

Inteligencia emocional percibida, disposición al optimismo-pesimismo, satisfacción vital y personalidad de docentes en su formación inicial

Perceived emotional intelligence, dispositional optimism-pessimism, life satisfaction and teachers' personality in their initial training

Nerea Cazalla-Luna y David Molero
Universidad de Jaén

Resumen

El presente estudio analiza la inteligencia emocional percibida, el optimismo-pesimismo disposicional, las satisfacción vital y la personalidad en docentes durante su formación inicial y la capacidad de predicción de estas variables de la satisfacción de los mismos. Participaron 355 estudiantes de la Universidad de Jaén (España) que contestaron a las escalas TMMS-24, LOT-R, SWLS y NEO-FFI en su versión española. Existen diferencias significativas en función del género en optimismo y pesimismo, en el factor de la personalidad amabilidad; en función de la edad en pesimismo, satisfacción vital y algunos factores de la personalidad (neuroticismo y responsabilidad). Los resultados apuntan que los futuros docentes con mayor responsabilidad, optimismo y extraversión tendrán mayores niveles de satisfacción vital. Las variables consideradas en el estudio de regresión para predecir la satisfacción vital explican un 49.2% de la varianza.

Palabras clave: inteligencia emocional percibida, optimismo/pesimismo, satisfacción vital, personalidad.

Abstract

This study explores the relationship between perceived emotional intelligence, dispositional optimism-pessimism, life satisfaction and teachers' personality in their initial training, as

Correspondencia: Molero López-Barajas, David. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Campus Las Lagunillas. Edificio Humanidades y Ciencias de la Educación II (C5). Dependencia: C5-230. Universidad de Jaén.

well as to which extent these variables predict teachers' satisfaction. A sample of 355 students from the university of Jaen (Spain) completed the Spanish version of the TMMS-24, LOT-R, SWLS and NEO-FFI scale. In terms of gender there are significant differences in optimism and pessimism, and in the kindness factor. In terms of age there are differences in pessimism, life satisfaction and some personality factors such as neuroticism and responsibility. The findings suggest that future teachers who have high levels of responsibility, optimism and extraversion would feel more life satisfaction. The variables considered in the regression analysis to predict life satisfaction explained 49.2% of the variance.

Keywords: perceived emotional intelligence, optimism/pessimism, life satisfaction, personality.

Introducción

La *Inteligencia Emocional* (IE) es un constructo tan relevante como controvertido, el cual a pesar de ser conceptualizado de distintas maneras por diversos autores, constituye el desarrollo psicológico más reciente en el campo de las emociones (Jiménez y López-Zafra, 2009), y se refiere a la interacción adecuada entre emoción y cognición, que permite al individuo, un funcionamiento adaptado a su medio (Salovey y Grewal, 2005).

El modelo teórico sobre IE que más apoyo empírico está recibiendo es el planteamiento de Mayer y Salovey (1997). Este modelo propone como concepto de IE la habilidad de las personas para atender y percibir los sentimientos de forma apropiada y precisa, la capacidad para asimilarlos y comprenderlos de manera adecuada y la destreza para regular y modificar nuestro estado de ánimo o el de los demás. Para este modelo, la IE estaría formada por los siguientes componentes: percepción y expresión emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional (Cabello, Fernández-Berrocal, Ruiz y Extremera, 2006). Tal y como recogen Rey y Extremera (2012), la IE abre una nueva visión en el estudio de las emociones en la que pasan de ser elementos agitadores de los procesos cognitivos a fenómenos vitales del ser humano pues proporcionarían información útil para solucionar los problemas cotidianos.

Para este estudio, vamos a centrarnos en el concepto de *Inteligencia Emocional Percibida* (IEP), conocida como la capacidad percibida de las personas para prestar atención a sus estados de ánimo y emociones, su capacidad para discriminar entre ellos, así como su capacidad para regularlos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005). Diferentes estudios han demostrado que bajos niveles de IEP se relacionan con diversas variables de desajuste psicológico tales como alta sintomatología depresiva (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006; Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002), mayor ansiedad (Lizeretti y Extremera, 2011; Salovey et al., 2002) y un ajuste emocional más bajo (Jiménez y López-Zafra, 2008). En cambio, una elevada IEP se asocia con indicadores positivos de bienestar y ajuste psicológico tales como una alta autoestima (Echevarría y López-Zafra, 2011; Rey, Extremera y Pena, 2011), mayor satisfacción vital (Extremera, Durán y Rey, 2009) y niveles más elevados de felicidad subjetiva y bienestar psicológico (Augusto-Landa, Pulido-Martos y López-Zafra, 2011; Extremera, Salguero y Fernández-Berrocal, 2011; Montes-Berges y Augusto-Landa, 2014). Actual-

mente, una de las líneas de investigación que más interés genera dentro del campo de la IE es el análisis del papel que juegan las emociones en el contexto educativo y, sobre todo, profundizar en la influencia de la variable IE a la hora de determinar tanto el éxito académico de los estudiantes como su adaptación escolar, así como en la evaluación cognitiva de los escolares con altas habilidades (Sainz, Ferrándiz, Fernández y Ferrando, 2014).

Otro de los aspectos que vamos a analizar en nuestro trabajo es la *disposición al optimismo-pesimismo*. El optimismo se define como la tendencia disposicional de una persona para mantener expectativas positivas generalizadas incluso cuando los individuos se enfrentan a la adversidad o dificultad en sus vidas (González y Extremera, 2010; Scheier, Carver y Bridges, 2001). En cambio, los individuos que tienen una orientación de vida pesimista tienen expectativas de resultados negativos por lo que retiran sus esfuerzos y se convierten en pasivos y renuncian a la consecución de sus objetivos (Scheier y Carver, 1985). Esta disposición optimismo-pesimismo ha demostrado ser relativamente estable en el tiempo (Scheier, Carver, y Bridges, 1994) y en diferentes contextos (Park y Folkman, 1997). Existe una creciente evidencia que muestra que el optimismo y el pesimismo disposicional presentan efectos contrarios tanto en el bienestar físico como psicológico (Scheier et al., 2001). Además, existen investigaciones que confirman que puntuar alto en optimismo se relaciona con menor nivel de depresión y estrés percibido (Brissette, Scheier, y Carver, 2002; Extremera, Durán y Rey 2007). De igual manera, algunos estudios parecen identificar que las personas más optimistas tienen menos riesgo de padecer síntomas de *burnout* y, además, menor sintomatología física y psicológica asociada al estrés (Chang, Rand y Strunk, 2000; Moreno-Jiménez, Arcenillas, Morante y Garrosa, 2005).

