

Life Satisfaction and Engagement in Elementary and Primary Educators: Differences in Emotional Intelligence and Gender

Mario Pena*, Lourdes Rey**, and Natalio Extremera**

*Spanish National University of Distance Education, **University of Malaga, Spain

Abstract

This study examines differences in a sample of teachers based on level of Emotional Intelligence and gender in several dimensions of personal and job well-being such as job *engagement*, satisfaction with life and perceived stress. The sample comprised 349 elementary and primary teachers who completed the Spanish version of Emotional Intelligence (WLEIS), *engagement* (UWES), perceived stress (PSS) and satisfaction with life (SWLS) scales. The results showed that women reported higher scores in others' emotion appraisal, vigor and absorption than men. Besides, teachers who scored higher on EI showed higher levels of engagement and life satisfaction, and lower levels of perceived stress. Finally, several potential implications of these findings to increase quality of personal and work life in teachers are discussed.

Keywords: Emotional intelligence, life satisfaction, engagement, elementary and primary teachers.

Resumen

Este estudio examina las diferencias en el colectivo docente en función de su nivel de Inteligencia Emocional y del género en diversas dimensiones de bienestar personal y laboral tales como *engagement*, satisfacción vital y percepción de estrés. La muestra está compuesta por 349 docentes de Infantil y Primaria, quienes completaron las versiones traducidas al castellano de Inteligencia Emocional (WLEIS), *engagement* (UWES), percepción de estrés (PSS) y satisfacción con la vida (SWLS). Los resultados indicaron que las docentes presentaban puntuaciones más elevadas en percepción emocional interpersonal, vigor y absorción que los profesores varones. Además, los docentes que puntuaban más alto en IE mostraron mayores niveles de *engagement* y satisfacción vital, y menores niveles de estrés percibido. Finalmente, se discuten posibles implicaciones de estos hallazgos relacionados con la mejora de la calidad de vida laboral del profesorado.

Palabras clave: Inteligencia emocional, satisfacción vital, engagement, docentes infantil y primaria.

Correspondence: Dr. Mario Pena Garrido, Departamento MIDE II (OEDIP), Spanish National University of Distance Education, c/ Juan del Rosal 14. Madrid 28040. E-mail: mpena@edu.uned.es

Introduction

Teaching professionals face highly demanding requests and very distressing working conditions as part of their everyday lives (Martínez, Grau, & Salanova, 2002). In fact, some researchers consider stress to be one of the main reasons for teachers abandoning the profession, being it a high-risk profession (Salanova, Llorens, & García-Renedo, 2003). Teachers experience overwhelming demands on their personal resources, demands that are similar to those experienced by individuals working in other human service professions (Gil-Monte & Moreno-Jiménez, 2007). Due to the continuous social and pedagogical transformations demanded by modern day society, educational organizations require both modifications to their structural organization and adequate human resources management. Our educational institutions need healthy professionals who do not suffer from work related stress or take long periods of sick leave. Furthermore, they need proactive and responsible teaching professionals who show high levels of energy, dedication, and absorption in their jobs as well as in their own lives; individuals who are willing and able to invest, psychologically, in their jobs (Salanova & Schaufeli, 2009).

However, in most cases, the teaching staff must face transformations in teaching practices with little or no support from the pub-

lic administration, especially when it comes to educational innovation and the use of information and communications technology (ICT) in the classroom (Correa & Paredes, 2009). On the other hand, teachers must possess the necessary motivational teaching skills to engage their students in learning (Carbonero, Román, Martín-Antón, & Reoyo, 2009), because that is what students demand (Arbizu & Lobato, 2003). Furthermore, teachers must be skilled at solving conflicts with parents, colleagues and students but they report have not being taught such skills during their teacher training (Marín, Teruel, & Bueno, 2006).

Researchers who aim to develop and maintain greater individual well-being have recently become increasingly interested in the study of workers' strengths and positive qualities. This has become known as Positive Psychology (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Snyder & Lopez, 2007). In the workplace field it is known as Positive Organizational Psychology (Salanova, Martínez, & Llorens, 2005). In this study we focus on improving teachers' quality of life at work, promoting their health, and increasing their well-being. In line with this approach, the development and promotion of workers' strengths, virtues, and positive aspects will allow professionals to reach "optimal levels of operation" within their organization (Bakker & Schaufeli, 2008).

One positive phenomenon associated with the workplace field is engagement; a construct Maslach and Leiter (1997) proposed in order to describe a state characterized by high levels of energy, implication, and efficiency. *Engagement* is defined as *a positive motivational construct related to work and made up of energy, dedication, and absorption, which is considered to be the opposite of burnout* (Schaufeli, Martínez, Márquez-Pinto, Salanova, & Bakker, 2002). Empirical findings show that high levels of engagement are usually influenced by high levels of resources at work (Schaufeli & Bakker, 2004) as well as by high levels of the worker's own personal resources (Luthans, Norman, Avolio, & Avey, 2008; Xanthopoulou, Bakker, Demerouti, & Schaufeli, 2007, 2009).

During the last few decades the personal resource of emotional intelligence (EI) has attracted particular attention from social researchers. This is due to its predictive importance for social, personal, and occupational well-being outcomes (Mayer & Salovey, 1997). *EI* is defined as *the ability to process information of an emotional nature* (Mayer, Salovey, & Caruso, 2008). Emotionally intelligent people are those who know how to pay attention to emotions that stem from their surroundings, understand the possible causes and consequences of these emotions, and therefore develop strategies to regulate and manage these emotional states (Mayer,

Salovey, & Caruso, 2000; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, & Palfai, 1995). These skills have been associated with different dimensions of occupational and personal well-being, such as perceived stress, life satisfaction, and engagement.

EI and personal and occupational well-being

According to several different researchers, those with high emotional skills are better able to process and assimilate the emotional information produced by everyday events. This, in turn, increases their level of well-being and their ability to form problem solving strategies; resulting in a more adaptive emotional regulation process (Salovey, Bedell, Detweiler, & Mayer, 1999). Perceived stress levels are conceived of as the cognitive appraisal of the degree to which situations in one's life are evaluated as being stressful (Cohen, Kamarck, & Mermelstein, 1983). Effective use of our emotional skills might help us to experience greater control over occupational stressors. However, people with little skill at perceiving, understanding, and managing their own emotions may feel they have less control in demanding situations, which results in higher levels of stress perception. In accordance with this idea, researchers have shown that higher levels of EI are linked to lower perceptions of stress (Extremera, Durán, & Rey, 2007a).

In contrast, within positive psychology, a global evaluation of people's quality of life, also known as life satisfaction, is one of the most commonly used indicators for examining the cognitive component of subjective well-being (Pavot & Diener, 2008). The concept of *life satisfaction* is defined as *a conscious evaluating judgment where the person values the degree to which their life experience satisfies their physical, social, and psychological needs and desires* (Pavot & Diener, 1993). These needs may exist in different spheres of life, including personal, family, and work. Thus, the interaction of occupational characteristic context and personal resources is considered to exercise multiple effects on life satisfaction, not only because work is a source of income that helps to fulfil personal needs, but also because it means the dedication and investment of long hours throughout the day (Kossek & Lambert, 2005). Different empirical researchers have demonstrated that high levels of EI are associated with higher levels of satisfaction in teaching staff (Augusto-Landa, López-Zafra, Martínez de Antoñana, & Pulido, 2006; Rey & Extremera, 2011) and to higher levels of work satisfaction (Kafetsios & Zampetakis, 2008). This highlights the existing link between a higher capacity to understand and manage emotions and higher levels of psychological well-being.

Finally, with regard to the different dimensions of occupa-

tional well-being, several studies have found that workers who have greater emotional skills experience lower levels of burnout (Brackett, Palomera, Mojsa, Reyes, & Salovey, 2010; Chan, 2006; Extremera, Durán, & Rey, 2010; Extremera, Fernández-Berrocal, & Durán, 2003). However, very few studies have focused on the opposing constructs of burnout and engagement and their possible connections to teachers' EI teaching at different levels. The results in this field seem to show that the levels of EI in teachers and educators positively relate to certain dimensions of occupational well-being. In particular, those workers who are better at managing their emotions report higher levels of energy in their professional tasks, as well as a strong willingness to invest effort in their work, and persistence also in the face of difficulties (high levels of vigor), they also indicate higher levels enthusiasm, pride, and challenge (high levels of dedication) and they report greater levels of concentration and engrossment while carrying out their duties (high levels of absorption) (Extremera, Durán, & Rey, 2005).

In Spain, there have been few studies focusing on the EI of teaching staff in the preschool and primary school community and how this relates to their occupational and personal well-being. Bearing this in mind, one of our aims was to analyze the relationship between EI and different aspects of occupa-

tional and personal well-being in this population.

Gender differences in EI and well-being indexes

Traditionally, women are considered to be more emotional, to experience and express their emotional states more intensely (Brody & Hall, 1993), to report greater emotional awareness (Feldman-Barrett, Lane, Sechrest, & Schwartz, 2000), to perform better on emotion perception tasks (McClure, 2000; Montagne, Kessels, Frigerio, de Haan, & Perrett, 2005), to show a greater sensibility to relationships and interpersonal regulation (Hall & Mast, 2008), and to inform a greater empathetic disposition than men (Mestre, Samper, Frías, & Tur, 2009). These findings have made it evident that women usually score higher than men in the affective sphere. Therefore, it seems reasonable to think that the emotional skills integrated in the concept of EI will be more highly developed in women than in men, providing evidence of the validity of the EI construct (Fernández-Berrocal, Cabello, Castillo, & Extremera, 2012). Some studies have confirmed gender differences on EI scales composed of intrapersonal dimensions (Fernández-Berrocal, & Extremera, 2008). However, to the best of our knowledge few studies have included both intrapersonal and interpersonal aspects when analyzing gender differences on the EI scale. Nevertheless,

given the accumulating evidence about gender differences in the field of emotions we expected to find gender differences between male and female teaching staff.

Similarly, gender differences in occupational and personal well-being variables were also analyzed. While a large body of empirical research on gender differences in the teacher burnout syndrome exists (Moriani & Herruzo, 2004), research on gender differences in engagement is still in its infancy and until now no studies have, as far as we know, analyzed this issue. Previous researchers have found that women show higher levels of commitment with school and students than do men, which makes women more prone to emotional exhaustion (Maslach & Jackson, 1985). Furthermore, there is evidence that female teachers receive better student evaluations regarding being sensitive professionals who are worried about the progress of their students than do male teachers (Feldman, 1993). There is also evidence that female teachers report a higher level of emotional commitment to their students and a more intense feeling of professional vocation and helpfulness towards their students than do male teachers (Oplatka, 2004). Therefore, it is plausible to think that because women exhibit higher levels of vocational involvement with their work than men this will translate into women having higher levels of enthusiasm for their work (en-

gement) than men. Potential gender differences in life satisfaction and perceived stress were also analyzed because previous researchers have revealed higher levels of stress in women than in men and mixed results in satisfaction with life (Sousa & Lyubomirsky, 2001).

