

# Inteligencia Emocional como Predictor de Satisfacción en Docentes de Infantil y Primaria

## Emotional Intelligence as a Predictor of Satisfaction in Early Childhood and Primary School Teachers

Begoña García-Domingo <sup>1,\*</sup> y José Quintanal Díaz <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad Complutense de Madrid, España

<sup>2</sup> UNED, España

### DESCRIPTORES:

Satisfacción laboral  
Satisfacción personal  
Inteligencia emocional  
Maestros  
Educación

### RESUMEN:

Las crecientes demandas educativas del nuevo milenio han generado un aumento en la cantidad de trabajos centrados en el examen de la satisfacción de los docentes. Nuestro trabajo pretende describir la percepción que tiene una muestra de maestros de la Comunidad Autónoma de Madrid (CAM) acerca de su satisfacción laboral y personal, y explorar la existencia de relaciones entre estos constructos y su Inteligencia Emocional Percibida (IEP) para llegar a poner de manifiesto su potencial papel predictor sobre el bienestar de este colectivo. Los sujetos de la muestra cumplieron tres cuestionarios de forma auto administrada tras lo cual, los datos fueron sometidos a análisis descriptivos, correlacionales y de regresión lineal. Los docentes evaluados presentaron un grado de Satisfacción Laboral medio y una Felicidad Subjetiva de “notable alto”. Las correlaciones encontradas entre las tres variables sometidas a medida fueron significativas. Las ecuaciones de regresión obtenidas indicaron que la IEP tiene papel predictor moderado sobre el bienestar laboral y personal del profesorado. Así, su incremento podría suponer una oportunidad de mejora de la calidad del desempeño docente, y elevar el bienestar personal y laboral de los maestros de la CAM, especialmente en aquellos con menor competencia emocional, o con grados de satisfacción reducidos.

### KEYWORDS:

Job satisfaction  
Life satisfaction  
Emotional intelligence  
Teacher  
Education

### ABSTRACT:

The increasing educational demands of the new millennium have generated an increment of works focused on explore the teachers' satisfaction with their professional practice. This work aims, firstly, to describe the perception of a sample of in-service teachers in the Autonomous Community of Madrid (CAM) about their job satisfaction and subjective happiness; and secondly, to examine the existence of any relationships between these constructs and their emotional skills, to go pass later to highlight the potential predicting role played by the Perceived Emotional Intelligence (PEI) on work satisfaction and general psychological well-being in the studied collective. To this end, three different self-administered questionnaires were applied. The data were analyzed in a descriptive, correlational, and linear regression ways. Our teachers had a medium degree of job satisfaction and enjoy of a remarkable high level of subjective happiness. The significant correlations found between the 3 measured variables led to regression equations that did grant a modest predictive role to PEI on both work well-being and personal welfare. In this way, its increase could represent an opportunity to improve both the quality of teaching performance, and the well-being of CAM teachers with lower emotional competence, or with reduced degrees of satisfaction.

### CÓMO CITAR:

García-Domingo, B. y Quintanal Díaz, J. (2022). Inteligencia emocional como predictor de satisfacción en docentes de infantil y primaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(4), 51-68.  
<https://doi.org/10.15366/reice2022.20.4.003>

## 1. Marco teórico

El estudio de la satisfacción laboral ha sido uno de los temas prioritarios de investigación actuales para aquellas disciplinas interesadas en el comportamiento humano tanto a nivel grupal como individual. Anaya y Suárez (2007, 2010) la definen como el modo en que nos sentimos en relación con nuestro trabajo y sus diferentes aspectos; es decir, como una percepción subjetiva, emocional y afectiva que refleja la medida en que realmente nos gusta aquello a lo que nos dedicamos profesionalmente. En la misma línea, autores como Santos Regos y otros (2010) o Cantón Mayo y Téllez Martínez (2016), la consideran como una compleja actitud multifactorial ante el trabajo compuesta por elementos cognitivos, afectivos y conductuales.

El gran interés que ha despertado esta variable en el mundo empresarial puede deberse a que su evaluación debería ser imprescindible en la elaboración de planes estratégicos institucionales que contribuyan tanto a la consecución de objetivos como al incremento de la reputación y competitividad de la empresa, puesto que un trabajador satisfecho será más productivo y estará más vinculado emocionalmente con su centro de trabajo. Además, si se cuida el clima social entre los trabajadores y se escuchan sus opiniones, el beneficio se extenderá más allá de lo puramente económico, dado que producirá un incremento en su salud mental y en su bienestar emocional (Sachau, 2007).

Centrándonos en el contexto educativo, resulta evidente que la cambiante y cada vez más digitalizada sociedad del siglo XXI, está ocasionando un notable aumento en la variedad de tareas que debe desempeñar el personal docente de todas las etapas educativas. La globalización, la multiculturalidad en las aulas, la atención a la diversidad funcional de los alumnos, el uso de tecnologías aplicadas a la educación o la educación por competencias son sólo algunos ejemplos que diferentes organismos multilaterales como la UNESCO (2018) o la OECD (2018) destacan entre los grandes retos educativos actuales.

Sin duda, esto supone que el profesorado debe ampliar el abanico de competencias que tiene que desarrollar para poder dar cumplida respuesta a las demandas sociales generadas. En este sentido, López Rupérez, aludiendo a los tres ejes estratégicos de competencias clave del profesorado considerados ya por la Comisión Europea (2021) en su Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications señala que,

*cuando se pasa revista, en detalle, a la enumeración de esas competencias requeridas, en las que se despliega cada uno de estos tres ejes, se advierte el nivel de exigencia profesional que, en su conjunto, comportan y que apela, de un modo tácito, a la necesidad de conformar una profesión robusta. (p.76)*

En respuesta al alto nivel de exigencia al que se enfrentan los docentes, en la última década se ha incrementado la cantidad de trabajos centrados en el examen de la satisfacción que manifiestan los profesores en lo referente a su ejercicio profesional (Cantón Mayo y Téllez Martínez, 2016; Güell, 2015). Esto puede ser debido a que, al igual que ocurre en otros ámbitos, si nuestros profesores están satisfechos con su trabajo, su desempeño será superior y nuestros niños y niñas recibirán una formación de mayor calidad que redundará tanto en el incremento de la reputación del docente, como en la del sistema educativo en general. En definitiva, conseguir docentes laboralmente satisfechos aportará beneficios tanto a nivel personal como organizacional y mejorará la percepción que se tiene de las instituciones educativas (Anaya y López, 2014).

En lo relativo a la satisfacción personal, y de acuerdo con Durán y otros (2005), podría decirse que una persona satisfecha laboralmente no sólo será más eficiente en su ejercicio profesional, sino que también tendrá una mayor sensación de bienestar psicológico general, de felicidad subjetiva, entendida ésta como la valoración global que hacemos de nuestra vida. Así, las personas con mayores niveles de bienestar vital son más generosas y sociables, caen mejor a los demás, despliegan más energía y, sobre todo, se muestran menos rígidas a nivel conductual y cognitivo, alcanzando mayor eficacia y productividad profesional (Hué García, 2016).

