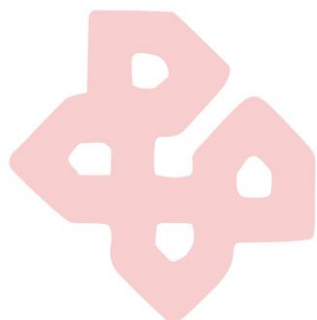




EMOCIONES, AFECTOS, OPTIMISMO Y SATISFACCIÓN VITAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Emotions, affects, optimism and life satisfaction in initial teacher training



Nerea Cazalla-Luna y David Molero

Universidad de Jaén

E-mail: dmolero@ujaen.es

Resumen:

Las emociones, los afectos, el optimismo y la satisfacción son aspectos relevantes en los futuros docentes. Los objetivos del estudio son conocer las puntuaciones de inteligencia emocional, afectos, optimismo-pesimismo disposicional y satisfacción vital de los sujetos de la muestra; analizar si existe relación entre las variables consideradas; y comprobar la existencia de diferencias significativas en las mismas en función de las variables sociodemográficas contempladas (género, edad y titulación). La muestra está compuesta de 324 estudiantes de los grados de Educación Primaria y Educación Infantil de la Universidad de Jaén (España). Los instrumentos empleados han sido el TMMS-24, PANASN, SWLS y LOT-R. Los resultados informan de diferencias significativas ($p < .05$) en función del género a favor de los hombres en regulación emocional y en pesimismo, y a favor de las mujeres en la afectividad negativa y satisfacción con la vida. Hay significatividad en las diferencias entre algunos grupos de edad en las variables contempladas. Por último, encontramos diferencias significativas en comprensión y regulación emocional a favor de los estudiantes de Educación Primaria y en afectos negativos a favor de Educación Infantil.

Palabras clave: *Afectividad, inteligencia emocional, optimismo-pesimismo disposicional, satisfacción vital*

Abstract:

Emotions, affections, optimism and satisfaction are relevant aspects of future teachers. The objectives of the study are to know the intelligence, affectivity, dispositional optimism-pessimism scores of the test subjects; to analyse whether there is a relationship among the variables under consideration; and to verify the existence of significant differences between them according to the social and demographic variables considered (gender, age and academic qualification). The study consists of 324 students of the degrees in Primary Education and in Early Childhood Education of the University of Jaen (Spain). The survey instruments used have been the TMMS-24, PANASN, SWLS and LOT-R. The results show significant differences ($p < .05$) based on gender favouring men in emotional regulation and pessimism and favouring women in negative affectivity and life satisfaction. There are considerable disparities among some age groups in the variables contemplated. Finally, important differences can be found in emotional regulation and understanding favouring the students of Primary Education and in negative affections in favour of Early Childhood Education students.

Key Words: *Affectivity, emotional intelligence, dispositional optimism-pessimism, life satisfaction*

1. Introducción

Los pioneros en hablar del constructo *Inteligencia Emocional* (IE) fueron Salovey y Mayer (1990). Estos autores definieron la IE como una forma de inteligencia social que implica la capacidad de controlar nuestras propias emociones y sentimientos y las de otros, discriminar entre ellas y utilizar esa información para guiar nuestro pensamiento y acción. Este término no se populariza hasta 1995, con la publicación del *bestseller* de *Inteligencia Emocional* de Goleman (1995). Para este estudio, nos vamos a basar en la inteligencia emocional percibida (IEP) que es definida como el metaconocimiento que las personas tienen sobre sus habilidades emocionales (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002).

Hoy día, la aplicación de la IE en la educación está suficientemente demostrada, guardando una estrecha relación con el rendimiento académico, el aprendizaje colaborativo, la adaptación escolar, la toma de decisiones, la salud física y mental, la resolución de conflictos, etc. (Bisquerra, Pérez-González y García-Navarro, 2015). Cuando el profesorado es capaz de conocer el desarrollo emocional de su alumnado tiene una información muy valiosa para averiguar el estado de bienestar de los mismos. 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). Parece ser que las habilidades emocionales de los profesores influyen en el comportamiento de los estudiantes, en su apego y compromiso a la escuela y en el rendimiento académico (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2011; Zins, Bloodworth, Weissberg, y Walberg, 2007). Bora (2012) mostró que los estudiantes que tenían altos niveles de IE presentaban altos niveles de autoestima y habilidades sociales y cooperaban más con los demás y, en cambio, los estudiantes con niveles bajos de inteligencia emocional no tenían relaciones adecuadas con la sociedad.

En España, hay estudios que afirman que la educación emocional conduce a una atmósfera mejorada en el aula, mayores logros académicos y fomenta las relaciones

interpersonales (Teruel, 2000). García-Sancho, Salguero y Fernández-Berrocal (2014) informaron en su estudio que las personas que presentaban mayores niveles de IE eran menos agresivas. La IE es un constructo cada vez más valorado y con influencia en el aprendizaje y en el área laboral pues acentúa la capacidad de trabajar en equipo, permitiendo una mejor relación entre las personas. La IE contribuye a adoptar una actitud empática y social que facilita un desarrollo personal y productivo más equilibrado (Ortega-Navas, 2014).

El estudio de la *afectividad* es, seguramente, uno de los temas más complejos para la investigación en educación y psicología. Los afectos implican mecanismos fisiológicos, componentes cognitivos, expresiones comportamentales, condicionantes sociales y culturales, etc. Una de las grandes dificultades para su investigación radica en que la investigación clásica sobre la estructura de los afectos no ha obtenido conclusiones claras (Alcalá, Camacho, Giner, Giner e Ibáñez, 2006). Sin embargo, existen estudios que apuntan a dos grandes factores dominantes en las experiencias emocionales que reciben el nombre de afectos positivos y afectos negativos (Watson y Clark, 1994). Por un lado, el afecto positivo muestra el nivel de agradable compromiso, el grado en que una persona se siente entusiasmada, excitada o activa. Por otro lado, el afecto negativo indica una dimensión general de compromiso desagradable que incluye la culpa, el miedo, la vergüenza o el nerviosismo (Ispas, 2012). Se trata de un modelo bidimensional que no representa dos factores que correlacionen negativamente entre sí, sino que son independientes.

