
Inteligencia emocional, afrontamiento resiliente y compromiso ocupacional del profesorado novel

Emotional intelligence, resilient coping and occupational commitment among pre-service teachers

SERGIO MÉRIDA LÓPEZ

Departamento de Psicología Social, Trabajo Social y Servicios Sociales y Antropología Social
Facultad de Psicología y Logopedia
Universidad de Málaga
C/ Doctor Ortiz Ramos, 12, 29010, Málaga (España)
sergioml@uma.es
<https://orcid.org/0000-0003-2262-4546>

LOURDES REY

Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico
Facultad de Psicología y Logopedia
Universidad de Málaga
C/ Doctor Ortiz Ramos, 12, 29010, Málaga (España)
lrey@uma.es
<https://orcid.org/0000-0003-1394-1646>

CIRENIA QUINTANA-ORTS

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Facultad de Psicología
Universidad de Sevilla
C/ Camilo José Cela, s/n, 41018, Sevilla (España)
cquintana@us.es
<https://orcid.org/0000-0001-7470-2345>

NATALIO EXTREMERERA

Departamento de Psicología Social, Trabajo Social y Servicios Sociales y Antropología Social
Facultad de Psicología y Logopedia
Universidad de Málaga
C/ Doctor Ortiz Ramos, 12, 29010, Málaga (España)
nextremera@uma.es
<https://orcid.org/0000-0002-8874-7912>

* Financiación y agradecimientos: este trabajo de investigación ha sido financiado, en parte, por el Proyecto I+D+i en el marco del Programa Operativo FEDER Andalucía 2014-2020 (UMA18-FEDERJA-147), por el proyecto I+D+i en el marco de los programas estatales de generación del conocimiento del Ministerio de Ciencia e Innovación (PID2020-117006RB-I00) y por la Universidad de Málaga (grupo PAIDI CTS-1048). Además, el trabajo de Sergio Mérida-López y Cirenía Quintana-Orts ha sido financiado, respectivamente, mediante contratos postdoctorales de la Universidad de Málaga y por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (FJC2019-038942-I/AEI/10.13039/501100011033). Finalmente, agradecemos la participación del profesorado novel que ha formado parte de este estudio.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Mérida López, S., Quintana-Orts, C., Rey, L. y Extremera, N. (2023). Inteligencia emocional, afrontamiento resiliente y compromiso ocupacional del profesorado novel. *Estudios sobre Educación*, 45, 31-50. DOI: <https://doi.org/10.15581/004.45.002>

ISSN: 1578-7001 / DOI: 10.15581/004.45.002

Resumen: La inteligencia emocional (IE) y el afrontamiento resiliente (AR) han mostrado influencias positivas en el compromiso ocupacional (CO). Considerando la falta de estudios en esta línea, el presente trabajo examina el rol del AR como mediador y moderador en la relación entre la IE y el CO en una muestra de 338 docentes noveles (58,9% mujeres; $M_{\text{edad}} = 26,85$, $DT = 5,66$). Los resultados mostraron que el AR mediaba ($B = ,20$; $IC = ,02, ,37$), pero no moderaba esta relación ($B = -,01$; $IC = -,31, ,29$). Se discuten las implicaciones para el diseño de acciones de promoción de actitudes laborales positivas en la formación inicial docente.

Palabras clave: Inteligencia emocional, Afrontamiento resiliente, Compromiso ocupacional, Profesorado novel.

Abstract: Emotional intelligence (EI) and resilient coping (RC) have shown positive links with occupational commitment (OC). Considering the lack of research in this area, the present study examines the role of RC as a mediator and moderator in the relationship between EI and OC in a sample of 338 pre-service teachers (58.9% female; $M_{\text{age}} = 26.85$, $SD = 5.66$). Results showed that RC mediated ($B = .20$; $CI = .02, .37$), but did not moderate this relationship ($B = -.01$; $CI = -.31, .29$). Implications for the design of strategies for promoting positive work attitudes in teacher professional development are discussed.

Keywords: Emotional intelligence, Resilient coping, Occupational commitment, Pre-service teachers.

INTRODUCCIÓN

El profesorado se enfrenta a una realidad cada vez más compleja, dinámica y cambiante, que puede influir negativamente en su salud ocupacional (Alves *et al.*, 2020; Torenbeek y Peters, 2017). Por ejemplo, en el contexto docente se encuentran índices altos de síndrome de estar quemado por el trabajo y tasas alarmantes de estrés laboral (Iriarte Redín y Erro-Garcés, 2020). 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 del profesorado (Iriarte Redín y Erro-Garcés, 2020). Más concretamente, en el nivel de Educación Secundaria se encuentran factores de riesgo para el bienestar docente entre los que destacan las conductas disruptivas (p. ej., comportamientos que impiden de forma intencionada y continuada la actividad docente) y las situaciones conflictivas con el alumnado (García-Carmona *et al.*, 2019; Iriarte Redín y Erro-Garcés, 2020). Así, en el contexto docente se encuentran altos niveles de rotación y de abandono que conllevan una importante problemática económica, social y educativa (Madigan y Kim, 2021).

El compromiso ocupacional en el profesorado novel

Existe amplia evidencia acerca de los efectos del estrés docente sobre el desarrollo de actitudes negativas hacia la enseñanza y el abandono en los primeros años de desarrollo profesional (Madigan y Kim, 2021; Sims y Jerrim, 2020). De hecho, las fuentes de estrés laboral y malestar no sólo afectan a los profesionales en activo con

experiencia, sino también al profesorado novel con un menor recorrido profesional (Collie y Mansfield, 2022; Harmsen *et al.*, 2018). Por tanto, el análisis de los factores antecedentes del abandono del profesorado novel resulta crítico (Wang *et al.*, 2021; Whalen *et al.*, 2019).

