

Retención docente a través de la teoría de demandas y recursos laborales

Teacher retention through the job demands-resources theory

Sergio Mérida-López ^{1*} 
Nicolás Sánchez-Álvarez ¹ 
Natalio Extremera ¹ 

¹ Universidad de Málaga, Spain

* Autor de correspondencia. E-mail: sergioml@uma.es

Cómo referenciar este artículo/ How to reference this article:

Mérida-López, S., Sánchez-Álvarez, N., & Extremera, N. (2022). Retención docente a través de la teoría de demandas y recursos laborales [Teacher retention through the job demands-resources theory]. *Educación XX1*, 25(2), 151-171. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31901>

Fecha de recepción: 14/10/2021
Fecha de aceptación: 04/02/2022
Publicado online: 29/06/2022

RESUMEN

De acuerdo con la teoría de Demandas y Recursos Laborales, existen diversos factores psicosociales en el trabajo (demandas y recursos laborales) que afectan a los niveles de *engagement* y a las actitudes laborales del profesorado. Asimismo, la inteligencia emocional se considera un recurso personal clave con efectos positivos sobre la salud ocupacional del profesorado. No obstante, hasta la fecha no se han llevado a cabo estudios integradores que examinen simultáneamente las relaciones de estos factores contextuales y personales y sus relaciones con el *engagement* y con las actitudes laborales docentes. Así, el objetivo principal de este trabajo ha sido examinar las relaciones entre antecedentes (demandas y recursos laborales) y consecuentes del *engagement* (actitudes laborales) docente, así como analizar el potencial efecto moderador de la inteligencia emocional. El diseño de la investigación

es transversal y se ha llevado a cabo un análisis de modelado de ecuaciones estructurales, contando con una muestra de 734 profesionales docentes (63.8% mujeres; $M_{\text{edad}} = 44.38$; $DT = 9.11$) de diferentes niveles de especialidad. Se han empleado escalas ampliamente validadas para medir las variables objeto de estudio: agresiones hacia el profesorado, apoyo social organizacional, inteligencia emocional, *engagement*, satisfacción laboral e intención de abandono. Los resultados han mostrado asociaciones directas e interactivas entre la inteligencia emocional y antecedentes y consecuentes del *engagement*. Estos hallazgos apuntan al desarrollo de modelos teóricos integradores que consideren el papel de los recursos emocionales del profesorado junto con otros factores personales y contextuales. Finalmente, esta investigación puede contribuir al diseño de programas de desarrollo de las competencias emocionales orientados a la mejora del bienestar y el desempeño docente.

Palabras clave: inteligencia emocional, *engagement*, actitudes laborales, profesorado, modelo de ecuaciones estructurales

ABSTRACT

According to the Job Demands-Resources theory, there are diverse psychosocial factors at work (job demands and job resources) that impact on levels of teachers' work engagement and their job attitudes. Moreover, emotional intelligence is considered as a relevant personal resource with positive effects on teachers' occupational health. However, to date no integrative studies have been conducted to test simultaneous relationships among these contextual and personal factors and their associations with work engagement and job attitudes among teachers. Therefore, the main goal of this work was to analyze the relationships among antecedents (job demands and job resources) and consequents (job attitudes) of teachers' work engagement, as well as to test the potential moderating effect of emotional intelligence. The research design is cross-sectional and a structural equation modelling analysis was conducted with a sample of 734 teaching professionals (63.8% women; $M_{\text{age}} = 44.38$; $SD = 9.11$) from different teaching levels. Well-validated scales were used to measure the main study variables: aggression against teachers, organizational social support, emotional intelligence, engagement, job satisfaction, and intention to leave. The results have shown direct and interactive associations among emotional intelligence and antecedents and consequences of engagement. These findings point to the development of integrative theoretical models considering the role of teachers' emotional resources along with other personal and contextual factors. Finally, this research may contribute to the design of programs for developing emotional competencies targeting the improvement of teacher well-being and performance.

Keywords: emotional intelligence, engagement, work attitudes, teachers, structural equation model

INTRODUCCIÓN

A pesar del carácter vocacional que se asocia a la profesión docente, los educadores se encuentran inmersos en una gran variedad de estresores académicos tales como las demandas emocionales, la falta de apoyo o los comportamientos disruptivos del alumnado (Taris et al., 2017). Como consecuencia, no es sorprendente encontrar altos niveles de rotaciones o abandono, así como deseos de dejar la profesión si saliesen mejores oportunidades para estos profesionales (Ryan et al., 2017). El abandono docente constituye un problema para las administraciones debido a las consecuencias económicas y educativas que conlleva (Ryan et al., 2017). De hecho, el interés por prevenir las rotaciones y el abandono de profesionales docentes cualificados ha llevado a un campo prolífico de investigación interesado en reducir la denominada crisis de retención docente (DeAngelis & Presley, 2011).

Revisiones recientes sobre actitudes laborales docentes y dimensiones de bienestar ocupacional como el *engagement* plantean que estas variables motivacionales y actitudinales pueden ser un antecedente directo de la intención de abandono docente (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). Siguiendo la teoría de Demandas y Recursos Laborales (DRL; Bakker & Demerouti, 2017), entre los antecedentes del *engagement* se distinguen dos líneas etiológicas principales. Por un lado, variables contextuales, organizacionales y propias del trabajo, destacando los recursos y las demandas laborales. Estos factores están relacionados con la carga de trabajo, la presión temporal o el apoyo organizacional, entre otras (Taris et al., 2017; Granziera et al., 2021). Por otro lado, variables personales entre las que se incluyen variables sociodemográficas, actitudinales y/o recursos personales. Así, los recursos personales del profesorado se constituyen como un elemento clave para explicar las variaciones en los niveles de bienestar, satisfacción laboral e intención de abandono de la profesión (Bardach et al., 2022; Extremera et al., 2019a; Granziera et al., 2021).

Uno de esos recursos personales con vinculación con el bienestar personal y laboral se relaciona con la habilidad para procesar la información emocional que experimentan las personas (Mayer et al., 2016), lo cual ha dado lugar al desarrollo de un marco teórico sobre el concepto de Inteligencia Emocional (IE) y sus aplicaciones a diversos campos, entre ellos, el contexto docente (Extremera et al., 2019a). El trabajo en contacto directo con el alumnado, las interacciones con las familias, las relaciones con el profesorado y los niveles de exigencia mental y emocional de las actividades desempeñadas explican la centralidad de la persona y de sus emociones en este contexto (Bardach et al., 2022; Oliveira et al., 2021).

