well-Being in Graduates: the Mediating Effect of Perceived Stress. *Applied Research Quality Life* (original paper preprint), First online: 30 Sept. 2015. doi: 10.1007/s11482-015-9432-9
- Valadez-Sierra, M.D., Borges del Rosal, M. A., Ruvalcaba-Romero, N., Villegas, K. y Lorenzo, M. (2013). La Inteligencia Emocional y su relación con el género, el rendimiento académico y la capacidad intelectual del alumnado universitario. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 395-412.
- Wood, S. L., y Sommers, M. S. (2011). Consequences of intimate partner violence

on child witnesses: a systematic review of the literature. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 24(4), 223-236.

Sobre los autores:

Francisca Ortega-Álvarez, Consejería de Educación Junta de Andalucía (España).

Email: francisca.ortega.ext@juntadeandalucia.es

Delegación Territorial en Jaén de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. C/ Martínez Montañes, 8. 23007. Jaén.

Elisabeth Núñez-Hergueta, Doctoranda de la Universidad de Jaén (España).

Universidad de Jaén. Campus de Las Lagunillas, Edificio C5. Despacho 230. 23071 Jaén.

Dr. David Molero, Universidad de Jaén (España).

Email: dmolero@ujaen.es

Universidad de Jaén. Campus de Las Lagunillas, Edificio C5. Despacho 230. 23071 Jaén.

* Autor responsable correspondencia

Dr. José A. Torres-González, Universidad de Jaén (España).

Email: jtorres@ujaen.es

Universidad de Jaén. Campus de Las Lagunillas, Edificio C5. Despacho 243. 23071 Jaén.

Autor responsable de correspondencia:

David Molero, Universidad de Jaén

Email: dmolero@ujaen.es

Nota final de los autores:

Se solicita a los editores de la revista que empleen las "firmas de pluma" indicadas por los autores, en caso de aceptación del artículo, para que pueda visibilizarse la autoría del artículo y el indexar el mismo, dado que alguno de ellos tiene un apellido compuesto que ocasiona problemas en el contexto anglosajón (en el caso del autor David Molero López-Barajas emplear solo su primer apellido tal y como se indica "David Molero").