

<https://doi.org/10.69639/arandu.v12i3.1589>

Cuando las competencias emocionales no predicen satisfacción laboral: análisis de docentes en el contexto educativo ecuatoriano

*When emotional competencies do not predict job satisfaction: analysis of teachers in
the ecuadorian educational context*

Miriam del Rocío Caiza Pilco

mcaiza@est.unibe.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0002-3360-0558>

Universidad Iberoamericana del Ecuador

Quito – Ecuador

Nancy Elvira Zavala Chapi

nzavala@est.unibe.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0003-1231-1199>

Universidad Iberoamericana del Ecuador

Quito – Ecuador

Adriana Gabriela Sequera Morales

asequera@doc.unibe.edu.ec

adriana.sequera@posgradounmsm.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0001-5779-900X>

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad Iberoamericana del Ecuador

Quito – Ecuador

Artículo recibido: 18 agosto 2025 - Aceptado para publicación: 28 septiembre 2025

Conflictos de intereses: Ninguno que declarar.

RESUMEN

Este estudio examina la relación entre estados emocionales y satisfacción laboral en 35 docentes de una institución educativa de Pichincha, Ecuador. Se empleó un diseño no experimental, transversal y correlacional, utilizando el TMMS-24 para evaluar bienestar emocional (percepción, comprensión y regulación emocional) y un cuestionario basado en Herzberg para medir satisfacción laboral en factores intrínsecos y extrínsecos. Los resultados revelan niveles adecuados de bienestar emocional en todas las dimensiones ($M = 3,66$), con particular fortaleza en comprensión emocional ($M = 3,94$). Sin embargo, la satisfacción laboral presentó niveles críticos de insatisfacción en factores intrínsecos, especialmente en significación del trabajo ($M = 1,74$), relaciones interpersonales ($M = 1,79$) y ambiente laboral ($M = 1,85$). El hallazgo más significativo fue la ausencia de correlaciones positivas entre estados emocionales y satisfacción laboral; todas las asociaciones observadas fueron negativas débiles y no significativas ($\rho = -0,113$ a $-0,313$, $p > ,05$), contradiciendo la literatura internacional. Esta paradoja sugiere que en contextos de precariedad institucional severa, las competencias emocionales operan como mecanismos de afrontamiento individual sin traducirse en satisfacción laboral genuina, revelando

los límites de intervenciones centradas exclusivamente en recursos personales cuando las condiciones estructurales permanecen deficientes.

Palabras clave: estados emocionales, satisfacción laboral, docentes, TMMS-24, Ecuador

ABSTRACT

This study examines the relationship between emotional states and job satisfaction among 35 teachers at an educational institution in Pichincha, Ecuador. A non-experimental, cross-sectional, correlational design was employed, using the TMMS-24 to assess emotional well-being (perception, understanding, and emotional regulation) and a Herzberg-based questionnaire to measure job satisfaction across intrinsic and extrinsic factors. Results reveal adequate levels of emotional well-being across all dimensions ($M = 3,66$), with particular strength in emotional understanding ($M = 3,94$). However, job satisfaction showed critical levels of dissatisfaction in intrinsic factors, especially work significance ($M = 1,74$), interpersonal relationships ($M = 1,79$), and work environment ($M = 1,85$). The most significant finding was the absence of positive correlations between emotional states and job satisfaction; all observed associations were weak negative and non-significant ($\rho = -0,113$ to $-0,313$, $p > ,05$), contradicting international literature. This paradox suggests that in contexts of severe institutional precariousness, emotional competencies operate as individual coping mechanisms without translating into genuine job satisfaction, revealing the limits of interventions focused exclusively on personal resources when structural conditions remain deficient.

Keywords: emotional states, job satisfaction, teachers, TMMS-24, Ecuador

INTRODUCCIÓN

La satisfacción laboral docente constituye un elemento fundamental para la calidad educativa, dado que influye directamente en el desempeño profesional, el compromiso organizacional y la permanencia en la carrera (Toropova et al., 2021; Luque-Reca et al., 2022). En Ecuador, el sistema educativo enfrenta desafíos significativos relacionados con el bienestar del profesorado, evidenciados en altas tasas de rotación, ausentismo y estrés laboral (Muñoz-Fernández et al., 2025). La provincia de Pichincha, como centro neurálgico de la educación ecuatoriana, no escapa a esta problemática. Las instituciones educativas de la región reportan dificultades para retener docentes cualificados y mantener ambientes laborales saludables que promuevan tanto el desarrollo profesional como el bienestar emocional del personal.

Los estados emocionales de los docentes desempeñan un papel crítico en su desempeño profesional y en la creación de ambientes de aprendizaje efectivos (Mérida-López et al., 2022). La capacidad de percibir, comprender y regular emociones propias y ajenas, conocida como inteligencia emocional percibida, ha sido identificada en la literatura internacional como un predictor significativo de diversos indicadores de bienestar ocupacional (Suleman et al., 2020). Sin embargo, la evidencia empírica sobre esta relación en el contexto ecuatoriano es prácticamente inexistente, lo que limita la comprensión de las dinámicas específicas que operan en el profesorado latinoamericano.

La teoría bifactorial de Herzberg et al. (1959) también proporciona un marco conceptual para analizar la satisfacción laboral, distinguiendo entre factores motivadores intrínsecos (reconocimiento, logro, responsabilidad) y factores higiénicos extrínsecos (condiciones laborales, salario, relaciones interpersonales). Tal diferenciación resulta relevante en el ámbito educativo, donde coexisten elementos altamente vocacionales con condiciones laborales frecuentemente desafiantes. La aplicación de este modelo en contextos ecuatorianos ha mostrado patrones diferenciados respecto a países desarrollados, sugiriendo la necesidad de investigaciones contextualizadas (Muñoz-Fernández et al., 2025).

La institución educativa analizada en este estudio, ubicada en Pichincha, representa un caso típico del sistema educativo ecuatoriano contemporáneo. Con una plantilla docente de aproximadamente 40 profesores, la institución atiende niveles de Educación General Básica Superior y Bachillerato. Durante los últimos tres años académicos, la dirección institucional ha observado indicadores preocupantes: incremento en las solicitudes de licencias médicas por motivos psicológicos, disminución en la participación en actividades extracurriculares, y expresiones informales de insatisfacción relacionadas con la carga laboral y las condiciones de trabajo.