Durán, Extremera, Montalbán y Rey (2005) definen la *satisfacción vital* como la evaluación global que la persona hace de su vida, incluyendo el examen de los aspectos tangibles obtenidos, el equilibrio relativo entre aspectos positivos y negativos y la elaboración de un juicio cognitivo sobre su nivel de satisfacción. En cuanto a las variables o factores que podrían determinar la satisfacción vital, Díaz y Sánchez (2002) señalan que no aparecen relaciones claras de causa efecto, sino más bien modelos que dan cuenta de relaciones bidireccionales y circulares entre la satisfacción con la vida en general y la satisfacción con diferentes áreas vitales. Diener, Suh, Lucas y Smith (1999) argumentan que la base de la satisfacción vital está en la percepción que tiene la persona de sí misma y de su entorno, por lo que elementos como las autopercepciones y rasgos de personalidad serán cruciales para determinarla. Castro y Sánchez (2000) afirman que no es posible establecer con seguridad qué es causa y qué es consecuencia del bienestar. La mayoría de las investigaciones en el terreno de la satisfacción han recabado datos transversalmente y han establecido las correlaciones entre ellos. Dentro de la psicología positiva, es decir, la investigación científica del bienestar y de las cualidades más positivas del ser humano, la satisfacción vital es uno de los indicadores más utilizados para examinar el componente cognitivo del bienestar subjetivo (Pavot y Diener, 2008). Algunos estudios demuestran que altos niveles de IEP se asocian en los docentes con mayores niveles de satisfacción con sus vidas (Augusto-Landa, López-Zafra, Martínez y Pulido, 2006; Rey y Extremera, 2011), con aumento del control emocional, autoestima y satisfacción con la vida

(Gutiérrez y Romero, 2014) y con mayores niveles de satisfacción laboral (Kafetsios y Zampetakis, 2008; Pena, Rey y Extremera, 2012), subrayándose el vínculo existente entre una buena capacidad para comprender y manejar las emociones en diferentes facetas de su vida y la satisfacción con ella.

El último aspecto que analizaremos es la *personalidad*, la cual se ha caracterizado por la búsqueda de explicaciones satisfactorias de las diferencias individuales y la relativa consistencia del comportamiento intraindividual (Espinosa, 2005). Costa y McCrae (1994) identificaron una taxonomía de cinco grandes dominios que permiten una razonable comprensión de la personalidad y es conocido como el modelo de los Cinco Factores (*Big Five Factors*): Neuroticismo, Extraversión, Apertura a la Experiencia, Amabilidad y Responsabilidad. En el estudio de la personalidad, se ha identificado que el neuroticismo es esencialmente negativo, los individuos con este rasgo de personalidad, experimentan más eventos vitales negativos que otro tipo de individuos (Magnus, Diener, Fujita y Pavot, 1993), en parte debido a que seleccionan eventos que les permiten adoptar una afectividad negativa (Emmons, Diener y Larsen, 1985). En cambio, los sujetos extravertidos están predispuestos a experimentar emociones positivas y a tener un afecto positivo (Costa y McCrae, 1994; Larsen y Buss, 2005), suelen tener más amigos, e invierten más tiempo en situaciones sociales, debido a estas habilidades tienen mayor probabilidad de encontrar sus interacciones sociales más reforzantes (Watson y Clark, 1997). La apertura a la experiencia se ha relacionado con la creatividad (Feist, 1998), baja religiosidad y pensamiento divergente (McCrae, 1996). McCrae y Costa (1991) consideran que la dimensión amabilidad podría estar relacionada con la felicidad, lo que les permite percibir mayores niveles de bienestar. Por último, la responsabilidad se ha relacionado con satisfacción laboral y probabilidad de éxito (DeNeve y Cooper, 1998; Organ y Lingl, 1995).

Objetivos del estudio

Tras realizar una revisión de la literatura de las temáticas de nuestro estudio presentamos los objetivos del mismo: (i) conocer las puntuaciones de IEP, optimismo-pesimismo disposicional, satisfacción vital y personalidad de nuestros participantes; (ii) establecer la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las variables sociodemográficas (género y edad) y cada una de las dimensiones de la IEP, optimismo-pesimismo, satisfacción vital y personalidad; y (iii) analizar qué variables de las consideradas son las que más predicen la satisfacción vital.

Metodología

Siguiendo los criterios de la clasificación de diseños de investigación propuestos por Ato, López y Benavente (2013, p. 1042), nuestro trabajo se basa en una investigación de tipo empírico, pudiendo dividirse este enfoque en tres estrategias: manipulativa (propia de la investigación experimental), asociativa y descriptiva (empleadas en investigación no experimental). En función de los objetivos considerados en el estudio y del tipo de medidas a realizar, hemos empleado la estrategia asociativa

que es propia de los estudios no experimentales, al pretender explorar la relación entre variables, combinando los estudios comparativos (comparación de grupos) y los predictivos (predicción de comportamientos). Las medidas de nuestro trabajo tienen un carácter transversal.

Participantes

Los participantes son estudiantes de titulaciones vinculadas con la educación: Grado en Educación Primaria, Licenciatura en Psicopedagogía y Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, de la Universidad de Jaén (España). Empleamos un muestreo no probabilístico de tipo causal o accidental (Latorre, Del Rincón y Arnal, 2003). La muestra está formada por un total de 355 estudiantes ($n=355$) de los cuales 75 son hombres (21.13%) y 280 son mujeres (78.87%), puesto que en nuestro contexto la mayoría del alumnado que cursa estos estudios son mujeres. La edad media expresada en años es de 23.78 ± 5.55 . Participan 138 estudiantes del Grado en Educación Primaria (38.88%), 162 de la Licenciatura en Psicopedagogía (45.63%) y 55 estudiantes del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (15.49%).

Instrumentos

Cuestionario sociodemográfico

Con el propósito de recabar información relevante se han incluido tres variables sociodemográficas para recopilar datos relativos a la titulación, género y la edad, con la intención de obtener información de la muestra y analizar la existencia de diferencias significativas en función del género y la edad.

Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24)

El TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) es una prueba de autoinforme de la IEP (Salovey et al., 2002). Está compuesto por 24 ítems de una escala Likert de 5 puntos repartidos en tres dimensiones de la IE: percepción emocional o atención a los sentimientos, comprensión o claridad emocional y regulación o reparación emocional. Esta prueba consta de una consistencia interna informada por sus autores de $\alpha=.90$ para percepción, $\alpha=.90$ en comprensión y $\alpha=.86$ para regulación de las emociones. En nuestra muestra la fiabilidad de las puntuaciones para cada subescala es de .83, .84 y .80, respectivamente.

Life Orientation Test (LOT-R)

El LOT-R es un instrumento que mide optimismo. La primera versión "Life Orientation Test (LOT)" fue desarrollada por Scheier y Carver (1985). Esta versión se revisó en 1994, dando lugar al LOT-R (Scheier, Carver y Bridges, 1994). El LOT-R está formado

por 10 ítems de una escala Likert de 5 puntos. 6 ítems pretenden medir la dimensión de optimismo/pesimismo disposicional y los otros 4 ítems son de deseabilidad social y su función es hacer menos evidente el contenido del test. De los 6 ítems de contenido, 3 están redactados en sentido positivo (dirección optimismo) y 3 en sentido negativo (dirección pesimismo). La consistencia interna es de $\alpha=.78$, la cual se considera aceptable en un instrumentos tan breve y que se encuentra en el dominio de la personalidad. En nuestro caso, la fiabilidad de las puntuaciones obtenidas en la escala optimismo es de $\alpha=.71$ y de $\alpha=.62$ para el pesimismo.

Satisfaction with Life Scale (SWLS)

Se trata de una escala que mide la satisfacción con la vida. Está formado por 5 ítems que evalúan el juicio global que las personas hacen sobre la satisfacción con su vida. La versión en español (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985) fue realizada por expertos nativos de ambos idiomas. Si bien en la versión original los valores de las respuestas oscilan entre 1 y 7, en la versión en español se reducen a 5 las opciones de respuesta del instrumento (1="totalmente en desacuerdo" y 5="totalmente de acuerdo"). La escala en la versión española informa de una consistencia interna de las puntuaciones de .82 y el análisis de componentes principales del análisis factorial realizado ofrece un único factor, que explica el 53.7% de la varianza (Atienza, Pond, Balaguer y García, 2000). La fiabilidad de las puntuaciones de la escala en nuestra muestra es $\alpha=.86$.

Neo Five-Factor Inventory (NEO-FFI)

El inventario de personalidad para adolescentes (Costa y McCrae, 1994) es una versión reducida de NEO-PI-R (Costa y McCrae, 1992). El NEO-FFI consta de 60 ítems y examina cinco grandes dominios de personalidad: Neuroticismo, Extraversión, Apertura a la experiencia, Amabilidad y Responsabilidad. Cada ítem se valora en una escala de 5 puntos ("totalmente en desacuerdo" a "totalmente de acuerdo"). La versión española, el NEO-FII, informa de una fiabilidad de las puntuaciones de .82 en Neuroticismo, .85 en Extraversión, .76 en Apertura a la experiencia, .71 en Amabilidad y .81 en Responsabilidad (Manga, Ramos y Morán, 2004). La fiabilidad de las puntuaciones en nuestra muestra es inferior a la versión española siendo la fiabilidad global de las puntuaciones de la escala de .71.

Procedimiento

Se pidió a los participantes su libre colaboración en el estudio sin ningún tipo de coacción. Los sujetos fueron avisados de que se respetaría el anonimato de las respuestas y se les hizo hincapié en la confidencialidad de los resultados. La batería de pruebas se aplicó de forma colectiva en sus aulas habituales de clase, estando presente el docente de la materia correspondiente. Los cuestionarios fueron auto-administrados pero se explicaron las normas de aplicación de los mismos estando el equipo de investigación presente mientras eran cumplimentados para resolver posibles dudas y comprobar

la correcta contestación. Se distribuyó la aplicación en dos sesiones de 30 minutos de duración, con un descanso de 10 minutos entre cada una ellas. En la primera, contestaron al cuestionario sociodemográfico, TMMS-24 y LOT-R. Tras el descanso, en la segunda sesión respondieron al SWLS y al NEO-FFI.

Análisis de los datos

Para la codificación y análisis de los datos se empleó el programa estadístico SPSS versión 20 (SPSS Inc., Chicago, USA). Se ha realizado un análisis descriptivo (medias y desviaciones típicas), para conocer la existencia de diferencias significativas a nivel estadístico en función del género (hombres vs. mujeres) se utilizó la prueba *t* de Student de diferencias de medias para muestras independientes; para la otra variable sociodemográfica (edad expresada en cuatro intervalos) se empleó un análisis de la varianza (ANOVA). Se verificaron los supuestos de independencia de los datos, normalidad y homocedasticidad, y en caso del ANOVA también el de aditividad (Gil-Pascual, 2015), además de informar del tamaño del efecto. Se ha optado por estas pruebas paramétricas al sostenerse la asunción de normalidad en todos los casos, no siendo necesario el cálculo de pruebas no paramétricas. Finalmente, se realiza un estudio de regresión lineal mediante el método de pasos sucesivos con el propósito de predecir qué dimensiones explican en mayor medida la satisfacción vital. En todos los análisis se ha empleado un nivel confianza del 95% (significación $p < .05$).

Resultados

Los resultados van a ser presentados en función de cada uno de los objetivos planteados con el propósito de dar respuesta a los mismos.

Diferencias en función de las variables sociodemográficas género y edad

Para analizar las diferencias de *género* hemos realizado una prueba *t* Student (diferencia de medias) para muestras independientes. Los resultados en la tabla 1 indican que no existen diferencias significativas en IEP (TMMS-24) con respecto al género ($t_{351} < 2.0$; $p > .05$ ns).

En relación al optimismo, encontramos diferencias significativas en la variable género ($t_{350} = 2.10$; $p = .036$) siendo más alta la puntuación en los hombres que en las mujeres. Para el pesimismo, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en la variable género ($t_{350} = 2.45$; $p = .015$) siendo más elevada en los hombres. No existen diferencias significativas en la satisfacción vital con respecto a la variable género ($t_{350} < 2.0$; $p > .05$ ns).

Por último, en cuanto a las dimensiones de la personalidad, los resultados muestran que no existen diferencias significativas en neuroticismo, extraversión ni en apertura a la experiencia. Si se han encontrado diferencias significativas en amabilidad ($t_{351} = 2.89$; $p = .004$) siendo la media más alta la de los hombres. También, encontramos significatividad en responsabilidad ($t_{351} = -2.29$; $p = .022$) a favor de las mujeres. El tamaño del efecto es pequeño en todos los casos ($d < .4$) siguiendo los criterios de Cohen (1988).