Al analizar las características diferenciales de los afectos en función del género y la edad, se ha encontrado que en general los hombres mantienen un estado emocional bastante estable a lo largo de su vida con sentimientos de soledad, seguridad y orgullo. En cambio, las mujeres experimentan un cambio desde las emociones positivas de su pasado a otras más negativas en el presente (Alcalá et al., 2006). Presentar afectos negativos durante el embarazo es un predictor de depresión posparto y, en cambio, presentar afectos positivos muestra un papel protector frente a la depresión posparto (Carvalho et al., 2013).

La *satisfacción vital* es definida 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, comparaciones con un criterio elegido por ella y elaboración de un juicio cognitivo sobre su nivel de satisfacción (Durán, Extremera, Montalban y Rey, 2005). La satisfacción con la vida es un indicador del bienestar que depende de hacerlo bien en las principales áreas de la vida, tales como las relaciones, la salud, el trabajo, los ingresos, la espiritualidad y el ocio (Diener y Biswas-Diener, 2008). Las personas que puntúan alto en la satisfacción con la vida sienten que viven su vida significativamente y comparten objetivos y valores que son importantes para ellos. Un buen nivel de satisfacción vital podría conllevar buenas actuaciones de trabajo y buenas influencias sobre los otros. Por ejemplo, los profesores 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). Gilman y Huebner (2006), obtuvieron como resultados que altos

niveles de satisfacción vital en adolescentes se relacionaba positivamente con el promedio de las calificaciones, las relaciones interpersonales, las relaciones con los padres y madres, la autoestima y la esperanza. En cambio, se relacionaba negativamente con la mala actitud hacia los docentes y la escuela, el estrés social, la ansiedad, la depresión y el locus de control externo; sin olvidar que el estrés percibido puede influir en la satisfacción con la vida en adultos (Rey y Extremera, 2015).

El *optimismo* es un rasgo psicológico que se caracteriza por tener expectativas positivas sobre resultados futuros (Ronaldson et al., 2014). Scheier y Carver (1985) definen al optimismo disposicional como la tendencia de las personas a esperar resultados positivos y favorables en sus vidas y como una expectativa generalizada de resultado positivo. Varios estudios muestran un efecto favorable del optimismo sobre el afrontamiento conductual y parece ser importante para afrontar con mayor posibilidad de éxito las situaciones estresantes (Scheier y Carver, 1993; Scheier, Weintraub y Carver, 1986). Por otro lado, los pesimistas tienden a focalizarse en sus emociones negativas, distanciamiento mental y negación de la realidad (Boland y Cappeliez, 1997). Esto se debería a que los optimistas y pesimistas utilizarían diferentes estrategias de afrontamiento en las situaciones estresantes (Scheier et al., 1989). En concreto, parece que el optimista utilizaría estrategias de afrontamiento dirigidas al problema, incluyendo estrategias de afrontamiento cognitivo y tendería a no utilizar estrategias que suponen distanciamiento de la situación estresante (Fontaine, Manstead y Wagner, 1993; Taylor et al., 1992). Se ha analizado que en estudiantes universitarios el pesimismo está positivamente relacionado con el informe de síntomas físicos, mientras que el optimismo está asociado negativamente con las quejas somáticas (Martínez, Reyes, García, González, 2006). En relación con estos resultados, otros estudios avalan que el pesimismo disposicional está relacionado con un peor estado de salud física, en comparación con el optimismo disposicional. Otros trabajos han demostrado que el optimismo acompaña la capacidad de recuperación (resiliencia) en situaciones de estrés (Carver, Scheier y Segerstrom, 2010).

Tras realizar una revisión de la literatura de las temáticas de nuestro estudio presentamos los objetivos del mismo: (i) conocer las puntuaciones de inteligencia emocional percibida (IEP), afectos positivos y negativos, optimismo-pesimismo disposicional y satisfacción vital de los participantes; (ii) comprobar la existencia de correlaciones estadísticamente significativas entre las dimensiones de los instrumentos empleados; y (iii) establecer la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las variables sociodemográficas (género, edad y titulación) y cada una de las dimensiones de la inteligencia emocional percibida, afectos, optimismo-pesimismo y satisfacción vital.

2. Método

2.1. Muestra

Los participantes en esta investigación (véase Tabla 1) son estudiantes pertenecientes al Grado de Magisterio Educación Infantil y al Grado de Magisterio Educación Primaria de la Universidad de Jaén (España). Empleamos un muestreo no probabilístico de tipo causal o accidental (Latorre, del Rincón y Arnal, 2003), aquel en que el investigador selecciona a los participantes que le son accesibles. La muestra está formada por un total de 324 estudiantes ($n=324$) de los cuales 77 son hombres (23.8%) y 247 son mujeres (76.2%). Esta distribución se debe a que en nuestro contexto la mayoría de los sujetos que cursan estos estudios son mujeres. La edad media es de 25.5 ± 3.84 años. Por titulación, encontramos 191 estudiantes del Grado de Magisterio Educación Infantil (59%) y 133 estudiantes del Grado de Magisterio Educación Primaria (41%).

Tabla 1
Distribución de la muestra en función del género y la titulación.

| | Hombres | Mujeres | Total |
|-------------------------------|---------|---------|-------|
| Magisterio Educación Infantil | 15 | 175 | 191 |
| Magisterio Educación Primaria | 62 | 72 | 133 |
| Total | 77 | 247 | 324 |

2.2. Instrumentos

Cuestionario sociodemográfico. Con el propósito de recabar información relevante se han incluido varias preguntas relacionadas con variables sociodemográficas recopilando datos de cuestiones relativas al género, la edad y la titulación que se cursa, con la intención de situar la muestra objeto de estudio y establecer la existencia de diferencias significativas a nivel estadístico en los resultados obtenidos en función de estas variables.

Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24). El TMMS-24 (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004; Fernández-Berrocal y Ramos, 2005) es un cuestionario de autoinforme de la inteligencia emocional percibida (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002). Está compuesto por 24 ítems expresados en una escala de respuesta que oscila entre 1 y 5 puntos, que contienen tres importantes dimensiones de la IE: percepción emocional, comprensión de sentimientos y regulación emocional. Esta prueba consta de una consistencia interna informada por sus autores de $\alpha=.90$ para *percepción o atención a los sentimientos*, $\alpha=.90$ en *comprensión o claridad emocional* y $\alpha=.86$ para *regulación o reparación de las emociones*. En nuestra muestra la fiabilidad de las puntuaciones obtenida para toda la escala es de .82 y por dimensiones obtenemos $\alpha=.82$ para *percepción o atención a los sentimientos*; $\alpha=.83$ en *comprensión o claridad emocional* y $\alpha=.81$ para *regulación o reparación de las emociones*.

Escala Panas de Afectos Positivo y Negativo para niños y adolescentes: PANASN. Este instrumento es una adaptación al español (Sandín, 2003) de la prueba llamada Positive and Negative Affect Schedule -PANAS- (Watson, Clark y Tellegen, 1988). Es un cuestionario formado por 20 ítems para evaluar el *Afecto Positivo* (AP) y el *Afecto Negativo* (AN) en adultos. El PANASN es muy similar al PANAS pero está diseñado para adolescentes como es el caso de algunos sujetos de nuestra muestra, por lo que la redacción de los ítems está pensada para, sin perder el significado original, pueda ser comprendido por esta población, siendo las alternativas de respuesta a cada ítem: nunca, a veces y siempre. En cuanto a la fiabilidad de la escala informada por sus autores, encontramos una consistencia interna de $\alpha=.73$ en los AP de los hombres y de $\alpha=.72$ en los AP de las mujeres y de $\alpha=.72$ tanto en hombres como en mujeres en los AN (Sandín, 2003). Para nuestra muestra obtenemos una consistencia interna de $\alpha=.64$ en los AP de los hombres y de $\alpha=.76$ en los AP de las mujeres (fiabilidad para toda la muestra en AP de .71) y de $\alpha=.76$ en la AN hombres y $\alpha=.74$ en AN mujeres (fiabilidad para toda muestra AN de .75).

Satisfaction with Life Scale (SWLS). Se trata de un breve cuestionario 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 para este estudio es la versión española de la SWLS (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985) que fue realizada por expertos nativos de ambas lenguas. 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. La fiabilidad de las puntuaciones (consistencia interna) es de .82 y solo existe 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 $\alpha=.82$.

Life Orientation Test (LOT-R). El LOT-R es un cuestionario 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 en escala Likert de 5 puntos. 6 ítems pretenden medir la dimensión de optimismo 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 fiabilidad de las puntuaciones de $\alpha=.78$ que se considera aceptable en un instrumento tan breve y que se encuentra en el dominio de la personalidad (Scheier, Carver y Bridges, 1994). En nuestro caso, la fiabilidad obtenida en la escala optimismo es de $\alpha=.64$ y de $\alpha=.56$ para el pesimismo.

2.3. Procedimiento

Los distintos cuestionarios se aplicaron de forma colectiva a los distintos participantes de las titulaciones de los grados de Magisterio Educación Infantil y Magisterio Educación Primaria en sus aulas habituales de clase. Se les pidió su colaboración para el estudio sin ningún tipo de coacción y bajo su libre elección de participar o no. Antes de contestar a los cuestionarios, los participantes fueron

avisados de que se respetaría el anonimato de las respuestas y se les hizo hincapié en la confidencialidad de los resultados. Los instrumentos fueron auto-administrados, aunque se explicaron las normas de contestación de los mismos y el equipo de investigación estuvo presente mientras eran cumplimentados para resolver posibles dudas y comprobar la correcta respuesta a los mismos, siendo la duración media del proceso de 20 minutos.

2.4. Análisis de los datos

Para la codificación y análisis de los datos se empleó el programa estadístico SPSS v.20.0 para Windows (SPSS Inc., Chicago, USA). Se han realizado análisis descriptivos de los resultados de los instrumentos empleados (medias y desviaciones típicas) y el cálculo de correlaciones (Pearson) entre las distintas dimensiones contempladas en cada uno de ellos. Para conocer la existencia de diferencias significativas a nivel estadístico en función del *género* (hombres vs. mujeres) en las dimensiones analizadas se utilizó la prueba *t* de Student de diferencias de medias para muestras independientes. En el resto de variables sociodemográficas con más de dos alternativas de respuesta (*edad expresada en intervalos* y la *titulación*) se emplearon análisis de la varianza (ANOVA) para establecer la existencia de diferencias significativas; verificándose tanto en la prueba *t* como en los ANOVA los supuestos pertinentes. En los análisis se emplea un nivel de confianza del 95%, se utiliza un nivel de significación de $p < .05$ y se informa del tamaño del efecto estadístico en todos los análisis realizados.

3. Resultados

Se presentan los resultados diferenciados en distintos apartados en función de los objetivos planteados en el estudio.

3.1. Estudio descriptivo y de relación

En la Tabla 2 aparecen los resultados del estudio descriptivo y de relación realizado para cada una de las dimensiones consideradas en los instrumentos, junto con la fiabilidad de las puntuaciones de cada dimensión (consistencia interna), la cual ya ha sido informada con anterioridad.