En este trabajo, el compromiso ocupacional se ha considerado como una variable clave debido a sus implicaciones sobre el desempeño docente (Wang *et al.*, 2021). El compromiso ocupacional se define como “el nivel de apego o el deseo de trabajar en una carrera concreta” (Hackett *et al.*, 2001). Otros términos similares en la literatura se refieren al compromiso profesional y al compromiso con la carrera (Hackett *et al.*, 2001). En este sentido, el compromiso ocupacional actuaría como un antecedente crítico de la intención de abandonar la carrera de la enseñanza y de los comportamientos de abandono (Madigan y Kim, 2021). Este constructo ha recibido una mayor atención en el contexto profesional docente en comparación con el colectivo de docentes en formación inicial (Wang *et al.*, 2021). No obstante, se están dedicando cada vez más esfuerzos al análisis de los factores individuales que pueden promover actitudes laborales más positivas hacia la enseñanza, incluyendo un mayor compromiso ocupacional del capital docente en formación inicial (Klassen y Chiu, 2011; Vesely-Maillefer y Saklofske, 2018). Por ejemplo, se ha demostrado que recursos psicológicos como las creencias de autoeficacia docente y la resiliencia se relacionan ampliamente con un mayor compromiso ocupacional (Chesnut y Burley, 2015; Tait, 2008). Sin embargo, esta línea de investigación aún se encuentra en una fase incipiente.

La relación entre la inteligencia emocional y el compromiso ocupacional docente

En relación con el estudio del bienestar emocional en el contexto educativo, se ha dirigido una amplia atención hacia la gestión de las emociones por parte del profesorado en formación y en activo (Chen, 2021; Nalipay *et al.*, 2021; Uitto *et al.*, 2015). Más recientemente, una revisión integradora de la literatura sobre indicadores de desempeño docente ha subrayado la importancia de la inteligencia emocional (IE) del profesorado como un recurso personal clave que se asociaría con actitudes más positivas hacia su trabajo y con una mayor retención (Bardach *et al.*, 2022). Desde la introducción formal del constructo de IE en la literatura científica, este se ha entendido tradicionalmente como una habilidad o como un rasgo disposicional. Por un lado, desde el modelo de rasgo se hace referencia a la IE como una constelación de predisposiciones comportamentales y autopercepciones referidas a la propia capacidad para reconocer y utilizar la información emocional (Petrides *et al.*, 2016). Por otro lado, desde el modelo de habilidad de Mayer y colaboradores

(2016), la IE es definida como la habilidad de percibir, facilitar, comprender y regular las emociones en uno mismo y los demás (Mayer *et al.*, 2016). En este trabajo se ha seguido el modelo de habilidad de IE debido a su aval empírico consistente en ámbitos como el contexto educativo (Vesely-Maillefer y Saklofske, 2018). Además, en este trabajo se ha evaluado la IE con un instrumento de autoinforme que sigue el modelo de habilidad y que permite recoger información crucial sobre procesos afectivos de una forma fiable y sencilla (Wong y Law, 2002). La IE está recibiendo una amplia atención como recurso personal clave del profesorado debido a sus implicaciones en el trabajo docente mediante programas de entrenamiento (Extremera *et al.*, 2019a; Schoeps *et al.*, 2019).

Se han encontrado relaciones positivas entre la IE y el compromiso ocupacional en el profesorado novel (Chesnut y Cullen, 2014; Mérida-López y Extremera, 2020). Pese a la evidencia emergente que vincula las competencias emocionales con actitudes laborales más positivas en el profesorado novel, la literatura sobre mecanismos o recursos explicativos subyacentes (i.e., mediadores) o sobre aquellos que modulan esta relación (i.e., moderadores) es escasa. Uno de estos potenciales recursos individuales que pueden estar implicados en la asociación entre la IE y el compromiso ocupacional docente es el afrontamiento resiliente.

El papel mediador y moderador del afrontamiento resiliente

En este estudio, el afrontamiento resiliente se ha considerado como un recurso psicológico facilitador de las actitudes laborales positivas en el profesorado novel (Hascher *et al.*, 2021; Tait, 2008). Este constructo es entendido como el uso de estrategias de afrontamiento cognitivas y conductuales ante la adversidad que emplearían las personas para orientarse a la consecución de objetivos y al crecimiento personal (Limonero *et al.*, 2012; Puigbó *et al.*, 2019; Sinclair y Wallston, 2004). Algunos trabajos previos han subrayado el papel clave del afrontamiento resiliente de los eventos del contexto docente para facilitar un mayor compromiso ocupacional en el profesorado (Chen y Chi-Kin Lee, 2022; Mansfield *et al.*, 2016).

En cuanto a las relaciones de la IE y el afrontamiento resiliente con el compromiso ocupacional, estudios recientes han propuesto el afrontamiento resiliente como un recurso que emplearía el profesorado emocionalmente inteligente para presentar mayores niveles de ilusión y de satisfacción con la vida (Mérida-López *et al.*, 2020a; Rodríguez-Donaire *et al.*, 2020). Estos resultados en la línea de que el afrontamiento resiliente actuaría como un mecanismo explicativo de la relación entre IE y bienestar personal y laboral concuerdan con la evidencia existente de que el profesorado con mayores niveles de IE presenta un estilo de afrontamiento más

adaptativo ante situaciones demandantes (Augusto-Landa *et al.*, 2011). De hecho, un estudio reciente ha informado acerca de las relaciones positivas entre la IE y la resiliencia en el profesorado durante la pandemia por COVID-19 (López-Angulo *et al.*, 2022). A pesar de estas evidencias preliminares, esos estudios se han llevado a cabo con profesorado en activo. Hasta la fecha, no existen datos acerca del papel mediador del afrontamiento resiliente en la relación positiva entre la IE y las actitudes ocupacionales positivas en el profesorado novel.