Sin embargo, el progresivo aumento en la demanda competencial del colectivo docente puede dificultar la consecución de los beneficios en cadena que acabamos de plantear en el párrafo anterior. Una exigencia profesional creciente puede llegar a generar niveles elevados de distrés ocupacional que acaben afectando negativamente al ámbito personal y laboral de los docentes. De hecho, existe abundante bibliografía en la que se afirma que, junto a otras actividades asistenciales como la sanidad, la docencia es una de las profesiones más estresantes y proclives a producir estrés y síndrome de burnout entre sus profesionales –ver revisiones de Carranco y Pando (2019) o Cecilia-Martín y otros (2020)–.

De este modo, y dada la potencial relación entre satisfacción laboral y bienestar psicológico, creemos que resultaría muy positivo poder contribuir a que los profesores se sintieran más satisfechos con el ejercicio de su profesión y a que percibieran un mayor bienestar general en sus vidas. En este sentido, entre las líneas de intervención adoptadas para intentar prevenir y minimizar los riesgos psicosociales asociados al ejercicio docente se incluyen las dirigidas a desarrollar sus habilidades sociales y emocionales (Pinel-Martínez et al., 2019), resultando especialmente frecuentes aquellas que giran en torno a la mejora de las habilidades inter e intraemocionales de los docentes (Hué García, 2016; Schoeps et al., 2019).

Así, creemos que es importante aportar datos que apoyen la hipótesis de que los profesores que poseen una mayor capacidad de control y gestión de sus emociones se sentirán más satisfechos, tanto con su vida como con su trabajo. Si esto es así, tendría sentido plantear que en su formación se dedicaran tiempo y recursos a mejorar dichas habilidades, no sólo durante su etapa formativa inicial en la Universidad (Aguayo-Muela y Aguilar-Luzón, 2017), sino también a través de los programas de formación continua en los que puedan participar a lo largo de toda su carrera profesional. Dicho de otra manera, es importante apostar por la formación de docentes emocionalmente inteligentes.

Siguiendo con esta línea argumental, hay que recordar que el estudio de la inteligencia humana cambió drásticamente a partir de los años 80 del pasado siglo XX al aparecer planteamientos que superaban aquellas concepciones tradicionales que la vinculaban con las capacidades lingüísticas, lógico-matemáticas o visoespaciales de los sujetos y con el cociente intelectual como medida por excelencia. A partir de ese momento, empezaron a acuñarse términos como el de Inteligencia Social de Thorndike o las Inteligencias Inter e Intrapersonal del modelo de Inteligencias Múltiples de Gardner. Para ambos, las habilidades socioemocionales ya son una muestra más de las capacidades adaptativas de las personas y, por tanto, de su “inteligencia”.

En ese contexto, son Salovey y Mayer los que acuñan en 1990 la expresión Inteligencia Emocional (IE), para referirse a la capacidad de los individuos para distinguir, analizar, entender, regular y expresar emociones en sí mismos y en los demás (Mayer y Salovey, 1997). De este modo, es la interrelación entre componentes cognitivos y emocionales la que nos permite comportarnos como seres realmente inteligentes y adaptados a

nuestra compleja sociedad actual (Salovey y Grewal, 2005). Desde entonces, la IE ha sido estudiada en múltiples áreas de nuestra vida alcanzando, desde luego, al ámbito educativo. En concreto, y de acuerdo con Cazalla-Luna y Molero (2016), podría decirse que el estudio de la relevancia que juegan las emociones en este contexto es una de las corrientes en las que se han centrado más investigadores, tanto en lo relativo a los estudiantes como a los propios docentes, encontrándose numerosas aportaciones que ponen de manifiesto el estrecho vínculo que hay entre la IE y el proceso educativo (Extremera et al., 2019).

Por otro lado, la adaptación a las demandas del nuevo milenio ha propiciado que sea ampliamente aceptada la idea de que, para garantizar el desarrollo integral de nuestros niños, la escuela no puede centrarse sólo en sus competencias cognitivas tradicionales, sino que debe trabajar también sus habilidades sociales y emocionales (OECD, 2018b). Ello exige una elevada capacitación a este respecto de los docentes, básicamente para que puedan implementar en el aula programas y estrategias diseñados para facilitar el desarrollo emocional de sus alumnos (ver, por ejemplo, las revisiones incluidas en Pérez-González, 2012 o en Fernández-Berrocal et al., 2017).

Sin embargo, debemos ir aún más allá tal y como hacen Extremera y Fernández-Berrocal (2004) al plantear que los docentes deberían entrenar su propia Inteligencia Emocional no sólo porque actúan como modelo de aprendizaje para sus alumnos (y no se puede transmitir de forma significativa algo que no se posee), sino también porque esto les ayudaría a enfrentarse al elevado estrés laboral al que suele estar sometido el profesorado, lo que tendría una repercusión positiva sobre su desempeño laboral (Yin, 2015).

De este modo, y en opinión de Brackett y otros (2010), dotar a los docentes de una buena competencia emocional no sólo redundaría en la calidad de la formación recibida por sus alumnos, sino que también podría contribuir a mejorar su situación general al reducir el estrés que manifiesta padecer este colectivo, a elevar su satisfacción laboral y a aumentar su bienestar personal. No olvidemos que el sentimiento de felicidad está asociado con estados de ánimo y emociones de índole positiva que suelen generar mejores rendimientos y, por tanto, más satisfacción en diversas facetas de la vida, incluida la laboral (Fernández-Berrocal et al., 2008; Fernández-Berrocal y Extremera, 2009).

Es en esta relación de variables en la que nos basamos para llevar a cabo un estudio que busca establecer vínculos entre Inteligencia Emocional Percibida (IEP), bienestar personal subjetivo y satisfacción laboral entre docentes de las etapas formativas iniciales. En concreto, pretendemos aportar datos que ayuden a mantener la hipótesis de que los docentes con mayor competencia emocional serán docentes más satisfechos con su ejercicio profesional en particular y más “felices” en general. Además, y dado que hoy en día numerosos estudios han llegado a poner en evidencia el poder predictor de la inteligencia emocional sobre el éxito tanto académico como profesional en el ámbito docente (Puertas Molero et al., 2018), nos proponemos explorar si esta ejercerá algún efecto similar sobre la satisfacción general y laboral de los maestros de educación infantil y primaria en ejercicio activo en la Comunidad Autónoma de Madrid (CAM).

En virtud de todo lo expuesto, nos planteamos como objetivos fundamentales en esta investigación: (1) describir el nivel de Satisfacción Laboral que proporciona el ejercicio docente en los maestros de Educación Infantil y Primaria de la CAM y conocer el índice de “Felicidad Subjetiva” que percibe en sí mismo este grupo de docentes, (2) buscar relaciones lineales entre estos dos factores y su Inteligencia Emocional Percibida (IEP), y (3) explorar el posible papel predictor que pueda ejercer la IEP en

orden a pronosticar tanto la satisfacción laboral de los docentes como su bienestar general subjetivo.

## 2. Método

### *Enfoque metodológico*

Para alcanzar los objetivos propuestos hemos desarrollado una investigación cuantitativa que se ajusta a las características de la investigación empírica no experimental. Combinamos un enfoque inicial de tipo descriptivo, comparativo y asociativo, para finalizar con una aproximación predictiva. Las mediciones y recogida de los datos han seguido un enfoque transversal.

