

**TESIS DOCTORAL
POR COMPENDIO DE PUBLICACIONES**

**Analyzing the role of emotional intelligence on work
engagement among teachers.
An application of the Job Demands-Resources theory**

Análisis del papel de la inteligencia emocional en el *engagement* laboral
del profesorado.

Aplicación de la teoría de Demandas y Recursos Laborales

Autor [Author]

Sergio Mérida López

Director [PhD Supervisor]

Dr. Natalio Extremera Pacheco

Programa de Doctorado en Psicología

Departamento de Psicología Social, Trabajo Social, Antropología Social
y Estudios de Asia Oriental

Facultad de Psicología

Universidad de Málaga

Málaga, 2021

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA




UNIVERSIDAD DE MÁLAGA



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AUTOR: Sergio Mérida López

 <https://orcid.org/0000-0003-2262-4546>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es

**Analyzing the role of emotional intelligence on work
engagement among teachers.
An application of the Job Demands-Resources theory**

Sergio Mérida López



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD DE LA TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR

D./Dña SERGIO MÉRIDA LÓPEZ

Estudiante del programa de doctorado EN PSICOLOGÍA de la Universidad de Málaga, autor/a de la tesis, presentada para la obtención del título de doctor por la Universidad de Málaga, titulada: "ANALYZING THE ROLE OF EMOTIONAL INTELLIGENCE ON WORK ENGAGEMENT AMONG TEACHERS. AN APPLICATION OF THE JOB DEMANDS-RESOURCES THEORY [ANÁLISIS DEL PAPEL DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL ENGAGEMENT LABORAL DEL PROFESORADO. APLICACIÓN DE LA TEORÍA DE DEMANDAS Y RECURSOS LABORALES]"

Realizada bajo la tutorización de NATALIO EXTREMERA PACHECO y dirección de NATALIO EXTREMERA PACHECO (si tuviera varios directores deberá hacer constar el nombre de todos)

DECLARO QUE:

La tesis presentada es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, conforme al ordenamiento jurídico vigente (Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo.

Igualmente asumo, ante a la Universidad de Málaga y ante cualquier otra instancia, la responsabilidad que pudiera derivarse en caso de plagio de contenidos en la tesis presentada, conforme al ordenamiento jurídico vigente.

En Málaga, a 15 de FEBRERO de 2021

MERIDA
LOPEZ
SERGIO

Firmado
digitalmente por
MERIDA LOPEZ
SERGIO - Fecha:
2021.02.15 09:03:25
+01'00'

Fdo.: SERGIO MÉRIDA LÓPEZ





UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



Dr. Natalio Extremera Pacheco, Catedrático del Departamento de Psicología Social, Trabajo Social, Antropología Social y Estudios de Asia Oriental de la Universidad de Málaga,

HACE CONSTAR QUE

el trabajo de investigación realizado y presentado por el doctorando Don Sergio Mérida López que he dirigido con el título: “*ANALYZING THE ROLE OF EMOTIONAL INTELLIGENCE ON WORK ENGAGEMENT AMONG TEACHERS. AN APPLICATION OF THE JOB DEMANDS-RESOURCES THEORY [ANÁLISIS DEL PAPEL DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL ENGAGEMENT LABORAL DEL PROFESORADO. APLICACIÓN DE LA TEORÍA DE DEMANDAS Y RECURSOS LABORALES]*”, reúne, en mi valoración, todos los indicios de idoneidad, calidad y rigor científico exigidos para ser defendido ante la Comisión Académica que se propone, en orden a ser evaluado y juzgado para la obtención del título de Doctor por la Universidad de Málaga con Mención Internacional. El doctorando ha seguido un proceso de formación adecuado, habiendo desarrollado su trabajo dentro del grupo Recursos Personales Positivos, Bienestar y Salud en Contextos Aplicados de la Universidad de Málaga (CTS-1048) y el Departamento de Psicología Social, Trabajo Social, Antropología Social y Estudios de Asia Oriental de la Universidad de Málaga, en el marco de las Ayudas para la Formación del Profesorado Universitario del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (FPU16/02238) y el Proyecto de Investigación financiado en el Marco del Programa Operativo FEDER Andalucía 2014-2020 (UMA18-FEDERJA-147). Finalmente, hago constar que las cuatro publicaciones que conforman esta tesis por compendio de artículos no han sido utilizadas en tesis doctorales precedentes.

Por todo lo anterior, como director del trabajo de investigación realizado por Sergio Mérida López, autorizo se inicien los trámites para la defensa y evaluación de esta tesis por compendio de artículos ante la Comisión Académica del Programa de Doctorado en Psicología.

Málaga, 12 de Febrero de 2021

Firma del director

**EXTREMERA
PACHECO
NATALIO**

Firmado digitalmente por
EXTREMERA PACHECO NATALIO -
DN: C=ES, SERIALNUMBER=IDCES-
G=NATALIO, SN=EXTREMERA
PACHECO, CN=EXTREMERA
PACHECO NATALIO - Razón: Estoy
de acuerdo con las partes específicas
de este documento Ubicación:
Fecha: 2021-02-15 10:18:37

PDF

Fdo.: Natalio Extremera Pacheco





UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Agradecimientos

Como no podía ser de otra manera, GRACIAS **Natalio** por ser mi “padre académico”. Me has transmitido un sinfín de conocimientos y de consejos muy valiosos desde que empecé a aprender de ti en 2012. Ese año me habías entusiasmado con tu forma de transmitir conocimientos en el curso sobre competencias emocionales para mejorar la empleabilidad y, sin duda, fue una suerte ser alumno tuyo en Psicología del Trabajo y las Organizaciones poco después. En mi primer contacto con la investigación, el Trabajo Fin de Grado en Psicología en 2014 y el Trabajo de Fin de Máster en 2015, gracias por tu capacidad para contagiarme tu vigor y tu dedicación y gracias por los momentos de *flow* “haciendo ciencia”. Es un placer sentir tanto *engagement* trabajando contigo. Gracias también por tu confianza para que formara parte activa del PROEMO. Colaborar con el equipo en los centros de Secundaria en 2014 y 2015 me ha aportado mucho conocimiento y muchas experiencias valiosas que, sin duda, me dan una visión más completa de la inteligencia emocional y el *engagement* docente.

Gracias por ayudarme en los primeros y en los sucesivos pasos en un mundo que me iba a deparar tantas alegrías y momentos únicos. No se me olvidarán tus símiles ni tus consejos para templar la proactividad desmedida o para ver el bosque en su conjunto. Cómo no, gracias por tu humor acompañando siempre los momentos buenos y los menos buenos durante este “matrimonio” que iniciamos en 2016 tras dos años de “pareja de hecho”. No puedo dejar de agradecer tu visión optimista de mis capacidades y de mis posibilidades, además de tu gran capacidad para inspirarme para ser mejor investigador y mejor profesional cada día. Con perspectiva, después de más de cuatro años de Tesis Doctoral, reconozco que esta etapa no ha resultado tan agotadora como pensé que podría llegar a ser. Si me siento tan motivado y realizado a día de hoy, a la vez que afortunado por haber contado con ayudas y contratos de investigación respaldando mi labor desde 2014, es gracias a tenerte como referente y como apoyo incondicional. Gracias por ayudarme a dar lo mejor de mí mismo.

Gracias a mi equipazo **Applied Positive Lab** por los momentos tan divertidos que hemos pasado todos estos años. Gracias **Lourdes** por tus enseñanzas y por tu boli rojo en aquellos primeros borradores. Gracias por ser tan positiva, por no echarme del grupo en ningún momento (al menos no oficialmente) y por ayudarme siempre a nivel personal y profesional. Gracias **Nico** por tus “buenos días caballero”, tus fortalezas y tu enorme disposición a ayudar. Al resto del grupo (**Marian, Carolina, María Teresa, Christiane**

y **Cirenia**) gracias por vuestro compañerismo, vuestras enseñanzas, y los buenos momentos que pasamos juntos. Es un verdadero placer trabajar con gente como vosotros. Gracias también a aquellas personas con las que he tenido el placer de trabajar o de compartir momentos positivos. Gracias a **Martín** por tus ganas de hacer equipo para contribuir al bienestar docente y gracias a **Pilar** por tu cariño, tu positividad y por los momentos inolvidables en los congresos.

Gracias a mi familia coína por regalarme tantos momentos inolvidables y por ayudarme a construir quién soy y hacia dónde voy. Gracias a mis padres, **Inés** y **Miguel**, por sus enseñanzas y por haberme enseñado los valores que han definido en gran parte quien soy y lo que he conseguido en mi vida personal y profesional. A mi padre, gracias por tu confianza absoluta en que podría conseguir lo que quisiera con tal de proponérmelo. Sin duda, ha sido un buen punto de partida para abordar los retos a los que me he enfrentado estos años. A mi madre, gracias por tu forma tan especial de transmitir apoyo y amor, por ser ejemplo de resiliencia, y por tu expresión de orgullo cuando te tuve de público por primera vez en un congreso en 2019. Gracias a mis hermanos, **Alicia** y **Miguel Ángel**. A mi hermano, gracias por servirme como inspiración para poner siempre buen hacer y dedicación en el trabajo. A mi hermana, gracias por servirme como ejemplo de profesora resiliente de quien estar tan orgulloso. Es inevitable hablando de una maestra novel de Primaria trabajando en Tenerife en tiempos de pandemia. Gracias a mi familia extensa, mi querida piña, **Santi, Miguel, Miguel Jesús** y **Pedro**, por ser un ejemplo de familia que se ama y se cuida incondicionalmente de una forma muy bonita. Gracias por los momentos felices y por tantas risas que hacen que los problemas pasen a un segundo plano.

Gracias a mi familia canaria, especialmente a **Pepi, Gilberto** y **Karen**, por vuestro apoyo y cariño haciéndome sentir como uno más. Gracias a **Lorenzo** y **Lolita** por interesaros siempre por mis “estudios” y por desear siempre que me fuera todo de maravilla. Es un lujo tener dos abuelitos canarios como regalo de la vida. Sabéis que gracias a todos vosotros me siento medio coíno y medio canarión. Gracias de corazón por animarme en estos años de tesis y por celebrar como vuestros los pequeños y los grandes éxitos que me han acompañado en esta década que llevamos siendo familia.

Gracias a mis queridos amigos y amigas, la familia que he elegido, por ayudarme a disfrutar de la vida predoctoral y por tantas alegrías que hemos compartido en este periodo. Gracias a **Charo, Carlos, Estefanía, Moisés, Ágata** y **Tábata** por ser una

familia muy especial a quien echar de menos cuando faltan esos momentos únicos en los que compartir emociones, vivencias y muchas risas. Gracias a **Inés** y **Sergio** por ser un referente de trabajo incansable para conseguir los objetivos que nos proponemos. Gracias **Nerea**, por tu interés por la Psicología y por mi proyecto de Tesis, además de tu cariño, desde que nos conocimos siendo unos niños en 2013.

Llegados a este punto, creo que ha llegado el momento de hacer mención especial a mi querida **Cirenia**. Mi compañera de todo y mi persona favorita de la última década (si se me permiten estas licencias). Gracias por quererme y hacerme querer tanto, por acompañarme en la Psicología, en la investigación, en este camino de Tesis Doctoral y en la vida. Gracias por tu amor incondicional, por tus enseñanzas, por hacerme sentir admirado y por hacer que te admire cada día. Gracias por tu apoyo, tus fortalezas y tu sentido del humor que han hecho que esta etapa sea más bonita y especial. A pesar de los retos y las distancias, siempre hemos podido encontrarnos felices, generosos y afortunados. Es una enorme suerte haberte encontrado y recorrer este camino a tu lado. Gracias, de corazón, por tanto.

No puedo acabar estas líneas sin volver la vista atrás y recordar a aquellas personas que me han marcado y de las que no me olvido en estos momentos reflexivos. Siendo un niño y un adolescente muy feliz de Coín (Málaga), gracias **Toni** por ser mi primer referente de profesor emocionalmente inteligente en Primaria. Gracias por tu cariño, tu cercanía, tus consejos y tus ejemplos. Ya en Secundaria, siempre te estaré agradecido **Antonio** por tu enorme dedicación y vocación como orientador educativo. Siempre voy a admirar tu compromiso con el desarrollo integral del centro y no puedo más que agradecer tus enseñanzas, tu carácter tan afable y tu ayuda para que diéramos lo mejor de nosotros como grupo de jóvenes mediadores de conflictos en el IES Licinio de la Fuente. A **Pablo**, mi tutor de 3º de ESO, gracias por tu humor tan particular y por las conversaciones sobre inteligencia emocional allá por 2008. Por culpa de profesionales de la educación tan comprometidos como vosotros me apasiona tanto la investigación sobre inteligencia emocional y *engagement* en el ámbito docente.

Durante mi etapa como estudiante del Grado en Psicología, gracias a **Antonio** y **Nina** por vuestra confianza para que formara parte del equipo del PARCES y gracias a mis **estudiantes** porque, sin saberlo, me estábais regalando muchas enseñanzas valiosísimas en nuestras clases. Gracias a los docentes universitarios que supieron transmitirme su entusiasmo por la investigación y la enseñanza. Gracias también a tantas personas que me

han brindado su mejor versión como educadores en diferentes ámbitos. Gracias **Charo** por tu capacidad para crear espacios tan acogedores en la Escuela Oficial de Idiomas de Fuengirola, gracias **José** por tus sabios consejos durante mis prácticas en el Grado en Psicología en Marbella Solidaria y gracias **Mónica** por tu facilidad para transmitir y por los momentos inolvidables en las prácticas del Máster en Intervención Social y Comunitaria. Mil gracias **Lola** por tu enorme compromiso y tu colaboración para ayudarnos a impulsar el desarrollo emocional tanto en el Grado en Educación Infantil como en el Máster en Profesorado de Secundaria de la UMA. Por último, mi querido **Javier**, siempre tan afable y sabio, gracias por tu ayuda en mis primeros años de docencia univeristaria. Todos y todas estabáis dejando una huella en mí que recordaría tiempo después al redactar estas líneas sobre emociones y educación. Gracias por mostrarme vuestra mejor versión como profesionales con una enorme facilidad para enseñar, inspirar y amar lo que hacéis.

Regarding my two periods working in the Center of Excellence for Positive Organizational Psychology in 2018 and 2019, there are many people to remember. *Bedankt* **Arnold** for your support and your unique capacity to inspire and to make me feel so engaged with new ideas and projects. I feel honoured that I could be part of your team in the Erasmus University Rotterdam for two “seasons” and I am grateful that I can learn from you and work with you to become a better researcher. **Keri**, *bedankt* for transmitting such enthusiasm when solving “puzzles” regarding our research projects. I feel grateful that we have met each other in #EUR and I am eager to continue doing interesting research with you. **Omer**, thank you for inspiring me to think, to reflect and to work hard in the 16th floor. Thank you for being more than a colleague and thank you for your advices and your support. I am looking forward to continue learning from you and to do research working by your side. Thank you to my all colleagues and friends that helped making the most of my time working and living in Rotterdam (**Roger, Maike, Wei, Julia, María, Fleur, Marcelo, Ine, Simy, Niko, Rob, Mehmet, Hannah, Rosie, Taarique, Sashank**, and others that I met during these lovely six months). Finally, *obrigado* **Sabina** and **María José** for your dedication and inspiring work. I am really looking forward to develop projects with you to bridge research and practice between Portugal and Spain.

Finally, I wanted to transmit my heartfelt thanks to the international expert reviewers for their insightful evaluation of this dissertation. Moreover, thanks to the thesis committee for all the time and effort for evaluating this project beginning in october 2016.

Índice



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

ÍNDICE

	Relación de las publicaciones que avalan la Tesis Doctoral	1
<hr/>		
	1. Introducción y marco conceptual	7
	1.1. Desafíos y retos para mantener el bienestar en el contexto docente	7
	1.1.1. Problemáticas asociadas al malestar docente	9
	1.2. El <i>engagement</i> laboral en docentes: conceptualización desde la Teoría de Demandas y Recursos Laborales	12
	1.2.1. La inclusión de los recursos personales en la teoría de Demandas y Recursos Laborales	17
Capítulo 1		
[Chapter 1]	1.3. La inteligencia emocional como recurso personal del profesorado	20
	1.3.1. Conceptualización de la inteligencia emocional	21
	1.3.2. Evaluación de la inteligencia emocional	25
	1.3.3. El papel de la inteligencia emocional en el contexto laboral	28
	1.3.4. La relación entre la inteligencia emocional y el <i>engagement</i> en docentes	29
<hr/>		
	2. Objetivos y metodología	39
Capítulo 2		
[Chapter 2]	2.1. Objetivos generales y presentación de los estudios	39
	2.2. Metodología: muestra, instrumentos y plan de análisis	42
<hr/>		
	3. Estudios incluidos en el compendio de publicaciones de la Tesis Doctoral [Publications included in the dissertation]	47
Capítulo 3		
[Chapter 3]	Estudio 1 [Study 1]. <i>How does emotional intelligence help teachers to stay engaged? Cross-validation of a moderated mediation model</i>	
<hr/>		

Estudio 2 [Study 2]. *Leaving the teaching profession: Examining the role of social support, engagement and emotional intelligence in teachers' intentions to quit*

Estudio 3 [Study 3]. *The interactive effects of personal resources on teachers' work engagement and withdrawal intentions: A structural equation modeling approach*

Estudio 4 [Study 4]. *The interplay of emotional intelligence abilities and work engagement on job and life satisfaction: Which emotional abilities matter most for secondary-school teachers?*

	4. Resultados globales y discusión	103
	4.1. Discusión de los resultados principales	103
	4.2. Discusión general y contribuciones teóricas	111
Capítulo 4	4.3. Limitaciones y líneas futuras	117
[Chapter 4]	4.4. Implicaciones prácticas	121
	4.4.1. Implicaciones para el profesorado en activo	122
	4.4.2. Implicaciones para el profesorado en formación inicial	125
	4.5. Conclusiones	126
	5. English Summary [Resumen en inglés]	129
	5.1. Introduction and conceptual framework	129
	5.1.1. Challenges for maintaining well-being and its effects in educational settings	129
Chapter 5	5.1.2. Teachers' work engagement and the Job Demands-Resources Theory	131
[Capítulo 5]	5.1.3. Emotional intelligence: Conceptualization and assessment	136
	5.1.4. The relationship between emotional intelligence and teachers' work engagement	139

5.2. Objectives and methods	144
5.2.1. Global aims of the dissertation	144
5.2.2. Objectives of the studies included in the dissertation	145
5.2.3. Materials and methods	146
5.3. Discussion on the main findings	149
5.4. General discussion and theoretical contributions	153
5.5. Limitations and future research avenues	156
5.6. Practical implications	158
5.7. Conclusion	160
<hr/>	
References [Referencias]	163



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Relación de las publicaciones que avalan la Tesis Doctoral

La presente Tesis Doctoral se presenta como un compendio de cuatro publicaciones siguiendo la normativa vigente de la Universidad de Málaga y el informe correspondiente autorizado por el Director de Tesis y la Comisión de Doctorado de la Universidad de Málaga. A continuación se presentan las referencias de los artículos que constituyen el cuerpo del Proyecto doctoral:

1. Mérida-López, S., Bakker, A. B. y Extremera, N. (2019). How does emotional intelligence help teachers to stay engaged? Cross-validation of a moderated mediation model. *Personality and Individual Differences*, 151, 109393. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.04.048>
2. Mérida-López, S., Sánchez-Gómez, M. y Extremera, N. (2020). Leaving the teaching profession: Examining the role of social support, engagement and emotional intelligence in teachers' intentions to quit. *Psychosocial Intervention*, 29(3), 141–151. <https://doi.org/10.5093/pi2020a10>
3. Mérida-López, S., Extremera, N. y Sánchez-Álvarez, N. (2020). The interactive effects of personal resources on teachers' work engagement and withdrawal intentions: A structural equation modeling approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7), 2170. <https://doi.org/10.3390/ijerph17072170>
4. Mérida-López, S. y Extremera, N. (2020). The interplay of emotional intelligence abilities and work engagement on job and life satisfaction: Which emotional abilities matter most for secondary-school teachers? *Frontiers in Psychology*, 11:563634. <https://doi:10.3389/fpsyg.2020.563634>

La presente Tesis Doctoral por compendio de publicaciones se enmarca dentro del Proyecto de Investigación “*Impacto de la inteligencia emocional en variables de ajuste y bienestar de profesionales de la enseñanza y profesorado novel: análisis comparativo de mecanismos explicativos subyacentes*” (FPU-16/02238) financiado por las Ayudas para la Formación del Profesorado Universitario del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (convocatoria 2016) concedida a Don. Sergio Mérida López. Además, el Proyecto doctoral se enmarca dentro del Proyecto de Investigación “*Análisis de factores personales y contextuales y su impacto en la salud y bienestar docente: implicaciones de la inteligencia emocional para los docentes en activo y el profesorado novel*” (UMA18-FEDERJA-147) financiado en el Marco del Programa Operativo FEDER Andalucía 2014-2020 (Convocatoria 2018) cuyo Investigador Principal es el Dr. Natalio Extremera Pacheco. El Proyecto doctoral se ha desarrollado con el informe favorable del Comité Ético de Experimentación de la Universidad de Málaga (66-2018-H). A continuación se presentan algunas actividades de difusión y divulgación de parte de los resultados del Proyecto doctoral:

Participación en actividades de difusión de los resultados de la Tesis Doctoral

1. Difusión de resultados en congresos, jornadas y otros eventos científicos	
1	<p>-TÍTULO: “<i>Stronger together: Work engagement and emotional intelligence abilities and their interactive effect on personal and work attitudes in teachers</i>”</p> <p>-AUTORES: Extremera Pacheco, Natalio; Mérida López, Sergio; Sánchez Álvarez, Nicolás; Quintana Orts, Cirenía; Rey Peña, Lourdes</p> <p>-TIPO DE PARTICIPACIÓN: Coautor en trabajo presentado en formato póster científico</p> <p>-DENOMINACIÓN DEL EVENTO: Congreso 2019 de la <i>International Society for the Study of Individual Differences (ISSID)</i></p> <p>-LUGAR DE CELEBRACIÓN: <i>University of Florence Campus Novoli-Florenzia (Italia)</i></p> <p>-FECHA DE PARTICIPACIÓN: 29/07/2019 – 02/08/2019</p> <p>-ENTIDAD/GRUPO ORGANIZADOR: <i>International Society for the Study of Individual Differences (ISSID)</i></p>
2	<p>-TÍTULO: “La importancia de poner el foco en los recursos personales: autoeficacia docente e inteligencia emocional como predictores de la retención del profesorado”</p> <p>-AUTORES: Mérida López, Sergio; Extremera Pacheco, Natalio</p> <p>-TIPO DE PARTICIPACIÓN: Comunicación Oral en el Simposio "Recursos personales positivos como promotores del bienestar en el contexto educativo"</p> <p>-DENOMINACIÓN DEL EVENTO: IV Congreso Nacional de Psicología e <i>International Symposium on Psychological Intervention</i></p> <p>-LUGAR DE CELEBRACIÓN: Palacio de Congresos y Exposiciones Europa, Vitoria-Gasteiz (Álava)</p> <p>-FECHA DE PARTICIPACIÓN: 21/07/2019 – 24/07/2019</p> <p>-ENTIDAD/GRUPO ORGANIZADOR: Consejo General de la Psicología de España</p>
3	<p>-TÍTULO: “Perdiendo la ilusión por la docencia ¿Puede ser útil la inteligencia emocional en el profesorado de Secundaria?”</p> <p>-AUTORES: Mérida López, Sergio; Extremera Pacheco, Natalio</p> <p>-TIPO DE PARTICIPACIÓN: Comunicación Oral</p> <p>-DENOMINACIÓN DEL EVENTO: II Congreso Nacional y IV Jornadas de Investigadores en Formación: Fomentando la interdisciplinariedad (JIFFI)</p> <p>-LUGAR DE CELEBRACIÓN: Espacio V Centenario de la Universidad de Granada</p> <p>-FECHA DE PARTICIPACIÓN: 26/06/2019 – 28/06/2019</p> <p>-ENTIDAD/GRUPO ORGANIZADOR: Escuela Internacional de Posgrado de la Universidad de Granada</p>

4	<p>-TÍTULO: “Impacto de la Inteligencia Emocional en variables de ajuste y bienestar de profesionales de la enseñanza y profesorado novel: análisis comparativo de mecanismos explicativos subyacentes”</p> <p>-AUTORES: Mérida López, Sergio; Extremera Pacheco, Natalio</p> <p>-TIPO DE PARTICIPACIÓN: Comunicación Oral</p> <p>-DENOMINACIÓN DEL EVENTO: II Jornadas de Estudiantes del Programa de Doctorado en Psicología</p> <p>-LUGAR DE CELEBRACIÓN: Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga</p> <p>-FECHA DE PARTICIPACIÓN: 21/06/2017</p> <p>-ENTIDAD/GRUPO ORGANIZADOR: Programa de Doctorado en Psicología, Universidad de Málaga</p>
2. Divulgación de resultados del Proyecto doctoral	
1	<p>-TÍTULO: “Inteligencia emocional para combatir el estrés docente”</p> <p>-AUTORES: Mérida López, Sergio; Extremera Pacheco, Natalio</p> <p>-TIPO DE PARTICIPACIÓN: Transferencia de conocimiento. Noticia de prensa publicada en la Crónica Universitaria de Diario Sur (diario provincial de Málaga) publicada el 8-09-2020.</p> <p>Disponible en: (1) https://www.diariosur.es/cronica-universitaria/inteligencia-emocional-combatir-20200908000622-ntvo.html y (2) https://www.diariosur.es/cronica-universitaria/proyecto-cuenta-participacion-20200908000528-ntvo.html</p>
2	<p>-TÍTULO: “Investigadores de la UMA analizan la inteligencia emocional como recurso psicológico frente al estrés docente”</p> <p>-AUTORES: Mérida López, Sergio; Extremera Pacheco, Natalio</p> <p>-TIPO DE PARTICIPACIÓN: Transferencia de conocimiento. Noticia de prensa y video-reportaje publicados por el Servicio de Publicaciones y Divulgación de la Universidad de Málaga el 02-06-2020. Disponible en: (1) https://www.uma.es/sala-de-prensa/noticias/investigadores-analizan-la-inteligencia-emocional-como-recurso-psicologico-frente-al-estres-docente/ y (2) https://youtu.be/i4sGt5X7Q9k</p>

Capítulo 1. Introducción y marco conceptual



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

1. Introducción y marco conceptual

1.1. Desafíos y retos para mantener el bienestar en el contexto docente

Existe un alto nivel de consenso acerca del papel de los profesionales docentes como figuras centrales en la sociedad (Murphy et al., 2004; Vesely et al., 2013). Estos profesionales son vehículos transmisores de conocimientos y valores a las generaciones actuales y futuras y desempeñan actividades de asesoramiento y orientación cruciales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Corbett y Wilson, 2002; Wentzel, 2009). Independientemente del nivel educativo, los docentes de enseñanzas regladas (i.e., Educación Infantil, Primaria y Secundaria) ejercen un papel destacado en el proceso de dinamización de las aulas y los centros y trabajan en conjunto con familias y otros profesionales desarrollando labores determinantes para el ajuste, el bienestar y el desempeño académico del alumnado (Jennings y Greenberg, 2009; Schonert-Reichl, 2017; Vesely et al., 2013).

Los profesionales docentes se enfrentan a una realidad cada vez más compleja, dinámica y cambiante, lo que puede influir negativamente sobre su salud y su bienestar ocupacional (Alves et al., 2020; Chang, 2009; Torenbeek y Peters, 2017). La naturaleza emocional de las interacciones y las demandas del contexto educativo, especialmente en enseñanzas de niveles reglados, pueden llegar a erosionar los niveles de energía y dedicación de estos profesionales (Taris et al., 2017). Asimismo, en el nivel de Educación Secundaria se encuentran factores de riesgo para el bienestar docente relacionados con las conductas disruptivas y los conflictos con el alumnado (García-Carmona et al., 2019; Iriarte-Redín y Erro-Garcés, 2020; Kovess-Masféty et al., 2007).

En consecuencia, la enseñanza es considerada como una ocupación de alto riesgo psicosocial, encontrándose en este sector profesional una serie de factores

potencialmente estresantes y con efectos adversos sobre la salud, el bienestar ocupacional y el desempeño (Kim et al., 2019; Montgomery y Rupp, 2005; Travers, 2017). Concretamente, estudios científicos han informado de una alta incidencia de problemáticas de salud psicológica en el profesorado como consecuencia de la exposición a factores psicosociales de riesgo como las demandas emocionales del trabajo docente, los obstáculos administrativos, los problemas de disciplina del alumnado, las relaciones conflictivas con familias o la falta de apoyo en el centro educativo (Iriarte-Redín y Erro-Garcés, 2020; Travers, 2017).

A nivel nacional, distintas fuentes han alertado sobre el incremento de los factores de riesgo psicosocial y su impacto nocivo sobre la salud del profesorado. Por ejemplo, la VII Encuesta Nacional de Condiciones de Trabajo (Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo, 2011) ha mostrado que más de un 90% de los docentes encuestados afirmaba sufrir altas demandas y sobrecarga de trabajo, siendo la enseñanza la ocupación con una de las tasas de respuesta más altas dentro de su sector profesional (73,4%). Asimismo, la encuesta Nacional de Gestión de Riesgos Laborales en las Empresas (Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo, 2015) ha señalado que los factores psicosociales de tipo relacional, esto es, el trato con el alumnado y con otros usuarios del contexto educativo, son considerados como potenciales riesgos en mayor medida que en otros sectores profesionales (66,8%). En esta línea, el informe publicado en 2017 por el Defensor del Profesor del Sindicato ANPE ha mostrado un incremento del 15% en las demandas de atención psicológica como consecuencia de los riesgos psicosociales en la enseñanza, alertando además de un aumento en el número de agresiones físicas y verbales hacia los docentes (ANPE, 2017).