En una revisión se ha informado de que la IE se relaciona positivamente con diversos indicadores de desempeño y de retención docente (Bardach et al., 2022). Sin embargo, resulta necesario desarrollar estudios integradores que aporten una visión más comprehensiva de la relación de la IE con indicadores laborales positivos atendiendo a otros factores contextuales como las demandas y los recursos laborales. Por ello, en este estudio se exploran tanto antecedentes como consecuentes del *engagement* y el potencial efecto moderador de la IE, siguiendo la teoría DRL (Bakker & Demerouti, 2017). De acuerdo con esta teoría, los recursos personales se vinculan positivamente con el *engagement* y, además, ayudarían a amortiguar los efectos negativos de las demandas laborales sobre el *engagement* y sus efectos sobre las actitudes hacia el trabajo (Granziera et al., 2021). Asimismo, en este trabajo se integra la teoría DRL (Bakker & Demerouti, 2017) con el modelo de moderación de la IE propuesto por Côté (2014). Según este modelo, la IE podría modular las relaciones entre ciertos factores contextuales e indicadores organizacionales como el *engagement*. Considerando ambos marcos teóricos, las demandas del entorno educativo (p.ej. las agresiones por parte del alumnado), o los escasos recursos del trabajo (p.ej. el apoyo social organizacional), podrían reducir la aparición del *engagement* y facilitar el surgimiento de actitudes de propensión al abandono, especialmente cuando los niveles de habilidades emocionales para gestionar estas demandas sean bajos.

Hasta la fecha, diferentes trabajos han comprobado los efectos moduladores de los recursos laborales (p.ej. control del trabajo o apoyo de los supervisores) en la relación entre las demandas laborales y el *engagement* docente (Granziera et al., 2021). Sin embargo, hasta nuestro conocimiento existen escasas evidencias empíricas que muestren que los recursos personales podrían modular los efectos de las condiciones demandantes del entorno docente sobre el *engagement*. En estudios previos con muestras docentes se ha encontrado que la IE modera los efectos de los recursos laborales sobre el *engagement* (Mérida-López et al., 2020). No obstante, esta línea de trabajo se encuentra aún en una fase incipiente.

En cuanto a los consecuentes del *engagement*, existen algunas evidencias de que los recursos personales podrían interaccionar con el *engagement* para mejorar ciertas actitudes y comportamientos asociados al bienestar y al rendimiento laboral. Por ejemplo, se ha confirmado que los niveles de *engagement* interaccionaban con recursos personales, como el rasgo de personalidad de conciencia, para predecir mayores niveles de rendimiento organizacional y de aprendizaje activo (Bakker et al., 2012). Asimismo, se ha encontrado que los profesionales con bajos niveles de *engagement* y, además, con bajos niveles de IE, muestran actitudes más negativas hacia su permanencia en la enseñanza y presentan una mayor implicación en comportamientos organizacionales incívicos (De Clercq et al., 2014; Mérida-López et al., 2020). Por tanto, sería esperable que tanto la IE como el *engagement* actúen

conjuntamente en el desarrollo de las actitudes laborales (Granziera et al., 2021). Sin embargo, los estudios en esta línea son muy escasos.

En el ámbito docente, dos posibles antecedentes que podrían estar influyendo en los niveles de *engagement* podrían ser el apoyo social organizacional, como un recurso laboral de carácter social, y las conductas agresivas por parte del alumnado como una demanda laboral. En cuanto al apoyo social en el trabajo, consistente con la teoría DRL, las diversas fuentes de apoyo son un tipo clave de recurso laboral derivada de las relaciones interpersonales propias de la organización (Bakker & Demerouti, 2017). La literatura ha mostrado que el apoyo social organizacional de compañeros y de supervisores influye en resultados organizacionales relevantes tales como el compromiso organizacional, la satisfacción laboral o el rendimiento (Bakker & Demerouti, 2017; Granziera et al., 2021). Por esto, es tentativo esperar que el profesorado con mayores niveles de apoyo social organizacional podrían informar de mayores niveles de *engagement*.

Un número creciente de estudios han empezado a examinar la prevalencia y las consecuencias de la violencia en las aulas contra el personal docente, poniendo de manifiesto una problemática social cada vez más grave (Curran et al., 2019). De hecho, las agresiones hacia el profesorado son consideradas como un factor de riesgo psicosocial que aumenta la probabilidad de sufrir síntomas psicológicos y problemas de salud (Dzuka & Dalbert, 2007; Mérida-López & Extremera, 2021). Además, este fenómeno afecta drásticamente a los resultados organizacionales, incrementado las rotaciones y los gastos médicos y el desarrollo de actitudes laborales negativas, facilitando el *burnout* y reduciendo el *engagement* (Bass et al., 2016; Taris et al., 2017). De hecho, en un estudio reciente se han encontrado relaciones positivas entre la victimización docente y el abandono de la enseñanza (Curran et al., 2019). De acuerdo con la teoría DRL, las agresiones hacia el profesorado actuarían como una demanda laboral que contribuiría a un ambiente de trabajo psicológicamente más estresante, inseguro y adverso, lo cual podría deteriorar los niveles de *engagement* del profesorado y aumentar el deseo de abandonar la enseñanza (Granziera et al., 2021; Taris et al., 2017). Sin embargo, los estudios en esta línea son limitados y es necesario examinar los factores que podrían reducir los efectos perjudiciales de las agresiones al profesorado sobre la retención (Curran et al., 2019).

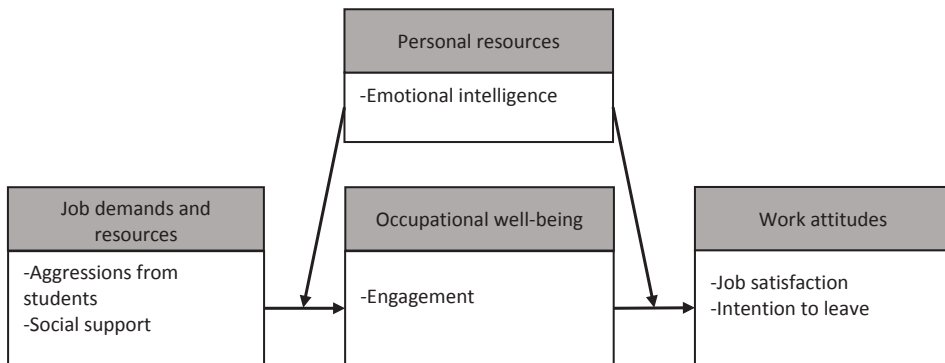
En relación con la literatura sobre el *engagement*, el análisis de sus consecuencias ha sido un área a la que se le ha prestado una atención menor en comparación con los antecedentes. No obstante, la evidencia empírica sugiere que la presencia de niveles elevados de *engagement* reduce significativamente la intención de abandono y de rotación y, además, se asocia positivamente al rendimiento en tareas, a un mayor compromiso organizacional y a un menor número de comportamientos incívicos en el trabajo (Bakker & Demerouti, 2017; Taris et al., 2017). Igualmente, mayores niveles de *engagement* docente se han asociado con mayores niveles de

satisfacción laboral y con una menor intención de abandono de la enseñanza (Granziera et al., 2021).

