





Cita bibliográfica: Millán-Franco, M., Orgambidez Ramos, A., Domínguez de la Rosa, L. y Martínez Martínez, S.L. (2020). Inteligencia emocional y felicidad subjetiva en estudiantes de Trabajo Social. [Emotional intelligence and subjective happiness in social work students]. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 27, 117-132. <https://doi.org/10.14198/ALTERN2020.27.06>

## INTELIGENCIA EMOCIONAL Y FELICIDAD SUBJETIVA EN ESTUDIANTES DE TRABAJO SOCIAL\*

### EMOTIONAL INTELLIGENCE AND SUBJECTIVE HAPPINESS IN SOCIAL WORK STUDENTS

MARIO MILLÁN-FRANCO  <https://orcid.org/0000-0002-5536-7139>  
Facultad de Estudios Sociales y del Trabajo de la Universidad de Málaga (España)  
ALEJANDRO ORGAMBÍDEZ RAMOS  <https://orcid.org/0000-0003-3785-4336>  
Facultad de Psicología y Logopedia de la Universidad de Málaga (España)  
LAURA DOMÍNGUEZ DE LA ROSA  <https://orcid.org/0000-0002-2172-6383>  
Facultad de Estudios Sociales y del Trabajo de la Universidad de Málaga (España)  
SOFÍA LOUISE MARTÍNEZ MARTÍNEZ  <https://orcid.org/0000-0002-5093-9177>  
Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Málaga (España)

#### Resumen

La felicidad subjetiva es uno de los indicadores de la calidad de vida laboral más importantes en Trabajo Social, que depende del desarrollo de la inteligencia emocional. El objetivo de este estudio fue analizar la relación entre inteligencia emocional (atención, claridad y reparación emocional) y felicidad subjetiva en una muestra de 187 estudiantes de Trabajo Social del sur de España (Edad media = 20.38 años, 89.30% mujeres), usando un diseño transversal y mediante el uso de cuestionarios. Mayores niveles de felicidad subjetiva se asociaron positiva y significativamente con mayores puntuaciones en claridad y reparación emocional, pero no con atención. La formación debería otorgar mayor peso a la inteligencia emocional. El desarrollo de la inteligencia emocional por medio de cursos implementados en facultades y en centros de servicios sociales posibilitaría a estudiantes y profesionales de Trabajo Social adquirir mecanismos de afrontamiento más eficaces y, por tanto, aumentar su felicidad y calidad de vida.

**Palabras clave:** Inteligencia emocional, Felicidad subjetiva, Calidad de vida laboral, Trabajo Social, España.

#### Abstract

In the discipline of Social Work, subjective happiness is regarded as a major indicator of quality of work life. Subjective happiness depends on the development of emotional intelligence. The objective of this study was to analyse the relationship between emotional intelligence (attention, clarity and emotional repair) and subjective happiness in a sample of 187 social work students from southern Spain (Average age = 20.38 years, 89.30% women), using questionnaires and a cross-sectional design. Higher levels of subjective happiness were positively and significantly associated with higher scores on clarity and emotional repair but were not associated with attention. Thus, Social Work training should give a greater weight to emotional intelligence. In this sense, developing emotional intelligence by implementing courses in faculties and social service centres would enable social work students and professionals to acquire more effective coping mechanisms and, therefore, increase their happiness and quality of life.

**Keywords:** Emotional intelligence, Subjective happiness, Quality of work life, Social Work, Spain.

---

\* A lo largo del texto se intenta utilizar un lenguaje inclusivo. En cualquier caso, el uso del “masculino” se ha considerado genérico y se ha empleado en algunas situaciones por razones de estilo, así como por el principio de “economía lingüística”.

---

Persona responsable de correspondencia: Mario Millán Franco  
Dirección: Facultad de Estudios Sociales y del Trabajo. Universidad de Málaga.  
Av Francisco Trujillo Villanueva s/n. 29001 Málaga (España)  
Dirección de correo electrónico: mmillan@uma.es

---

Recibido: 02/01/2020

Aceptado: 01/06/2020

Publicado: 01/12/2020



Este trabajo se publica bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional.

## Extended abstract

Social workers are one of the professional groups with the highest risk of experiencing low levels of quality of work life (QWL) (e.g., emotional exhaustion, discomfort, lack of happiness) (Campos-Vidal, Cardona-Cardona & Cuartero-Castañer, 2017; Esteban, 2014; Gómez, Alonso & Llamazares, 2019; Veloso-Besio, Cuadra-Peralta, Antezana-Saguez, Avendaño-Robledo & Fuentes-Soto, 2013), due to the characteristics of the work context (e.g. chronification, lack of material and temporal resources) and the high interpersonal and emotional demands of their welfare efforts (Schmitz & Schmitz, 2012). As a consequence, during their training, social work students must learn strategies that allow them to manage their own emotions and adequately meet the demands of the social service system's users (Augusto, Aguilar-Luzón & Salguero, 2008; Millán-Franco, Gómez-Jacinto, Hombrados-Mendieta & García-Cid, 2019; Morrison, 2007). Numerous researchers have emphasised the relevance of studying emotional intelligence (EI), welfare and health in Social Work (e.g., Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Souto, Torres-Coronas & Arias-Oliva, 2015; Urquijo, Extremera & Villa, 2016). These authors also point out that the underlying mechanisms of the relationship between these variables are still unclear. EI is conceptually and empirically related to numerous indicators of QWL (e.g. subjective happiness); it has been found to be a major predictor of mental health (Martins, Ramalho & Morin, 2010); and is regarded as an essential metacompetence for professional adaptability in a work context which is today so highly unpredictable (Parmentier, Pirsoul & Nils, 2019; Salessi & Omar, 2017).