1.1.1. Problemáticas asociadas al malestar docente

En la enseñanza se encuentran altos índices de malestar y desajuste psicológico, así como una alta incidencia del síndrome de estar quemado por el trabajo (García-Carmona et al., 2019; Kim et al., 2019; Kovess-Masféty et al., 2007). El malestar docente lleva a niveles reducidos de compromiso docente, lo que afecta al profesorado a nivel individual y organizacional. Se ha demostrado que el estrés y el malestar docente se encuentran entre las principales causas de los problemas de salud mental y desajuste psicológico en este colectivo profesional, así como de las bajas laborales por enfermedad de origen psicosomático (Schonfeld et al., 2017; Travers, 2017). Asimismo, el malestar docente se asocia con múltiples problemas a nivel organizacional y que afectan al principal usuario de su misión educativa: el alumnado. Los centros educativos con una plantilla que experimenta malestar y desgaste profesional cuentan con docentes menos comprometidos y que muestran una menor capacidad para desempeñar adecuadamente su labor (Jennings y Greenberg, 2009; Taris et al., 2017). Por ejemplo, el malestar docente reduce la capacidad de estos profesionales para abordar de forma constructiva las posibles situaciones desafiantes en el aula como manejar las situaciones conflictivas, atender a la diversidad o prestar un apoyo adecuado a los estudiantes (Braun et al., 2020; Chang, 2009; Divecha y Brackett, 2020).

Entre las consecuencias del malestar docente para el Sistema Educativo y la Administración Pública, se destaca el elevado gasto relacionado con sustituciones, bajas laborales por enfermedad, presentismo o abandono docente, entre otras (Iriarte-Redín y Erro-Garcés, 2020; Schonfeld et al., 2017). Además, los fenómenos asociados al estrés docente llevan al profesorado a mostrar una menor implicación en el aula y en las dinámicas de los centros educativos (Travers, 2017). De hecho, la falta de compromiso y las actitudes negativas hacia la enseñanza asociadas al desgaste profesional docente

afectan tanto a los estudiantes como a otros agentes de la comunidad educativa (p.ej., familias, orientadores y otros profesionales). Así, los problemas de salud psicosocial de los docentes inciden no sólo en su desempeño profesional sino que también dificultan la creación de climas positivos en el aula y la convivencia escolar (Divecha y Brackett, 2020; Klusmann et al., 2016). Los docentes que experimentan bajos niveles de bienestar muestran dificultades para establecer relaciones positivas con sus estudiantes, lo que influye indirectamente sobre el ajuste y el funcionamiento interpersonal del alumnado y dificulta la consecución de los objetivos académicos (Braun et al., 2020; Madigan y Kim, 2021). Por tanto, el malestar docente resulta perjudicial no sólo para el ámbito educativo sino para la sociedad en general (Braun et al., 2020; Jennings y Greenberg, 2009; UNESCO, 2020).

Los factores de riesgo psicosocial presentes en el contexto docente son una fuente de malestar para el profesorado, lo que puede llevar al desarrollo de actitudes negativas hacia la enseñanza (Domitrovich et al., 2016; Kim et al., 2019; Travers, 2017). El estrés sufrido como consecuencia del impacto de los estresores del contexto educativo conlleva un deterioro progresivo en el compromiso docente lo que, a su vez, se relaciona con un aumento significativo del abandono de la enseñanza (Klassen y Chiu, 2011; Torenbeek y Peters, 2017). Así, la alta incidencia de abandono de la carrera docente, especialmente en los primeros años de desempeño profesional, ha llevado a dirigir esfuerzos materiales y humanos a la reducción de la denominada “crisis de retención docente” (Podolsky et al., 2019; Richardson y Watt, 2005; Ryan et al., 2017).

La problemática de malestar, insatisfacción y abandono docente y sus repercusiones a nivel educativo, social y económico no sólo ha motivado diversas líneas de investigación sino que ha llevado a considerar el bienestar y el compromiso docente como dos pilares fundamentales de los ejes de actuación del Horizonte 2020 (European

Commission/EACEA/Eurydice, 2018; Greenberg et al., 2016; Schonert-Reichl, 2017). De hecho, el reciente informe Eurydice (2018) recoge entre los principales retos comunes a los Sistemas Educativos europeos la retención de los profesionales docentes considerando, entre otros elementos, los factores de riesgo psicosocial en la enseñanza. En esta línea, en los últimos años se ha puesto de relieve la necesidad de desarrollar estrategias que reduzcan los efectos del estrés laboral sobre la salud mental y otras problemáticas relacionadas (WHO, 2019). Considerando los objetivos de índole educativa propuestos en el Horizonte 2030, desde la comunidad científica se requieren más acciones que redunden en el bienestar y el compromiso docente (Iriarte-Redín y Erro-Garcés, 2020; UNESCO Institute for Statistics, 2016).

Como se ha señalado, existe una abundante literatura científica sobre los factores organizacionales que pueden incidir sobre fenómenos como el estrés, el malestar o el abandono docente (Chang, 2009; García-Carmona et al., 2019; Travers, 2017). Sin embargo, las investigaciones focalizadas en aquellos factores personales y contextuales que pueden influir sobre la motivación y el bienestar docente resultan más escasas (Granziera et al., 2021; Jennings y Greenberg, 2009; Taris et al., 2017). Este hecho limita el conocimiento y las evidencias empíricas disponibles sobre las cuales se podrían cimentar intervenciones dirigidas no sólo a reducir el impacto de los factores de factores de riesgo psicosocial en la enseñanza sino también otras estrategias encaminadas a potenciar aquellos aspectos individuales y del contexto educativo que pueden facilitar la salud, el bienestar y el desempeño docente (Randall y Travers, 2017; van Wingerden y van der Vaart, 2019; Yin et al., 2019). Por ello, resulta indispensable aportar evidencia empírica acerca de los factores explicativos del bienestar ocupacional del profesorado (Granziera et al., 2021; Taris et al., 2017).

1.2. El *engagement* laboral en docentes: conceptualización desde la teoría de Demandas y Recursos Laborales

El modelo de Demandas y Recursos Laborales (DRL) apareció hace dos décadas en la literatura científica y, desde su conceptualización, este marco teórico ha servido como fundamentación y base conceptual para un número destacado de estudios empíricos, revisiones e intervenciones en distintos países (Bakker y de Vries, 2021; Demerouti et al., 2001; Lesener et al., 2019; Schaufeli y Taris, 2014). La aplicación extensa del modelo DRL, así como sus actualizaciones y su planteamiento holístico para dar cabida a otros marcos conceptuales, han propiciado el establecimiento de la denominada teoría DRL (Bakker y Demerouti, 2017). Esta teoría supone un marco de referencia para la aplicación de intervenciones en empresas y organismos públicos y privados, institutos de seguridad e higiene en el trabajo o agencias gubernamentales (Bakker et al., 2014; Bakker y Demerouti, 2017; van Wingerden y van der Vaart, 2019).

La gran atención que ha recibido la teoría DRL por parte de la comunidad científica se debe en gran medida al enfoque integrador e innovador de este marco conceptual frente a aproximaciones anteriores que, o bien ignoraban el papel de los estresores en el contexto organizacional, o bien omitían el potencial motivador de los recursos laborales (para una revisión, ver Bakker et al., 2014; Bakker y Demerouti, 2007, 2017). Indudablemente, una de las claves de la aplicación tan extensa de la teoría DRL se relaciona estrechamente con el auge de las investigaciones en la línea de Psicología Organizacional Positiva, las cuales han considerado el bienestar ocupacional como una dimensión central (Bakker et al., 2014; Bakker y Demerouti, 2007; Sonnentag, 2011; Van den Broeck et al., 2013). La teoría DRL se focalizó inicialmente en la explicación del síndrome de estar quemado por el trabajo (*burnout*) como un resultado de la acumulación de la tensión psicológica (*job strain*) de los profesionales

debido a un exceso de demandas y una falta de recursos en el trabajo. No obstante, este marco teórico ha contribuido al desarrollo de numerosos trabajos de investigación que se han centrado en aspectos de bienestar y de funcionamiento positivo y adaptativo (Bakker et al., 2014; Bakker y Demerouti, 2017).

En línea con la propuesta de un enfoque positivo en la Psicología de la Salud Ocupacional, la predominancia de investigaciones sobre *burnout* ha dado paso a un interés creciente por dimensiones de resiliencia, bienestar y compromiso (Di Fabio, 2017; Extremera et al., 2016; Salanova et al., 2009). Igualmente, la literatura mayoritaria en el contexto docente ha analizado el efecto negativo de los factores organizacionales sobre el estrés y el desgaste profesional (Montgomery y Rupp, 2005; Schonfeld et al., 2017; Travers, 2017). Sin embargo, existe un número cada vez mayor de estudios sobre aspectos de bienestar docente, resultando en una literatura creciente que considera el *engagement* como una variable central (Granziera et al., 2021).

El *engagement* se ha definido como un estado motivacional positivo y persistente relacionado con el trabajo, integrado por las dimensiones de vigor, dedicación y absorción (Salanova et al., 2000; Schaufeli et al., 2002). Tal y como se recoge en la Figura 1, el vigor implica altos niveles de energía y deseo de invertir esfuerzo y de ser persistente en el trabajo a pesar de los posibles obstáculos y dificultades. Por su parte, la dedicación se refiere a altos niveles de orgullo, inspiración y entusiasmo asociado a las tareas, así como una alta implicación. Finalmente, la absorción tiene que ver con altos niveles de concentración con la propia actividad, experimentando la sensación de que el tiempo “vuela” y que resulta difícil desconectar de las tareas que se están realizando (Schaufeli et al., 2002).

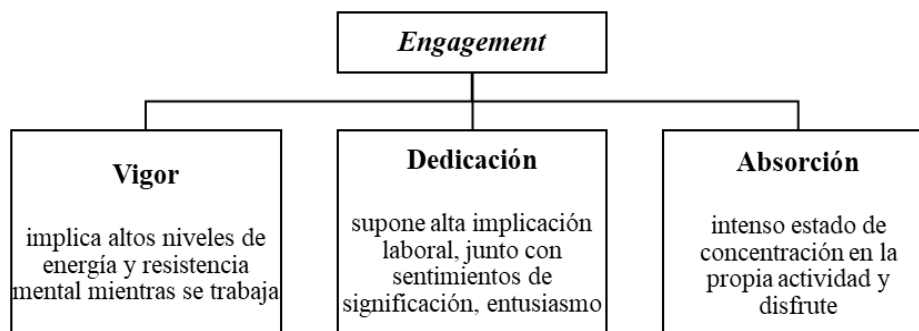


Figura 1. Dimensiones de *engagement* según la propuesta de Schaufeli y colaboradores (2002). Fuente: elaboración propia.

En las últimas dos décadas, el *engagement* ha recibido una gran atención por parte de investigadores interesados en esclarecer los detonantes y los efectos de esta dimensión de bienestar ocupacional en contextos asistenciales como la enseñanza (Durán et al., 2004; Granziera y Perera, 2019; Orgambídez-Ramos et al., 2015; Pérez-Fuentes et al., 2018; Lorente et al., 2008). Existen numerosas revisiones e investigaciones meta-analíticas que dan cuenta de la relevancia de este constructo en el estudio del comportamiento organizacional positivo (Bakker et al., 2014; Christian et al., 2011; Lesener et al., 2020). En cuanto al contexto docente, el *engagement* se ha subrayado como un factor clave para la promoción del bienestar personal y laboral (Granziera et al., 2021). Esta aseveración viene motivada por los estudios que han encontrado efectos positivos del *engagement* sobre el bienestar psicológico, la satisfacción laboral o los comportamientos prosociales en el trabajo (Høigaard et al., 2012; Runhaar et al., 2013; Skaalvik y Skaalvik, 2018). No obstante, la investigación en esta línea aún se encuentra en una fase incipiente y los estudios sobre los posibles antecedentes y consecuentes del *engagement* en muestras docentes son escasos.

La teoría DRL explica, mediante supuestos ampliamente constatados y avalados por la literatura científica, cómo influyen distintos factores organizacionales sobre

aspectos como el agotamiento, el *engagement*, el compromiso o el rendimiento (Bakker et al., 2014; Bakker y Demerouti, 2017; Lesener et al., 2019). En primer lugar, esta teoría afirma que los factores contextuales del entorno organizacional, tanto características del entorno como de las tareas, pueden clasificarse en dos categorías amplias: demandas y recursos (proposición 1 de la teoría DRL; Bakker y Demerouti, 2017). Por un lado, las demandas hacen referencia a aquellos aspectos del trabajo (físicos, psicológicos, organizacionales o sociales) que requieren un esfuerzo sostenido y suponen ciertos costes fisiológicos y psíquicos para los profesionales (Bakker y Demerouti, 2013). Algunos ejemplos serían las exigencias cuantitativas, la ambigüedad de rol o las exigencias emocionales habituales en contextos profesionales asistenciales como la enseñanza (Bakker y Demerouti, 2017; Taris et al., 2017). Por otro lado, los recursos laborales son aquellos aspectos físicos, psicológicos, organizacionales o sociales del trabajo que pueden reducir las exigencias del trabajo y los costes fisiológicos y psicológicos asociados y, además, que contribuyen por sí mismos a la consecución de los objetivos del trabajo o a estimular el crecimiento personal, el aprendizaje y el desarrollo (Bakker y Demerouti, 2013). Algunos serían la variedad de tareas, la autonomía y el apoyo social organizacional (Taris et al., 2017).

Siguiendo la premisa de que tanto las demandas como los recursos laborales pueden estar presentes en cualquier contexto ocupacional, la teoría DRL actúa como marco teórico flexible e integrador para explicar cómo estas demandas y recursos influyen sobre múltiples indicadores de salud, bienestar y rendimiento (Bakker y Demerouti, 2013; Lesener et al., 2019). Para ello, se han propuesto dos procesos independientes: (a) proceso de deterioro de la salud y (b) proceso motivacional (proposición 2 de la teoría DRL; Bakker y Demerouti, 2017). En la Figura 2 se ilustran estos procesos.

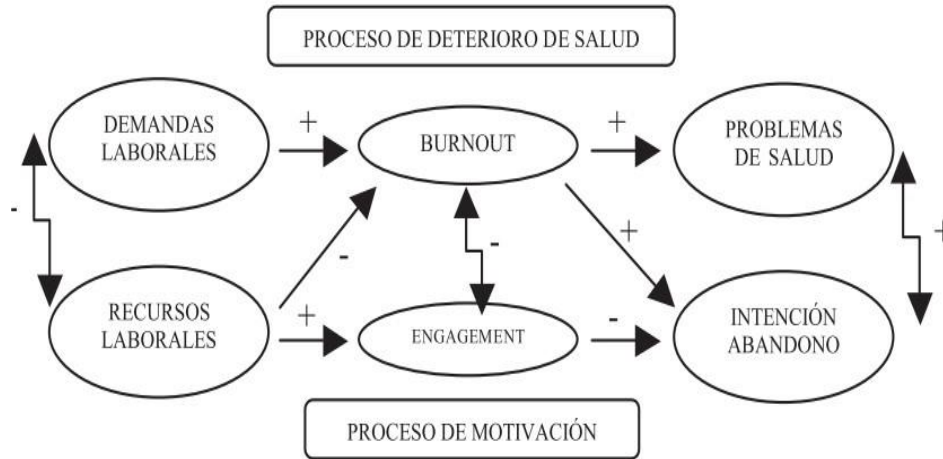


Figura 2. Proceso de deterioro de la salud y proceso motivacional desde el modelo clásico de Demandas y Recursos Laborales (Bakker y Demerouti, 2007; Demerouti et al., 2007). Fuente: Extremera y colaboradores (2016, p. 170).

En cuanto al proceso de deterioro de la salud, se propone que las demandas laborales son los predictores principales de la tensión psicológica, el agotamiento emocional o los problemas de desajuste y salud psicosomáticos (Bakker y Demerouti, 2017; Lesener et al., 2019). En relación con el proceso motivacional, se postula que los recursos laborales son los predictores más determinantes de la motivación, el bienestar laboral y el *engagement* (Bakker et al., 2014; Lesener et al., 2020). Se ha encontrado amplia evidencia que avala estos procesos en muestras multiocupacionales, incluyendo el contexto docente (Granziera et al., 2021; Taris et al., 2017).

Más allá de los efectos directos de las demandas y los recursos laborales sobre la tensión en el trabajo y sobre el *engagement*, una tercera preposición de la teoría DRL sostiene que las demandas y los recursos laborales pueden tener efectos interactivos sobre distintos indicadores de salud y de bienestar ocupacional (proposición 3 de la teoría DRL; Bakker y Demerouti, 2017). Así, los recursos laborales no sólo actuarían como predictores directos del *engagement* sino que también favorecerían la motivación

amortiguando la relación entre las demandas laborales y la tensión psicológica. Por ejemplo, los recursos laborales de los docentes (p.ej., apoyo organizacional u oportunidades para la innovación) reducen los efectos de los comportamientos disruptivos de los estudiantes sobre el *engagement* (Bakker et al., 2007).

1.2.1. La inclusión de los recursos personales en la teoría de Demandas y Recursos Laborales

En respuesta al alto número de investigaciones sobre el modelo DRL clásico desde su aparición en 2001 (Demerouti et al., 2001; Bakker y Demerouti, 2007), dicho modelo se ha actualizado en la última década dando paso a la denominada teoría DRL, cuyos supuestos han sido ampliamente constatados en numerosos países y colectivos profesionales (Bakker y Demerouti, 2013, 2017). La Figura 3 ilustra la teoría DRL.

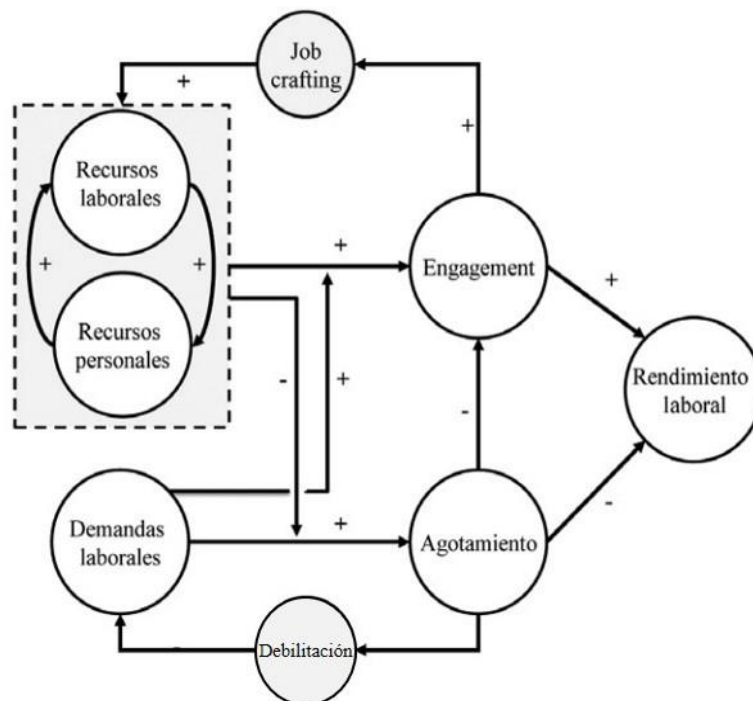


Figura 3. La teoría de Demandas y Recursos Laborales (Bakker y Demerouti, 2013; 2017). Fuente: adaptado de Bakker y Demerouti (2013, p. 108).

Entre las principales actualizaciones realizadas en la última década, se ha formulado que las demandas laborales pueden moderar la relación entre los recursos laborales y el *engagement* (proposición 4 de la teoría DRL; Bakker y Demerouti, 2017). Así, cuando los profesionales desempeñan su labor en un contexto demandante se podría encontrar un efecto exaltador de las demandas laborales que facilitaría que los profesionales obtengan un mayor beneficio motivacional de los recursos disponibles (Bakker y Demerouti, 2017). Este supuesto se ha examinado en el contexto docente, encontrándose que aquellos docentes que perciben un mayor número de recursos en su trabajo (p.ej., apoyo organizacional o control sobre las tareas) informan de mayores niveles de *engagement*, hallándose una relación más intensa cuando se perciben demandas como los comportamientos disruptivos en el aula (Bakker et al., 2007).

Una de las actualizaciones más destacadas desde el modelo a la teoría DRL tiene que ver con la inclusión de los recursos personales (proposición 5 de la teoría DRL; Bakker y Demerouti, 2017). Los recursos personales son definidos como aquellas creencias de las personas referidas a la percepción de la capacidad propia para controlar e influir en su entorno (Bakker y Demerouti, 2013; Xanthopoulou et al., 2007). Esta línea contribuye a la comprensión del interrogante de por qué en un mismo contexto organizacional existen profesionales que acusan un gran nivel de agotamiento o desgaste, mientras que otros profesionales permanecen comprometidos y motivados a pesar de los obstáculos y las dificultades (Bakker et al., 2014; Mäkikangas et al., 2013). En resumen, entre las dos líneas etiológicas principales de la explicación del *engagement* se encontrarían los recursos laborales y los recursos personales (Bakker et al., 2014). La Figura 4 recoge algunos factores de la teoría DRL examinados en el contexto docente.

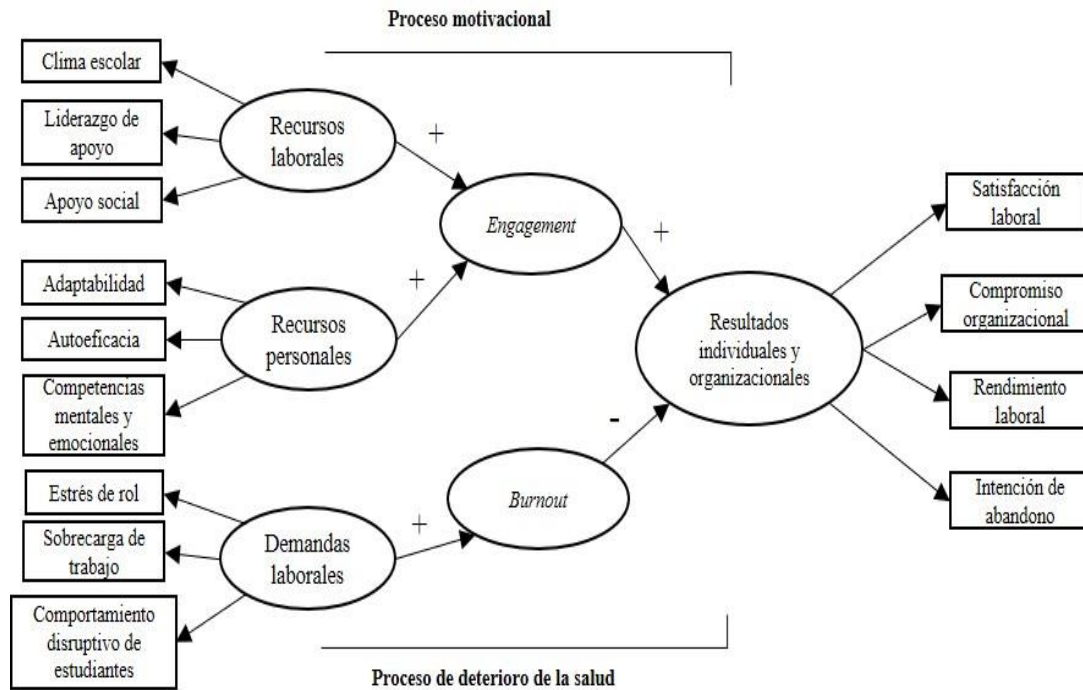


Figura 4. Recursos, demandas y resultados desde la teoría de Demandas y Recursos Laborales aplicada al contexto docente. Fuente: adaptado de Granziera y colaboradores (2021, p. 232).

En el trabajo de revisión de Schaufeli y Taris (2014) se recogen algunos recursos personales y se describen los posibles mecanismos mediante los cuales estos recursos actuarían como predictores individuales del *engagement*. Entre los roles de los recursos personales dentro de la teoría DRL se ha propuesto que estos recursos actúan de forma similar a los recursos laborales, esto es, (1) facilitando mayores niveles de *engagement* y (2) amortiguando la relación entre las demandas emocionales y la tensión psicológica, resultando en mayores niveles de *engagement* (Bakker y Demerouti, 2017).

En cuanto a los distintos recursos personales, constructos como el capital psicológico (Grover et al., 2018), las autoevaluaciones centrales del yo (Bipp et al., 2019), el optimismo (Xanthopoulou et al., 2013) o la inteligencia emocional (Akhtar et al., 2015) se han postulado como dimensiones asociadas positivamente con el *engagement* en contextos laborales. En el contexto docente se han encontrado

evidencias acerca del papel predictivo de los recursos personales para fomentar los niveles de *engagement* y el bienestar ocupacional (Dicke et al., 2018; Lorente et al., 2008; Vizoso-Gómez, 2020). Entre los trabajos sobre recursos personales y bienestar docente, se destaca el estudio de la inteligencia emocional como un recurso psicológico que facilitaría un manejo más adecuado de las situaciones demandantes, facilitando la salud y el desempeño (Extremera et al., 2019; Vesely-Maillefer y Saklofske, 2018).

En el ámbito docente, la exigencia emocional del trabajo en contacto directo con el alumnado, las interacciones con las familias o las relaciones con los compañeros y el equipo directivo, entre otros factores, explican la relevancia de la gestión emocional en este contexto (Chang, 2009; Vesely et al., 2013). Indudablemente, los profesionales docentes inmersos en un contexto con numerosas situaciones tintadas afectivamente requieren de una capacidad óptima para manejar sus diferentes estados emocionales (Extremera et al., 2019; Hong, 2012; Vesely et al., 2013). Así, una de las dimensiones que ha mostrado una gran vinculación con el bienestar personal y docente se relaciona con el procesamiento de la información emocional, esto es, la inteligencia emocional (Mayer y Salovey, 1997; Vesely-Maillefer y Saklofske, 2018).

1.3. La inteligencia emocional como recurso personal del profesorado

El constructo de Inteligencia Emocional (en adelante IE) apareció formalmente en la literatura científica definido como “una parte de la inteligencia social, que incluye la capacidad de controlar nuestras emociones y las de los demás, discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar nuestro pensamiento y nuestros comportamientos” (Salovey y Mayer, 1990). Desde su aparición formal hace más de tres décadas, este recurso psicológico ha recibido una atención muy considerable en la sociedad debido en gran medida a los trabajos de divulgación de Daniel Goleman (1995). No obstante, investigadores del área de Psicología Social como Peter Salovey iniciaron una línea

seguida por numerosos equipos de investigación para ofrecer definiciones más acotadas del constructo, así como evidencias de sus correlatos en áreas como el ámbito laboral (Côté, 2014; Extremera, Mérida-López, & Sánchez-Álvarez, 2020; Mayer et al., 2008).

1.3.1. Conceptualización de la inteligencia emocional

Desde la introducción formal del constructo de IE en la literatura científica (Salovey y Mayer, 1990), este se ha entendido como una habilidad o como un rasgo disposicional de personalidad. En la Tabla 1 se resumen algunas características definitorias de ambos modelos teóricos.

Tabla 1. Principales características de los modelos de rasgo y los modelos de habilidad de inteligencia emocional. Adaptado de Zeidner y colaboradores (2004).

	Modelo de rasgo	Modelo de habilidad
<i>Enfoque conceptual</i>	Inteligencia emocional como rasgo de personalidad	Inteligencia emocional como habilidad cognitiva
<i>Conceptualización de la inteligencia emocional</i>	Mezcla de competencias y disposiciones generales para el funcionamiento personal y el afrontamiento de las demandas del entorno que incluyen motivación, rasgos de personalidad o habilidades sociales	Conjunto bien definido y conceptualmente relacionado de habilidades cognitivas para el procesamiento de la información emocional y el manejo adaptativo de las emociones
<i>Instrumentos de medida</i>	Medidas de autoinforme con escala tipo Likert	Medidas de ejecución con ítems de resolución de problemas de tipo emocional Medidas de autoinforme con escala tipo Likert
<i>Ejemplos de medidas habituales</i>	EQ-i (Bar-On, 1997) TEIQue (Petrides, 2009)	MSCEIT (Mayer et al., 2002) WLEIS (Wong y Law, 2002)

Nota: EQ-i = *Bar-On Emotional Quotient Inventory* (Bar-On, 1997); TEIQue = *Trait Emotional Intelligence Questionnaire* (Petrides, 2009); MSCEIT = *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test* (Mayer et al., 2002); WLEIS = *Wong and Law Emotional Intelligence Scale* (Wong y Law, 2002).

Por un lado, desde el modelo de habilidad de IE este constructo es definido como la habilidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud, la habilidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender la emoción y tener conocimiento emocional; y la habilidad para regular emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997). En la Figura 5 se ilustra el modelo de habilidad de IE y sus dimensiones generales. Desde este modelo, las habilidades de procesamiento de la información emocional se evalúan típicamente mediante test de juicio situacional que miden el rendimiento máximo en tareas de tipo emocional (Mayer et al., 2016).