Basado en los presupuestos teóricos de la teoría DRL (Bakker & Demerouti, 2017) y el modelo de moderación de IE (Côté, 2014), así como en hallazgos previos, el presente estudio examina el papel de la IE como un recurso personal que podría modular los efectos de las agresiones hacia el profesorado y el apoyo social organizacional sobre las actitudes laborales (satisfacción laboral e intención de abandono) a través del *engagement*. Así, se ha analizado un modelo integrador con demandas, recursos laborales y personales, bienestar ocupacional y actitudes laborales (ver Figura 1). Se plantean las siguientes hipótesis específicas: Primero, el *engagement* mediará la relación de las agresiones al profesorado con las actitudes laborales (satisfacción laboral e intención de abandono; H1a). Además, el *engagement* mediará la relación entre el apoyo social organizacional y las actitudes laborales (H1b). Segundo, la IE moderará la relación entre las agresiones al profesorado y el apoyo social organizacional y el *engagement* (H2a). Finalmente, la IE moderará la relación entre el *engagement* y las actitudes laborales (H2b).

Figura 1

Modelo conceptual propuesto con demandas laborales, recursos laborales y personales, bienestar ocupacional y actitudes laborales



MÉTODO

Participantes

Se aplicó el uso del software G*Power para establecer un tamaño muestral con un nivel de confianza del 95% ± tasa de error del 5% en un modelo de ecuaciones estructurales de seis variables observables. El resultado indicó que se necesitaban

un mínimo de 224 participantes para detectar tamaños del efecto pequeños ($r = .10$) con una potencia estadística de .95 y un nivel de significancia de $\alpha = .05$. La muestra estuvo compuesta por 734 docentes (63.8% mujeres) que formaron parte en este estudio de diseño descriptivo de corte transversal a través de un muestreo incidental no aleatorio. La media de edad fue de 44.38 años ($DT = 9.11$; rango entre 22-67 años) y participaron docentes de diferentes centros educativos de la Comunidad Autónoma de Andalucía (España) y de distintos niveles de especialidad: (1) Educación Infantil (15.1%), (2) Educación Primaria (36.1%), (3) Educación Secundaria, Bachillerato y/o Formación Profesional (47.3%) y (4) Otros (1.7%). La media de antigüedad en el cuerpo docente fue de 16 años y 7 meses ($DT = 9.86$ rango = 1 mes - 40 años).

Instrumentos

Agresiones hacia el profesorado. Se usó un indicador global con cuatro preguntas desarrolladas por Dzuka y Dalbert (2007) acerca de los últimos 15 días (p.ej. experimentar directamente lenguaje abusivo del alumnado o ser objeto de amenazas o de ataques físicos). Las respuestas se proporcionan siguiendo una escala tipo Likert con 3 alternativas de respuestas desde 0 = “Nunca” a 2 = “Varias veces”. La escala fue traducida del inglés al castellano utilizando el método de *back-translation*.

Inteligencia Emocional. Se utilizó la adaptación al castellano de la escala de IE de Wong y Law (WLEIS; Wong & Law, 2002; adaptación de Extremera et al., 2019b). Este instrumento está compuesto por 16 ítems con una escala tipo Likert de 7 puntos desde 1 = “Totalmente en desacuerdo” a 7 “Totalmente de acuerdo”. En el presente estudio se empleó la puntuación general debido al interés en el constructo global de IE.

Apoyo social organizacional. Se utilizó la adaptación al castellano del *Copenhagen Psychosocial Questionnaire II* (CoPsoQ-II; Pejtersen et al., 2010; adaptación de Moncada et al., 2014). Esta escala evalúa la percepción de apoyo recibido de los compañeros de trabajo y de los supervisores. Las respuestas se presentan en una escala tipo Likert de 5 alternativas desde 1 = “Siempre” a 5 = “Nunca”. Las puntuaciones fueron recodificadas y se obtuvo una puntuación total de apoyo sumando ambas dimensiones, de manera que mayores puntuaciones indicaban mayor percepción de apoyo social organizacional.

Engagement. Se utilizó la adaptación al castellano del *Utrecht Work Engagement Scale* (Schaufeli et al., 2002; adaptación de Salanova et al., 2000). Esta escala cuenta con 15 ítems con una escala tipo Likert desde 0 = “nunca” a 6 = “todos los días”. El instrumento evalúa tres dimensiones de *engagement*: vigor, dedicación y absorción. No obstante, en este estudio se consideró la puntuación global.

Satisfacción laboral. Se utilizó la versión en castellano de la medida breve de satisfacción laboral de Judge et al. (1998). Estos ítems son evaluados a través de una escala de respuesta tipo Likert con 7 puntos desde 1 = “Completamente en desacuerdo” a 7 = “Completamente de acuerdo”. La versión en castellano de la medida ha mostrado una adecuada consistencia interna (Extremera et al., 2018).

Intención de abandono. Se emplearon tres ítems de la escala de intención de abandono ocupacional (Hackett et al., 2001). Los ítems miden, en una escala tipo Likert de 1 = “totalmente en desacuerdo” a 9 = “totalmente de acuerdo”, el grado en que los participantes muestran su intención de abandonar la carrera docente. La versión en castellano ha mostrado una consistencia interna adecuada en estudios previos (Mérida-López et al., 2020).