### *Variables*

Los sujetos de nuestra muestra de estudio cumplimentaron de forma autoadministrada en formato on-line el instrumento que se describe en el epígrafe correspondiente para obtener los datos relativos a los 3 principales constructos implicados en nuestros objetivos de trabajo: Inteligencia Emocional Percibida (IEP) considerada como variable predictora, y Satisfacción Laboral (SL) y Felicidad subjetiva (PHI), consideradas ambas como variables respuesta.

Además, en orden a mejorar las descripciones y a servir para establecer posibles grupos de comparación, se incluyeron también una serie de variables sociodemográficas identificadoras como la edad, el género, los años de experiencia docente y la etapa educativa en la que ejercían los docentes participantes.

### *Muestra de estudio y técnica de muestreo*

La muestra participante está formada por 296 maestros en ejercicio en la Comunidad Autónoma de Madrid (CAM), de los cuales el 38,2% (n=113) imparten docencia en Educación Infantil y el 61,8% restante (n=183) en Educación Primaria. Aproximadamente un 17% son varones (n=52) frente al 83% de mujeres (n=244).

La edad media es de  $39,65 \pm 1,21$  años (DT=9,82) y el promedio de experiencia como maestros es de  $13,89 \pm 1,05$  años (DT=8,95).

La distribución de frecuencias para la variable edad mostró que el 25% de los maestros más jóvenes de la muestra tiene entre 20 y 32 años, el siguiente 25% entre 32 y 39 años, el tercer grupo está formado por profesores de entre 39 y 46 años y el 25% de mayor edad tiene entre 46 y 69 años.

En cuanto a la experiencia profesional, el primer 25% comprende a aquellos profesionales más inexpertos que llevan entre 1 y 7 años como docentes, el segundo entre 7 y 12, el tercero entre 12 y 19 y, el último incluye maestros con más de 19 años de antigüedad.

Este grupo de docentes fue seleccionado mediante una técnica de muestreo no probabilístico intencional por conveniencia y “bola de nieve” (ver apartado de trabajo de campo).

### *Instrumentos de medida*

Junto a unos primeros ítems relativos a las variables identificadoras, el instrumento empleado incluyó los siguientes cuestionarios:

- Escala de Satisfacción Laboral-Versión para Profesores (ESL-VP) de Anaya y Suárez (2007): consta de 32 ítems mediante los que se mide el grado en que los docentes consideran que en su centro de trabajo se dan los hechos descritos en ellos (Likert de 5 puntos: 1=Muy bajo a 5=Muy alto). La escala incluye 5 dimensiones diferentes ( $\alpha$  de Cronbach global según autores de 0,9237): diseño del trabajo (11 ítems relacionados con el nivel de participación que puede llegar a desarrollar el docente en lo relativo a la planificación, organización y autonomía para ejercer sus tareas); condiciones de vida asociadas al trabajo (7 ítems relativos a las facilidades de tiempo y espacio que facilita el trabajo y a la seguridad laboral percibida); realización personal (8 ítems que miden el nivel en que el docente relaciona su ejercicio profesional y las características de su trabajo con su desarrollo y cualidades personales); promoción y superiores (4 ítems que evalúan la percepción del docente acerca de sus posibilidades de obtener ascensos en su carrera profesional y acerca de las cualidades de sus jefes) y salario (2 ítems o reconocimiento económico por la labor realizada). Tanto las puntuaciones dimensionales como la satisfacción laboral global coinciden con la media aritmética de las obtenidas en los ítems que las integran y, por tanto, pueden alcanzar valores entre 1 y 5 puntos. La consistencia interna global de la prueba fue de 0,911 para nuestra muestra.
- Índice Pemberton de Felicidad (PHI) de Hervás y Vázquez (2013): por considerarla un mejor reflejo de la concepción integral de bienestar personal percibido como rasgo general y, por tanto, más afín con nuestros objetivos, empleamos la sección A de esta prueba que evalúa el “bienestar recordado” o remembered well-being. Incluye un total de 11 ítems ( $\alpha$  de Cronbach para población española de 0,91) medidos en una escala de 0 a 10 puntos (desde totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo) que proporcionan una valoración global, hedónica, eudaimónica y social del bienestar personal. El PHI de cada sujeto coincide con la media aritmética de las puntuaciones en los ítems y, por tanto, alcanzará valores entre 0 y 10 puntos. El coeficiente de fiabilidad interna en nuestra muestra alcanzó un valor de 0,913.
- Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) de Fernández-Berrocal y otros (2004): Adaptación española del cuestionario de Salovey y otros (1995) que permite evaluar la percepción que tienen los sujetos de su Inteligencia Emocional (IEP). Consta de 24 ítems medidos en una escala Likert de 5 puntos (1=Nada de acuerdo y 5=Totalmente de acuerdo) distribuidos en tres subescalas con 8 ítems cada una: percepción emocional o atención a los sentimientos ( $\alpha$  de Cronbach según los autores de 0,9) que tiene que ver con la medida en que somos conscientes y pensamos sobre nuestros sentimientos y estados de ánimo; comprensión o claridad emocional ( $\alpha$  de Cronbach según los autores de 0,9) que evalúa el nivel en que el sujeto entiende bien sus estados emocionales o habilidad para comprender el estado emocional en uno mismo, y regulación o reparación emocional ( $\alpha$  de Cronbach según los autores de 0,86) que refleja la habilidad que cree tener el sujeto para regular o modelar sus estados emocionales o “de ánimo”. El rango de puntuaciones que se puede obtener en cada dimensión está entre 8 y 40 puntos. La consistencia interna correspondiente a las tres subescalas a partir de los datos de nuestra muestra fue de 0,87, 0,88 y 0,84.

### *Trabajo de campo*

El instrumento con los cuestionarios descritos fue elaborado en formato digital (Google Forms) para ser enviado telemáticamente a centros educativos y maestros en activo de la CAM con los que se tenía contacto previo (centros de prácticas conocidos y antiguos alumnos en ejercicio). A través de un mensaje personal (e-mail o LinkedIn) se les invitaba a participar, explicando en unos párrafos introductorios el propósito del estudio. Así mismo, se garantizaba el uso confidencial y anónimo de todos los datos recogidos, y se les rogaba la máxima difusión del cuestionario entre otros docentes de su entorno (muestreo intencional de conveniencia y por “bola de nieve”). La cumplimentación del instrumento se efectuó de forma autoadministrada en aproximadamente 20 minutos.

### *Análisis de datos*

El análisis de datos se efectuó con el programa IBM SPSS Statistics (versión 25). En primer lugar, realizamos un estudio tanto descriptivo como correlacional de las 3 principales variables implicadas en este trabajo, para aplicar después pruebas de Regresión Lineal Simple y Múltiple, usando como predictor o variable explicativa la Inteligencia Emocional Percibida (IEP) y como respuestas o variables pronosticadas la Satisfacción Laboral Global (SLG) y la Felicidad Subjetiva (PHI). Las comparaciones de medias efectuadas en virtud del nivel educativo en que ejercían los maestros estudiados se llevaron a cabo mediante la prueba paramétrica t de Student para 2 muestras independientes, a un nivel de confianza del 95%.

Se comprobó el cumplimiento de los supuestos necesarios para el uso de técnicas de análisis multivariante y de regresión lineal (Pardo y Ruiz, 2012).