Siguiendo el modelo de situación específica de Côté (2014), sería esperable que la magnitud de la relación positiva de la IE con el compromiso docente pudiera depender en cierta medida de los niveles de otros recursos personales, como el afrontamiento resiliente. De hecho, se ha encontrado un efecto de interacción entre la IE y las creencias de autoeficacia con implicaciones sobre el *engagement* laboral (Mérida-López *et al.*, 2020b). De acuerdo con la propuesta teórica de Côté (2014), el profesorado novel con altos niveles de inteligencia emocional y, además, con una alta inclinación por un estilo de afrontamiento tenaz y creativo podría mostrar una mayor tendencia al entusiasmo, la dedicación y las actitudes positivas hacia su carrera a pesar de las potenciales dificultades (Mérida-López *et al.*, 2021). Sin embargo, no existen datos con profesorado novel. Así, resulta crítico generar evidencias sobre el posible papel moderador del afrontamiento resiliente en la asociación entre la IE y el compromiso docente en esta etapa inicial de desarrollo profesional. Este acercamiento contribuiría al desarrollo de intervenciones multifacéticas para el fortalecimiento de recursos personales clave para este colectivo (Mérida-López y Extremera, 2020; Tait, 2008).

Esta investigación analiza el potencial papel mediador y moderador del afrontamiento resiliente en la relación entre la IE y el compromiso ocupacional en una muestra de docentes noveles. Por un lado, el análisis del posible papel mediador del afrontamiento resiliente con profesorado en formación inicial resulta de interés considerando la falta de investigaciones previas con profesorado novel. Así, resultados en esta línea permitirían avanzar en el conocimiento sobre las posibles estrategias que emplearían los docentes noveles emocionalmente inteligentes para mantener sus niveles de compromiso ocupacional (Bardach *et al.*, 2022). Por otro lado, examinar si el afrontamiento resiliente modula la relación entre la IE y el compromiso ocupacional aportaría datos necesarios para el diseño de acciones formativas con el profesorado en formación inicial. Estos hallazgos serían relevantes para diseñar estrategias formativas orientadas al fomento de estos recursos personales para el desarrollo de actitudes positivas en una etapa inicial en riesgo de rotación y dimisión docente (Brill y McCartney, 2008; Hascher *et al.*, 2021).

Teniendo en cuenta la evidencia existente, se espera que aquellos docentes noveles con mayores puntuaciones en IE mostrarán un mayor nivel de afrontamiento resiliente y mayores puntuaciones en compromiso ocupacional (H1). Además, se espera que el afrontamiento resiliente mediará la relación entre la IE y el compromiso ocupacional (H2). Concretamente, se hipotetiza que aquellos docentes noveles con mayores niveles de IE mostrarán un afrontamiento más resiliente de los estresores diarios, lo que se asociará de forma positiva con el compromiso ocupacional. Finalmente, se hipotetiza que el afrontamiento resiliente moderará la relación entre la IE y el compromiso ocupacional (H3). Concretamente, se espera que aquellos docentes noveles con altos niveles de IE y con altos niveles de afrontamiento resiliente mostrarán los niveles más altos de compromiso ocupacional.

MATERIAL Y MÉTODO

Participantes

En este estudio han participado 338 estudiantes (58,9% mujeres) del Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de Málaga y de la Universidad de Huelva (Andalucía, España). La edad media de los participantes fue de 26,85 años (DT = 5,66). Con respecto a la especialidad de formación académica, los estudiantes cursaban titulaciones de posgrado relacionadas con la Tecnología (10,7%), la Lengua Inglesa (13%) o las Ciencias Sociales (10,7%), entre otras.

Instrumentos

Para la recogida de información se utilizaron las siguientes escalas de autoinforme:

Primero, para evaluar la IE se utilizó el instrumento *Wong and Law Emotional Intelligence Scale* (Wong y Law, 2002). Este instrumento de 16 ítems usa una escala de tipo Likert desde (1) “Totalmente en desacuerdo” hasta (7) “Totalmente de acuerdo” y evalúa cuatro dimensiones de IE de acuerdo con el modelo de habilidad (Mayer *et al.*, 2016): percepción intrapersonal e interpersonal, uso de emociones y regulación emocional. No obstante, para los objetivos de este estudio se ha considerado la puntuación global de IE. Se ha empleado la adaptación castellano de la escala, la cual ha mostrado propiedades psicométricas satisfactorias (Extremera *et al.*, 2019b). En este estudio, se ha obtenido un índice de fiabilidad atendiendo al valor alfa de Cronbach (α) de ,86.

Segundo, el afrontamiento resiliente se ha medido utilizando la escala breve de estrategias resilientes *Brief Resilient Coping Scale* (Sinclair y Wallston, 2004). Esta escala cuenta con cuatro ítems con una escala tipo Likert desde (1) “No me describe en absoluto” hasta (5) “Me describe muy bien”. Se ha usado la adaptación al castellano del instrumento considerando la puntuación global que ha mostrado propiedades adecuadas en muestras españolas (Limonero *et al.*, 2010). En este trabajo, se ha encontrado un índice de fiabilidad considerando el valor alfa de Cronbach (α) de ,61.

Tercero, el compromiso ocupacional se ha evaluado por medio de una escala de 6 ítems basada en los trabajos previos de Hackett *et al.* (2001) y Klassen y Chiu (2011). Este test usa una escala tipo Likert desde (1) “Totalmente en desacuerdo” hasta (9) “Totalmente de acuerdo”. Se ha usado la versión en castellano de la escala para medir la puntuación global del compromiso ocupacional, que fue traducida profesionalmente del inglés al castellano por el método de traducción y retro-traducción. En estudios previos con muestras españolas se han hallado índices psicométricos adecuados (Mérida-López *et al.*, 2021). En este estudio, se ha encontrado un índice de fiabilidad atendiendo al valor alfa de Cronbach (α) de ,84.