El estudio descriptivo nos permite organizar, condensar y analizar la información ofrecida por la muestra siguiendo las sugerencias de Pardo y San Martín (2004). La puntuación media más alta en IE la encontramos en la dimensión *regulación* con una media de 27.88 y una desviación típica de ± 5.64 y la media más baja en la dimensión *comprensión* con una $M=27.60$ ($DT=\pm 5.47$). La media más alta en afectos corresponde a los *positivos* con un resultado de 25.22 ($DT=\pm 2.91$). La puntuación media en *satisfacción vital* es de 18.74 ($DT=\pm 3.64$). Por último, la media más alta en la escala de optimismo-pesimismo la encontramos en *optimismo* con 10.68 ($DT=\pm 2.46$).

Como cabía esperar, al utilizar cuestionarios válidos y fiables y de reconocido prestigio aceptados por la comunidad científica, hemos encontrado correlaciones elevadas y estadísticamente significativas ($p < .05$ ó $p < .01$) entre las distintas dimensiones que valoran aspectos similares sin llegar a ser éstas concurrentes.

Tabla 2
Correlaciones entre las dimensiones, descriptivos y fiabilidad de las puntuaciones.

| | | TMMS-24 | | | PANASN | | SWLS | LOT-R | |
|----------|-----|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|-------|
| | | PER | COM | REG | AP | AN | SV | OP | PES |
| | | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) |
| TMMS-24 | (1) | 1 | | | | | | | |
| | (2) | .147** | 1 | | | | | | |
| | (3) | .014 | .382** | 1 | | | | | |
| PANASN | (4) | .078 | .238** | .266** | 1 | | | | |
| | (5) | .221** | -.112* | -.246** | .121* | 1 | | | |
| SWLS | (6) | .084 | .280** | .356** | .282** | -.129* | 1 | | |
| LOT-R | (7) | .108 | .345** | .542** | .420** | -.222** | .428** | 1 | |
| | (8) | .162** | -.009 | -.103 | -.129* | .192** | -.125* | -.152** | 1 |
| Media | | 27.84 | 27.60 | 27.88 | 25.22 | 20.62 | 18.74 | 10.68 | 8.21 |
| D.T. | | ±5.56 | ±5.47 | ±5.64 | ±2.91 | ±3.09 | ±3.64 | ±2.46 | ±2.55 |
| α | | .82 | .83 | .81 | .71 | .75 | .82 | .64 | .56 |

Nota: (1) Percepción=PER, Compresión=COM, Regulación=REG; Optimismo=OPT, Pesimismo=PES; Satisfacción vital=SV; Afectos positivos=AP, Afectos negativos=AN.

(2) *= $p < .05$; **= $p < .01$.

(3) D.T.= Desviación Típica; α = Fiabilidad de las puntuaciones (consistencia interna).

3.2. Diferencias en función de las variables sociodemográficas

En segundo lugar, vamos a realizar diferentes análisis para establecer la existencia de diferencias de medias estadísticamente significativas entre las variables sociodemográficas consideradas (*género*, *edad* y *titulación*) y los valores obtenidos en cada una de las dimensiones de los instrumentos. Para las variables sociodemográficas *género* y *titulación* vamos a realizar una prueba de diferencia de medias (*t* Student) y en el caso de la *edad*, expresada en cuatro intervalos, vamos a llevar a cabo un análisis de varianza (ANOVA).

3.2.1. Diferencias en función del género

Los resultados (véase Tabla 3) constatan que solo existen diferencias de medias significativas en la dimensión *regulación* del TMMS-24 con respecto a la variable *género* ($t_{320}=2.655$, $p=.008$, $p<.01$) siendo este más alto en los *hombres* que en las *mujeres* ($M_{\sigma^7}=28.64$ vs. $M_{\sigma^8}=27.29$). No obstante, a pesar de no ser significativos las otras dos dimensiones, destacamos que los resultados obtenidos establecen que los *hombres* tienen mejor puntuación media en *percepción* ($M_{\sigma^7}=28.16$ vs. $M_{\sigma^8}=27.75$) y en *comprensión* ($M_{\sigma^7}=28.64$ vs. $M_{\sigma^8}=27.29$).

Tabla 3
Análisis de diferencias de medias en función del género (Prueba *t* de Student).

| | Dimensión | Hombres Media (DT) | Mujeres Media (DT) | <i>t</i> (<i>gl</i>) | <i>P</i> | Tamaño efecto (<i>d</i>) |
|---------|-----------|-----------------------|-----------------------|------------------------|----------|-------------------------------|
| TMMS-24 | PER | 28.16±6.08 | 27.75±5.42 | $t_{(320)}=.547$ | .585 | .071 |
| | COM | 28.64±5.13 | 27.29±5.55 | $t_{(320)}=1.873$ | .062 | .025 |
| | REG | 29.37±5.72 | 27.41±5.56 | $t_{(320)}=2.655$ | .008** | .034 |
| PANASN | AP | 25.52±2.56 | 25.12±3.01 | $t_{(320)}=1.026$ | .306 | .014 |
| | AN | 19.56±3.26 | 20.96±2.98 | $t_{(320)}=-3.491$ | .001** | .021 |
| SWLS | SV | 17.92±3.91 | 19.01±3.52 | $t_{(320)}=-2.286$ | .023* | .14 |
| LOT-R | OP | 11.06±2.32 | 10.54±2.49 | $t_{(320)}=1.606$ | .109 | .21 |
| | PES | 8.76±2.6 | 8.05±2.5 | $t_{(320)}=2.121$ | .035* | .27 |

Nota: (1) Percepción = PER, Comprensión = COM, Regulación = REG; AP= Afectos Positivos, AN= Afectos negativos; SV= Satisfacción vital; OP= Optimismo, PES= Pesimismo

(2) *= $p<.05$; **= $p<.01$.

(3) El tamaño del efecto está expresado con el valor *d* de Cohen (pequeño=.2, mediano=.5 y grande=.8).