Tabla 1

Diferencias de medias en función del género (Prueba t de Student)

	Variable	Hombres (n=75) M (DT)	Mujeres (n=280) M (DT)	Total muestra (n=355) M (DT)	t	p	Tamaño Efecto (d)
TMMS 24	PER	26.28 (±5.58)	27.33 (±5.17)	27.07 (±5.26)	-1.662	.097	.195
	COM	27.56 (±4.97)	27.64 (±5.14)	27.62 (±5.08)	-116	.908	.015
	REG	28.13 (±5.45)	27.13 ± (5.38)	27.33 ± (5.39)	1.41	.160	.184
LOT-R	OPT	10.36 (±2.52)	9.64 (±2.62)	9.8 (±2.61)	2.10	.036*	.280
	PES	7.83 (±2.7)	7.0 (±2.54)	7.17 (±2.59)	2.45	.015*	.316
SWLS	SV	17.54 (±4.9)	17.84 (±4.4)	17.77 (±4.5)	-496	.620	.064
NEO FII	N	32.64 (±6.83)	34.0 (±6.31)	33.72 (±6.42)	-1.60	.109	.206
	E	39.66 (±4.62)	38.97 (±3.94)	39.13 (±4.09)	1.27	.202	.160
	AE	37.55 (±5.66)	36.79 (±3.99)	36.95 (±4.39)	1.31	.188	.155
	AM	38.72 (±4.62)	37.19 (±3.91)	37.52 (±4.1)	2.89	.004**	.357
	RES	42.35 (±6.12)	43.96 (±5.15)	43.65 (±5.4)	-2.29	.022*	.284

Nota: (1) Percepción = PER, Compresión = COM, Regulación = REG; Optimismo=OPT, Pesimismo=PES; Satisfacción vital=SV; Neuroticismo=N, Extraversión=E, Apertura Experiencia=AE, Amabilidad=AM, Responsabilidad=RES. (2) *= $p < .05$; **= $p < .01$. (3) El tamaño del efecto estadístico está expresado con el valor d de Cohen (pequeño=.2, mediano=.5 y grande=.8).

Para analizar la existencia de diferencias en función de la *edad* se establecieron 4 intervalos (-21 años, 21-25 años, 26-30 años y +30 años), realizando distintos análisis de la varianza para cada instrumento (Véase Tabla 2).

Entre las dimensiones de la IEP y la variable edad no se han encontrado diferencias significativas a nivel estadístico ($F_{(3,349)} < 2.6$; $p > .05$ ns). En optimismo-pesimismo disposicional solo encontramos diferencias significativas en pesimismo ($F_{(3,348)} = 5.75$; $p = .001$). La prueba a posteriori HSD de Tukey informa de diferencias significativas entre los de menos de 21 años vs. 21 a 25 años (tamaño del efecto mediano $d = .489$) y entre los de menos de 21 años vs. más de 30 años (tamaño del efecto alto $d = .818$), siendo esta diferencia favorable al grupo de menor edad. Los datos hallados ofrecen evidencias del mayor pesimismo entre los jóvenes. En la satisfacción vital se ha encontrado diferencias significativas ($F_{(3,348)} = 9.37$; $p = .000$). Al calcular la prueba HSD de Tukey, comprobamos que solo existen diferencias significativas entre los estudiantes de menos de 21 años vs. 21 a 25 años (tamaño del efecto mediano $d = .647$) siendo favorable al grupo de mayor edad.

Para la personalidad encontramos diferencias significativas entre dos de sus factores en función de la edad: neuroticismo ($F_{(3,349)} = 2.70$; $p = .046$) y responsabilidad ($F_{(3,349)} = 13.56$; $p = .000$). En neuroticismo, en la prueba a posteriori HSD de Tukey,

encontramos significatividad solo entre los de menos de 21 años vs. más de 30 años siendo favorable al grupo más joven (tamaño del efecto mediano $d=.635$), por lo que los participantes de mayor edad son menos neuróticos. En responsabilidad encontramos diferencias significativas entre el intervalo de edad de menos de 21 años vs. al resto de intervalos: de 21 a 25 años (tamaño del efecto mediano $d=-.695$), de 26 a 30 años (tamaño del efecto alto $d=-1.001$) y más de 30 años (tamaño efecto mediano $d=-.635$), siendo en todos los casos favorable al grupo de mayor edad. Los valores obtenidos nos informan de una tendencia creciente en los valores de la responsabilidad con el paso de los años.

Tabla 2

Diferencias en función de la edad (ANOVA)

Variable	-21 años Media(DT)	21-25 años Media(DT)	26-30 años Media(DT)	+30 años Media(DT)	F(gl)	p
TMMS 24						
PER	26.57(±4.78)	27.18(±5.36)	27.56(±5.59)	27.30(±5.33)	$F_{(3,349)}=.303$	.824
COM	27.80(±5.22)	27.49(±4.98)	27.26(±5.64)	28.80(±5.49)	$F_{(3,349)}=.583$	.627
REG	27.39(±5.13)	27.19(±5.45)	27.73(±5.56)	28.11(±5.66)	$F_{(3,349)}=.282$	.839
LOT-R						
OPT	9.87(±2.46)	9.81(±2.65)	9.43(±2.67)	9.84(±2.79)	$F_{(3,348)}=.168$	.918
PES	8.28(±2.93)	6.97(±2.51)	7.21(±2.13)	6.19(±2.11)	$F_{(3,348)}=5.75$	.001**
SWLS						
SV	15.25(±6.04)	18.50(±3.72)	17.69(±3.68)	17.34(±5.36)	$F_{(3,348)}=9.37$	.000**
NEO FFI						
N	35.03(±6.39)	33.68(±6.21)	34.00(±7.48)	30.80(±6.92)	$F_{(3,349)}=2.70$	.046*
E	38.69(±4.57)	39.29(±4.01)	39.56(±4.29)	38.42(±3.57)	$F_{(3,349)}=.696$	.555
AE	36.52(±4.18)	37.05(±4.57)	36.60(±2.95)	37.65(±4.33)	$F_{(3,349)}=.505$	.679
AM	38.06(±5.53)	37.48(±3.82)	37.13(±3.63)	36.96(±3.03)	$F_{(3,349)}=.598$	.617
RES	40.00(±7.58)	44.38(±4.68)	45.82(±3.17)	43.61(±2.68)	$F_{(3,349)}=13.56$	.000**

Nota: (1) Percepción = PER, Compresión = COM, Regulación = REG,; Optimismo=OPT, Pesimismo=PES; Satisfacción vital=SV; Neuroticismo=N, Extraversión=E, Apertura Experiencia=AE, Amabilidad=AM, Responsabilidad=RES. (2) *= $p<.05$; **= $p<.01$. (3) Solo se informa del tamaño del efecto de las variables significativas tras la prueba HSD de Tukey (comparaciones de pares de variables).