Procedimiento

La recogida de datos se realizó siguiendo las directrices éticas de acuerdo con los principios de la Declaración de Helsinki, y el procedimiento se aprobó por el Comité Ético de la Universidad de Málaga (66/2018-H). Se ha llevado a cabo una recogida de datos mediante muestreo no probabilístico de tipo incidental. En cuanto a los criterios de inclusión, se consideró que los participantes estuvieran cursando alguna especialidad del Máster en Profesorado de Secundaria de sus respectivas universidades y que estuvieran de acuerdo con participar en el estudio de carácter voluntario y anónimo. Concretamente, los potenciales participantes fueron invitados a tomar parte en el estudio en el momento de asistir a acciones formativas en el marco de su titulación.

Un grupo de ayudantes de investigación fueron entrenados por parte del equipo de investigación y, de manera conjunta, entregaron una copia en papel de los cuestionarios a quienes mostraron interés por participar. En el momento de la recogida de datos a disposición de los potenciales participantes hubo personal investigador junto con los ayudantes. El personal investigador se dirigió a los potenciales participantes para subrayar que no existían respuestas correctas o incorrectas y los docentes en formación fueron animados a expresar sinceramente sus respuestas a las cuestiones que encontraran en el cuestionario con objeto de conocer la

motivación del alumnado de posgrado. Además, el carácter confidencial de la encuesta se enfatizó indicando a los participantes que no se solicitaba información que pudiera identificarles de ninguna manera. Las baterías incluyeron unas breves instrucciones del estudio, subrayando el carácter individual, voluntario y confidencial del estudio, así como el propósito de la investigación y un consentimiento informado breve antes de las cuestiones sociodemográficas y las variables objeto de estudio. La recogida de datos tuvo lugar en noviembre de 2018.

Análisis de datos

El presente estudio es de tipo cuantitativo no experimental y transversal, mediante métodos de autoinformes y un diseño de carácter exploratorio, descriptivo, inferencial y correlacional. Los resultados del cálculo de la estimación muestral indicaron que se necesitaban un mínimo de 216 participantes para detectar tamaños del efecto pequeños ($r = ,10$) con una potencia estadística de ,95 y con un nivel de significación de .05. Los valores perdidos fueron imputados con la media de las variables (Fernández-Alonso *et al.*, 2012). Los datos recogidos tras la aplicación de los tres instrumentos autoinformados han sido analizados con el programa SPSS (versión 24) y la macro PROCESS (Hayes, 2018). En primer lugar, se llevaron a cabo los análisis descriptivos (i.e., medias, desviaciones estándar y consistencia interna de las variables) y, además, se analizaron las asociaciones entre las variables mediante análisis de correlaciones bivariadas de Pearson. En segundo lugar, se examinó el modelo de mediación propuesto mediante el modelo 4 de la macro PROCESS de SPSS (Hayes, 2018). Finalmente, utilizando la misma macro de PROCESS, el modelo de moderación se examinó mediante el modelo 1. Siguiendo los procedimientos habituales, se consideró un muestreo de *bootstrapping* con 5.000 muestras e intervalo de confianza (IC) 95%. En los análisis, la edad, el sexo y la universidad de procedencia se usaron como variables control para evitar los posibles sesgos de confusión de estas variables sociodemográficas sobre los niveles de compromiso ocupacional.

RESULTADOS

Resultados vinculados a la hipótesis 1

Para analizar la hipótesis 1 (relaciones positivas entre IE, afrontamiento resiliente y compromiso ocupacional), se han calculado las correlaciones de Pearson de las variables de interés. En la Tabla 1 se muestran las medias y desviaciones típicas,

así como los resultados del análisis de correlaciones. La IE se asoció positivamente con el afrontamiento resiliente y con el compromiso ocupacional, mientras que el afrontamiento resiliente se asoció positivamente con el compromiso ocupacional. De acuerdo con los criterios de Gignac y Szodorai (2017), los tamaños del efecto de estas correlaciones serían considerados entre pequeños y medios ($r = 0,10$ y $0,20$, respectivamente) y grandes ($r = 0,30$). En resumen, los datos apoyaron la H1.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y correlaciones bivariadas

	1	2	3
1. Inteligencia emocional	-		
2. Afrontamiento resiliente	,58**	-	
3. Compromiso ocupacional	,18**	,22**	-
M	5,34	4,07	7,45
DT	,69	,55	1,56

Nota: M: Media; DT: Desviación Típica. ** $p < ,01$.

Fuente: elaboración propia.

Resultados vinculados a la hipótesis 2

En este apartado se presentan los resultados del modelo de mediación obtenidos para examinar la hipótesis 2. En la Tabla 2 se muestran los resultados de este análisis de mediación. Tal y como se muestra, la IE se asoció de forma positiva con el afrontamiento resiliente ($B = ,47$; $p < ,001$), y este último, a su vez, se relacionó de forma positiva con el compromiso ocupacional ($B = ,42$; $p < ,05$). Además, los datos han mostrado que la asociación directa y positiva entre la IE y el compromiso ocupacional deja de ser significativa al incluir en el modelo la variable mediadora de afrontamiento resiliente ($B = ,21$; $p = ,15$). Por tanto, los resultados indicaron que la relación entre la IE y el compromiso ocupacional no sería directa sino totalmente mediada por el uso de las estrategias de afrontamiento resiliente. Para calcular el tamaño del efecto de la mediación, se utilizó el efecto indirecto completamente estandarizado (Hayes, 2018; Preacher y Kelley, 2011). Utilizando las funciones de la macro PROCESS (Hayes, 2018), el efecto indirecto indicó unos índices $B = ,09$, $SE = ,04$, $IC\ 95\% = ,01, ,17$. Así, estos datos han apoyado la H2.