Procedimiento

Se siguió un muestreo de tipo aleatorio incidental para acceder a una amplia muestra de docentes de Andalucía mediante el uso de un muestreo de reclutamiento a través de estudiantes (Wheeler et al., 2014). Los estudiantes universitarios recibieron información sobre el protocolo de la recogida de datos por los investigadores y solicitaron la participación de los docentes en un estudio para conocer la calidad de vida laboral. Los criterios de inclusión de los participantes fueron: (1) trabajar como docente en enseñanzas regladas, y (2) estar de acuerdo con la participación en el estudio de carácter anónimo, confidencial y voluntario. El profesorado que aceptó participar recibió un cuestionario en formato papel en el cual se explicaba brevemente el propósito del estudio. Todos los valores perdidos fueron imputados usando el algoritmo de imputación de Expectativa Maximización (Gold & Bentler, 2000) con SPSS-24. El procedimiento fue aprobado por el Comité Ético de la Universidad de Málaga (66-2018-H).

Plan de Análisis de Datos

Después de calcular los estadísticos descriptivos (media, desviación típica e índices de asimetría y curtosis), los indicadores de consistencia interna como alfa de Cronbach ($> .70$), omega de McDonald ($> .70$), varianza media extraída ($> .50$), fiabilidad compuesta ($> .60$) (Fornell & Larcker, 1981) y la bondad de ajuste de los instrumentos de medida (X^2 , CFI $> .90$, RMSEA $< .08$), se examinaron las relaciones entre las diferentes variables mediante análisis de correlaciones de Pearson. Posteriormente, para calcular el papel moderador de la IE como variable moduladora entre los niveles de agresiones al profesorado, apoyo de los compañeros y jefes, *engagement*, satisfacción laboral e intención de abandono de forma conjunta,

se utilizó LISREL 9.2. para analizar las hipótesis del estudio y las relaciones de las variables observables en los modelos. Se utilizó el método de modelo de senderos (*path analysis*) para examinar las variables observables y evitar potenciales errores asociados a los parámetros libres según otro tipo de procedimientos (Kline, 2015).

Análisis preliminares de distribución de normalidad en las puntuaciones de las variables evaluadas mostraron ciertas desviaciones del supuesto de normalidad, por lo que se utilizó el método de máxima verosimilitud robusta, incluyéndose el índice chi cuadrado de Satorra-Bentler (S-B χ^2) con varianzas y covarianzas de muestra y con una estimación de la matriz de covarianza asintótica (Satorra & Bentler, 2001). El modelo ajustado se examinó mediante la aproximación de error cuadrático medio residual (RMSEA), con valores del índice por debajo de .08 que indican un ajuste adecuado. Además, se utilizó un índice de arreglo normativo (NNFI) y un índice de ajuste comparativo (CFI) con ajustes adecuados superiores a .90, aunque se recomiendan valores superiores a .95 para la aceptación del modelo (Hu & Bentler, 1999). Finalmente, para calcular el papel potencial de la IE como variable moderadora entre los antecedentes (apoyo social organizacional y agresiones al profesorado), el *engagement* y sus consecuentes (satisfacción laboral e intención de abandono), se llevaron a cabo una serie de análisis de moderación utilizando el modelo 1 de la macro de PROCESS de Hayes (2018). Para los gráficos de interacción, se siguió el procedimiento y la macro de Dawson (2014).

RESULTADOS

Análisis Descriptivos

La Tabla 1 muestra los análisis descriptivos, los índices de fiabilidad y los índices de bondad de ajuste de cada escala, así como las correlaciones de las variables analizadas. Como se aprecia, las asociaciones entre las variables fueron en la dirección esperada. En concreto, un mayor apoyo social organizacional de compañeros y jefes se asoció con mayores niveles de *engagement* del profesorado, mientras que la variable de agresiones al profesorado se asoció negativamente con esta variable. Igualmente, mayores niveles de *engagement* se asociaron positivamente con mayores niveles de satisfacción laboral y negativamente con la intención de abandono. Finalmente, en cuanto a la IE, esta variable se relacionó positivamente con el apoyo de compañeros y jefes, con el *engagement* y con la satisfacción laboral, mientras que se relacionó negativamente con las agresiones al profesorado y con la intención de abandono.

Tabla 1

Análisis descriptivos, indicadores de ajuste de los instrumentos, y correlaciones entre las variables

	1	2	3	4	5	6	M (DT)	Asimetría	Curtosis
1. Agresiones al profesorado	-						1.04 (1.31)	1.57	2.75
2. Apoyo social organizacional	-.16**	-					3.57 (.82)	-.32	-.40
3. <i>Engagement</i>	-.24**	.28**	-				5.05 (.87)	-1.54	2.73
4. Inteligencia emocional	-.14**	.26**	.43**	-			5.54 (.68)	-.65	1.05
5. Satisfacción laboral	-.22**	.23**	.64**	.42**	-		5.63 (.93)	-.99	1.47
6. Intención de abandono	.23**	-.17**	-.33**	-.17**	-.40**	-	1.80 (1.68)	2.69	7.11
Alfa de Cronbach	.55	.84	.94	.90	.76	.93			
Omega de McDonald	.60	.85	.94	.90	.76	.93			
AVE	.27	.48	.41	.52	.44	.83			
CR	.60	.84	.91	.94	.79	.93			
X ²	9.26	42.39	109.18	325.27	56.79	.76			
CFI	.97	.98	.99	.95	.95	.99			
RMSEA	.07	.07	.01	.05	.04	.01			

Nota. M = Media. DT = Desviación típica. CR = fiabilidad compuesta. AVE = Varianza media extraída. ** $p < .01$.

Análisis de Modelado de Covarianzas

Siguiendo el modelo conceptual propuesto (Figura 1), se evaluaron las asociaciones entre las agresiones al profesorado, el apoyo de compañeros y jefes, el *engagement*, la satisfacción laboral y la intención de abandono, así como la influencia moderadora de la IE. La estrategia de modelado de covarianzas plantea analizar de forma secuencial los modelos simples para posteriormente unificar todos los modelos. Análisis preliminares mostraron diferencias significativas en las puntuaciones de las variables evaluadas al comparar por sexo, edad y nivel de especialidad, por lo que sus efectos fueron controlados en todos los modelos analizados. Ninguna de las

variables sociodemográficas mostró influencia estadísticamente significativa en los modelos de covarianzas. El modelo inicial (modelo 1) incluyó las asociaciones entre las agresiones al profesorado y el apoyo social organizacional hacia el *engagement*. Las agresiones al profesorado se asociaron negativamente con el *engagement* ($b = -.20$) y el apoyo social organizacional se asoció positivamente con el *engagement* ($b = .25$). En conjunto, se explicó un 12% de varianza en el *engagement*. Posteriormente, se analizó la integración del efecto moderador de la IE en el modelo anterior, dando como resultado el modelo 2. Los datos mostraron una reducción del impacto de las agresiones al profesorado sobre el *engagement* ($b = -.13$), así como un aumento en el efecto del apoyo social organizacional sobre el *engagement* ($b = .38$). Este modelo explicó un 18% de varianza en *engagement*.