It is thus important to examine EI and subjective happiness in social work students due the crucial impact on these professionals' well-being and future work performance. The objective of this study was therefore to analyse the relationship between emotional intelligence and subjective happiness in a sample of social work students from southern Spain. The following hypotheses were raised:

H1a - Higher levels of emotional attention are not significantly associated with higher scores in subjective happiness.

H1b - Higher levels of emotional clarity are positively and significantly associated with higher scores in subjective happiness.

H1c - Higher levels of emotional repair are positively and significantly associated with higher scores in subjective happiness.

A cross-sectional, descriptive and correlational study was conducted using questionnaires. The sample was composed of 187 students enrolled in the social work degree of a public university in southern Spain, aged between 18 and 46 years (Mean = 20.38 years; Standard Deviation = 3.35 years). Around 89.30% of the participants (n = 167) were women. Students were grouped as follows: 105 in the first year and 82 in the second year of the degree. To evaluate emotional intelligence, the Spanish version (Fernández-Berrocá, Extremera & Ramos, 2004) of the Trait Meta-Mood Scale (TMMS) by Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai (1995) was used. To evaluate subjective happiness, the Spanish version (Extremera & Fernández-Berrocá, 2014) of the Subjective Happiness Scale (SHS) by Lyubomirsky & Lepper (1999) was applied.

The questionnaires were applied during the months of March and April 2019, after having obtained the authorisation of the teachers who were responsible for the groups of students. Participation was voluntary and confidentiality and anonymity were guaranteed. The precepts of ethics and professional conduct of the discipline of Social Work in Spain, especially

those included in the Deontological Code of Social Work and in the White Paper of the degree of Social Work, were respected at all times (Consejo General del Trabajo Social, 2012; Giménez, 2014; Vázquez, 2005).

The correlation analysis showed a significant relationship ( $p < .01$ ) between subjective happiness and emotional clarity ( $r = .33$ ), and between subjective happiness and emotional repair ( $r = .50$ ), confirming hypotheses H1b and H1c. There was no significant relationship between subjective happiness and emotional attention ( $r = -.13$ ), so the H1a hypothesis was also accepted.

Regarding hypotheses H1b and H1c, clarity and emotional repair were positively correlated with perceived subjective happiness, which was more intense in the case of emotional repair. The relationships between these two EI dimensions and subjective happiness are consistent with studies conducted with workers of centres for people with intellectual disabilities (Extremera, Durán & Rey, 2005) and with pre-adolescents and adolescents (Ferragut & Fierro, 2012; Rey & Extremera, 2012). In this sense, high levels of emotional clarity and the ability to repair one's emotions favour the reduction of subjective discomfort and the maintenance of positive moods (Extremera *et al.*, 2005).

In relation to Hypothesis H1a, this absence of a relationship between emotional attention and subjective happiness has also been observed in other studies (Cejudo, López-Delgado & Rubio, 2016; Extremera, Salguero & Fernández-Berrocá, 2011). Regarding this issue, it has been pointed out that excessive emotional attention could generate an increase in ruminating and even discomfort, acting as a predictor of negative emotional consequences (Esteban, 2014; Extremera *et al.*, 2005). Thus, each EI dimension, in university students, could be considered to be differentially related to subjective happiness (Extremera *et al.*, 2011). EI is related to the psychological adjustment of emotional experience: emotional intelligence, therefore, can be considered as a notable protection factor, especially in groups with high interpersonal and emotional demands such as social workers (Millán-Franco, Gómez-Jacinto, Hombrados-Mendieta, González-Castro, & García-Cid, 2019; Schmitz & Schmitz, 2012). EI can be the melting pot that "unites" social workers' hearts and minds (Fernández-Berrocá & Extremera, 2009), acting as a formidable link between the two capacities.

This study presented a number of limitations. First, its cross-sectional design made it impossible to refer to cause-effect relationships between the variables analysed, limiting the analysis of the hypotheses and covariance relationships. Secondly, the sample reflected the feminisation of the Social Work profession, as it consisted mostly of women, making it difficult to generalise the results to men. Lastly, self-reported measures are sensitive to response biases, such as social desirability bias or fatigue in completing the questionnaires.

To conclude, a significant positive relationship between emotional clarity and repair and the subjective happiness of future social workers can be established. In this sense, understanding and regulating emotions is likely to facilitate the development of self-esteem and positive affect during work students' self-assessments. The latter partially neutralises the effects of unpleasant experiences and enhances the influence of positive situations. For this reason, developing emotional intelligence through training, implementing courses in faculties and social service centres would enable social work students and professionals to acquire more effective coping mechanisms and, therefore, increase their happiness and quality of life.

## 1. Introducción

Los profesionales de Trabajo Social constituyen uno de los colectivos con mayor riesgo de experimentar bajos niveles de calidad de vida laboral (CVL) (i.e., desgaste emocional, malestar, falta de felicidad) (Campos-Vidal *et al.*, 2017; Esteban, 2014; Gómez *et al.*, 2019; Veloso-Besio *et al.*, 2013). Esto se debe a las características del contexto de trabajo (i.e., cronificación, pocos recursos materiales y temporales) y a las elevadas demandas interpersonales y emocionales en su labor asistencial (Schmitz & Schmitz, 2012). Como consecuencia, durante su formación las personas que estudian Trabajo Social deben aprender estrategias que les permitan manejar sus propias emociones para afrontar adecuadamente las exigencias de los usuarios de los servicios sociales (Augusto *et al.*, 2008; Millán-Franco *et al.*, 2019; Morrison, 2007). Así, destaca el papel de la emoción en el proceso formativo del estudiante de Trabajo Social (Dore, 2019).