## **3. Resultados**

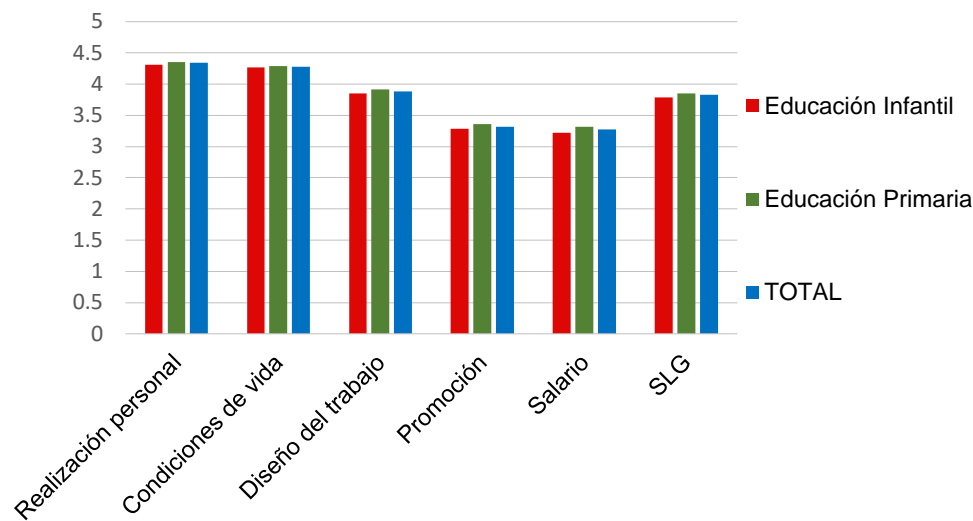
A continuación, presentamos los resultados obtenidos de forma separada para cada uno de los objetivos propuestos para facilitar su comprensión.

### ***3.1. Nivel de satisfacción laboral e índice de “Felicidad Subjetiva” que proporciona el ejercicio docente en los maestros de la CAM***

Como podemos apreciar en la Figura 1, la media en Satisfacción Laboral Global de nuestra muestra de docentes de la Comunidad de Madrid estuvo muy cerca de 4 en una escala máxima de 5 puntos, situándose alrededor de los 3,8 puntos. Destacamos la media obtenida para el factor relativo a la Realización Personal que superó esos 4 puntos en todos los casos, ligeramente por encima de lo encontrado para las Condiciones de vida asociadas al trabajo y para el factor relativo al Diseño. Del mismo modo, y aun resultando datos muy cercanos al punto central de la escala, los factores relacionados con el Salario y con la percepción de las posibilidades de Promoción en el trabajo fueron los que alcanzaron puntuaciones medias más bajas, sólo ligeramente superiores a 3.

Figura 1

*Satisfacción Laboral Global y sus dimensiones en los maestros en ejercicio en la CAM*



A pesar de que los maestros de Primaria de nuestra muestra mostraron en todos los casos puntuaciones un poco superiores a las de los de Infantil, el nivel en que ejercen su docencia los profesores de la CAM participantes no arrojó diferencias significativas entre las medias comparadas en ninguna de las dimensiones.

En cuanto a la “Felicidad Subjetiva” que percibe en sí mismo nuestro grupo de docentes, y si tenemos en cuenta que los ítems que componen la prueba que mide este constructo se ajustan a una escala de 10 puntos, puede decirse que los valores medios obtenidos tanto para la muestra general (con una media de 8,371) como para los 2 subgrupos separados por nivel educativo, indican que los maestros madrileños evaluados obtienen un notable alto en su bienestar personal en sentido amplio.

En esta ocasión, los maestros de Educación Primaria de nuestra muestra resultaron “sentirse más felices” que los de Educación Infantil, con medias de 8,480 y de 8,194, respectivamente ( $t=-2,31$ ;  $p=0,022$ ), aunque el tamaño del efecto fue pequeño al alcanzarse un coeficiente  $d$  de 0,274 puntos.

### ***3.2. Relación entre satisfacción laboral general, felicidad subjetiva e inteligencia emocional percibida***

El Cuadro 1 incluye los coeficientes de correlación de Pearson ( $r_{xy}$ ) existentes entre los 3 principales constructos considerados en este estudio. Como puede apreciarse, y de acuerdo con la hipótesis planteada a este respecto, las moderadas relaciones directas encontradas entre todos ellos resultaron estadísticamente significativas ( $\alpha=0,01$ ), de modo que puede decirse que, hasta cierto punto, los maestros madrileños evaluados con una mayor percepción global de inteligencia emocional, sí disfrutaban de mayores niveles de satisfacción, tanto laboral como vital, con coeficientes  $r$  de 0,371 entre Inteligencia Emocional y Satisfacción Laboral; de 0,374 para la asociación existente entre IEP y el Índice Pemberton de Felicidad (PHI) y de 0,506 para el vínculo lineal entre SLG y PHI. Esto supone que la Inteligencia Emocional comparte un 13,8% de variabilidad con la Satisfacción Laboral ( $r^2=0,1376$ ) y un 14% con el PHI ( $r^2=0,1398$ ) en nuestro grupo de docentes. Por su parte, el porcentaje de variabilidad común existente entre la satisfacción vital y laboral de los docentes madrileños de nuestra muestra es de un 25,6% ( $r^2=0,256$ ).



**Cuadro 1****Correlaciones bivariadas entre constructos**

		Inteligencia Emocional Percibida	Satisfacción Laboral Global	Índice Pemberton de Felicidad
Inteligencia Emocional Percibida (IEP)	$r_{xy}$ de Pearson Sig. Bilateral	1		
Satisfacción Laboral Global (SLG)	$r_{xy}$ de Pearson Sig. Bilateral	0,371** 0,000	1	
Índice Pemberton de Felicidad (PHI)	$r_{xy}$ de Pearson Sig. Bilateral	0,374** 0,000	0,506** 0,000	1

Nota. \*\* Correlación bilateral significativa ( $\alpha=0,01$ ).

Los coeficientes encontrados a partir de nuestros datos entre las tres dimensiones de Inteligencia Emocional medidas mediante el TMMS-24 y los otros dos grandes constructos evaluados se recogen en el Cuadro 2. En esta ocasión, todos los *coeficientes r* volvieron a alcanzar valores significativos, a excepción de lo relativo a la Atención Emocional que resultó ser linealmente independiente de la Felicidad Percibida por los maestros de la CAM incluidos en nuestra muestra de estudio.

**Cuadro 2****Correlaciones bivariadas entre dimensiones de IEP, SLG e Índice Pemberton de Felicidad**

		Satisfacción Laboral Global (SLG)	Índice Pemberton de Felicidad (PHI)
Atención Emocional	$r_{xy}$ de Pearson Sig. Bilateral	0,203** 0,000	-0,001 0,983
Claridad de Sentimientos	$r_{xy}$ de Pearson Sig. Bilateral	0,252** 0,000	0,313** 0,000
Reparación Emocional	$r_{xy}$ de Pearson Sig. Bilateral	0,309** 0,000	0,46** 0,000

Nota. \*\* Correlación bilateral significativa ( $\alpha=0,01$ ).

Parece pues que, a partir de nuestros resultados y siendo muy cautos sobre sus posibilidades de generalización, los datos apoyan nuestra idea inicial sobre la vinculación existente entre estos constructos.