Estudio de regresión

Para analizar qué variables son las que más predicen la satisfacción vital, hemos realizado una regresión lineal usando el método de pasos sucesivos (Véase Tabla 3), considerado como variables predictoras cada una de las escalas del TMMS-24, LOT-R y NEO-FFI; y como variable criterio el único factor de la satisfacción vital (SWLS).

Tabla 3

Análisis de regresión lineal (pasos sucesivos), variable criterio: satisfacción vital

Variable criterio	R	R ²	R ² Corregida	F	Variables predictoras	Beta	t
Satisfacción vital	.710	.504	.492	43.770			
					RES	.352	8.370**
					NEU	-.151	-2.975**
					OPT	.263	5.967**
					PES	-.168	-3.703**
					AMA	-.164	-3.447**
					EXT	.196	4.156**
					AE	-.114	-2.575*
COM	.098	2.417*					

Nota: (1) Percepción=PER, Compresión=COM, Regulación=REG, Optimismo=OPT, Pesimismo=PES; Satis. Vital=SV, Neuroticismo=NEU, Extraversión=EXT, Apertura Experiencia=AE, Amabilidad=AMA, Responsabilidad=RES. (2) *= $p < .05$; **= $p < .01$.

El resumen del modelo indica que se han incluido la escalas responsabilidad (RES), neuroticismo (NEU), optimismo (OPT), pesimismo (PES), amabilidad (AMA), extraversión (EXT), apertura a la experiencia (AE) y compresión (COM); quedando excluidas percepción (PER) y regulación (REG). Las variables explican un 49.2% de la varianza ($R = .710$; R^2 corregida = .492; $F_{(8,345)} = 43.770$ $p < .001$), con un mayor peso de la RES ($Beta = .352$; $p < .01$), seguidos del: OPT ($Beta = .263$; $p < .01$), EXT ($Beta = .196$; $p < .01$). Y con menor poder de predicción el PES ($Beta = -.168$; $p < .01$), la AMA ($Beta = -.164$; $p < .01$), el NEU ($Beta = -.151$; $p < .01$), la AE ($Beta = -.114$; $p < .05$) y la COM ($Beta = .098$; $p < .05$); existiendo en todas las escalas un valor de t significativo.

Discusión y conclusiones

En relación a las diferencias en IEP en función de la variable sociodemográfica género, no hemos encontrado diferencias significativas, coincidiendo con De Haro y Castejón (2014), Cazalla-Luna y Molero (2014) y con Gartzia, Aritzeta, Balluerka y Barberá (2012) en trabajos que emplean el mismo instrumento para evaluarla. Otros estudios sí informan de la existencia de diferencias en función del género (Fortes-Vilaltella, Oriol, Filella-Guiu, Del Arco y Soldevila, 2013; Molero, Ortega-Álvarez y Moreno-Romero, 2010; Pena et al., 2012; Valadez-Sierra, Borges del Rosal, Ruvalcaba-Romero, Villegas y Lorenzo, 2013). La existencia de diferencias de género en la IEP es un aspecto contradictorio, las inconsistencias de los resultados pueden estar condicionadas por los instrumentos empleados y los modelos teóricos que se sigan (Gartzia y López-Zafra, 2014) tal y como queda de manifiesto en el amplio meta-análisis realizado por Joseph y Newman (2010).

Al analizar los resultados del optimismo-pesimismo disposicional, coincidimos con las evidencias obtenidas por otros autores (Extremera et al., 2007; Nolen-Hoeksema, 2001), siendo los hombres significativamente más optimistas que las mujeres. Este aspecto es consistente con el hallazgo de que las mujeres piensan más y rumian más sobre sus emociones que los hombres (Nolen-Hoeksema, Morrow y Fredrickson, 1993); aunque estas diferencias de género en optimismo-pesimismo disposicional no son sistemáticas ya que las diferencias en la socialización amplían el rango de experiencia de los hombres (Heinonen, Räikkönen y Keltikangas-Järvinen, 2005).

En la satisfacción vital, al igual que en otros estudios (Extremera et al., 2007), no se han encontrado diferencias significativas en función del género. Rodríguez-Fernández y Goñi-Grandmontagne (2011) han demostrado que la explicación más satisfactoria del bienestar subjetivo es aquella que lo entiende como el resultado de la interacción entre la satisfacción con la vida, el afecto positivo y el afecto negativo. Un buen nivel de satisfacción vital podría conllevar buenas actuaciones de trabajo y buenas influencias sobre los otros, por ejemplo, los docentes con un alto nivel de satisfacción con la vida podrían ser mejores agentes educativos y su trabajo podría ser más útil para el desarrollo de los escolares (Adina y Clipa, 2012). Por otro lado, hay autores que defienden que la IE es beneficiosa para el profesorado pues contribuiría a su bienestar psicológico (Antoñanzas et al., 2014; Luque-Reca, Pulido-Martos, López-Zafra y Augusto-Landa, 2015), siendo aún más importante en los estudiantes de educación. Kong, Zhao y You (2012) consideran que el apoyo social y la autoestima de los estudiantes universitarios, en algunas ocasiones, están mediados por la relación entre la IE rasgo y la satisfacción con la vida en la adolescencia tardía, siendo los hombres con alto apoyo social quienes tienen más probabilidades de obtener una mayor satisfacción con la vida que las mujeres.