A través del autoanálisis constante, los profesionales del Trabajo Social deben reconocer y comprender sus propios estados emocionales si pretenden comprender y empatizar con las emociones y necesidades de sus usuarios (Ferguson, 2018; Sicora, 2012). Además, el aumento de las habilidades y competencias personales elevan los niveles de participación, salud y bienestar del profesional de Trabajo Social, mejorando a su vez la calidad de la atención a los usuarios de los centros sociales y comunitarios (Bunce, Lonsdale, King, Childs & Bennie, 2019). La pertinencia del estudio de la inteligencia emocional (IE), el bienestar y la salud en Trabajo Social ha sido apuntada por numerosas investigaciones (i.e., Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Souto *et al.*, 2015; Urquijo *et al.*, 2016), que evidencian que todavía no están claros los mecanismos subyacentes de la relación entre dichas variables. La IE está relacionada conceptual y empíricamente con numerosos indicadores de la CVL (i.e. felicidad subjetiva), se ha mostrado como una importante predictora de la salud mental (Martins *et al.*, 2010) y es considerada una metacompetencia crucial para la adaptabilidad profesional en un contexto laboral tan imprevisible como el actual (Parmentier *et al.*, 2019; Salessi y Omar, 2017).

La IE puede entenderse como “la capacidad de percibir con precisión, evaluar y expresar emociones; la capacidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan el pensamiento, la capacidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la capacidad de regular las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual” (Mayer & Salovey, 1997, p. 10). De acuerdo con el modelo de Salovey & Mayer (1990), la IE se manifiesta en las siguientes habilidades o competencias: (a) percepción emocional o la habilidad para identificar las emociones propias y ajenas; (b) facilitación emocional o la habilidad para usar la emoción para favorecer el razonamien-

to; (c) comprensión emocional o la habilidad para solucionar problemas e identificar emociones análogas; y (d) dirección emocional o la habilidad para comprender las implicaciones de los actos sociales en las emociones y la regulación de las emociones propias y de los demás.

Diversas investigaciones han apuntado que la materialización de las competencias vinculadas a la IE tiene como punto de partida la predisposición del individuo para prestar atención a sus emociones e identificar con claridad sus emociones y estados de ánimo (Millán, García-Álvarez y D'Aubeterre, 2014; Salovey *et al.*, 1995), proponiendo el concepto de *meta-mood experience* para su estudio y medida. Utilizando la *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS), Salovey *et al.* (1995) distinguen tres aspectos fundamentales en el modo en que las personas atienden, diferencian y regulan sus estados de ánimo: (a) atención emocional (*attention to feelings*) o el grado en que una persona es consciente, observa y piensa sobre sus emociones y estados de ánimo; (b) claridad emocional (*clarity in discrimination*) o el grado en que una persona entiende y comprende sus estados de ánimo; y (c) reparación emocional (*mood repair*) o el grado en que un individuo regula y modera sus estados de ánimo. Según Salovey *et al.* (1995), la TMMS es una razonable operacionalización de la IE: atención, claridad y reparación son aspectos fundamentales para el manejo y la comprensión de las emociones.

Diferentes estudios han subrayado la importancia de la inteligencia emocional para explicar la felicidad de las personas debido a su capacidad para potenciar el manejo adecuado de las emociones tanto propias como ajenas (Chamorro-Premuzic, Bennett & Furnham, 2007; Fernández-Berrocal y Extremera, 2009). En este sentido, la felicidad puede definirse como la combinación de tres componentes o elementos relacionados entre sí (Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999): afecto negativo poco frecuente, casos frecuentes de afecto positivo y un elevado nivel de satisfacción con la vida. Se ha observado que la IE es una importante predictora de la felicidad subjetiva incluso tras controlar el efecto de los rasgos de personalidad (Carmeli, Yitzhak-Halevy & Weisberg, 2009; Petrides & Furnham, 2006). Merino-Soto & Ruiz-del Castillo (2018) y Calleja, De Rosa, Ferri, Lipari & Costanzi (2019) registraron relaciones positivas entre IE, satisfacción con la vida y felicidad subjetiva en población general. Igualmente, la IE se ha asociado positivamente con la satisfacción vital y con la felicidad subjetiva de estudiantes universitarios (Cejudo *et al.*, 2016; Extremera *et al.*, 2011; Ruiz-Aranda, Extremera & Pineda-Galán, 2014).

Teniendo en cuenta las dimensiones de la TMMS anteriormente indicadas, la claridad y la reparación emocional son aquellas que más intensamente se han relacionado con la satisfacción con la vida (Extremera, Du-

rán y Rey, 2007; Rey, Extremera & Pena, 2011; Thompson, Waltz, Croyle & Pepper, 2007) y con la felicidad subjetiva (Chamorro-Premuzic *et al.*, 2007; Ferragut y Fierro, 2012; Rey y Extremera, 2012) en preadolescentes y adolescentes españoles. En el contexto de Trabajo Social, Esteban (2014) observó una relación positiva entre claridad emocional, reparación emocional e ilusión por el trabajo o *engagement*. Augusto *et al.* (2008) indicaron que las personas que estudiaban Trabajo Social con elevados niveles de claridad emocional y actitudes optimistas mostraron una mejor preparación para afrontar y resolver problemas sociales. En profesionales de centros para personas con discapacidad intelectual en España se demostró que la claridad, y, especialmente, la reparación de las emociones correlacionó positivamente con la felicidad subjetiva, mientras que la atención emocional no evidenció relaciones significativas (Extremera *et al.*, 2005). En este sentido, estudios anteriores han evidenciado resultados contradictorios o nulos de la atención emocional en la predicción de los indicadores de bienestar (Cejudo *et al.*, 2016; Esteban, 2014; Extremera *et al.*, 2011). En la misma línea, investigaciones realizadas con muestras de estudiantes en el ámbito universitario han mostrado que mayores niveles de IE se asocian con mayores niveles de bienestar independientemente del sexo y de la edad (Khodarahimi, 2014; Kong & Zhao, 2013; Merino-Soto & Ruiz-del Castillo, 2018).