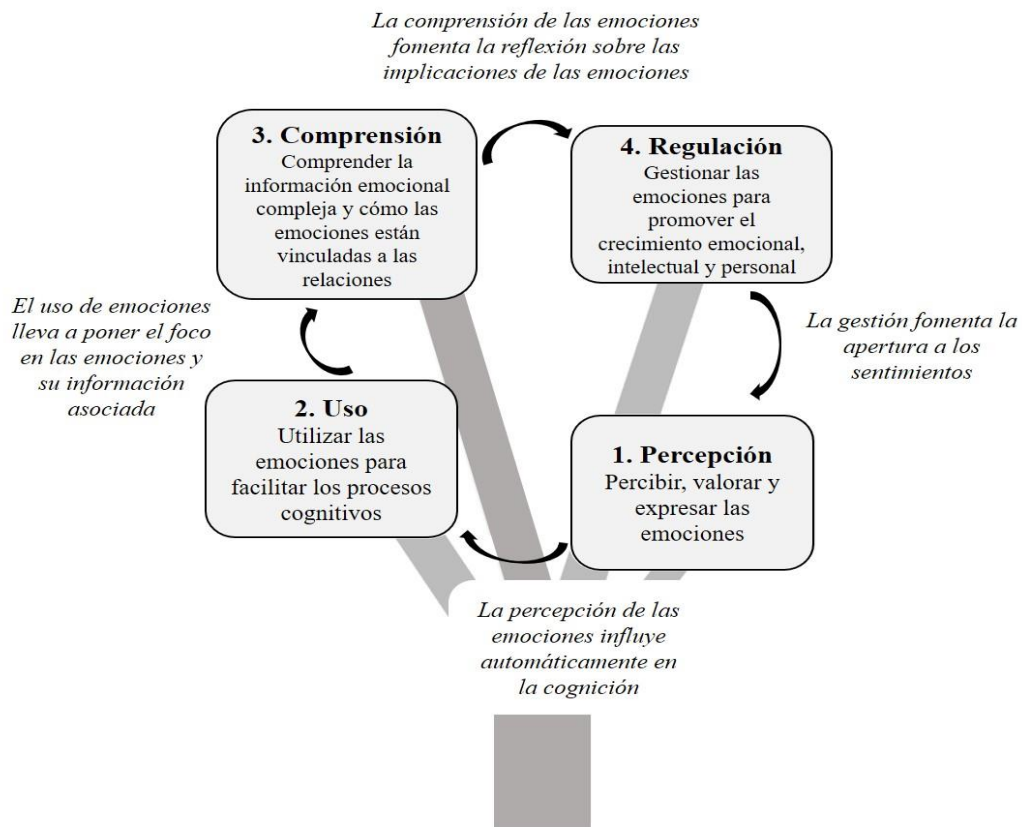


Figura 5. Modelo de habilidad de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997).

Fuente: adaptado de Ackerman (2020).

Por otro lado, desde el modelo de rasgo se hace referencia a la IE como una tendencia o disposición de la persona al manejo de las emociones, entiendo este

constructo como una constelación de predisposiciones comportamentales y autopercepciones referidas a la propia capacidad para reconocer, procesar y utilizar la información emocional (Petrides et al., 2016). En esta línea, las pruebas autoinformadas servirían para evaluar la IE como una constelación de disposiciones afectivas.

En la etapa inicial de desarrollo del constructo de IE tuvieron lugar debates desde los modelos de habilidad y de rasgo, coincidiendo con críticas por parte de investigadores escépticos acerca de la novedad, la validez y la relevancia de este constructo relacionado con el procesamiento de la información procedente de las emociones (Ashkanasy y Daus, 2005; Mayer et al., 2008). No obstante, el amplio interés suscitado por el campo de estudio del éxito en ámbitos personales, sociales, o laborales en función de la gestión de la información emocional llevó a un prolífero desarrollo de instrumentos, revisiones y trabajos que demostraron la validez predictiva e incremental de la IE más allá de otros constructos existentes como la inteligencia cognitiva o los rasgos de personalidad (Côté, 2014; Mayer et al., 2008).

Con el propósito de unificar las aproximaciones existentes, se ha planteado la necesidad de realizar acercamientos más integradores que permitan avanzar de forma rigurosa en las siguientes etapas de estudio en el campo de investigación sobre IE (Mikolajczak, 2009). De acuerdo con el modelo teórico de tres niveles de Mikolajczak (2009), las formulaciones desde los modelos de rasgo y de habilidad serían en parte complementarias y estas se diferenciarían mayoritariamente en la terminología empleada y en el nivel de conceptualización del constructo de IE (Lumley et al., 2005; Mikolajczak, 2009). La figura 6 ilustra el planteamiento conceptual de este modelo.

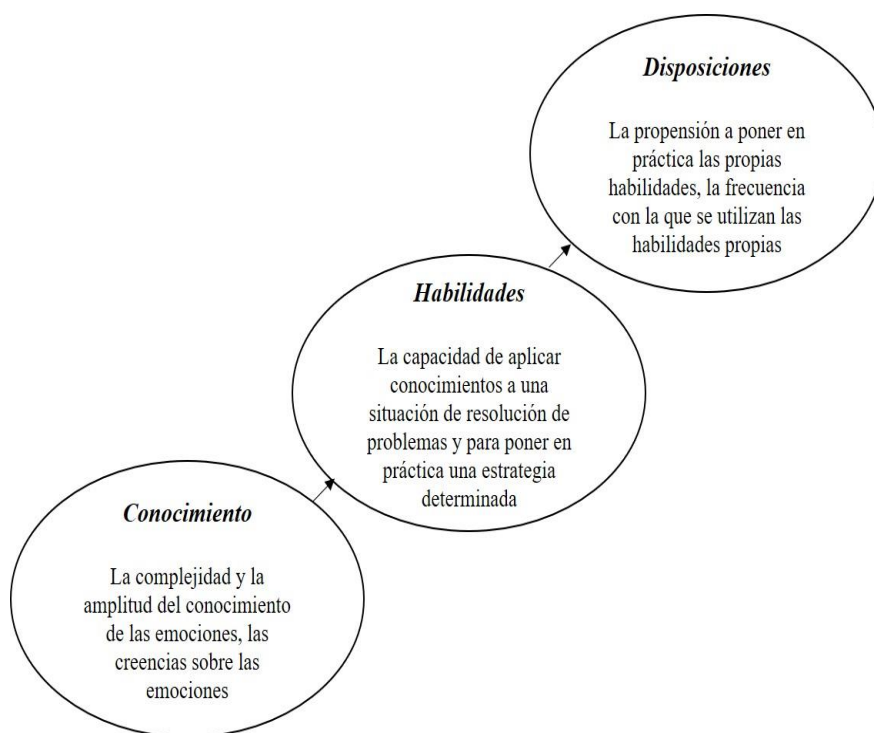


Figura 6. El modelo de tres niveles de inteligencia emocional (Mikolajczak, 2009).

Fuente: adaptado de Mikolajczak (2009, p. 28).

Tal y como se muestra en la Figura 6, las personas contarían con el conocimiento de las emociones y de la gestión de situaciones emocionales, con la habilidad para implementar habilidades relacionadas con las emociones y con la disposición para actuar de una determinada forma en ciertas situaciones emocionales. Estos tres niveles se relacionarían entre sí para facilitar el funcionamiento adaptativo. Por ejemplo, entre aquellas personas con una mayor disposición a mantenerse calmadas en situaciones demandantes se encontraría una habilidad subyacente para implementar estrategias de regulación emocional adaptativas, lo que a su vez implicaría que estas personas poseen un conocimiento implícito sobre que algunas estrategias son más útiles que otras en determinadas situaciones (Mikolajczak, 2009).

1.3.2. Evaluación de la inteligencia emocional

En relación con el trabajo de Mikolajczak (2009) y, siguiendo el trabajo de Ashkanasy y Daus (2005), un número destacado de revisiones e investigaciones meta-analíticas sobre IE han clasificado los instrumentos de evaluación de la IE en tres corrientes según la taxonomía de medidas: (1) medidas de habilidad de IE, (2) medidas autoinformadas de IE y (3) medidas de modelos mixtos de IE (Ashkanasy y Daus, 2005). Esta clasificación ha permitido sistematizar la evidencia acumulada a partir de numerosos trabajos sobre los correlatos de este recurso psicológico y profundizar en las distintas aproximaciones al constructo (Miao et al., 2017a, 2017b; O’Boyle et al., 2011; Sánchez-Álvarez et al., 2016, 2020). En la Figura 7 se muestran las tres corrientes de medida de IE según la taxonomía de Ashkanasy y Daus (2005).

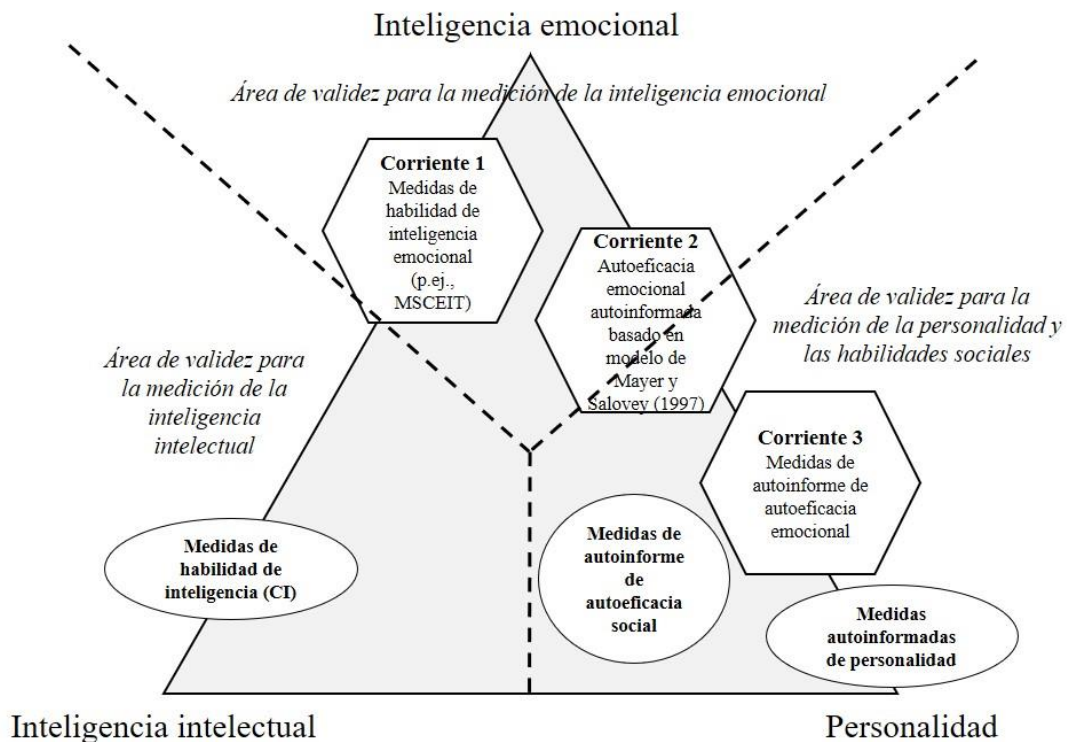


Figura 7. Taxonomía de medidas de inteligencia emocional (Ashkanasy y Daus, 2005).

Fuente: adaptado de Ashkanasy y Dasborough (2015, p. 3).

Tal y como se muestra en la Figura 7, la primera aproximación se basa en la definición del modelo de habilidad de IE de Mayer y Salovey (1997) y emplea como instrumentos de medida pruebas de juicio situacional como el *Mayer, Salovey and Caruso Emotional Intelligence Test* (MSCEIT; Mayer et al., 2002) o el *Geneva Emotional Competence Test* (GeCo; Schlegel y Mortillaro, 2019). En cuanto a la segunda aproximación, se basa en la primera en cuanto al seguir el modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997) como referencia pero con la principal diferencia de poner el foco en los procesos emocionales internos. Así, los instrumentos autoinformados como el *Trait Meta-Mood Scale* (Salovey et al., 1995) o el *Wong and Law Emotional Intelligence Scale* (Wong y Law, 2002) se incluyen en esta corriente. Finalmente, la tercera aproximación supone un acercamiento desde los denominados modelos de rasgo, concibiendo la IE como una constelación amplia de competencias emocionales y otras competencias y rasgos disposicionales personales y sociales. Desde esta corriente, se emplean instrumentos autoinformados como el *Trait Emotional Intelligence Questionnaire* (TEIQue; Petrides, 2009) o el *Bar-On Emotional Quotient Inventory* (EQ-i; Bar-On, 1997).

En el presente Proyecto doctoral se ha seguido como marco de referencia el modelo actualizado de habilidad de IE de Mayer y colaboradores (2016), el cual ha recibido una amplia validez por parte de la comunidad científica (Côté, 2014; Lopes, 2016; Mayer et al., 2008). De acuerdo con la literatura actual, aquellas personas que dispongan de habilidades emocionales llevarían a cabo un procesamiento y una asimilación de la información emocional producida por los sucesos vitales cotidianos más funcionales, lo que favorecería mayores niveles de bienestar (Lopes, 2016; Mayer et al., 2008). En cuanto a las medidas de evaluación, en este Proyecto se han seguido las

dos corrientes desde las cuales se evalúa la IE desde el modelo de habilidad (Ashkanasy y Daus, 2005; Côté, 2014; Mayer y Salovey, 1997).

Siguiendo el planteamiento de Mikolajczak (2009), en el Proyecto de investigación se ha seguido un doble acercamiento al estudio de las habilidades y las disposiciones de IE del profesorado, empleando instrumentos de habilidad y de autoinforme de IE, respectivamente. Por un lado, el uso de un instrumento de la corriente 1 (medidas de habilidad de IE) permitiría profundizar en la escasa evidencia con este tipo de medidas, tal y como se ha señalado en trabajos de revisión del papel de la IE en contextos laborales y docentes (Côté, 2014; Lopes, 2016; Mérida-López y Extremera, 2017). Además, estos instrumentos permiten reducir considerablemente el sesgo de varianza compartida debido al formato de presentación diferente a las medidas de autoinforme. Igualmente, el uso de este tipo de instrumentos permitiría aportar evidencias acerca de los efectos de las habilidades de las personas para implementar una determinada estrategia en una situación de tipo emocional sobre el bienestar (Mikolajczak, 2009). Por otro lado, el uso de medidas de autoinforme de IE ofrece la posibilidad de evaluar este recurso empleando afirmaciones descriptivas consistentes con la conceptualización de Mayer y Salovey (1997) y, así, se llevaría a cabo la medición de autopercepciones acerca de la habilidad para reconocer, procesar y usar información emocional. Estas pruebas ofrecen la ventaja de ser prácticas en estudios de campo porque son relativamente cortos y fáciles de administrar. Asimismo, el uso de este tipo de instrumentos permitiría aportar evidencias sobre las posibles diferencias entre los profesionales de la enseñanza en cuanto a su disposición para comportarse de una determinada manera en situaciones de naturaleza emocional (Mikolajczak, 2009).

1.3.3. El papel de la inteligencia emocional en el contexto laboral

La literatura actual refleja el alto grado de interés otorgado a la IE, como muestran numerosas revisiones sistemáticas y meta-analíticas acerca de los beneficios de este recurso psicológico en diferentes contextos. Las tres décadas de estudio sobre los correlatos de la IE han aportado importantes hallazgos y han arrojado luz sobre la relevancia de este constructo en diversos ámbitos aplicados de la Psicología Social (Brackett et al., 2006, 2011; Extremera, 2020). Por ejemplo, se ha constatado el papel de la IE para predecir una mayor satisfacción en las relaciones de pareja (Malouff et al., 2014) o como factor protector que reduciría las agresiones interpersonales (García-Sancho et al., 2014). En el área de la Psicología Social de la Salud se ha demostrado que las personas con mayor IE presentan mejores niveles de salud física, mental y psicósomática (Martins et al., 2010; Sarrionandia y Mikolajczak, 2020). Estos resultados se explican, en parte, porque las personas con altos niveles de IE mantienen hábitos de vida más saludables, muestran un funcionamiento interpersonal más adaptativo y cuentan con redes de apoyo social más funcionales que las personas con niveles más bajos de IE (Mayer et al., 2008; Sarrionandia y Mikolajczak, 2020).

En el área de la Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, se ha demostrado que las personas emocionalmente inteligentes muestran un mayor nivel de desempeño (O'Boyle et al., 2011) y presentan un mejor funcionamiento interpersonal y profesional (Côté, 2014; Lopes, 2016). Además, las personas emocionalmente inteligentes afrontan los eventos afectivos de una forma más adaptativa, lo que les llevaría a un mejor ajuste personal y laboral y a desempeñar conductas más deseables en su trabajo (Ashkanasy y Dorris, 2017). Estos resultados van en consonancia con los hallazgos de revisiones meta-analíticas que han revelado que los profesionales con

mayores niveles de IE muestran actitudes laborales más positivas y son más proclives a realizar conductas prosociales en el trabajo (Miao et al., 2017a, 2017b).

1.3.4. La relación entre la inteligencia emocional y el *engagement* en docentes

El estudio del uso adecuado de las habilidades de percepción, uso, comprensión y regulación emocional ha dado lugar al desarrollo de un marco teórico sobre el concepto de IE y sus aplicaciones a diversos campos, entre ellos, el ámbito docente (Extremera et al., 2019; Vesely-Maillefer y Saklofske, 2018; Vesely et al., 2013). De hecho, existe un gran volumen de estudios nacionales e internacionales que informan del papel clave de la IE como un factor protector para reducir el estrés y el desgaste profesional en la enseñanza (Puertas-Molero et al., 2018; Rey et al., 2016; Serrano-Díaz et al., 2017). Como prueba de ello, existen trabajos de revisión sistemática y meta-análisis que muestran que la IE se relaciona con menores niveles de *burnout* docente en distintos niveles educativos (Mérida-López y Extremera, 2017; Yin et al., 2019). Además, un trabajo reciente de revisión sobre la teoría DRL ha recogido que la IE actuaría como un recurso personal que podría reducir los niveles de tensión psicológica y de desgaste profesional en contextos multiocupacionales (Bakker y de Vries, 2021). En general, en el estudio de la IE en el contexto docente ha predominado el interés por el papel protector de las dimensiones de gestión emocional en relación con indicadores de desajuste y de malestar psicológico (Chan, 2006; Chang, 2009; Iriarte-Redín y Erro-Garcés, 2020). Por el contrario, los estudios sobre IE y *engagement* docente son muy escasos (Castillo-Gualda et al., 2017; Mérida-López et al., 2017; Pena et al., 2012).

En el trabajo de revisión de Côté (2014) sobre los efectos de la IE en el ámbito organizacional se ofrece un marco de referencia que podría resultar muy útil para el desarrollo de estudios orientados a aunar el conocimiento sobre IE con los supuestos de la teoría DRL (Bakker y Demerouti, 2017). Concretamente, Côté (2014) integra

evidencias de la validez predictiva de la IE en el ámbito organizacional y proporciona un marco teórico de tres modelos generales de IE (i.e., modelo de generalización de validez, modelo de situación específica y modelo de moderación), lo cual facilita la comprensión de las relaciones existentes entre la IE y distintos indicadores laborales positivos y negativos. De forma destacada, estos modelos proponen que tanto los factores personales (incluyendo la IE) como los factores contextuales pueden actuar como predictores únicos y conjuntos de los resultados organizacionales, lo que guarda una estrecha relación con los supuestos de la teoría DRL (Bakker y Demerouti, 2017). Así, uno de los propósitos de este Proyecto doctoral supone la integración de estos marcos existentes con el propósito de avanzar en el conocimiento sobre el papel de los recursos personales como facilitadores del ajuste, el *engagement* y el bienestar docente. A continuación se desarrollan en profundidad los modelos generales de IE propuestos por Côté (2014) que han servido como base teórica para el desarrollo del Proyecto, aportando una revisión de la literatura existente en el ámbito laboral y docente. La Figura 8 recoge la descripción y la representación gráfica de estos modelos.

	Modelo de generalización de validez	Modelo de situación específica	Modelo de moderación
Descripción del modelo	La IE confiere a los miembros de la organización diversos beneficios que mejoran los indicadores laborales en todos los contextos y disposiciones de los empleados	La magnitud y el signo de las asociaciones entre IE y los indicadores laborales varían en función de factores contextuales y disposicionales	La magnitud y el signo de las asociaciones entre los factores contextuales y disposicionales y los indicadores laborales varían en función de la IE
Ilustración del modelo			

Figura 8. Modelos generales de inteligencia emocional (Côté, 2014). Fuente: adaptación de Côté (2014, p. 470).

En primer lugar, el modelo de generalización de validez de IE propone que la IE se relaciona directamente con indicadores laborales (Côté, 2014). Este modelo se ha confirmado en el ámbito docente, tal y como muestran trabajos de revisión en los que se encuentra que la IE se asocia con un menor desgaste profesional (*burnout*) y con una mayor satisfacción con el trabajo (Mérida-López y Extremera, 2017; Yin et al., 2019). En relación con la validez predictiva de la IE sobre el *engagement* del profesorado, se han encontrado asociaciones positivas entre ambas variables empleando medidas autoinformadas de IE (Pena et al., 2012; Pena y Extremera, 2012). En investigaciones previas con profesionales docentes se han arrojado datos que muestran que la IE (medida con pruebas autoinformadas y con medidas de modelos mixtos de IE) se asocia positivamente con el *engagement* (Lestari y Sawitri, 2017; Sharma, 2017). Además, un estudio realizado con orientadores educativos ha informado de relaciones positivas entre la IE y el *engagement* (Álvarez-Ramírez et al., 2017). Sin embargo, estos estudios adolecen de algunas limitaciones relativas a un tamaño muestral reducido y, en algunos casos, al uso de escalas con escasa validación internacional, lo que dificulta la generalización de los resultados.

En una investigación con docentes de enseñanzas regladas en la que usó una medida de habilidad de IE se mostraron relaciones positivas entre las habilidades de percepción y regulación emocional con las dimensiones de *engagement* de dedicación y absorción, respectivamente (Castillo-Gualda et al., 2017). A pesar de que este estudio ha superado algunas de las limitaciones de los trabajos previos al utilizar un instrumento de habilidad de IE, en este trabajo se contó con un tamaño muestral reducido. Por ello, resulta necesario desarrollar trabajos en esta línea que aporten evidencias sobre la relación la habilidad de IE y el *engagement* del profesorado, así como estudios con

pruebas autoinformadas de IE que cuenten con medidas validadas y con muestras docentes más amplias.

En segundo lugar, el modelo de situación específica de IE postula que la magnitud y el signo de la relación entre la IE y los indicadores laborales podrían estar modulados por diferentes factores disposicionales y contextuales (Côté, 2014). En este sentido, existen revisiones recientes sobre la teoría DRL en el contexto docente que consideran la IE como un recurso personal que podría no sólo asociarse positivamente con el *engagement* sino que también podría interactuar con otros factores organizacionales para generar mayores niveles de bienestar en el profesorado (Granziera et al., 2021; Taris et al., 2017). No obstante, los estudios que han examinado el papel de los elementos individuales y/o contextuales en relación con los efectos de la IE sobre el *engagement* laboral son muy escasos.

Por un lado, en un estudio con docentes de enseñanzas regladas se ha hallado que los profesionales que informaban de alta IE también informaban de niveles altos de *engagement*, especialmente aquellos docentes que percibían niveles altos de demandas laborales tales como la ambigüedad de rol (Mérida-López et al., 2017). Así, los datos de este estudio han contribuido a la integración de las proposiciones 4 y 5 de la teoría DRL en el contexto docente al arrojar evidencias sobre el papel exaltador de las demandas laborales en la relación entre un recurso personal como la IE y el *engagement* (Bakker et al., 2007; Bakker y Demerouti, 2017). Por otro lado, en un trabajo reciente con profesorado de enseñanzas regladas y orientadores educativos se ha hallado significatividad sobre el papel moderador de un factor disposicional como el rasgo de personalidad de conciencia en la relación de la habilidad de regulación emocional con la dimensión de *burnout* de despersonalización (Castillo-Gualda et al., 2019). Esta investigación supone un avance metodológico significativo considerando el escaso

número de trabajos que hayan empleado medidas de habilidad de IE en comparación con medidas autoinformadas de IE (Lopes, 2016). Indudablemente, son necesarios más estudios que evalúen el papel predictivo de la IE sobre el bienestar docente con medidas de habilidad de IE (Granziera et al., 2021; Mérida-López y Extremera, 2017).

En relación con el modelo de situación específica de IE, también se ha informado de que la IE se asocia con otros recursos personales como las autoevaluaciones centrales del yo (Yan et al., 2018) o las creencias de autoeficacia docente (Chesnut y Cullen, 2014). A pesar de las relaciones positivas de estos recursos personales con indicadores de bienestar y compromiso docente, hasta la fecha no se han desarrollado estudios que hayan abordado el papel moderador de los recursos personales en la relación predictiva de la IE con el *engagement* (Schaufeli y Taris, 2014). Atendiendo a las lagunas de conocimiento científico existente, el desarrollo de estudios sobre la relación de la IE con el *engagement* del profesorado requiere del análisis del papel de los factores contextuales y personales que podrían estar implicados en los procesos de deterioro de salud y motivacionales propuestos desde la teoría DRL (Bakker y Demerouti, 2017). Esta aproximación permitiría avanzar en el conocimiento teórico en esta línea para contribuir al diseño de programas de intervención que redunden positivamente en el bienestar y en el desempeño docente (Extremera et al., 2019; Granziera et al., 2021; Taris et al., 2017).

En tercer lugar, desde el modelo de moderación de IE se propone que la magnitud y el signo de la relación entre los factores disposicionales y/o contextuales y los indicadores laborales podrían estar modulados por los niveles de IE (Côté, 2014). En línea con las proposiciones 3 y 5 de la teoría DRL (Bakker y Demerouti, 2017), es posible que la IE actúe como moderador en la relación de las demandas y los recursos laborales con indicadores positivos y negativos de bienestar laboral. Por ejemplo, se ha

constatado el papel amortiguador de la IE en la relación entre fuentes de estrés docente como los comportamientos disruptivos del alumnado y la salud mental (Pulido-Martos et al., 2016). Estos hallazgos van en consonancia con investigaciones previas en otros contextos asistenciales (Newton et al., 2016). Sin embargo, aún se desconoce cómo podría contribuir la IE a mantener los niveles de *engagement* del profesorado considerando el papel de las demandas laborales.

Siguiendo tanto el modelo de moderación de IE (Côté, 2014) como la teoría DRL (Bakker y Demerouti, 2017), cabría esperar que ciertos recursos personales como la IE podrían acentuar las relaciones entre los recursos laborales y el *engagement* laboral. Es decir, sería esperable encontrar una interacción entre la IE y los recursos laborales de forma que ejercieran un efecto multiplicador sobre el *engagement*. Estudios previos con muestras multiocupacionales han informado de que la IE modera la relación entre los recursos laborales (i.e., apoyo organizacional o la consonancia de objetivos con los supervisores) y el *engagement* (De Clercq et al., 2014; Mahon et al., 2014). Concretamente, en estos trabajos se ha hallado un efecto exaltador de la IE en la relación entre los recursos laborales y el *engagement* laboral. Además, en el estudio desarrollado por De Clercq y colaboradores (2014) se ha encontrado evidencia de que la IE modera la relación entre el *engagement* y el desajuste organizacional. Estos resultados presentan implicaciones para el desarrollo de los recursos personales siguiendo la corriente de investigación en Psicología Organizacional Positiva (Di Fabio, 2017). Por ejemplo, estos hallazgos podrían orientar el desarrollo de la IE para facilitar el desempeño y los comportamientos deseables en la organización (Miao et al., 2017a). No obstante, la literatura sobre el papel moderador de la IE en la relación del *engagement* del profesorado con indicadores de bienestar personal y/o laboral es inexistente hasta la fecha. Considerando los efectos del *engagement* sobre el ajuste y el

desempeño docente, resulta imprescindible aportar evidencias sobre el posible papel que ejercería la IE en estas relaciones (Bakker y Bal, 2010; Granziera et al., 2021).

A pesar de la robustez de la base teórica ofrecida por la teoría DRL (Bakker y Demerouti, 2017) y los modelos generales de IE de Côté (2014), la literatura sobre la relación entre la IE y el *engagement* en docentes es escasa, poco concluyente y se ha orientado principalmente a examinar las relaciones directas entre estas variables. Hasta nuestro conocimiento existen muy escasas evidencias empíricas que demuestren que un recurso personal como la IE podría explicar los niveles de *engagement* y otros indicadores de bienestar personal y laboral del profesorado en relación con factores personales y contextuales. Estudios en esta línea permitirían profundizar en el papel de la IE como un recurso personal considerando la influencia de otros elementos que pueden favorecer o deteriorar el bienestar del profesorado. No cabe duda de que este conocimiento teórico podría contribuir sobremanera al diseño de intervenciones psicosociales que repercutan en el bienestar docente y, con ello, en la calidad de la enseñanza (Extremera et al., 2019; Granziera et al., 2021; Vesely-Maillefer y Saklofske, 2018). Por todo ello, el presente Proyecto de Tesis Doctoral trata de desarrollar investigaciones que proporcionen una visión más comprehensiva acerca de los efectos de la IE sobre el *engagement* en el contexto docente con el propósito general que se detalla en el siguiente capítulo.

Capítulo 2. Objetivos y metodología



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

2. Objetivos y metodología

2.1. Objetivos generales y presentación de los estudios

Teniendo en cuenta la revisión de la literatura previa, las evidencias empíricas existentes y las lagunas de conocimiento señaladas en el capítulo anterior, esta Tesis Doctoral pretende profundizar en el papel de la IE sobre el *engagement* del profesorado y sus efectos personales y laborales en relación con otras variables contextuales (i.e., demandas y recursos laborales) y personales (i.e., recursos personales) a través de cuatro estudios que integran los marcos de la teoría DRL y los modelos generales de IE.

Este compendio de artículos plantea tres propósitos generales. Primero, se pretende ampliar el conocimiento científico acerca del papel de la IE como una variable predictora del *engagement* analizando su posible papel directo y condicional en relación con demandas laborales y con recursos laborales y personales del profesorado. Segundo, se pretende avanzar en el estudio de las disposiciones y las habilidades de IE del profesorado para conocer en mayor profundidad el papel de este recurso personal en relación con el *engagement* y las actitudes laborales. Tercero, se busca extender el conocimiento actual acerca de los efectos del *engagement* sobre el bienestar personal y laboral del profesorado, aportando evidencias sobre la posible contribución de la IE en estas asociaciones. Estos propósitos generales se han abordado mediante la realización de cuatro estudios empíricos con muestras de profesorado en activo. A continuación se resumen los objetivos principales de los cuatro estudios que componen el Proyecto doctoral.

Estudio 1. Mérida-López, S., Bakker, A. B. y Extremera, N. (2019). How does emotional intelligence help teachers to stay engaged? Cross-validation of a moderated mediation model. *Personality and Individual Differences*, 151, 109393.

Considerando las lagunas de conocimiento sobre la relación entre la IE y el *engagement* docente, el objetivo principal de este estudio fue aportar evidencias sobre el posible papel de la IE como un recurso personal del profesorado considerando el proceso de deterioro de la salud de la Teoría DRL y el modelo de moderación de IE (Bakker y Demerouti, 2017; Côté, 2014). De esta forma, se abordan los dos primeros propósitos generales del Proyecto doctoral. Por un lado, se analizó el papel mediador de la tensión psicológica (i.e., estrés percibido) en la relación entre una demanda laboral (i.e., demandas emocionales) y el *engagement* en dos muestras de docentes de enseñanzas regladas (i.e., Educación Infantil, Primaria y Secundaria). Por otro lado, se examinó si la IE moderaba las asociaciones entre las demandas emocionales, la tensión psicológica y el *engagement* del profesorado.