El contexto socioeconómico ecuatoriano añade complejidad a esta problemática. Los docentes enfrentan presiones múltiples: demandas crecientes de actualización pedagógica, responsabilidades administrativas en expansión, las remuneraciones que no siempre se

corresponden con la carga laboral, y las expectativas sociales sobre su rol en la formación integral de los estudiantes. A esto se sumaría el impacto residual de la pandemia por COVID-19, que transformó radicalmente las dinámicas educativas y generó nuevas fuentes de estrés profesional.

La investigación internacional sobre las variables ha experimentado un crecimiento exponencial en las últimas dos décadas. Suleman et al. (2020) condujeron un estudio transversal con directores de escuelas secundarias en Pakistán, encontrando que la estabilidad emocional, la integridad y la autodisciplina funcionaban como predictores significativos de la satisfacción laboral. Sus resultados sugieren que las dimensiones de inteligencia emocional explican varianzas sustanciales en los niveles de satisfacción ocupacional.

Mérida-López et al. (2022) examinaron un modelo de mediación serial en 1,079 profesionales de la enseñanza españoles, demostrando que una mayor inteligencia emocional se asociaba con menores intenciones de abandono docente a través de dos rutas indirectas: mayor satisfacción laboral y mayor percepción de apoyo de supervisores. Este estudio evidencia la complejidad de las relaciones entre recursos personales y variables laborales en el profesorado.

En el contexto asiático, Chong et al. (2020) investigaron el impacto de la inteligencia emocional en el desempeño laboral de académicos malayos, identificando correlaciones positivas significativas. Similarmente, estudios en Bangladesh han revelado que la inteligencia emocional de los docentes influye significativamente en la motivación académica de los estudiantes (Rahman et al., 2024), subrayando el efecto cascada de las competencias emocionales del profesorado.

La aplicación del TMMS-24 en contextos educativos ha generado evidencias sobre sus propiedades psicométricas. Extremera et al. (2019) identificaron cuatro perfiles distintos de inteligencia emocional en 834 profesores españoles, cada uno asociado con niveles diferenciales de burnout, ansiedad y estrés. Los docentes con predominio de alta atención emocional pero baja reparación evidenció los indicadores más desfavorables de salud mental ocupacional.

Con respecto a la satisfacción laboral, Muñoz-Fernández et al. (2025) realizaron un estudio con 6,316 docentes ecuatorianos, encontrando que factores extrínsecos como las relaciones interpersonales y la supervisión efectiva mostraban relaciones positivas directas con la satisfacción laboral y el compromiso organizacional. Contrariamente a lo esperado según Herzberg, el salario no emergió como variable significativa en su modelo, sugiriendo particularidades del contexto ecuatoriano.

La literatura también evidencia inconsistencias. Algunos estudios reportan correlaciones positivas fuertes entre inteligencia emocional y satisfacción laboral ($\rho > 0.70$) (Bhavana et al., 2019), mientras otros solo reportan asociaciones moderadas o contexto-dependientes. Las discrepancias han sugerido la intervención de variables moderadoras no siempre controladas: cultura organizacional, políticas educativas nacionales, nivel educativo donde se ejerce la docencia, y características sociodemográficas de los participantes.

El objetivo de este artículo es determinar la relación entre los estados emocionales y la satisfacción laboral en docentes de una institución educativa de Pichincha, Ecuador. El trabajo presenta múltiples justificaciones. Desde una perspectiva teórica, contribuye a expandir el conocimiento sobre cómo operan los constructos psicológicos en contextos culturales específicos, particularmente en América Latina, región subrepresentada en la literatura psicopedagógica internacional. Los estudios disponibles se concentran predominantemente en países anglosajones y asiáticos (Miao et al., 2017), limitando la generalización de sus hallazgos a realidades educativas distintas.

Metodológicamente, este estudio aporta evidencia empírica sobre la validez ecológica del TMMS-24 en población docente ecuatoriana, instrumento ampliamente utilizado internacionalmente (Valdivia et al., 2015). La aplicación conjunta con un cuestionario de satisfacción laboral basado en Herzberg permite una evaluación comprehensiva que integra las dimensiones emocionales y laborales.

Desde el punto de vista práctico, los resultados pueden contribuir con políticas institucionales de gestión del talento humano. Comprender los factores que influyen en la satisfacción laboral docente posibilita el diseño de intervenciones específicas para mejorar el clima organizacional, reducir la rotación del personal y promover el bienestar psicológico del profesorado. En última instancia, docentes satisfechos y emocionalmente equilibrados contribuyen más efectivamente a los procesos de enseñanza-aprendizaje y al desarrollo integral de los estudiantes (Han et al., 2020).

MATERIALES Y MÉTODOS

Se asumió un diseño no experimental, transversal y correlacional, que examinó las relaciones entre variables sin manipulación experimental. El paradigma epistemológico se enmarca en el positivismo, privilegiando la medición cuantitativa de constructos psicológicos mediante instrumentos estandarizados. Se adoptó un enfoque correlacional bivariado y multivariado, empleando estadística no paramétrica debido a las características distribucionales de los datos y el tamaño muestral limitado.

Corresponde el mismo a un estudio de caso donde la muestra estuvo conformada por 35 docentes (12 hombres, 34.3%; 23 mujeres, 65.7%) de una institución educativa fiscal ubicada en Pichincha, Ecuador. La selección muestral fue por conveniencia, incluyendo a todos los docentes activos que aceptaron participar voluntariamente en el estudio. Los criterios de inclusión fueron: (a) ejercer funciones docentes activas en la institución; (b) tener al menos un año de experiencia en el establecimiento; (c) consentimiento informado para participar.

Las características sociodemográficas de la muestra revelaron una edad promedio de 38.6 años (rango: 25-58 años). En cuanto a la experiencia docente, la media fue de 11.4 años (DE = 7.8). El 71.4% de los participantes poseía título de licenciatura en educación, 20.0% había

completado estudios de postgrado (especialización o maestría), y 8.6% contaba con licenciatura en áreas distintas a la educación. Los docentes desempeñaban funciones en Educación General Básica Superior (54.3%) y Bachillerato (45.7%).