Tabla 2. Resultados del análisis de mediación

	EFECTO TOTAL			EFECTO INDIRECTO			
	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>IC 95%</i>
Sexo	,27	,17	1,61	,23	,17	1,40	
Edad	-,02	,01	-1,20	-,02	,01	-1,07	
Universidad	-,62	,18	-3,54***	-,60	,18	-3,43**	
IE → AR	,47	,04	13,19***				
AR → compromiso	,42	,18	2,32*				
IE → compromiso	,41	,12	3,45**				
IE → compromiso	,21	,15	1,46				
IE → AR → compromiso				,20	,09		[,02 / ,37]
R ²	,08			,10			
F (gl)	7,30*** (4,333)			6,99*** (5,332)			

Nota: *B*: beta no estandarizado, *SE*: error estándar de beta, *IC95%*: intervalo de confianza del 95%, *IE*: inteligencia emocional, *AR*= Afrontamiento resiliente. * $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$.

Fuente: elaboración propia.

Resultados vinculados a la hipótesis 3

Para examinar la hipótesis 3 se ha desarrollado un modelo de moderación en el que se incluye la interacción entre la IE y el afrontamiento resiliente para predecir el compromiso ocupacional. En la Tabla 3 se presentan los resultados principales del análisis de moderación simple. Como puede observarse, la universidad de procedencia mostró un efecto sobre el compromiso ocupacional. Asimismo, el afrontamiento resiliente mostró efectos directos sobre el compromiso ocupacional. No obstante, la interacción entre la IE y el afrontamiento resiliente no resultó significativa. Por tanto, los datos no han apoyado la H3.

Tabla 3. Resultados del análisis de moderación

	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>R</i> ²	<i>IC 95%</i>
			,10***	
Constante	8,52	,49		[7,56 / 9,48]
Sexo	,23	,17		[-,10 / ,56]
Edad	-,02	,02		[-,04 / ,01]
Universidad	-,60**	,18		[-,95 / -,26]
Inteligencia emocional	,21	,15		[-,08 / ,50]
Afrontamiento resiliente	,42*	,18		[,06 / ,78]
Inteligencia emocional x afrontamiento resiliente	-,01	,15		[-,31 / ,29]

Nota: *B*: beta no estandarizado, *SE*: error estándar de beta, *x*: indica la interacción, *IC95%*: intervalo de confianza del 95%. * $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$.

Fuente: elaboración propia.

DISCUSIÓN

En este trabajo se ha abordado la falta de estudios en cuanto al análisis conjunto de la IE y el afrontamiento resiliente como recursos personales relacionados con el compromiso con la carrera docente (Chesnut y Cullen, 2014; López-Angulo *et al.*, 2022). En cuanto a los resultados relacionados con la H1, los datos han mostrado que tanto la IE como el afrontamiento resiliente se relacionan positivamente entre sí y con el compromiso ocupacional, en línea con estudios previos con muestras docentes (Hascher *et al.*, 2021; López-Angulo *et al.*, 2022; Mérida-López *et al.*, 2020a).

En cuanto a la H2, los resultados mostraron que el afrontamiento actuaba como mediador total en la asociación entre la IE y el compromiso ocupacional docente, sugiriendo que el vínculo entre la IE y el compromiso docente no sería directo sino explicado mediante un mayor uso de estrategias de afrontamiento resiliente por parte del profesorado novel con mayores niveles de IE. Estos resultados se sitúan en línea con investigaciones previas con profesorado en activo (Augusto-Landa *et al.*, 2011; Mérida-López *et al.*, 2020a). Los hallazgos parecen apoyar la tesis de que el profesorado novel con unas creencias más sólidas en sus habilidades de percepción, uso y manejo de emociones podría contar con un repertorio más amplio de estrategias de tipo resiliente para gestionar los contratiempos y las situaciones elicitoras de estrés, lo cual podría fortalecer su compromiso en relación con la carrera docente (Richards *et al.*, 2018; Tait, 2008). En resumen, estos datos extienden trabajos anteriores acerca de las relaciones entre la IE, el afrontamiento resiliente y el bienestar ocupacional al colectivo de docentes noveles.

En cuanto a la H3, los resultados señalaron una falta de significatividad acerca del posible papel moderador del afrontamiento resiliente en la relación entre la IE y el compromiso ocupacional, de modo que no se encontró respaldo para la hipótesis propuesta. Según estos hallazgos, el afrontamiento resiliente no actuaría atenuando o exaltando la relación entre la IE y el compromiso ocupacional. De hecho, los resultados han apuntado en la dirección de estudios previos en los cuales se ha encontrado evidencia de mediación pero no de moderación entre dos recursos personales positivos del alumnado universitario (i.e., IE y autoevaluaciones esenciales; Sun *et al.*, 2014). Así, los datos sugieren que la IE permitiría al profesorado novel manejar los posibles eventos estresantes con mayor creatividad y tenacidad y, con ello, mantener un mayor nivel de compromiso hacia la enseñanza (López-Angulo *et al.*, 2022; Mérida-López *et al.*, 2020a; Parker *et al.*, 2018). Estos resultados podrían explicarse en parte debido a la estrecha relación de la IE con el afrontamiento adaptativo y resiliente (Augusto-Landa *et al.*, 2011; López-Angulo

et al., 2022). No obstante, una línea futura de investigación guarda relación con el análisis interactivo de las dimensiones de IE y la resiliencia como predictores de las actitudes laborales docentes. Además, conviene explorar estos modelos de mediación y moderación propuestos con pruebas de ejecución de IE. Considerando la asociación estrecha entre las habilidades emocionales (p. ej., la regulación emocional) y el afrontamiento adaptativo, una dimensión como el afrontamiento resiliente podría actuar como un mecanismo de adaptación entre los docentes noveles con mayor capacidad de gestión de sus propias emociones (Mérida-López *et al.*, 2021; Peña-Sarrionandia *et al.*, 2015).