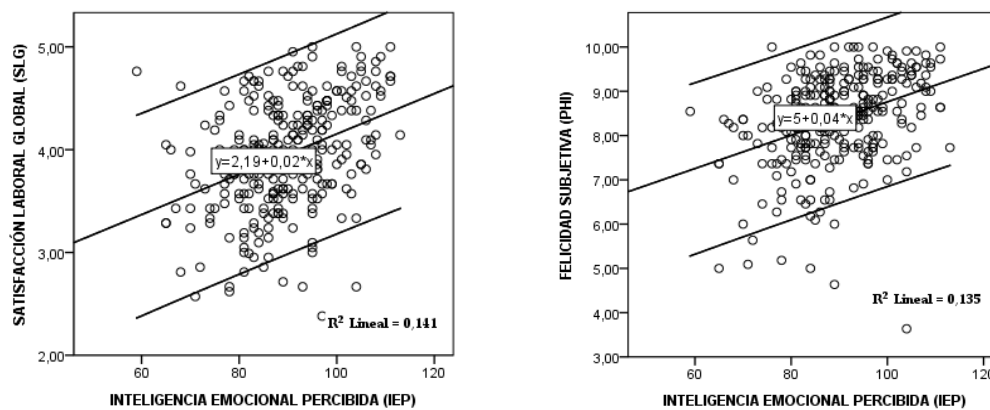
**3.3. Papel predictor de la inteligencia emocional percibida sobre la satisfacción laboral y la felicidad subjetiva en los docentes**

Una aproximación general se muestra en la Figura 2 que refleja, mediante las ecuaciones de regresión lineal simple obtenidas y sus correspondientes coeficientes de determinación ( $R^2$ ), que la Inteligencia Emocional Percibida (IEP) tomada en cómputo global sí presenta cierta influencia como variable predictora, tanto sobre la Satisfacción Laboral Global (de la que llega a predecir hasta un 14,1% de su variabilidad) como sobre el Índice Pemberton de Felicidad de los maestros madrileños participantes (con un 13,5% de variabilidad pronosticada).

Sin embargo, y dado que el TMMS-24 es una prueba factorial, si analizamos el papel predictor de las dimensiones de IEP evaluadas sobre la Satisfacción Laboral Global (SLG) (regresión lineal múltiple, método por pasos), se obtiene un modelo que incluye a los tres factores: Reparación Emocional (coeficiente  $B=0,028$ ;  $p=0,000$ ), Atención Emocional (coeficiente  $B=0,017$ ;  $p=0,003$ ), y Claridad de Sentimientos (coeficiente  $B=0,014$ ;  $p=0,043$ ), todos ellos significativos. Entre los tres pueden predecir un 13,5% de la SLG del profesorado ( $R=0,38$ ;  $R^2$  corregida=0,135;  $F=15,597$ ;  $p=0,000$ ). Se comprobó la ausencia de colinealidad entre las variables predictoras (Tolerancia superior a 0,1 y valores de VIF inferiores a 10, en todos los casos) y la independencia (Durbin Watson=1,799) y normalidad de los residuos (Kolmogorov-Smirnov=0,034;  $p=0,2$ ). La exploración de los casos atípicos arrojó una distancia de Cook máxima de 0,083, por lo que no fue necesario plantearse la modificación de ninguna de las observaciones de la muestra.

Figura 2

Rectas de regresión lineal simple: IEP como variable predictora de SLG y de PHI



Al emplear como variable respuesta la Felicidad Subjetiva (PHI) para analizar el peso de cada subdimensión de Inteligencia Emocional Percibida sobre ella, encontramos que el modelo sólo incluyó la Reparación Emocional (coeficiente  $B=0,086$ ;  $p=0,000$ ) y la Claridad de Sentimientos (coeficiente  $B=0,034$ ;  $p=0,003$ ), quedando excluida la Atención Emocional como dimensión predictora (coeficiente  $B=0,008$ ;  $p=0,877$ ). Entre ambas pueden llegar a predecir casi un 27% de la Felicidad Subjetiva del profesorado ( $R=0,523$ ;  $R^2$  corregida=0,269;  $F=53,154$ ;  $p=0,000$ ). De nuevo, se descartó la colinealidad entre las variables predictoras (Tolerancia superior a 0,1 y valores de VIF inferiores a 10), y se confirmó la independencia de los residuos (Durbin Watson=1,925) y su normalidad (Kolmogorov-Smirnov=0,062;  $p=0,1$ ). En esta ocasión, la distancia de Cook máxima fue de 0,09, descartándose así la existencia de casos atípicos influyentes.

En definitiva, y de acuerdo con lo hipotetizado inicialmente, los datos parecen indicar que la Inteligencia Emocional que perciben en sí mismos los docentes madrileños de nuestra muestra presenta un ligero papel como predictor sobre su Satisfacción Laboral General y sobre su Felicidad Subjetiva, tanto si la consideramos en cómputo global como en virtud de sus dimensiones constitutivas por separado.

## 4. Discusión y conclusiones

Además de obtener perfiles descriptivos detallados, este trabajo pretendía aportar evidencias acerca de la existencia de relaciones entre Inteligencia Emocional Percibida,

Satisfacción Laboral y Felicidad Subjetiva en los docentes de Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma de Madrid, en orden a explorar el posible papel predictor desempeñado por el primero de estos constructos sobre los otros dos.

En lo relativo al perfil de los docentes evaluados, los resultados indicaron que la Satisfacción Laboral Global alcanzó una puntuación media cercana a 3,8 sobre una escala máxima de 5 puntos, en la misma línea de lo reportado por Anaya y Suárez en un estudio desarrollado a nivel nacional en 2010 a partir de una muestra de docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. A este respecto, en la revisión realizada por Cantón Mayo y Téllez Martínez (2016), se evidencian grandes diferencias entre los hallazgos de los distintos autores ya que mencionan trabajos en los que el nivel de satisfacción laboral resultó ser medio-alto (Anaya y Suárez, 2010), otros simplemente medio a partir de una amplia muestra de profesores de educación secundaria españoles (Anaya y López, 2015), e incluso, citan autores que informan de niveles bajos de satisfacción para los profesores de secundaria (Marchesi y Martín, 2002).

En esta misma línea, un estudio recientemente publicado por González-Álvarez (2020) a partir de una amplia muestra aleatoria de docentes españoles no universitarios, encontró diferencias significativas en la satisfacción laboral manifestada por los profesionales de los distintos niveles educativos. Esta autora encontró que los maestros de Educación Infantil (puntuación media de 8,2 puntos en una escala de 10) están más satisfechos con su actividad laboral que los profesores de Secundaria (7,5 puntos de media) y Bachillerato (promedio de 7,6). Lo mismo sucedió con los maestros de Primaria, cuya puntuación media fue de 8 puntos. Al margen de las diferencias encontradas en virtud de la etapa en que se imparte docencia, estos resultados parecen coincidir con los niveles encontrados por nosotros a partir de nuestra muestra de maestros madrileños de Infantil y Primaria.

Sin duda la diversidad de las muestras utilizadas en cuanto al nivel educativo en que se imparten las clases y el uso de diferentes instrumentos de medida complica las comparaciones y genera esta aparente falta de unanimidad, lo que justifica el interés por continuar profundizando sobre este tema tanto a nivel conceptual como empírico.