Instrumentos

Test para Evaluar Estados Emocionales TMMS-24 (Trait Meta-Mood Scale): se empleó la versión española adaptada por Fernández-Berrocal et al. (2004) del instrumento original de Salovey et al. (1995). El TMMS-24 evalúa la inteligencia emocional percibida mediante 24 ítems distribuidos en tres dimensiones: Percepción Emocional (8 ítems), Comprensión Emocional (8 ítems) y Regulación Emocional (8 ítems). Los ítems se responden en escala Likert de 5 puntos (1 = Nada de acuerdo a 5 = Totalmente de acuerdo). Las puntuaciones se calculan sumando los ítems de cada dimensión.

Los puntos de corte diferenciados por sexo permiten clasificar a los participantes en niveles de debe mejorar, adecuado o excelente en cada dimensión (Fernández-Berrocal et al., 2004). El TMMS-24 ha demostrado propiedades psicométricas adecuadas en diversos contextos. En estudios españoles, los coeficientes alfa de Cronbach varían entre 0.82 y 0.90 para las tres dimensiones (Fernández-Berrocal et al., 2004). Validaciones latinoamericanas confirman su estructura trifactorial y fiabilidad satisfactoria (Valdivia et al., 2015).

Cuestionario de Satisfacción Laboral Docente: se empleó un instrumento basado en la teoría bifactorial de Herzberg, conformado por 28 ítems que evalúan dos macrodimensiones: satisfacción asociada a factores intrínsecos (14 ítems en 4 dimensiones) y satisfacción asociada a factores extrínsecos (14 ítems en 4 dimensiones). La respuesta se estructura en escala Likert de 5 puntos (1 = Altamente Insatisfecho a 5 = Altamente Satisfecho).

Procedimiento

La recolección de datos se realizó durante el segundo quimestre del año lectivo 2024-2025. Los cuestionarios fueron administrados en formato virtual (GoogleForm) durante una jornada pedagógica institucional. Los instrumentos se aplicaron en el siguiente orden: primero el cuestionario sociodemográfico, seguido del TMMS-24 y finalmente el cuestionario de satisfacción laboral. Un investigador permaneció disponible durante toda la aplicación para resolver dudas procedimentales, sin influir en las respuestas.

Los datos fueron codificados asignando identificadores numéricos para preservar el anonimato. Se construyó una base de datos en formato CSV, realizando doble digitación para minimizar errores de transcripción.

Análisis de Datos

El procesamiento estadístico se realizó mediante el software Jamovi versión 2.3. Inicialmente se ejecutaron análisis descriptivos calculando medias (M), medianas (Md), desviaciones estándar (DE) y rangos (Máx-Mín) para todas las variables. Se examinó la normalidad de las distribuciones mediante la prueba de Shapiro-Wilk, considerando el umbral de $p < 0.05$ para rechazar el supuesto de normalidad.

Dado que varias variables no cumplían en conjunto con el supuesto de normalidad, se optó por estadística no paramétrica para los contrastes de hipótesis. Las correlaciones bivariadas se estimaron mediante el coeficiente Rho de Spearman, apropiado para datos ordinales o continuos no normales. Se interpretaron los coeficientes siguiendo los criterios de Cohen: $|\rho| < 0.30$ correlación débil, $0.30 \leq |\rho| < 0.50$ moderada, $|\rho| \geq 0.50$ fuerte. El nivel de significación se estableció en $\alpha = 0.05$ para todas las pruebas de hipótesis.

RESULTADOS

Los resultados se presentan acá organizados en cinco tablas que resumen los hallazgos principales.

Tabla 1

Estadísticos Descriptivos de Estados Emocionales

Dimensión	M	Md	DE	Mín	Máx	Nivel
Percepción Emocional	3,27	3,38	0,85	1,75	4,88	Adecuado
Comprensión Emocional	3,94	4,00	0,83	1,75	5,00	Adecuado
Regulación Emocional	3,77	3,88	0,73	2,25	5,00	Adecuado
Bienestar Emocional Total	3,66	3,71	0,69	1,96	4,79	Adecuado

Nota. Niveles según baremos TMMS-24 de Fernández-Berrocal et al. (2004).

Bienestar Emocional

Los resultados obtenidos revelan que los docentes participantes presentan niveles generales adecuados de bienestar emocional, con una media total de 3,66 puntos en la escala de 1 a 5 (ver tabla 1). Este valor, que supera el punto medio de la escala y se aproxima al nivel de “Muy de acuerdo”, indica que los docentes poseen competencias emocionales desarrolladas en un nivel satisfactorio. La mediana de 3,71, prácticamente idéntica a la media, confirma una distribución simétrica de las respuestas y sugiere que este nivel de bienestar emocional es representativo de la mayoría de los participantes. La DE de 0,69 indica una variabilidad moderada, señalando que, si bien la mayoría de los docentes se concentra en torno a este nivel adecuado, existen diferencias individuales en las competencias emocionales. El rango de respuestas, que oscila entre 1,96 y 4,79; revela que, aunque algunos docentes presentan niveles relativamente

bajos de bienestar emocional, ninguno se encuentra en situación crítica, mientras que otros alcanzan niveles cercanos a la excelencia emocional.

La dimensión de Comprensión Emocional obtuvo media de 3,94 y dentro del rango considerado adecuado, valorando la capacidad de los docentes para identificar, distinguir y comprender sus propios estados emocionales. La DE de 0,83 señala la variabilidad, con un rango que va desde 1,75 hasta el valor máximo de 5,00, indicando esto que al menos un docente reporta comprensión emocional óptima (ver tabla 1). Este resultado sugiere que los docentes poseen claridad sobre sus sentimientos y son capaces de definir y comprender sus estados emocionales en diferentes situaciones, lo cual representa un recurso personal valioso para el afrontamiento de las demandas laborales en la institución.

La Regulación Emocional alcanzó una media de 3,77, también dentro del rango adecuado según los baremos del instrumento. La DE de 0.73, la más baja entre las tres dimensiones, indica mayor homogeneidad en esta competencia emocional (ver tabla 1). Los resultados asoman que los docentes son capaces de implementar estrategias para cambiar sus estados de ánimo negativos, mantener pensamientos positivos en situaciones adversas y gestionar adecuadamente sus respuestas emocionales, competencias particularmente relevantes en el contexto educativo donde las demandas emocionales son constantes y variadas.

La Percepción Emocional de los propios sentimientos y emociones obtuvo el promedio más bajo entre las tres dimensiones, con una media de 3.27, aunque aún dentro del rango adecuado. La DE de 0,85 (ver tabla 1), fue la más alta entre las tres dimensiones, revela mayor heterogeneidad individual en esta competencia. Los resultados sugieren que los docentes en su mayoría mantienen un balance adecuado, prestando suficiente atención a sus emociones sin caer en la hipervigilancia emocional.