Dada la importancia del estudio de la IE y de la felicidad subjetiva en estudiantes de Trabajo Social por sus relevantes consecuencias para su bienestar y para su futuro desempeño laboral, el objetivo de este estudio fue analizar la relación entre inteligencia emocional y felicidad subjetiva en una muestra de estudiantes de Trabajo Social del sur de España. Se plantearon las siguientes hipótesis:

H1a – Mayores niveles de atención emocional no se asocian significativamente con mayores puntuaciones en felicidad subjetiva.

H1b – Mayores niveles de claridad emocional se asocian positiva y significativamente con mayores puntuaciones en felicidad subjetiva.

H1c – Mayores niveles de reparación emocional se asocian positiva y significativamente con mayores puntuaciones en felicidad subjetiva.

## 2. Metodología

### 2.1. Diseño y participantes

Se llevó a cabo un estudio transversal, descriptivo y correlacional mediante el uso de cuestionarios. La muestra estuvo compuesta por 187 estudiantes del Grado en Trabajo Social de una universidad pública del sur de España

(Universidad de Málaga), con edades comprendidas entre 18 y 46 años ( $M = 20.38$ ;  $DT = 3.35$ ). El 89.30% de los participantes ( $n = 167$ ) fueron mujeres. Los estudiantes estuvieron agrupados del siguiente modo: 105 en primer curso y 82 en segundo curso.

## 2.2. Instrumentos

Para evaluar la inteligencia emocional se utilizó la *Trait Meta-Mood Scale-24* (TMMS-24, Fernández-Berrocal *et al.*, 2004; adaptación del cuestionario elaborado por Salovey *et al.*, 1995). Este instrumento confeccionado en español consta de 24 ítems que miden la inteligencia emocional percibida y se responde a través de una escala tipo Likert que va desde 1 (nada de acuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). Dicha escala incluye tres subfactores con ocho ítems cada uno: atención, i.e., presto mucha atención a los sentimientos, claridad, i.e., tengo claros mis sentimientos, y reparación emocional, i.e., cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo; en donde elevados puntajes reflejan mayores niveles en las respectivas dimensiones de la inteligencia emocional de las personas (Fernández-Berrocal *et al.*, 2004). La atención emocional mide el grado en el que un individuo cree prestar atención a sus sentimientos, la claridad emocional describe cómo consideran las personas que perciben sus emociones y la reparación de las emociones se refiere a la creencia del sujeto en torno a su capacidad para prolongar los estados emocionales positivos e interrumpir los negativos (Extremera *et al.*, 2005).

La consistencia interna de las subescalas de esta adaptación del cuestionario elaborado por Salovey *et al.* (1995) fue más elevada que los estudios de fiabilidad de la versión original en inglés (Fernández-Berrocal *et al.*, 2004). De esta forma, en la versión en español las subescalas fueron muy fiables (coeficientes  $\alpha$  de Cronbach: .90 atención, .90 claridad y .86 reparación) y las correlaciones test-retest después de cuatro semanas fueron adecuadas (atención,  $r=.60$ ; claridad,  $r=.70$ ; reparación,  $r=.83$ ) (Fernández-Berrocal *et al.*, 2004).

Para evaluar la felicidad subjetiva se usó la versión en español (Extremera & Fernández-Berrocal, 2014) de la *Subjective Happiness Scale* (SHS) de Lyubomirsky & Lepper (1999). Este instrumento mide la felicidad subjetiva global a través de declaraciones en las que una persona se autoevalúa o se compara con las demás y se compone de 4 ítems que se responden a través de una escala tipo Likert que va desde 1 a 7: 1. En general, me considero (1. Una persona no muy feliz-7. Una persona muy feliz), 2. Comparado con la mayoría de la gente que me rodea, me considero (1. Menos feliz-7. Más feliz), 3. Algunas personas suelen ser muy felices. Disfrutan la vida a pesar de lo

que ocurra, afrontando la mayoría de las cosas. ¿En qué medida te consideras una persona así? (1. Nada en absoluto-7. En gran medida), 4. Algunas personas suelen ser muy poco felices. Aunque no están deprimidas, no parecen tan felices como ellas quisieran. ¿En qué medida te consideras una persona así? (1. Nada en absoluto-7. En gran medida) (Extremera & Fernández-Berrocal, 2014). El coeficiente de consistencia interna ( $\alpha$  Cronbach) para la muestra total en la versión original en español de la SHS fue de .81 y las correlaciones entre las medias test-retest (8 semanas) fueron de .72, evidenciando que la confiabilidad se encontraba dentro de los límites adecuados (Extremera & Fernández-Berrocal, 2014).