Posteriormente, se generó un modelo (modelo 3) que contemplaba los efectos del *engagement*, sobre la satisfacción laboral y la intención de abandono. El *engagement* se asoció de forma positiva con la satisfacción laboral ($b = .64$) y de forma negativa con la intención de abandono ($b = -.14$). Asimismo, la satisfacción laboral se asoció de forma negativa con la intención de abandono ($b = -.30$). El modelo explicó un 41% de varianza en satisfacción laboral y un 17% de varianza en intención de abandono. Se integró el efecto moderador de la IE en el modelo anterior, dando lugar al modelo 4. Los resultados de este modelo mostraron una disminución del efecto negativo del *engagement* sobre la intención de abandono ($b = -.11$), así como un aumento del efecto del *engagement* sobre la satisfacción laboral ($b = .68$). A su vez, se halló un aumento del efecto negativo de la satisfacción laboral sobre la intención de abandono ($b = -.32$). El modelo explicó un 44% de varianza en satisfacción laboral y un 17% de varianza en intención de abandono.

La integración de los modelos iniciales 1 y 3 dio como resultado el modelo 5 (Figura 2). Tal y como puede observarse, no se encontraron efectos significativos en cuanto a la relación del apoyo social organizacional sobre la satisfacción laboral, ni tampoco se hallaron efectos acerca del papel del apoyo social organizacional sobre la intención de abandono.

Finalmente, se integró el efecto moderador de la IE al modelo mostrado en la Figura 2 (modelo 5) en todos los senderos (*path analysis*). Como se puede observar en el modelo 6 (Figura 3), los resultados preliminares mostraron un aumento del efecto del apoyo social organizacional sobre la satisfacción laboral y el *engagement*, así como una disminución del efecto de las agresiones hacia el profesorado sobre el *engagement* y la intención de abandono. Además, se halló un aumento del efecto del *engagement* sobre la satisfacción laboral y una disminución del efecto negativo del *engagement* sobre la intención de abandono. Por último, se encontró una reducción del efecto negativo de la satisfacción laboral sobre la intención de abandono.

Figura 2

Relaciones entre antecedentes y consecuentes del engagement

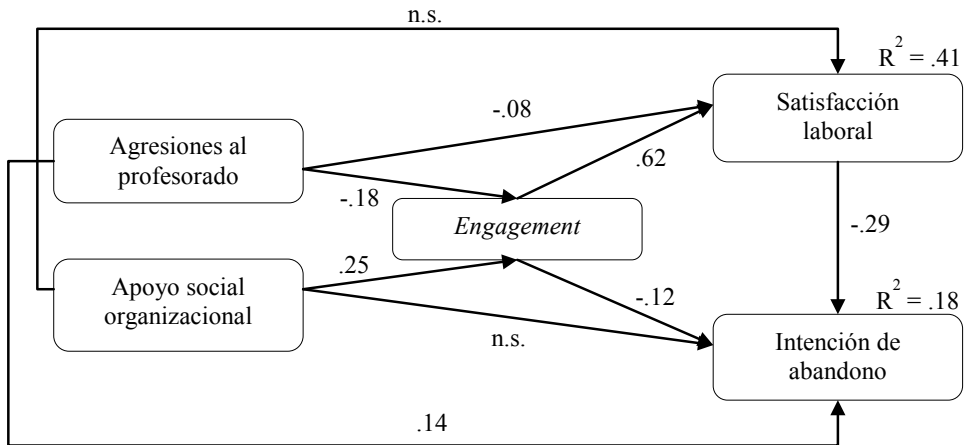
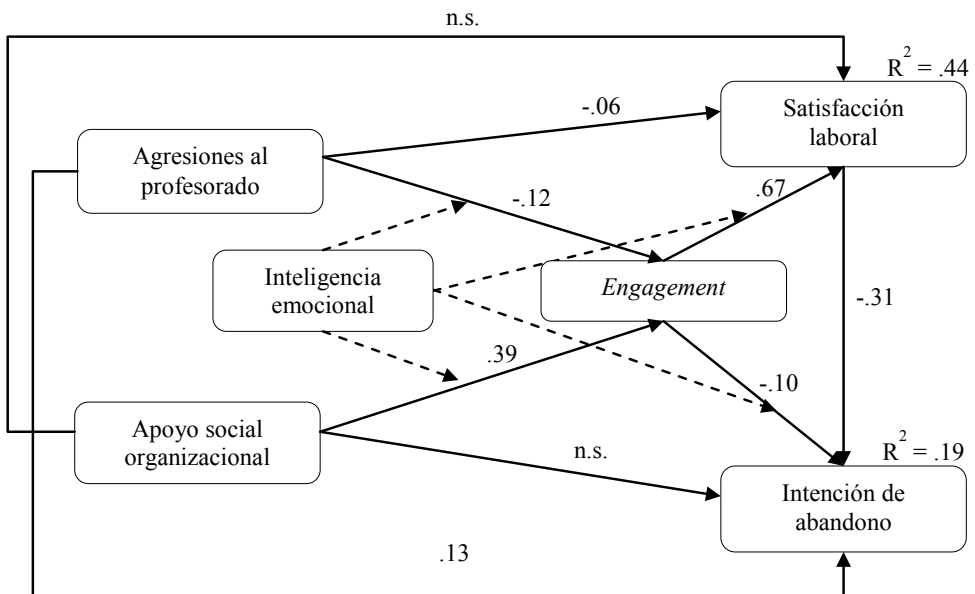


Figura 3

Modelo final integrador de las relaciones entre antecedentes y consecuentes del engagement y el papel moderador de la IE



En la Tabla 2 se recogen los índices de ajuste de los modelos. Los modelos mostraron unos índices de ajuste deficientes en los primeros modelos simples, aunque adecuados en posteriores modelos (superiores a .90 para NNFI y CFI; inferiores a .08 en RMSEA), e incluso un excelente ajuste en cuanto al modelo 6. En los incrementos de los índices de ajuste, se destaca la disminución de chi cuadrado y el aumento en los índices de ajuste al incorporar a los modelos 1, 3 y 5 la variable IE como moderador. La estrategia de modelado secuencial de covarianzas permite estimar las variaciones de efectos entre variables y disponer de un mayor conocimiento de los mecanismos de acción. En resumen, los resultados han apoyado las hipótesis propuestas y ponen de manifiesto la existencia de un efecto moderador de la IE, produciendo cambios en las puntuaciones estandarizadas, así como una mejora de los índices de ajuste.