El patrón jerárquico observado, donde la Comprensión supera a la Regulación y esta a su vez supera a la Percepción (ver tabla 1), resulta teóricamente coherente con los modelos de inteligencia emocional que plantean una secuencia de desarrollo de competencias. El hecho de que ninguna dimensión presente medias en rangos problemáticos constituye un hallazgo alentador. Sugiere esto que los docentes participantes han desarrollado recursos personales que trascienden las limitaciones del contexto laboral, posiblemente a través de procesos de formación continua, experiencia acumulada o desarrollo personal consciente. Sin embargo, la presencia de casos individuales con puntuaciones bajas en las tres dimensiones indica la necesidad de sistemas de detección y apoyo para aquellos docentes que puedan estar en situación de vulnerabilidad emocional, particularmente considerando que el bienestar emocional inadecuado puede incrementar el riesgo de burnout y afectar negativamente la calidad de las interacciones educativas.

Configuración estructural de la satisfacción laboral docente

Los resultados obtenidos revelan una estructura jerárquica clara en los niveles de satisfacción laboral de los docentes participantes, evidenciando diferencias entre factores intrínsecos y extrínsecos (ver tabla 2). La satisfacción global asociada a factores intrínsecos alcanzó una media de 2,50; mientras que la satisfacción con factores extrínsecos obtuvo un promedio ligeramente superior de 2,55, manteniéndose en el mismo rango interpretativo. La diferencia mínima de 0,05 puntos entre ambas categorías indica que los factores presentan problemáticas similares en magnitud, aunque con manifestaciones específicas distintas que requieren análisis diferenciado (ver tabla 2). Se aprecia un patrón general que indica que los docentes experimentan malestar generalizado en su experiencia laboral, sin distinguir significativamente entre aspectos relacionados con el contenido del trabajo y aquellos vinculados con el contexto organizacional, representa eso una situación particularmente crítica dado que sugiere problemáticas sistémicas que afectan múltiples dimensiones de la vida laboral docente.

Al examinar la jerarquía de las dimensiones evaluadas, emerge un gradiente de satisfacción que permite identificar áreas prioritarias de intervención institucional (ver tabla 2). Los factores intrínsecos presentan niveles consistentemente más bajos que los extrínsecos, con cuatro de sus cinco dimensiones posicionándose en el rango de “Insatisfecho”. La dimensión de Significación de la Tarea, clasificada dentro de los factores extrínsecos conceptualmente relacionada con aspectos motivacionales del trabajo, obtuvo el promedio más bajo ($M = 1,74$), indicando esto insatisfacción clara y pronunciada. Se desprende de lo anterior que los docentes no perciben sus actividades cotidianas como suficientemente valoradas o significativas, lo cual representa una amenaza a la motivación intrínseca y al sentido de propósito profesional. Le siguen en orden las dimensiones de Relaciones Interpersonales ($M = 1,79$) y Ambiente de Trabajo ($M = 1,85$), ambas insatisfactorias claramente, resaltando problemáticas en el clima laboral y la calidad de las interacciones entre colegas, con directivos y con estudiantes (ver tabla 2).

Tabla 2

Configuración de las percepciones de la satisfacción laboral

Posición	Satisfacción Laboral	Media	Nivel
Macrodimensión: Factores intrínsecos		2,50	Indeciso
 1	Satisfacción con el trabajo en sí mismo	3,22	Indeciso
 2	Satisfacción con el reconocimiento obtenido	3,14	Indeciso
 3	Satisfacción con respecto a la autonomía laboral	2,49	Insatisfecho
 4	Satisfacción con el ambiente de trabajo	1,85	Insatisfecho
 5	Satisfacción con las relaciones interpersonales	1,79	Insatisfecho

Posición	Satisfacción Laboral	Media	Nivel
	Factores extrínsecos	2,55	Indeciso
● 1	Beneficios Económicos*	3,00	Indeciso
● 2	Reconocimiento Personal/Social	2,94	Indeciso
● 3	Condiciones de Trabajo	2,53	Insatisfecho
● 4	Significación de la Tarea	1,74	Insatisfecho

Nota. Valores en negrita indican desviaciones significativas de la normalidad (*: $p < 0,05$).

La dimensión de Autonomía Laboral, con una media de 2,49 (Indeciso), refleja que los docentes experimentan ambivalencia respecto a su capacidad para tomar decisiones sobre su propio trabajo, planificar autónomamente e introducir cambios en sus prácticas pedagógicas. La Satisfacción con el Trabajo en Sí Mismo ($M = 3,22$), representan la única dimensión intrínseca que supera el punto medio de la escala y se posiciona claramente en el nivel “Indeciso” (ver tabla 2), indicando que los docentes mantienen una postura neutral respecto a las actividades que realizan cotidianamente, la carga habitual de trabajo y la calidad de su labor con estudiantes. Es de hacer notar que esta dimensión, a pesar de ser la más favorable entre los factores intrínsecos, no alcanza niveles de genuina satisfacción, lo cual devela que incluso los aspectos más cercanos al quehacer pedagógico directo generan ambivalencia más que gratificación profesional.

En contraste, los factores extrínsecos presentan un perfil ligeramente más favorable, aunque problemático igualmente. La dimensión de Beneficios Económicos obtuvo el promedio más alto observado, con una media de 3,00; exactamente en el punto medio de la escala y clasificándose como “Indeciso” (ver tabla 2). Lo anterior revela que los docentes no están ni satisfechos ni insatisfechos con su remuneración y beneficios económicos, lo cual podría interpretarse como resignación o ajuste de expectativas más que como satisfacción real. El Reconocimiento Personal y Social alcanzó una $M = 2,94$ (Indeciso), apareciendo nuevamente la ambivalencia con respecto al reconocimiento recibido por su labor, los sentimientos de autorrealización y el bienestar derivado del trabajo. La dimensión de Condiciones de Trabajo, que obtuvo una $M = 2,53$; posiciona a la misma justo por encima del límite que separa “Insatisfecho” de “Indeciso” (ver tabla 2), develando que aspectos como infraestructura, recursos didácticos, ambiente físico y comodidad laboral generan percepciones levemente desfavorables que no alcanzan insatisfacción pronunciada pero tampoco representan satisfacción.