En conclusión, los hallazgos de este trabajo van en línea con evidencias previas en el área de la IE docente que han subrayado la importancia de este recurso personal como un factor clave asociado con un mayor uso de estrategias cognitivo-conductuales resilientes para el afrontamiento de eventos potencialmente demandantes y actitudes más positivas hacia el trabajo y con una mayor retención (Augusto-Landa *et al.*, 2011; Bardach *et al.*, 2022; Mérida-López y Extremera, 2020). Los hallazgos sugieren que el profesorado novel con mayor IE usaría más frecuentemente estrategias cognitivas y conductuales de afrontamiento ante la adversidad y orientadas a la consecución de objetivos y el crecimiento personal (Limonero *et al.*, 2012; Puigbó *et al.*, 2019; Sinclair y Wallston, 2004). Este uso activo de afrontamiento resiliente podría fortalecer sus actitudes hacia la carrera docente y, al mismo tiempo, facilitar el compromiso ocupacional y la retención (Mansfield *et al.*, 2016; Mérida-López *et al.*, 2020a; Tait, 2008). Estos resultados podrían servir como punto de partida para el avance en el desarrollo de modelos integradores del compromiso ocupacional en profesorado novel (Wang *et al.*, 2021).

Este trabajo cuenta con algunas limitaciones que merecen ser consideradas en futuras investigaciones. Por un lado, el uso de pruebas autoinformadas podría complementarse en próximos trabajos con instrumentos heteroinformados y con entrevistas. La capacidad explicativa de estos resultados se ha mostrado limitada si se compara con otros estudios en los que se ha explicado un porcentaje de varianza mayor en compromiso ocupacional por parte de recursos personales (p. ej., Chesnut y Cullen, 2014; Klassen y Chiu, 2011). En esos estudios se ha evaluado un recurso clave para facilitar actitudes más positivas hacia la enseñanza como es la autoeficacia docente. Por tanto, es necesario evaluar de forma prospectiva las relaciones entre recursos personales, como la IE y el afrontamiento resiliente, con otros recursos personales, como las creencias de autoeficacia, considerando posibles incidentes críticos en el contexto de las prácticas curriculares y las nuevas demandas del contexto actual de postpandemia por COVID-19 (Anderson *et al.*, 2021; Harmsen *et al.*, 2018). Estos trabajos deberían considerar la limitación de la

muestra actual en cuanto a la falta de experiencia docente. Indudablemente, resulta necesario investigar si la IE y el afrontamiento resiliente podrían ejercer un efecto promotor de las actitudes laborales positivas más intensamente entre los docentes noveles con experiencia práctica en el contexto educativo.

Además, convendría emplear instrumentos alternativos de afrontamiento resiliente dado que el índice de consistencia interna de la escala fue relativamente bajo, aunque en línea con estudios anteriores que han utilizado esta versión breve (Limonero *et al.*, 2014). Finalmente, estudios futuros podrían explorar la capacidad explicativa de las facetas de IE y el afrontamiento resiliente con otros recursos personales (p. ej., capital psicológico), examinando los posibles beneficios y los efectos interactivos de estos recursos durante los primeros años de desarrollo profesional de los docentes noveles (Vizoso-Gómez, 2020).

Pese a las limitaciones señaladas, esta investigación puede ofrecer datos relevantes de cara al diseño de estudios que evalúen el papel de los recursos personales positivos que podrían facilitar una mayor retención del profesorado en formación. A pesar de los trabajos previos sobre las relaciones entre la IE y el afrontamiento, los resultados en el contexto del profesorado en formación inicial resultan novedosos y sugieren varias líneas de investigación de interés (Augusto-Landa *et al.*, 2011; Mansfield *et al.*, 2016). Dada la escasez de trabajos en este ámbito, resulta necesario profundizar en el papel de los factores individuales que podrían explicar el desempeño o la retención del profesorado (Vesely-Maillefer y Saklofske, 2018). A la vista de estos resultados, se podrían analizar modelos integradores de recursos contextuales y personales como promotores del bienestar, el compromiso y el desempeño docente (Granziera *et al.*, 2021; Wang *et al.*, 2021).

Teniendo en cuenta el impacto de estresores docentes junto con factores externos como la situación sanitaria, estos resultados podrían orientar investigaciones dirigidas a analizar el papel protector de los recursos personales sobre los costes psicosociales de esos eventos demandantes (Alves *et al.*, 2020; Anderson *et al.*, 2021). Por ejemplo, se podría analizar en qué medida los docentes noveles emocionalmente inteligentes llevan a cabo un afrontamiento más creativo, resiliente y adaptativo de situaciones estresantes tanto intraorganizacionales (p. ej., sobrecarga de trabajo) como extraorganizacionales (p. ej., incertidumbre por situación de pandemia), de forma que puedan mantener niveles óptimos de salud y bienestar ocupacional.

En cuanto a las implicaciones prácticas de este trabajo, los hallazgos sugieren que el entrenamiento en IE resultaría de interés para favorecer el uso de estrategias resilientes en la gestión de situaciones estresantes, como aquellas derivadas de las conductas disruptivas y las situaciones conflictivas con el alumnado. Esta

aproximación podría facilitar las actitudes laborales docentes al inicio del desempeño profesional de este colectivo, lo cual podría traducirse en un funcionamiento organizacional óptimo y en climas más positivos en el aula (Extremera *et al.*, 2019a; Nalipay *et al.*, 2021). En este sentido, el programa CRECIENDO ha aportado datos preliminares sobre su eficacia para el desarrollo de las competencias emocionales en docentes en formación inicial y noveles (Extremera *et al.*, 2021). Por tanto, los resultados de este trabajo respaldarían el diseño de acciones basadas en la evidencia que faciliten formas creativas y optimistas de afrontar los estresores del contexto docente y fomentar, así, las actitudes laborales positivas. Teniendo en cuenta que esta investigación se ha llevado a cabo en un contexto de pre-pandemia y considerando el papel del profesorado como facilitador del desarrollo socioemocional del alumnado en situaciones de crisis, estos resultados podrían orientar el diseño de trabajos que aporten herramientas y recursos para que el profesorado afronte de forma resiliente los retos educativos, sanitarios y sociales actuales (Alves *et al.*, 2020; UNESCO, 2020).