Estudio 2. Mérida-López, S., Sánchez-Gómez, M. y Extremera, N. (2020). Leaving the teaching profession: Examining the role of social support, engagement and emotional intelligence in teachers' intentions to quit. *Psychosocial Intervention*, 29(3), 141–151.

El objetivo principal de este estudio consistió en explorar el papel de la IE como un recurso personal del profesorado teniendo en cuenta el proceso motivacional de la teoría DRL (Bakker y Demerouti, 2017). Considerando este proceso y el modelo de moderación de IE (Côté, 2014), el propósito general fue aportar evidencia sobre el posible papel de la IE en relación con los recursos laborales y el *engagement* como predictores de la intención de abandono del profesorado. Así, se han abordado los dos primeros propósitos generales del Proyecto doctoral. Primero, se analizó si el *engagement* actuaba como mediador en la relación entre los recursos laborales (i.e., apoyo social de compañeros y supervisores) y la intención de abandono en una muestra amplia de profesorado de enseñanzas regladas. Segundo, se examinó el posible papel

moderador de la IE en las asociaciones indirectas entre el apoyo social de compañeros y supervisores y la intención de abandono mediadas por el *engagement*.

Estudio 3. Mérida-López, S., Extremera, N. y Sánchez-Álvarez, N. (2020). The interactive effects of personal resources on teachers' work engagement and withdrawal intentions: A structural equation modeling approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7), 2170.

En línea con el objetivo del estudio 2, la finalidad del estudio 3 fue abordar los dos primeros propósitos generales del Proyecto doctoral, profundizando en el conocimiento sobre el proceso motivacional de la teoría DRL (Bakker y Demerouti, 2017). Además, este estudio integró el modelo de generalización de validez de IE y el modelo de situación específica de IE (Côté, 2014). Para ello, se examinó el posible papel moderador de un recurso personal como la autoeficacia docente en la relación entre la IE y el *engagement* en una muestra de profesorado de enseñanzas regladas. Además, se analizaron los efectos directos y de interacción de estas variables sobre la intención de abandono de la carrera docente. Concretamente, se examinó si el *engagement* mediaba la relación entre la IE y la intención de abandono docente y, además, se comprobó si la autoeficacia docente actuaba como moderador en la relación entre la IE y el *engagement*.

Estudio 4. Mérida-López, S. y Extremera, N. (2020). The interplay of emotional intelligence abilities and work engagement on job and life satisfaction: Which emotional abilities matter most for secondary-school teachers? *Frontiers in Psychology*, 11:563634.

En esta última investigación, el propósito fue triple. Primero, se trató de contribuir a la escasa literatura acerca de la relación entre la IE y el *engagement* del

profesorado empleando un instrumento de habilidad de IE. Segundo, se examinó el papel de la IE como un posible moderador de las asociaciones del *engagement* con dos indicadores de bienestar personal y laboral (i.e., satisfacción vital y satisfacción laboral). Tercero, se consideró el nivel de Enseñanza Secundaria como un contexto demandante y potencialmente amenazante para el bienestar ocupacional del profesorado (García-Carmona et al., 2019; Martínez-Monteaudo et al., 2019). En resumen, este estudio abordó el segundo y el tercer propósito general del Proyecto doctoral puesto que se analizó si las habilidades de IE moderaban las asociaciones del *engagement* con la satisfacción vital y laboral del profesorado de Secundaria.

2.2. Metodología: muestra, instrumentos y plan de análisis

Esta Tesis Doctoral por compendio de publicaciones se ha centrado principalmente en el contexto docente en la Comunidad Autónoma de Andalucía (España), contando con una muestra de profesorado en activo de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de diferentes centros de enseñanza reglada de varias provincias andaluzas. Además, en una de las investigaciones se complementó la muestra de profesorado de Andalucía con docentes de la Comunidad Valencia (ver estudio 2 en Capítulo 3). Los detalles específicos sobre las muestras, los instrumentos y los planes de análisis pueden encontrarse detallados en las publicaciones del Proyecto doctoral que se incluyen en el Capítulo 3. No obstante, en la Tabla 2 se presentan los principales datos relacionados con la metodología seguida en los estudios que conforman el Proyecto doctoral.

Tabla 2. Resumen de la metodología utilizada en los estudios incluidos en la Tesis Doctoral.

Estudio	Muestra	Variables y escalas	Análisis estadístico
1. <i>How does emotional intelligence help teachers to stay engaged? Cross-validation of a moderated mediation model</i>	685 docentes (63,07% mujeres; M _{edad} = 44,36 años) de Educación Infantil (14,6%), Primaria (36,6%) y Secundaria (48,8%)	Demandas emocionales (COPSOQ) Estrés percibido (PSS) Engagement (UWES) Inteligencia emocional (WLEIS)	Correlaciones de Pearson Análisis de mediación simple Análisis de mediación moderada
2. <i>Leaving the teaching profession: Examining the role of social support, engagement and emotional intelligence in teachers' intentions to quit</i>	1297 docentes (64,8% mujeres; M _{edad} = 43,06 años) de Educación Infantil (13,8%), Primaria (34,4%) y Secundaria (50,6%)	Apoyo percibido de compañeros y supervisores (COPSOQ) Engagement (UWES) Intención de abandono (OWIS) Inteligencia Emocional (WLEIS)	Correlaciones de Pearson para la muestra total y separadamente por sexo y nivel educativo Diferencias de medias (prueba t-Student para muestras independientes y ANOVA) Análisis de mediación simple Análisis de mediación moderada
3. <i>The interactive effects of personal resources on teachers' work engagement and withdrawal intentions: A structural equation modeling approach</i>	702 docentes (63,2% mujeres; M _{edad} = 44,38 años) de Educación Infantil (15%), Primaria (35,6%) y Secundaria (47,7%)	Inteligencia Emocional (WLEIS) Engagement (UWES) Intención de abandono (OWIS) Autoeficacia docente (TSES-SF)	Correlaciones de Pearson Modelado de ecuaciones estructurales
4. <i>The interplay of emotional intelligence abilities and work engagement on job and life satisfaction: Which emotional abilities matter most for secondary-school teachers?</i>	190 docentes (65,8% mujeres; M _{edad} = 45,38 años) de Educación Secundaria	Engagement (UWES) Satisfacción laboral (JSS) Satisfacción vital (SWLS) Inteligencia emocional (MSCEIT)	Correlaciones de Pearson Análisis de moderación simple

Nota: COPSOQ = *Copenhagen Psychosocial Questionnaire* (Pejtersen et al., 2010); PSS = *Perceived Stress Scale* (Cohen et al., 1983); UWES = *Utrecht Work Engagement Scale* (Schaufeli et al., 2002); WLEIS = *Wong and Law Emotional Intelligence Scale* (Wong y Law, 2002); OWIS = *Occupational Withdrawal Intentions Scale* (Hackett et al., 2001); TSES-SF = *Teachers' Sense of Efficacy Scale-Short Form* (Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy, 2001); MSCEIT = *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test* (Mayer et al., 2002); JSS = *Job Satisfaction Scale* (Judge et al., 1998); SWLS = *Satisfaction with Life Scale* (Diener et al., 1985); ANOVA = Análisis de varianza.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Capítulo 3. Estudios incluidos en el compendio de publicaciones de la Tesis Doctoral [Publications included in the dissertation]

Estudio 1 [Study 1]. *How does emotional intelligence help teachers to stay engaged?*

Cross-validation of a moderated mediation model

Study 2 [Study 2]. *Leaving the teaching profession: Examining the role of social support, engagement and emotional intelligence in teachers' intentions to quit*

Study 3 [Study 3]. *The interactive effects of personal resources on teachers' work engagement and withdrawal intentions: A structural equation modeling approach*

Study 4 [Study 4]. *The interplay of emotional intelligence abilities and work engagement on job and life satisfaction: Which emotional abilities matter most for secondary-school teachers?*



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

3. Estudios incluidos en el compendio de publicaciones de la Tesis Doctoral

[Publications included in the dissertation]

Este Proyecto doctoral engloba cuatro estudios empíricos con profesorado en activo de enseñanzas regladas. Los artículos incluidos en el compendio de publicaciones son:

Estudio 1 [Study 1]. *How does emotional intelligence help teachers to stay engaged? Cross-validation of a moderated mediation model.*

Estudio 2 [Study 2]. *Leaving the teaching profession: Examining the role of social support, engagement and emotional intelligence in teachers' intentions to quit.*

Estudio 3 [Study 3]. *The interactive effects of personal resources on teachers' work engagement and withdrawal intentions: A structural equation modeling approach.*

Estudio 4 [Study 4]. *The interplay of emotional intelligence abilities and work engagement on job and life satisfaction: Which emotional abilities matter most for secondary-school teachers?*

En la Tabla 3 se presentan las referencias de los estudios del compendio de publicaciones del Proyecto de Tesis Doctoral, incluyendo un resumen de los indicadores de calidad de las revistas en las cuales se han difundido los resultados de los estudios.

Tabla 3. Resumen de estudios incluidos en el proyecto de Tesis Doctoral.

Estudio	Referencia	Índices de calidad de la revista
1	Mérida-López, S., Bakker, A. B. y Extremera, N. (2019). How does emotional intelligence help teachers to stay engaged? Cross-validation of a moderated mediation model. <i>Personality and Individual Differences</i> , 151, 109393. https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.04.048	Revista indexada en <i>Journal Citation Reports (JCR) - Social Sciences Citation Index (SSCI)</i> Factor de impacto JCR 2019: 2.311; posición 22/64 en categoría <i>Psychology, Social</i> , correspondiente a cuartil 2
2	Mérida-López, S., Sánchez-Gómez, M. y Extremera, N. (2020). Leaving the teaching profession: Examining the role of social support, engagement and emotional intelligence in teachers' intentions to quit. <i>Psychosocial Intervention</i> , 29(3), 141–151. https://doi.org/10.5093/pi2020a10	Revista indexada en <i>Journal Citation Reports (JCR) - Social Sciences Citation Index (SSCI)</i> Factor de impacto JCR 2019: 4.026; posición 17/138 en categoría <i>Psychology, Multidisciplinary</i> , correspondiente a cuartil 1
3	Mérida-López, S., Extremera, N. y Sánchez-Álvarez, N. (2020). The interactive effects of personal resources on teachers' work engagement and withdrawal intentions: A structural equation modeling approach. <i>International Journal of Environmental Research and Public Health</i> , 17(7), 2170. https://doi.org/10.3390/ijerph17072170	Revista indexada en <i>Journal Citation Reports (JCR) - Social Sciences Citation Index (SSCI)</i> Factor de impacto JCR 2019: 2.849; posición 32/170 en categoría <i>Public, Environmental & Occupational Health</i> , correspondiente a cuartil 1
4	Mérida-López, S. y Extremera, N. (2020). The interplay of emotional intelligence abilities and work engagement on job and life satisfaction: Which emotional abilities matter most for secondary-school teachers? <i>Frontiers in Psychology</i> , 11:563634. https://doi:10.3389/fpsyg.2020.563634	Revista indexada en <i>Journal Citation Reports (JCR) - Social Sciences Citation Index (SSCI)</i> Factor de impacto JCR 2019: 2.067; posición 45/138 en categoría <i>Psychology, Multidisciplinary</i> , correspondiente a cuartil 2

Estudio 1

[Study 1]

How does emotional intelligence help teachers to stay engaged? Cross-validation of a moderated mediation model



Referencia [Reference]:

Mérida-López, S., Bakker, A. B., & Extremera, N. (2019). How does emotional intelligence help teachers to stay engaged? Cross-validation of a moderated mediation model. *Personality and Individual Differences, 151*, 109393. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.04.048>.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Referencia bibliográfica [Reference]

Mérida-López, S., Bakker, A. B., y Extremera, N. (2019). How does emotional intelligence help teachers to stay engaged? Cross validation of a moderated mediation model. *Personality and Individual Differences*, 151, 109393.

DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.04.048>

Resumen [Abstract]

This study used job demands–resources and emotional intelligence theories to test a moderated mediation model explaining work engagement in two independent teacher samples. We hypothesised that emotional intelligence buffers the effect of emotional demands on work engagement through self-appraised stress. Childhood and primary educators (sample 1, $N=351$) and secondary educators (sample 2, $N=344$) participated in the study. Although emotional intelligence did not moderate the relationship between emotional demands and self-appraised stress, it did buffer the relationship between self-appraised stress and work engagement in both teacher samples. The findings suggest that emotional intelligence has a specific buffering effect affecting intrapersonal and interpersonal processes. We discuss the implications of these findings for efforts to help teachers deal with the detrimental effects of stress on work engagement.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Estudio 2

[Study 2]

Leaving the teaching profession: Examining the role of social support, engagement and emotional intelligence in teachers' intentions to quit



Referencia [Reference]:

Mérida-López, S., Sánchez-Gómez, M., & Extremera, N. (2020). Leaving the teaching profession: Examining the role of social support, engagement and emotional intelligence in teachers' intentions to quit. *Psychosocial Intervention*, 29(3), 141–151. <https://doi.org/10.5093/pi2020a10>



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Referencia bibliográfica [Reference]

Mérida-López, S., Sánchez-Gómez, M., y Extremera, N. (2020). Leaving the teaching profession: Examining the role of social support, engagement and emotional intelligence in teachers' intentions to quit. *Psychosocial Intervention*, 29(3), 141–151.

DOI: <https://doi.org/10.5093/pi2020a10>

Resumen [Abstract]

The study aimed to test mediator and moderator factors in the relationship between workplace social support (i.e., perceived support from colleagues and supervisors) and intentions to quit in a sample of teaching professionals. Specifically, utilizing job-demands-resources theory to focus on social support, we examined whether work engagement mediated the relationship between workplace social support and intentions to quit. Moreover, the potential moderator role of emotional intelligence in the proposed model was tested. The study sample comprised 1,297 teaching professionals (64.8% females) working as preschool, primary, and secondary teachers in several centers in eastern and southern Spain. The main results demonstrated that work engagement totally mediated the relationship between social support from colleagues/supervisors and intentions to quit. The findings showed that teachers' levels of emotional intelligence significantly moderated the indirect paths between perceived support from colleagues/supervisors and intentions to quit. Teachers with the lowest levels of work engagement reported low support from colleagues or supervisors, together with low emotional intelligence. Similarly, highest intentions to quit was reported by those teachers reporting low work engagement and low emotional intelligence. Finally, we discuss the relevance of these findings for basic and applied research seeking to retain a more engaged teaching force.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Estudio 3

[Study 3]

The interactive effects of personal resources on teachers' work engagement and withdrawal intentions: A structural equation modeling approach

Referencia [Reference]:

Mérida-López, S., Extremera, N., & Sánchez-Álvarez, N. (2020). The interactive effects of personal resources on teachers' work engagement and withdrawal intentions: A structural equation modeling approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7), 2170. <https://doi.org/10.3390/ijerph17072170>



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Referencia bibliográfica [Reference]

Mérida-López, S., Extremera, N., y Sánchez-Álvarez, N. (2020). The interactive effects of personal resources on teachers' work engagement and withdrawal intentions: A structural equation modeling approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7), 21701.

DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph17072170>

Resumen [Abstract]

This research contributes to the current knowledge on teacher well-being by examining an integrated model with a personal resource (i.e., emotional intelligence) explaining teacher withdrawal intention through a mediator (i.e., work engagement) and considering the moderator effect of a second personal resource (i.e., teacher self-efficacy) in this relationship. Adopting a cross-sectional design, a total of 702 teachers (63.2% female) working at different educational levels took part in this study. The results showed that emotional intelligence and teacher self-efficacy were positively related to work engagement and negatively related to withdrawal intentions. Most importantly, the results demonstrated support for the hypothesized model—that is, teacher self-efficacy moderated the relationship between emotional intelligence and work engagement. Taken together, our findings highlight both emotional intelligence and teacher self-efficacy as positive individual resources for increased work engagement and reduced withdrawal intentions. This study has implications for the development of intervention programs aiming at increasing occupational well-being in educational settings.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Estudio 4

[Study 4]

The interplay of emotional intelligence abilities and work engagement on job and life satisfaction: Which emotional abilities matter most for secondary-school teachers?

Referencia [Reference]:

Mérida-López, S., & Extremera, N. (2020). The interplay of emotional intelligence abilities and work engagement on job and life satisfaction: Which emotional abilities matter most for secondary-school teachers? *Frontiers in Psychology, 11*: 563634. <https://doi:10.3389/fpsyg.2020.563634>



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Referencia bibliográfica [Reference]

Mérida-López, S., y Extremera, N. (2020). The interplay of emotional intelligence abilities and work engagement on job and life satisfaction: Which emotional abilities matter most for secondary-school teachers? *Frontiers in Psychology, 11*:563634.

DOI: <https://doi:10.3389/fpsyg.2020.563634>

Resumen [Abstract]

Emotional intelligence has been underscored as a helpful personal resource in explaining life and job attitudes in human services employees. However, the joint interaction of emotional intelligence (EI) abilities with work engagement to explain life and job attitudes has not been tested. The present study aimed to explore the interactive role of EI abilities with work engagement in the prediction of job and life satisfaction in a sample of Spanish secondary-school teachers. A total of 190 teachers (125 females) participated in the study. Notably, the results showed that only emotion regulation ability (ERA) was significantly associated with work engagement, job satisfaction, and life satisfaction. Furthermore, ERA moderated the relationship between work engagement and job and life satisfaction. The present findings contribute to current knowledge on EI abilities and personal and job-related correlates of teachers' work engagement.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Capítulo 4. Resultados globales y discusión



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

4. Resultados globales y discusión

4.1. Discusión de los resultados principales

Considerando la necesidad de profundizar en los posibles efectos de la IE sobre el *engagement* y el bienestar de los docentes, en este Proyecto doctoral se han realizado cuatro estudios empíricos con el propósito de aportar conocimiento novedoso en esta línea. Integrando los marcos teóricos existentes de IE y la teoría de DRL, se han analizado los procesos subyacentes y los efectos que podrían ejercer tanto la IE como otros factores personales y contextuales sobre el *engagement* y sobre otros indicadores de bienestar personal y laboral.

En general, los resultados aportados por estos estudios apoyan la relevancia de la IE como un recurso personal para el profesorado. Con el propósito de facilitar la interpretación de los principales hallazgos y las implicaciones teórico-prácticas de la Tesis Doctoral, en este capítulo se aporta una discusión de los resultados más relevantes de cada uno de los estudios. La Tabla 4 recoge de forma resumida los principales resultados e implicaciones de los estudios que conforman el Proyecto doctoral.

Tabla 4. Resumen de los principales resultados e implicaciones de los estudios incluidos en el Proyecto doctoral.

Estudio	Resultados principales	Implicaciones de los resultados
1. <i>How does emotional intelligence help teachers to stay engaged? Cross-validation of a moderated mediation model</i>	No se encuentra significatividad en cuanto al papel moderador de la IE en la asociación entre las demandas emocionales y el estrés percibido. La IE amortigua la relación entre el estrés percibido y el <i>engagement</i> en dos muestras docentes	Las investigaciones básicas y aplicadas sobre el papel protector de la IE frente al deterioro de la energía y la motivación en contextos demandantes deberían atender a posibles procesos intrapersonales e interpersonales diferenciales implicados.
2. <i>Leaving the teaching profession: Examining the role of social support, engagement and emotional intelligence in teachers' intentions to quit</i>	La IE modera la relación entre el apoyo percibido de compañeros y supervisores y el <i>engagement</i> del profesorado, encontrándose efectos de compensación de los recursos personales y laborales. La IE modera la relación entre el <i>engagement</i> y la intención de abandono.	Las intervenciones dirigidas a la mejora del apoyo social organizacional para la mejora del <i>engagement</i> y el fomento de la retención docente deberían considerar el papel de recursos personales como la IE.
3. <i>The interactive effects of personal resources on teachers' work engagement and withdrawal intentions: A structural equation modeling approach</i>	Se encuentran efectos interactivos de compensación de los recursos personales (i.e., IE y autoeficacia docente) sobre el <i>engagement</i> , que a su vez muestra un efecto explicativo sobre la intención de abandono docente.	Las acciones orientadas a fomentar las actitudes laborales positivas hacia la enseñanza podrían beneficiarse del efecto motivacional conjunto de los recursos personales como la IE y la autoeficacia docente sobre el <i>engagement</i> .
4. <i>The interplay of emotional intelligence abilities and work engagement on job and life satisfaction: Which emotional abilities matter most for secondary-school teachers?</i>	La habilidad de regulación emocional es la única dimensión de la IE asociada con el <i>engagement</i> y con la satisfacción laboral y vital del profesorado de Secundaria. La regulación emocional modera y potencia la relación entre el <i>engagement</i> y el bienestar personal y laboral.	Las intervenciones dirigidas a la mejora del bienestar personal y laboral en el contexto docente deberían focalizarse en el desarrollo de aspectos regulativos adaptativos junto con estrategias individuales y organizacionales que fomenten el <i>engagement</i> laboral.

Estudio 1. *How does emotional intelligence help teachers to stay engaged?*

Cross-validation of a moderated mediation model

El primer estudio ha examinado el proceso de deterioro de la salud de la teoría DRL, profundizando en los antecedentes personales y contextuales de la tensión psicológica y el *engagement* del profesorado. Los objetivos específicos han sido, primero, confirmar el papel del estrés percibido como un mediador en la relación entre las demandas emocionales y el *engagement* y, segundo, analizar el papel de los niveles altos y bajos de IE en las relaciones entre las demandas emocionales y el *engagement* a través del estrés percibido. Estos objetivos se han examinado en dos muestras de profesorado de enseñanzas regladas (i.e., Educación Infantil, Primaria y Secundaria) controlando variables sociodemográficas como la edad y el sexo.

Los resultados de este estudio han señalado que el estrés percibido actuaba como mediador en la relación entre las demandas emocionales y el *engagement*. Mientras que en la muestra de docentes de Infantil y Primaria el estrés actuaba como mediador parcial, en el profesorado de Secundaria se ha mostrado como un mediador total. Además, los resultados han apoyado parcialmente las hipótesis propuestas acerca del papel de la IE como un moderador en la relación entre las demandas emocionales, el estrés percibido y el *engagement*. Concretamente, los datos han mostrado que la IE amortiguaba la relación entre el estrés percibido y el *engagement* en las dos muestras analizadas, lo que ha aportado un grado adicional de robustez al modelo conceptual propuesto. Sin embargo, los datos no han mostrado significatividad para la hipótesis propuesta acerca del papel moderador de la IE en la relación entre las demandas emocionales y el estrés. Así, los resultados han sugerido que la IE podría ejercer efectos de amortiguación diferenciales en función de la naturaleza intrapersonal o interpersonal de las demandas laborales y del instrumento utilizado para medir la IE. Además, los

hallazgos han aportado evidencias acerca de la necesidad de desarrollar estudios sobre los efectos de la IE y el *engagement* del profesorado de Educación Secundaria.

Estos resultados adolecen de limitaciones debido a la naturaleza transversal del diseño y a la metodología basada en autoinformes. Por ello, resultaría necesario examinar este modelo conceptual con diseños longitudinales en los que se emplearan, además, pruebas de habilidad de IE. Asimismo, sería muy relevante evaluar las demandas laborales intrapersonales e interpersonales y comprobar si las dimensiones de la IE centradas en uno mismo y en los demás ejercer un efecto de moderación diferencial sobre las asociaciones de las demandas laborales con la tensión psicológica y el *engagement*. A pesar de estas limitaciones, los resultados de este estudio apuntan a posibles procesos subyacentes en el papel protector de la IE frente al desgaste profesional en el contexto docente. Finalmente, los hallazgos sugieren que las intervenciones centradas en la promoción del *engagement* deberían atender al papel de los factores contextuales y personales y sus efectos sobre la tensión psicológica y el bienestar ocupacional del profesorado.

Estudio 2. *Leaving the teaching profession: Examining the role of social support, engagement and emotional intelligence in teachers' intentions to quit*

Teniendo en cuenta la falta de investigaciones sobre el papel conjunto de los recursos personales y los recursos laborales como predictores del *engagement* y las actitudes laborales en el contexto docente, el objetivo general de este estudio ha sido examinar el posible papel mediador del *engagement* en la relación entre los recursos laborales (i.e., apoyo social percibido de compañeros y supervisores) y la intención de abandono. Además, se ha examinado el posible papel moderador de la IE en las asociaciones entre los recursos laborales y la intención de abandono mediadas por el

engagement. Las hipótesis propuestas se han examinado en una muestra amplia de profesorado en activo de enseñanzas regladas (i.e., Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria) controlando variables sociodemográficas como la edad, el sexo, el nivel de especialidad y la antigüedad docente.

Los resultados de los análisis descriptivos han mostrado que los docentes de educación Secundaria mostraban las puntuaciones más bajas en *engagement* en comparación con los profesionales de Educación Infantil y Primaria. Además, los datos mostraron que el *engagement* del profesorado mediaba totalmente la relación entre el apoyo de compañeros y de supervisores con la intención de abandono. Finalmente, se ha encontrado que la IE moderaba la relación indirecta entre las dos dimensiones de apoyo social organizacional evaluadas (i.e., apoyo percibido de compañeros y supervisores) y la intención de abandono a través del *engagement*. Los resultados han apuntado a efectos de compensación de los recursos laborales y la IE para la explicación de los niveles de *engagement*. Concretamente, la relación entre el apoyo percibido de compañeros y de supervisores y el *engagement* presentaba una magnitud menor entre aquellos docentes con alta IE que entre aquellos profesionales con baja IE. Finalmente, se ha encontrado que aquellos docentes que informaban de altos niveles de *engagement* y de altos niveles (vs. bajos) de IE presentaban niveles bajos de intención de abandonar la enseñanza.

Los resultados del estudio presentan algunas limitaciones relacionadas con el diseño transversal y las medidas de autoinforme utilizadas. Por ello, se deberían considerar diseños longitudinales para estudiar los posibles efectos a medio y a largo plazo del apoyo organizacional sobre el *engagement* y las actitudes laborales docentes, así como los posibles efectos de moderación de la IE. Asimismo, convendría desarrollar estudios con profesorado novel para analizar el posible papel predictivo de los recursos

laborales y los recursos personales sobre el compromiso y la retención docente. A pesar de las limitaciones señaladas, los hallazgos de este estudio suponen un acercamiento novedoso al análisis de los efectos interactivos de los factores contextuales y los factores personales que podrían favorecer el *engagement* y las actitudes laborales positivas del profesorado. Así, los resultados sugieren que los diseños de programas de intervención dirigidos a la mejora del apoyo social en el contexto docente deberían incluir el desarrollo de ciertos recursos personales como la IE. Igualmente, parece necesario desarrollar intervenciones integradoras donde se desarrollen las habilidades de IE del profesorado junto con otras estrategias orientadas a crear entornos en los que los docentes perciban relaciones de apoyo y colaboración.

Estudio 3. *The interactive effects of personal resources on teachers' work engagement and withdrawal intentions: A structural equation modeling approach*

El propósito del estudio 3 se relaciona estrechamente con el desarrollo del estudio 2 en cuanto a abordar el proceso motivacional de la teoría DRL en el contexto docente. Sin embargo, este estudio supone una extensión en el enfoque conceptual del estudio anterior y plantea un objetivo de investigación doble. Primero, se ha tratado de ampliar la evidencia existente sobre el papel predictivo de la IE sobre el *engagement* y sobre las actitudes laborales docentes. Además, se ha buscado extender el conocimiento existente sobre el papel interactivo de los recursos laborales y los recursos personales al estudio exploratorio del efecto interactivo de los recursos personales como predictores del *engagement* del profesorado.

Al igual que en los estudios 1 y 2, las hipótesis propuestas se han examinado en una muestra de docentes de enseñanza reglada (i.e., profesorado de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria). En los análisis estadísticos se han

controlado los posibles efectos de variables sociodemográficas (i.e., el sexo, la edad, el nivel de especialidad y la experiencia docente). En primer lugar, los resultados han mostrado que el *engagement* mediaba totalmente la relación entre la IE y la intención de abandono de la enseñanza. Además, los datos mostraron una interacción significativa de la IE y la autoeficacia docente como predictores del *engagement*. En concreto, los resultados apuntaron a un efecto de compensación de los recursos personales, en línea con el estudio 2. De esta forma, se encontró que la relación entre la IE y el *engagement* mostraba una mayor intensidad entre aquellos docentes con creencias de autoeficacia docente menos sólidas (i.e., niveles bajos de autoeficacia docente). Finalmente, se encontró que los docentes que informaban de niveles altos de IE y de autoeficacia docente informaron de las puntuaciones más altas en *engagement*, en comparación con los profesionales con bajos niveles de ambos recursos personales.

Al igual que en los estudios anteriores, las limitaciones de esta investigación se relacionan con el diseño de corte transversal y con el uso de pruebas de autoinforme, lo que limitaría la generalización de los resultados. Por ello, sería conveniente desarrollar estudios que profundicen en el papel único e interactivo de los recursos personales sobre el *engagement* y las actitudes laborales docentes. Asimismo, convendría analizar las dimensiones específicas de la autoeficacia docente para esclarecer si la dimensión de autoeficacia de manejo de clase podría actuar como un recurso predictor del bienestar docente junto con las dimensiones de IE interpersonal. Además, convendría analizar el modelo conceptual propuesto con muestras de profesorado novel y en formación inicial, habida cuenta de la problemática de estrés, malestar y abandono en las primeras etapas de desempeño docente. A pesar de estas limitaciones, los resultados han aportado datos que pueden contribuir a esclarecer el papel de los recursos personales como la IE y la autoeficacia docente en relación con el *engagement* desde la teoría DRL. Finalmente,

los hallazgos resultarían útiles para desarrollar programas orientados al fomento del *engagement* y el compromiso en la formación inicial y continua del profesorado en los que se evalúen los posibles condicionantes de la eficacia del entrenamiento en IE.