En relación con la variable personalidad, hemos encontrado algunas diferencias significativas en función del género coincidiendo con las evidencias de otros trabajos que emplean la misma escala para evaluarla (Clariana, Cladellas, Badía y Gotzens, 2011; Ferrando et al., 2011; Fortes-Vilaltella et al., 2013), en ellos se considera que el género y la IE condicionan algunos aspectos de la personalidad. En función de los datos obtenidos, coincidimos con Cardenal y Fierro (2001) en que la edad es más condicionante de las diferencias de personalidad que el género. En el reciente estudio de Siegling, Furnham y Petrides (2015), en el que se analiza los vínculos entre la IE rasgo y los cinco factores del modelo de personalidad, no se han encontrado disparidad entre los resultados de hombres y mujeres, aunque la IE podría variar en función de la medida de la personalidad utilizada, siendo más consistente para las mujeres. En nuestro caso hemos obteniendo puntuaciones más bajas en neuroticismo en los sujetos de mayor edad siendo a su vez los más responsables (obteniendo un tamaño del efecto alto en algunos casos). Inteligencia y rasgos de personalidad emocionales están asociados con la satisfacción personal experimentada, de acuerdo a ciertos estudios (Bucur, 2012; Corocoran y Tomey, 2013; Yin, Lee, Zhang y Jin, 2013). El trabajo de Rey y Extremera (2014) evidencia que las características psicológicas, en especial los cinco rasgos de la personalidad (*Big Five*), pueden contribuir en las motivaciones interpersonales.

En cuanto al poder de predicción de la satisfacción vital por otras variables a través de estudios de regresión, coincidimos con Extremera et al. (2007) en que la IEP es un

buen predictor de la satisfacción con la vida coincidiendo con las evidencias obtenidas, aunque es nuestro caso alguna subescala ha sido excluida de la regresión. Los datos obtenidos no deberían ser trasladadas a otros contextos diferentes al nuestro, tan solo a aquellos que coincidan en las características sociodemográficas de sus estudiantes.

Coincidimos con Jiménez y López-Zafra (2009) cuando establecen que afortunadamente se está incrementando de manera progresiva en los centros educativos y en el profesorado durante la formación inicial. Actividades habituales entre la población universitaria como la lectura, pueden favorecer el desarrollo emocional de los mismos y dinamizar las relaciones interpersonales (Caballero y García-Lago, 2010).

La conciencia de que la adquisición de conocimientos meramente académicos no es suficiente para conseguir el éxito escolar debiéndose considerar las implicaciones educativas de los aspectos emocionales en las aulas, en especial en lo relacionado con el bienestar emocional (Antoñanzas et al., 2014), el rendimiento (Jiménez y López-Zafra, 2009) y sus repercusiones en la mejora de convivencia escolar (Sáez, Lavega, Mateu, y Rovira, 2014). Los profesionales de la educación del mañana, entre los que están los participantes de nuestro estudio, deben de adquirir estos recursos y conocer herramientas para su puesta en práctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El desarrollo de las competencias emocionales es clave para el logro del bienestar, por este motivo es necesario que la educación de las emociones se contemple en los currícula educativos (Bisquerra, Pérez-González y García-Navarro, 2015). En este sentido toman cabida e importancia estudios que evidencien la importancia de realizar propuestas de intervención para el desarrollo de la IE, en especial durante la educación primaria como las de Pérez-Escoda, Filella-Guiu, Soldevilla-Benet y Fondevila (2013). Distintos autores han demostrado la importancia de las emociones para la mejora de la autoestima (Soriano y Franco, 2010) y su beneficio sobre la educación afectiva-sexual en distintos contextos culturales con el desarrollo de programas de intervención basados en la conciencia plena de las competencias emocionales (Soriano y González, 2013).

A pesar de la dilatada producción científica en torno a esta temática, es una línea de investigación joven, por lo que habrá que seguir trabajando en ella de manera que se permita la realización de trabajos con muestras más amplias, de tipo transcultural y con estudios longitudinales, algo que favorecería extraer conclusiones sólidas de la utilidad y necesidad de las emociones, el optimismo, la satisfacción y del estudio de la personalidad en el ámbito educativo.

Referencias

- Adina, A., & Clipa, O. (2012). Teachers' satisfaction with life, job satisfaction and their emotional intelligence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33, 498-502. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.01.171
- Antoñanzas, J. L., Salavera, C., Teruel, P., Sisamón, C., Ginto, A., Anaya, A., & Barcelona, D. (2014). Emotional intelligence and personality in student teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 132, 492-496. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.04.342
- Atienza, F. L., Pond, D., Balaguer, I., & García, M. (2000). Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 314-319.

- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. doi: 10.6018/analesps.29.3.178511
- Augusto-Landa, J. M., López-Zafra, E., Martínez, R., & Pulido, M. (2006). Perceived emotional intelligence and life satisfaction among university teachers. *Psicothema*, 18, supl., 152-157.
- Augusto-Landa, J. M., Pulido-Martos, M., & López-Zafra, E. (2011). Does Perceived Emotional Intelligence and Optimism/pessimism Predict Psychological Well-being? *Journal Happiness Studies*, 12, 463-474. doi: 10.1007/s10902-010-9209-7
- Bisquerra, R., Pérez-González, J. C., & García-Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- Brissette, I., Scheier, M. F., & Carver, C. S. (2002). The role of optimism and social network development, coping, and psychological adjustment during a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 102-111. doi: 10.1037//0022-3514.82.1.102
- Bucur, C. (2012). Preschool and primary teachers- psychological differences and similarities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33, 915-919. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.03.582
- Caballero, P., & García-Lago, V. (2010). La lectura como factor determinante del desarrollo de la competencia emocional: Un estudio hecho con población universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 345-359.
- Cabello, R., Fernández-Berrocal, P., Ruiz, D., & Extremera, N. (2006). Una aproximación a la integración de diferentes medidas de regulación emocional. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 155-166.
- Cardenal, V., & Fierro, A. (2001). Sexo y edad en estilos de personalidad, bienestar social y adaptación social. *Psicothema*, 13(1), 118-126.
- Castro, A., & Sánchez, M. (2000). Objetivos de vida y satisfacción autopercibida en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(1), 87-92.
- Cazalla-Luna, N., & Molero, D. (2014). Inteligencia Emocional Percibida, Ansiedad y Afectos en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 56-73. doi: 10.5944/reop.vol.25.num.3.2014.13858
- Chang, E., Rand, K., & Strunk, D. (2000). Optimism and risk for job burnout among working college students: Stress as a mediator. *Personality & Individual Differences*, 29(2), 255-263. doi: 10.1016/S0191-8869(99)00191-9
- Clariana, M., Cladellas, R., Badía, M. M., & Gotzens, C. (2011). La influencia del género en variables de la personalidad que condicionan el aprendizaje: inteligencia emocional y procrastinación académica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(3), 87-96. Recuperado de http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1324677776.pdf
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, New York, EEUU: Erlbaum.
- Corocoran, R. P., & Tomey, R. (2013). Does emotional intelligence predict student teachers' performance? *Teaching and Teacher Education*, 35, 34-42. doi: 10.1016/j.tate.2013.04.008
- Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (1992). *The Revised NEO Personality Inventory (NEO-PIR) and NEO-Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa, Florida, EEUU: Psychological Assessment Resources.

- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1994). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor (NEO-FFI) Inventory professional manual*. Odessa, Florida, EEUU: Psychological Assessment Resources.
- De Haro, J. M., & 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
- DeNeve, K. M., & Cooper, H. (1998). The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 124(2), 197-229. doi: 10.1037/0033-2909.124.2.197
- Díaz, J. F., & Sánchez, M. P. (2002). Relaciones entre estilos de personalidad y satisfacción autopercebida en diferentes áreas vitales. *Psicothema*, 14(1), 100-105.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R.J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R., & Smith, H. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Durán, M., Extremera, N., Montalbán, F., & Rey, L. (2005). Engagement y burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 145-158.
- Echevarría, A., & López-Zafra, E. (2011). Pigmalión, ¿sigue vivo? Inteligencia emocional y la percepción del profesorado de alumnos de E.S.O. *Boletín de Psicología*, 102, 7-22.
- Emmons, R. A., Diener, E., & Larsen, R. J. (1985). Choice of situations and congruence models of interactionism. *Personality and Individual Differences*, 6(6), 693-702.
- Espinosa, J. C. (2005). *Meta-Análisis de la personalidad normal*. (Tesis de maestría inédita). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1-10.
- Extremera, N., & Fernández Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y Estrés*, 11, 101-122.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional Intelligence as predictor of the mental, social, and physical health in university students. *Spanish Journal of Psychology*, 9, 45-51. doi: 10.1017/S1138741600005965
- Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2007). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism-pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 42, 1069-1079. doi: 10.1016/j.paid.2006.09.014
- Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2009). The moderating effect of trait meta-mood and perceived stress on life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 47, 116-121. doi:10.1016/j.paid.2009.02.007
- Extremera, N., Salguero, J. M., & Fernández-Berrocal, P. (2011). Trait Meta-Mood and Subjective Happiness: A 7-week Prospective Study. *Journal of Happiness Studies*, 12, 509-517. doi: 10.1007/s10902-010-9233-7
- Feist, G. (1998). A meta-analysis of personality in scientific and artistic creativity. *Personality and Social Psychology Review*, 2(4), 290-309. doi: 10.1207/s15327957pspr0204_5

- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Triad Meta-Mood Scale. *Psychological Report*, 94, 751-755. doi: 10.2466/pr0.94.3.751-755
- Ferrando, M., Prieto, M. D., Almeida, M. D., Ferrándiz, C., López-Pina, J. A., Hernández, D., Sainz, M., & Fernández, M. C. (2011). The trait emotional intelligence and academic performance: Controlling for the effects of IQ, personality, and self-concept. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(2), 150-159. doi: 10.1177/0734282910374707
- Fortes-Vilaltella, M., Oriol, X., Filella-Guiu, G., Del Arco, I., & Soldevila, A. (2013). Inteligencia emocional y personalidad en las diferentes áreas de conocimiento de los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 109-120. doi:10.6018/reifop.16.1.179471
- Gartzia, L., & López-Zafra, E. (2014). Perceptions of Gender Differences in Self-Report Measures of Emotional Intelligence. *Sex Roles*, 70, 479-495. doi: 10.1007/s11199-014-0368-6
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N., & Barberá, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de Psicología*, 28(2), 567-575. doi: 10.6018/analesps.28.2.124111
- Gil-Pascual, J. A. (2015). Análisis estadísticos básicos. Cuándo y cuáles emplear. En A. Pantoja (Coord.), *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (pp. 342-359). Madrid: EOS Universitaria.
- González, V., & Extremera, N. (2010). Daily life activities as mediators of the relationship between personality variables and subjective well-being among older adults. *Personality and Individual Differences*, 49, 124-129. doi: 10.1016/j.paid.2010.03.019
- Gutiérrez, M., & Romero, I. (2014). Resiliencia, bienestar subjetivo y actitudes de los adolescentes hacia el consumo de drogas en Angola. *Anales de Psicología*, 30(2), 608-619. doi: 10.6018/analesps.30.2.148131
- Heinonen, K., Rääkkönen, K., & Keltikangas-Järvinen, L. (2005). Self-esteem in early and late adolescence predicts dispositional optimism-pessimism in adult hood: a 21-yr longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, 39, 511-521. doi: 10.1016/j.paid.2005.01.026
- Jiménez, M^a. I., & López-Zafra, E. (2008). El autoconcepto emocional como factor de riesgo emocional en estudiantes universitarios: Diferencias de género y edad. *Boletín de Psicología*, 93, 21-39.
- Jiménez, M^a. I., & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79.
- Joseph, D. L., & Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 54-78. doi: 10.1037/a0017286.
- Kafetsios, K., & Zampetakis, L. A. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences*, 44, 712-722. doi: 10.1016/j.paid.2007.10.004
- Kong, F., Zhao, J., & You, X. (2012). Emotional intelligence and life satisfaction in Chinese university students: The mediating role of self-esteem and social support. *Personality and Individual Differences*, 53(8), 1039-1043. doi: 10.1016/j.paid.2012.07.032
- Larsen, R., & Buss, D. (2005). *Psicología de la personalidad*. México: McGraw-Hill.

- Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Lizeretti, N., & Extremera, N. (2011). Emotional intelligence and clinical symptoms in outpatients with Generalized Anxiety Disorder (GAD). *Psychiatric Quarterly*, 82, 253-260. doi: 10.1007/s11126-011-9167-1
- Luque-Reca, O., Pulido-Martos, M., López-Zafra, E., & Augusto-Landa, J. M. (2015). Emotional intelligence and health-related quality of life in institutionalised Spanish older adults. *International Journal of Psychology*, 50(3), 215-22. doi: 10.1002/ijop.12089
- Magnus, K., Diener, E., Fujita, F., & Pavot, W. (1993). Extraversion and neuroticism as predictors of objective life events: A longitudinal analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(5), 1046-1053. doi: 10.1037/0022-3514.65.5.1046
- Manga, D., Ramos, F., & Morán, C (2004). The spanish norms of the NEO Five-Factor Inventory: new data and analyses for its improvement. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 4(3), 639-648.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: implications for educators* (pp. 3-31). New York, EEUU: Basic Books.
- McCrae, R. R. (1996). Social consequences of experiential openness. *Psychological Bulletin*, 120, 323-337. doi: 10.1037/0033-2909.120.3.323
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1991). Adding Liebe und Arbeit: The full five-factor model and wellbeing. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 227-232. doi: 10.1177/014616729101700217
- Molero, D., Ortega-Álvarez, F., & Moreno Romero de Ávila, R. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 3, 165-172.
- Montes-Berges, B., & Augusto-Landa, J. M. (2014). Emotional Intelligence and Affective Intensity as Life Satisfaction and Psychological Well-Being Predictor son Nursing Professionals. *Journal of Professional Nursing*, 30(1), 80-88. doi: 10.1016/j.profnurs.2012.12.012
- Moreno-Jiménez, B., Arcenillas, M. V., Morante, M. E., & Garrosa, E. (2005). Burnout en profesores de primaria: Personalidad y sintomatología. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 21, 71-88.
- Nolen-Hoeksema, S., Morrow, J., & Fredrickson, B. (1993). Response styles and the durations of episodes of depressed mood. *Journal of Abnormal Psychology*, 102, 20-28. doi: 10.1037/0021-843X.102.1.20
- Nolen-Hoeksema, S. (2001). Gender differences in depression. *Current Directions in Psychological Science*, 10, 173-176. doi: 10.1111/1467-8721.00142
- Organ, D. W., & Lingl, A. (1995). Personality, satisfaction, and organizational citizenship behavior. *Journal of Social Psychology*, 135(3), 339-350. doi: 10.1080/00224545.1995.9713963
- Park, C. L., & Folkman, S. (1997). Stability and change in psychosocial resources during caregiving and bereavement in partners of men with AIDS. *Journal of Personality*, 65, 421-447. doi: 10.1111/j.1467-6494.1997.tb00960.x
- Pavot, W., & Diener, E. (2008). The Satisfaction With Life Scale and the emerging construct of life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 3, 137-152. doi: 10.1080/17439760701756946

- Pena, M., Rey, L., & Extremera, N. (2012). Life Satisfaction and Engagement in Elementary and Primary Educators: Differences in Emotional Intelligence and Gender. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 341-358. doi: 10.1387/Rev.Psicodidact.1220
- Pérez-Escoda, N., Filella-Guiu, G., Soldevila-Benet, A., & Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XX1*, 16(1), 233-254. doi: 10.5944/educxx1.16.1.725
- Rey, L., & Extremera, N. (2011). El apoyo social como un mediador de la inteligencia emocional percibida y la satisfacción vital en una muestra de profesorado. *Revista de Psicología Social*, 26(3), 401-412. doi: 10.1174/021347411797361329
- Rey, L., & Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida, felicidad y estrategias distractoras en adolescentes. *Boletín de Psicología*, 104, 87-101.
- Rey, L., & Extremera, N. (2014). Positive psychological characteristics and interpersonal forgiveness: Identifying the unique contribution of emotional intelligence abilities, Big Five traits, gratitude and optimism. *Personality and Individual Differences*, 68, 199-204. doi: 10.1016/j.paid.2014.04.030
- Rey, L., Extremera, N., & Pena, M. (2011). Inteligencia emocional percibida, autoestima y satisfacción con la vida en adolescentes. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 227-234. doi: 10.5093/in2011v20n2a10
- Rodríguez-Fernández, A. & Goñi-Grandmontagne, A. (2011). La estructura tridimensional del bienestar subjetivo. *Anales de psicología*, 27(2), 327-332.
- Sáez, U., Lavega, P., Mateu, M., & Rovira, G. (2014). Emociones positivas y educación de la convivencia escolar. Contribución de la expresión motriz cooperativa. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 309-326. doi: 10.6018/rie.32.2.183911
- Sáinz, M., Ferrándiz, C., Fernández, C., & Ferrando, M. (2014). Propiedades psicométricas del Inventario de Cociente Emocional EQ-i: YV en alumnos superdotados y talentosos. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 41-55. doi: 10.6018/rie.32.1.162501
- Salovey, P., & Grewal, D. (2005). The Science of emotional intelligence. *Currents Directions in Psychological Science*, 14, 281-285. doi: 10.1111/j.0963-7214.2005.00381.x
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., & Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627. doi: 10.1080/08870440290025812
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4, 219-247. doi: 10.1037/0278-6133.4.3.219
- Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A reevaluation of the life orientation test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1063-1078.
- Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (2001). Optimism, pessimism, and psychological well-being. En E. C. Chang (Ed.), *Optimism and pessimism: Implications for theory, research, and practice* (pp. 189-216). Washington, DC, EEUU: American Psychological Association.
- Siegling, A. B., Furnham, A., & Petrides, K. V. (2015). Trait Emotional Intelligence and Personality: Gender-Invariant Linkages Across Different Measures of the Big Five. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33, 55-67. doi: 10.1177/0734282914550385

- Soriano, E., & Franco, C. (2010). Mejora de la autoestima y de la competencia emocional en adolescentes inmigrantes sudamericanos residentes en España a través de un programa psicoeducativo de Mindfulness (conciencia plena). *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 297-312.
- Soriano, E., & González, A. J. (2013). Las competencias emocionales en el ámbito afectivo-sexual de los adolescentes autóctonos e inmigrantes. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 133-149. doi: 10.6018/rie.31.1.150531
- Valadez-Sierra, M. D., Borges del Rosal, M. A., Ruvalcaba-Romero, N., Villegas, K., & 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. doi: 10.14204/ejrep.30.12204
- Watson, D., & Clark, L. A. (1997). Extraversion and its positive emotional core. En R. Hogan, J. A. Johnson & S. R. Briggs (Eds.), *Handbook of Personality Psychology* (pp. 767-793). San Diego, California, EEUU: Academic Press. doi: 10.1037/0022-3514.93.6.1054
- Yin, H. B., Lee, J. C. K., Zhang, Z. H., & Jin, Y. L. (2013). Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, emotional labor, strategies and teaching satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 35, 137-145. doi: 10.1016/j.tate.2013.06.006

Fecha de recepción: 15/02/2015

Fecha de revisión: 17/02/2015

Fecha de aceptación: 18/06/2015