Indudablemente, convendría incluir el desarrollo emocional docente en la formación troncal en la Educación Superior, lo cual supondría una línea clave de actuación siguiendo un enfoque positivo de prevención primaria de las problemáticas de estrés, malestar y desgaste profesional habituales en la enseñanza (Extremera *et al.*, 2020; Palomera *et al.*, 2017). Este acercamiento preventivo y proactivo podría sustentar el alcance de los retos educativos y de retención señalados por organismos e instituciones nacionales e internacionales (ANPE, 2017; Iriarte-Redín y Erro-Garcés, 2020; UNESCO, 2016).

CONCLUSIONES

En conclusión, estos hallazgos deberían considerarse junto con futuros trabajos que aborden las relaciones entre recursos personales positivos y compromiso docente en el profesorado novel. Esta línea de investigación podría favorecer el uso de habilidades emocionales, estrategias adaptativas y constructivas para el abordaje de situaciones demandantes en el contexto docente, favoreciendo así las actitudes positivas y el compromiso ocupacional del profesorado novel.

Fecha de recepción del original: 8 de junio de 2022

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 19 de diciembre de 2022

REFERENCIAS

- Alves, R., Lopes, T. y 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. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5120>
- Anderson, R. C., Bousselot, T., Katz-Buoincontro, J. y Todd, J. (2021). Generating buoyancy in a sea of uncertainty: Teachers creativity and well-being during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.614774>
- ANPE (2017). *Memoria del defensor del profesor (curso 2016-2017)*. https://eldefensordelprofesor.es/openFile.php?link=documentos/22/informe-defensor-profesor--y-conclusiones-2016-2017_t1511339346_22_a.pdf
- Augusto-Landa, J. M., López-Zafra, E. y Pulido-Martos, M. (2011). Inteligencia emocional percibida y estrategias de afrontamiento al estrés en profesores de enseñanza primaria: Propuesta de un modelo explicativo con ecuaciones estructurales (SEM). *Revista de Psicología Social*, 26(3), 413-425. <https://doi.org/10.1174/021347411797361310>
- Bardach, L., Klassen, R. M. y Perry, N. E. (2022). Teachers' psychological characteristics: Do they matter for teacher effectiveness, teachers' well-being, retention, and interpersonal relations? An integrative review. *Educational Psychology Review*, 34(1), 259-300. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09614-9>
- Brill, S. y McCartney, A. (2008). Stopping the revolving door: Increasing teacher retention. *Politics & Policy*, 36(5), 750-774. <https://doi.org/10.1111/j.1747-1346.2008.00133.x>
- Chen, J. (2021). Refining the teacher emotion model: Evidence from a review of literature published between 1985 and 2019. *Cambridge Journal of Education*, 51(3), 327-357. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1831440>
- Chen, J. y Chi-Kin Lee, J. (2022). Teacher resilience matters: A buffering and boosting effect between job driving factors and their well-being and job performance. *Teachers and Teaching*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2116574>
- Chesnut, S. R. y Burley, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 15, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.001>
- Chesnut, S. R. y 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>

- Collie, R. J. y Mansfield, C. F. (2022). Teacher and school stress profiles: A multi-level examination and associations with work-related outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 116, 103759. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103759>
- Extremera, N., Mérida-López, S. y Sánchez-Gómez, M. (2019a). 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. y 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>
- Extremera, N., Mérida-López, S., Rey, L. y Peláez-Fernández, M. A. (2021). *Programa CRECIENDO. Creando Competencias de Inteligencia Emocional en Nuevos Docentes*. Aula Magna McGraw-Hill. McGraw-Hill Interamericana de España S.L.
- Extremera, N., Rey, L. y Sánchez-Álvarez, N. (2019b). Validation of the Spanish version of Wong Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS-S). *Psicothema*, 31(1), 94-100. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.147>
- Fernández-Alonso, R., Suárez Álvarez, J. y Muñiz Fernández, J. (2012). Imputación de datos perdidos en las evaluaciones diagnósticas educativas. *Psicothema*, 24(1), 167-175.
- García-Carmona, M., Marín, M. D. y 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>
- Gignac, G. E. y Szodorai, E. T. (2016). Effect size guidelines for individual differences researchers. *Personality and Individual Differences*, 102, 74-78. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.069>
- Granziera, H., Collie, R. y Martin, A. (2021). Understanding teacher wellbeing through job demands-resources theory. En C. F. Mansfield (Ed.), *Cultivating teacher resilience. International approaches, applications and impact* (pp. 229-244). Springer.
- Hackett, R. D., Lapierre, L. M. y Hausdorf, P. A. (2001). Understanding the links between work commitment constructs. *Journal of Vocational Behavior*, 58(3), 392-413. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2000.1776>
- Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R. y 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>
- Hascher, T., Beltman, S. y Mansfield, C. (2021). Teacher wellbeing and resilience: Towards an integrative model. *Educational Research*, 63(4), 416-439. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1980416>
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford Press.
- Iriarte Redín, C. y 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>
- Klassen, R. M. y 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>
- Limonero, J., Tomás-Sábado, J., Fernández-Castro, J., Gómez-Romero, M. J. y Ardilla-Herrero, A. (2012). Estrategias de afrontamiento resilientes y regulación emocional: predictores de satisfacción con la vida. *Behavioral Psychology/ Psicología Conductual*, 20(1), 183-196.
- López-Angulo, Y., Mella-Norambuena, J., Sáez-Delgado, F., Portillo Peñuelas, S. A. y Reynoso González, O. U. (2022). Association between teachers' resilience and emotional intelligence during the COVID-19 outbreak. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 54, 51-59. <https://doi.org/10.14349/rlp.2022.v54.6>
- Madigan, D. J. y Kim, L. E. (2021). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103425. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103425>
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T. y Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77-87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016>
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. y Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Mérida-López, S. y Extremera, N. (2020). Cuando la falta de compromiso ocupacional del profesorado novel no es suficiente para explicar la intención de abandono: ¡la inteligencia emocional importa! *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 52-58. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.05.001>
- Mérida-López, S., Extremera, N. y Chambel, M. J. (2021). Linking self- and other-focused emotion regulation abilities and occupational commitment