La posición particularmente crítica de las dimensiones relacionales y ambientales requiere atención especial. Las Relaciones Interpersonales ($M = 1,79$) y el Ambiente de Trabajo ($M = 1,85$) representan los segundos y terceros promedios más bajos respectivamente, indicando esto que el clima laboral constituye un área de preocupación significativa (ver tabla 2). Estas dimensiones evalúan la calidad de las interacciones con colegas, estudiantes y directivos, así como

la actitud y disposición de los estudiantes y el sentimiento de realización personal derivado del trabajo. Los niveles de insatisfacción reportados indican que los docentes experimentan dificultades en sus relaciones profesionales, posiblemente relacionadas con falta de apoyo colegial, liderazgo directivo inadecuado o problemáticas en el comportamiento estudiantil.

La mejor posición relativa de la dimensión Trabajo en Sí Mismo ($M = 3,22$), resalta que los aspectos más directamente relacionados con la labor pedagógica mantienen cierto potencial motivacional (ver tabla 2). La dimensión incluye ítems sobre la percepción del valor de las tareas, la carga de trabajo y la calidad de la labor realizada con estudiantes. El hecho de que esta dimensión supere a todas las demás, incluyendo los factores extrínsecos, podría indicar que los docentes mantienen algún grado de conexión con el núcleo de su actividad profesional a pesar de las múltiples problemáticas contextuales. Sin embargo, es crucial hacer notar que incluso en esta dimensión más favorable, los docentes no alcanzan niveles de satisfacción, de lo cual se desprende que las condiciones adversas en otras áreas están contaminando incluso aquellos aspectos que potencialmente podrían generar gratificación profesional.

La configuración observada donde ninguna dimensión alcanza el nivel de “Satisfecho” (que requeriría $M > 3,50$) representa un hallazgo particularmente preocupante desde la perspectiva de políticas educativas y gestión del talento humano. La ausencia de áreas claramente satisfactorias indica que no existen fortalezas institucionales sobre las cuales construir procesos de mejora, sino que se requieren intervenciones comprehensivas que aborden simultáneamente múltiples dimensiones de la experiencia laboral docente.

Las pruebas de Shapiro-Wilk evidenciaron que la mayoría de las variables presentaron distribuciones normales, la excepción de beneficios económicos ($p = 0,019$) lo que violó este supuesto, lo que justificó el uso de estadística no paramétrica para los análisis inferenciales subsecuentes (ver tabla 2).

Correlaciones exploradas

Tabla 3

Matriz de Correlaciones entre Dimensiones de Estados Emocionales y Satisfacción Laboral

Satisfacción Laboral Total	
Dimensiones de Estados Emocionales	ρ
Percepción Emocional	-0,313
Comprensión Emocional	-0,113
Regulación Emocional	-0,248
Bienestar Emocional Total	-0,239

Nota. ρ = Coeficiente Rho de Spearman; p = valor de significación bilateral.

Los análisis correlacionales constituyen el hallazgo más relevante y contra-intuitivo del estudio. Contrariamente a la hipótesis H_1 , no se identificó una relación significativa positiva entre

bienestar emocional total y satisfacción laboral. Por el contrario, se observó una correlación negativa débil no significativa ($\rho = -0,239$, $p = 0,168$). Este patrón se repitió con las tres dimensiones de estados emocionales (ver tabla 3).

La percepción emocional mostró la correlación negativa más fuerte con satisfacción laboral ($\rho = -0,313$, $p = 0,068$), aunque no alcanzó esta el umbral convencional de significación estadística. La comprensión emocional presentó la relación más débil ($\rho = -0,113$, $p = 0,519$), mientras que la regulación emocional ($\rho = -0,248$, $p = 0,150$), tampoco alcanzó significación estadística al nivel $\alpha = 0,05$ (ver tabla 3).

Estos resultados contradicen la hipótesis H_2 , que planteaba que la regulación emocional presentaría la correlación más fuerte con satisfacción laboral. Adicionalmente, el signo negativo de todas las correlaciones marcadamente contrasta con la literatura internacional predominante, que típicamente reporta asociaciones positivas entre inteligencia emocional y satisfacción laboral.

Tabla 4

Correlaciones entre Dimensiones de Estados Emocionales y Dimensiones de Satisfacción Laboral-Factores intrínsecos

Dimensión EE	Satisfacción con el trabajo en sí mismo	Satisfacción con el reconocimiento obtenido	Satisfacción con respecto a la autonomía laboral	Satisfacción con el ambiente de trabajo	Satisfacción con las relaciones interpersonales
	ρ (p)	ρ (p)	ρ (p)	ρ (p)	ρ (p)
Percepción Emocional	-0,201 (0,238)	-0,302 (0,098)	-0,277 (0,128)	-0,311 (0,231)	-0,107 (0,247)
Comprensión Emocional	-0,023 (0,857)	-0,124 (0,521)	-0,102 (0,614)	-0,073 (0,705)	-0,033 (0,756)
Regulación Emocional	-0,188 (0,302)	-0,246 (0,184)	-0,221 (0,234)	-0,203 (0,274)	-0,200 (0,386)

Al examinar las correlaciones con factores intrínsecos, la Percepción Emocional presentó relaciones negativas con Ambiente de Trabajo ($\rho = -0,311$, $p = ,231$), Reconocimiento Obtenido ($\rho = -0,302$, $p = ,098$) y Autonomía Laboral ($\rho = -0,277$, $p = ,128$), aunque ninguna de ellas alcanzó significación estadística. Las correlaciones con factores extrínsecos siguieron el mismo patrón, destacando la relación entre Percepción Emocional y Condiciones de Trabajo ($\rho = -0,298$, $p = ,081$), la cual se aproximó al umbral de significación sin alcanzarlo (ver tabla 4).

Tabla 5

Correlaciones entre Dimensiones de Estados Emocionales y Dimensiones de Satisfacción Laboral-Factores extrínsecos

Dimensión EE	Significación Tarea	Condiciones Trabajo	Reconocimiento	Beneficios Económicos
	ρ (p)	ρ (p)	ρ (p)	ρ (p)
Percepción Emocional	-0.185 (0.288)	-0.298 (0.081)	-0.267 (0.122)	-0.221 (0.201)
Comprensión Emocional	-0.058 (0.742)	-0.142 (0.417)	-0.091 (0.603)	-0.068 (0.699)
Regulación Emocional	-0.192 (0.268)	-0.235 (0.175)	-0.211 (0.223)	-0.198 (0.254)

Nota. EE = Estados Emocionales; ρ = Coeficiente Rho de Spearman; p = valor de significación bilateral entre paréntesis.