En cuanto al sentimiento de felicidad declarado por los maestros madrileños incluidos en nuestro estudio, los valores medios obtenidos en el PHI (cerca de 8 en una escala de 10 puntos) indicaron que nuestros profesores obtienen una media de notable alto. Además, y aunque el tamaño del efecto fue relativamente bajo, los profesores de Educación Primaria se percibieron como más felices que los de Educación Infantil, en consonancia quizá con esa mayor satisfacción laboral que mencionaban antes algunos autores para este colectivo. Estos altos niveles de felicidad subjetiva también fueron reportados por Perandones González (2015) con una media de 5,25 puntos en una escala de 7 (Escala de Felicidad Subjetiva, SHS) para una muestra de docentes españoles y dominicanos de todos los niveles educativos, aunque, en su caso, fueron los maestros de Educación Infantil los que obtuvieron promedios superiores.

Del mismo modo, los datos obtenidos en satisfacción vital por Muñoz-Campos et al. (2018) a partir de una muestra de docentes de la Comunidad de Madrid de todos los niveles educativos (incluyendo Educación Especial y Formación Profesional), también alcanzan niveles muy altos con un promedio de 3,88 puntos en una escala máxima de 5 (Escala de Satisfacción con la Vida, SWLS). La ausencia de comparaciones estadísticas en virtud de la etapa impide afirmar qué nivel educativo se siente más satisfecho con su vida en términos generales, aunque las puntuaciones promedio más altas se dieron entre los profesores universitarios y las más bajas en los de Enseñanza Secundaria.

En definitiva, a la luz de estos resultados y a pesar de las diferencias relativas a la procedencia de las muestras analizadas y a los instrumentos de medida empleados, parece que los diferentes estudios ofrecen datos bastante unánimes acerca del hecho de que los profesionales de la docencia parecen estar bastante satisfechos con sus vidas y disfrutar de unos niveles de bienestar personal subjetivo elevados. En general, los docentes de las muestras evaluadas no solo están satisfechos laboralmente, sino también personalmente en consonancia con la correlación de 0.51 encontrada entre ambas variables en los maestros de Infantil y Primaria madrileños de nuestra muestra de estudio (26% de variabilidad común).

Respecto a las relaciones encontradas entre nuestros constructos principales, aunque moderadas, resultaron ser significativas de modo que los resultados coinciden con lo planteado en la hipótesis inicial de que, en cierta medida, los maestros madrileños analizados con una mayor percepción de inteligencia emocional declaran niveles superiores de satisfacción, tanto laboral como vital, en la misma línea de lo encontrado por Pena y otros (2012), para quienes aquellos maestros que puntuaron más alto en Inteligencia Emocional alcanzaron niveles de bienestar general superiores. Esta vinculación entre Inteligencia Emocional Percibida y bienestar es también consistente con los datos obtenidos entre profesores universitarios por Augusto-Landa et al. (2006).

Del mismo modo, el valor de los coeficientes de regresión obtenidos a partir de nuestros datos sugiere que un incremento en las puntuaciones de las dimensiones de inteligencia emocional percibida evaluadas en los maestros madrileños, contribuiría en cierta medida a aumentar tanto su satisfacción laboral global como su sentimiento de felicidad general, si bien es cierto que las características de nuestra muestra de estudio y la técnica de muestreo no probabilístico empleada en su selección, nos obligan a ser cautos acerca de las posibilidades de generalización de estos resultados y nos animan a seguir trabajando en esta línea para garantizar su validez externa.

La capacidad de pronosticar la felicidad subjetiva a partir de la Inteligencia Emocional Percibida coincide con estudios como los de Extremera y otros (2007, 2011); Cazalla-Luna y Molero (2016); Prado-Gascó y otros (2018) o Gavín-Chocano y Molero (2020), aunque las muestras empleadas no fueran en ninguno de los casos de docentes en ejercicio sino de adolescentes onubenses de entre 12 y 19 años, estudiantes universitarios españoles, estudiantes de grados de Educación, adolescente españoles entre 12 y 16 años y personas con discapacidad intelectual, respectivamente. Sin embargo, en la misma línea de nuestros resultados, Muñoz Fernández (2016) sí encontró que la inteligencia emocional podría utilizarse como predictor del bienestar laboral y personal entre el profesorado en un trabajo preliminar desarrollado en el área metropolitana de Barcelona con docentes de Infantil, Primaria y Secundaria.

Las aportaciones preliminares aportadas en este estudio, y de acuerdo con las afirmaciones de diversos autores como Jiménez Hernández y otros (2019) o Bisquerra y otros (2015), nos hacen pensar que resultaría altamente recomendable que entre los resultados de aprendizaje a alcanzar en los Grados de Magisterio se integrasen materias que permitieran desarrollar las competencias socioemocionales de los futuros maestros. Al mismo tiempo, desde los Servicios de Orientación Universitaria (SOU) de las Facultades de Educación en las que se cursan dichos grados se pueden ofertar programas formativos complementarios en esta línea y asesorar a los estudiantes de carreras de Educación acerca de los múltiples beneficios y utilidades presentes y futuros de recibir entrenamiento explícito en habilidades socioemocionales. De este modo, no sólo la calidad de la formación del profesorado se vería directamente beneficiada, sino que, además, se contribuiría en cierta medida a mejorar la estabilidad

de su “salud mental” durante su futuro ejercicio profesional al proporcionarles estrategias dirigidas, entre otros aspectos, a manejar mejor el estrés y ansiedad que sufre nuestro colectivo (Pérez et al., 2013), aumentando con ello, tal y como parecen indicar también nuestros resultados y los reportados por Extremera y otros (2019), tanto su bienestar personal percibido como su satisfacción laboral con su desempeño profesional.

Aunque los datos parecen indicar que los docentes españoles gozan de unos niveles aceptables de competencia emocional (Aguayo-Muela y Aguilar-Luzón, 2017; García Domingo, 2021) no debemos olvidar que también ha demostrado tener una significativa vinculación y papel predictivo sobre sus niveles de satisfacción laboral y personal, tal y como hemos estado discutiendo en párrafos anteriores. Por tanto, incrementar dicha competencia podría ser una manera efectiva y muy positiva de elevar tanto el bienestar personal general como la sensación de agrado y disfrute proporcionada por la labor docente, entre otros aspectos tales como su rendimiento e implicación profesional. Dado que las competencias asociadas a una buena inteligencia emocional se han entrenado con éxito tanto en universitarios en general como en maestros en formación en particular (Gilar-Corbi et al., 2018a, 2018b, 2019), cabría pensar que este entrenamiento pudiera hacerse extensivo a los docentes ya en ejercicio con menor competencia emocional, y/o con grados de satisfacción laboral y personal reducidos.

Por ende, y en línea con lo demandado por los propios profesores, según afirman Cejudo y otros (2016), creemos que resulta imprescindible que su formación (tanto inicial como continua) les proporcione una gran “andamiaje emocional” como aspecto esencial de su desarrollo profesional y de su capacidad para afrontar la tarea educativa en toda su complejidad. Por tanto, una fundamentada labor de Orientación Personal y Profesional en este sentido ayudaría tanto a los futuros como actuales maestros a entender la importancia de potenciar su competencia emocional como instrumento de mejora en múltiples ámbitos de su ejercicio docente, en la misma línea de lo defendido por Extremera y otros (2019) acerca del impacto de la Inteligencia Emocional del profesorado sobre múltiples dimensiones del contexto educativo como la efectividad profesional, la salud y bienestar personal, la conducta social, o los resultados del proceso de aprendizaje y del clima social en el aula.