In short, given that EI might be a teacher's personal resources that should be taken into account, the examination of potential connections between EI and occupational and personal well-being may turn out to be of special relevance. In this sense, EI would be a factor involved in promoting aspects of occupational and personal well-being when teaching staff about the stressors they face in the classroom. Those teachers with higher EI abilities would show higher life satisfaction and less perceived stress in their teaching activities. Similarly, those teachers with higher levels of EI would demonstrate higher levels of vigor and energy towards their professional tasks as well as a strong desire for effort and persistence in performing the tasks. Finally, given the literature reviewed on gender differences in emotional skills, we expected to find significant differences, being women who will show higher EI and engagement.

We took the above considerations into account in this study. Firstly, we examined the relationship between the dimensions of EI and personal well-being and engagement in preschool and primary

teachers. We hypothesized that EI will be associated with higher levels of life satisfaction and engagement, and negatively with perceived stress. Secondly, we analyzed the existence of significant differences in personal and occupational well-being as a function of EI levels. Finally, in line with the existing literature on gender differences, we hypothesized that female teachers will report higher levels of EI and engagement than will their male colleagues, and that female teachers will report higher levels of stress than will male teachers, but that the levels of life satisfaction reported by female teachers will not be significantly different to that reported by their male colleagues.

Method

Participants

The sample group is made up of 349 teachers (104 in preschool education and 245 in primary education), of which 92 are male (26.4%) and 257 female (73.6%). Participants' ages ranged from 21 to 61 years ($M = 39$). Almost all (83.1%) teach in public educational centres and 58.7% of participants are civil servants. As regards their education level, 71.6% of the participants hold a three year degree, 26.6% hold a five year degree, 1% hold a doctorate, and the remainder are included in the category "other studies".

Procedure

The application of the questionnaire was carried out with the help of Psychopedagogy students (UNED) and psychology students at Malaga University, as part of their voluntary work experience. These students received instructions from the teaching staff regarding how to administer the questionnaire correctly. Afterwards, the participating students administered the questionnaire to a group of preschool and primary school teachers, who anonymously, confidentially, and voluntarily filled in the questionnaires. Thus, an incidental rather than random sample was taken, based on teachers who voluntarily wanted to take part in our study. Once the questionnaires were completed, the students returned them (via e-mail) to the teaching staff for statistical processing.

Variables and instruments

Perceived EI. In order to evaluate EI a Spanish version of Wong and Law's (2002) emotional intelligence scale (WLEIS) was used. This scale is a self-report measure and is therefore different to those instruments used for evaluating emotional abilities, such as performance tests. It is made up of 16 items on a 7-point Likert-style scale. Psychometric studies with the WLEIS have revealed four dimensions: 1) Appraisal of one's own emotions or intrapersonal perception (four items; e.g. "I can dis-

tinguish why I have certain feelings most of the time"). 2) Appraisal of others' emotions or interpersonal perception (four items; e.g. "I always know what my friends' emotions are because of their behaviour"). 3) Use of emotions or assimilation (four items; e.g. "I always encourage myself to do the best I can"). 4) Regulation of emotions (four items; e.g. "I can easily calm myself down when I feel angry"). The reported internal consistency is .87, .90, .84, and .83 respectively (Wong & Law, 2002).

Engagement. With the aim of evaluating levels of job engagement we used the Spanish adaptation of the Utrecht work engagement scale (UWES) by Schaufeli, Salanova, González-Romá, and Bakker (2002). This scale is made up of 17 items that evaluate the construct's three dimensions: vigor, dedication, and absorption. Respondents answered each of the 16 items using a 6-point scale, ranging from 0 = *never* to 6 = *everyday*. Vigor refers to high levels of energy and mental resistance while working and the desire to invest more effort in work and persist in the activity even when difficulties and complications arise. Dedication refers to the level of significance, enthusiasm for work, and the level of identification with the job. Absorption refers to feelings of happiness when concentrated on or absorbed in work. The internal consistency of the three UWES scales is adequate, with Cronbach α values ranging from .80 to .90 for different subscales.

Life satisfaction. The satisfaction with life scale (SWLS; Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985; Spanish adaptation by Atienza, Pons, Balaguer, & García-Merita, 2000) is a 5-item questionnaire using a 7-point Likert-style scale, ranging from 1 = *completely disagree* to 7 = *completely agree*. This instrument is a global measurement of the perceived level of satisfaction with life and is made up of items such as the following: “So far, I have achieved the things which are important for me in life”. Diener et al. (1985) reported high convergent and divergent validity and high internal consistency ($\alpha = .87$).

Perceived stress. Perceived stress was evaluated using the Spanish adaptation of the abbreviated perceived stress scale, (Remor & Carrobes, 2001; original version by Cohen et al., 1983). This reduced version is made up of four items that were evaluated using a

up of a 5-point scale, ranging from 0 = *never* to 4 = *very often*, and provides an estimate of the cognitive appraisal that teachers make of the stressors that they are undergoing (for example, “How often during the last month have you felt so overwhelmed by difficulties that you felt you couldn’t get over?”). Specifically, it evaluates the degree to which teachers consider events in their lives to have overwhelmed their abilities during the last month. A higher score implies a greater perception of stress. The internal consistency on this scale is .83.

Results

Descriptive statistics

The means, standard deviations, and reliability coefficients of the variables examined in this study are presented in table 1.

Table 1

Descriptive Statistics (Means and Standard Deviation) and Alpha Coefficients

Variables	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Alpha coefficients
Self-emotions appraisal	346	5.49	.87	.83
Others-emotions appraisal	347	5.32	.82	.80
Assimilation	344	5.24	.93	.80
Regulation	347	4.97	.97	.85
Vigor	344	4.97	.87	.87
Dedication	346	5.03	1.02	.91
Absorption	345	4.80	1.06	.88
Life satisfaction	349	5.11	.98	.87
Perceived stress	348	1.19	.63	.74

Correlation analysis

The analysis of the correlation between EI and engagement, life satisfaction, and perceived stress are included in table 2. There are negative correlations between perceived stress and the four dimensions of EI. There are positive correlations between the four dimensions of EI and life satisfaction and the three dimensions of engagement (vigor, dedication, and absorption).

Differences depending on EI levels

In order to examine significant differences in the variables evaluated depending on EI levels, several T-Tests analyses —tests were performed—. In order to check homogeneity in the variance, the Levene test was performed. Life satisfaction and perceived stress dimensions showed equal variance and the contrast indicator applied in

these cases was used. However, the three dimensions of engagement did not show equal variance so a contrast statistic appropriate in cases where equal variance is not assumed, a student t-test variant, was used. In all cases, there were significant differences in all the dimensions between the groups with high EI and the groups with low EI.

In order to divide the participants into two groups, one with high and one with low EI levels, the teachers who scored a standard deviation above the mean were included in the group with high EI while the teachers who had a standard deviation below the mean were included in the group with low EI.

As shown in table 3, both groups demonstrated significant differences in the expected directions. In short, preschool and primary school teachers who had higher EI scores had higher levels of vigor, dedication, absorption, and life satisfaction and lower levels of perceived stress.

Table 2

Correlations Among Different Measures Used

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Self-emotions appraisal	—								
2. Others-emotions appraisal	.50**	—							
3. Assimilation	.52**	.45**	—						
4. Regulation	.61**	.39**	.56**	—					
5. Vigor	.39**	.46**	.45**	.42**	—				
6. Dedication	.38**	.44**	.43**	.35**	.80**	—			
7. Absorption	.31**	.43**	.33**	.31**	.67**	.75**	—		
8. Life satisfaction	.42**	.23**	.39**	.37**	.42**	.43**	.24**	—	
9. Perceived stress	-.46**	-.23**	-.36**	-.42**	-.37**	-.35**	-.22**	-.54**	—

Table 3

T-test Between Groups With High and Low EI

	Dimensions				t-test		
	EI	n	M	SD	t	g.l.	p
Vigor	Low	52	4.01	1.25	-7.40	68	.000
	High	49	5.41	.51			
Dedication	Low	52	3.92	1.28	-8.37	72	.000
	High	49	5.57	.58			
Absorption	Low	52	3.75	1.49	-6.75	67	.000
	High	49	5.26	.59			
Life satisfaction	Low	52	4.28	1.06	-6.88	99	.000
	High	49	5.63	.89			
Perceived stress	Low	52	1.79	.64	7.88	99	.000
	High	49	.81	.59			

Gender differences

The results of the analysis of variance (ANOVA) show significant differences between the two genders. In short, female teachers reported higher levels of other-emotions appraisal or interpersonal perception than did their male colleagues ($F = 4.66$; $p < .05$). With respect to engagement, women indicated significantly higher levels of vigor ($F = 4.88$; $p < .05$) and absorption ($F = 8.66$; $p < .01$) than did men. Women also showed a statistical tendency in dedication, also showing slightly higher levels than men ($F = 2.87$; $p = .09$). In contrast, there were no significant statistical differences in either of the other two variables, although women did

report a slightly higher level of perceived stress ($M = 1.21$) than did men ($M = 1.16$). On the other hand, men reported slightly higher levels of life satisfaction ($M = 5.13$) than did women ($M = 5.11$).

Discussion

This study has examined the importance of EI abilities in preschool and primary school teachers as well as their relationship with diverse aspects of occupational and personal well-being. Taken as a whole, our results highlight the fact that higher EI in teachers is related to lower levels of perceived stress. These results are in accordance with the literature, which emphasizes the im-

portance of emotional skills in the processes of stress and coping with stress (Salovey et al., 1999).

On the other hand, higher scores in EI are positively associated with higher levels in the three dimensions of engagement (vigor, dedication, and absorption). These findings suggest that teachers with higher EI levels possess a personal resource that helps them feel optimistic, motivated, in their teaching tasks. In line with the above, these emotional abilities might help to reduce stress levels both in and out of the education centre, allowing the teachers to dedicate themselves to their teaching more fully.