Tabla 2

Índices de ajuste de bondad de cada uno de los modelos analizados

	S-B χ^2	df	NNFI	CFI	RMSEA	$\Delta\chi^2$	Δ NNFI	Δ CFI
Modelo 1	19.878	1	.823	.822	.160	-	-	-
Modelo 2	12.058	1	.920	.923	.123	-7.82	.097	.010
Modelo 3	42.940	1	.917	.918	.239	-	-	-
Modelo 4	31.779	2	.994	.994	.143	-11.16	.077	.076
Modelo 5	5.054	2	.992	.995	.046	-	-	-
Modelo 6	5.146	2	.998	.998	.046	.092	.006	.003

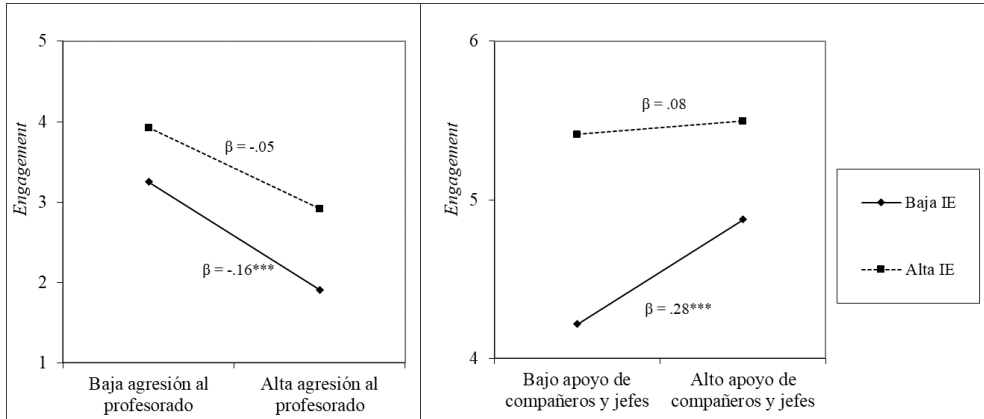
Análisis de Moderación

Con el objetivo de ilustrar los efectos de interacción de la IE, se llevaron a cabo los análisis con el procedimiento de Hayes (2018) a través de la macro PROCESS de SPSS (modelo 1). Se utilizó el procedimiento de muestreo de 5000 y un intervalo de confianza del 95%.

En la Figura 4 se ilustra el papel moderador de la IE en la relación de las agresiones al profesorado y el apoyo social organizacional con el *engagement*. Por un lado, se encontró una relación negativa ($\beta = -.16$, $t(105) = -3.80$, $p < .001$) entre las agresiones al profesorado y el *engagement* para bajos niveles de IE, mientras que esta relación fue menos intensa para altos niveles de IE ($\beta = -.05$, $t(105) = -1.46$, $p = .142$). Por otro lado, como se observa en la Figura 4, la IE moderó la relación entre el apoyo social organizacional y los niveles de *engagement*. En concreto, la relación entre el apoyo social organizacional y los niveles de *engagement* para bajos niveles de IE fue positiva ($\beta = .28$, $t(105) = 3.96$, $p < .001$), mientras que esta relación fue menos intensa para altos niveles de IE ($\beta = .08$, $t(105) = 1.72$, $p = .085$).

Figura 4

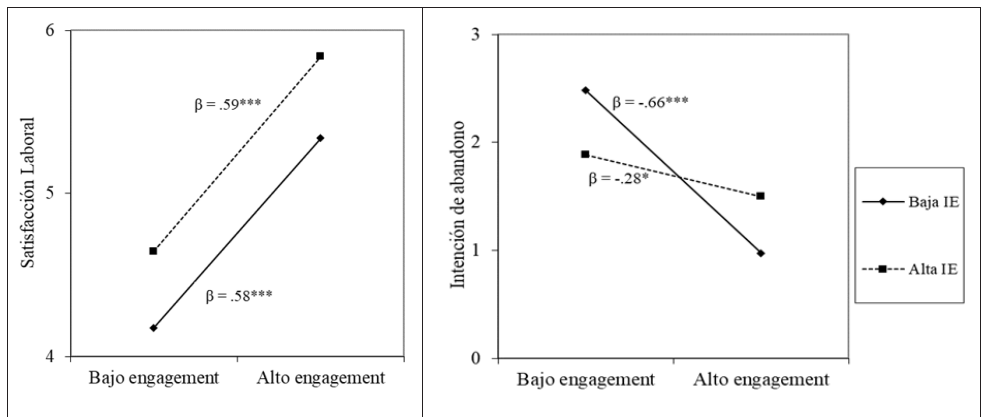
Relación entre las demandas laborales (agresiones al profesorado) y los recursos laborales (apoyo de compañeros y jefes) con la IE para explicar los niveles de engagement



Nota. IE = inteligencia emocional; *** $p < .001$

Figura 5

Relación entre el engagement y la IE para explicar las actitudes laborales (satisfacción laboral e intención de abandono)



Nota: IE = inteligencia emocional; *** $p < .001$ * $p < .05$

En la Figura 5 se muestra el efecto moderador de la IE en la relación entre el *engagement* y la satisfacción laboral y la intención de abandono. Por un lado, la relación entre el *engagement* y la satisfacción laboral se ha mostrado positiva tanto para docentes con baja IE ($\beta = .58$, $t(105) = 11.66$, $p < .001$) como con alta IE ($\beta = .59$,

$t(108) = 8.73, p < .001$). Por otro lado, tal y como se muestra en la Figura 5, la relación entre el *engagement* y la intención de abandono resultó más intensa para el profesorado con baja IE ($\beta = -.66, t(105) = 7.92, p < .001$) en comparación con el profesorado con alta IE ($\beta = -.28, t(108) = 8.25, p = .024$).