Estudio 4. *The interplay of emotional intelligence abilities and work engagement on job and life satisfaction: Which emotional abilities matter most for secondary-school teachers?*

El objetivo principal del estudio 4 ha sido avanzar en las aportaciones de los estudios anteriores y profundizar en el análisis de los posibles efectos del *engagement* sobre el bienestar personal y laboral. Se ha tratado de superar una de las principales limitaciones de los estudios anteriores sobre el uso de pruebas autoinformadas y se ha empleado una prueba de habilidad de IE. Así, el objetivo principal de la investigación ha sido examinar el papel moderador de las habilidades de IE en las relaciones del *engagement* con indicadores de bienestar personal y laboral (i.e., satisfacción vital y satisfacción laboral) en docentes de Educación Secundaria.

Primero, los resultados han mostrado que la regulación emocional era la única dimensión de la IE que se asociaba con el *engagement* y con los indicadores de bienestar personal y laboral (i.e., satisfacción vital y satisfacción laboral). Segundo, se ha encontrado un efecto moderador de la regulación emocional en la relación del *engagement* con la satisfacción vital y la satisfacción laboral. Concretamente, los datos han mostrado que los docentes que informaban de niveles altos de *engagement*, junto con una mayor habilidad para regular sus propias emociones y las de otras personas, informaron de las mayores puntuaciones en satisfacción vital y laboral. Además, los datos han mostrado que la regulación emocional actuaba como exaltador de los efectos del *engagement* sobre el bienestar personal y laboral de los docentes. Finalmente, se ha

encontrado que este efecto exaltador presentaba una mayor intensidad en la relación del *engagement* con el bienestar personal, en comparación con la asociación del *engagement* y la satisfacción laboral.

A pesar de su grado de novedad, este estudio adolece de algunas limitaciones relacionadas principalmente con el diseño transversal y con el tamaño muestral reducido en comparación con los estudios anteriores. Por ello, habría que examinar las relaciones propuestas con muestras de mayor tamaño y considerando otros niveles educativos para generalizar los resultados encontrados. Además, se debería examinar el papel del *engagement* y de las habilidades de regulación emocional centradas en uno mismo y en los demás sobre el bienestar de los docentes a largo plazo. Atendiendo a las limitaciones señaladas, estos resultados preliminares podrían servir como una primera aportación a la escasa literatura sobre los efectos de las habilidades emocionales y el *engagement* sobre el bienestar docente. Finalmente, los hallazgos sugieren que las intervenciones dirigidas a la mejora del bienestar personal del profesorado se orienten al fomento de entornos facilitadores del *engagement* incluyendo, además, el desarrollo de estrategias adaptativas de manejo emocional.

4.2. Discusión general y contribuciones teóricas

El presente Proyecto doctoral ha aportado evidencia a la escasa literatura sobre el papel conjunto de los factores personales y contextuales implicados en la explicación del *engagement* y el bienestar del profesorado. Hasta donde alcanza nuestro conocimiento, en este Proyecto se recogen los primeros resultados que abordan las relaciones entre disposiciones y habilidades de IE, factores personales y contextuales, *engagement* y bienestar personal y laboral en población docente española. Así, este Proyecto doctoral ha realizado una aportación empírica mediante cuatro estudios que, de

manera conjunta, permiten avanzar en la comprensión de la relación existente entre un recurso psicológico como la IE y el *engagement* de un colectivo en riesgo psicosocial como el profesorado (Iriarte-Redín y Erro-Garcés, 2020; Taris et al., 2017).

Una de las principales contribuciones teóricas de este Proyecto doctoral se relaciona con la integración de tres marcos conceptuales ampliamente avalados por la comunidad científica. Por un lado, se ha seguido la teoría DRL como fundamentación teórica de referencia internacional en el campo de la Psicología Organizacional Positiva (Bakker y Demerouti, 2013, 2017). Por otro lado, se ha considerado uno de los modelos teóricos más seguidos y con mayor validación internacional para comprender el papel del procesamiento de la información emocional, esto es, el modelo de habilidad de IE (Mayer et al., 2016). Además, se han seguido los modelos generales de IE para establecer puentes conceptuales entre la IE y la teoría DRL y, así, avanzar en el conocimiento sobre los efectos de las disposiciones y las habilidades emocionales en el contexto laboral docente (Côté, 2014; Lopes, 2016). Desde este Proyecto se ha contemplado un acercamiento integrador de la evidencia actual sobre la salud ocupacional y el bienestar en el contexto educativo, lo que pretende servir como una propuesta unificadora entre estas áreas de conocimiento (Mcintyre et al., 2017; Taris et al., 2017). En este sentido, los resultados suponen un abordaje empírico novedoso en cuanto a la aplicación de estos marcos conceptuales en el contexto docente y contribuyen a la escasa literatura en esta línea. A continuación se discuten los hallazgos más relevantes con el objetivo de ofrecer una panorámica de las posibles contribuciones teóricas del Proyecto doctoral.

En primer lugar, los resultados han mostrado que la IE podría reducir los efectos adversos de la tensión psicológica sobre el *engagement* docente, lo cual supone una importante contribución en línea con estudios previos que han informado sobre el papel

protector de la IE en contextos demandantes como la enseñanza (Newton et al., 2016; Pulido-Martos et al., 2016). Los resultados sugieren que los profesores con mayores niveles de IE podrían emplear estrategias más adaptativas de manejo del estrés y la tensión psicológica, con lo cual serían capaces de mantener niveles más altos de *engagement* laboral (Bakker y de Vries, 2021). Estos hallazgos van en consonancia con investigaciones recientes que, en conjunto, suponen un avance prometedor hacia el conocimiento sobre los procesos y los mecanismos mediante los cuales los docentes emocionalmente inteligentes mantendrían sus niveles de bienestar ocupacional en contextos demandantes (Aldrup et al., 2020; Pekaar et al., 2020a).

Es relevante señalar que los datos no han apoyado la hipótesis propuesta en cuanto al papel amortiguador de la IE en la relación entre las demandas emocionales y la tensión psicológica. La falta de significatividad de estos resultados podría deberse a la medida general de tensión psicológica (i.e., estrés percibido) utilizada, lo que podría incidir en un bajo nivel de correspondencia con las medidas de demandas laborales (Feuerhahn et al., 2013). No obstante, estos hallazgos podrían sugerir que la IE evaluada mediante una escala de autoinforme, centrada principalmente en dimensiones intrapersonales, podría mostrar una mayor capacidad explicativa como factor amortiguador de los efectos de una demanda intrapersonal (p.ej., sobrecarga de trabajo) sobre un indicador intrapersonal de tensión psicológica (p.ej., fatiga). Indudablemente, este planteamiento debería ser analizado en futuras investigaciones al sugerir líneas prometedoras en cuando al estudio de los beneficios de la IE sobre la salud ocupacional (Pekaar et al., 2020b).

En segundo lugar, los hallazgos han mostrado que los recursos laborales y los recursos personales podrían actuar como predictores conjuntos del *engagement* del profesorado. Esta evidencia contribuye a una literatura muy escasa en el contexto

multiocupacional y docente (De Clercq et al., 2014; Mahon et al., 2014; Mérida-López et al., 2017). De forma contraria a las hipótesis propuestas y los resultados de estudios previos sobre el papel interactivo de la IE con los recursos laborales como predictores del *engagement*, se ha encontrado un efecto de compensación de los recursos en lugar del efecto de exaltación esperado (Côté y Miners, 2006; De Clercq et al., 2014; Mahon et al., 2014). Los resultados han mostrado que contar con relaciones de apoyo con los compañeros y los supervisores y, además, contar con recursos personales como la IE podría resultar en mayores niveles de *engagement*. No obstante, los resultados han sugerido que los docentes con mayores niveles de IE podrían obtener un mayor beneficio motivacional de sus recursos emocionales si acusan una falta de otros recursos complementarios que se asocian con el *engagement* (Côté y Miners, 2006). En la misma línea, se ha encontrado que la relación positiva entre la IE y el *engagement* era más acentuada entre aquellos docentes con bajos niveles de un recurso personal clave como la autoeficacia docente.

En conjunto, los resultados obtenidos acerca de la compensación de los recursos personales y los recursos laborales en la asociación entre la IE y el *engagement* podrían tener relevancia en la predicción del bienestar ocupacional y las actitudes laborales docentes. Así, estos hallazgos podrían contribuir al desarrollo de futuras investigaciones que analicen el efecto motivacional de las habilidades de IE en contextos demandantes, con escasez de recursos laborales o con percepción de bajos recursos personales. Dada la falta de estudios en esta línea, resulta necesario profundizar en los supuestos de la teoría de Conservación de Recursos (Hobfoll, 2002; Mérida-López et al., 2017; Upadyaya et al., 2016).

En tercer lugar, los resultados de este Proyecto doctoral contribuyen al conocimiento existente sobre la teoría de Ampliación y Construcción de Emociones

Positivas (Vacharkulksemsuk y Fredrickson, 2013) al encontrarse que la habilidad de regulación emocional potenciaría los efectos del *engagement* del profesorado sobre su bienestar personal y laboral. Así, los hallazgos de este Proyecto doctoral podrían contribuir a la corriente de investigación sobre factores protectores y promotores del bienestar docente en contextos de crisis sanitaria (Alves et al., 2020). Por ejemplo, los hallazgos de estos estudios podrían dirigirse a examinar si los docentes emocionalmente inteligentes usan menos estrategias de regulación emocional desadaptativas (p.ej., rumiación acerca de la situación actual de pandemia por COVID-19) que les llevarían a experimentar mayores niveles de bienestar personal y laboral (Bakker y van Wingerden, 2020). Teniendo en cuenta el papel de los docentes como agentes activos facilitadores del bienestar y el ajuste psicológico del alumnado, especialmente en situaciones de crisis (UNESCO, 2020), es importante desarrollar investigaciones que demuestren que los docentes con mayores niveles de IE y de *engagement* realizan un acompañamiento social y emocional que beneficia a sus estudiantes (Cipriano et al., 2019).

En cuarto lugar, los resultados de este Proyecto doctoral podrían contribuir al desarrollo de estudios que esclarezcan el papel de las dimensiones de IE en relación con otros factores de la teoría DRL. La IE podría ser beneficiosa para los docentes no solamente por su papel protector para el manejo de demandas laborales sino que también podría promover relaciones más positivas que redunden en el desempeño docente (Vesely et al., 2013). Así, se debería examinar el rol de la IE en relación con los procesos propuestos dentro de la teoría DRL y, además, se debería analizar el posible posicionamiento de la IE como un recurso personal en dicho marco conceptual. Asimismo, este Proyecto doctoral podría contribuir al desarrollo de estudios futuros que profundicen en el papel de las distintas dimensiones de IE y sus potenciales beneficios en el contexto docente. Por ejemplo, la regulación emocional podría contribuir no sólo

al uso de estrategias más adaptativas de manejo de situaciones demandantes sino que, además, estas habilidades podrían promover climas más positivos y un aumento de los recursos sociales de los profesionales docentes (Côté, 2014).

Finalmente, este Proyecto doctoral responde a investigaciones previas que han subrayado la necesidad de desarrollar estudios integradores que consideren el papel que desempeñan tanto los factores personales como los factores contextuales para entender de una forma más completa el bienestar docente (Granziera et al., 2021; Taris et al., 2017). Los hallazgos del papel de la IE y el *engagement* en relación con las actitudes laborales como la intención de abandono animan a seguir llevando a cabo estudios donde se analicen modelos más comprensivos de retención docente (Skaalvik y Skaalvik, 2018; You y Conley, 2015). Habida cuenta de estos y otros resultados previos sobre los efectos de la IE sobre indicadores de ajuste, bienestar y actitudes laborales, esta línea resultaría prioritaria en cuanto al desafío de la retención del capital docente (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018; Iriarte-Redín y Erro-Garcés, 2020; Vesely-Maillefer y Saklofske, 2018).

En resumen, este Proyecto doctoral realiza algunas aportaciones teóricas de relevancia para los marcos actuales de comprensión del bienestar ocupacional y del compromiso docente. Por un lado, se han arrojado nuevos datos que parecen corroborar el papel de la IE como un recurso personal dentro de la teoría DRL (Bakker y de Vries, 2021; Schaufeli y Taris, 2014). Por otro lado, se ha avanzado en el conocimiento actual sobre el papel conjunto de las disposiciones y las habilidades de IE en relación con factores personales y contextuales con influencia sobre el *engagement* y el bienestar personal y laboral del profesorado (Granziera et al., 2021; Taris et al., 2017).

4.3. Limitaciones y líneas futuras

Pese al grado de novedad de los resultados encontrados en los cuatro estudios que componen el Proyecto doctoral, este trabajo adolece de algunas limitaciones que merecen ser consideradas. Además, estas limitaciones generales sugieren líneas de investigación futuras que contribuirían sobremanera al avance en el conocimiento científico sobre bienestar ocupacional del profesorado.

En primer lugar, en todos los estudios se ha seguido un diseño de corte transversal que imposibilita el establecimiento de relaciones causales entre las variables examinadas. Aunque la literatura revisada ha aportado una base teórica sólida para sustentar las hipótesis objeto de estudio, resulta necesario replicar los resultados de este Proyecto con diseños longitudinales que permitan esclarecer los efectos de la IE del profesorado sobre su bienestar y sus actitudes laborales a lo largo del tiempo (Bakker y Demerouti, 2017; Côté, 2014; Taris et al., 2017). Por ejemplo, sería muy relevante considerar el uso de diseños de diario que permitan analizar los mecanismos subyacentes en las relaciones entre las dimensiones de IE centradas en uno mismo y en los demás con el *engagement* y con indicadores de desempeño docente (Bakker y Bal, 2010; Pekaar et al., 2020b). En la misma línea, la consideración de diseños experimentales permitiría mejorar la comprensión sobre los efectos fisiológicos de la implementación de estrategias adaptativas para reducir la tensión psicológica y el estrés (Pekaar et al., 2019; Sarrionandia y Mikolajczak, 2020). Este enfoque ayudaría a profundizar en el papel de las posibles estrategias de regulación emocional que emplearían los docentes emocionalmente inteligentes para reducir su tensión psicológica y mantener sus niveles de *engagement* en contextos demandantes (Burić et al., 2017; Yin et al., 2016).

A pesar del diseño transversal, los resultados de este Proyecto podrían servir como base para examinar modelos comprensivos de bienestar docente que consideren las relaciones entre diferentes factores personales y contextuales (Capone et al., 2019; Skaalvik y Skaalvik, 2018). Estos estudios permitirían examinar otras proposiciones de la teoría DRL y evaluar, por ejemplo, las posibles relaciones de la IE con las demandas retadoras y amenazantes y el *engagement* (Granziera et al., 2021; Van den Broeck et al., 2010). Además, se podría examinar el posible papel moderador de la IE en la relación entre las denominadas demandas personales (p.ej., inestabilidad emocional) y el malestar docente (Bakker y Demerouti, 2017). Teniendo en cuenta la atención creciente hacia la IE como un recurso protector frente a la tensión psicológica y el *burnout*, estas líneas de investigación sobre la teoría DRL resultan prometedoras (Bakker y de Vries, 2021).

En segundo lugar, es conveniente señalar que en la mayoría de los estudios se han empleado instrumentos autoinformados. A pesar de que se han seguido las instrucciones sobre el uso de estas pruebas y se han empleado instrumentos con adecuada validez de constructo, estas medidas podrían ser sensibles a la deseabilidad social y podrían aumentar el riesgo potencial de sesgos de varianza compartida (Conway y Lance, 2010). No obstante, en el estudio 4 se ha empleado una prueba de habilidad de IE y se ha contribuido a una de las lagunas de conocimiento principales sobre la relación entre las habilidades emocionales y el *engagement* docente. Pese a ello, el uso de pruebas objetivas específicas del contexto docente sería muy beneficioso para profundizar en los efectos positivos de la regulación emocional sobre el bienestar ocupacional (Aldrup et al., 2020). De la misma manera, se podrían usar medidas complementarias para evaluar tanto las disposiciones como las habilidades emocionales con el objetivo de esclarecer los efectos de la IE del profesorado sobre indicadores

problemáticas de índole psicosocial como el presentismo o las bajas laborales por enfermedad de origen psicosomático. Estas investigaciones son necesarias para reforzar el conocimiento existente sobre las ventajas educativas, económicas y sociales de desarrollar acciones de desarrollo de la IE del profesorado (Iriarte-Redín y Erro-Garcés, 2020; Mikolajczak y Van Belleghem, 2017).

Siguiendo la recomendación de Taris y colaboradores (2017), el uso de medidas que evalúen las demandas y los recursos laborales específicos del contexto educativo (p.ej., relaciones conflictivas con los estudiantes o estilo de dirección del centro) es indispensable como línea futura de investigación. Considerando los resultados de nuestro Proyecto, este enfoque permitiría examinar la posible correspondencia de las demandas, los indicadores de tensión psicológica y los posibles recursos (laborales y personales) que amortiguarían estas relaciones (Feuerhahn et al., 2013; Taris et al., 2017). En este sentido, se debería considerar el uso de instrumentos complementarios de *engagement* que permitan capturar la esencia social e interpersonal de esta dimensión en el ámbito docente (Klassen et al., 2013; Perera et al., 2018). Asimismo, el análisis del papel conjunto de la IE con otros recursos personales del profesorado como el capital psicológico o la gratitud merece una mayor atención considerando los hallazgos de este Proyecto (Chan, 2011; Vizoso-Gómez, 2020). Para ello, el uso de métodos mixtos ofrecería una visión más completa acerca de qué recursos personales utilizan los docentes para manejar los distintos retos que tintan afectivamente su trabajo diario (Hong, 2012; Wanzare, 2006).

En tercer lugar, una limitación del Proyecto tiene que ver con el tipo de muestreo y el nivel de representatividad de las muestras de los estudios. En cuanto a la recogida de datos, se ha empleado un muestreo de tipo bola de nieve con la colaboración de estudiantes universitarios e investigadores. Aunque esta técnica se ha utilizado

ampliamente en estudios de campo exploratorios en el área de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones (Demerouti y Rispens, 2014; Wheeler et al., 2014), es necesario que futuros trabajos empleen técnicas que favorezcan la generalización de los resultados obtenidos. Además, los resultados de este Proyecto deberían confirmarse en poblaciones españolas y de otras nacionalidades con muestras más amplias para acumular evidencia sobre los efectos predictivos de la IE sobre el *engagement* del profesorado considerando variables sociodemográficas y contextuales de interés (Kovess-Masféty et al., 2007; You y Conley, 2015).

Aunque los objetivos de este Proyecto se han centrado en muestras docentes de enseñanzas regladas, futuros estudios sobre bienestar ocupacional deberían aplicar la teoría DRL y los modelos generales de la IE con otros colectivos estrechamente relacionados con estos profesionales. Por ejemplo, sería conveniente analizar el bienestar ocupacional de los docentes de Educación Superior que suelen acusar niveles alarmantes de desgaste profesional (Moreno-Jimenez et al., 2009; Puertas-Molero et al., 2018). Considerando el papel del profesorado universitario sobre el compromiso de los docentes en formación inicial, esta línea podría contribuir a fomentar la motivación académica entre las futuras generaciones de profesionales de la enseñanza (González et al., 2018). En esta línea, la investigación sobre los efectos de la IE *engagement* y compromiso docente podría aplicarse al capital docente novel (Hong, 2012; Mérida-López y Extremera, 2020). El análisis de datos empíricos con muestras de profesorado novel podría resultar en un mayor conocimiento sobre aquellos recursos como la IE que influyen sobre la retención del que resultaría analizando exclusivamente datos de profesorado en activo (Klassen y Chiu, 2011). Así, los resultados de este Proyecto podrían servir de base para el diseño de futuros estudios comparativos de los elementos

personales y contextuales que pueden afectar al compromiso en la docencia en activo y en la formación inicial docente.

4.4. Implicaciones prácticas

Los resultados de este Proyecto doctoral pueden contribuir a la práctica de distintos agentes implicados en la mejora del bienestar y el desempeño docente. Primero, nuestros hallazgos muestran la importancia de llevar a cabo acciones que incidan sobre los factores organizacionales que desempeñan un papel determinante sobre la tensión psicológica, el *engagement* y las actitudes docentes. Estos resultados podrían ser de interés para los investigadores en el campo de la Psicología Organizacional Positiva y el Comportamiento Organizacional Positivo para orientar evaluaciones sobre los recursos protectores en relación con las demandas y los retos del contexto docente. Además, los investigadores en el área de la salud ocupacional encargados de la evaluación de riesgos psicosociales en el contexto educativo podrían tener en cuenta los resultados de este Proyecto a la hora de considerar no sólo los posibles factores psicosociales de riesgo sino también los posibles recursos psicológicos que ayudarían a los docentes a mantener su motivación (Taris et al., 2017).

En la misma línea, quienes trabajan en el desarrollo de personas siguiendo un enfoque de Psicología Organizacional Positiva podrían considerar estos resultados en el diseño de acciones futuras en el contexto docente (Di Fabio, 2017). Las intervenciones orientadas a la mejora de los climas de apoyo y las relaciones positivas en los entornos educativos podrían favorecer el *engagement* y las actitudes laborales positivas. Estas intervenciones deberían crear climas en los que los profesionales docentes se nutran de relaciones colaborativas, recibiendo retroalimentación y realizando aportaciones que favorezcan la construcción de entornos educativos más saludables (Granziera et al.,

2021; Taris et al., 2017). Para este fin, los docentes podrían colaborar en la detección de posibles incidentes demandantes y establecer pautas de manejo y de resolución de conflictos de forma constructiva. Así, los resultados de este Proyecto subrayan la importancia de desarrollar acciones de *job crafting* mediante las cuales se establezcan hábitos positivos para el aumento de los recursos sociales del trabajo (Granziera et al., 2021).

Sin menoscabo de la importancia de las propuestas de intervención dirigidas al desarrollo de contextos organizacionales positivos, los resultados de este Proyecto aportan evidencia sobre la relevancia de considerar procedimientos costo-efectivos eficaces para incrementar los recursos personales como la IE del profesorado (Di Fabio, 2017; Extremera et al., 2019). Los resultados pueden resultar útiles para el diseño de futuros programas formativos en IE al sugerir que el desarrollo de la IE entre los profesionales docentes no sólo reduciría los efectos de la tensión psicológica sobre el *engagement* sino que también potenciaría los efectos de esta dimensión sobre el bienestar personal y laboral (Castillo-Gualda et al., 2017; Hodzic et al., 2018; Schoeps et al., 2019). Por ejemplo, los programas de entrenamiento en IE podrían tener en cuenta los niveles de otros factores personales como las creencias de autoeficacia docente y evaluar si el desarrollo de las habilidades emocionales presentaría mayores beneficios entre los docentes con creencias menos sólidas sobre su capacidad para el manejo del aula (Kotsou et al., 2019; Mattingly y Kraiger, 2019).

4.4.1. Implicaciones para el profesorado en activo

Este Proyecto doctoral subraya la relevancia de diseñar intervenciones psicosociales integradoras centradas en aspectos contextuales y personales facilitadores del *engagement* y del bienestar personal y laboral del profesorado (Randall y Travers,

2017; van Wingerden y van der Vaart, 2019). Así, los resultados de este Proyecto doctoral pueden ofrecer respaldo teórico a los profesionales encargados del desarrollo competencial de los profesionales de la enseñanza estableciendo puentes entre la investigación y la práctica docente (Mcintyre et al., 2017; Taris et al., 2017). Con ello, este Proyecto podría servir directamente a los principales actores del contexto educativo: el profesorado en activo y el profesorado novel.

En cuanto al profesorado en activo, estos resultados pueden complementar el desarrollo de acciones formativas existentes encaminadas a mejorar los recursos personales como medio para incrementar el *engagement* y el desempeño docente (Castillo-Gualda et al., 2017; Extremera et al., 2019). Los programas de desarrollo de la IE del profesorado podrían considerar los beneficios del fomento del *engagement* sobre la implicación con el alumnado o sobre el uso de pautas de disciplina positiva (Addimando, 2019; Divecha y Brackett, 2020; Runhaar et al., 2013). De hecho, estas acciones formativas centradas en las competencias emocionales del docente podrían redundar positivamente en el manejo de clase mediante el uso de estrategias más adaptativas para la resolución de conflictos (Valente et al., 2019; Valente y Lourenço, 2020). Además, estos programas de desarrollo de la IE docente podrían reducir los niveles de estrés del profesorado, con lo que se reducirían a su vez los problemas de disciplina en el aula que surgen habitualmente como consecuencia del contagio emocional entre docentes y estudiantes (Braun et al., 2020; Oberle y Schonert-Reichl, 2016). Así, este Proyecto doctoral subraya la importancia de que organismos como los Centros de Enseñanza de Profesorado de Andalucía y de otras Comunidades Autónomas españolas desarrollen programas de formación en IE no sólo para fomentar el bienestar integral de estos profesionales sino también para establecer climas que reduzcan

problemáticas acuciantes como las agresiones hacia el profesorado (ANPE, 2017; Vesely et al., 2013).

Los hallazgos de este Proyecto doctoral pueden contribuir al diseño de programas de intervención que nutran al profesorado de recursos para facilitar climas positivos mediante el establecimiento de relaciones significativas con el alumnado (Jennings y Greenberg, 2009; Oberle y Schonert-Reichl, 2017). Los datos parecen respaldar el desarrollo de la IE del profesorado para incrementar su bienestar y, con ello, su implicación en situaciones del día a día que requieren de su papel como modelos de gestión emocional para el alumnado (Divecha y Brackett, 2020; Jennings y Greenberg, 2009). Así, estos programas podrían complementar acciones existentes desde las Administraciones Públicas que abogan por la necesidad de invertir esfuerzos económicos y humanos en el desarrollo socioafectivo en el contexto educativo andaluz (Quintana-Orts y Rey, 2020). Aun si cabe, estos esfuerzos parecen más necesarios que nunca teniendo en cuenta el impacto biopsicosocial de la actual crisis sanitaria a escala mundial (UNESCO, 2020). Los hallazgos de este Proyecto refuerzan los argumentos de instituciones científicas y organismos nacionales e internacionales destacando la necesidad de desarrollar las competencias emocionales docentes para el desarrollo integral desde las comunidades educativas (UNESCO, 2020; UNESCO Institute for Statistics, 2016). Tanto las competencias de IE del profesorado como su bienestar influyen en el desarrollo socioafectivo y en el bienestar del alumnado, por lo que este Proyecto serviría para orientar la implementación de prácticas beneficiosas para los docentes y para los discentes (Gordon et al., 2021; Schonert-Reichl, 2017).

4.4.2. Implicaciones para el profesorado en formación inicial

En cuanto a los futuros docentes, estos resultados sugieren la importancia del desarrollo de los recursos personales como herramienta para fomentar actitudes laborales más positivas en el capital docente en formación inicial (Vesely-Maillefer y Saklofske, 2018). A nivel internacional se han desarrollado entrenamientos en IE con el profesorado novel que han mostrado resultados prometedores sobre la mejora de estas dimensiones de gestión emocional y la influencia de estas sobre el bienestar personal (Corcoran y Tormey, 2012; Vesely et al., 2014). Siguiendo los resultados de este Proyecto doctoral, convendría establecer programas psicosociales enfocados a favorecer la percepción de apoyo del profesorado novel, lo cual resulta indispensable para favorecer el desempeño y el compromiso docente en los primeras etapas de desempeño profesional (Harmsen et al., 2018; Wanzare, 2006).

A nivel nacional, desde el grupo de investigación *Applied Positive Lab* de la Universidad de Málaga se están desarrollando acciones formativas y programas de intervención que han aportado evidencias preliminares acerca del desarrollo de la IE en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria (Extremera, Mérida-López, Rey, et al., 2020). Concretamente, el Programa CRECIENDO (*Creando Competencias de Inteligencia Emocional en Nuevos Docentes*) podría servir como herramienta para formar a docentes noveles más competentes emocionalmente y con un mayor número de herramientas para abordar los retos y los desafíos de la enseñanza del siglo XXI (Extremera et al., 2019; Extremera, Mérida-López, Rey, et al., 2020). No obstante, la formación troncal en competencias emocionales en Educación Superior supondría una línea clave siguiendo un enfoque positivo de prevención primaria de las problemáticas de estrés, malestar y desgaste profesional habituales en la enseñanza (Di Fabio, 2017; Palomera et al., 2017; Vesely-Maillefer y Saklofske, 2018).

Los hallazgos de este Proyecto doctoral podrían servir de fundamentación teórica para el asesoramiento a instituciones y organismos públicos y privados con capacidad para implementar medidas y acciones que redunden en la mejora del desempeño docente desde las etapas iniciales de formación. En este sentido, las Administraciones Educativas deberían considerar estos resultados junto con la evidencia científica para desarrollar propuestas que se incluyan en el desarrollo competencial del profesorado en formación inicial y en la oferta de recursos formativos disponibles para la formación continua de los docentes en activo (Extremera, Mérida-López, Rey, et al., 2020; Palomera et al., 2017). Con ello, se podrían reducir los costes asociados a los problemas de salud y de malestar docente (Iriarte-Redín y Erro-Garcés, 2020; Mikolajczak y Van Belleghem, 2017; WHO, 2019). Sin duda, esta línea resulta crucial para abordar con éxito los retos educativos y de retención docente actuales (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018; UNESCO Institute for Statistics, 2016).

4.5. Conclusiones

En resumen, este Proyecto de Tesis Doctoral responde a algunas preguntas de investigación clave sobre la salud ocupacional y el bienestar del profesorado desde una perspectiva de Psicología Organizacional Positiva. El desarrollo de estudios futuros resulta imprescindible para corroborar los resultados obtenidos y responder a los nuevos interrogantes que genera este trabajo. En conjunto, este Proyecto muestra el papel de las disposiciones y las habilidades emocionales del profesorado como recursos personales clave con efectos sobre el *engagement* y sobre el bienestar personal y laboral. Por ello, las futuras intervenciones psicosociales en el contexto docente orientadas a la mejora del bienestar ocupacional deberían considerar el papel de recursos personales como la IE, lo que sin duda podría repercutir positivamente en la comunidad educativa y en la sociedad en general.