En cuanto a las dimensiones del PANASN, encontramos diferencias estadísticamente significativas en la prueba *t* de diferencias de medias en los *afectos negativos* con respecto a la variable *género* ($t_{320}=-3.491$, $p=.001$, $p<.01$) siendo este más alto en las *mujeres* que en los *hombres* ($M_{\sigma^8}=20.96$ vs. $M_{\sigma^7}=19.56$). De los *afectos positivos*, sin ser significativo, resaltamos que la media es ligeramente más alta en los *hombres* ($M_{\sigma^7}=25.52$ vs. $M_{\sigma^8}=25.12$). Para la única dimensión del SWLS, la *satisfacción vital*, sí encontramos una diferencia estadísticamente significativa en la prueba *t* ($t_{320}=-2.286$, $p=.023$, $p<.05$) siendo ésta más alta en las *mujeres* que en los *hombres* ($M_{\sigma^8}=19.01$ vs. $M_{\sigma^7}=17.92$). Por último, para las dos dimensiones del LOT-R, encontramos diferencias estadísticamente significativas en la prueba *t* de diferencias de medias en la dimensión *pesimismo* ($t_{320}=2.221$, $p=.035$, $p<.05$) siendo este más alto en los *hombres* que en las *mujeres* ($M_{\sigma^7}=8.76$ vs. $M_{\sigma^8}=8.05$). En la dimensión *optimismo*, aunque no es significativo, encontramos una media más alta en los *hombres* que en las *mujeres* ($M_{\sigma^7}=11.06$ vs. $M_{\sigma^8}=10.54$). En relación al tamaño del efecto (*d*), siguiendo las indicaciones de Cohen (1988), éste es pequeño en todos los casos ($d=.2$) salvo en los dos factores del optimismo-pesimismo, en los que se supera

ligeramente este valor ($d=.21$ y $d=.27$, respectivamente).

3.2.2. Diferencias en función de la edad

Para analizar la existencia de diferencias en las valoraciones en función de la *edad* se establecieron 4 intervalos de edad entre los sujetos de la muestra (-21 años, 21-25 años, 26-30 años y +30 años), realizando distintos análisis de la varianza para cada una de las escalas de los instrumentos (véase Tabla 4). En el ANOVA realizado entre las dimensiones del TMMS-24 y la variable *edad* de los estudiantes solo se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en la dimensión *percepción* ($F_{(3,320)}=2.765$, $p=.042$, $p<.05$).

Tabla 4
Análisis de varianza 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 | Tamaño efecto (d) |
|----------|-----------------------|-------------------------|-------------------------|-----------------------|---------------------|-------|-------------------------|
| TMMS | | | | | | | |
| 24 | | | | | | | |
| PER | 27.54(±)5.55 | 28.89(±)5.68 | 28.26(±)4.41 | 23.75(±)4.23 | $F_{(3,320)}=2.765$ | .042* | .025 |
| COM | 27.28(±)5.58 | 28.05(±)5.41 | 27.53(±)4.32 | 31.25(±)4.26 | $F_{(3,320)}=1.631$ | .182 | .015 |
| REG | 27.75(±)5.65 | 27.80(±)5.53 | 28.06(±)6.28 | 32.12(±)4.73 | $F_{(3,320)}=1.562$ | .198 | .014 |
| PANASN | | | | | | | |
| AP | 25.23(±)2.6 | 25.14(±)3.65 | 24.73(±)2.81 | 26.62(±)1.3 | $F_{(3,320)}=.778$ | .507 | .007 |
| AN | 20.5(±)2.88 | 20.85(±)3.78 | 21.06(±)2.25 | 20.37(±)1.4 | $F_{(3,320)}=.370$ | .775 | .003 |
| SWLS | | | | | | | |
| SV | 18.96(±)3.62 | 18.34(±)3.5 | 17.73(±)4.52 | 19(±)3.81 | $F_{(3,320)}=1.003$ | .392 | .009 |
| LOT-R | | | | | | | |
| OP | 10.72(±)2.41 | 10.49(±)2.45 | 10.2(±)3.29 | 12.37(±)1.68 | $F_{(3,320)}=1.652$ | .177 | .015 |
| PES | 8.42(±)2.53 | 7.81(±)2.44 | 8.2(±)2.83 | 7(±)3.46 | $F_{(3,320)}=1.806$ | .146 | .017 |

Nota: (1) Percepción = PER, Compresión = COM, Regulación = REG; AP= Afectos Positivos, AN= Afectos negativos; SV= Satisfacción vital; OP= Optimismo, PES= Pesimismo

(2) $*=p<.05$

(3) El tamaño del efecto está expresado con el valor *d* de Cohen (pequeño=.2, mediano=.5 y grande=.8).

Para comprobar entre que intervalos de *edad* se encuentran las diferencias significativas hemos realizado una prueba a posteriori o post hoc, en concreto, Bonferroni. Comprobamos que existen diferencias significativas entre el intervalo de edad de 25 a 30 años ($M=28.89\pm 5.68$.) vs. el intervalo de más de 30 años ($M=23.75\pm 4.23$) siendo esta diferencia siempre significativa ($p<.05$) y favorable al grupo de edad de 25 a 30 años.

En los ANOVA realizados a las dimensiones del PANASN (*afectos negativos y positivos*), del SWLS (*satisfacción vital*) y del LOT-R (*optimismo-pesimismo*) y la

variable *edad*, no encontramos diferencias significativas a nivel estadístico ($F_{(3,320)} < 5.0$, $p > .05$ ns). El tamaño del efecto es reducido o pequeño en todos los casos ($d < .2$) incluso en la variable en la que aparecen diferencias significativas en función de la edad (*percepción de las emociones*).

3.2.3. Diferencias en función de la titulación

Los resultados constatan que existen diferencias significativas en la prueba *t* de diferencias de medias en la dimensión *comprensión* del TMMS-24 con respecto a la variable *titulación* ($t_{322} = 3.609$, $p = .000$, $p < .001$) siendo este más alto en *Educación Primaria* que en el de *Educación Infantil* ($M = 28.89$ vs. $M = 26.70$). También, encontramos significatividad entre la variable *regulación* del TMMS-24 y la variable *titulación* ($t_{322} = 3.285$, $p = .001$, $p < .01$) siendo ésta más alta para *Educación Primaria* que para *Educación Infantil* ($M = 29.10$ vs. $M = 27.04$).