DISCUSIÓN

El presente estudio amplía el conocimiento existente sobre la teoría DRL en el profesorado (Granziera et al., 2021), comprobando las asunciones básicas del marco teórico respecto al papel moderador de un recurso personal como la IE en la relación entre recursos laborales, demandas laborales, *engagement* y consecuentes actitudinales en una muestra de profesorado. En general, los datos van en línea con las hipótesis propuestas. Primero, los resultados apoyaron el papel del *engagement* como variable mediadora en la relación entre agresiones al profesorado y apoyo social organizacional y actitudes laborales, en línea con la teoría DRL (Granziera et al., 2017). Al igual que en trabajos anteriores, mayores niveles de *engagement* se relacionaron significativamente con mayores niveles de satisfacción laboral y con menores niveles de intención de abandono docente (Granziera et al., 2021). Además, los resultados han mostrado que la relación del apoyo social organizacional con la satisfacción laboral y con la intención de abandono no es directa sino indirecta a través del *engagement*, lo que sugiere el relevante papel motivador de los recursos sociales en el trabajo docente (Granziera et al., 2021; Mérida-López et al., 2020).

Segundo, se encontró evidencia sobre los efectos moderacionales de la IE en la relación entre demandas y recursos laborales y el *engagement*, en línea con trabajos previos (Mérida-López et al., 2020; Xanthopoulou et al., 2013). Así, este estudio extiende la aplicación del modelo de moderación de IE (Côté, 2014) a la teoría DRL y aborda de forma integradora las evidencias que confirman cómo los recursos personales moderan las relaciones entre demandas-recursos y *engagement* (Bakker et al., 2012; Mérida-López et al., 2020; Xanthopoulou et al., 2013). Los resultados mostraron que las demandas laborales tales como las agresiones hacia el profesorado tenían un efecto más atenuado sobre el *engagement* cuando los docentes tenían niveles altos de IE. Además, cuando los niveles de apoyo social organizacional eran elevados, así como la IE, se observaba un efecto intensificador de ambas variables sobre el *engagement*. Nuestros resultados sugieren que los docentes se pueden beneficiar de entornos educativos saludables con altos niveles de apoyo y bajos niveles de agresión, estando así más motivados e implicados cognitivamente y emocionalmente con su labor. Además, se hallaron efectos moderacionales entre el *engagement* y la IE para predecir las actitudes laborales, consistente con trabajos anteriores (De Clercq et al., 2014). Los docentes con alta IE mostraron un mayor impacto sobre los efectos del *engagement* en su satisfacción laboral y su intención

de abandono, extendiendo estudios previos que examinaron las relaciones de la IE y el *engagement* con indicadores organizacionales positivos y negativos de forma aislada (De Clercq et al., 2014; Mérida-López et al., 2020). En resumen, una de las contribuciones teóricas de esta investigación se relaciona con el análisis de las condiciones bajo las cuales los profesionales de la enseñanza podrían encontrarse desilusionados con su trabajo, por ejemplo, ante bajos recursos de apoyo social organizacional y exposición a episodios de agresión. Además, se ha encontrado que las diferentes combinaciones de *engagement* e IE llevarían al profesorado a mostrar actitudes más o menos positivas hacia su labor.

En cuanto a las limitaciones de este trabajo, en primer lugar, se señala su diseño transversal. Pese al aval teórico de las relaciones hipotetizadas, dado que la formación de actitudes es un proceso gradual producto de la interacción diaria en el ámbito del trabajo y que puede evolucionar con el tiempo, sería necesario replicar estos resultados mediante enfoques longitudinales y estudios de diario para generalizar nuestros hallazgos. Asimismo, futuros estudios deberían examinar las posibles diferencias en indicadores de retención docente en relación con variables como la edad, el sexo y el nivel educativo. Por ejemplo, se podrían estudiar las posibles diferencias en actitudes laborales por grupos de edad o entre hombres y mujeres en cuanto al papel protector de la IE sobre el bienestar docente (p.ej. Suárez Martel & Martín Santana, 2019). Futuras investigaciones deberían contemplar técnicas de muestreo probabilístico, así como el uso de pruebas de rendimiento de IE y objetivas de resultados organizacionales como las tasas de rotación o de baja por enfermedad. Además, como indican estudios previos, la heterogeneidad de las formas de agresión evaluadas mediante el indicador global utilizado pueden dar lugar a índices bajos de consistencia interna (Dzuka & Dalbert, 2007; Mérida-López & Extremera, 2021). Por tanto, futuros trabajos deberían considerar instrumentos alternativos de agresiones al profesorado con una consistencia interna más robusta. Además, el uso de otros instrumentos permitiría confirmar los datos de este trabajo y examinar posibles diferencias por niveles educativos en cuanto a las agresiones al profesorado.

A pesar de las limitaciones señaladas, los hallazgos muestran que la IE y el *engagement* podrían interaccionar para explicar la satisfacción laboral y la intención de abandono cuando se combinan los estados afectivos y motivacionales del docente. Aportar evidencias sobre los posibles procesos a través del cual las demandas, los recursos, el *engagement* y la IE interaccionan para explicar las actitudes negativas hacia el trabajo permite adoptar un acercamiento interaccionista persona-situación que contribuye a los avances teóricos de la literatura sobre bienestar y retención docente. De acuerdo con nuestros hallazgos y estudios previos sobre el papel de la IE en el ámbito educativo (Extremera et al., 2019a), aquellos docentes que posean bajos niveles de IE se sentirán más incapaces de controlar los estresores cotidianos del aula, percibirán las demandas como obstáculos y será más probable

que reaccionen con estrés. Esto podría fortalecer los efectos negativos de estas demandas (p.ej. agresiones) o atenuar los efectos positivos de estos recursos (p.ej. apoyo) sobre el *engagement* (Sweetman & Luthans, 2010). Por el contrario, aquellos docentes con niveles elevados de *engagement* y elevados niveles de recursos personales y sociales en el trabajo desarrollarán actitudes laborales más positivas tales como mayor satisfacción laboral y menores niveles de intención de abandono (Bakker et al., 2012).

Los hallazgos de este estudio presentan algunas implicaciones prácticas de interés para la formación continua del profesorado. Por un lado, puesto que la formación dirigida a desarrollar estas habilidades emocionales ha mostrado ser un recurso efectivo en entornos organizacionales (Oliveira et al., 2021), las administraciones educativas podrían apostar por cursos de formación docente en estas habilidades para proporcionar recursos a la hora de afrontar las demandas laborales y, consecuentemente, mejorar su ilusión y su compromiso hacia la enseñanza (Extremera et al., 2019a). La oferta de formación continua del profesorado podría incluir intervenciones dirigidas a la identificación de emociones en el aula y al manejo de eventos emocionalmente desafiantes con el alumnado (p.ej. situaciones conflictivas), de manera que puedan reducirse los niveles de estrés y las actitudes laborales negativas y potenciar el bienestar ocupacional (Oliveira et al., 2021). Así, estos hallazgos sugieren que el entrenamiento en IE podría ayudar a desarrollar estrategias más adaptativas para afrontar los factores psicosociales de riesgo y, con ello, fomentar la retención docente a través del desarrollo de entornos más positivos y saludables (Extremera et al., 2019a; Oliveira et al., 2021).