- among pre-service teachers: Testing the mediating role of study engagement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(10), 5434. <https://doi.org/10.3390/ijerph18105434>
- Mérida-López, S., Extremera, N., Quintana-Orts, C. y Rey, L. (2020a). 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>
- Mérida-López, S., Extremera, N. y Sánchez-Álvarez, N. (2020b). 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, 2170. <https://doi.org/10.3390/ijerph17072170>
- Nalipay, M. J. N., King, R. B., Haw, J. Y., Mordeno, I. G. y Rosa, E. D. D. (2021). Teachers who believe that emotions are changeable are more positive and engaged: The role of emotion mindset among in-and preservice teachers. *Learning and Individual Differences*, 92, 102050. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102050>
- Palomera, R., Briones, E., Gómez-Linares, A. y Vera, J. (2017). Cubriendo el vacío: mejorando las competencias sociales y emocionales del profesorado en formación. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 142-149. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.05.002>
- Parker, J. D. A., Taylor, R. D., Keefer, K. V. y Summerfeldt, L. J. (2018). Emotional intelligence and post-secondary education: What have we learned and what have we missed? En K. V. Keefer, J. D. A. Parker y D. H. Saklofske (Eds.), *Emotional intelligence in education: Integrating research with practice* (pp. 427-452). Springer.
- Peña-Sarrionandia, A., Mikolajczak, M. y Gross, J. J. (2015). Integrating emotion regulation and emotional intelligence traditions: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 6, 160. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00160>
- Petrides, K. V., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Sánchez-Ruiz, M.-J., Furnham, A. y Pérez-González, J.-C. (2016). Developments in trait emotional intelligence research. *Emotion Review*, 8(4), 335-341. <https://doi.org/10.1177/1754073916650493>
- Puigbó, J., Edo, S., Rovira, T., Limonero, J. T. y Fernández-Castro, J. (2019). Influence of the perceived emotional intelligence on the coping of the daily stress. *Ansiedad y Estrés*, 25, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2019.01.003>
- Richards, K. A. R., Hemphill, M. A. y Templin, T. J. (2018). Personal and contextual factors related to teachers' experience with stress and burnout.

- Teachers and Teaching*, 24(7), 768-787. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1476337>
- Rodríguez-Donaire, A., Luna, P., Pena, M. y Cejudo, M. J. (2020). El papel de la inteligencia emocional en el afrontamiento resiliente y la satisfacción con la vida en docentes. *Know and Share Psychology*, 1(4), 181-188. <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4338>
- Schoeps, K., Tamarit, A., de la Barrera, U. y 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>
- Sims, S. y Jerrim, J. (2020). *TALIS 2018: Teacher working conditions, turnover and attrition*". DfE Working Paper. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/873922/Teaching_and_Learning_International_Survey_2018_March_2020.pdf
- Sinclair, V. G. y Wallston, K. A. (2004). The development and psychometric evaluation of the Brief Resilient Coping Scale. *Assessment*, 11(1), 94-101. <https://doi.org/10.1177/1073191103258144>
- Sun, P., Wang, S. y Kong, F. (2014). Core self-evaluations as mediator and moderator of the relationship between emotional intelligence and life satisfaction. *Social Indicators Research*, 118(1), 173-180. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0413-9>
- Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 57-75.
- Torenbeek, M. y 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>
- Uitto, M., Jokikokko, K. y Estola, E. (2015). Virtual special issue on teachers and emotions in Teaching and teacher education (TATE) in 1985e2014. *Teaching and Teacher Education*, 50, 124-135. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.008>
- UNESCO (2020). *Nurturing the social and emotional wellbeing of children and youngpeople during crises*. UNESCO COVID-19 Education Response. Education Sector Issues Notes, 1.2. <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). <https://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>
- Vesely-Maillefer, A. K. y Saklofske, D. H. (2018). Emotional intelligence and the next generation of teachers. En K. V. Keefer, J. D. A. Parker y D. H.

- Saklofske (Eds.), *Emotional intelligence in education: Integrating research with practice* (pp. 377-402). Springer.
- Vizoso-Gómez, C. (2020). Caracterización del capital psicológico en el profesorado: una revisión sistemática. *Estudios sobre Educación*, 39, 267-295. <https://doi.org/10.15581/004.39.267-295>
- Wang, G., Strong, M., Zhang, S. y Liu, K. (2021). Preservice teacher professional commitment: A conceptual model and literature review. *Teaching and Teacher Education*, 104, 103373. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103373>
- Whalen, C., Majocha, E. y Van Nuland, S. (2019). Novice teacher challenges and promoting novice teacher retention in Canada. *European Journal of Teacher Education*, 42(5), 591-607. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1652906>
- Wong, C.-S. y 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)