Tabla 5.
Análisis de diferencias de medias en función de la titulación (Prueba *t* de Student).

| | Variable | Infantil Media (DT) | Primaria Media (DT) | t(gl) | p | Tamaño efecto(d) |
|---------|----------|------------------------|------------------------|---------------|---------|---------------------|
| TMMS-24 | PER | 27.92±5.7 | 27.63±5.37 | t(322)=-.293 | .769 | .05 |
| | COM | 26.70±5.44 | 28.89±5.28 | t(322)=3.609 | .000*** | .40 |
| | REG | 27.04±5.44 | 29.10±5.72 | t(322)=3.285 | .001** | .36 |
| PANASN | AP | 25.07±3.14 | 25.44±2.53 | t(322)=1.127 | .261 | .12 |
| | AN | 20.98±3.02 | 20.10±3.13 | t(322)=-2.533 | .012* | .28 |
| SWLS | SV | 18.83±3.65 | 18.60±3.63 | t(322)=-.543 | .588 | .06 |
| LOT-R | OP | 10.48±2.52 | 10.96±2.35 | t(322)=1.759 | .080 | .09 |
| | PES | 7.98±2.54 | 8.54±2.54 | t(322)=1.920 | .056 | .22 |

Nota: (1) Percepción = PER, Comprensión = COM, Regulación = REG; AP= Afectos Positivos, AN= Afectos negativos; SV= Satisfacción vital; OP= Optimismo, PES= Pesimismo

(2) *= $p < .05$; **= $p < .01$; ***= $p < .001$.

(3) El tamaño del efecto está expresado con el valor *d* de Cohen (pequeño=.2, mediano=.5 y grande=.8).

En las dimensiones del PANASN, encontramos diferencias significativas en la prueba *t* de diferencias de medias en la dimensión *afecto negativo* con respecto a la variable *titulación* ($t_{322} = 2.533$, $p = .012$, $p < .05$) siendo este más alto en *Educación Infantil* que en *Educación Primaria* ($M = 20.98$ vs. $M = 20.10$). En cuanto a la *satisfacción vital* y la variable *titulación*, no se encuentran diferencias significativas en la prueba *t* de diferencias de medias ($t_{322} < 2.0$, $p > .05$ ns). Por último, en la prueba *t* de diferencias de medias entre las dimensiones del LOT-R, *pesimismo* y *optimismo*, y la variable *titulación* no se encuentran diferencias significativas ($t_{322} < 2.0$ $p > .05$ ns).

El tamaño del efecto es reducido en las variables en las que no se han encontrado significatividad ($d < .2$), pero en comprensión y regulación de las

emociones, con diferencias significativas ($p < .001$, $p < .01$), el efecto está cercano a ser considerado como mediano ($d = .5$) siendo sus valores de .40 y .36, respectivamente.

4. Discusión

La relevancia del concepto IE y su influencia en el mundo educativo es indiscutible en la actualidad. En este sentido, Gil-Olarte, Palomera y Brackett (2006) han demostrado la relación positiva entre IE y las calificaciones académicas en estudiantes adultos, y otros autores (Gil-Olarte, Guil, Mestre y Núñez, 2005) encuentran los mismos resultados en estudiantes de secundaria. En cuanto a la conflictividad en el aula, se observa que los sujetos que poseen mayores niveles de IE tienen menos conductas agresivas y son menos hostiles (Mestre, Guil y Gil-Olarte, 2004). En relación a los docentes, se ha comprobado que los que se perciben así mismos como poseedores de habilidades para regular sus emociones utilizan más estrategias para enfrentarse a las situaciones de estrés en su trabajo, experimentan menos consecuencias negativas asociadas al estrés y tienen una mayor realización personal (Mearns y Cain, 2003).

Si nos centramos en las diferencias de género en IE, hay estudios que muestran mayor percepción y atención de las emociones por parte de las mujeres y una mayor regulación por parte de los hombres (Molero, Ortega-Álvarez y Moreno, 2010; Palomera, Gil-Olarte y Brackett, 2006; Valadez-Sierra, Borges del Rosal, Ruvalcaba-Moreno, Villegas y Lorenzo, 2013). No obstante, existen otros estudios que coinciden con los resultados de nuestro trabajo, al no encontrar diferencias significativas en IE entre hombres y mujeres (Chan, 2005; Cazalla-Luna, Ortega-Álvarez y Molero, 2015; de Haro y Castejón, 2014; Prieto-Rincón, Inciarte-Mundo, Rincón-Prieto y Bonilla, 2008).

En cuanto a los afectos, en nuestro estudio encontramos diferencias significativas en las variables sociodemográficas consideradas en el afecto negativo siendo este mayor en las mujeres. Estos resultados no coinciden con otros trabajos que también aprecian diferencias entre afectos y género, pero en afectos positivos a favor de las mujeres (Alcalá et al., 2006), aunque hay otros estudios que no informan de diferencias entre hombres y mujeres en este tipo de afectos (Cazalla-Luna y Molero, 2014). También, hemos observado en nuestros resultados que existe significatividad en las diferencias en los afectos entre el Grado de Educación Infantil y de Educación Primaria, siendo los niveles de afectos negativos mayores en los estudiantes de Educación Infantil.

Los resultados relacionados con la satisfacción con la vida muestran que las mujeres obtienen mayores niveles que los hombres coincidiendo con los hallazgos de Moyano y Ramos (2007) en población chilena y los de Ortega-Álvarez, Nuñez-Hergueta, Molero y Torres-González (2015) en universitarios españoles. Esto podría tener repercusiones en su futuro laboral, puesto que 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). Aunque algunas variables, frecuentes en esta profesión, como el estrés, pueden influir en la satisfacción con la vida, tanto en adultos jóvenes como en los adultos de mediana edad (Rey y Extremera, 2015).