Chapter 5. English Summary
[Resumen en inglés]



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

5. English Summary [Resumen en inglés]

5.1. Introduction and conceptual framework

5.1.1. Challenges for maintaining teacher well-being and its effects in educational settings

Teaching professionals are considered crucial figures in societies (Murphy et al., 2004; Vesely et al., 2013). Regardless of the teaching level, teachers working in formal education play a crucial role in classroom dynamics and they work with families and other professionals to facilitate well-being and academic success among students (Jennings & Greenberg, 2009; Schonert-Reichl, 2017). Teachers face an increasingly complex, dynamic, and changing reality, which can negatively impact their health and occupational well-being (Alves et al., 2020; Chang, 2009; Torenbeek & Peters, 2017). The emotional nature of interactions, together with teacher-related demands, may erode teachers' levels of energy and dedication (Taris et al., 2017). There is a wide variety of psychosocial risk factors affecting psychological health, including emotional demands, students' discipline management, conflicting relations with families, and a lack of administrative support (Iriarte-Redín & Erro-Garcés, 2020; Travers, 2017). Consequently, teaching has been highlighted as an occupation at psychosocial risk (Kim et al., 2019; Travers, 2017). Indeed, there are many studies reporting teachers' alarming increased levels of stress, maladjustment, and burnout syndrome in the teaching context (García-Carmona et al., 2019; Kim et al., 2019; Kovess-Masféty et al., 2007).

Among the consequences of decreased work-related well-being among teachers, there are effects at the individual and organizational levels that have a major impact on educational settings. First, teachers experiencing low well-being show a reduced capacity to deal with conflicting situations at school, attend to students' diversity, or

provide adequate support for students' needs (Braun et al., 2020; Chang, 2009; Divecha & Brackett, 2020). Moreover, teachers experiencing low levels of well-being show difficulties in establishing positive relations with their students, which, in turn, influences the students' adjustment and interferes in the achievement of academic goals (Braun et al., 2020; Madigan & Kim, 2021). Second, teachers' reduced work-related well-being constitutes a burden for educational systems and public administrations given the economic costs associated with teacher stress, sickness absence, presenteeism, and teacher abandonment (Iriarte-Redín & Erro-Garcés, 2020; Schonfeld et al., 2017; Travers, 2017). Third, psychosocial risk factors contribute to the erosion of commitment and to the development of negative attitudes toward teaching (Domitrovich et al., 2016; Kim et al., 2019; Travers, 2017). High rates of teacher attrition are found in the first years of teachers' professional development and so scholars have increasingly directed efforts at reducing the so-called "retention crisis" in this sector (Podolsky et al., 2019; Richardson & Watt, 2005; Ryan et al., 2017). In sum, teachers' reduced work-related well-being represents a threat not only for educational settings but also for society (Braun et al., 2020; Jennings & Greenberg, 2009; UNESCO, 2020).

The global concerns regarding stress, dissatisfaction, and attrition in the teaching context have led to the consideration of well-being and commitment among two pivotal concepts in the Horizon 2020 agenda (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018; Greenberg et al., 2016; Schonert-Reichl, 2017). More recently, considering the Horizon 2030 and existing educational goals for the next decade, the need for scientific efforts directed at facilitating teacher well-being and commitment has been highlighted (UNESCO Institute for Statistics, 2016; WHO, 2019). There is a great amount of literature on the effects of organizational factors on phenomena including teachers' stress, reduced well-being, and withdrawal (García-Carmona et al., 2019; Travers,

2017). However, there is a lack of studies focusing on those personal and contextual factors that may influence teachers' work-related motivation and well-being (Granziera et al., 2021; Jennings & Greenberg, 2009; Taris et al., 2017). This knowledge gap precludes the development of intervention programs focusing on the enhancement of personal and contextual factors facilitating teachers' health, well-being, and efficacy (Randall & Travers, 2017; van Wingerden & van der Vaart, 2019; Yin et al., 2019). Therefore, it is critical to provide empirical evidence on the factors that may explain teachers' work-related well-being (Granziera et al., 2021; Taris et al., 2017).

5.1.2. Teachers' work engagement and the Job Demands-Resources theory

Since the appearance of the Job Demands-Resources (JD-R) model (Demerouti et al., 2001) in the scientific literature two decades ago, this framework has been followed as a background for a mounting body of empirical studies, reviews, and interventions worldwide (Bakker & de Vries, 2021; Lesener et al., 2019; Schaufeli & Taris, 2014). The JD-R model (Demerouti et al., 2001) moved beyond existing theoretical approaches in the occupational field and proposed an innovative and holistic framework related to the burgeoning literature on Positive Organizational Psychology, and considering work-related well-being as a central aspect (Bakker & Demerouti, 2007; Bakker et al., 2014; Sonnentag, 2011; Van den Broeck et al., 2013). Indeed, there has been an increased interest in positive dimensions such as resilience, well-being, and commitment, in line with the field of occupational health psychology (Di Fabio, 2017; Extremera et al., 2016; Granziera et al., 2021). In the teacher-related literature, there has been a similar change from studies examining negative effects of job characteristics on teachers' stress and maladjustment to works focusing on positive aspects within the teaching context such as work engagement (Granziera et al., 2021; Taris et al., 2017).

Work engagement is defined as a positive, fulfilling, work-related state of mind characterized by vigor, dedication, and absorption (Salanova et al., 2000; Schaufeli et al., 2002). Vigor involves high energy levels and willingness to invest effort and to be persistent in one's work despite obstacles and difficulties. Dedication refers to high levels of pride, inspiration, and enthusiasm, as well as to high levels of involvement with the tasks of one's work. Finally, absorption relates to displaying high levels of concentration during work activity, experiencing the feeling that time "flies" and it is difficult to detach oneself from work tasks (Schaufeli et al., 2002). There are a number of meta-analytic and systematic reviews indicating that engagement is a key dimension for promoting adaptive functioning and work-related and personal well-being in human service occupations, including teaching (Christian et al., 2011; Granziera et al., 2021; Lesener et al., 2020). In spite of studies reporting positive consequences of teachers' work engagement for indicators, including psychological well-being, job satisfaction, and performance (Høigaard et al., 2012; Runhaar et al., 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2018), the literature in this field is still scarce.

The JD-R model explains how distinct organizational factors influence aspects such as exhaustion, work engagement, and performance (Bakker & de Vries, 2021; Bakker et al., 2014; Lesener et al., 2019). The widespread and international application of the JD-R model, together with the updates received, has led to the establishment of the so-called "JD-R theory" (Bakker & Demerouti, 2014, 2017), which currently serves as a guide for developing interventions at public and private institutions, governmental agencies, institutes for occupational safety and health, and so forth (Bakker et al., 2014; van Wingerden & van der Vaart, 2019).

The first proposition of the JD-R theory states that job characteristics can be classified into two wide categories, namely job demands and job resources (proposition

1; Bakker & Demerouti, 2017), that refer to different aspects of the job (i.e., physical, psychological, organizational, and social). Job demands (e.g., quantitative demands and role ambiguity) require sustained effort and are therefore associated with certain physiological and/or psychological costs, whereas job resources (e.g., task variety or organizational social support) reduce job demands and their associated physiological and psychological costs (Bakker & Demerouti, 2014, 2017). Moreover, job resources are functional in their own right in achieving work goals and stimulating personal growth, learning, and development (Bakker & Demerouti, 2014, 2017).

The second proposition of the JD-R theory explains how job demands and resources influence health, well-being, and performance indicators through dual processes (proposition 2; Bakker & Demerouti, 2017). On the one hand, the health-impairment process underlies the association between job demands and maladjustment and psychosocial health issues, whereas the motivational process explains the relationship between job resources and work-related well-being and engagement (Bakker & Demerouti, 2017; Lesener et al., 2019). There is wide evidence regarding these processes in the teaching context (Granziera et al., 2021; Taris et al., 2017). The third proposition of the JD-R theory is that demands and resources may have interactive effects in explaining health and well-being indicators (Bakker & Demerouti, 2017). Accordingly, job resources may predict work engagement not only directly but also indirectly, buffering the relationship between job demands and job strain (Bakker & Demerouti, 2017). Figure 1 illustrates these propositions.

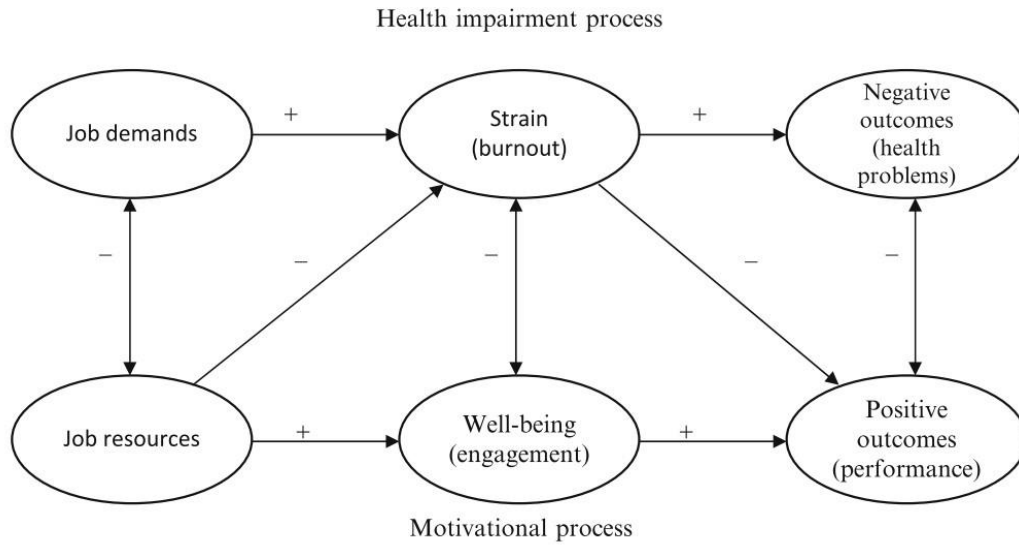


Figure 1. Health impairment process and motivational process regarding the Job Demands-Resources model (Bakker & Demerouti, 2007; Demerouti et al., 2001). Source: Schaufeli and Taris (2014, p. 46).

Among the updates of the JD-R theory (Bakker & Demerouti, 2014, 2017), proposition 4 extends the previous statement on the interactive effects between job demands and job resources, indicating that job demands may moderate the association between job resources and work engagement. For instance, when teaching professionals perform in a demanding context (e.g., when highly disruptive behaviors are exhibited by students), a boosting effect from the job demands could strengthen the association between job resources (i.e., social support from the organization) and work engagement. Nonetheless, there is an outstanding update regarding the JD-R theory stating that personal resources could play a similar role to job resources (proposition 5; Bakker & Demerouti, 2017). Figure 2 illustrates the JD-R theory, including personal resources.

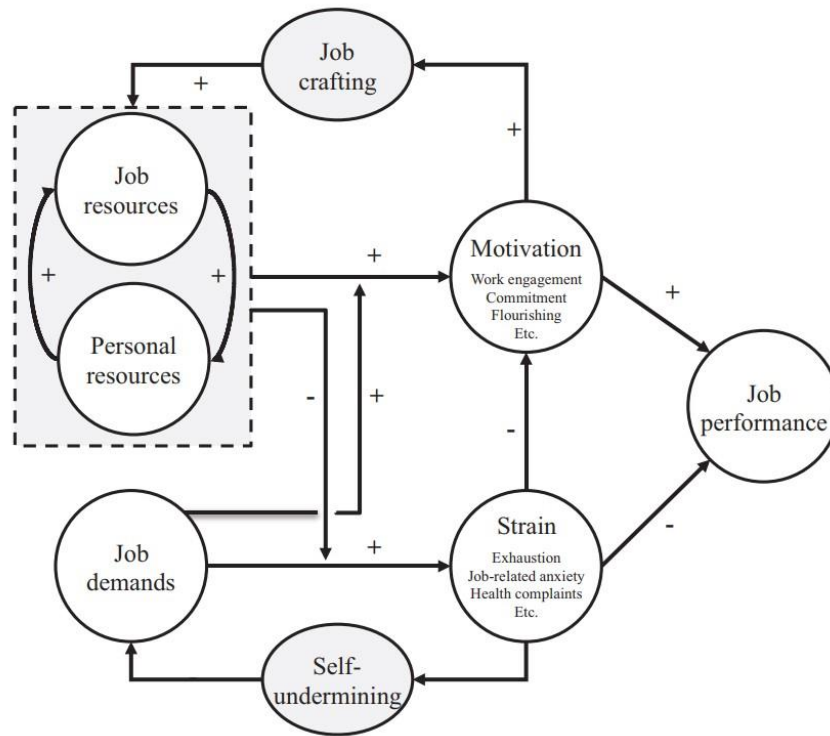


Figure 2. The Job Demands-Resources theory (Bakker & Demerouti, 2014; 2017).

Source: Bakker and Demerouti (2017, p. 275).

Personal resources are defined as the beliefs people hold regarding how much control they have over their environment. Examples are optimism, self-efficacy, and emotional intelligence (Schaufeli & Taris, 2014; Xanthopoulou et al., 2007). For instance, self-efficacious workers believe that they are capable of handling unforeseen events (Bakker & Demerouti, 2017). This new line contributes to the knowledge surrounding the research question of why some professionals feel exhausted whereas other counterparts working in the same organization feel committed and motivated despite obstacles and difficulties (Bakker et al., 2014; Mäkikangas et al., 2013). With regard to the role of personal resources, it is proposed that these factors exert direct and indirect positive effects on engagement. Accordingly, both job and personal resources are found among the antecedents of engagement (Bakker et al., 2014).

Among the several roles that personal resources may play, it is primarily proposed that (1) they may facilitate higher levels of engagement and that (2) they may buffer the association between job demands and job strain, which, in turn, may result in increased engagement (Bakker & Demerouti, 2017; Schaufeli & Taris, 2014). In the teaching context, there is evidence about the predictive role of personal resources in teachers' work engagement and occupational well-being (Dicke et al., 2018; Prieto et al., 2008). Among the studies on the main effects of personal resources on teachers' well-being, there is one dimension, namely emotional intelligence, receiving wide attention given its effects on effective management of challenges and demanding events, as well as on increased health, well-being, and efficacy (Mérida-López & Extremera, 2017; Vesely-Maillefer & Saklofske, 2018; Vesely et al., 2013).

Teaching work involves high emotional demands and emotional work, where numerous affective events and situations with students, families, and colleagues take place (Chang, 2013). Therefore, emotional management seems highly determinant of well-being in this context (Vesely et al., 2013). In this regard, emotional intelligence, a dimension related to emotional information processing, seems to present relevant links with personal and work-related well-being indicators among teachers (Mayer & Salovey, 1997; Mayer et al., 2016; Vesely-Maillefer & Saklofske, 2018).

5.1.3. Emotional intelligence: Conceptualization and assessment

The emotional intelligence (EI) construct formally appeared in the scientific literature in 1990 defined as “the subset of social intelligence that involves the ability to monitor one's own and others' feelings and emotions, to discriminate among them and to use this information to guide one's thinking and actions” (Salovey & Mayer, 1990). Since its conceptualization, EI has been typically understood as either an ability or as a

dispositional trait. According to the ability EI models, this construct is defined as the ability to understand emotion and emotional knowledge, and the ability to regulate emotions to promote emotional and intellectual growth (Mayer & Salovey, 1997). In the trait EI models, this construct is considered a personality trait, that is, a tendency or proclivity of a person to manage his or her emotions (Petrides et al., 2016). With regard to the ability model, performance-based tests are typically used to assess EI, whereas self-report measures would be the most desirable tools in the trait EI models.

After initial debates on the validity and scientific relevance of EI, the burgeoning of psychological research in applied work and social domains led to the advancement of empirical evidence on the EI construct (Côté, 2014; Mayer et al., 2008; Zeidner et al., 2004). In this regard, there has been a relevant proposition to advance scientific work in the field of EI going beyond traditional conflicts between trait and ability frameworks (Mikolajczak, 2009). According to the work developed by Mikolajczak (2009), ability and trait EI approaches could be seen as complementary backgrounds within a three-level model. At the first level, knowledge about emotions and how to deal with affective situations is included, whereas the second level includes emotion-related abilities with a focus on what people could do in certain situations. Finally, the third level refers to the disposition to put one's abilities into practice in certain emotion-laden situations. In line with the three-level model of EI (Mikolajczak, 2009), the taxonomy of EI measures developed by Ashkanasy and Daus (2005) has served to unify existing classifications of EI measurement tools. Figure 3 illustrates this widely followed taxonomy (Ashkanasy & Daus, 2005; Miao et al., 2017; O'Boyle et al., 2011; Sánchez-Álvarez et al., 2016).

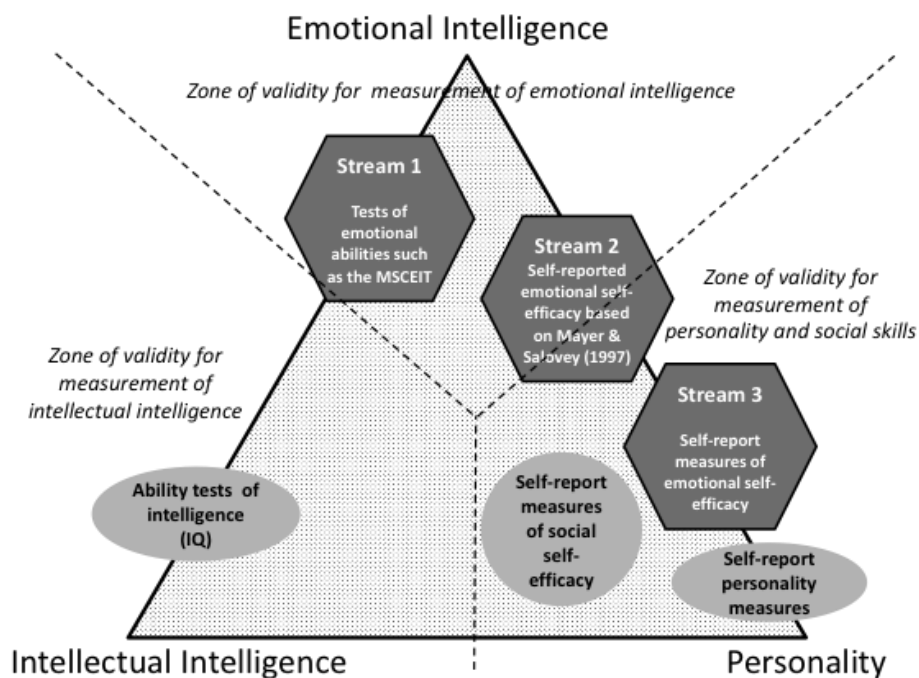


Figure 3. “Three-stream” taxonomy of measures of emotional intelligence (Ashkanasy & Daus, 2005). Source: Ashkanasy and Dasborough (2015, p. 3).

As Figure 3 shows, stream 1 is based on the definition of the ability EI model by Mayer and Salovey (1997) and so ability EI measures are included (e.g., Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test; Mayer et al., 2002). Stream 2 is based on the definition regarding the ability EI model but with a focus on internal states. Thus, self-report ability EI measures are included (e.g., Wong and Law Emotional Intelligence Scale; Wong & Law, 2002). Finally, stream 3 is derived from mixed models of EI, that is, frameworks conceiving EI as a broad constellation of emotional competences along with other personal and social competences and traits. Thus, self-report measures such as the Trait Emotional Intelligence Questionnaire are used (Petrides, 2009).

In the current dissertation, the revised ability EI model was followed (Mayer & Salovey, 1997; Mayer et al., 2016). This framework has received extensive support in applied settings (Côté, 2014; Lopes, 2016). As regards EI instruments, both stream 1

and stream 2 measures were used in this thesis. Measurement with performance-based instruments may contribute to advancing the limited knowledge on the association between EI and work engagement with these measures of EI. Nonetheless, self-report ability EI tests allow the effect of self-perceptions on emotional abilities to be delved into and are practical as they are relatively short and easy to administer. Therefore, in the present thesis, EI abilities and dispositions were measured with performance-based and with self-report instruments (Ashkanasy & Daus, 2005; Mikolajczak, 2009).

5.1.4. The relationship between emotional intelligence and teachers' work engagement

Extensive research examining the effects of adaptive processing of emotional information regarding perception, use, understanding and, management has led to a mounting body of knowledge on the benefits of EI in applied settings, including teaching (Vesely-Maillefer & Saklofske, 2018; Vesely et al., 2013). There are reviews indicating that EI is associated with lower work burnout across teaching levels (Mérida-López & Extremera, 2017; Yin et al., 2019). However, studies testing the effects of EI on work engagement are limited.

The review developed by Côté (2014) on the effects of EI in organizational settings may be applied to develop studies advancing knowledge on the benefits of EI among teachers. Therefore, this thesis integrates this framework (Côté, 2014) with the JD-R theory (Bakker & Demerouti, 2017) with the purpose of aligning these complementary theoretical backgrounds to test the role of EI as a personal resource that may facilitate teachers' adjustment, engagement, and well-being. Figure 4 displays the overarching models of EI serving as conceptual frameworks.

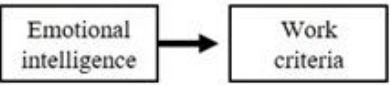
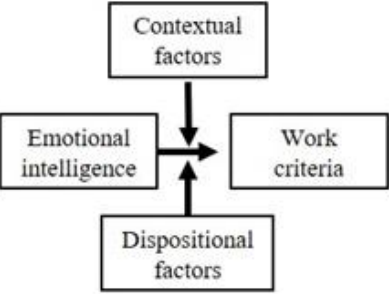
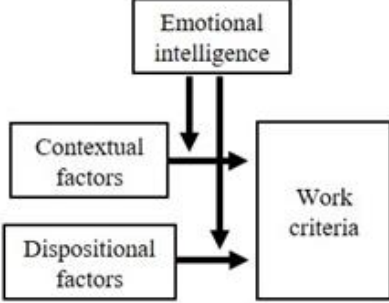
	Validity generalization model	Situation-specific model	Moderator model
Description of the model	EI confers to organization members a variety of benefits that enhance work criteria across contexts and employee dispositions.	The magnitude and sign of associations between EI and work criteria vary depending on contextual and dispositional factors.	The magnitude and sign of associations between contextual and dispositional factors and work criteria vary depending on EI.
Illustration of the model			

Figure 4. Overarching models of associations between emotional intelligence (EI) and work criteria (Côté, 2014). Source:

Adapted from Côté (2014, p. 470).

First, the validity generalization model states that EI is directly related to work-related criteria (Côté, 2014). In terms of evidence in the teaching context, EI is associated with lower burnout and with higher satisfaction (Mérida-López & Extremera, 2017; Yin et al., 2019). As for the predictive validity of EI on work engagement, studies have reported positive associations between these constructs using self-report ability EI tests and self-report measures of mixed models (Lestari & Sawitri, 2017; Pena et al., 2012; Sharma, 2017). Moreover, an ability EI measure was used in a work in which significant associations among EI abilities and engagement dimensions were reported (Castillo-Gualda et al., 2017). However, prior research relied on small sample sizes and used instruments that have not received validity of their psychometric properties, thereby constituting a drawback in generalizing results. Thus, further studies with larger teacher samples are needed to achieve a better understanding of the effects of EI on work engagement.

Second, in the situation-specific model it is proposed that the magnitude and the sign of the association between EI and work criteria may vary depending on contextual and dispositional factors (Côté, 2014). There are reviews of the JD-R theory in the teaching context indicating that personal and job resources may enhance teachers' work engagement (Granziera et al., 2021). However, studies in this line are limited. One exception is a previous research in which teachers reporting high EI levels showed higher levels of work engagement, with this association becoming stronger among teachers reporting higher levels of job demands (Mérida-López et al., 2017). Further, EI is associated with other personal resources such as core self-evaluations and self-efficacy (Chesnut & Cullen, 2014; Yan et al., 2018). Despite the evidence linking these resources with teachers' work criteria, including engagement and commitment, there are no available data regarding the role of personal resources as joint predictors of teachers'

work engagement. A recent study measuring EI with a performance-based test found that a dispositional factor such as conscientiousness moderated the association between an EI dimension such as emotion-regulation ability and depersonalization (Castillo-Gualda et al., 2019). However, the limited knowledge regarding this model makes it necessary to add to existing evidence in this field. Investigating the extent to which personal and job resources may contribute with EI to work engagement seems crucial in designing more effective programs facilitating teachers' well-being and efficacy (Granziera et al., 2021; Taris et al., 2017).

Third, in regard to the moderator model, it is proposed that the magnitude and sign of the association between dispositional and/or contextual factors and work criteria may be moderated by levels of EI (Côté, 2014). This proposition agrees, to some extent, with propositions 3 and 5 within the JD-R theory, indicating that EI may moderate the relationship between job demands and job resources with positive and negative indicators or work-related well-being (Bakker & Demerouti, 2017). On the one hand, there are studies showing that EI acts as a buffer in the association between job demands (e.g., disruptive student behaviors) and mental health problems in human service occupations, including teaching (Newton et al., 2016; Pulido-Martos et al., 2016). However, there is a lack of evidence regarding the contribution of EI to maintaining teachers' work engagement in the context of job demands.

Considering both the moderator model of EI (Côté, 2014) and the JD-R theory (Bakker & Demerouti, 2017), it could be expected that EI may boost the association between job resources and work engagement. There are preliminary data in this regard (De Clercq et al., 2014; Mahon et al., 2014). The study conducted by De Clercq et al. (2014) reported that EI buffered the association between work engagement and organizational deviance. From a Positive Organizational Psychology approach, these

results may serve as a starting point for investigating how EI may add to the positive effects of work engagement on desirable outcomes among teachers (Di Fabio, 2017; Granziera et al., 2021). As illustrated in Figure 5, the application of the JD-R theory in the teaching context is key for sustaining teachers' well-being and teacher-related functioning (Granziera et al., 2021; Taris et al., 2017). Unfortunately, there is no evidence on the moderator role of EI in the relationship between teachers' work engagement and personal and work-related indicators of well-being. Thus, it seems imperative to add to knowledge in this area considering the benefits of both EI and work engagement for teachers' adjustment and efficacy (Bakker & Bal, 2010; Granziera et al., 2021; Vesely et al., 2013).

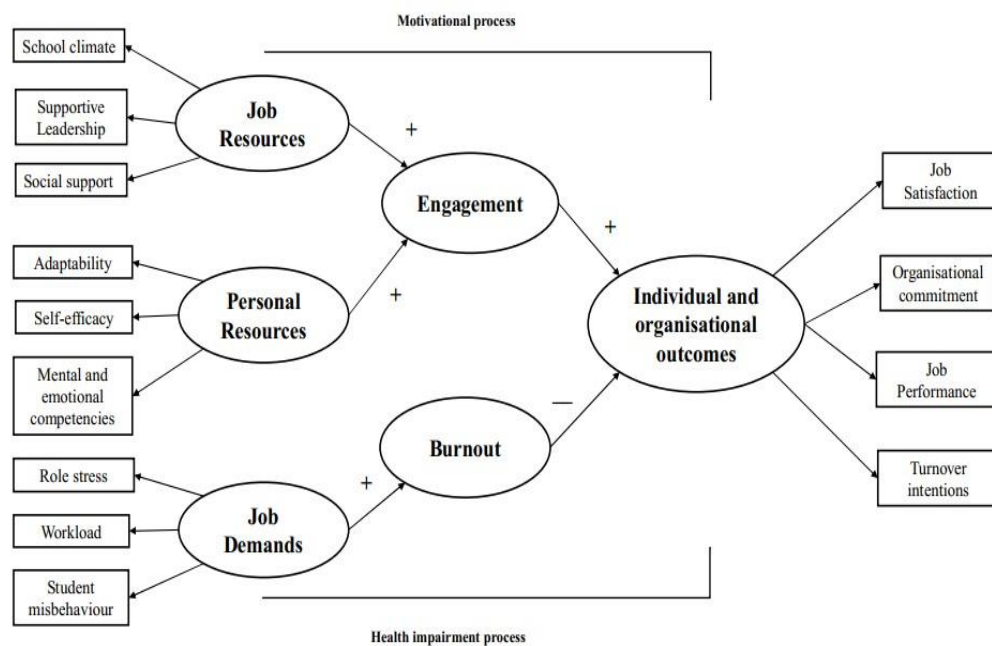


Figure 5. Key factors regarding the Job Demands-Resources theory (Bakker & Demeoruti, 2017) applied to the teaching context. Source: Adapted from Granziera and colleagues (2021, p. 232).

In sum, a robust theoretical background is offered by the JD-R theory (Bakker & Demerouti, 2017) and the overarching models of associations between EI and work criteria (Côté, 2014). However, current literature on EI and teachers' work engagement is scarce and limited due to the small samples examined. Moreover, previous studies have been primarily focused on the direct associations between EI and teachers' work engagement. To the best of our knowledge, there are very few studies demonstrating that a personal resource such as EI may explain levels of engagement taking into account relevant personal and contextual factors. Additionally, there is a need for research on the effects of EI and teachers' work engagement as contributors to personal and work-related well-being criteria. Undoubtedly, adding to knowledge in this field may contribute to current efforts to design psychosocial interventions aimed at improving teachers' well-being and, in turn, teaching quality (Jennings & Greenberg, 2009; Vesely-Maillefer & Saklofske, 2018). Therefore, this thesis seeks to develop empirical research providing a more comprehensive view regarding the effects of EI on teachers' work engagement with the objectives that are detailed in the next section.

5.2. Objectives and methods

5.2.1. Global aims of the dissertation

The aim of this dissertation is threefold. The first purpose was to extend the available scientific knowledge on the role of EI as a predictor of teachers' work engagement, examining its direct and conditional effects, taking into consideration job demands, job resources, and personal resources. Second, it aimed to contribute to the existing knowledge regarding teachers' EI dispositions and abilities and to delve into the effects of this personal resource on work engagement and work attitudes. The third purpose was to test the potential contribution of EI with regard to the effects of teachers' work engagement on personal and work-related well-being criteria.