Sin embargo, a pesar de lo prometedor de nuestros hallazgos preliminares, debemos reconocer que una de las limitaciones de este trabajo se deriva del tamaño muestral conseguido y, quizá aún más, de su distribución geográfica y del muestreo no probabilístico empleado. Aunque no hay motivos para pensar que los docentes de la Comunidad Autónoma de Madrid desempeñen su labor en unas circunstancias personales y laborales muy diferentes a las de los profesionales de otras comunidades autónomas, hay que ser prudentes con las posibilidades de generalización de los resultados obtenidos a contextos geográficos o etapas educativas diferentes de las estudiadas, dada la presumible falta de representatividad poblacional de nuestra muestra. La transferencia de competencias a las diferentes Consejerías sugiere el interés de seguir trabajando en aspectos como los tratados aquí, desarrollando estudios con muestras amplias de diversas Comunidades Autónomas. Todo ello permitiría obtener conclusiones definitivas y generalizables acerca del interés que supondría el incremento de la inteligencia emocional de los docentes de las etapas educativas iniciales en activo.

Más allá de explorar el perfil de los docentes madrileños de Educación Infantil y Primaria en lo relativo a las variables sometidas a medida en este trabajo, esperamos haber contribuido en cierta medida a poner en evidencia el potencial de la Inteligencia Emocional como herramienta para aumentar el Bienestar Laboral de los maestros de

la CAM, tanto directamente como mediante su significativa relación con la Felicidad Subjetiva.

Por ello, sería interesante ahondar en esta relación a tres bandas con modelos más versátiles apoyados en ecuaciones estructurales que permitan establecer con más detalle el valor de los vínculos encontrados y plantear posibles modelos explicativos entre las variables analizadas, contribuyendo con ello a la mejora del ejercicio docente y, por tanto, de la calidad educativa no sólo en la Comunidad Autónoma de Madrid, sino de todo el territorio español, ampliando el tamaño y la distribución geográfica de los sujetos de la muestra de estudio y, a ser posible, empleando muestreos aleatorios en su selección.

Por último, y más a largo plazo, creemos que podría resultar muy útil complementar las evidencias obtenidas en este trabajo con estudios de corte experimental con diseños pre y postest que permitieran evaluar los beneficios aportados por los programas de intervención y mejora diseñados en este sentido para docentes de diferentes niveles educativos, no sólo sobre sus niveles de competencia emocional propiamente dichos, sino también sobre las posibles repercusiones sobre su satisfacción laboral y bienestar personal.

Si este conjunto de posibles investigaciones de futuro aportaran resultados sólidos sobre el potencial predictor de la Inteligencia Emocional y sobre los beneficios de su entrenamiento en el ámbito docente, dispondríamos de evidencias empíricas que apoyaran la inclusión explícita de las competencias socio-emocionales en los planes de estudio de los Grados de Educación y, con ello, se podría abrir la reflexión y el debate sobre la posibilidad de modificar los planes de estudio incluidos actualmente en las memorias verificadas de estas titulaciones.

## Referencias

- Aguayo-Muela, A. y Aguilar-Luzón, M. C. (2017). Principales resultados de investigación sobre Inteligencia Emocional en docentes españoles. *ReiDoCrea. Revista Electrónica de Investigación y Docencia Creativa*, 6, 170-193.
- Anaya, D. y López, E. (2014). Satisfacción laboral del profesorado en 2012-13 y comparación con los resultados de 2003-04. Un estudio de ámbito nacional. *Revista de Educación*, 365, 96-121. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-365-266>
- Anaya, D. y López, E. (2015). Satisfacción laboral del profesorado de educación secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 435-452. <http://doi.org/10.6018/rie.33.2.202841>
- Anaya, D. y Suárez, J. M. (2010). Evaluación de la Satisfacción laboral del profesorado y aportaciones a su mejora en orden a la calidad de la educación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 283-294. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11532>
- Anaya, D. y Suárez, J. M. (2007). Satisfacción laboral de los profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Un estudio de ámbito nacional. *Revista de Educación*, 344, 217-243.
- Augusto-Landa, J. M., López-Zafra, E., Martínez, R. y Pulido, M. (2006). Perceived emotional intelligence and life satisfaction among university teachers. *Psicothema*, 18, 152-157.
- Bisquerra, R., Pérez-González, J. C. y García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R. y Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406-417. <https://doi.org/10.1002/pits.20478>

- Cantón Mayo, I. y Téllez Martínez, S. (2016). La satisfacción laboral y profesional de los profesores. *Revista Lasallista de Investigación*, 1(13), 214-226.
- Carranco Madrid, S. P. y Pando Moreno, M. (2019). Metaanálisis de los artículos sobre estrés laboral docente en el período 2013 – 2017. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 3(1), 522-554.  
[https://doi.org/10.26820/recimundo/3.\(1\).enero.2019.522-544](https://doi.org/10.26820/recimundo/3.(1).enero.2019.522-544)
- Cazalla-Luna, N. y Molero, D. (2016). Inteligencia emocional percibida, disposición al optimismo-pesimismo, satisfacción vital y personalidad de docentes en su formación inicial. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 241-258.  
<https://doi.org/10.6018/rie.34.1.220701>
- Cecilia-Martín, M., Rubio-González, L., Morón-Marchena, J. A. y Cobos-Sanchiz, D. (2020). Burnout docente: un análisis bibliométrico sobre la producción científica indexada en Scopus. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 14, 197-210.  
<https://doi.org/10.46661/ijeri.4949>
- Cejudo, J., Díaz, M., Losada, L. y Pérez, J. (2016). Necesidades de formación de maestros de Infantil y Primaria en atención a la diversidad. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(3), 23-39.  
<https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68402>
- Durán, M. A., Extremera, N., Montalbán, F. M. y 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.
- Extremera, N., Durán, A. y 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.  
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.014>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1-10.  
<https://doi.org/10.35362/rie3334005>
- Extremera, N., Mérida-López, S. y Sánchez-Gómez, M. (2019). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: Impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. *Voces de la Educación*, 2, 74-97.
- Extremera, N., Salguero, J. M. y Fernández-Berrocal, P. (2011). Trait meta-mood and subjective happiness: A 7-week prospective study. *Journal of Happiness Studies*, 12, 509-517. <https://doi.org/10.1007/s10902-010-9233-7>
- European Commission. (2005). *Common European principles for teacher competences and qualifications*. DG Education and Culture.
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R. y Gutiérrez-Cobo, M. J. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(1), 15-26.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 85-108.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Palomera, R. (2008). Emotional intelligence as a crucial ability on educational context. En A. Valle y J. C. Núñez (Eds.), *Handbook of instructional resources and their applications in the classroom* (pp. 67-88). Nova Sciences Publishers.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the trait meta-mood scale. *Psychological Report*, 94, 751-755.  
<https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>