El análisis de correlaciones entre dimensiones específicas de estados emocionales y los factores extrínsecos reveló patrones donde todas las correlaciones fueron negativas y de magnitud débil, sin alcanzar significación estadística (ver tabla 5). La percepción emocional mostró su correlación negativa más fuerte con condiciones de trabajo ($\rho = -0.298$, $p = 0.081$), seguida por reconocimiento personal y social ($\rho = -0.267$, $p = 0.122$) (ver tabla 5).

La comprensión emocional presentó las correlaciones más débiles con todas las dimensiones de satisfacción laboral (factores extrínsecos), siendo la relación con significación de la tarea la más próxima a cero ($\rho = -0.058$, $p = 0.742$). La regulación emocional mantuvo correlaciones negativas débiles relativamente homogéneas con las cuatro dimensiones de satisfacción, oscilando entre -0.192 y -0.235 (ver tabla 5).

La ausencia de correlaciones significativas entre bienestar emocional y satisfacción laboral contradice la expectativa teórica de que competencias emocionales adecuadas se asociarían positivamente con mayor satisfacción laboral. Este patrón identificado, aunque no estadísticamente significativo, indica que las variables operan de manera independiente en esta muestra y que el bienestar emocional no funciona como predictor de satisfacción laboral en las condiciones observadas.

DISCUSIÓN

Lo reportado en este estudio presenta un panorama complejo y en cierta medida contradictorio respecto a la literatura internacional predominante sobre las variables. La ausencia de correlaciones positivas significativas entre estados emocionales y satisfacción laboral, e incluso la tendencia hacia asociaciones negativas débiles, merece un análisis profundo que considere aspectos metodológicos, teóricos y contextuales.

Los niveles adecuados de bienestar emocional documentados resultan consistentes con investigaciones previas que han identificado a los docentes como profesionales con competencias socioemocionales desarrolladas. Brackett et al. (2010) documentaron que los docentes británicos de educación secundaria presentaban niveles satisfactorios de regulación emocional, asociándolos con menor burnout y mayor satisfacción laboral, lo cual coincide con los hallazgos de este estudio donde la regulación emocional alcanza niveles adecuados según los baremos del TMMS-24. Extremera et al. (2019) encontraron que la inteligencia emocional rasgo predecía significativamente la satisfacción vital en docentes españoles, mediada por el estrés percibido y la satisfacción laboral, sugiriendo que las competencias emocionales funcionan como recursos protectores frente a demandas laborales. Sin embargo, el presente estudio revela una paradoja importante: mientras los docentes mantienen competencias emocionales adecuadas, experimentan niveles preocupantes de insatisfacción laboral, particularmente en factores intrínsecos como la

significación del trabajo y las relaciones interpersonales. Esta disociación contradice parcialmente los hallazgos de Miao et al. (2017), cuyo metaanálisis con 142 estudios demostró relaciones positivas consistentes entre inteligencia emocional y actitudes laborales, incluyendo satisfacción laboral y compromiso organizacional. La divergencia observada podría explicarse por factores contextuales específicos del sistema educativo ecuatoriano, donde condiciones estructurales deficientes podrían estar superando la capacidad amortiguadora de las competencias emocionales individuales, un fenómeno que D'Amico et al. (2020) identificaron en docentes italianos cuando las demandas laborales excedían los recursos personales disponibles.

La configuración jerárquica observada en las dimensiones emocionales presenta similitudes con el patrón reportado por Fernández-Berrocal et al. (2004) en la validación española del TMMS-24. La mayor variabilidad observada en percepción emocional ($DE = 0.85$) coincide con lo reportado por Valdivia et al. (2015) en contextos latinoamericanos, quienes sugirieron que esta dimensión es particularmente sensible a factores culturales y contextuales. Chang (2009) argumentó que, en profesiones de alta demanda emocional como la docencia, una percepción emocional demasiado elevada podría resultar contraproducente al amplificar la experiencia de emociones negativas, lo cual explicaría por qué el TMMS-24 considera tanto el exceso como el defecto en esta dimensión como problemáticos.

La coexistencia de competencias emocionales adecuadas con insatisfacción laboral marcada plantea interrogantes teóricas y prácticas. Chong et al. (2020) encontraron que la inteligencia emocional correlacionaba positivamente con desempeño laboral en académicos malayos, pero solo cuando se mantenían condiciones laborales básicas satisfactorias, sugiriendo que las competencias emocionales potencian el funcionamiento cuando existen bases estructurales mínimas. Los hallazgos del presente estudio podrían indicar que los docentes ecuatorianos están empleando sus competencias de regulación emocional como estrategia compensatoria frente a condiciones laborales deficientes, particularmente evidentes en factores extrínsecos como condiciones de trabajo y beneficios económicos.

Wu et al. (2019) advirtieron que cuando las competencias emocionales se utilizan crónicamente para gestionar ambientes laborales adversos, pueden derivar en agotamiento emocional progresivo y despersonalización, componentes centrales del síndrome de burnout docente. Skaalvik y Skaalvik (2014) documentaron en docentes noruegos que la autonomía percibida y el apoyo organizacional eran predictores más fuertes de compromiso y satisfacción que las competencias individuales, subrayando que las intervenciones institucionales no pueden sustituirse con desarrollo de recursos personales. Los niveles críticos de insatisfacción en factores intrínsecos observados en este estudio, particularmente en significación del trabajo, autonomía laboral y relaciones interpersonales, sugieren que las instituciones educativas ecuatorianas requieren transformaciones estructurales que trasciendan programas de fortalecimiento de competencias emocionales individuales y aborden las condiciones objetivas que generan malestar

docente, como señalan Muñoz-Fernández et al. (2025) al documentar que el compromiso docente en Ecuador está críticamente asociado a factores organizacionales más que a características individuales.