Moreover, our results have also highlight the fact that teachers with higher EI levels show a higher level of global satisfaction with their lives. The relationship between EI and life satisfaction is consistent with previous findings for the university population (Extremera & Fernández-Berrocal, 2005; Palmer, Donaldson, & Stough, 2002) and teachers (Augusto-Landa et al., 2006). Several authors have pointed out the importance of perception and understanding and managing emotions as a part of emotional processing to improve our emotional and personal well-being (Salovey et al., 1999). Thus, it has been explained how different mechanisms for understanding why people with greater EI are better at managing their negative emotions and boosting the development of positive emotions, and thus increas-

ing their levels of life satisfaction (Heck & Oudsten, 2008).

The results of the comparative analysis between high and low EI groups show that there are significant differences between both groups. In particular, the teachers who had higher EI scores reported significantly lower levels of perceived stress and achieved higher scores for vigor, dedication, absorption, and life satisfaction. It is possible that teachers with high EI scores use their positive emotions to achieve proposed goals, being more resistant to possible frustration and the appearance of burnout when faced with different stressors in the workplace (such as an argument with a parent, lack of support by the educational institution when making decisions, discipline problems, or disagreements with colleagues) (Pena & Extremera, in press).

Taken as a whole, our findings have revealed an interesting relationship between teachers' levels of EI and their degree of occupational and personal well-being. It therefore seems necessary to develop preventive measures for increasing teachers' quality of life (both professional and personal) by promoting emotional skills. Although preschool and primary school teachers usually show high vocational levels, socio-emotional programs should be included in order to fully improve teachers' quality of work life. The new positive intervention programs aimed to enhance work engagement (Salanova & Schaufeli, 2009) are

therefore necessary from either an organizational point of view (e.g. redesigning tasks, improving material resources, eliminating psychosocial risks, promoting compliments and feedback; adapting work to the employee, training courses and workshops, etc.) or from an individual point of view (e.g. healthy living habits, enhancing personal competence, strengthening social networks, etc.). Our findings highlight the need to promote teachers' emotional abilities in order to comprehensively improve their quality of life at work, without this having a detrimental effect on other kinds of organizational interventions. Therefore, it is especially relevant to plan several interventions aimed at socioemotional skill training within schools. This kind of intervention training could enhance the development of practical skills, improve stress management, and result in greater perceived well-being.

In contrast, the analysis of gender differences shows that women reported greater interpersonal perception or other-emotions appraisal than did men. These findings corroborate previous studies that highlight that women have greater interpersonal sensitivity and more empathetic dispositions than men (Mestre et al., 2009; Montagne et al., 2005) and, especially, that women have greater skill at perceiving others' emotions than do men (McClure, 2000). So, the design of future emotional competence programs aimed at teachers could take

these emotional differences between men and women into account. Bearing in mind these gender differences could increase the efficiency of emotional training programs by specifically focusing on the emotional deficits/strengths characteristically present in men and women.

In the personal well-being dimensions, no significant differences were found in either life satisfaction or perceived stress, although women were found to exhibit higher stress level scores, which is in line with previous studies (Extremera, Durán, & Rey, 2007b). In contrast, women were found to exhibit higher levels of vigor and absorption than men, while a statistical tendency in dedication was found for women. These results are in line with findings for university students (Extremera et al., 2007a; Martínez & Salanova, 2003) insofar as higher levels were found in engagement dimensions for women than were found for men. This pattern is in accordance with the findings reported by Maslach and Jackson (1985) who suggested, following the idea of gender roles associated with work, that the behaviour of care and attention to people and their problems has traditionally been associated with feminine roles because women prefer, more often than do men, human services and teaching professions (Biklen, 1995). Furthermore, women consider teaching to be an important job and they feel satisfied with caring for and teaching children and young people (Spencer,

2000). This greater tendency to feel emotionally involved in behaviours of bringing up and caring for others might explain the higher levels of engagement in women as compared with men, at least in preschool levels and primary levels (Barquín & Fernández, 2002). Besides, from the perspective of gender roles gender differences in engagement might depend on how the profession is evaluated, that is whether it is considered to be predominantly masculine or feminine. Therefore, in other jobs traditionally considered to be masculine, such as business and finance management, the levels of engagement may actually be higher in men than in women. For this reason, future studies of gender differences in engagement should take into account the different roles and gender stereotypes associated with different jobs and professions.

We will briefly outline some of the limitations of this study. Firstly, the majority of our participants were women due, in part, to the fact that infant and primary school teaching are professions chosen by women. Further studies should include a more heterogeneous sample. Secondly, our study design was cross-sectional, which prevented us from establishing causal relationships between EI, engagement, life satisfaction, and perceived stress. Future researchers should take longitudinal approaches in order to examine the casual effects of emotional deficits on teaching well-being more exactly. Thirdly, we used an inci-

dental rather than a random sample group. Finally, it would be necessary for future researchers to examine whether the grade level taught has any influence on engagement, perceived stress, and life satisfaction. This would provide better understanding of the differentiating role that EI has in teachers from different educational levels (infant, primary, and secondary).

In conclusion, teaching professionals must increasingly face new challenges in their daily work (such as the incorporation of new technologies, diversity in the classroom, the complexity of attending to the needs of students with special educational deficits, different study rhythms, constant changes in the curriculum etc.). Those responsible for educational organizations should be aware of the number of tasks assigned to and abilities required of teachers and ought, therefore, to adopt measures for improving teachers' quality of life at work. Our results suggest that promoting emotional skills may be one possible intervention that can improve teachers' occupational and personal well-being. Putting these actions in motion might have a double goal. Firstly, improving teachers' levels of occupational and personal well-being. Secondly, it may help to boost students' learning (Seligman, 2005), given that teachers are considered to be models of good emotional practice (Brackett & Caruso, 2007; Poulou, 2005). So these interventions may have a beneficial effect on students, making it possible

to improve the emotional climate in the classroom. Future researchers should explore the implications that improving teachers' emotional skills will have on their daily teaching practice and on their relationships with their students. In short, improving the occupational and personal

well-being of our teaching staff is a task that concerns everybody, because of its social repercussions. Teachers' quality of life at work will affect the quality of the education that is offered to our children, which will, in turn, affect the future development of society.

References

- Arbizu, F., & Lobato, C. (2003). El proceso de Enseñanza-Aprendizaje en la Universidad del País Vasco: demandas y necesidades docentes desde la perspectiva del alumnado. *Revista de Psicodidáctica*, 15-16, 171-188. doi: 10.1387/RevPsicodidact.167.
- Atienza, F., Pons, D., Balaguer, I., & García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en adolescentes. *Psicothema*, 12, 314-319.
- Augusto-Landa, J. M., López-Zafra, E., Martínez, R., & Pulido, M. (2006). Perceived emotional intelligence and life satisfaction among university teachers. *Psicothema*, 18, supl., 152-157.
- Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2008). Positive organizational behavior: Engaged employees in flourishing organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 29, 147-154.
- Barquín, J., & Fernández, J. (2002). Género, ideología, experiencia y actitud del profesorado andaluz frente a la formación permanente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 43, 75-92.
- Biklen, S. K. (1995). *School work: Gender and the cultural construction of teaching*. New York: Teachers College Press.
- Brackett, M. A., & Caruso, D. R. (2007). *Emotionally literacy for educators*. Cary, NC: SEL media.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406-417.
- Brody, L. R., & Hall, J. (1993). Gender and emotion. In M. Lewis & J. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 447-461). New York: Guilford Press.
- Carbonero, M. A., Román, J. M., Martín-Antón, L. J., & Reoyo, N. (2009). Efecto del programa de habilidades docentes motivadoras en el profesorado de secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 14(2), 229-244. doi: 10.1387/RevPsicodidact.726.
- Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and teacher Education*, 22, 1042-1054.

- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behaviour*, *24*, 385-396.
- Correa, J. M., & Paredes, J. (2009). Cambio tecnológico, usos de plataformas de e-learning y transformación de la enseñanza en las universidades españolas: la perspectiva de los profesores. *Revista de Psicodidáctica*, *14*(2), 261-278. doi: 10.1387/RevPsicodidact.728.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, *49*, 71-75.
- Extremera, N., Durán, M. A., & Rey, L. (2005). La inteligencia emocional percibida y su influencia sobre la satisfacción vital, la felicidad subjetiva y el «engagement» en trabajadores de centros para personas con discapacidad intelectual. *Ansiedad y Estrés*, *11*, 63-73.
- Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2007a). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de *burnout*, *engagement* y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, *342*, 239-256.
- Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2007b). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism-pessimism: analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences*, *42*, 1069-1079.
- Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2010). Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de enseñanza primaria y secundaria. *Ansiedad y Estrés*, *16*(1), 47-60.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and incremental validity using the Trait Meta-Mood Scale. *Personality and Individual Differences*, *39*, 937-948.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., & Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y *burnout* en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, *1*, 260-265.
- Feldman, A. (1993). College students' views of male and female college teachers: Part II--Evidence from students' evaluations of their classroom teachers. *Research in Higher Education*, *34*, 151-211.
- Feldman-Barret, L. F., Lane, R., Sechrest, L., & Schwartz, G. (2000). Sex differences in emotional awareness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *2*, 1027-1035.
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Castillo, R., & Extremera, N. (2012). Gender differences in emotional intelligence: the mediating effect of age. *Behavioral Psychology*, *20*, 77-89.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2008). A review of trait meta-mood research. En M. A. Columbus (Ed.), *Advances in psychology research* (pp. 17-45). San Francisco, CA: Nova Science.
- Gil-Monte, P. R., & Moreno-Jiménez, B. (2007). *El síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout)*. Grupos profesionales de riesgo. Madrid: Pirámide.
- Hall, J. A., & Mast, M. S. (2008). Are women always more interpersonally sensitive than men? Impact of goals and content domain. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *34*, 144-155.
- Heck, G. L. V., & Oudsten, B. L. Den (2008). Emotional intelligence: Re-