5. Conclusiones

Tras la discusión de los resultados, no podemos finalizar nuestro trabajo sin plantear algunas reflexiones y valoraciones finales. Coincidimos con Jiménez y López-Zafra (2009) en su consideración de que se está incrementando en el profesorado la idea de que la adquisición de conocimientos, meramente académicos, no son suficientes para conseguir el éxito escolar, debiéndose contemplar las implicaciones educativas de los aspectos emocionales en las aulas. Los profesionales de la educación del mañana deben de adquirir estos recursos y conocer herramientas para su puesta en práctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Cazalla-Luna y Molero, 2014). La formación de docentes emocionalmente inteligentes debería ser uno de los objetivos de la formación inicial y continua del profesorado (Bisquerra, Pérez-González y García-Navarro, 2015). Durante la formación del profesorado hay que fomentar que los estudiantes se formulen preguntas y que no solo demanden respuestas a sus dudas, es decir, implicarlos en trabajos útiles, aplicados y con sentido. Es preciso empezar a introducir este enfoque en la propia formación inicial del profesorado si queremos que sean capaces de desarrollarlo en su propia práctica profesional futura (Rodríguez y Díez, 2014). En este sentido, la labor de los docentes en los primeros años de escolaridad está influenciada por las competencias de los educadores y las condiciones que ofrece el entorno. Esto provoca una actividad cognitiva exigente y un compromiso social que es difícil de alcanzar (Ibarra, Armenta y Jacobo, 2014).

Entre las limitaciones y prospectiva del estudio, destacamos que habrá que actuar con cautela en la generalización de las evidencias obtenidas a otros contextos diferentes al nuestro, ya que la percepción que los docentes tienen sobre el contexto de enseñanza, determina o al menos condiciona, su forma de enseñar, su forma de estructurar la enseñanza, su implicación con los estudiantes y con la institución (Hernández-Pina, Maquilón-Sánchez y Monroy-Hernández, 2012).

Es preciso considerar que, a pesar de la amplia producción científica relacionada con esta temática, la misma sigue siendo una línea de investigación joven. Habrá que profundizar en ella realizando trabajos con muestras más amplias, de tipo transcultural y con estudios longitudinales, algo que ayudaría a obtener evidencias sólidas de la utilidad y necesidad de las emociones, los afectos, el optimismo-pesimismo disposicional y la satisfacción con la vida en el ámbito educativo. Sería de utilidad que las aportaciones presentadas sirvan a los responsables de la comunidad educativa, en especial a quienes tengan

responsabilidad en la formación del profesorado, para tomar decisiones o realizar las actuaciones que consideren oportunas.

Referencias bibliográficas

- Adina, A. y 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
- Alcalá, V., Camacho, M., Giner, D., Giner, J. e Ibáñez, E. (2006). Afectos y género. *Psicothema*, 18(1), 143-148.
- Antoñanzas, J. L., Salavera, C., Teruel, P., Sisamon, C., Ginto, A., Anaya, A. y 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.
- Bisquerra, R., Pérez-González, J. C. y García-Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- Boland, A. y Cappeliez, P. (1997). Optimism and neuroticism as predictors of coping and adaptation in older women. *Personality and Individual Differences*, 22, 909-919.
- Bora, F. D. (2012). The impact of emotional intelligence on developing speaking skills: From brain-based perspective. *Procedia - Social and Behavioural Sciences*, 46, 2094-2098. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.05.434
- Carvalho, S., Macedo, A., Marques, M., Pereira, A., Rodrigues, B., Joao, M., Valente, J., Allen A. y Azevedo, M. (2013). Is positive affect in pregnancy protective of postpartum depression? *Official Journal of the Brazilian Psychiatric Association*, 35, 5-12.
- Carver, C. S., Scheier, M. F. y Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical psychology review*, 30, 879-889. doi: 10.1016/j.cpr.2010.01.006
- Cazalla-Luna, N. y Molero, D. (2014). Inteligencia Emocional Percibida, Ansiedad y Afectos en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 56-73.

- Cazalla-Luna, N., Ortega-Álvarez, F. y Molero, D. (2015). Autoconcepto e inteligencia emocional de docentes en prácticas. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 14, 151-164.
- Chan, D. W. (2005). Self-perceived creativity, family hardiness, and emotional intelligence of Chinese gifted students in Hong Kong. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 16(2-3), 47-56.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, New York: Erlbaum.
- de Haro, J. M. y Castejón, J. L. (2014). Perceived emotional intelligence, general intelligence and early professional success: predictive and incremental validity. *Anales de Psicología*, 30(2), 490-498. doi: 10.6018/analesps.30.2.154621
- Diener, E., Biswas-Diener, R. (2008). *Happiness. Unlocking the Mysteries of Psychological Wealth*. London: Blackwell Publishing.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. J. y Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Durán, M., Extremera, N., Montalbán, F. y Rey, L. (2005). Engagementy 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(12), 145-158.
- Durlak, J. A, Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B, Taylor, R. D y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions, *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional y diferencias individuales en el metaconocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el Trait Meta-MoodScale. *Ansiedad y Estrés*, 11, 101-122.
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2005). Evaluando la inteligencia emocional. En P. Fernández-Berrocal y N. Ramos (Eds.), *Corazones Inteligentes* (pp. 35-38). Barcelona: Kairós.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y 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
- Fontaine, K., Manstead, A. y Wagner, H. (1993). Optimism, perceived control over stress, and coping. *European Journal of Personality*, 1, 267-281.

- García-Sancho, E., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P. (2014). Relationship between emotional intelligence and aggression: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior, 19*, 584-591. doi: 10-1016/j.avb.2014.07.007
- Gil-Olarte, P., Palomera, R. y Brackett, M. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema, 18* (supl.), 118-123
- Gilman, R., y Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence, 35*, 311-319.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than I.Q.* Nueva York: Bantam Books.
- Guil, R., Gil-Olarte, P., Mestre, J. M. y Núñez, I. (2005). Inteligencia emocional y adaptación socioescolar. En J. Romay y R. García (Eds.), *Psicología social y problemas sociales. Psicología ambiental, comunitaria y educación* (pp. 359-366). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Hernández-Pina, F., Maquilón-Sánchez, J. y Monroy-Hernández, F. (2012). Estudio de los enfoques de enseñanza en profesorado de Educación Primaria. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del profesorado, 16*(1), 61-77. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART5.pdf>
- Ibarra, E., Armenta, M. y Jacobo, H. (2014). Autoconcepto, estrategias de afrontamiento y desempeño docente profesional. Estudio comparativo en profesores que trabajan en contextos adversos. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del profesorado, 18*(1), 223-239. Recuperado de <http://www.ugr.es/%7Erecfpro/rev181COL2.pdf>
- Ispas, M. (2012). Development and validation of a Romanian version of the expanded version of Positive and Negative Affect Schedule (PANAS-X). *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 151*, 942-949. doi: 10.1016/j.jad.2013.08.011
- Jiménez, M^a. I. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología, 41*(1), 69-79.
- Latorre, A., Rincón, D. del y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Martínez, A., Reyes, G., García, A. y González, M^a. I. (2006). Optimismo/pesimismo disposicional y estrategias de afrontamiento del estrés. *Psicothema, 18*(1), 66-72.
- Mearns, J. y Cain, J. E. (2003). Relationships between teacher's occupational stress

- and their burnout and distress: roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress and Coping*, 16, 71-82. doi:10.1080/1061580021000057040
- Mestre, J.M., Guil, R. y Gil-Olarte, P. (2004). Inteligencia emocional: algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. *Revista electrónica de Motivación y Emoción*, 6(16). Recuperado de: <http://reme.uji.es/articulos/avillj3022906105/texto.html>
- Molero, D., Ortega-Álvarez, F. y Moreno, M. R. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *Revista electrónica de Investigación y Docencia*, 3, 165-172.
- Moyano, E. y Ramos, N. (2007). Bienestar subjetivo: midiendo satisfacción vital, Felicidad y salud en la población chilena de la Región de Maule. *Universum*, 22(2), 177-193.
- Ortega-Álvarez, F., Nuñez-Hergueta, E., Molero, D. y Torres-González, J. A. (2015). Diversidad emocional y satisfacción vital en futuros docentes. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 8(3), 205-217.
- Ortega-Navas, M. C. (2014). La mejora de la empleabilidad en los estudiantes de la educación superior: el uso de la inteligencia emocional como estrategia educativa. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 139, 380-386. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.08.021
- Palomera, R., Gil-Olarte, P. y Brackett, M. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-703.
- Pardo, A. y San Martín, R. (2004). *Análisis de datos en Psicología II*. Madrid: Pirámide.
- Prieto-Rincón, D., Inciarte-Mundo, J., Rincón-Prieto, C. y Bonilla, E. (2008). Estudio del coeficiente emocional en estudiantes de medicina. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 46(1), 10-15. doi: 10.4067/S0717-92272008000100002
- Rey, L. y Extremera, N. (2015). Core Self-Evaluations, Perceived Stress and Life Satisfaction in Spanish Young and Middle-Aged Adults: An Examination of Mediation and Moderation Effects. *Social Indicator Research*, 120, 515-524. doi: 10.1007/s11205-014-0601-2
- Rodríguez, C. y Díez, J. (2014). Conocimiento y competencias básicas en la formación de maestros y maestras. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 18(1), 383-396. Recuperado de: <http://www.ugr.es/%7Erecfpro/rev181COL11.pdf>

- Ronaldson, A., Poole, L., Kidd, T., Leigh, E., Jahangiri, M. y Steptoe, A. (2014). Optimism measured pre-operatively is associated with reduced pain intensity and physical symptom reporting after coronary artery bypass graft surgery. *Journal of Psychosomatic Research*, 77(4), 278-282. doi: 10.1016/j.jpsychores.2014.07.018
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). *Emotional Intelligence, Imagination, Cognition y Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A. y Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity and symptom reports. Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17(5), 611-627. doi: 10.1080/08870440290025812
- Sandín, B. (2003). Escalas Panas de Afecto Positivo y Negativo para niños y adolescentes (PANASN). *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 8(20), 173.182.
- Scheier, M. E, Weintraub, J. K. y Carver, C. S. (1986). Coping with stress: Divergent strategies of optimists and pessimists. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1257-1264.
- Scheier, M. F., Carver, C. S., y 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. y 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. y Carver, C. (1993). On the power of positive thinking: The benefits of being optimistic. *Current Directions in Psychological Science*, 2, 26-30. doi: 10.1111/1467-8721.ep10770572
- Scheier, M., Matthews, K., Owens, J., Magovern, G., Lefebvre, R., Abbott, R. y Carver, C. (1989). Dispositional optimism and recovery from coronary bypass surgery: The beneficial effects on physical and psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1024-1040.
- Taylor, S., Kemeny, M., Aspinwall, L., Schneider, S., Rodriguez, R. y Herbert, M. (1992). Optimism, coping, psychological distress, and high risk sexual behavior among men at risk for Acquired Immunodeficiency Syndrome (AIDS). *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 460-473.

- Teruel, M. P. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 38, 141-152.
- Valadez-Sierra, M.D., Borges del Rosal, M. A., Ruvalcaba-Romero, N., Villegas, K. y Lorenzo, M. (2013). La Inteligencia Emocional y su relación con el género, el rendimiento académico y la capacidad intelectual del alumnado universitario. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 395-412.
- Watson, D. y Clark, L. A. (1994). *The PANAS-X. Manual for the positive and negative affect schedule*. Iowa: University of Iowa.
- Watson, D., Clark, L. A. y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R, Weissberg, R. P y Walberg, H. P. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 191-210.