Los niveles críticos de insatisfacción documentados en factores intrínsecos, particularmente en significación del trabajo, relaciones interpersonales y ambiente laboral, contrastan marcadamente con la literatura internacional que reporta generalmente niveles moderados a altos de satisfacción laboral docente en contextos europeos y asiáticos. Toropova et al. (2021) documentaron en una muestra representativa de docentes suecos que las condiciones de trabajo y el clima escolar constituían predictores significativos de satisfacción laboral, con niveles promedio considerablemente superiores a los observados en el presente estudio. Han et al. (2020) encontraron en docentes universitarios chinos que la satisfacción laboral se asociaba positivamente con recursos laborales como apoyo organizacional y autonomía, alcanzando niveles medios de satisfacción en la mayoría de las dimensiones evaluadas. La divergencia observada respecto a estos estudios podría explicarse por diferencias contextuales específicas del sistema educativo ecuatoriano, donde Muñoz-Fernández et al. (2025) identificaron que los docentes enfrentan condiciones laborales particularmente desafiantes, incluyendo recursos limitados, sobrecarga administrativa y sistemas de reconocimiento deficientes.

La configuración jerárquica observada resulta teóricamente significativa desde la perspectiva de la teoría bifactorial de Herzberg y plantea interrogantes sobre los mecanismos mediante los cuales operan estos factores en contextos de precariedad institucional. Skaalvik & Skaalvik (2014) argumentaron que, en profesiones de alta demanda emocional como la docencia, la autonomía percibida y el apoyo organizacional constituyen predictores más potentes de compromiso y satisfacción que las recompensas económicas o las condiciones materiales, lo cual es consistente con los bajos niveles documentados en autonomía laboral en este estudio. Sin embargo, la teoría de Herzberg predice que los factores motivadores o intrínsecos, cuando están ausentes, generan insatisfacción activa y no meramente neutralidad, mientras que los factores higiénicos o extrínsecos previenen insatisfacción cuando son adecuados, pero no producen satisfacción genuina. Los resultados observados muestran un patrón donde ambas categorías de factores se encuentran en rangos deficientes, sugiriendo una situación de doble déficit donde ni los factores motivadores están presentes para generar satisfacción ni los factores higiénicos son suficientes para prevenir insatisfacción. Han et al. (2020) documentaron en docentes coreanos que cuando tanto demandas laborales como recursos se encontraban en niveles inadecuados, los efectos sobre satisfacción y agotamiento emocional eran sinérgicos y mutuamente amplificadores, lo cual podría estar operando en la muestra ecuatoriana analizada. Esta interpretación sugiere que las intervenciones institucionales deben abordar simultáneamente factores intrínsecos y extrínsecos, reconociendo que la mejora aislada de una categoría resulta insuficiente para generar satisfacción laboral genuina.

La única dimensión que alcanza el punto medio de la escala, Beneficios Económicos, merece análisis particular dado que contrasta con percepciones generalizadas sobre problemas salariales en el sistema educativo ecuatoriano. Vratskikh et al. (2016) documentaron en docentes jordanos que la satisfacción con remuneración correlacionaba significativamente con satisfacción laboral global. El posicionamiento neutral de esta dimensión en el presente estudio podría reflejar ajuste de expectativas o resignación más que satisfacción real con la remuneración. Suleman et al. (2020) documentaron en directores escolares pakistaníes que la inteligencia emocional correlacionaba significativamente con satisfacción laboral, pero esta relación estaba mediada por factores organizacionales como reconocimiento y apoyo institucional, sugiriendo que las competencias individuales resultan insuficientes cuando el contexto organizacional no proporciona reconocimiento adecuado, hallazgo que resuena con los resultados del presente estudio donde niveles adecuados de bienestar emocional coexisten con insatisfacción laboral marcada.

Muñoz-Fernández et al. (2025) documentaron en docentes ecuatorianos que el compromiso profesional dependía críticamente de factores organizacionales como autonomía, recursos y reconocimiento institucional, más que de características personales. Los resultados del presente estudio apoyan esta interpretación contextualista, sugiriendo que, en contextos de precariedad institucional severa, las competencias emocionales operan como mecanismos de afrontamiento que permiten mantener equilibrio psicológico sin traducirse en satisfacción laboral genuina.

Una hipótesis plausible es que los docentes con mayor percepción emocional sean más conscientes y críticos respecto a las deficiencias institucionales, mientras que aquellos con menor atención emocional podrían experimentar cierta desconexión protectora que amortigua el impacto de condiciones adversas. Palmer et al. (2002) documentaron que niveles excesivamente altos de atención emocional podían asociarse con menor satisfacción vital cuando los estresores ambientales eran crónicos e incontrolables, consistente con los postulados del TMMS-24 sobre las consecuencias negativas de la hipervigilancia emocional. Alternativamente, la regulación emocional intensiva y sostenida frente a condiciones laborales deficientes podría estar generando costos ocultos como fatiga emocional o supresión crónica, fenómenos que Wu et al. (2019) identificaron como factores de riesgo para burnout docente. Los hallazgos subrayan la necesidad de intervenciones que trasciendan el desarrollo de competencias individuales y aborden las condiciones estructurales que generan insatisfacción laboral, reconociendo que, en contextos de precariedad severa, las competencias emocionales resultan necesarias pero insuficientes para garantizar bienestar laboral docente.

El estudio presenta limitaciones metodológicas importantes como la del tamaño muestral reducido ($n = 35$) que incrementa la probabilidad de errores Tipo II. El muestreo por conveniencia en una sola institución educativa compromete la generalización de hallazgos a otros contextos

ecuatorianos. Las características específicas del establecimiento estudiado, su cultura organizacional particular y la composición sociodemográfica de su profesorado podrían haber influido en los resultados observados. Estudios futuros deberían emplear diseños multi-institucionales y estrategias de muestreo probabilístico para incrementar la validez externa.

Prácticamente, los resultados sugieren que intervenciones centradas exclusivamente en desarrollar competencias emocionales individuales del profesorado podrían resultar insuficientes para mejorar la satisfacción laboral en contextos ecuatorianos. Para gestores educativos, los hallazgos enfatizan la importancia de evaluar y fortalecer el apoyo organizacional percibido.