- lationship to stress, health, and well-being. In A. Vingerhoets, I. Nyklicek, y J. Denollet (Eds.), *Emotion regulation. Conceptual and clinical issues* (pp. 97-121). New York: Springer.
- Kafetsios, K., & Zampetakis, L. A. (2008). Emotional Intelligence and job satisfaction: testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences*, *44*, 712-722.
- Kossek, E. E., & Lambert, S. J. (2005). *Work and life integration: Organizational cultural and individual perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Luthans, F., Norman, S. M., Avolio, B. J., & Avey, J. B. (2008). The mediating role of psychological capital in the supportive organizational climate-employee performance relationship. *Journal of Organizational Behavior*, *29*, 219-238.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1985). The role of sex and family variables in burnout. *Sex Roles*, *12*, 837-851.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco: Jossey-Bass, Inc.
- Marín, M., Teruel, M. P., & Bueno, C. (2006). La regulación de las emociones y de los sentimientos en alumnos de Magisterio. *Ansiedad y Estrés*, *12*, 379-391.
- Martínez, I. M., Grau, R., & Salanova, M. (2002). El síndrome de burnout en profesionales de la educación. En M. Marín, R. Grau y Yubero, S. (Eds.), *Procesos psicosociales en los contextos educativos* (pp. 187-196). Madrid: Pirámide.
- Martínez, I. M., & Salanova, M. (2003). Niveles de *burnout* y *engagement* en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional. *Revista de Educación*, *330*, 361-371.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey y D. Sluyter (Eds), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of human intelligence* (2nd ed.) (pp. 396-420). New York, Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic mix of traits? *American Psychologist*, *63*, 503-517.
- McClure, E. B. (2000). A meta-analytic review of sex differences in facial expression processing and their development in infants, children, and adolescents. *Psychological Bulletin*, *126*, 424-453.
- Mestre, M. V., Samper, P., Frías, M. D., & Tur, A. M. (2009). Are women more empathetic than men? A longitudinal study in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, *12*(1), 76-83.
- Montagne, B, Kessels, R. P. C., Frigerio, E., de Haan, E. H. F., & Perrett, D. I. (2005). Sex differences in the perception of affective facial expressions: Do men really lack emotional sensitivity? *Cognitive Processing*, *6*, 136-141.
- Moriana, J. A., & Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, *4*(3), 597-621.
- Oplatka, I. (2004). Women Teachers' Emotional Commitment and Involvement: A Universal Professional Feature and Educational Policy. *Education and Society*, *22*, 23-43.

- Palmer, B., Donaldson, C., & Stough, C. (2002). Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 33(7), 1091-1100.
- Pavot, W., & Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction with Life Scale. *Psychological Assessment*, 5, 164-172.
- Pavot, W., & Diener, E. (2008). The Satisfaction With Life Scale and the emerging construct of life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 3, 137-152.
- Pena, M., & Extremera, N. (in press). Inteligencia emocional percibida en profesorado de Primaria y su relación con los niveles de *burnout* e ilusión por el trabajo (*engagement*). *Revista de Educación*. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-359-109.
- Poulou, M. (2005). The prevention of emotional and behavioural difficulties in schools: teachers' suggestions. *Educational Psychology in Practice*, 21, 37-52.
- Remor, E. A., & Carrobbles, J. A. (2001). Versión española de la Escala de Estrés Percibido (PSS-14): Estudio psicométrico en una muestra VIH. *Ansiedad y Estrés*, 7, 195-201.
- Rey, L., & Extremera, N. (2011). El apoyo social como un mediador de la inteligencia emocional percibida y la satisfacción vital en una muestra de profesorado. *Revista de Psicología Social*, 26, 401-412.
- Salanova, M., Llorens, S., & García-Renedo, M. (2003). ¿Por qué se están quemando los profesores? *Prevención, Trabajo y Salud*, 28, 16-20.
- Salanova, M., Martínez, I. M., & Llorens, S. (2005). Psicología Organizacional Positiva. In F. Palací (Coord.), *Psicología de la organización* (pp. 349-376). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Salanova, M., & Schaufeli, W. B. (2009). *El engagement en el trabajo: cuando el trabajo se convierte en pasión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Salovey, P., Bedell, B.T., Detweiler, J. B., & Mayer, J. D. (1999). Coping intelligently: Emotional intelligence and the coping process. En C. R. Snyder (Ed.), *Coping: The psychology of what works* (pp. 141-164). New York: Oxford University Press.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S., Turvey, C., & Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). Washington, DC: American Psychological Association.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Marques Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 464-481.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. (2002). The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Seligman, M. E. P. (2005). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.

- Snyder, C. R., & López, S. J. (2007). *Positive psychology: The scientific and practical explorations of human strengths*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Sousa, L., & Lyubomirsky, S. (2001). Life satisfaction. In J. Worell (Ed.), *Encyclopedia of women and gender: Sex similarities and differences and the impact of society on gender* (Vol. 2, pp. 667-676). San Diego, CA: Academic Press.
- Spencer, D. A. (2000). La enseñanza como un trabajo femenino. En B. J. Biddle, T. L. Good, & I. F. Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar* (pp. 166-218). Barcelona: Paidós.
- Wong, C. S., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13, 243-274.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2007). The role of personal resources in the Job Demands-Resources model. *International Journal of Stress Management*, 14, 121-141.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2009). Reciprocal relationships between job resources, personal resources and work engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 235-244.

Mario Pena Garrido is an associate Professor of Department Educational Research and Diagnosis in Education of UNED and head of the Center for Students with Disabilities Care of the UNED (UNIDIS). His current research is focused on training and guidance in social-emotional skills of adolescent students and teachers, as well as in diagnosis and counseling of people with special educational needs.

Lourdes Rey Peña is an associate professor in the Department of Personality Assessment and Psychological Treatment, University of Malaga. His main interests of research are focused on the study of individual differences in emotions, personal and job resources and their relationship with variables associated to well-being in educational, clinical and workplace field.

Natalio Extremera Pacheco is Professor of Social Psychology Department at the Faculty of Psychology, University of Malaga. His research interests are focused on the assessment and training of emotional intelligence, and its influence on personal well-being and quality of working life.

Received date: 04-02-2011

Review date: 26-07-2011

Accepted date: 16-12-2011

Bienestar personal y laboral en el profesorado de Infantil y Primaria: diferencias en función de su inteligencia emocional y del género

Mario Pena*, Lourdes Rey**, y Natalio Extremera**

* Universidad Nacional de Educación a Distancia, ** Universidad de Málaga

Resumen

Este estudio examina las diferencias en el colectivo docente en función de su nivel de Inteligencia Emocional y del género en diversas dimensiones de bienestar personal y laboral tales como *engagement*, satisfacción vital y percepción de estrés. La muestra está compuesta por 349 docentes de Infantil y Primaria, quienes completaron las versiones traducidas al castellano de Inteligencia Emocional (*WLEIS*), *engagement* (*UWES*), percepción de estrés (*PSS*) y satisfacción con la vida (*SWLS*). Los resultados indicaron que las docentes presentaban puntuaciones más elevadas en percepción emocional interpersonal, vigor y absorción que los profesores varones. Además, el profesorado que puntuaba más alto en IE mostró mayores niveles de *engagement* y satisfacción vital, y menores niveles de estrés percibido. Finalmente, se discuten posibles implicaciones de estos hallazgos relacionados con la mejora de la calidad de vida laboral del profesorado.

Palabras clave: Inteligencia emocional, satisfacción vital, *engagement*, docentes infantil y primaria.

Abstract

This study examines differences in a sample of teachers based on level of Emotional Intelligence and gender in several dimensions of personal and job well-being such as job *engagement*, satisfaction with life and perceived stress. The sample comprised 349 elementary and primary teachers who completed the Spanish version of Emotional Intelligence (*WLEIS*), *engagement* (*UWES*), perceived stress (*PSS*) and satisfaction with life (*SWLS*) scales. The results showed that women reported higher scores in others' emotion appraisal, vigor and absorption than men. Besides, teachers who scored higher on EI showed higher levels of *engagement* and life satisfaction, and lower levels of perceived stress. Finally, several potential implications of these findings to increase quality of personal and work life in teachers are discussed.

Keywords: Emotional intelligence, life satisfaction, *engagement*, elementary and primary teachers.

Correspondencia: Dr. Mario Pena Garrido, Departamento MIDE II (OEDIP), Universidad Nacional de Educación a Distancia, c/ Juan del Rosal 14. Madrid 28040. E-mail: mpena@edu.uned.es

Introducción

Los profesionales docentes se enfrentan diariamente a demandas muy exigentes y a unas condiciones laborales de alta implicación emocional en su trabajo (Martínez, Grau, y Salanova, 2002). De hecho, algunos autores consideran el estrés como una de las principales causas de abandono de la profesión docente, considerándola una profesión de alto riesgo (Salanova, Llorens, y García-Renedo, 2003). Estos profesionales de la enseñanza experimentan en su actividad diaria un desbordamiento de sus recursos personales, similar al que se constata en otros colectivos de tipo asistencial (Gil-Monte y Moreno-Jiménez, 2007). Así, las organizaciones educativas actuales, debido a las continuas transformaciones sociales y pedagógicas que demandan la sociedad actual, requieren para sobrevivir no sólo modificar su estructura organizacional, sino que necesitan una adecuada gestión del capital humano. En este sentido, nuestras instituciones educativas, además de profesionales saludables, que no sufran estrés laboral o bajas prolongadas, necesitan profesionales de la enseñanza proactivos y responsables con altos niveles de energía, dedicación y absorción en sus tareas y en sus vidas y que sean capaces y estén dispuestos a invertir psicológicamente en sus puestos de trabajo (Salanova y Schaufeli, 2009).

Sin embargo, en la mayoría de los casos, los/las docentes han de

hacer frente a la transformación de la prácticas pedagógicas con poco apoyo por parte de las administraciones, especialmente en lo que se refiere al proceso de innovación educativa, y los usos de las plataformas de teleformación para apoyar su docencia (Correa y Paredes, 2009). Por otro lado, han de poseer las habilidades docentes motivadoras necesarias para implicar al alumnado en las tareas del aprendizaje (Carbonero, Román, Martín-Antón, y Reoyo, 2009) —puesto que los/las estudiantes así lo demandan (Arbizu y Lobato, 2003)—, y destrezas para solucionar los conflictos con padres, compañeros y alumnos, aunque suelen informar que no han sido instruidos en tales habilidades a lo largo de su formación académica universitaria (Marín, Teruel, y Bueno, 2006).

Con el objetivo dirigido al desarrollo y mantenimiento de un mayor bienestar individual, ha surgido en los últimos años un creciente interés hacia el estudio de las fortalezas y cualidades positivas de los trabajadores que se ha denominado Psicología Positiva (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000; Snyder y López, 2007) y que aplicado al contexto laboral se conoce como Psicología Organizacional Positiva (Salanova, Martínez, y Llorens, 2005). Este abordaje se centra en la mejora de la calidad de vida laboral, la promoción de la salud y el incremento del bienestar del trabajador. De acuerdo con este planteamiento, el desarrollo y fomento de una se-

rie de fortalezas, virtudes y aspectos positivos del trabajador permitirían a los profesionales alcanzar un «funcionamiento óptimo» en su organización (Bakker y Schaufeli, 2008).