### 2.3. Procedimiento

Tras la autorización del profesorado responsable de las asignaturas, los cuestionarios fueron aplicados durante los meses de marzo y abril de 2019. La participación fue voluntaria y se garantizó la confidencialidad y el anonimato de todos los datos, respetándose en todo momento los preceptos de ética y conducta profesional de la disciplina del Trabajo Social en el territorio español; especialmente los recogidos en el Código Deontológico del Trabajo Social y en el Libro Blanco del Título de Grado en Trabajo Social (Consejo General del Trabajo Social, 2012; Giménez, 2014; Vázquez, 2005). Se obtuvo el consentimiento verbal de los participantes y se les informó que tenían derecho a negarse a participar o retirarse en cualquier momento. A los estudiantes que decidieron participar, en el contexto del aula, se les proporcionó una copia con los cuestionarios *Trait Meta-Mood Scale-24* (TMMS-24) y *Subjective Happiness Scale* (SHS). De la misma forma, se adjuntó un documento que incluía una breve descripción de la investigación, unas instrucciones generales que rubricaban el anonimato y el exclusivo fin investigador, y un conjunto de cuestiones sociodemográficas (edad, sexo, curso). Se proporcionó todo el tiempo necesario para la compilación de los cuestionarios y posteriormente se introdujeron en sobres precintados sin identificación alguna. En última instancia, se agradeció a las personas participantes su colaboración.

### 2.4. Análisis de datos

El análisis de datos fue realizado con el programa estadístico STATA v.13, asumiendo un nivel de significatividad de .05 (bilateral). Se obtuvieron los estadísticos descriptivos de las variables (media, desviación típica, asimetría y curtosis) y se calcularon los coeficientes de correlación ( $r$  de Pearson) entre las variables y los coeficientes de fiabilidad ( $\alpha$  de Cronbach) de las escalas.

En base a la naturaleza relacional del objetivo y de las hipótesis de este estudio y teniendo en cuenta que se cumplieron los supuestos de normalidad en las variables, se consideró adecuado utilizar el coeficiente de correlación de Pearson para analizar los datos. De la misma forma, se estimó pertinente calcular, además de la media y la desviación típica, la asimetría y la curtosis para observar cómo eran las distribuciones de las respectivas variables.

### 3. Resultados

En la Tabla 1 se presentan los estadísticos descriptivos de las variables, las correlaciones entre ellas y los coeficientes de fiabilidad de las escalas. Todos los coeficientes alpha de Cronbach obtenidos, se situaron por encima del valor de .70 recomendado por Nunnally (1978). Los coeficientes de fiabilidad obtenidos en esta investigación para atención, claridad y reparación emocional (subfactores de la IE) fueron respectivamente .86, .90 y .84. Para la felicidad subjetiva, el coeficiente de fiabilidad (alpha de Cronbach) fue de .81. Se concluye que todos los instrumentos utilizados manifestaron adecuadas propiedades psicométricas.

En relación con la inteligencia emocional, la media más elevada correspondió a la atención emocional ( $M = 3.66$ ,  $DT = 0.74$ ), con valores de asimetría negativos e indicativos de mayor frecuencia de valores elevados ( $Sk = -0.45$ ) y valores de curtosis negativos ( $Ku = -0.05$ ). En segundo término, se situó la reparación de las emociones ( $M = 3.40$ ,  $DT = 0.76$ ) con valores de asimetría negativos e indicativos de mayor frecuencia de valores elevados ( $Sk = -0.13$ ) y valores de curtosis negativos ( $Ku = -0.49$ ). En última instancia, la media más baja perteneció a la claridad emocional ( $M = 3.32$ ,  $DT = 0.83$ ), con valores de asimetría positivos e indicativos de mayor frecuencia de valores bajos ( $Sk = 0.04$ ) y valores de curtosis negativos ( $Ku = -0.70$ ) señal de una baja concentración de valores en la región central de la distribución.

La puntuación media en felicidad subjetiva fue de 5.28 ( $DT = 1.04$ ), con valores de asimetría negativos e indicativos de mayor frecuencia de valores elevados ( $Sk = -0.88$ ) y valores de curtosis positivos ( $Ku = 0.86$ ) indicativos de una gran concentración de valores en la región central de la distribución. En general, los estudiantes expresaron moderados niveles de inteligencia emocional y de felicidad subjetiva.



Tabla 1. Estadísticos descriptivos y correlaciones de las variables del estudio

	Atención emocional	Claridad emocional	Reparación de las emociones	Felicidad subjetiva
Atención emocional <sup>1</sup>	1			
Claridad emocional <sup>1</sup>	.08	1		
Reparación de las emociones <sup>1</sup>	-.01	.39**	1	
Felicidad subjetiva	-.13	.33**	.50**	1
Media	3.66	3.32	3.40	5.28
Desviación Típica	0.74	0.83	0.76	1.04
Curtosis	-0.05	-0.70	-0.49	0.86
Asimetría	-0.45	0.04	-0.13	-0.88
Alfa de Cronbach	.86	.90	.84	.81

<sup>1</sup> Dimensiones de la inteligencia emocional

\*\*  $p < .01$

Los análisis de correlación mostraron una relación significativa ( $p < .01$ ) entre felicidad subjetiva y claridad emocional ( $r = .33$ ), y entre felicidad subjetiva y reparación emocional ( $r = .50$ ), confirmandose las hipótesis H1b y H1c. No se observó una relación significativa entre felicidad subjetiva y atención emocional ( $r = -.13$ , n.s.), por lo que, también, se encontró apoyo para la hipótesis H1a. De acuerdo con Cohen (1988), la relación entre claridad emocional y felicidad subjetiva puede ser considerada como mediana, y la relación entre reparación emocional y felicidad subjetiva puede ser evaluada como elevada. Altas puntuaciones en claridad y reparación emocional se asociaron significativamente con altas puntuaciones en felicidad subjetiva.