CONCLUSIONES

Emerge una paradoja significativa que se desprende de la experiencia laboral de los docentes participantes. Los resultados documentan niveles adecuados de bienestar emocional en todas las dimensiones del TMMS-24, con particular fortaleza en comprensión emocional y regulación emocional, indicando esto que los docentes poseen competencias socioemocionales desarrolladas que les permiten identificar, comprender y modular sus estados afectivos. Sin embargo, estos niveles coexisten con insatisfacción laboral marcada, evidenciada en factores intrínsecos críticos como significación del trabajo ($M = 1.74$), relaciones interpersonales ($M = 1.79$) y ambiente laboral ($M = 1.85$), así como la ambivalencia en factores extrínsecos como beneficios económicos ($M = 3.00$) y reconocimiento profesional ($M = 2.94$). El hallazgo más notorio reside en la ausencia de correlaciones estadísticamente significativas entre estados emocionales y satisfacción laboral, con todas las asociaciones observadas siendo negativas débiles, contradiciendo décadas de investigación internacional que documentan consistentemente relaciones positivas entre inteligencia emocional y actitudes laborales.

Esta disociación indica que, en contextos de precariedad institucional severa, las competencias emocionales operan como mecanismos de afrontamiento individual que permiten mantener equilibrio psicológico sin traducirse en satisfacción laboral genuina, revelando los límites de las intervenciones centradas exclusivamente en el desarrollo de recursos personales cuando las condiciones estructurales permanecen prácticamente inalteradas.

Las recomendaciones derivadas se orientan hacia intervenciones de múltiples niveles que trasciendan el enfoque tradicional de desarrollo de competencias individuales, abocándose a transformaciones estructurales que aborden los factores intrínsecos identificados como críticos, particularmente la percepción de significación del trabajo docente. Simultáneamente, resulta fundamental mantener y potenciar las competencias emocionales existentes mediante programas de formación continua que no solo desarrollen habilidades específicas, sino que también generen conciencia sobre los límites y costos de la regulación emocional crónica en contextos adversos.

Investigaciones complementarias con metodología cualitativa permitirían comprender los procesos específicos mediante los cuales los docentes emplean sus competencias emocionales

para afrontar la insatisfacción laboral, identificando costos ocultos como fatiga emocional, supresión de emociones auténticas o distanciamiento psicológico del trabajo. Finalmente, este trabajo contribuye al análisis del sistema y al desarrollo de políticas educativas basadas en evidencia que reconozcan tanto la importancia de las competencias individuales como la necesidad imperiosa de transformar las condiciones estructurales que determinan la experiencia laboral docente en Ecuador.

REFERENCIAS

- Bhavana, W., Ramesh, P., & Shital, M. (2019). Relationship between Emotional Intelligence and Job Satisfaction of School Teachers. *International Journal of Indian Psychology*, 7(3). <https://doi.org/10.25215/0703.065>
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, 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. <https://doi.org/10.1002/pits.20478>
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193-218. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Chong, S. C., Falahat, M., & Lee, Y. S. (2020). Emotional intelligence and job performance of academicians in Malaysia. *International Journal of Higher Education*, 9(1), 69-80. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n1p69>
- D'Amico, A., Geraci, A., & Tarantino, C. (2020). The relationship between perceived emotional intelligence, work engagement, job satisfaction, and burnout in Italian school teachers: An exploratory study. *Psihologijske Teme*, 29(1), 63-84. <https://doi.org/10.31820/pt.29.1.4>
- Extremera, N., Mérida-López, S., Sánchez-Álvarez, N., Quintana-Orts, C., & Rey, L. (2019). Un amigo es un tesoro: Inteligencia emocional, apoyo social organizacional y engagement docente. *Praxis & Saber*, 10(24), 69-92. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10003>
- 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>
- Han, J., Yin, H., Wang, J., & Zhang, J. (2020). Job demands and resources as antecedents of university teachers' exhaustion, engagement and job satisfaction. *Educational Psychology*, 40(3), 318-335. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1674249>
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. (1959). *The motivation to work*. John Wiley & Sons.
- Luque-Reca, O., García-Martínez, I., Pulido-Martos, M., Lorenzo Burguera, J., & Augusto-Landa, J. M. (2022). Teachers' life satisfaction: A structural equation model analyzing the role of trait emotion regulation, intrinsic job satisfaction and affect. *Teaching and Teacher Education*, 113, 103668. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103668>
- Mérida-López, S., Quintana-Orts, C., Hints, T., & Extremera, N. (2022). Emotional intelligence and social support of teachers: Exploring how personal and social resources are associated with job satisfaction and intentions to quit job. *Revista de Psicodidáctica*, 27(2), 168-175. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2022.02.001>

- Miao, C., Humphrey, R. H., & Qian, S. (2017). A meta-analysis of emotional intelligence and work attitudes. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 90(2), 177-202. <https://doi.org/10.1111/joop.12167>
- Muñoz-Fernández, G. A., Toala-Mendoza, R. D., González-Mohino, M., & Félix-López, M. E. (2025). Unveiling the nexus of teacher commitment and job satisfaction: Insights from Ecuador's educational landscape. *BMC Psychology*, 13(1), 134. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02471-z>
- Palmer, B., Donaldson, C., & Stough, C. (2002). Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 33(7), 1091-1100. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00215-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00215-X)
- Rahman, Md. H., Bin Amin, M., Yusof, M. F., Islam, Md. A., & Afrin, S. (2024). Influence of teachers' emotional intelligence on students' motivation for academic learning: An empirical study on university students of Bangladesh. *Cogent Education*, 11(1), 2327752. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2327752>
- 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, and health* (pp. 125-154). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10182-006>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77. <https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>
- Suleman, Q., Syed, M. A., Mahmood, Z., & Hussain, I. (2020). Correlating emotional intelligence with job satisfaction: Evidence from a cross-sectional study among secondary school heads in Khyber Pakhtunkhwa, Pakistan. *Frontiers in Psychology*, 11, 240. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00240>
- Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: The importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(1), 71-97. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>
- Valdivia, J. A., Rubio, S., & French, B. F. (2015). Examination of the Spanish Trait Meta-Mood Scale-24 factor structure in a Mexican setting. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(5), 473-482. <https://doi.org/10.1177/0734282914552052>
- Vratskikh, I., Al-Lozi, M., & Maqableh, M. (2016). The impact of emotional intelligence on job performance via the mediating role of job satisfaction. *International Journal of Business and Management*, 11(2), 69-91. <https://doi.org/10.5539/ijbm.v11n2p69>
- Wu, Y., Lian, K., Hong, P., Liu, S., Lin, R. M., & Lian, R. (2019). Teachers' emotional intelligence and self-efficacy: Mediating role of teaching performance. *Social Behavior and Personality*, 47(3), 1-10. <https://doi.org/10.2224/sbp.7869>