Uno de los fenómenos positivos asociados al mundo laboral es el *engagement*, término propuesto por Maslach y Leiter (1997) para describir un estado caracterizado por elevados niveles de energía, implicación y eficacia. Este concepto es definido como un constructo motivacional positivo relacionado con el trabajo e integrado por las dimensiones de vigor, dedicación y absorción, el cual se considera el polo opuesto al síndrome de estar quemado o *burnout* (Schaufeli, Martínez, Márquez-Pinto, Salanova, y Bakker, 2002). Los hallazgos empíricos señalan que altos niveles de *engagement* suelen estar influenciados por niveles elevados de recursos laborales (Schaufeli y Bakker, 2004) pero también de los propios recursos personales del trabajador (Luthans, Norman, Avolio, y Avey, 2008; Xanthopoulou, Bakker, Demerouti, y Schaufeli, 2007, 2009).

Entre estos recursos personales destacamos la importancia que en las últimas décadas se ha dado al concepto de Inteligencia Emocional (IE) por sus vínculos con el bienestar personal, laboral y social de las personas (Mayer y Salovey, 1997). La IE es entendida como la capacidad para procesar la información que nos proporcionan las emociones (Mayer, Salovey, y Caruso, 2008).

Las personas emocionalmente inteligentes son aquellas que saben atender a las emociones originadas en su entorno, comprenden las posibles causas y consecuencias de esas emociones y, en consecuencia, desarrollan estrategias para regular o manejar esos estados emocionales (Mayer, Salovey, y Caruso, 2000; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, y Palfai, 1995). Estas habilidades se han visto asociadas a diferentes dimensiones de bienestar personal y laboral, tales como percepción de estrés, satisfacción vital y *engagement*.

Inteligencia emocional y bienestar personal y laboral

Según diversos autores, aquellas personas que dispongan de adecuadas habilidades emocionales podrán realizar un mejor procesamiento y asimilación de la información emocional producida por los sucesos vitales cotidianos, favoreciendo de esta forma mayores niveles de bienestar y estrategias de solución de problemas y, por tanto, una regulación emocional más adaptativa (Salovey, Bedell, Detweiler, y Mayer, 1999). Con respecto a los niveles de percepción de estrés, se concibe como la valoración cognitiva que el individuo realiza de los estresores que está experimentando (Cohen, Kamarck, y Mermelstein, 1983). El uso efectivo de nuestras habilidades emocionales para comprender y manejar nuestros estados anímicos puede ayudar a expe-

rimentar un mayor nivel de control sobre los estresores cotidianos. En cambio, las personas con escasas habilidades para percibir, comprender y manejar sus propias emociones podrían sentir menor nivel de control en situaciones demandantes, generando mayores niveles de estrés percibido. En línea con lo anterior, la literatura ha evidenciado que altos niveles de IE se relacionan con una menor percepción de estrés (Extremera, Durán, y Rey, 2007a).

Por otro lado, dentro de la psicología positiva, la evaluación global de la calidad de vida de las personas, también denominada satisfacción vital, es uno de los indicadores más utilizados para examinar el componente cognitivo del bienestar subjetivo (Pavot y Diener, 2008). El concepto de satisfacción vital es definido como un juicio evaluativo consciente en el que la persona valora el grado en que su experiencia vital satisface sus deseos y necesidades físicas, sociales y psicológicas (Pavot y Diener, 1993). Tales necesidades pueden existir en diferentes dominios de la vida, incluido el laboral. Así, se considera que el entorno laboral en interacción con las características personales del trabajador ejercen múltiples efectos sobre la satisfacción vital, no sólo porque el trabajo es fuente de ingreso que ayuda a cumplir necesidades personales, sino porque además supone la dedicación e inversión de gran cantidad de horas a lo largo del día (Kossek y Lambert, 2005). Los resultados de diversas

investigaciones demuestran que altos niveles de IE se asocian en los docentes a mayores niveles de satisfacción con sus vidas (Augusto-Landa, López-Zafra, Martínez de Antoñana, y Pulido, 2006; Rey y Extremera, 2011) y a mayores niveles de satisfacción laboral (Kafetsios y Zampetakis, 2008), subrayándose el vínculo existente entre una buena capacidad para comprender y manejar las emociones en diferentes facetas de su vida y la satisfacción con ella.

Finalmente, con respecto a las dimensiones de bienestar laboral, son numerosos los estudios que han constatado que los trabajadores con mayores habilidades emocionales informan menores niveles del síndrome de estar quemado (Brackett, Palomera, Mojsa, Reyes, y Salovey, 2010; Chan, 2006; Extremera, Durán, y Rey, 2010; Extremera, Fernández-Berrocal, y Durán, 2003). Sin embargo, son más escasas las investigaciones centradas en el constructo opuesto al *burnout*, el *engagement*, y sus posibles conexiones con la IE en el profesorado de diferentes ciclos educativos. Los resultados en este campo parecen evidenciar que los niveles de IE de los docentes y educadores se relacionan positivamente con ciertas dimensiones de bienestar laboral. En concreto, aquellos/as trabajadores/as con mayor capacidad para manejar sus emociones informan mayores niveles de energía hacia sus tareas profesionales, así como un fuerte deseo de esfuerzo y per-

sistencia en las tareas que realizan (altos niveles de vigor), indican niveles más elevados de entusiasmo, orgullo y reto en sus trabajos (altos niveles de dedicación) e informan niveles mayores de concentración y ensimismamiento durante el desempeño de su actividad laboral (altos niveles de absorción) (Extremera, Durán, y Rey, 2005).

En España, sin embargo, son pocos los estudios que han centrado su atención en investigar la incidencia de la IE en docentes de la comunidad educativa de infantil y primaria en variables de bienestar personal y laboral. En este sentido, uno de nuestros objetivos será analizar las relaciones entre la IE y diversos aspectos de bienestar personal y laboral.

Diferencias de género en Inteligencia emocional y variables de bienestar

Tradicionalmente las mujeres son consideradas más emocionales, experimentan y expresan sus estados anímicos más intensamente (Brody y Hall, 1993), informan de mayor conciencia emocional (Feldman-Barrett, Lane, Sechrest, y Schwartz, 2000), rinden mejor en tareas de percepción de emociones (McClure, 2000; Montagne, Kessels, Frigerio, de Haan, y Perrett, 2005), muestran una mayor sensibilidad relacional y regulación interpersonal (Hall y Mast, 2008) así como una mayor disposición empática que los varones (Mestre, Sam-

per, Frías, y Tur, 2009). Estos hallazgos ponen de manifiesto que en el terreno afectivo las mujeres suelen puntuar más alto que los hombres en diferentes ámbitos, por lo que, sería lógico pensar que en las habilidades emocionales integradas en el concepto de IE, las mujeres deberían mostrar niveles más elevados que los hombres, lo cual aportaría evidencias sobre la validez de constructo del concepto (Fernández-Berrocal, Cabello, Castillo, y Extremera, 2012). Aunque existen hallazgos constatados de las diferencias de género en escalas de IE de tipo intrapersonal (Fernández-Berrocal y Extremera, 2008), no hemos encontrado estudios que hayan analizado las diferencias de género en la escala de IE utilizada en este estudio, que incluye aspectos tanto intrapersonales como interpersonales. No obstante, en base a las evidencias previas sobre diferencias de género en el terreno emocional, esperamos que existan diferencias de género entre docentes varones y mujeres.

Igualmente, se analizaron las diferencias de género en las variables de bienestar laboral y personal. Mientras la investigación sobre diferencias de género en el síndrome de *burnout* docente ha sido profusa (Moriana y Herruzo, 2004), la investigación sobre diferencias de género en *engagement* está en su etapa inicial y no conocemos estudios que hayan analizado este aspecto. En este sentido, investigaciones previas han encontrado que las mujeres

muestran niveles más altos de implicación personal y emocional hacia sus alumnos que los hombres, lo que las hace más proclives al cansancio emocional (Maslach y Jackson, 1985). Además, existen evidencias de que las docentes reciben mejores evaluaciones por parte de sus estudiantes como profesionales sensibles y preocupados por el progreso de sus alumnos comparados con los hombres (Feldman, 1993), así como también informan de un mayor compromiso emocional con los estudiantes y un sentimiento más intenso de vocación profesional y de ayuda al prójimo que los docentes varones (Oplatka, 2004). Por tanto, es plausible pensar que esta mayor implicación vocacional hacia su trabajo en las mujeres conlleve unos niveles de ilusión por el trabajo (*engagement*) mayores comparados con sus colegas varones. Igualmente, se analizarán las posibles diferencias de género en satisfacción vital y percepción de estrés, puesto que estudios previos han encontrado mayores niveles de estrés entre las mujeres, aunque no parece encontrarse tanta uniformidad en los resultados en cuanto a las diferencias de género en satisfacción vital (Sousa y Lyubomirsky, 2001).

En definitiva, el análisis de las posibles conexiones de la IE sobre el bienestar personal y laboral puede resultar de especial relevancia como un recurso personal del profesorado a tener en cuenta. En este sentido, la IE actuaría como un factor de promoción de aspectos de bienestar

personal y laboral en los docentes a pesar de los estresores a los que se ven sometidos diariamente en el aula. Aquellos docentes con mayores niveles de IE manifestarían mayor satisfacción vital y menor estrés percibido en sus actividades cotidianas. Del mismo modo, aquellos docentes con mayores niveles de IE presentarán mayores niveles de vigor y energía hacia sus tareas profesionales, así como un fuerte deseo de esfuerzo y persistencia en las tareas que realizan. Igualmente, dada la literatura revisada sobre las diferencias de género en habilidades emocionales, esperamos encontrar diferencias a favor de las mujeres principalmente en inteligencia emocional y *engagement*.

Partiendo de estas consideraciones el presente trabajo pretende examinar, en primer lugar, las relaciones entre las dimensiones de IE y las variables de bienestar personal y de *engagement*, hipotetizando que la IE favorecerá y mantendrá niveles elevados en satisfacción vital y *engagement*, mientras que lo hará en sentido opuesto en la variable percepción de estrés. En segundo lugar, trataremos de identificar la existencia de diferencias significativas en las variables evaluadas en función de sus niveles en IE de los/las docentes de Infantil y Primaria. Finalmente, también hipotetizamos, de acuerdo a la literatura existente sobre diferencias de género, que las docentes presentarán mayores niveles de IE y de *engagement* que sus compañeros varones, mayores nive-

les de estrés pero no diferencias significativas en satisfacción vital.