Por otro lado, las intervenciones dirigidas a fomentar el *engagement* podrían ser una línea de trabajo docente prometedora, ya que recientes meta-análisis sugieren que las intervenciones sistemáticas y dirigidas al fomento de recursos en el ambiente laboral y el ajuste de las demandas y podrían incrementar el *engagement* de los empleados, de acuerdo con la teoría DRL. Además, estos efectos se han observado en una amplia variedad de países, contextos organizaciones y características diversas de los empleados, sugiriendo la generalización de los beneficios de las intervenciones en *engagement* en multitud de organizaciones, incluidas las educativas (Granziera et al., 2021). Por ello, para mejorar la efectividad de los programas de IE con docentes (Oliveira et al., 2021), este estudio apunta a la necesidad de diseñar programas orientados a la formación en estos recursos personales y sociales que favorezcan el *engagement* y la retención.

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, la investigación ha sido financiada, en parte, por la Universidad de Málaga (S.M.-L.).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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., Demerouti, E., & Lieke, L. (2012). Work engagement, performance, and active learning: The role of conscientiousness. *Journal of Vocational Behavior, 80*(2), 555-564. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.08.008>
- Bardach, L., Klassen, R. M., & 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*, 259-300. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09614-9>
- Bass, B. I., Cigularov, K. P., Chen, P. Y., Henry, K. L., Tomazic, R. G., & Li, Y. (2016). The effects of student violence against school employees on employee burnout and work engagement: The roles of perceived school unsafety and transformational leadership. *International Journal of Stress Management, 23*(3), 318–336. <https://doi.org/10.1037/str0000011>
- 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>
- Curran, F. C., Viano, S. L., & Fisher, B. W. (2019). Teacher victimization, turnover, and contextual factors promoting resilience. *Journal of School Violence, 18*(1), 21–38. <https://doi.org/10.1080/15388220.2017.1368394>
- Dawson, J. F. (2014). Moderation in management research: What, why, when, and how. *Journal of Business and Psychology, 29*, 1-19. <https://doi.org/10.1007/s10869-013-9308-7>
- De Clercq, D., Bouckenooghe, 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>
- DeAngelis, K. J., & Presley, J. B. (2011). Toward a more nuanced understanding of new teacher attrition. *Education and Urban Society, 43*(5), 598–626. <https://doi.org/10.1177/0013124510380724>

- Dzuka, J., & Dalbert, C. (2007). Student violence against teachers: Teachers' well-being and the belief in a just world. *European Psychologist, 12*, 253–260. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.12.4.253>
- Extremera, N., Mérida-López, S., & 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. <https://bit.ly/3D5w3a7>
- Extremera, N., Mérida-López, S., Sánchez-Álvarez, N., Quintana-Orts, C., & Rey, L. (2018, 1-3 marzo). *¿Eres feliz en tu trabajo? Propiedades psicométricas de la adaptación al castellano del Brief Job Satisfaction Measure* [póster científico]. II Congreso Internacional de Psicología del Trabajo y Recursos Humanos, Valencia. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.35186.61123>
- Extremera, N., Rey, L., & 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>
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research, 18*(1), 39–50. <https://doi.org/10.1177/002224378101800104>
- Gold, M. S., & Bentler, P. M. (2000). Treatments of missing data: A monte carlo comparison of RBHDI, iterative stochastic regression imputation, and expectation-maximization. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 7*(3), 319–355. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0703_1
- Granziera, H., Collie, R., & Martin, A. (2021). Understanding teacher well-being through job demands-resources theory. En C. F. Mansfield (Coord.), *Cultivating teacher resilience. International approaches, applications and impact* (pp. 229–244). Springer.
- Hackett, R. D., Lapierre, L. M., & 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>
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (2nd ed.). Guilford Press.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Judge, T. A., Locke, E. A., Durham, C. C., & Kluger, A. N. (1998). Dispositional effects on job and life satisfaction: The role of core-self evaluations. *Journal of Applied Psychology, 83*(1), 17–34. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.83.1.17>
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). Guilford.

- Mérida-López, S., & Extremera, N. (2022). Student aggression against teachers, stress, and emotional intelligence as predictors of withdrawal intentions among secondary school teachers. *Anxiety, Stress, & Coping, 35*(3), 365–378. <https://doi.org/10.1080/10615806.2021.1948020>
- 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>
- Moncada, S., Utzet, M., Molinero, E., Llorens, C., Moreno, N., Galtés, A., & Navarro, A. (2014). The Copenhagen Psychosocial Questionnaire II (COPSOQ II) in Spain: A tool for psychosocial risk assessment at the workplace. *American Journal of Industrial Medicine, 57*(1), 97–107. <https://doi.org/10.1002/ajim.22238>
- Oliveira, S., Roberto, M. S., Pereira, N. S., Marques-Pinto, A., & Veiga-Simão, A. M. (2021). Impacts of social and emotional learning interventions for teachers on teachers' outcomes: A systematic review with meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 12*, 2543. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.677217>
- 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>
- 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., 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.
- Satorra, A., & Bentler, P. M. (2001). A scaled difference chi-square test statistic for moment structure analysis. *Psychometrika, 66*, 507–514. <https://doi.org/10.1007/BF02296192>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies, 3*(1), 71–92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Suárez Martel, M. J., & Martín Santana, J. D. (2019). Influence of socio-demographic profile of teachers on their levels of emotional intelligence and burnout. *Educacion XX1, 22*(2), 93–118. <https://doi.org/10.5944/educxx1.22514>
- Sweetman, D., & Luthans, F. (2010). The power of positive psychology: Psychological capital and work engagement. En A. B. Bakker y M. P. Leiter (Coords.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (pp. 54-68). Psychology Press.

- 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. En T. M. McIntyre, S. E. McIntyre, y D. J. Francis (Coords.), *Educator stress: An occupational health perspective* (pp. 237–259). Springer International Publishing.
- 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>
- Wong, C. S., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13(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>