#### 4. Discusión y conclusiones

El objetivo de este estudio fue analizar la relación entre la inteligencia emocional (atención, claridad y reparación) y la felicidad subjetiva en una muestra de estudiantes de Trabajo Social del sur de España. Los resultados dieron apoyo a las Hipótesis 1b y 1c: los estudiantes con mayores niveles de claridad y reparación emocional mostraron mayores niveles de felicidad subjetiva. De la misma forma, la Hipótesis 1a pudo ser confirmada: no se observó una relación significativa entre mayores niveles de atención emocional y mayores puntuaciones en felicidad subjetiva.

En referencia a las Hipótesis 1b y 1c, la claridad y la reparación emocional correlacionaron positivamente con la felicidad subjetiva percibida. Las

relaciones entre estas dos dimensiones de la IE y la felicidad subjetiva, más intensa en el caso de la reparación emocional, son consistentes con estudios desarrollados con profesionales de centros para personas con discapacidad intelectual (Extremera *et al.*, 2005) y con pre adolescentes y adolescentes (Ferragut y Fierro, 2012; Rey y Extremera, 2012). La especial trascendencia positiva de la capacidad para reparar emociones sobre los niveles de felicidad manifestada ha sido apoyada en investigaciones previas con estudiantes en el ámbito universitario (Thompson *et al.*, 2007). Según Chamorro-Premuzic *et al.* (2007), la IE en términos de reparación ocupa un lugar destacado para explicar la felicidad de estudiantes. En este sentido, niveles altos de claridad emocional y de capacidad para reparar las propias emociones favorecen la reducción del malestar subjetivo y el mantenimiento de estados de ánimo positivos (Extremera *et al.*, 2005).

La comprensión y la regulación emocional facilitarían la potenciación del afecto positivo durante los procesos de autoevaluación, contrarrestando parte de la influencia de las situaciones negativas y maximizando la influencia de las positivas (Rey *et al.*, 2011). De la misma forma, las personas convencidas de su capacidad para distinguir y reparar sus emociones podrían ser más propensas a ejecutar procesos de regulación emocional más efectivos, como puede ser el uso frecuente de estrategias de distracción placenteras (i.e., ir al cine con un amiga), que a su vez pueden favorecer la reducción de síntomas depresivos y ansiosos (Rey y Extremera, 2012; Sicora, 2012). Esto es especialmente importante en futuros profesionales de Trabajo Social, en los que niveles elevados de claridad y de reparación emocional se relacionan de manera directa con su propio *engagement*, o compromiso, considerándose un potencial factor de protección contra el *burnout*, o síndrome de quemarse en el trabajo (Esteban, 2014), y en donde una elevada claridad emocional proporciona mejores condiciones para afrontar y resolver problemas sociales (Augusto *et al.*, 2008).

Con respecto a la Hipótesis 1a, la ausencia de relación entre atención emocional y felicidad subjetiva ha sido, igualmente, observada en otros estudios (Cejudo *et al.*, 2016; Extremera *et al.*, 2011). En este sentido, se ha señalado que una excesiva atención emocional podría generar un aumento de los pensamientos rumiativos e incluso malestar, actuando como predictora de consecuencias emocionales negativas (Esteban, 2014; Extremera *et al.*, 2005). De esta forma, podría plantearse que cada dimensión de la IE se relaciona de un modo diferencial con la felicidad subjetiva en estudiantes del ámbito universitario (Extremera *et al.*, 2011). La IE se relaciona con el ajuste psicológico de la experiencia emocional, así que la inteligencia emocional puede ser considerada como un importante factor de protección, especial-

mente en colectivos con elevadas demandas interpersonales y emocionales como los profesionales de Trabajo Social (Millán-Franco *et al.*, 2019; Schmitz & Schmitz, 2012). La IE puede ser el crisol que “una” el corazón y la cabeza en los profesionales de Trabajo Social (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009), postulándose como un formidable nexo de unión entre dichas capacidades emocionales e intelectuales. El desarrollo de habilidades emocionales a través de programas implementados en el seno de facultades y organizaciones de servicios sociales permitiría a estudiantes y profesionales de Trabajo Social adquirir estrategias de afrontamiento más eficaces y, por tanto, aumentar su felicidad y su bienestar.

Entre las limitaciones del estudio podemos señalar las siguientes. En primer lugar, el diseño transversal imposibilita hacer referencia a relaciones de causa-efecto entre las variables analizadas, limitándonos a considerar únicamente hipótesis y relaciones de covarianza. En segundo término, si bien la muestra refleja la feminización de la disciplina del Trabajo Social al estar formada mayoritariamente por mujeres, este hecho dificulta la generalización de los resultados. Y en tercera y última instancia, las medidas de autoinforme son sensibles a sesgos en las respuestas, como el sesgo de deseabilidad social o la fatiga en la cumplimentación de los cuestionarios.

La competencia emocional posee un papel fundamental en el contexto educativo de la educación superior, especialmente en Trabajo Social. No obstante, existe un vacío tanto en la investigación como en el entrenamiento del estudiante en habilidades propias de la IE, claves para el desarrollo personal y laboral. El entrenamiento en IE debe ser considerado como un elemento transversal en todas las materias de la formación en Trabajo Social. Por ejemplo, las conversaciones sobre las emociones entre estudiantes y profesionales de Trabajo Social con funciones de tutorización de prácticas son una excelente oportunidad pedagógica para la comprensión de los estados emocionales tanto propios como ajenos (i.e., usuarios, compañeros, supervisoras...), la disminución de la sensación de vulnerabilidad y la potenciación del crecimiento profesional y de la felicidad subjetiva (Dore, 2019). Paralelamente, otra línea de actuación se podría centrar en la implementación de la competencia emocional como una materia más en el currículo formativo de los futuros profesionales de Trabajo Social, permitiendo una vinculación más directa entre la formación y las necesidades laborales (Salessi y Omar, 2017; Souto *et al.*, 2015).