Método

Participantes

La muestra está compuesta por 349 docentes (104 de Educación Infantil y 245 de Educación Primaria), de los cuales 92 son varones (26.4%) y 257 mujeres (73.6%). El rango de edad oscila entre 21 y 61 años, y la media total de la muestra es de 39 años. Casi en su totalidad (83.1%) ejercen su profesión en centros educativos de titularidad pública; en cuanto a su nivel laboral la muestra está compuesta en un 58,7% de personal funcionario. En cuanto a su formación, el 71,6% de los encuestados posee una diplomatura, seguido de aquellos con una licenciatura (26.6%), un 1% de profesionales tiene estudios de doctorado y el resto se incluye en la categoría «otros estudios».

Procedimiento

La aplicación de los cuestionarios se realizó gracias a la colaboración de los/las estudiantes de Psicopedagogía (UNED) y de Psicología de la Universidad de Málaga, dentro del marco de las prácticas voluntarias. Estos/as estudiantes recibieron las instrucciones oportunas por parte del Equipo Docente de la asignatura para la correcta aplicación de los cuestionarios. Posteriormente,

el alumnado participante aplicó los cuestionarios a un grupo de docentes (entre 5 y 10) de Educación Infantil y Primaria, quienes rellenaron los cuestionarios de forma anónima, confidencial y voluntaria. Por tanto, se llevó a cabo un muestreo incidental no aleatorio basado en aquellos/as profesores/as que de forma voluntaria quisieron participar en nuestro estudio. Una vez completadas las encuestas, los/las estudiantes las remitieron al Equipo Docente a través del correo electrónico para su tratamiento estadístico.

Variables e instrumentos

A continuación pasamos a describir los instrumentos de evaluación empleados en este estudio:

Inteligencia emocional percibida. Para evaluar la IE se utilizó la versión castellana del Wong and Law's Emotional Intelligence Scale (WLEIS; Wong y Law, 2002). Esta escala es una medida de autoinforme, y por tanto se diferencia de aquellos instrumentos que evalúan habilidades emocionales. Está compuesta por 16 ítems con una escala tipo Likert de 7 puntos y evalúa el nivel de inteligencia emocional percibido. Los estudios sobre su estructura factorial han encontrado cuatro factores: 1) evaluación de las propias emociones o percepción intrapersonal (4 ítems; p.ej. «La mayoría de las veces sé distinguir por qué tengo ciertos sentimientos»). 2) evaluación de las emociones de

los demás o percepción interpersonal (4 ítems; p.ej. «Conozco siempre las emociones de mis amigos a través de sus comportamientos»). 3) uso de las emociones o asimilación (4 ítems; p.ej. «Siempre me animo a mi mismo para hacerlo lo mejor que pueda»). 4) regulación de las emociones (4 ítems; p.ej. «Me puedo calmar fácilmente cuando me siento enfadado»). La consistencia interna informada de cada una de ellas es .87, .90, .84 y .83 respectivamente (Wong y Law, 2002).

Engagement. Con objeto de evaluar los niveles de *engagement* utilizamos la adaptación española del cuestionario UWES (*Utrecht Work Engagement Scale*) de Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker (2002). El intervalo de respuesta quedó definido entre 0 (*Nunca*) y 6 (*Todos los días*). Esta escala está compuesta por 17 ítems que evalúan las tres dimensiones del constructo: Vigor, Dedicación y Absorción. El Vigor hace referencia a altos niveles de energía y resistencia mental mientras se trabaja, el deseo de invertir más esfuerzo en el trabajo y persistir en la actividad aunque aparezcan dificultades y complicaciones. La Dedicación se refiere al nivel de significado que tiene el trabajo para la persona, el entusiasmo por el trabajo y el nivel de identificación con el mismo. La Absorción se refiere a los sentimientos de felicidad cuando se está concentrado e inmerso en el trabajo. La consistencia interna de las tres escalas del UWES es adecuada, ya que los va-

lores del α de Cronbach varían entre .80 y .90.

Satisfacción vital. La escala de satisfacción con la vida (SWLS; Diener, Emmons, Larsen, y Griffin, 1985; adaptación española de Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita, 2000) es un cuestionario de cinco ítems compuesto por una escala de tipo Likert de 7 puntos (1 = *Completamente en desacuerdo*; 7 = *Completamente de acuerdo*). Este instrumento es una medida global acerca del grado percibido de satisfacción en la vida y está formado por ítems como los siguientes: «Hasta ahora, he conseguido las cosas que para mí son importantes en la vida». Diener et al. (1985) informaron de una elevada validez convergente y divergente y una alta consistencia interna ($\alpha = .87$).

Estrés percibido. La evaluación del estrés percibido se ha realizado mediante la escala abreviada de estrés percibido *Perceived Stress Scale*, en su adaptación castellana (Remor y Carrobes, 2001; versión original de Cohen, Kamarck y Mermelstein, 1983). Esta versión reducida está compuesta por cuatro ítems evaluados a través de una escala de cinco opciones de respuesta desde 0 (*Nunca*) a 4 (*Muy a menudo*), y proporciona una estimación de la valoración cognitiva que el estudiante realiza de los estresores que está experimentando (p.ej. «En el último mes, ¿con qué frecuencia has sentido que las dificultades se acumulan tanto que no puedes superarlas?»). En concreto,

evalúa el grado en que el docente considera que los acontecimientos de su vida están desbordando sus capacidades en el último mes. Una puntuación más elevada implica mayor percepción de estrés ante los acontecimientos. La consistencia interna de esta escala es .83.

Resultados

Estadísticos descriptivos

Las medias, desviaciones típicas y los coeficientes de fiabilidad de las variables examinadas en este estudio se presentan en la tabla 1.

Tabla 1

Estadísticos Descriptivos (Media y Desviación Típica) e Índices de Fiabilidad

Variables	N	M	SD	Coefficiente Alpha
Percepción intrapersonal	346	5.49	.87	.83
Percepción interpersonal	347	5.32	.82	.80
Asimilación	344	5.24	.93	.80
Regulación	347	4.97	.97	.85
Vigor	344	4.97	.87	.87
Dedicación	346	5.03	1.02	.91
Absorción	345	4.80	1.06	.88
Satisfacción vital	349	5.11	.98	.87
Percepción de estrés	348	1.19	.63	.74

Tabla 2

Correlaciones Entre las Diferentes Medidas

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Percepción intrapersonal	—								
2. Percepción interpersonal	.50**	—							
3. Asimilación	.52**	.45**	—						
4. Regulación	.61**	.39**	.56**	—					
5. Vigor	.39**	.46**	.45**	.42**	—				
6. Dedicación	.38**	.44**	.43**	.35**	.80**	—			
7. Absorción	.31**	.43**	.33**	.31**	.67**	.75**	—		
8. Satisfacción vital	.42**	.23**	.39**	.37**	.42**	.43**	.24**	—	
9. Percepción de estrés	-.46**	-.23**	-.36**	-.42**	-.37**	-.35**	-.22**	-.54**	—

Nota: * = $p < .05$. ** = $p < .01$.

Análisis de correlación

Los análisis correlacionales entre las variables de IE, *engagement*, satisfacción vital y percepción de estrés se incluyen en la tabla 2. Las cuatro dimensiones de la IE muestran correlaciones negativas con percepción de estrés y positivas con satisfacción vital y con las tres dimensiones del *engagement* (vigor, dedicación y absorción).

Diferencias en función de los niveles de Inteligencia Emocional

Con el fin de identificar diferencias en los/las docentes de Infantil y Primaria y la existencia de diferencias significativas en las variables evaluadas en función de los

niveles de IE, se llevaron a cabo diversas pruebas de *T de Student* indicadas para el contraste de medias en muestras independientes. Para comprobar la homogeneidad de la varianza se realizó la prueba de Levene. En este sentido, las dimensiones satisfacción vital y percepción de estrés mostraron igualdad de varianza y se utilizó el indicador de contraste utilizado en estos casos. En cambio, las tres dimensiones de *engagement* no mostraron igualdad de varianza por lo que se utilizó el estadístico de contraste apropiado en los casos en los que no se han asumido varianzas iguales, es decir, una variante de la *T de Student*, en el que se obtiene una varianza promediada entre las varianzas de cada grupo. En todos los casos, existie-

Tabla 3

Prueba T de Contraste de Medias Entre los Grupos con Alta y Baja IE

Variables	Inteligencia emocional	Estadísticos			Prueba <i>t</i>		
		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>Sx</i>	<i>T</i>	g.l.	<i>p</i>
Vigor	Baja	52	4.01	1.25	-7.40	68	.000
	Alta	49	5.41	.51			
Dedicación	Baja	52	3.92	1.28	-8.37	72	.000
	Alta	49	5.57	.58			
Absorción	Baja	52	3.75	1.49	-6.75	67	.000
	Alta	49	5.26	.59			
Satisfacción vital	Baja	52	4.28	1.06	-6.88	99	.000
	Alta	49	5.63	.89			
Estrés percibido	Baja	52	1.79	.64	7.88	99	.000
	Alta	49	.81	.59			

ron diferencias significativas en todas las dimensiones entre los grupos altos y bajos en IE.

Con objeto de distribuir los sujetos encuestados en dos grupos con niveles altos y bajos en IE, los/las docentes que puntuaban una desviación típica por encima de la media se incluían en el grupo con altos niveles de IE, mientras que aquéllos con una desviación típica por debajo de la media se incluyeron en el grupo con bajos niveles de IE.

Cuando se comparan los perfiles en las dimensiones de *engagement*, percepción de estrés y satisfacción vital en función de sus niveles en IE se encontraron diferencias estadísticamente significativas y en la dirección esperada en todas las dimensiones (tabla 3). Es decir, los/las docentes de Infantil y Primaria que puntuaban más alto en IE mostraron mayores niveles de vigor, dedicación, absorción y satisfacción vital, y menores niveles de estrés percibido.

Diferencias en función del género

Los resultados de los análisis de varianza (ANOVA) realizados mostraron diferencias significativas en función del género en varias dimensiones. De este modo las docentes indicaron mayores niveles de percepción emocional interpersonal que sus compañeros varones ($F = 4.66$; $p < .05$). Con respecto al *engagement*, fueron también las mujeres de la muestra quienes indicaban significativamente mayores niveles de

vigor ($F = 4.88$; $p < .05$) y absorción ($F = 8.66$; $p < .01$) mientras que mostraron una tendencia estadística en dedicación, mostrando niveles también ligeramente más altos que los hombres ($F = 2.87$; $p = .09$). En cambio no se detectaron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las otras dos variables analizadas, aunque los mujeres informaron ligeramente de más estrés percibido ($M = 1.21$) que los hombres ($M = 1.16$) mientras que, por otro lado, los varones informaron de niveles ligeramente más elevados en satisfacción vital ($M = 5.13$) que las mujeres ($M = 5.11$).

Discusión

La presente investigación ha examinado la importancia de las habilidades emocionales recogidas dentro de la IE en los docentes de Infantil y Primaria y su relación con diversos aspectos del bienestar personal y laboral. En conjunto, nuestros resultados ponen de manifiesto que una mayor IE por parte de los/las profesores/as se relacionaba con menores niveles de percepción de estrés. Estos resultados van en línea con la literatura que enfatiza la importancia de las habilidades emocionales como dimensiones relevantes en los procesos de estrés y afrontamiento (Salovey et al., 1999).

Por otro lado, mayores puntuaciones en IE se asociaron positivamente con niveles más elevados en las tres dimensiones del *enga-*

gement (vigor, dedicación y absorción). Estos hallazgos sugieren que los docentes con altos niveles de IE poseen un recurso personal que les ayuda a sentirse ilusionados, motivados e implicados con su labor docente. En línea con lo anterior, todo ello podría ayudar a reducir sus niveles de estrés dentro y fuera del centro educativo, permitiéndoles dedicarse con mayor empeño a su labor docente.

Asimismo, nuestros resultados también han puesto de relieve que los docentes con niveles más altos en IE muestran un mayor nivel de satisfacción global con sus vidas. La relación encontrada entre IE y satisfacción vital corrobora otros resultados encontrados, tanto en población universitaria (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005; Palmer, Donaldson, y Stough, 2002) como en muestra docente (Augusto-Landa et al., 2006). Varios autores han apuntado previamente la importancia de percibir, comprender los sentimientos y saber regular las emociones propias y ajenas como una faceta del procesamiento emocional para mejorar nuestro bienestar emocional y personal (Salovey et al., 1999), planteándose diferentes mecanismos por los cuales las personas con más IE gestionan mejor sus emociones negativas y potencian el desarrollo de las positivas incrementando así sus niveles de satisfacción vital (Heck y Oudsten, 2008).

Los resultados de los análisis comparativos entre los grupos con

alta y baja IE identificaron diferencias significativas entre ambos grupos. Aquellos docentes con altos niveles de IE presentan diferencias estadísticas en todas las variables evaluadas. Así, el profesorado con alta IE informaba significativamente menores niveles de estrés percibido y mayores puntuaciones en vigor, dedicación, absorción y satisfacción vital. En este sentido, es posible que los/las docentes con altas puntuaciones en IE utilicen sus emociones positivas para alcanzar los objetivos propuestos, siendo más resistentes a la posible frustración o a la aparición del síndrome de estar quemado ante la aparición de diferentes estresores laborales (ej. discusión con un padre; falta de apoyo por parte de la Dirección en la toma de decisiones; problemas de disciplina; desacuerdos con los compañeros de departamento) (Pena y Extremera, en prensa).

Tomados en su conjunto, los resultados encontrados revelan una relación interesante entre los niveles de IE del profesorado y su grado de bienestar personal y laboral. De este modo, parece necesaria la puesta en marcha de acciones relacionada con la promoción y mejora de la calidad de vida —profesional y personal— a través del fomento de sus habilidades emocionales. Aunque los/las profesores de Primaria e Infantil, por lo general, presentan niveles vocacionales elevados en su profesión, hace falta la inclusión de programas emocionales para abordar la mejora de la calidad de vida laboral de los

docentes de modo firme, integral y creativo. Así, los novedosos programas de intervenciones positivas para fomentar la ilusión por el trabajo (Salanova y Schaufeli, 2009) se tornan en actuaciones necesarias bien sean para ser abordadas desde un punto de vista organizacional (ej. rediseño de las tareas, mejora de recursos materiales, eliminar riesgos psicosociales, fomentar los elogios y el *feedback*; adaptar el trabajo al empleado, cursos de formación y talleres, etc.) como desde un punto de vista individual (ej. hábitos de vida saludable, fomento de competencias personales, fortalecimiento de redes sociales, etc.). Nuestros hallazgos ponen de relieve la necesidad de fomentar las competencias emocionales de los docentes, sin menoscabo de otro tipo de intervención más organizacional, como forma comprensiva de mejorar su calidad de vida laboral. Por tanto, sería de especial relevancia planificar en el contexto de la organización escolar, diversas intervenciones cuyo objetivo sea la formación en habilidades socio-emocionales. Dicha formación podría favorecer el desarrollo de habilidades prácticas y de manejo del estrés y un mayor bienestar percibido.

Por otro lado, los análisis centrados en las diferencias en función del género mostraron que las mujeres presentaban mayor percepción emocional interpersonal que los varones. Estos hallazgos corroboran los estudios previos que ponen de relieve la mayor sensibilidad inter-

personal y disposición empática en las mujeres (Mestre et al., 2009; Montagne et al., 2005) y, especialmente, su mayor habilidad perceptiva para las emociones ajenas (McClure, 2000). Por tanto, los futuros programas en competencias emocionales dirigidos a los docentes podrían tener en cuenta, al ser diseñados, estas diferencias emocionales entre hombres y mujeres. Tener presente estas diferencias de género podría aumentar la eficacia de los programas de entrenamiento emocional al centrarse específicamente en los/las déficits/fortalezas afectivas presentes característicamente en hombres y mujeres.

Con respecto a las variables de bienestar personal no se encontraron diferencias significativas en satisfacción vital ni en percepción de estrés, aunque las mujeres presentaron puntuaciones algo más elevadas en estrés, en línea con estudios previos (Extremera, Durán, y Rey, 2007b). En cambio, las mujeres mostraron mayores niveles de vigor y absorción que los hombres, mientras que se encontró una tendencia estadística en dedicación también a favor de las mujeres. Estos resultados van en la línea con los encontrados con estudiantes universitarios (Extremera et al., 2007a; Martínez y Salanova, 2003) en los que se observan diferencias de género en dimensiones del *engagement* a favor de las mujeres. Este patrón iría en consonancia con los hallazgos informados por Maslach y Jackson (1985) que sugieren, siguiendo los plantea-

mientos de roles de géneros asociados al trabajo, que las conductas de cuidado y atención hacia las personas y sus problemas han sido tradicionalmente asociadas a roles femeninos, las cuales, prefieren ejercer en mayor medida que los hombres, profesiones asistenciales y dedicadas a la enseñanza (Biklen, 1995). Es más, la enseñanza, es considerada por las mujeres como una labor importante y se sienten muy satisfechas con el cuidado y la enseñanza de niños y jóvenes (Spencer, 2000). Esta mayor tendencia a sentirse emocionalmente involucradas en comportamientos de crianza y cuidado hacia los demás podría explicar esos mayores niveles de *engagement* en mujeres con respecto a los hombres, al menos en los primeros ciclos de la enseñanza (Barquín y Fernández, 2002). En esta línea, es posible que las diferencias de género en *engagement* dependan de si la ocupación evaluada se considera, desde la perspectiva de los roles de género, predominantemente masculina o femenina. Así, es posible que en otros trabajos considerados tradicionalmente masculinos, tales como la administración y dirección de empresas, los niveles de *engagement* sean más altos en hombres. Por este motivo, futuros estudios sobre las diferencias de género en *engagement* deberían tener en cuenta los diferentes roles y estereotipos de género asociados al trabajo.

Finalmente, hemos de subrayar algunas limitaciones del presente estudio. En primer lugar, gran parte

de la muestra evaluada es femenina debido, en parte, a que los profesionales de Magisterio, en la especialidad de Infantil y Primaria, son fundamentalmente mujeres. Para superar esta limitación en posteriores estudios habría que incluir muestras más heterogéneas en cuanto al género. Por otro lado, nuestro estudio no es longitudinal, lo cual nos impide establecer relaciones de causalidad entre la IE, *engagement*, satisfacción vital y estrés percibido. Futuros estudios deberían llevar a cabo planteamientos longitudinales para examinar con exactitud los efectos causales de los déficits emocionales sobre el bienestar docente. Además, nuestro trabajo no ha utilizado un muestreo aleatorio sino incidental. Asimismo, es necesario realizar estudios para conocer si efectivamente el nivel educativo de impartición influye en el *engagement*, el grado de estrés percibido y el nivel de satisfacción vital, y así entender mejor el papel diferencial de la IE entre los profesores de diferentes niveles educativos (Infantil, Primaria y Secundaria).

En definitiva, los profesionales docentes deben enfrentarse cada vez más a nuevos retos en su ocupación diaria, (p.ej. incorporación de nuevas tecnologías, la diversidad en el aula, la complejidad de atención al alumnado con déficit, ritmos de aprendizaje diferentes, los constantes cambios curriculares, entre otros). Los responsables de las organizaciones educativas deben ser conscientes del número de tareas

asignadas y competencias requeridas a su profesorado y adoptar medidas de acción dirigidas a mejorar su calidad de vida laboral. Nuestros resultados sugieren que fomentar sus habilidades emocionales puede ser una de las posibles intervenciones para mejorar el bienestar personal y laboral del profesorado. La puesta en marcha de estas acciones podría tener un doble objetivo. Por un lado, mejorar los niveles de bienestar personal y laboral del profesorado. Por otro lado, es posible que ayuden a fomentar el aprendizaje de los/las estudiantes (Seligman, 2005), puesto que los/las docentes se perfilan como modelos de buenas prácticas emocionales (Brackett

y Caruso, 2007; Poulou, 2005). Estas intervenciones podrían tener un efecto beneficioso en el alumnado al posibilitar la mejora del clima en el aula. Futuros trabajos deberían explorar las implicaciones que la mejora de las habilidades emocionales del profesorado tiene sobre la práctica docente diaria y las relaciones en clase. Para concluir, intentar mejorar el bienestar personal y laboral de nuestros profesionales docentes es una labor que atañe a todos por sus repercusiones educativas y sociales. Su calidad de vida laboral afectará en último término a la calidad de la enseñanza que ofrecerán a nuestros hijos/as y, por tanto, a la sociedad del futuro.