- García-Domingo, B. (2021). Competencia emocional en maestros de educación infantil y primaria: Fuentes de variabilidad y sugerencias de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 1-15. <https://doi.org/10.6018/reifop.450111>
- Gavín-Chocano, O. y Molero, D. (2020). Valor predictivo de la inteligencia emocional percibida y calidad de vida sobre la satisfacción vital en personas con discapacidad intelectual. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 131-148. <http://doi.org/10.6018/rie.331991>
- Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T. y Castejón-Costa, J. L. (2019). Desarrollando la inteligencia emocional en educación superior: evaluación de la efectividad de un programa en tres países. *Educación XXI*, 22(1), 161-187. <https://doi.org/10.5944/educXXI.19880>
- Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., Sánchez, B. y Castejón, J. L. (2018a). Can emotional competence be taught in higher education? A randomized experimental study of an emotional intelligence training program using a multimethodological approach. *Frontiers in Psychology*, 9(1039). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01039>
- Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., Sánchez, B. y Castejón, J. L. (2018b). Emotional intelligence training intervention among trainee teachers: a quasi-experimental study. *Psicología: Reflexao e Crítica*, 31(33), art 6. <https://doi.org/10.1186/s41155-018-0112-1>
- González-Álvarez, M. (2020). Satisfacción laboral del profesorado no universitario según titularidad del centro. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, 58, 157-182. [https://doi.org/10.46583/edetania\\_2020.58.635](https://doi.org/10.46583/edetania_2020.58.635)
- Güell Malet, L. (2015). *Estudio de la satisfacción laboral de los maestros* [tesis doctoral]. Universitat Internacional de Catalunya.
- Hervás, G. y Vázquez, C. (2013). Construction and validation of a measure of integrative well-being in seven languages: The Pemberton happiness index. *Health and Quality of Life Outcomes*, 11, 66-87. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-11-66>
- Hué García, C. (2016). Inteligencia emocional y bienestar. En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano y A. Rodríguez (Coords.), *Inteligencia emocional y bienestar II: Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 32-44). Ediciones Universidad San Jorge.
- Jiménez Hernández, D., Sancho Requena, P. y Sánchez Fuentes, S. (2019). Perfil del futuro docente: nuevos retos en el marco del EEES. *Contextos Educativos*, 23, 125-139. <https://doi.org/10.18172/con.3471>
- López Rupérez, F. (2021). La profesión docente en la perspectiva del siglo XXI. Modelos de acceso a la profesión, desarrollo profesional e interacciones. *Revista de Educación*, 393, 69-96. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-486>
- Marchesi, A. y Martín, E. (2002). *Evaluación de la educación secundaria: Fotografía de una etapa polémica*. SM.
- Mayer, J. D. y 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). Basic Books.
- Muñoz-Campos, E. M., Fernández González, A. y Jacott, L. (2018). Bienestar subjetivo y satisfacción vital del profesorado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 105-117. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.007>
- Muñoz Fernández, M. L. (2016). Inteligencia emocional percibida y su relación con la satisfacción y el bienestar subjetivo del profesorado. En J.L. Soler Nages, L. Aparicio Moreno, O. Díaz Chica, E. Escolano Pérez y A. Rodríguez Martínez (Coords.), *Inteligencia emocional y bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp.: 660-675). Ediciones Universidad de San Jorge.
- OECD. (2018a). *The future of education and skills. Education 2030*. OECD.



- OECD. (2018b). *Social and emotional skills. Well-being, connectedness and success*. OECD.
- Pardo, A. y Ruiz, M.A. (2012). *Análisis de datos en ciencias sociales y de la salud III*. Editorial Síntesis.
- Pena, M., Rey, L. y 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. <https://doi.org/10.1387/Rev.Psicodidact.1220>
- Perandones González, T.M. (2015). *Influencia de variables personales en la docencia. Relación de las percepciones de autoeficacia del profesorado con sus fortalezas y virtudes, felicidad, sentido del humor y personalidad* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada.
- Pérez-González, J. C. (2012). Revisión del aprendizaje social y emocional en el mundo. En R. Bisquerra (Coord.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 56-69). Hospital Sant Joan de Déu.
- Pinel-Martínez, C., Pérez-Fuentes, M. C. y Carrión-Martínez, J. J. (2019). Investigación sobre el "burnout" en docentes españoles: Una revisión sobre factores asociados e instrumentos de evaluación. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(1), 115-131. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.62122>
- Prado Gascó, V., Villanueva Badenes, L. y Górriz Plumed, A. (2018). Trait emotional intelligence and subjective well-being in adolescents: The moderating role of feelings. *Psicothema*, 30(3), 310-315. <https://doi.org/10.7334/psicothema2017.232>
- Puertas Molero, P., Ubago Jiménez, J.L., Moreno Arrebola, R., Padiál Ruz, R., Martínez, A. y González Valero, G. (2018). La inteligencia emocional en la formación y desempeño docente: una revisión sistemática. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(2), 128-142. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23157>
- Sachau, D. (2007). Resurrecting the motivation-hygiene theory: Herzberg and the positive psychology movement. *Human Resource Development Review*, 6(4), 377-393. <https://doi.org/10.1177/1534484307307546>
- Salovey, P. y Grewal, D. (2005). The science of emotional intelligence. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 281-285. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00381.x>
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the trait meta-mood scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-151). American Psychological Association.
- Santos Rego, M. A., Godás Otero, A., Lorenzo Moledo, M. M. y Gómez Fraguera, J. A. (2010). Eficacia y satisfacción laboral de los profesores no universitarios: Revisión de un instrumento de medida. *Revista Española de Pedagogía*, 245, 151-168.
- Schoeps, K., Tamarit, A., de la Barrera, U. y González-Barrón, R. (2019). Efectos de un entrenamiento en habilidades emocionales para prevenir el síndrome de burnout en profesores. *Ansiedad y Estrés*, 25(1), 7-13. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2019.01.002>
- UNESCO. (2018). *Education 2030. Incheon declaration and framework for action*. UNESCO.
- Yin, H. (2015). The effect of teachers' emotional labor on teaching satisfaction: Moderation of emotional intelligence. *Teachers and Teaching*, 21(7), 789-810. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.995482>

## Breve CV de los/as autores/as

### Begoña García-Domingo

Licenciada y Doctora en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid. Profesora titular del departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación del Centro de Enseñanza Superior Don Bosco de Madrid entre 1999 y 2019, en el que ejerció como coordinadora de prácticas de Psicopedagogía y del Grado de Maestro en Educación Infantil. Desde 2019, es profesora ayudante doctora en el área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) del departamento de Investigación y Psicología en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Ha participado en diferentes proyectos de investigación e innovación docente interesándose, especialmente, por la medida y evaluación de las competencias del profesorado, la inteligencia emocional en contextos formativos y la metodología de investigación educativa. Email: [mariab40@ucm.es](mailto:mariab40@ucm.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5784-0460>

### **José Quintanal Díaz**

Maestro de Educación Básica y Doctor en Ciencias de la Educación por la UNED. Profesor Titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I, en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) donde ha sido Vicedecano de Ordenación Académica, Calidad, Prácticas Profesionales y TFG. Ha publicado trabajos en revistas de prestigio nacional e internacional. Sus líneas de investigación se centran en la didáctica del lenguaje, la metodología de la investigación, el desarrollo social de la Educación y las prácticas profesionales en las diferentes áreas educativas. Es miembro del Grupo Intervención Socioeducativa-Contextos ISE de la Facultad de Educación y del Grupo de Investigación EDUSOC de la Facultad de Educación de la Universidad de León. Email: [jquntanal@edu.uned.es](mailto:jquintanal@edu.uned.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2263-1105>