En conclusión, se puede afirmar que existe una relación significativa positiva entre la claridad y la reparación emocional y la felicidad subjetiva de los futuros profesionales del Trabajo Social. En este sentido, es probable que la comprensión y la regulación de las emociones faciliten el afecto positivo

durante los procesos de autoevaluación de los estudiantes de Trabajo Social, neutralizando, parcialmente, el influjo de las situaciones desagradables y potenciando la influencia de las situaciones positivas. El desarrollo de la inteligencia emocional por medio de cursos implementados en facultades y en centros de servicios sociales posibilitaría a estudiantes y profesionales de Trabajo Social adquirir mecanismos de afrontamiento más eficaces y, por tanto, aumentar su felicidad y su calidad de vida.

## 5. Agradecimientos

Mario Millán Franco señala que este artículo se ha elaborado durante la estancia de investigación posdoctoral realizada en la Universidad Nacional de Irlanda (Maynooth), 2019, financiada por el Plan Propio de Investigación y Transferencia de la Universidad de Málaga.

## 6. Bibliografía

- Augusto, J. M., Aguilar-Luzón, M. C. y Salguero, M. F. (2008). El papel de la IEP y del Optimismo/Pesimismo disposicional en la resolución de problemas sociales: Un estudio con alumnos de trabajo social. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(15), 363-382.
- Bunce, L., Lonsdale, A. J., King, N., Childs, J. & Bennie, R. (2019). Emotional Intelligence and Self-Determined Behaviour Reduce Psychological Distress: Interactions with Resilience in Social Work Students in the UK. *British Journal of Social Work*, 49(8) 2092-2111. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcz008>
- Callea, A., De Rosa, D., Ferri, G., Lipari, F. & Costanzi, M. (2019). Are More Intelligent People Happier? Emotional Intelligence as Mediator between Need for Relatedness, Happiness and Flourishing. *Sustainability*, 11(4), 1022. <https://doi.org/10.3390/su11041022>
- Campos-Vidal, J. F., Cardona-Cardona, J. y Cuartero-Castañer, M. E. (2017). Afrontar el desgaste: cuidado y mecanismos paliativos de la fatiga por compasión. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 24, 119-136. <https://doi.org/10.14198/ALTERN2017.24.07>
- Carmeli, A., Yitzhak-Halevy, M. & Weisberg, J. (2009). The relationship between emotional intelligence and psychological wellbeing. *Journal of Managerial Psychology*, 24(1), 66-78. <https://doi.org/10.1108/02683940910922546>
- Cejudo, J., López-Delgado, M. L. y Rubio, M. J. (2016). Inteligencia emocional y resiliencia: su influencia en la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios. *Anuario de Psicología*, 46(2), 51-57. <https://doi.org/10.1016/j.anpsic.2016.07.001>

- Chamorro-Premuzic, T., Bennett, E. & Furnham, A. (2007). The happy personality: Mediational role of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 42(8), 1633-1639.  
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.10.029>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2ª ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Consejo General del Trabajo Social (2012). *Código deontológico de Trabajo Social*. Recuperado de [https://www.cgtrabajosocial.es/codigo\\_deontologico](https://www.cgtrabajosocial.es/codigo_deontologico)
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. & Smith, H. L. (1999). Subjective Well-Being: Three Decades of Progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.  
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Dore, I. (2019). Talking about emotion: how are conversations about emotion enabled in the context of social work practice education? *Social Work Education*, 38(7), 846-860. <https://doi.org/10.1080/02615479.2019.1591361>
- Esteban, B. (2014). Una aproximación a la influencia de la Inteligencia Emocional Percibida en su relación con los niveles de Burnout y Engagement en el desempeño del Trabajo Social. *Azarbe*, 3, 123-131. Recuperado de <https://revistas.um.es/azarbe/article/view/198451>
- Extremera, N., Durán, 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(1), 63-73.
- Extremera, N., Durán, A. & Rey, L. (2007). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism-pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 42(6), 1069-1079. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.014>
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2014). The Subjective Happiness Scale: Translation and Preliminary Psychometric Evaluation of a Spanish Version. *Social Indicators Research*, 119(1), 473-481.  
<https://doi.org/10.1007/s11205-013-0497-2>
- Extremera, N., Salguero, J. M. & Fernández-Berrocal, P. (2011). Trait Meta-Mood and Subjective Happiness: A 7-week Prospective Study. *Journal of Happiness Studies*, 12(3), 509-517. <https://doi.org/10.1007/s10902-010-9233-7>
- Ferguson, H. (2018). How social workers reflect in action and when and why they don't: the possibilities and limits to reflective practice in social work. *Social Work Education*, 37(4), 415-427.  
<https://doi.org/10.1080/02615479.2017.1413083>
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 23(3), 85-108. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3098211>

- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. & Ramos, N. (2004). Validity and Reliability of the Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports, 94*(3), 751-755.  
<https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Ferragut, M. y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología, 44*(3), 95-104. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-05342012000300008&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-05342012000300008&script=sci_abstract&tlng=es)
- Giménez, V. M. (2014). Cuestiones éticas en la investigación en Trabajo Social y estrategias para una investigación éticamente responsable. *AZARBE, Revista Internacional de Trabajo Social Y Bienestar, 3*, 187-195. Recuperado de <https://revistas.um.es/azarbe/article/view/198541/161801>
- Gómez, R., Alonso, M. & Llamazares, M. L. (2019). Factorial Validity of the Maslach Burnout Inventory-Human Services Survey (MBI-HSS) in a Sample of Spanish Social Workers. *Journal of Social Service Research, 45*(2), 207-219. <https://doi.org/10.1080/01488376.2018.1480549>
- Khodarahimi, S. (2014). The Role of Gender on Positive Psychology Constructs in a Sample of Iranian Adolescents and Young adults. *Applied Research in Quality of Life, 9*(1), 45-61.  
<https://doi.org/10.1007/s11482-013-9212-3>
- Kong, F. & Zhao, J. (2013). Affective mediators of the relationship between trait emotional intelligence and life satisfaction in young adults. *Personality and Individual Differences, 54*(2), 197-201.  
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.08.028>
- Lyubomirsky, S. & Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research, 46*(2), 137-155. <https://doi.org/10.1023/A:1006824100041>
- Martins, A., Ramalho, N. & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between Emotional Intelligence and health. *Personality and Individual Differences, 49*(6), 554-564.  
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.05.029>
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). New York: Basic Book.
- Merino-Soto, C. & Ruiz-del Castillo, C. G. (2018). Explorando el vínculo de la inteligencia emocional y la satisfacción con la vida en adultos peruanos. *Ansiedad y Estrés, 24*(2-3), 140-143.  
<https://doi.org/10.1016/j.anyes.2018.03.004>
- Millán, A. C., García-Álvarez, D. J. y D'Aubeterre, M. E. (2014). Efecto de la Inteligencia Emocional y Flujo en el Trabajo Sobre Estresores y

- Bienestar Psicológico: Análisis de Ruta en Docentes. *Revista Colombiana de Psicología*, 23(1), 207-228. <https://doi.org/10.15446/rcp.v23n1.37676>
- Millán-Franco, M., Gómez-Jacinto, L., Hombrados-Mendieta, I., González-Castro, F. & García-Cid, A. (2019). The Effect of Length of Residence and Geographical Origin on the Social Inclusion of Immigrants. *Psychosocial Intervention*, 28(3), 119-130. <https://doi.org/10.5093/pi2019a10>
- Millán-Franco, M., Gómez-Jacinto, L., Hombrados-Mendieta, M. I. & García-Cid, A. (2019). The online and offline social support networks for immigrants in Malaga (Spain). *Migraciones*, 47, 119-149. <https://doi.org/10.14422/mig.i47y2019.005>
- Morrison, T. (2007). Emotional Intelligence, Emotion and Social Work: Context, Characteristics, Complications and Contribution. *British Journal of Social Work*, 37(2), 245-263. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcl016>
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Parmentier, M., Pirsoul, T. & Nils, F. (2019). Examining the impact of emotional intelligence on career adaptability: A two-wave cross-lagged study. *Personality and Individual Differences*, 151, 109446. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.05.052>
- Petrides, K. V. & Furnham, A. (2006). The Role of Trait Emotional Intelligence in a Gender-Specific Model of Organizational Variables. *Journal of Applied Social Psychology*, 36(2), 552-569. <https://doi.org/10.1111/j.0021-9029.2006.00019.x>
- Rey, L. y Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida, felicidad y estrategias distractoras en adolescentes. *Boletín de Psicología*, 104, 87-101. Recuperado de <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N104-5.pdf>
- Rey, L., Extremera, N. & Pena, M. (2011). Perceived Emotional Intelligence, Self-Esteem and Life Satisfaction in Adolescents. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 227-234. <https://doi.org/10.5093/in2011v20n2a10>
- Ruiz-Aranda, D., Extremera, N. & Pineda-Galán, C. (2014). Emotional intelligence, life satisfaction and subjective happiness in female student health professionals: the mediating effect of perceived stress. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 21(2), 106-113. <https://doi.org/10.1111/jpm.12052>
- Salessi, S. y Omar, A. (2017). Satisfacción laboral: un modelo explicativo basado en variables disposicionales. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(2), 329-345. <https://doi.org/10.15446/rcp.v26n2.60651>
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, & health* (pp. 125-154). Washington : American Psychological Association.
- Schmitz, P. G. & Schmitz, F. (2012). Emotional Intelligence and Acculturation. *Behavioral Psychology*, 20(1), 15-41.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.  
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Sicora, A. (2012). Práctica reflexiva y profesiones de ayuda. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 19, 45-58.  
<https://doi.org/10.14198/ALTERN2012.19.03>
- Souto, M., Torres-Coronas, T. y Arias-Oliva, M. (2015). Barreras para la inclusión de las competencias emocionales en la educación superior. *Opción*, 31(5), 1140-1158. Recuperado de <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/20804>
- Thompson, B. L., Waltz, J., Croyle, K. & Pepper, A. C. (2007). Trait meta-mood and affect as predictors of somatic symptoms and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 43(7), 1786-1795.  
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.05.017>
- Urquijo, I., Extremera, N. & Villa, A. (2016). Emotional Intelligence, Life Satisfaction, and Psychological Well-Being in Graduates: the Mediating Effect of Perceived Stress. *Applied Research Quality Life*, 11, 1241-1252.  
<https://doi.org/10.1007/s11482-015-9432-9>
- Vázquez, O. (coord.) (2005). *Libro Blanco del Título de Grado en Trabajo Social*. Madrid: Agencia Española de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Recuperado de [http://www.aneca.es/var/media/150376/libroblanco\\_trbjsocial\\_def.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150376/libroblanco_trbjsocial_def.pdf)
- Veloso-Besio, C., Cuadra-Peralta, A., Antezana-Saguz, I., Avendaño-Robledo, R. y Fuentes-Soto, L. (2013). Relación entre Inteligencia Emocional, Satisfacción Vital, Felicidad Subjetiva y Resiliencia en funcionarios de Educación Especial. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 39(2), 355-366.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000200022>