Referencias

- Arbizu, F., y Lobato, C. (2003). El proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad del País Vasco: demandas y necesidades docentes desde la perspectiva del alumnado. *Revista de Psicodidáctica*, 15-16, 171-188. doi: 10.1387/RevPsicodidact.167.
- Atienza, F., Pons, D., Balaguer, I., y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en adolescentes. *Psicothema*, 12, 314-319.
- Augusto-Landa, J. M., López-Zafra, E., Martínez, R., y Pulido, M. (2006). Perceived emotional intelligence and life satisfaction among university teachers. *Psicothema*, 18, supl., 152-157.
- Bakker, A. B., y Schaufeli, W. B. (2008). Positive organizational behavior: Engaged employees in flourishing organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 29, 147-154.
- Barquín, J., y Fernández, J. (2002). Género, ideología, experiencia y actitud del profesorado andaluz frente a la formación permanente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 43, 75-92.
- Biklen, S. K. (1995). *School work: Gender and the cultural construction of teaching*. New York: Teachers College Press.
- Brackett, M. A., y Caruso, D. R. (2007). *Emotionally literacy for educators*. Cary, NC: SEL media.

- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa, 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.
- Brody, L. R., y Hall, J. (1993). Gender and emotion. En M. Lewis y J. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 447-461). New York: Guilford Press.
- Carbonero, M. A., Román, J. M., Martín-Antón, L. J., y Reoyo, N. (2009). Efecto del programa de habilidades docentes motivadoras en el profesorado de secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 14(2), 229-244. doi: 10.1387/RevPsicodidact.726.
- Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1042-1054.
- Cohen, S., Kamarck, T., y Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behaviour*, 24, 385-396.
- Correa, J. M., y Paredes, J. (2009). Cambio tecnológico, usos de plataformas de e-learning y transformación de la enseñanza en las universidades españolas: la perspectiva de los profesores. *Revista de Psicodidáctica*, 14(2), 261-278. doi: 10.1387/RevPsicodidact.728.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., y Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Extremera, N., Durán, M. A., y Rey, L. (2005). La inteligencia emocional percibida y su influencia sobre la satisfacción vital, la felicidad subjetiva y el «engagement» en trabajadores de centros para personas con discapacidad intelectual. *Ansiedad y Estrés*, 11, 63-73.
- Extremera, N., Durán, A., y Rey, L. (2007a). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256.
- Extremera, N., Durán, A., y Rey, L. (2007b). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism-pessimism: analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 42, 1069-1079.
- Extremera, N., Durán, A., y Rey, L. (2010). Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de enseñanza primaria y secundaria. *Ansiedad y Estrés*, 16(1), 47-60.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: predictive and incremental validity using the Trait Meta-Mood Scale. *Personality and Individual Differences*, 39, 937-948.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., y Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 260-265.
- Feldman, A. (1993). College students' views of male and female college teachers: Part II—Evidence from students' evaluations of their classroom teachers. *Research in Higher Education*, 34, 151-211.
- Feldman-Barret, L. F., Lane, R., Sechrest, L., y Schwartz, G. (2000). Sex differences in emotional awareness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2, 1027-1035.

- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Castillo, R., y Extremera, N. (2012). Gender differences in emotional intelligence: the mediating effect of age. *Behavioral Psychology, 20*, 77-89.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2008). A review of trait meta-mood research. En M. A. Columbus (Ed.), *Advances in Psychology Research* (pp.17-45). San Francisco, CA: Nova Science.
- Gil-Monte, P. R., y Moreno-Jiménez, B. (2007). *El síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout). Grupos profesionales de riesgo*. Madrid: Pirámide.
- Hall, J. A., y Mast, M. S. (2008). Are women always more interpersonally sensitive than men? Impact of goals and content domain. *Personality and Social Psychology Bulletin, 34*, 144-155.
- Heck, G. L. V., y Oudsten, B. L. Den (2008). Emotional intelligence: Relationship to stress, health, and well-being. En A. Vingerhoets, I. Nyklicek, y J. Denollet (Eds.), *Emotion regulation. Conceptual and clinical issues* (pp. 97-121). New York: Springer.
- Kafetsios, K., y Zampetakis, L. A. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences, 44*, 712-722.
- Kossek, E. E., y Lambert, S. J. (2005). *Work and life integration: Organizational cultural and individual perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Luthans, F., Norman, S. M., Avolio, B. J., y Avey, J. B. (2008). The mediating role of psychological capital in the supportive organizational climate-employee performance relationship. *Journal of Organizational Behavior, 29*, 219-238.
- Maslach, C., y Jackson, S. E. (1985). The role of sex and family variables in burnout. *Sex Roles, 12*, 837-851.
- Maslach, C., y Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco: Jossey-Bass, Inc.
- Marín, M., Teruel, M. P., y Bueno, C. (2006). La regulación de las emociones y de los sentimientos en alumnos de Magisterio. *Ansiedad y Estrés, 12*, 379-391.
- Martínez, I. M., Grau, R., y Salanova, M. (2002). El síndrome de burnout en profesionales de la educación. En M. Marín, R. Grau y Yubero, S. (Eds.), *Procesos psicosociales en los contextos educativos* (pp. 187-196). Madrid: Pirámide.
- Martínez, I. M., y Salanova, M. (2003). Niveles de burnout y engagement en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional. *Revista de Educación, 330*, 361-371.
- 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). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of human intelligence (2nd ed.)* (pp. 396-420). New York: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic mix of traits? *American Psychologist, 63*, 503-517.

- McClure, E. B. (2000). A meta-analytic review of sex differences in facial expression processing and their development in infants, children, and adolescents. *Psychological Bulletin*, 126, 424-453.
- Mestre, M. V., Samper, P., Frías, M. D., y Tur, A. M. (2009). Are women more empathetic than men? A longitudinal study in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 76-83.
- Montagne, B., Kessels, R. P. C., Frigerio, E., de Haan, E. H. F., y Perrett, D. I. (2005). Sex differences in the perception of affective facial expressions: Do men really lack emotional sensitivity? *Cognitive Processing*, 6, 136-141.
- Moriana, J. A., y Herruzo, J. (2004). Estrés y *burnout* en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(3), 597-621.
- Oplatka, I. (2004). Women teachers' emotional commitment and involvement: A universal professional feature and educational policy. *Education and Society*, 22, 23-43.
- Palmer, B., Donaldson, C., y Stough, C. (2002). Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 33(7), 1091-1100.
- Pavot, W., y Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction with Life Scale. *Psychological Assessment*, 5, 164-172.
- Pavot, W., y Diener, E. (2008). The Satisfaction With Life Scale and the emerging construct of life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 3, 137-152.
- Pena, M., y Extremera, N. (en prensa). Inteligencia emocional percibida en profesorado de Primaria y su relación con los niveles de *burnout* e ilusión por el trabajo (*engagement*). *Revista de Educación*. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-359-109.
- Poulou, M. (2005). The prevention of emotional and behavioural difficulties in schools: teachers' suggestions. *Educational Psychology in Practice*, 21, 37-52.
- Remor, E. A., y Carrobes, J. A. (2001). Versión española de la Escala de Estrés Percibido (PSS-14): Estudio psicométrico en una muestra VIH. *Ansiedad y Estrés*, 7, 195-201.
- Rey, L., y Extremera, N. (2011). El apoyo social como un mediador de la inteligencia emocional percibida y la satisfacción vital en una muestra de profesorado. *Revista de Psicología Social*, 26, 401-412.
- Salanova, M., Llorens, S., y García-Renedo, M. (2003). ¿Por qué se están quemando los profesores? *Prevención, Trabajo y Salud*, 28, 16-20.
- Salanova, M., Martínez, I. M., y Llorens, S. (2005). Psicología Organizacional Positiva. En F. Palací (Coord.), *Psicología de la organización* (pp. 349-376). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Salanova, M., y Schaufeli, W. B. (2009). *El engagement en el trabajo: cuando el trabajo se convierte en pasión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Salovey, P., Bedell, B.T., Detweiler, J. B., y Mayer, J. D. (1999). Coping intelligently: Emotional intelligence and the coping process. En C. R. Snyder (Ed.), *Coping: The psychology of what works* (pp. 141-164). New York: Oxford University Press.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S., Turvey, C., y Palfai, T. (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. 125-154).

- Washington, DC: American Psychological Association.
- Schaufeli, W. B., y Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Marques Pinto, A., Salanova, M., y Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 464-481.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., y Bakker, A. (2002). The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Seligman, M. E. P. (2005). La auténtica felicidad. Barcelona: Ediciones B.
- Seligman, M., y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Snyder, C. R., y López, S. J. (2007). *Positive psychology: The scientific and practical explorations of human strengths*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Sousa, L., y Lyubomirsky, S. (2001). Life satisfaction. En J. Worell (Ed.), *Encyclopedia of women and gender: Sex similarities and differences and the impact of society on gender* (Vol. 2, pp. 667-676). San Diego, CA: Academic Press.
- Spencer, D. A. (2000). La enseñanza como un trabajo femenino. En B. J. Biddle, T. L. Good, y I. F. Godson (Eds), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar* (pp. 166-218). Barcelona: Paidós.
- Wong, C. S., y Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13, 243-274.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., y Schaufeli, W. B. (2007). The role of personal resources in the Job Demands-Resources model. *International Journal of Stress Management*, 14, 121-141.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., y Schaufeli, W. B. (2009). Reciprocal relationships between job resources, personal resources and work engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 235-244.

Mario Pena Garrido es profesor contratado doctor del Departamento MIDE II (Orientación Educativa, Diagnóstico e Intervención Psicopedagógica) de la UNED y director del Centro de Atención a Universitarios con Discapacidad de la UNED (UNIDIS). Sus líneas actuales de investigación están centradas en la formación y orientación en competencias socio-emocionales de estudiantes adolescentes y docentes; así como en el diagnóstico y orientación de personas con necesidades educativas especiales.

Lourdes Rey Peña es profesora asociada del Departamento de Personalidad Evaluación y Tratamiento Psicológico la Universidad de Málaga. Sus principales líneas de investigación están centradas en el estudio de las diferencias individuales en el área de las emociones, los recursos personales y laborales y su relación con variables de bienestar en el ámbito educativo, clínico y laboral.

Natalio Extremera Pacheco es profesor TU del Departamento de Psicología Social de la Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga. Sus líneas prioritarias de investigación están centradas en la evaluación y entrenamiento de la inteligencia emocional, y su influencia sobre el bienestar personal y la calidad de vida laboral.

Fecha de recepción: 04-02-2011

Fecha de revisión: 26-07-2011

Fecha de aceptación: 16-12-2011