5.2.2. Objectives of the studies included in the dissertation

The following four studies were conducted to achieve the aforementioned global aims of the dissertation:

Study 1. Mérida-López, S., Bakker, A. B., and Extremera, N. (2019). How does emotional intelligence help teachers to stay engaged? Cross-validation of a moderated mediation model. *Personality and Individual Differences, 151*, 109393.

The main aim of this study was to provide empirical evidence on the role of EI as a personal resource considering the health-impairment process regarding the JD-R theory and the moderator model of EI. Thus, this study addressed the first and the second purposes of the dissertation. Overall, it was examined whether EI moderated the associations between emotional demands, job strain, and work engagement in two samples of teaching professionals working at formal education levels (i.e., childhood, primary, and secondary education).

Study 2. Mérida-López, S., Sánchez-Gómez, M., and Extremera, N. (2020). Leaving the teaching profession: Examining the role of social support, engagement and emotional intelligence in teachers' intentions to quit. *Psychosocial Intervention, 29*(3), 141–151.

The second study addressed the first and the second purposes of the dissertation by integrating both the motivational process regarding the JD-R theory and the moderator model of EI. The main objective was to test the potential moderating role of EI in the associations between perceived support from colleagues and supervisors and intention to quit through work engagement.

Study 3. Mérida-López, S., Extremera, N., and Sánchez-Álvarez, N. (2020). The interactive effects of personal resources on teachers' work engagement and withdrawal

intentions: A structural equation modeling approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7), 2170.

In line with the previous work, Study 3 addressed the first and the second main goals of the dissertation, delving into the motivational process of the JD-R theory. It was tested whether a personal resource such as teacher self-efficacy moderated the relationship between EI and work engagement. Moreover, the effects of these variables on intention to quit were analyzed and, hence, the validity generalization model and the situation-specific model of EI were considered.

Study 4. Mérida-López, S. and Extremera, N. (2020). The interplay of emotional intelligence abilities and work engagement on job and life satisfaction: Which emotional abilities matter most for secondary-school teachers? *Frontiers in Psychology*, 11:563634.

The purpose of the fourth study was threefold. First, it aimed to provide evidence on the effects of EI on teachers' work engagement using a performance-based EI measure. Second, EI was tested as a possible moderator regarding the associations between work engagement and two indicators of well-being (i.e., life and job satisfaction). Third, the hypotheses were tested considering a sample of secondary-school teachers given the prevalence of psychosocial risk at this teaching level. Therefore, this study contributed to the second and the third purposes of the dissertation.

5.2.3. Materials and methods

The current dissertation comprises four published studies that have been primarily focused on the teaching context of the autonomous region of Andalusia (Spain), considering teacher samples of childhood, primary, and secondary education (i.e., teaching levels of formal education). Moreover, Study 2 included teaching

professionals from the Spanish autonomous region of Valencia. Table 1 displays general information regarding the samples, measures, and statistical analyses. However, for detailed information regarding the materials and methods of the publications included in the thesis, please see Chapter 3.

Table 1. Materials and methods regarding the studies included in the dissertation.

Study	Sample	Variables and scales	Data analyses
<i>1. How does emotional intelligence help teachers to stay engaged? Cross-validation of a moderated mediation model</i>	685 teachers (63.07% female; $M_{age} = 44.36$ years) working in childhood (14.6%), primary (36.6%) and secondary (48.8%) education	Emotional demands (COPSOQ) Perceived stress (PSS) Engagement (UWES) Emotional intelligence (WLEIS)	Pearson bivariate correlations Simple mediation analysis Moderated mediation analysis
<i>2. Leaving the teaching profession: Examining the role of social support, engagement and emotional intelligence in teachers' intentions to quit</i>	1297 teachers (64.8% female; $M_{age} = 43.06$ years) working in childhood (13.8%), primary (34.4%) and secondary (50.6%) education	Perceived support from colleagues and supervisors (COPSOQ) Engagement (UWES) Intention to quit (OWIS) Emotional intelligence (WLEIS)	Pearson bivariate correlations for the overall sample and separately for gender and teaching level Mean differences (Student's t-test and ANOVA) Simple mediation analysis Moderated mediation analysis
<i>3. The interactive effects of personal resources on teachers' work engagement and withdrawal intentions: A structural equation modeling approach</i>	702 teachers (63.2% female; $M_{age} = 44.38$ years) working in childhood (15%), primary (35.6%) and secondary (47.7%) education	Emotional intelligence (WLEIS) Engagement (UWES) Intention to quit (OWIS) Teacher self-efficacy (TSES-SF)	Pearson bivariate correlations Structural equation modelling
<i>4. The interplay of emotional intelligence abilities and work engagement on job and life satisfaction: Which emotional abilities matter most for secondary-school teachers?</i>	190 teachers (65.8% female; $M_{age} = 45.38$ years) working in secondary education	Engagement (UWES) Job satisfaction (JSS) Life satisfaction (SWLS) Emotional intelligence (MSCEIT)	Pearson bivariate correlations Simple moderation analyses

Note: COPSOQ = Copenhagen Psychosocial Questionnaire (Pejtersen et al., 2010); PSS = Perceived Stress Scale (Cohen et al., 1983); UWES = Utrecht Work Engagement Scale (Schaufeli et al., 2002); WLEIS = Wong and Law Emotional Intelligence Scale (Wong & Law, 2002); OWIS = Occupational Withdrawal Intentions Scale (Hackett et al., 2001); TSES-SF = Teachers' Sense of Efficacy Scale-Short Form (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001); MSCEIT = Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (Mayer et al., 2002); JSS = Job Satisfaction Scale (Judge et al., 1998); SWLS = Satisfaction with Life Scale (Diener et al., 1985); ANOVA = Analysis of Variance.

5.3. Discussion on the main findings

Chapter 3 includes the publications included in this dissertation with a detailed discussion on the results, findings, limitations, and implications regarding each study. This section includes an overview of the main results and a general discussion on the findings. Table 2 displays the references of the publications as well as the research quality indicators regarding the scientific journals in which the studies were published.

Table 2. Overview of the studies included in this dissertation and quality research indicators.

Study	Reference	Indicators of research quality
1	Mérida-López, S., Bakker, A. B., & Extremera, N. (2019). How does emotional intelligence help teachers to stay engaged? Cross-validation of a moderated mediation model. <i>Personality and Individual Differences</i> , 151, 109393. https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.04.048	Journal included in Journal Citation Reports (JCR) - Social Sciences Citation Index (SSCI) JCR impact factor 2019: 2.311 (rank 22/64 in category Psychology, Social; quartile Q2)
2	Mérida-López, S., Sánchez-Gómez, M., & Extremera, N. (2020). Leaving the teaching profession: Examining the role of social support, engagement and emotional intelligence in teachers' intentions to quit. <i>Psychosocial Intervention</i> , 29(3), 141–151. https://doi.org/10.5093/pi2020a10	Journal included in Journal Citation Reports (JCR) - Social Sciences Citation Index (SSCI) JCR impact factor 2019: 4.026 (rank 17/138 in category Psychology, Multidisciplinary; quartile Q1)
3	Mérida-López, S., Extremera, N., & Sánchez-Álvarez, N. (2020). The interactive effects of personal resources on teachers' work engagement and withdrawal intentions: A structural equation modeling approach. <i>International Journal of Environmental Research and Public Health</i> , 17(7), 2170. https://doi.org/10.3390/ijerph17072170	Journal included in Journal Citation Reports (JCR) - Social Sciences Citation Index (SSCI) JCR impact factor 2019: 2.849 (rank 32/170 in category Public, Environmental & Occupational Health; quartile Q1)
4	Mérida-López, S., & Extremera, N. (2020). The interplay of emotional intelligence abilities and work engagement on job and life satisfaction: Which emotional abilities matter most for secondary-school teachers? <i>Frontiers in Psychology</i> , 11:563634. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.563634	Journal included in Journal Citation Reports (JCR) - Social Sciences Citation Index (SSCI) JCR impact factor 2019: 2.067 (rank 45/138 in category Psychology, Multidisciplinary; quartile Q2)

Table 3 offers a brief summary of the main results and implications regarding the studies included in the dissertation.

Table 3. Overview of the findings and implications derived from the studies.

Study	Main results	Implications of the findings
<p>1. <i>How does emotional intelligence help teachers to stay engaged? Cross-validation of a moderated mediation model</i></p>	<p>Non-significant moderating role of EI in the association between emotional demands and perceived stress. EI buffers the association between perceived stress and work engagement in two samples of teaching professionals</p>	<p>Basic and applied research on the protective role of EI against energy depletion and for maintaining work engagement in demanding contexts may focus on possible differential intrapersonal and interpersonal processes.</p>
<p>2. <i>Leaving the teaching profession: Examining the role of social support, engagement and emotional intelligence in teachers' intentions to quit</i></p>	<p>EI moderates the association between social support from colleagues and supervisors with work engagement. Compensatory effects between personal and job resources are found. EI moderates the relationship between work engagement and intention to quit.</p>	<p>Interventions directed at improving organizational support for facilitating work engagement and teacher retention should consider the role of personal resources such as EI.</p>
<p>3. <i>The interactive effects of personal resources on teachers' work engagement and withdrawal intentions: A structural equation modeling approach</i></p>	<p>Interactive and compensatory effects between personal resources (i.e., EI and teacher self-efficacy) are found to explain work engagement which, in turn, shows an explanatory effect on intention to quit.</p>	<p>Intervention efforts oriented to facilitate positive work attitudes in the teaching context may benefit from the jointly motivational effect of personal resources such as EI and teacher self-efficacy on work engagement.</p>
<p>4. <i>The interplay of emotional intelligence abilities and work engagement on job and life satisfaction: Which emotional abilities matter most for secondary-school teachers?</i></p>	<p>Emotion-regulation ability is the solely EI dimension associated with work engagement and with job and life satisfaction among secondary-school teachers. Emotion regulation moderates and potentiates the relationship between work engagement and personal and work-related well-being.</p>	<p>Adaptative regulatory aspects are key factors for facilitating work engagement and should be taken into account in further interventions directed at improving personal and work-related well-being in the teaching context</p>

Study 1. *How does emotional intelligence help teachers to stay engaged? Cross-validation of a moderated mediation model*

In this research, it was found that EI did not moderate the relationship between emotional demands and perceived stress, whereas EI did moderate the association between perceived stress and work engagement. These results were cross-validated in two samples of teaching professionals. Overall, these findings may suggest intrapersonal and interpersonal processes underlying the protective role of EI regarding job strain and its detrimental effects on work engagement. Therefore, the findings suggest that interventions focused on the promotion of teachers' work engagement should consider the protective role of personal resources such as EI regarding the effects of job strain on work-related well-being.

Study 2. *Leaving the teaching profession: Examining the role of social support, engagement and emotional intelligence in teachers' intentions to quit*

The results from this study showed that EI moderated the indirect associations between perceived support from colleagues/supervisors and intention to quit through work engagement. With regard to the predictive role of job resources and EI in work engagement, compensatory effects between resources were found. Moreover, it was found that those teachers reporting high levels of work engagement together with high (vs. low) EI levels showed low scores in intention to quit. Taken together, the results would encourage psychosocial intervention programs directed at developing supportive environments in the teaching context to include EI training.

Study 3. *The interactive effects of personal resources on teachers' work engagement and withdrawal intentions: A structural equation modeling approach*

The main results showed that, after controlling for sociodemographic data (i.e., sex, age, teaching level, and teaching experience), EI and teacher self-efficacy jointly explained work engagement, which, in turn, was negatively associated with intention to quit. In particular, they showed a compensatory effect of personal resources so that the relationship between EI and work engagement was found to be stronger among teachers with lower scores in teacher self-efficacy. Overall, the findings may contribute to the design of EI training programs with in-service and pre-service teachers, taking into consideration teacher self-efficacy beliefs as predictors of work motivation and commitment.

Study 4. *The interplay of emotional intelligence abilities and work engagement on job and life satisfaction: Which emotional abilities matter most for secondary-school teachers?*

The results derived from the fourth study showed that emotion regulation ability was the sole EI dimension that was related to the main study variables (i.e., work engagement, and job and life satisfaction). Further, emotion regulation was found to boost the relationships between teachers' work engagement and job and life satisfaction, so these associations became stronger among those teachers with high (vs. low) emotion regulation abilities. Taken as a whole, these results suggest that Positive Organizational Psychology strategies oriented to promote engagement would beneficially include the development of emotion regulation abilities as an effective way to enhance teachers' personal and work-related well-being.

5.4. General discussion and theoretical contributions

The current dissertation aimed to contribute to the scarce literature on the interactive role of personal and contextual predictors of teachers' work engagement and well-being. The studies included in this thesis provide novel data that may help to advance the understanding of the existing relationship between a psychological resource such as EI and teachers' work engagement. With regard to the main theoretical contributions of this thesis, results are found among the first empirical attempts to integrate the JD-R theory with the overarching models of EI in an attempt to establish conceptual bridges between these theoretical frameworks (Bakker & Demerouti, 2017; Côté, 2014; Lopes, 2016). This novel approach may serve to unify future studies in the educational and occupational health psychology fields (McIntyre et al., 2017; Taris et al., 2017). In this section, a general discussion of the findings is presented to provide potential implications of these.

First, data showed mixed findings on the buffering role of EI in the associations between job demands, job strain, and work engagement. In particular, nonsignificant findings regarding the moderating role of EI in the relationship between emotional demands and perceived stress did not agree with the hypotheses derived from the JD-R theory suggesting EI acts as a personal resource (Bakker & Demerouti, 2017). This finding may be explained regarding the primarily self-focused-oriented EI scale that was used, which may not have shown a correspondence with an interpersonal job demand such as emotional demands. Moreover, the general measure for job strain (i.e., perceived stress) may have contributed to the lack of correspondence among the stressor and the strain indicator and the resource examined (Feuerhahn et al., 2013). Undoubtedly, future research is needed to continue exploring this promising line on the protective role of EI dimensions focused on one's own and others' emotions regarding

teacher-related demands (Pekaar et al., 2020b; Taris et al., 2017). Nonetheless, results pointed to a protective role of EI in maintaining work engagement among teachers perceiving emotional demands and stress, which underscored the relevance of this personal resource in demanding occupations such as teaching (Aldrup et al., 2020; Iriarte-Redín & Erro-Garcés, 2020; Vesely et al., 2013).

Second, results pointed to the interactive effects of job and personal resources as contributors to work engagement. These data add to the scarce literature in this field (De Clercq et al., 2014; Mahon et al., 2014; Mérida-López et al., 2017). Contrary to the proposed hypotheses, data showed that, although reporting high EI levels and support from colleagues and supervisors was associated with higher work engagement, compensatory rather than additive effects were found. In line with the compensatory effect reported by Côté and Miners (2006), results suggested that teachers reporting high EI may benefit from the motivational effects of this resource when they lack other complementary resources. This finding was also uncovered in Study 3 in examining two personal resources (i.e., EI and teacher's self-efficacy) as predictors of teachers' work engagement. In particular, findings showed that the relationship between EI and teachers' work engagement was stronger among those teachers reporting low levels of teacher self-efficacy beliefs. Considering the results derived from Studies 2 and 3, future intervention programs may direct efforts at developing EI among those teachers reporting low personal resources or working in demanding contexts.

Third, findings contributed to existing evidence regarding the broaden-and-build theory showing that emotion regulation boosted the effects of work engagement on teachers' personal and work-related well-being (Vacharkulksemsuk & Fredrickson, 2013). These findings may be considered in the context of the current crisis because of the Covid-19 pandemic given the current challenges and threats to teacher well-being

(Alves et al., 2020). For instance, future studies may address EI training as an effective way of decreasing rumination about the current situation, which may result in increased levels of well-being in personal and work-related domains (Bakker & van Wingerden, 2020). Since teachers exert a high influence on students' psychological adjustment in the context of stressful events, this line merits further attention (Cipriano et al., 2019; UNESCO, 2020).

Fourth, results derived from the studies included in the dissertation may help to stimulate further research directed at elucidating the role of EI dimensions regarding other factors included in the JD-R theory. While EI encompasses abilities supporting teachers' capacity to manage demands, emotional abilities are also found to contribute to a more positive interpersonal functioning at work (Côté, 2014). Indeed, EI may not only contribute as a protective factor among teachers but it could also help teachers to increase external resource to perform at school in a more efficient manner (Vesely et al., 2013). Undoubtedly, the particular effects of EI dimensions regarding the dual processes hypothesized by the JD-R theory should be examined in depth. In a same vein, results from study 4 suggested that EI dimensions such as emotion regulation may interact with work engagement to lead to a perception of higher well-being regarding both their jobs and their lives. Therefore, the possible ways in which a personal resources such as EI may be integrated into the JD-R theory should be tested in future studies (Schaufeli & Taris, 2014).

Fifth, existing research has mostly examined EI as a whole, with no differentiation between the different aspects that are included in the EI construct. However, findings from this dissertation reinforce the significance of EI dimensions such as ERA in promoting teachers' well-being. On the one hand, a hallmark of effective teaching could be reflected in the ability to manage emotions and to implement

effective coping strategies in an emotionally demanding occupation (Vesely et al., 2013). On the other hand, other-focused emotion regulation strategies may contribute to increase social resources by building more positive relationships with colleagues and supervisors (Côté, 2014). Considering the links between EI and teachers' work engagement and well-being, there is considerable potential in considering a facet-level approach in this field.

Finally, this dissertation contributes to prior research that underscored the need to develop integrative studies adding to existing knowledge on teachers' well-being (Granziera et al., 2021; Taris et al., 2017). Overall, results showed EI to be a critical personal resource for facilitating teacher commitment and retention (Iriarte-Redín & Erro-Garcés, 2020; Vesely-Maillefer & Saklofske, 2018). On the one hand, results underscored the role of EI as a personal resource contributing to enhanced work engagement in the context of job demands and a lack of resources. On the other hand, existing knowledge on the positive effects of EI abilities, EI dispositions, and work engagement on teachers' well-being may benefit from the current findings. In sum, the overall results derived from this thesis make several theoretical contributions to better understanding the effects of EI on occupational health, well-being, and commitment among teaching professionals (Bakker & de Vries, 2021; Granziera et al., 2021; Schaufeli & Taris, 2014; Taris et al., 2017).

5.5. Limitations and future research avenues

Despite the contributions of the studies included in this dissertation, there are several limitations requiring attention. Although the limitations are discussed in detail in each publication included in Chapter 3, a brief overview is included in this section. First, the cross-sectional design precludes causal inferences. Although the studies were rooted in a robust theoretical framework, longitudinal studies are needed to replicate the

current findings. In this regard, diary studies would beneficially contribute to the knowledge on the effects of self- and other-focused EI dimensions that may be predictive of work engagement and work criteria in relation to personal and contextual factors (Granziera et al., 2021; Pekaar et al., 2020b). This line merits further attention considering the role of EI as a protective personal resource in relation to job strain and burnout (Bakker & de Vries, 2021).

Second, most of the studies included self-report instruments. Despite the adequate construct validity of the measures and the recommendations followed in this regard (Conway & Lance, 2010), future research should incorporate objective measures that may advance evidence on the JD-R theory with teacher samples (Taris et al., 2017). Relatedly, a performance-based EI test was used in Study 4. However, future studies are encouraged to use teacher-specific measures so that a deeper understanding of the contributions of EI abilities among teachers is achieved (Aldrup et al., 2020; Taris et al., 2017). In a similar vein, examining relevant personal resources such as gratitude or core self-evaluations along with EI would contribute to the scarce literature on the effects of these personal resources in the teaching context (Granziera et al., 2021).

Third, one limitation of this thesis relates to the representativeness of the sample. A widely used method, namely student-recruited sampling, was followed to collect data (Demerouti & Rispens, 2014; Wheeler et al., 2014). Future studies should incorporate complementary sampling methods to obtain larger and more representative samples to cross-validate current findings. Similarly, future studies with university teachers may provide data on the protective role of EI in the context of academic demands (Puertas-Molero et al., 2018). Moreover, further research is advised to examine the potential benefits of EI as a personal resource among pre-service and beginning teachers (Hong, 2012; Mérida-López & Extremera, 2020; Vesely-Maillefer & Saklofske, 2018).

5.6. Practical implications

Results from this dissertation may be beneficial to different agents involved in the promotion of well-being and efficacy in the teaching context. First, scholars in the field of Positive Organizational Psychology may consider these results in designing more complete screening and assessment approaches accounting for the protective effects of teachers' personal resources. Moreover, results pointed to the need to implement psychosocial interventions seeking to facilitate supportive and healthy environments through positive relationships among teachers and school staff (Di Fabio, 2017). For this purpose, job crafting seems a key practice for facilitating teachers' perceptions of their work context as supportive and resourceful, which, in turn, may foster engagement and commitment (Granziera et al., 2021).

Notwithstanding practical efforts directed at developing healthier organizations, findings suggest potential avenues for developing personal resources such as EI among teachers. As shown by previous studies, EI training may result in increased levels of work engagement and may facilitate personal and work-related well-being among teachers (Castillo-Gualda et al., 2017, 2019; Schoeps et al., 2019). Given the results derived from this dissertation, future training programs may consider levels of other personal resources (e.g., teachers' self-efficacy) so that EI training may be more effective among less experienced teachers (Kotsou et al., 2019). In sum, the results underscored the need to design integrative programs focusing on those contextual and personal factors within the teaching context facilitating work engagement (Randall & Travers, 2017; van Wingerden & van der Vaart, 2019).

There are practical implications of this dissertation with the potential to inspire scholars and practitioners to design and implement further strategies enriching

professional development among practicing service and future teachers. In regard to the implications for the daily work of in-service teachers, findings may be helpful to add to current knowledge on the role of EI to facilitate positive relationships with students. For instance, results from this dissertation underscored the importance of teacher training centers in Andalusia and other Spanish autonomous regions implementing EI training programs among teachers as a beneficial avenue to improve teachers' well-being and their efficacy. Given the stress contagion between teachers and students, it is mandatory to promote teachers' engagement and well-being so they are more able to establish positive emotional climates at the classroom and school level (Braun et al., 2020; Jennings & Greenberg, 2009; Oberle & Schonert-Reichl, 2016). Moreover, these interventions may contribute to a more adaptive management of conflicts in the classroom, thereby preventing job strain and exhaustion associated with conflicting relationships at school (Divecha & Brackett, 2020; Valente et al., 2019).

The results derived from this dissertation also underscore the relevance of increasing positive and desirable resources among pre-service and beginning teachers (Vesely-Maillefer & Saklofske, 2018). The results pointed to the need to improve the perception of support among novel teachers so that well-being and commitment are facilitated in the teaching context (Harmsen et al., 2018; Wanzare, 2006). Undoubtedly, additional efforts regarding the implementation of EI training programs within bachelor and master degrees are required from a positive primary prevention focus to alleviate the current issues of stress and dissatisfaction among teaching professionals (Di Fabio, 2017; Palomera et al., 2017; Vesely-Maillefer & Saklofske, 2018). Indeed, these results may serve to guide educational administrations and public and private institutions in the development of teacher efficacy through the promotion of personal resources (UNESCO, 2020). This preventive approach merits serious attention given its

economic, social, and health-related advantages (Iriarte-Redín & Erro-Garcés, 2020; Mikolajczak & Van Belleghem, 2017).

5.7. Conclusion

In summary, the current dissertation responds to existing knowledge gaps regarding teachers' well-being from the perspective of Positive Organizational Psychology. Moreover, findings derived from this thesis may potentially contribute to several promising research lines in this field. Given the key role of EI as a personal resource with beneficial effects on teachers' work engagement as well as on their personal and work-related well-being, future efforts are needed to develop personal resources, including EI, as a beneficial avenue for educational communities and society.

References [Referencias]



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

References [Referencias]

Ackerman, C. E. (2020). *What is emotional intelligence? +18 ways to improve it*.

Retrieved from <https://positivepsychology.com/emotional-intelligence-eq>

Addimando, L. (2019). The effect of positive working conditions on work engagement and teaching classroom practices: A large cross-sectional study in Switzerland.

Frontiers in Psychology, 10, 2129. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02129>

Akhtar, R., Boustani, L., Tsivrikos, D., & Chamorro-Premuzic, T. (2015). The engageable personality: Personality and trait EI as predictors of work engagement.

Personality and Individual Differences, 73, 44–49.

<https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.08.040>

Aldrup, K., Carstensen, B., Köller, M. M., & Klusmann, U. (2020). Measuring teachers' social-emotional competence: Development and validation of a situational judgment test.

Frontiers in Psychology, 11, 892.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00892>

Álvarez-Ramírez, M. D. L. R., Pena Garrido, M., & Losada Vicente, L. (2017). Misión posible: mejorar el bienestar de los orientadores a través de su inteligencia emocional.

Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 28(1), 19–32.

<https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19356>

Alves, R., Lopes, T., & Precioso, J. (2020). Teachers' well-being in times of Covid-19 pandemic: Factors that explain professional well-being. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation, 15*, 203–217.

IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation, 15, 203–217.

<https://doi.org/10.46661/ijeri.5120>

ANPE (2017). *Memoria del defensor del profesor (curso 2016-2017)*. Retrieved from

<https://eldefensordelprofesor.es/openFile.php?link=documentos/22/informe->

References [Referencias]

defensor-profesor--y-conclusiones-2016-2017_t1511339346_22_a.pdf

Ashkanasy, N. M., & Dasborough, M. T. (2015). *Reintroducing emotional intelligence:*

What it is and where we stand now. Retrieved from

<http://emotionresearcher.com/reintroducing-emotional-intelligence-what-it-is->

[and-where-we-stand-now/](http://emotionresearcher.com/reintroducing-emotional-intelligence-what-it-is-and-where-we-stand-now/)

Ashkanasy, N. M., & Daus, C. S. (2005). Rumors of the death of emotional intelligence

in organizational behavior are vastly exaggerated. *Journal of Organizational*

Behavior, 26(4), 441–452. <https://doi.org/10.1002/job.320>

Ashkanasy, N. M., & Dorris, A. D. (2017). Emotions in the workplace. *Annual Review of*

Organizational Psychology and Organizational Behavior, 4, 67–90.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113231>

Bakker, A. B., & Bal, M. P. (2010). Weekly work engagement and performance: A study

among starting teachers. *Journal of Occupational and Organizational*

Psychology, 83(1), 189–206. <https://doi.org/10.1348/096317909X402596>

Bakker, A. B., & de Vries, J. D. (2021). Job Demands–Resources theory and self-

regulation: New explanations and remedies for job burnout. *Anxiety, Stress, &*

Coping, 34(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/10615806.2020.1797695>

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: State of the

art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328.

<https://doi.org/10.1108/02683940710733115>

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2013). La teoría de las demandas y los recursos laborales.

Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 29(3), 107–115.

<https://doi.org/10.5093/tr2013a16>

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2014). Job Demands-Resources Theory. In P. Y. Chen

- & C. L. Cooper (Eds.), *Work and wellbeing: A complete reference guide (Vol III)* (pp. 1–28). Chichester: John Wiley & Sons, Ltd.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology, 22*(3), 273–285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Bakker, A. B., & van Wingerden, J. (2020). Rumination about COVID-19 and employee well-being: The role of playful work design. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*. <https://doi.org/10.1037/cap0000262>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and work engagement: The JD–R approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 1*, 389–411. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091235>
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E., & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology, 99*(2), 274–284. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.274>
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bipp, T., Kleingeld, A., & Ebert, T. (2019). Core self-evaluations as a personal resource at work for motivation and health. *Personality and Individual Differences, 151*, 109556. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109556>
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional Intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass, 5*(1), 88–103. <https://doi.org/10.1111/j.1751->

References [Referencias]

9004.2010.00334.x

- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology, 91*(4), 780–795. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.4.780>
- Braun, S. S., Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. (2020). Effects of teachers' emotion regulation, burnout, and life satisfaction on student well-being. *Journal of Applied Developmental Psychology, 69*, 101151. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101151>
- Burić, I., Penezić, Z., & Sorić, I. (2017). Regulating emotions in the teacher's workplace: Development and initial validation of the Teacher Emotion-Regulation Scale. *International Journal of Stress Management, 24*(3), 217–246. <https://doi.org/10.1037/str0000035>
- Capone, V., Joshanloo, M., & Park, M. S.-A. (2019). Burnout, depression, efficacy beliefs, and work-related variables among school teachers. *International Journal of Educational Research, 95*, 97–108. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.02.001>
- Castillo-Gualda, R., García, V., Pena, M., Galán, A., & Brackett, M. A. (2017). Preliminary findings from RULER approach in Spanish teachers' emotional intelligence and work engagement. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 15*(3), 641–664. <https://doi.org/10.14204/ejrep.43.17068>
- Castillo-Gualda, R., Herrero, M., Rodríguez-Carvajal, R., Brackett, M. A., & Fernández-Berrocal, P. (2019). The role of emotional regulation ability, personality, and burnout among spanish teachers. *International Journal of Stress Management, 26*(2), 146–158. <https://doi.org/10.1037/str0000098>

- Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1042–1054. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.005>
- Chan, D. W. (2011). Burnout and life satisfaction: Does gratitude intervention make a difference among Chinese school teachers in Hong Kong? *Educational Psychology*, 31(7), 809–823. <https://doi.org/10.1080/01443410.2011.608525>
- 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>
- Chesnut, S. R., & Cullen, T. A. (2014). Effects of self-efficacy, emotional intelligence, and perceptions of future work environment on preservice teacher commitment. *The Teacher Educator*, 49(2), 116–132. <https://doi.org/10.1080/08878730.2014.887168>
- Christian, M. S., Garza, A. S., & Slaughter, J. . (2011). Work engagement: A quantitative review and test of its relations with task and contextual performance. *Personnel Psychology*, 64(1), 89–136. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2010.01203.x>
- Cipriano, C., Barnes, T. N., Kolev, L., Rivers, S., & Brackett, M. (2019). Validating the Emotion-Focused Interactions Scale for teacher–student interactions. *Learning Environments Research*, 22(1), 1–12. <https://doi.org/10.1007/s10984-018-9264-2>
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behaviour*, 24(4), 385–396. <https://doi.org/10.2307/2136404>

References [Referencias]

- Conway, J. M., & Lance, C. E. (2010). What reviewers should expect from authors regarding common method bias in organizational research. *Journal of Business and Psychology, 25*(3), 325–334. <https://doi.org/10.1007/s10869-010-9181-6>
- Corbett, D., & Wilson, B. (2002). What urban students say about good teaching. *Educational Leadership, 60*(1), 18–22.
- Corcoran, R. P., & Tormey, R. (2012). *Developing emotionally competent teachers emotional intelligence and pre-service teacher education*. Oxford: Lang. <https://eric.ed.gov/?id=ED534264>
- Côté, S. (2014). Emotional intelligence in organizations. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 1*, 459–488. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091233>
- Côté, S., & Miners, C. T. H. (2006). Emotional intelligence, cognitive intelligence, and job performance. *Administrative Science Quarterly, 51*(1), 1–28. <https://doi.org/10.2189/asqu.51.1.1>
- De Clercq, D., Bouckenoghe, D., Raja, U., & Matsyborska, G. (2014). Unpacking the goal congruence–organizational deviance relationship: The roles of work engagement and emotional intelligence. *Journal of Business Ethics, 124*(4), 695–711. <https://doi.org/10.1007/s10551-013-1902-0>
- Demerouti, E., & Rispens, S. (2014). Improving the image of student-recruited samples: A commentary. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 87*(1), 34–41. <https://doi.org/10.1111/joop.12048>
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology, 86*(3), 499–512. <https://doi.org/10.1037//0021-9010.86.3.499>

- Di Fabio, A. (2017). Positive healthy organizations: Promoting well-being, meaningfulness, and sustainability in organizations. *Frontiers in Psychology*, 8, 1938. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01938>
- Dicke, T., Stebner, F., Linninger, C., Kunter, M., & Leutner, D. (2018). A longitudinal study of teachers' occupational well-being: Applying the job demands-resources model. *Journal of Occupational Health Psychology*, 23(2), 262–277. <https://doi.org/10.1037/ocp0000070>
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Divecha, D., & Brackett, M. (2020). Rethinking school-based bullying prevention through the lens of social and emotional learning: A bioecological perspective. *International Journal of Bullying Prevention*, 2(2), 93–113. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00019-5>
- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Berg, J. K., Pas, E. T., Becker, K. D., Musci, R., Embry, D. D., & Ialongo, N. (2016). How do school-based prevention programs impact teachers? Findings from a randomized trial of an integrated classroom management and social-emotional program. *Prevention Science*, 17(3), 325–337. <https://doi.org/10.1007/s11121-015-0618-z>
- Durán, A., Extremera, N., & Rey, L. (2004). Self-reported emotional intelligence, burnout and engagement among staff in services for people with intellectual disabilities. *Psychological Reports*, 95(2), 386–390. <https://doi.org/10.2466/pr0.95.2.386-390>
- European Commission/EACEA/Eurydice (2018). *Teaching careers in Europe. Access, progression and support. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of

References [Referencias]

- the European Union. Retrieved from <https://doi.org/10.2797/309510>
- Extremera, N. (2020). Coping with the stress caused by the COVID-19 pandemic: Future research agenda based on emotional intelligence (Afrontando el estrés causado por la pandemia COVID-19: futura agenda de investigación desde la inteligencia emocional). *International Journal of Social Psychology*, 35(3), 631–638. <https://doi.org/10.1080/02134748.2020.1783857>
- Extremera, N., Durán, A., & Bravo, M. (2016). De los riesgos psicosociales a la Psicología Organizacional Positiva: hacia un enfoque más integrador en Psicología del Trabajo y de las Organizaciones. *Encuentros en Psicología Social*, 6, 151–171.
- Extremera, N., Mérida-López, S., & Sánchez-Álvarez, N. (2020). Inteligencia emocional: avances teóricos y aplicados tras 30 años de recorrido científico. *Know and Share Psychology*, 1(4), 11–18. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4127>
- Extremera, N., Mérida-López, S., & Sánchez-Gómez, M. (2019). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. *Voces de La Educación*, 4(9), 74–97.
- Extremera, N., Mérida-López, S., Rey, L., & Peláez-Fernández, M. A. (2020). Programa “CRECIENDO” (CREANDO COMPETENCIAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN NUEVOS DOCENTES): evidencias preliminares y su utilidad percibida en la formación inicial del profesorado de Secundaria. *Know and Share Psychology*, 1(4), 201–210. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4340>

- Feuerhahn, N., Bellingrath, S., & Kudielka, B. M. (2013). The interplay of matching and non-matching job demands and resources on emotional exhaustion among teachers. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 5(2), 171–192. <https://doi.org/10.1111/aphw.12002>
- García-Carmona, M., Marín, M. D., & Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: A systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education*, 22(1), 189–208. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9471-9>
- García-Sancho, E., Salguero, J. M., & Fernández-Berrocal, P. (2014). Relationship between emotional intelligence and aggression: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 19(5), 584–591. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.07.007>
- Goleman, D. (1995) *Emotional intelligence*. New York: Bantam
- González, A., Conde, Á., Díaz, P., García, M., & Ricoy, C. (2018). Instructors' teaching styles: Relation with competences, self-efficacy, and commitment in pre-service teachers. *Higher Education*, 75(4), 625–642. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0160-y>
- Gordon, R. A., Peng, F., Curby, T. W., & Zinsser, K. M. (2021). An introduction to the many-facet Rasch model as a method to improve observational quality measures with an application to measuring the teaching of emotion skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 149–164. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.11.005>
- Granziera, H., & Perera, H. N. (2019). Relations among teachers' self-efficacy beliefs, engagement, and work satisfaction: A social cognitive view. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 75–84. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.02.003>

References [Referencias]

- Granziera, H., Collie, R., & Martin, A. (2021). Understanding teacher wellbeing through job demands-resources theory. In C. F. Mansfield (Ed.), *Cultivating teacher resilience. International approaches, applications and impact* (pp. 229–244). Singapore: Springer.
- Greenberg, M. T., Brown, J. S., & Abenavoli, R. M. (2016). *Teacher stress and health: Effects on teachers, students, and schools*. Edna Bennett Pierce Prevention Research Center, Pennsylvania State University.
- Grover, S. L., Teo, S. T. T., Pick, D., Roche, M., & Newton, C. J. (2018). Psychological capital as a personal resource in the JD-R model. *Personnel Review*, 47(4), 968–984. <https://doi.org/10.1108/PR-08-2016-0213>
- Hackett, R. D., Lapiere, L. M., & Hausdorf, P. A. (2001). Understanding the links between work commitment constructs. *Journal of Vocational Behavior*, 58, 392–413. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2000.1776>
- Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., & van Veen, K. (2018). The relationship between beginning teachers' stress causes, stress responses, teaching behaviour and attrition. *Teachers and Teaching*, 24(6), 626–643. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1465404>
- Hobfoll, S. E. (2002). Social and psychological resources and adaptation. *Review of General Psychology*, 6(4), 307–324. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.6.4.307>
- Hodzic, S., Scharfen, J., Ripoll, P., Holling, H., & Zenasni, F. (2018). How efficient are emotional intelligence trainings: A meta-analysis. *Emotion Review*, 10(2), 138–148. <https://doi.org/10.1177/1754073917708613>
- Høigaard, R., Giske, R., & Sundsli, K. (2012). Newly qualified teachers' work engagement and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout, and the

intention to quit. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 347–357.

<https://doi.org/10.1080/02619768.2011.633993>

Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay?

Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(4), 417–440.

<https://doi.org/10.1080/13540602.2012.696044>

Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo [INSHT] (2011). *VII Encuesta Nacional de Condiciones de Trabajo. Ministerio de Empleo y de Seguridad Social*. Retrieved from

[http://www.insht.es/inshtweb/contenidos/documentacion/fichas%20de%20publicaciones/en%20catalogo/observatorio/informe%20\(vii%20enct\).pdf](http://www.insht.es/inshtweb/contenidos/documentacion/fichas%20de%20publicaciones/en%20catalogo/observatorio/informe%20(vii%20enct).pdf)

Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo [INSHT] (2015). *Encuesta Nacional de Gestión de Riesgos Laborales en las Empresas - ESENER 2 España*.

Retrieved from

<http://www.insht.es/inshtweb/contenidos/documentacion/fichas%20de%20publicaciones/en%20catalogo/observatorio/esener%20dos.pdf>

Iriarte-Redín, C., & Erro-Garcés, A. (2020). Stress in teaching professionals across Europe. *International Journal of Educational Research*, 103, 101623.

<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101623>

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.

<https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

References [Referencias]

- Judge, T. A., Locke, E. A., Durham, C. C., & Kluger, A. N. (1998). Dispositional effects on job and life satisfaction: The role of core evaluations. *Journal of Applied Psychology, 83*(1), 17–34. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.83.1.17>
- Kim, L. E., Jörg, V., & Klassen, R. M. (2019). A meta-analysis of the effects of teacher personality on teacher effectiveness and burnout. *Educational Psychology Review, 31*(1), 163–195. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9458-2>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology, 36*(2), 114–129. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.01.002>
- Klassen, R., Klassen, R. M., Yerdelen, S., & Durksen, T. L. (2013). Measuring teacher engagement: Development of the Engaged Teachers Scale (ETS). *Frontline Learning Research, 2*, 33–52. <https://doi.org/10.14786/flr.v1i2.44>
- Klusmann, U., Richter, D., & Ludtke, O. (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology, 108*(8), 1193–1203. <https://doi.org/10.1037/edu0000125>
- Kotsou, I., Mikolajczak, M., Heeren, A., Grégoire, J., & Leys, C. (2019). Improving emotional intelligence: A systematic review of existing work and future challenges. *Emotion Review, 11*(2), 151–165. <https://doi.org/10.1177/1754073917735902>
- Kovess-Masféty, V., Rios-Seidel, C., & Sevilla-Dedieu, C. (2007). Teachers' mental health and teaching levels. *Teaching and Teacher Education, 23*(7), 1177–1192. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.07.015>

- Lesener, T., Gusy, B., & Wolter, C. (2019). The job demands-resources model: A meta-analytic review of longitudinal studies. *Work & Stress*, 33(1), 76–103. <https://doi.org/10.1080/02678373.2018.1529065>
- Lesener, T., Gusy, B., Jochmann, A., & Wolter, C. (2020). The drivers of work engagement: A meta-analytic review of longitudinal evidence. *Work & Stress*, 34(3), 259–278. <https://doi.org/10.1080/02678373.2019.1686440>
- Lestari, S. D., & Sawitri, D. R. (2017). Correlation between emotional intelligence and work engagement of special need school teachers. *Advanced Science Letters*, 23(4), 3480–3482. <https://doi.org/10.1166/asl.2017.9139>
- Lopes, P. N. (2016). Emotional intelligence in organizations: Bridging research and practice. *Emotion Review*, 8(4), 316–321. <https://doi.org/10.1177/1754073916650496>
- Lorente, L., Soria, M. S., Martínez, I. M., & Schaufeli, W. (2008). Extension of the Job Demands-Resources model in the prediction of burnout and engagement among teachers over time. *Psicothema*, 20(3), 354–360.
- Lumley, M. A., Gustavson, B. J., Partridge, R. T., & Labouvie-Vief, G. (2005). Assessing alexithymia and related emotional ability constructs using multiple methods: Interrelationships among measures. *Emotion*, 5, 329–342. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.5.3.329>
- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International Journal of Educational Research*, 105, 101714. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714>
- Mahon, E. G., Taylor, S. N., & Boyatzis, R. E. (2014). Antecedents of organizational

References [Referencias]

- engagement: Exploring vision, mood and perceived organizational support with emotional intelligence as a moderator. *Frontiers in Psychology*, 5, 1322. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01322>
- Mäkikangas, A., Feldt, T., Kinnunen, U., & Mauno, S. (2013). Does personality matter? A review of individual differences in occupational well-being. In A. B. Bakker (Ed.), *Advances in Positive Organizational Psychology* (Vol. I) (pp. 107–143). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Malouff, J. M., Schutte, N. S., & Thorsteinsson, E. B. (2014). Trait emotional intelligence and romantic relationship satisfaction: A meta-analysis. *The American Journal of Family Therapy*, 42(1), 53–66. <https://doi.org/10.1080/01926187.2012.748549>
- 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>
- Mattingly, V., & Kraiger, K. (2019). Can emotional intelligence be trained? A meta-analytical investigation. *Human Resource Management Review*, 29(2), 140–155. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2018.03.002>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3–31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290–300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional

- intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59(1), 507–536.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093646>
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2002). *Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) user's manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Mcintyre, S. E., McIntyre, T. M., & Francis, D. J. (2017). Implications of an occupational health perspective for educator stress research, practice, and policy. In T. M. McIntyre, S. E. McIntyre, & D. J. Francis (Eds.), *Educator stress: An occupational health perspective* (pp. 485–505). Cham: Springer International Publishing.
- Mérida-López, S., & Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85, 121–130. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.006>
- Mérida-López, S., & Extremera, N. (2020). When pre-service teachers' lack of occupational commitment is not enough to explain intention to quit: Emotional intelligence matters! *Revista de Psicodidáctica (English Ed.)*, 25(1), 52–58. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2019.05.001>
- Mérida-López, S., Extremera, N., & Rey, L. (2017). Contributions of work-related stress and emotional intelligence to teacher engagement: Additive and interactive effects. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(10), 1156. <https://doi.org/10.3390/ijerph14101156>
- Mérida-López, S., Extremera, N., Quintana-Orts, C., & Rey, L. (2020). Sentir ilusión por el trabajo docente: inteligencia emocional y el papel del afrontamiento resiliente en un estudio con profesorado de secundaria. *Revista de Psicología y Educación*, 15(1), 67–76. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.186>

References [Referencias]

- Miao, C., Humphrey, R. H., & Qian, S. (2017a). Are the emotionally intelligent good citizens or counterproductive? A meta-analysis of emotional intelligence and its relationships with organizational citizenship behavior and counterproductive work behavior. *Personality and Individual Differences, 116*, 144–156. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.04.015>
- Miao, C., Humphrey, R. H., & Qian, S. (2017b). 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>
- Mikolajczak, M. (2009). Going beyond the ability-trait debate : The three-level model of emotional intelligence. *Electronic Journal of Applied Psychology, 5*(2), 25–31.
- Mikolajczak, M., & Van Belleghem, S. (2017). Increasing emotional intelligence to decrease healthcare expenditures: How profitable would it be? *Personality and Individual Differences, 116*, 343–347. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.05.014>
- Montgomery, C., & Rupp, A. A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation, 28*(3), 458–486. <https://doi.org/10.2307/4126479>
- Moreno-Jimenez, B., Hernandez, E. G., Carvajal, R. R., Gamarra, M. M., & Puig, R. F. (2009). Burnout among faculty members and the intentions to quit: A multi-sample study. *Revista de Psicología Del Trabajo y de Las Organizaciones, 25*(2), 149–163.
- Murphy, P. K., Delli, L. A. M., & Edwards, M. N. (2004). The good teacher and good teaching: Comparing beliefs of second-grade students, preservice teachers, and inservice teachers. *Journal of Experimental Education, 72*(2), 69–92. <https://doi.org/10.3200/JEXE.72.2.69-92>

- Newton, C., Teo, S. T. T., Pick, D., Ho, M., & Thomas, D. (2016). Emotional intelligence as a buffer of occupational stress. *Personnel Review*, *45*(5), 1010–1028. <https://doi.org/10.1108/PR-11-2014-0271>
- O'Boyle, E. H., Humphrey, R. H., Pollack, J. M., Hawver, T. H., & Story, P. A. (2011). The relation between emotional intelligence and job performance: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, *32*(5), 788–818. <https://doi.org/10.1002/job.714>
- Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2016). Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Social Science and Medicine*, *159*, 30–37. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.04.031>
- Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning: Recent research and practical strategies for promoting children's social and emotional competence in schools. In J. L. Matson (Ed.), *Handbook of social behavior and skills in children, autism and child psychopathology series* (pp. 175–197). Springer International Publishing.
- Orgambidez-Ramos, A., Pérez-Moreno, P. J., & Borrego-Alés, Y. (2015). Estrés de rol y satisfacción laboral: examinando el papel mediador del engagement en el trabajo. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, *31*(2), 69–77. <https://doi.org/10.1016/j.rpto.2015.04.001>
- Palomera, R., Briones, E., Gómez-Linares, A., & Vera, J. (2017). Filling the gap: Improving the social and emotional skills of pre-service teachers. *Revista de Psicodidactica (English Ed.)*, *22*(2), 142–149. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.05.002>

References [Referencias]

- Pejtersen, J. H., Kristensen, T. S., Borg, V., & Bjorner, J. B. (2010). The second version of the Copenhagen Psychosocial Questionnaire. *Scandinavian Journal of Public Health*, 38(3), 8–24. <https://doi.org/10.1177/1403494809349858>
- Pekaar, K. A., Bakker, A. B., Born, M. P., & van der Linden, D. (2019). The consequences of self- and other-focused emotional intelligence: Not all sunshine and roses. *Journal of Occupational Health Psychology*, 24(4), 450–466. <https://doi.org/10.1037/ocp0000134>
- Pekaar, K. A., Bakker, A. B., van der Linden, D., & Born, M. P. (2020a). The impact of emotional intelligence on daily work life. In R. Burke & S. Pignata (Eds.), *Handbook of research on stress and well-being in the public sector* (pp. 122–136). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Pekaar, K. A., van der Linden, D., Bakker, A. B., & Born, M. P. (2020b). Dynamic self- and other-focused emotional intelligence: A theoretical framework and research agenda. *Journal of Research in Personality*, 86, 103958. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2020.103958>
- Pena, M., & Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida en el profesorado de Primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement). *Revista de Educación*, 359, 604–627. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-359-109>
- Pena, M., Rey, L., & Extremera, N. (2012). Life satisfaction and engagement in elementary and primary educators: Differences in emotional intelligence and gender. *Journal of Psychodidactics*, 17(2), 341–358. <https://doi.org/10.1387/Rev.Psicodidact.4496>
- Perera, H. N., Vosicka, L., Granziera, H., & McIlveen, P. (2018). Towards an integrative

- perspective on the structure of teacher work engagement. *Journal of Vocational Behavior*, *108*, 28–41. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.05.006>
- Pérez-Fuentes, M. del C., Molero Jurado, M. del M., Gázquez Linares, J. J., & Oropesa Ruiz, N. F. (2018). The role of emotional intelligence in engagement in nurses. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *15*(9), 1915. <https://doi.org/10.3390/ijerph15091915>
- Petrides, K. V. (2009). *Technical manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue)*. London: London Psychometric Laboratory.
- Petrides, K. V., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Sanchez-Ruiz, M.-J., Furnham, A., & Pérez-González, J.-C. (2016). Developments in trait emotional intelligence research. *Emotion Review*, *8*(4), 335–341. <https://doi.org/10.1177/1754073916650493>
- Podolsky, A., Kini, T., Darling-Hammond, L., & Bishop, J. (2019). Strategies for attracting and retaining educators: What does the evidence say? *Education Policy Analysis Archives*, *27*, 1–47. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3722>
- Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Martínez-Martínez, A., Castro-Sánchez, M., & González-Valero, G. (2018). An explanatory model of emotional intelligence and its association with stress, burnout syndrome, and non-verbal communication in the university teachers. *Journal of Clinical Medicine*, *7*(12), 524. <https://doi.org/10.3390/jcm7120524>
- Pulido-Martos, M., Lopez-Zafra, E., Estévez-López, F., & Augusto-Landa, J. M. (2016). The moderator role of perceived emotional intelligence in the relationship between sources of stress and mental health in teachers. *The Spanish Journal of Psychology*, *19*(E7), 1-10. <https://doi.org/10.1017/sjp.2016.8>

References [Referencias]

- Quintana-Orts, C., & Rey, L. (2020). *El perdón ante el acoso y el ciberacoso escolar. ¿Por qué es tan importante entrenarlo en la adolescencia?* Centro de Estudios Andaluces. Consejería de la Presidencia, Administración Pública e Interior. Retrieved from: <https://www.centrodeestudiosandaluces.es/publicaciones/n-91-el-perdon-ante-el-acoso-y-el-ciberacoso-escolar-por-que-es-tan-importante-entrenarlo-en-la-adolescencia>
- Randall, R., & Travers, C. (2017). Individual-Organizational Interface (IOI) interventions to address educator stress. In T. M. McIntyre, S. E. McIntyre, & D. J. Francis (Eds.), *Educator stress: An occupational health perspective* (pp. 347–368). Cham: Springer International Publishing.
- Rey, L., Extremera, N., & Pena, M. (2016). Emotional competence relating to perceived stress and burnout in Spanish teachers: A mediator model. *PeerJ*, 4, e2087. <https://doi.org/10.7717/peerj.2087>
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2005). ‘I’ve decided to become a teacher’: Influences on career change. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 475–489. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.007>
- Runhaar, P., Konermann, J., & Sanders, K. (2013). Teachers’ organizational citizenship behaviour: Considering the roles of their work engagement, autonomy and leader–member exchange. *Teaching and Teacher Education*, 30(1), 99–108. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.10.008>
- Ryan, S. V., von der Embse, N. P., Pendergast, L. L., Saeki, E., Segool, N., & Schwing, S. (2017). Leaving the teaching profession: The role of teacher stress and educational accountability policies on turnover intent. *Teaching and Teacher Education*, 66, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.016>

- Salanova, M., Llorens, S., & Rodríguez, A. (2009). Hacia una psicología de la salud ocupacional más positiva. In M. Salanova (Ed.), *Psicología de la salud ocupacional* (pp. 247–284). Madrid: Editorial Síntesis.
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiró, J. M., & Grau, R. (2000). Desde el "burnout al "engagement": ¿una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y de Las Organizaciones*, *16*(2), 117–134.
- 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., & Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, & health* (pp. 125–154). American Psychological Association.
- Sánchez-Álvarez, N., Berrios Martos, M. P., & Extremera, N. (2020). A meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and academic performance in secondary education: A multi-stream comparison. *Frontiers in Psychology*, *11*, 1517. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01517>
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology*, *11*(3), 276–285. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1058968>
- Sarrionandia, A., & Mikolajczak, M. (2020). A meta-analysis of the possible behavioural and biological variables linking trait emotional intelligence to health. *Health Psychology Review*, *14*(2), 220–244. <https://doi.org/10.1080/17437199.2019.1641423>

References [Referencias]

- Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2014). A critical review of the job demands-resources model: Implications for improving work and health. In G. F. Bauer & O. Hämmig (Eds.), *Bridging occupational, organizational and public health: A transdisciplinary approach* (pp. 43–68). Dordrecht: Springer.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71–92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Schlegel, K., & Mortillaro, M. (2019). The Geneva Emotional Competence Test (GECe): An ability measure of workplace emotional intelligence. *Journal of Applied Psychology*, 104(4), 559–580. <https://doi.org/10.1037/apl0000365>
- Schoeps, K., Tamarit, A., de la Barrera, U., & González Barrón, R. (2019). Effects of emotional skills training to prevent burnout syndrome in schoolteachers. *Ansiedad y Estrés*, 25(1), 7–13. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2019.01.002>
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *Future of Children*, 27(1), 137–155. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/44219025>
- Schonfeld, I. S., Bianchi, R., & Luehring-Jones, P. (2017). Consequences of job stress for the mental health of teachers. In T. M. McIntyre, S. E. McIntyre, & D. J. Francis (Eds.), *Educator stress: An occupational health perspective* (pp. 55–75). Cham: Springer International Publishing.
- Serrano-Díaz, N., Pocinho, M., & Aragón-Mendizábal, E. (2017). Competencias emocionales y síndrome de burnout en el profesorado de Educación Infantil. *Revista de Psicología y Educación*, 13(1), 1-12. <https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.153>

- Sharma, K. (2017). Job satisfaction as a mediator between leader's emotional intelligence and organizational engagement among teachers. *OPUS: HR Journal*, 8(2), 1–14.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1251–1275. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>
- Sonnentag, S. (2011). Research on work engagement is well and alive. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(1), 29–38. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2010.510639>
- Taris, T. W., Leisink, P. L. M., & Schaufeli, W. B. (2017). Applying occupational health theories to educator stress: Contribution of the Job Demands-Resources model. In T. M. McIntyre, S. E. McIntyre, & D. J. Francis (Eds.), *Educator stress: An occupational health perspective* (pp. 237–259). Cham: Springer International Publishing.
- Torenbeek, M., & Peters, V. (2017). Explaining attrition and decreased effectiveness of experienced teachers: A research synthesis. *Work*, 57(3), 397–407. <https://doi.org/10.3233/WOR-172575>
- Travers, C. (2017). Current knowledge on the nature, prevalence, sources and potential impact of teacher stress. In T. M. McIntyre, S. E. McIntyre, & D. J. Francis (Eds.), *Educator stress: An occupational health perspective* (pp. 23–54). Cham: Springer International Publishing.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- UNESCO (2020). *Nurturing the social and emotional wellbeing of children and young*

References [Referencias]

people during crises. UNESCO COVID-19 Education Response. Education Sector Issues Notes, 1.2. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271>

UNESCO Institute for Statistics (2016). *The world needs almost 69 million new teachers to reach the 2030 education goals*. UIS Fact Sheet, October (39). Retrieved from <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs39-the-world-needs-almost-69-million-new-teachers-to-reach-the-2030-education-goals-2016-en.pdf>

Upadyaya, K., Vartiainen, M., & Salmela-Aro, K. (2016). From job demands and resources to work engagement, burnout, life satisfaction, depressive symptoms, and occupational health. *Burnout Research*, 3(4), 101–108. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2016.10.001>

Vacharkulksemsuk, T., & Fredrickson, B. L. (2013). Looking back and glimpsing forward: The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions as applied to organizations. In A. B. Bakker (Ed.), *Advances in positive organizational psychology* (Vol. I) (pp. 45–60). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.

Valente, S., & Lourenço, A. A. (2020). Conflict in the classroom: How teachers' emotional intelligence influences conflict management. *Frontiers in Education*, 5, 1–10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00005>

Valente, S., Monteiro, A. P., & Lourenço, A. A. (2019). The relationship between teachers' emotional intelligence and classroom discipline management. *Psychology in the Schools*, 56(5), 741–750. <https://doi.org/10.1002/pits.22218>

Van den Broeck, A., De Cuyper, N., De Witte, H., & Vansteenkiste, M. (2010). Not all job demands are equal: Differentiating job hindrances and job challenges in the Job Demands–Resources model. *European Journal of Work and Organizational*

Psychology, 19(6), 735–759. <https://doi.org/10.1080/13594320903223839>

Van den Broeck, A., Van Ruysseveldt, J., Vanbelle, E., & De Witte, H. (2013). The Job Demands–Resources model: overview and suggestions for future research. In A. B. Bakker (Ed.), *Advances in positive organizational psychology* (Vol. I) (pp. 83–105). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.

van Wingerden, J., & van der Vaart, L. (2019). The potential of Job Demands-Resources interventions in organizations. In L. van Zyl, & S. Rothmann, (Eds.), *Theoretical approaches to multi-cultural positive psychological interventions* (pp. 97–114). Cham: Springer International Publishing.

Vesely, A. K., Saklofske, D. H., & Leschied, A. D. W. (2013). Teachers-The vital resource: The contribution of emotional intelligence to teacher efficacy and well-being. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(1), 71–89. <https://doi.org/10.1177/0829573512468855>

Vesely, A. K., Saklofske, D. H., & Nordstokke, D. W. (2014). EI training and pre-service teacher wellbeing. *Personality and Individual Differences*, 65, 81–85. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.052>

Vesely-Maillefer, A. K., & Saklofske, D. H. (2018). Emotional intelligence and the next generation of teachers. In K. V. Keefer, J. D. A. Parker, & D. H. Saklofske (Eds.), *Emotional intelligence in education: Integrating research with practice* (pp. 377–402). Springer.

Vizoso-Gómez, C. (2020). Psychological capital in teachers: A systematic review. *Estudios sobre Educacion*, 39, 267–295. <https://doi.org/10.15581/004.39.267-295>

Wanzare, Z. O. (2006). The transition process: The early years of being a teacher. In T. Townsend & R. Bates (Eds.), *Handbook of teacher education. Globalization*,

References [Referencias]

- standards and professionalism in times of change* (pp. 343–364). Dordrecht: Springer.
- Wentzel, K. R. (2009). Students' relationships with teachers as motivational contexts. In K. R. Wentzel, & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 301–322). New York: Routledge.
- Wheeler, A. R., Shanine, K. K., Leon, M. R., & Whitman, M. V. (2014). Student-recruited samples in organizational research: A review, analysis, and guidelines for future research. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 87(1), 1–26. <https://doi.org/10.1111/joop.12042>
- WHO. (2019). *Mental health in the workplace*. Retrieved from https://www.who.int/mental_health/in_the_workplace/en/
- Wong, C.-S., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude. *The Leadership Quarterly*, 13(3), 243–274. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00099-1](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00099-1)
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., & Fischbach, A. (2013). Work engagement among employees facing emotional demands: The role of personal resources. *Journal of Personnel Psychology*, 12(2), 74–84. <https://doi.org/10.1027/1866-5888/a000085>
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management*, 14(2), 121–141. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.14.2.121>
- Yan, X., Yang, K., Su, J., Luo, Z., & Wen, Z. (2018). Mediating role of emotional intelligence on the associations between core self-evaluations and job satisfaction, work engagement as indices of work-related well-being. *Current Psychology*, 37(3), 552–558. <https://doi.org/10.1007/s12144-016-9531-2>

- Yin, H., Huang, S., & Chen, G. (2019). The relationships between teachers' emotional labor and their burnout and satisfaction: A meta-analytic review. *Educational Research Review*, 28, 100283. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100283>
- Yin, H., Huang, S., & Wang, W. (2016). Work environment characteristics and teacher well-being: The mediation of emotion regulation strategies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13(9), 907. <https://doi.org/10.3390/ijerph13090907>
- You, S., & Conley, S. (2015). Workplace predictors of secondary school teachers' intention to leave: An exploration of career stages. *Educational Management Administration and Leadership*, 43(4), 561–581. <https://doi.org/10.1177/1741143214535741>
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R.D. (2004). Emotional intelligence in the workplace: A critical review. *Applied Psychology*, 53(3), 371-399. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2004.00176.x>



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA