2025, Retos, 62, 16-25
© Copyright: Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF) ISSN: Edición impresa: 1579-1726. Edición Web: 1988-2041 (https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/index)

Teachers' engagement: Self-efficacy, emotional intelligence, and subjective happiness in physical education

Engagement docente: Autoeficacia, inteligencia emocional y felicidad subjetiva en Educación Física

Jose María Nevado Luna, Sagrario Del Valle Díaz, Francisco Sánchez Sánchez, Daniel Juárez Santos-García
Universidad de Castilla-La Mancha (España)

Resumen. El sistema educativo establece la importancia de conocer cuáles deben ser las características de los docentes que garanticen el éxito educativo, capaces de generar un aprendizaje significativo, mediante el desarrollo de una relación docente-discente recíproca, compasiva, donde se fomenten los valores democráticos. El engagement docente podría ser la respuesta a esta problemática, de modo que interesa analizar qué variables influyen y son determinantes para que exista compromiso en la educación. Variables como la autoeficacia, la inteligencia emocional y la felicidad son nucleares. Hallar un modelo que las relacione podría ofrecer nuevas perspectivas en la identidad profesional y formación del profesorado. En este estudio han participado 458 docentes de educación física, se ha llevado a cabo un análisis correlacional, una regresión lineal jerárquica y de mediación, obteniendo un modelo significativo donde el engagement se predice por la autoeficacia, seguido por la inteligencia emocional y la felicidad subjetiva. Por género, las mujeres presentan una mayor percepción en la autoeficacia. Por años de experiencia se hallan diferencias en el nivel de engagement. Las variables analizadas presentan una relación lógica en la interacción entre ellas, siendo diferente entre mujeres y varones. Estos resultados establecen la importancia e influencia de las variables personales sobre el engagement de los docentes de educación física, y, cómo éstas varían en función del género y los años de experiencia. Aspectos por evaluar para diseñar la identidad profesional y, como consecuencia, la formación inicial y continua del profesorado.
Palabras clave: Engagement, autoeficacia, inteligencia emocional, felicidad subjetiva, educación física, educación secundaria.

Abstract. The educational system establishes the importance of knowing what should be the characteristics of teachers that guarantee educational success, capable of generating significant learning, through the development of a reciprocal, compassionate teacher-teacher relationship, where democratic values are fostered. Teacher engagement could be the answer to this problem, so we are interested in analyzing which variables influence and are determinant for the existence of engagement in education. Variables such as self-efficacy, emotional intelligence, and happiness are key. Finding a model that relates them could offer new perspectives on professional identity and teacher training. In this study, 458 physical education teachers participated, and a correlational analysis, hierarchical linear regression and mediation regression were carried out, obtaining a significant model where engagement is predicted by self-efficacy, followed by emotional intelligence and subjective happiness. By gender, women have a higher perception of self-efficacy. By years of experience, differences were found in the level of engagement. The variables analyzed show a logical relationship in the interaction between them, being different between women and men. These results establish the importance and influence of personal variables on the engagement of physical education teachers, and how they vary according to gender and years of experience. Aspects to be evaluated to design the professional identity and, as a consequence, the initial and continuing teacher training.
Keywords: Engagement, self-efficacy, emotional intelligence, subjective happiness, physical education, high school.

Fecha recepción: 15-02-24. Fecha de aceptación: 29-09-24
Sagrario Del Valle
sagrariodel.valle@uclm.es

Introducción

Teniendo en cuenta la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre de Educación, amparada por la UNESCO, en el Foro Mundial sobre la Educación de mayo de 2015, donde se puso de manifiesto implementar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, de la Agenda 2030, "Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos"; y la reforma actual para la mejora de la profesión docente, parece necesario llevar a cabo una labor docente excelente y eficaz, capaz de adaptarse a las demandas actuales de la sociedad (Del Valle & Rodríguez, 2017). Para ofrecer una educación de calidad se necesitan profesores comprometidos que dominen y amen su materia, que eduquen integralmente a los estudiantes para que aprendan y sepan vivir en sociedad, siendo necesario implementar una relación docente-discente recíproca, compasiva, donde se fomenten los valores prosociales y democráticos (Del Valle & Rodríguez 2017; Laval & Sorondo, 2023; Santos, 2022; Ubago-Jiménez et al., 2019); acompasado con el engagement o estado de satisfacción, positividad, pasión y motivación del profesor, hacia su trabajo (Falla et al., 2022).

De ahí la importancia de destacar el engagement docente a tenor del contexto complejo y dinámico que afecta al proceso de aprendizaje (Iriarte-Redín & Erro-Garcés, 2020; Villaverde-Caramés et al., 2021).

Este hecho adquiere mayor importancia si tenemos en cuenta aspectos como el burnout que está aumentando en el contexto educativo y, en consecuencia, también afecta a los docentes de educación física (Karolinny Santos et al., 2023; Mérida-López et al., 2022; Torres-Hernández, 2023; Ysaldo et al., 2021). En este escenario, parece urgente que el profesorado cuente con recursos personales que le permita regular de manera eficaz sus sentimientos, sus pensamientos y los lazos que se establecen con los estudiantes, en el desempeño de su labor docente (Gutiérrez-Torres & Buitrago-Velandia, 2019), para que perduren en el puesto de trabajo el mayor tiempo posible, con la máxima eficacia. Según la Teoría de demandas y recursos laborales (DRL; Bakker & Demerouti, 2017), las variables personales

© Copyright: Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF) ISSN: Edición impresa: 1579-1726. Edición Web: 1988-2041 (https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/index)

como la autoeficacia, la felicidad o la inteligencia emocional son elementos claramente determinantes en el desarrollo del engagement docente (Bardach et al., 2022; Mérida-López et al., 2022; Ortan et al., 2021), siendo conscientes de que existen variables contextuales que también influyen (Granziera et al., 2021).

Por tanto, nos interesa destacar las variables personales determinantes del engagement docente en educación física, relacionado con el género y los años de experiencia, para definir la identidad profesional o perfil personal-profesional que pueda identificarse con un compromiso elevado y duradero en el desarrollo de la práctica docente (Granziera et al., 2021). Nos referimos a la importancia de los recursos personales sobre los recursos contextuales, para obtener un mayor nivel de engagement en el trabajo, relacionado directamente con la mejora de la calidad educativa (Cajo & Gisbert-Cervera, 2022; Costa et al., 2021; Estrada et al., 2022; Mérida-López & Extremera 2020).

Engagement y autoeficacia docente

El término autoeficacia se acuña desde la teoría sociocognitiva de Bandura (1977). Adquiere una importancia esencial como variable personal del profesorado para solventar las situaciones que tienen lugar durante la práctica docente (Rojas-Díaz & Nail, 2022). *Entendemos la autoeficacia como un elemento clave, ya que concebimos al docente como un sujeto epistémico activo capaz de conocerse, analizarse y, en consecuencia, ser capaz de adaptarse a un contexto en constante cambio, para lograr con éxito el desarrollo de las acciones (Del Valle & Rodríguez, 2017); por tanto, la autoeficacia es un elemento predictor del engagement docente porque elevados valores de autoeficacia sobre un área concreta en el desarrollo personal, suponen un mejor desempeño de la acción en el futuro (Lazarides et al., 2021).*

Dentro del contexto de la educación física, extrapolable a cualquier otra área, hallamos que la autoeficacia que desarrollan los profesores sobre sus acciones para generar aprendizaje en los alumnos está influenciada por factores de índole personal (Lazarides et al., 2021; Rojas-Díaz & Nail, 2022). Si atendemos a las variables personales, hallamos diferencias en la autoeficacia según el género (Del Valle et al., 2015; Del Valle et al., 2022; Sanz et al., 2015). Respecto a la relación entre la autoeficacia y los años de experiencia no se llega a acuerdos. Existen investigaciones que afirman que la autoeficacia aumenta con la experiencia y tras trabajar veinte años como docentes, los valores se estabilizan (Ortan et al., 2021); o investigaciones que no hallan diferencias al respecto (Del Valle et al., 2015).

Engagement e inteligencia emocional

Actualmente, y desde finales del siglo XX, el concepto referido como inteligencia emocional (en adelante IE), se utiliza como sinónimo de otras palabras como emoción, competencia o habilidad emocional o intelecto (Costa et al., 2021). A su vez, el concepto de IE ha recibido una elevada atención en los últimos años bajo el paradigma de dos modelos teóricos: por un lado, el modelo de rasgo que trata de definir el concepto como un constructo de orden inferior que compone la personalidad que se encarga de manejar las emociones; y, por otro, el modelo de capacidad personal, adoptado en este estudio, que define la IE como la capacidad de percibir, analizar, comprender y gestionar las emociones propias y las de las personas con las que interactúa en su entorno, generando un continuo desarrollo emocional e intelectual (Mayer et al., 2016; Mayer & Salovey, 1997). Existen trabajos dentro del contexto educativo donde se destaca el papel de la IE, siendo esencial su desarrollo para el correcto desempeño profesional. Se halla que elevados niveles de IE permiten gestionar de manera más eficaz las situaciones imprevistas y estresantes que ocurren en el contexto profesional (Estrada et al., 2022). Otros trabajos afirman que el absentismo laboral, entendiendo este hecho como un elemento opuesto al engagement, es un hecho multifactorial donde intervienen aspectos sociales, educativos y económicos, hallándose que la IE es un factor determinante como predictor. En esta línea, la IE se asocia con niveles bajos de burnout y niveles elevados de engagement, siendo clave para en el desempeño docente, ya que no existe ningún aprendizaje ajeno al espacio emocional (Mérida-López & Extremera, 2017).

Torres-Hernández (2023) expone que la IE es un capital psicológico que permite mostrar menos susceptibilidad a padecer desgaste en la labor docente, asociado significativamente con la vocación. A mayor vocación menor burnout. Para este autor, los profesores con mayor experiencia padecen menos desgaste que los más jóvenes. Peláez-Fernández et al. (2022) muestran cómo docentes con elevados valores de IE, presentan mayores valores de resiliencia, concepto relacionado con la definición de engagement.

Por último, la IE de los docentes, en sus conductas inconscientes durante su desempeño profesional, es determinante para desarrollar contextos eficaces en el desarrollo del anclaje del aprendizaje (Castillo et al., 2015; Costa et al., 2021). El anclaje del aprendizaje está influenciado por las emociones y el rol activo que juega el estudiante, permitiendo retener el aprendizaje hasta en un 70-90% tras dos semanas, en contraposición al 30% del aprendizaje que los alumnos pueden retener cuando se adopta un rol pasivo tradicional en la educación (Malaisi, 2016).

Engagement y felicidad subjetiva

Es difícil determinar en qué momento se comenzó a utilizar el concepto de felicidad subjetiva y engagement en el contexto educativo (Extremera, Mérida-López et al., 2019); sin embargo, el correcto desempeño docente presenta de manera implícita un proceso de autorregulación donde el profesor reflexiona sobre las acciones que realiza, desarrollando un diálogo continuo, siendo las emociones moderadoras del proceso (Costa et al., 2021; Del Valle & Rodríguez, 2017). Del mismo modo, en la literatura científica se ha puesto el foco de atención en el desempeño de las habilidades emocionales como elemento que conforma los recursos personales docentes que implican un desarrollo de actitudes positivas relacionado con el engagement (Parker et al., 2018). Por este motivo, es necesario que los

© Copyright: Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF) ISSN: Edición impresa: 1579-1726. Edición Web: 1988-2041 (https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/index)

docentes cuenten con recursos emocionales que les permita regular de manera eficaz su labor profesional (Gutiérrez-Torres & Buitrago-Velandia, 2019).

Cuando la felicidad en el trabajo es elevada, los docentes aumentan su compromiso, muestran mayor dominio sobre su materia y llevan a cabo prácticas educativas con mayor calidad, puntuando más alto en IE (Auletto, 2021).

Se entiende que los niveles de felicidad que experimentan los docentes pueden afectar a su nivel de engagement, así como al desarrollo de su labor profesional de manera eficaz (Henao & Marín, 2019; Mariño et al., 2016).

Los docentes que se identifican con elevados sentimientos de pasión por la enseñanza desarrollan tanto una mayor sensibilidad como una identidad profesional sólida; presentan una mayor implicación y entusiasmo en el desarrollo de su profesión, derivando en una mejor calidad del proceso educativo (Buitrago-Bonilla & Cárdenas-Soler, 2017; Coterón & Franco, 2019), y sentimientos de felicidad (Buitrago-Bonilla, 2018; Coterón & Franco, 2019; Gutiérrez-Torres & Buitrago-Velandia, 2019; Liu & Ramsey, 2008; Villaverde-Caramés et al., 2021).

Propósito del estudio

En el engagement docente las variables personales cobran relevancia independientemente de las variables contextuales con el objetivo de identificar los rasgos personales que pueden conformar a un docente excelente y eficaz, como aspectos clave en la identidad profesional, relacionado con el género y los años de experiencia, para aumentar la calidad en la educación, aplicable a la formación inicial y a la formación continua del profesorado. Se pretende, por tanto, analizar la percepción de autoeficacia, la IE, la felicidad y engagement de los docentes de educación física pertenecientes a la etapa educativa de educación secundaria, su relación y diferencias en función del género y los años de experiencia, y, hallar un modelo predictivo del engagement docente, ajustado al género.

Material y método

Diseño del estudio

El diseño empleado en esta investigación es cuasiexperimental, descriptivo, cuantitativo, correlacional comparativo y de carácter transversal (Ato et al., 2013; Montero & León, 2007).

Participantes

Han participado 458 profesores (32,8% mujeres y 67,2% varones) de educación física en activo, pertenecientes a la etapa educativa de educación secundaria, con una edad media de M = 40.6 (DT = 10.8) y M = 40.9 (DT = 9.5), respectivamente. La muestra se dividió en cinco grupos respecto a los años de experiencia, siendo el grupo 1, de 0 a 5 años; el grupo 2, de 6 a 10 años; el grupo 3, de 11-20 años; el grupo 4, de 21 a 30 años y el grupo 5, más de 30 años (Day & Sachs, 2004; Hargreaves & Fullan, 2012) (Tabla 1). La muestra participó voluntariamente en este estudio empírico descriptivo y transversal ex post facto. El muestreo fue de tipo no probabilístico, elegido de manera no aleatoria y por conveniencia (acceso a la muestra). A los participantes se les informó del protocolo del estudio y se solicitó el consentimiento informado para que los profesores pudieran participar. Se consideraron como criterios de inclusión estar dando clase de educación física en secundaria durante el curso escolar 20/21 y como criterio de exclusión, no firmar el consentimiento informado (Tabla 1).

Tabla 1.
Distribución de frecuencias y medias de las características de la muestra.

Características	n	%	Edad Media (DT)
Género:			
Femenino	150	32.8	40.6 (10.8)
Masculino	308	67.2	40.9 (9.5)
Años experiencia:			
0 a 5 años	168	36.7	30.7 (3.9)
6 a 10 años	43	9.4	36.5 (3.4)
11 a 20 años	90	19.7	42.4 (3.6)
21 a 30 años	114	24.9	50.3 (3.9)
Más de 30 años	43	9,4	56.1 (5)

Variables e instrumentos

Se utilizó la Escala de Autoeficacia Docente (Teacher´s Sense of Efficacy Scale-Short; Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001), traducido al español por Perandones & Castejón (2007). Está compuesta por 12 ítems tipo Likert de nueve puntos, de 1 (nada) a 9 (en gran medida). Tiene una estructura trifactorial donde se analizan dimensiones como la autoeficacia compromiso alumnos, autoeficacia estrategias instruccionales y autoeficacia manejo clase. Al mismo tiempo, presenta una estructura unifactorial que permite el análisis de la autoeficacia total con un buen ajuste del modelo en su análisis confirmatorio CFI = .92; NFI = .91 (Mérida-López et al., 2018).

La Escala Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS, Wong & Law, 2002), traducida y validada al español por Extremera, Rey et al. (2019). Se compone de 16 ítems de tipo Likert de siete puntos, 1 (completamente en desacuerdo) y 7 (completamente de acuerdo). Responde a un modelo tetrafactorial que permite analizar la percepción intrapersonal con una consistencia interna de α = .87, la percepción interpersonal α = .90, la asimilación emocional α = .84 y la regulación emocional α = .83. Del mismo modo, presenta un modelo unifactorial que permite el análisis de la IE con una consistencia interna de α = .92.

La Escala Utretch Engagement Scale (UWES-9, Schaufeli et al., 2006) mide el nivel de engagement docente, adaptada y validada al español por Extremera, Mérida-López et al. (2019). Escala compuesta de 17 ítems de tipo Likert de seis puntos, de 0 (nunca o ninguna vez) a 6 (siempre o todos los días). Permite el análisis de la absorción, la dedicación y el vigor, utilizándose en este caso el modelo unifactorial que permite el análisis del engagement total, teniendo en cuenta la dimensión general del concepto, con una consistencia interna de α = .90.

© Copyright: Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF) ISSN: Edición impresa: 1579-1726. Edición Web: 1988-2041 (https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/index)

La Escala Subjective Happiness Scale (SHS, Lyubomorisky & Lepper, 1999), traducida y validada al español por Extremera & Fernández-Berrocal (2014). Compuesta por cuatro ítems de tipo Likert con siete puntos, 1 (una persona no muy feliz) y 7 (una persona muy feliz). Presenta un modelo unidimensional que permite valorar la puntuación global de la felicidad con una consistencia interna de $\alpha = .81$.

Procedimiento

El estudio se realizó durante el curso académico 2020/21. El equipo de trabajo estuvo formado por un investigador principal y tres investigadores doctores colaboradores. Se siguió un muestreo de tipo aleatorio mediante la selección de los centros educativos que facilita el portal de transparencia de las Consejerías de Educación. El equipo de investigadores administró la prueba por correo electrónico a los profesores de educación física durante los meses de enero, febrero y marzo de 2021. El cuestionario se cumplimentó en una única sesión sin límite de tiempo. Previo a la realización de la prueba, a los participantes se les informó de los objetivos del estudio, el carácter de la participación voluntaria y el cumplimiento de los estándares éticos de la investigación, respetándose las normas deontológicas reconocidas por la Declaración de Helsinki (revisión de 2013), las recomendaciones de Buena Práctica Clínica de la CEE (documento 111/3976/88 de julio de 1990) y la normativa legal vigente española que regula la investigación clínica en humanos (Real Decreto 561/1993 sobre ensayos clínicos).

Análisis de datos

Se utilizó el programa SPSS v.28 para llevar a cabo el análisis de datos. Debido al tamaño muestral superior a 100 (Lumley, 2002), y, dado que la muestra cumple el supuesto de normalidad (Hernández-Sampieri et al., 2018), se aplicó un análisis de pruebas paramétricas. Se realizó un análisis descriptivo, un análisis diferencial entre grupos por género y años de experiencia, además de un análisis inferencial mediante correlaciones bivariadas y parciales. Para llevarlo a cabo, se calculó el coeficiente de correlación r de Pearson, así como la prueba t para grupos independientes, calculando el tamaño del efecto g de Hedges, con los puntos de corte: (a) $g = 0.20$ tamaño del efecto pequeño; (b) $g = 0.50$ moderado; y (c) $g = 0.80$ grande. Para comprobar si existían diferencias entre los años de experiencia se realizó la prueba Anova de un factor, realizando las pruebas post hoc para comprobar diferencias entre cada par de grupos.

Con el objetivo de profundizar en el valor predictivo de las variables estudiadas sobre el nivel de engagement, se realizó un análisis de regresión lineal jerárquica, con el método de introducción sucesiva de variables, que incluyó las variables independientes en sucesivos pasos, tanto para el análisis general, como por género: (1) autoeficacia, (2) IE y (3) felicidad subjetiva. Se calcularon los coeficientes de determinación (R^2 y R^2 ajustado), los coeficientes no estandarizados (B), los coeficientes estandarizados (β), el aumento de R (ΔR) y de F (ΔF) para comprobar si los modelos no estaban anidados.

Para comprobar la bondad de ajuste del modelo, se analizó la no colinealidad (índices FIV y de tolerancia), los supuestos de no autocorrelación (estadístico Durbin-Watson), considerando puntuaciones recomendadas (1.5 y 2.5) o próximas a las mismas para indicar la independencia de los errores (Durbin & Watson, 1971); así como la no existencia de valores atípicos de alta influencia (distancia de Cook), y los análisis de varianza para comprobar la explicación de la varianza.

Finalmente, con el objetivo de comprobar el modelo propuesto, se estableció la función de las variables IE y felicidad como mediadoras en la relación entre la autoeficacia y el engagement, se realizó un modelo de mediación múltiple con la macro PROCESS v.4.2, siguiendo los procedimientos estándar, se tuvieron en cuenta 10000 muestras de bootstrapping e intervalos de confianza al 95% (Hayes, 2022).

Resultados

Análisis descriptivo y correlacional por género y años de experiencia

La prueba Kolmogorov-Smirnov presenta un valor superior de .05; por tanto, los datos de la muestra presentan una distribución normal. En el análisis diferencial la prueba t de student para muestras independientes señala que existen diferencias significativas en cuanto al nivel de autoeficacia entre mujeres y varones con un tamaño del efecto grande ($g > 0.80$).

El engagement, la IE y la felicidad subjetiva no presentan diferencias significativas por género ($p > .05$) (Tabla 2).

Tabla 2
Medias y desviaciones típicas de la autoeficacia, engagement, IE y felicidad en función del género.

Variables	AUT M (DT)	ENG M (DT)	IE M (DT)	FS M (DT)
Género:				
Femenino	7.51 (.90)*	4.92 (.72)	5.92 (.73)	5.52 (.92)
Masculino	7.33 (.87)	4.84 (.74)	5.81 (.64)	5.46 (.92)

AUT = autoeficacia, ENG = engagement, IE = inteligencia emocional, FS = felicidad.
*p < .05

Para llevar a cabo el análisis inferencial, se utilizó la prueba r de Pearson con el objetivo de obtener la correlación entre las variables autoeficacia, engagement, IE y felicidad. El análisis de correlaciones bivariadas para la variable autoeficacia demostró que valores superiores de autoeficacia se correlacionaron con valores superiores de engagement, IE y felicidad subjetiva; a su vez, valores superiores de engagement correlacionaron con valores superiores de IE y felicidad subjetiva; finalmente, valores altos de IE correlacionaron con valores superiores de felicidad, todos ellos superior al 40%, a excepción de la relación entre felicidad y autoeficacia, en un 20% y la relación entre IE y autoeficacia en un 36% ($p < .001$), (modelo I). Las correlaciones parciales (modelo II), ajustado al género, presentaron la misma interpretación con puntuaciones similares, a excepción de la relación entre IE y engagement ($p < .001$),

© Copyright: Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF) ISSN: Edición impresa: 1579-1726. Edición Web: 1988-2041 (https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/index)

(modelo II) (Tabla 3).

Tabla 3.
Correlaciones bivariadas y parciales variables autoeficacia, engagement, IE y felicidad para el total de la muestra y ajustado al género.

Variables	AUT	ENG	IE	FS
		Modelo I (Modelo II)		
AUT	1			
ENG	.45** (.45**)	1		
IE	.36** (.36**)	.44** (.43**)	1	
FS	.27** (.27**)	.41** (.41**)	.52** (.51**)	1

AUT = autoeficacia, ENG = engagement, IE = inteligencia emocional, FS = felicidad.
*p < .01; **p < .001

Por años de experiencia, la prueba Anova de un factor muestra que no existen diferencias significativas entre las variables autoeficacia, IE y felicidad para ninguno de los grupos (sig. > .05); sin embargo, la variable engagement presenta diferencias significativas entre al menos dos grupos (sig. < .05), por ello se realizó la prueba post hoc para esta variable con el estadístico Bonferroni, encontrando diferencias significativas entre el grupo de 0-5 años y el grupo de 20-30 años (sig. < .001), además de diferencias entre el grupo de 11-20 años y el grupo de 20-30 años (sig. < .05) (Tabla 4).

Tabla 4
Anova de un factor entre las variables autoeficacia, engagement, IE y felicidad por años de experiencia.

Variables	AUT	ENG	IE	FS
		F entre grupos (sig.)		
	.63 (.64)	8.96 (< .001)	1.26 (.28)	1.72 (.14)
Prueba post hoc (Bonferroni) engagement Intervalo confianza al 95%				
	Diferencia de medias (I-J)	Sig.	Límite inferior	Límite superior
0 a 5 años / 20-30 años	.51	< .001	.27	.76
11 a 20 años / 20-30 años	.29	.04	.01	.57

AUT = autoeficacia, ENG = engagement, IE = inteligencia emocional, FS = felicidad.

Análisis de regresión lineal jerárquica

Tras aplicar la introducción sucesiva de las variables en diferentes pasos como se muestra en la Tabla 5, todos son significativos ($F_1 = 117.26$, $p < .001$; $F_2 = 92.38$, $p < .001$; $F_3 = 72.34$, $p < .001$) y generan además incrementos significativos de R y F ($\Delta R^2 = 20$, $\Delta F_1 = 117.26$, $p < .001$; $\Delta R^2 = 29$, $\Delta F_2 = 92.38$, $p < .001$; $\Delta R^2 = 33$, $\Delta F_3 = 72.34$, $p < .001$); explicándose así un 32% de la varianza. El valor de Durbin-Watson en este modelo es de 1.84, por lo que se asume que no se produce autocorrelación. Además, los valores FIV se presentan en el rango [1.16, 1.46], siendo menores de 10, en todos los casos; los índices de tolerancia se encuentran en el rango [.68, .85], no siendo inferiores a .10 en ningún caso. Hecho que permite afirmar que no se produce colinealidad entre las variables. Finalmente, la distancia de Cook presenta el rango [.0, .26], siendo la M = .01, no superando el límite de 1, en ningún caso. La autoeficacia permite explicar un 21% de la varianza de manera individual. A su vez, los valores de IE y felicidad muestran que ambas variables son significativas con poder predictivo sobre el engagement docente. En consecuencia, destaca la autoeficacia con un coeficiente mayor ($\beta = .31$, $p < .01$), como resultado de su mayor influencia sobre la variable engagement. Hallamos, por tanto, que la felicidad presenta un valor mayor con respecto a la influencia de la IE, a pesar de que ambas variables cuentan con coeficientes parecidos ($\beta = .21$, $p < .01$; $\beta = .20$, $p < .05$), siendo ambas variables significativas en la predicción del engagement (Tabla 5).

Tabla 5.
Resumen resultados análisis de regresión lineal jerárquica del engagement.

Variable	B	SE B	95% CI	β	R^2 adj	ΔR^2	ΔF	p
Paso 1 (constante)	2.07**	.26	[1.56 2.58]		.21	.20	117.26	< .001
Autoeficacia	.37	.03	[.31 .45]	.45**				
Paso 2 (constante)	.78*	.30	[.18 1.37]		.28	.29	92.38	< .001
Autoeficacia	.28	.03	[.21 .35]	.34**				
Inteligencia emocional	.34	.04	[.25 .43]	.31**				
Paso 3 (constante)	.62*	.29	[.03 1.20]		.32	.33	72.34	< .001
Autoeficacia	.26	.03	[.19 .33]	.31**				
Inteligencia emocional	.23	.05	[.12 .32]	.20*				
Felicidad	.17	.03	[.10 .24]	.21**				

Variable dependiente: Engagement. R^2 adj = R^2 ajustado, CI =intervalo de confianza para B.
* p<.05 ** p<.01

Análisis de regresión lineal jerárquica por género

Tras introducir las variables estudiadas en el modelo, según el género, se obtiene que la autoeficacia, la IE y la felicidad explican el 36.6% del engagement para los varones y el 23.2% para las mujeres, ya que atendiendo al principio de parsimonia el modelo más correcto es el establecido en el paso dos. El valor de Durbin-Watson para sendos modelos completos es de 1.88 y 1.86 respectivamente; los valores VIF se presentan en el rango [1.14, 1.60] y [1.13, 1.23] respectivamente, encontrándose por debajo de 10, permitiendo afirmar la no colinealidad entre variables. Finalmente, la distancia de Cook se presenta en el rango [.00, .36] y [.00, .57], con una M = .01 y M = .01. Siendo la autoeficacia la variable con mayor poder predictivo en el caso de las mujeres (21%), frente a los varones (19.9%); sin embargo, variables como la IE adquieren una mayor relevancia en los varones al establecerse su poder predictivo sumado a la autoeficacia en un 31.6%, frente al 23.2% en el caso de las mujeres. Finalmente, la felicidad se establece como una variable con poder predictivo de manera significativa, exclusivamente, para los varones (Tabla 6).

© Copyright: Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF) ISSN: Edición impresa: 1579-1726. Edición Web: 1988-2041 (https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/index)

Tabla 6.
Resumen resultados análisis de regresión lineal jerárquica del engagement docente según el género.

Variable	B	SE B	95% CI	β	R^2adj	ΔR^2	ΔF	p
Paso 1 (constante) (I)	2.03**	.32	[1.39 2.67]		.19	.19	76.04	<.001
Autoeficacia (I)	.38	.04	[.29 .46]	.44**				
Paso 1 (constante) (II)	2.18**	.44	[1.31 3.05]		.20	.21	39.24	<.001
Autoeficacia (II)	.36	.05	[.25 .48]	.45**				
Paso 2 (constante) (I)	.28	.38	[-.46 1.03]		.31	.32	72.04	<.001
Autoeficacia (I)	.28**	.04	[.19 .36]	.32**				
Inteligencia emocional (I)	.42	.05	[.31 .54]	.36**				
Paso 2 (constante) (II)	1.53*	.50	[.53 2.03]		.23	.24	23.52	<.001
Autoeficacia (II)	.29**	.06	[.17 .42]	.37**				
Inteligencia emocional (II)	.19*	.07	[.04 .35]	.20*				
Paso 3 (constante) (I)	.18	.36	[-.54 .90]		.36	.37	60.13	<.001
Autoeficacia (I)	.24**	.04	[.16 .33]	.29**				
Inteligencia emocional (I)	.28**	.06	[.16 .40]	.24**				
Felicidad (I)	.21**	.04	[.13 .30]	.26**				
Paso 3 (constante) (II)	1.40*	.51	[.38 2.41]		.23	.25	16.30	<.001
Autoeficacia (II)	.29**	.06	[.17 .42]	.37**				
Inteligencia emocional (II)	.14	.08	[-.03 .31]	.14				
Felicidad (II)	.08	.06	[-.04 .21]	.10				

(I) Varones. (II) Mujeres. Variable dependiente: Engagement. R^2 adj = R^2 ajustado, CI = intervalo de confianza para B.
* p < .05 ** p < .01

Análisis complementario

En consonancia con estudios previos donde se demostró la relación entre variables como la felicidad y el compromiso (Peláez-Fernández et al., 2022), además de estudios donde establecen la relación entre la IE y la autoeficacia (Mérida-López & Extremera, 2020), se analizó si la IE y la felicidad pueden asociarse mediante vías indirectas con las variables autoeficacia y engagement docente, al establecerse como variables mediadoras; ya que ambas son variables relacionadas con un estado psicológico, un proceso cognitivo o afectivo (Hayes, 2022). Los datos se muestran después de establecer el efecto como covariable del género, presentando el modelo de mediación propuesto en la Figura 1, donde se establece que existe una mediación parcial del 32% (p < .001), demostrando la relación significativa entre las variables (efecto indirecto IE = .07, IC [.03, .12], efecto indirecto felicidad = .05, IC [.02, .10]).

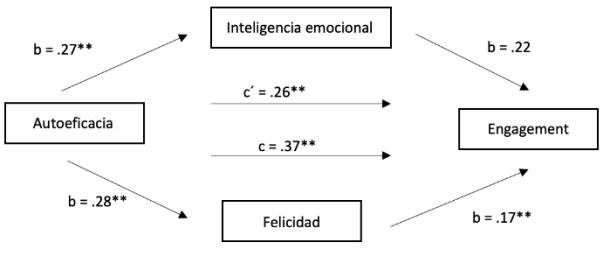

Figura 1. Representación modelo de mediación (Hayes, 2022).

Discusión

El estudio que se presenta establece las características personales esenciales de los docentes de éxito, en la enseñanza por competencias (Cajo & Gisbert-Cervera, 2022; Costa et al., 2021; Del Valle & Rodríguez, 2017; Estrada et al., 2022; Mérida-López & Extremera, 2020; Villaverde-Caramés et al., 2021). El engagement, como piedra angular, podría solucionar el problema (Coterón & Franco, 2019; Villaverde-Caramés et al., 2021); existiendo pocos estudios que permitan explicar cuáles son los predictores del mismo (Costa et al., 2021; Estrada et al., 2022; Extremera, Mérida-López et al., 2019; Rojas-Díaz & Nail, 2022).

La literatura científica parece evidenciar la importancia de variables como la autoeficacia, la IE o la felicidad, de manera independiente o relacionadas por pares, con el engagement docente; no existiendo hasta la fecha ningún estudio que relacione las tres variables en conjunto con el objetivo de predecirlo, aunque sí, son numerosos los estudios que se focalizan en el burnout, extremo contrario del engagement docente (Karolinny Santos et al., 2023; Mérida-López & Extremera, 2020; Mérida-López et al., 2022; Ortan et al., 2021; Peláez-Fernández et al., 2022; Torres-Hernández, 2023).

Por tanto, con el fin de relacionar las tres variables en su conjunto: autoeficacia, IE y felicidad, con el engagement docente, se realizan correlaciones y se hallan muy significativas (p <.001), para la muestra en su conjunto. En función del género, ambos, presentan correlaciones muy significativas entre todas las variables (Buitrago-Bonilla & Cárdenas-Soler, 2017; Del Valle et al., 2015), en contra de lo hallado por Castillo et al. (2015) y Sanz et al. (2015).

La regresión lineal arroja que el engagement docente se predice por la autoeficacia, explicando el modelo un 21%; el segundo modelo conformado por la autoeficacia y la IE explica un 28% y el tercer modelo compuesto por autoeficacia, IE y felicidad explica un 32%. Lógico si pensamos que un profesor puede desarrollar su labor docente siendo autoeficaz (Lazarides et al., 2021; Villaverde-Caramés et al., 2021), independientemente de mostrar IE o tener felicidad en su trabajo. Pero si un profesor además de tener autoefi-

© Copyright: Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF) ISSN: Edición impresa: 1579-1726. Edición Web: 1988-2041 (https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/index)

cacia tiene IE, obtiene un mayor engagement docente (Mérida-López et al., 2022); y si a ello le sumamos el bienestar en el trabajo o felicidad, el efecto del engagement se multiplica (Mariño et al., 2016; Mérida-López et al., 2022). Podríamos afirmar que sería un profesor excelente y eficaz, que domina su materia, recíproco y compasivo, capaz de fomentar los valores prosociales y democráticos (Del Valle & Rodríguez 2017; Laval & Sorondo, 2023; Santos, 2022; Ubago-Jiménez et al., 2019). Por otro lado, si bien el tanto por ciento de la explicación del modelo tripartito, podría resultar bajo, es acorde con lo hallado en otros estudios cuando relacionan el engagement con la autoeficacia, o el engagement con la IE, o el engagement con la felicidad subjetiva (Extremera, Mérida-López et al., 2019; Falla et al., 2022; Peláez-Fernández et al., 2022).

Los modelos predictivos del engagement docente para el género masculino se explican con la autoeficacia en un 19.6%; la autoeficacia y la IE con un 31.6%; la autoeficacia, la IE y la felicidad 36.6%. Esto nos hace pensar que los docentes son más prácticos y menos dados a la reflexión personal, quizás más propio del rol femenino. Los varones tienden más a llevar a cabo las acciones instrumentales (Del Valle et al., 2022), hallando que la felicidad cobra importancia (Gutiérrez-Torres & Buitrago-Velandia, 2019). En cuanto al género femenino, el primer modelo se establece con la variable autoeficacia lo que explica un 20.4%; excluyendo en la predicción del engagement docente la felicidad subjetiva, en línea con Liu & Ramsey (2008), cuando afirman que el género femenino suele presentar una menor satisfacción profesional o felicidad debido a que la mujer ha desempeñado tradicionalmente un rol en la sociedad que ha estado vinculado a la comprensión del sufrimiento, al cuidado y a la atención de los demás. Este estereotipo social atribuye a la mujer una mayor sensibilidad emocional, una mayor preocupación por la interacción y sentimiento de los demás y una mayor tendencia al apoyo a los más débiles, de ahí que la felicidad no muestre relación significativa (Del Valle et al., 2022).

Finalmente, por años de experiencia, existen diferencias entre los grupos (Auletto, 2021; Extremera, Mérida-López et al., 2019; Mariño et al., 2016). De manera específica, Ortan et al. (2021), afirman que estos valores sufren un estancamiento a los 20 años de experiencia, otorgando así una explicación sólida de las diferencias encontradas entre los grupos; en cambio, otras referencias como Buitrago-Bonilla (2018), Costa et al. (2021), Coterón & Franco (2019), Estrada et al. (2022), Gutiérrez-Torres & Buitrago-Velandia (2019) e Ysaldo et al. (2021), afirman que no existen. No obstante, a la luz de los resultados, podemos entender que con los años se produce una autorregulación de la acción docente, con unos 15 años de experiencia como media, los profesores son más maduros en su quehacer docente y más eficaces, con sentimientos de felicidad en su trabajo (Auletto, 2021; Mérida-López et al., 2022; Torres-Hernández, 2023). En última instancia este estudio tiene limitaciones asumibles en cuanto a la muestra o el diseño por ser transversal. Los resultados se deben interpretar dentro del área de la educación física, estableciéndose así la necesidad de conformar modelos que permitan valorar la excelencia docente o identidad profesional, con independencia del área o materia.

Conclusiones

Se destaca la relevancia de un estudio que ha permitido analizar y comprender las características personales que deben poseer los docentes exitosos en el ámbito de la educación física, con el objetivo de identificar las variables que configuran su identidad profesional. Por orden, el engagement docente lo predice la autoeficacia, la IE y la felicidad. Por género, los varones responden al mismo modelo anterior; sin embargo, para las mujeres la autoeficacia es crucial.

A su vez, se expone la necesidad de seguir realizando estudios donde se analicen las variables personales que fundamentan el comportamiento de los profesores, con el objetivo de conservar a los mejores en el desarrollo de su labor docente, fomentando los valores prosociales y democráticos. Es menester dar valor a la pericia frente a la experiencia docente, donde la IE y la felicidad son variables mediadoras entre la autoeficacia y el engagement.

Estas conclusiones sirven para repensar en la identidad profesional docente, la formación inicial del profesorado y la formación continua si se pretende ofrecer una educación con calidad.

Agradecimientos

Expresamos gratitud hacia los docentes de Educación Física que han participado en el presente estudio por el tiempo dedicado, donde su contribución ha sido fundamental para el desarrollo de esta investigación.

Referencias

Ato, M., López, J.J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología,* 29(3), 1038-1059. https//doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511

Auletto, A. (2021). Making sense of early-career teacher support, satisfaction and comminente. *Teaching and Teacher Education,* 101, 103321. https//doi.org/10.1016/j.tate.2021.103321

Bakker, A., & 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

Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review,* 84(2), 191-215. https//doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Bardach, L., Klassen, R. M., & Perry, N. E. (2022). Teachers' psychological characteristics: Do they matter for teacher effectiveness, teachers' well-being, retention,

© Copyright: Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF) ISSN: Edición impresa: 1579-1726. Edición Web: 1988-2041 (https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/index)

and interpersonal relations? An integrative review. *Educational Psychology Review*, 34(1), 259-300. https//doi.org/10.1007/s10648-021-09614-9

Buitrago-Bonilla, R. E. (2018). Cotidianidad y retos para el profesorado. *Praxis & Saber*, 9(19), 9-18. https//doi.org/10.19053/22160159.v9.n19.2018.7919

Buitrago-Bonilla, R. E., & Cárdenas-Soler, R. N. (2017). Emociones e identidad profesional docente: relaciones e incidencia. *Praxis & Saber*, 8(17), 225-247. https//doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7208

Cajo, B. G. H., & Gisbert-Cervera, M. (2022). Factores determinantes que permiten establecer tipologías de profesorado en el contexto de la innovación tecnológica educativa. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 22(69). https//doi.org/10.6018/red.499171

Castillo, E. C., Almagro, B. J., García, C. C., & Buñuel, P. S. L. (2015). Inteligencia emocional y motivación en educación física en secundaria. *Retos,* 27, 8-13. https//doi.org/10.47197/retos.v0i27.34336

Costa Rodríguez, C., Palma Leal, X., & Salgado Farías, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios pedagógicos*, 47(1), 219-233. https//doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219

Coterón, J., & Franco, E. (2019). Relación entre la motivación y el compromiso del alumnado en educación física y el burnout del docente. *Sportis*, 5(1), 101-117. https//doi.org/10.17979/sportis.2019.5.1.3634

Day, C., & Sachs, J. (2004). *International handbook on the continuing professional development of teachers*. Open University Press.

Del Valle, S., & Rodríguez, M. (2017). *Programar por competencias es fácil*. EP Editores.

Del Valle, S., De la Vega, R., & Rodríguez, M. (2015). Percepción de las competencias profesionales del docente de educación física en primaria y secundaria. *Revista internacional de medicina y ciencias de la actividad física y el deporte,* 15(59), 507-526. https//doi.org/10.15366/rimcafd2015.59.007

Del Valle, S., Rioja, N., Parra, J., & Cárdenas, M. (2022). Percepción de las Competencias Docentes en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 22(86), 301-317. https//doi.org/10.15366/rimcafd2022.86.007

Durbin, J., & Watson, G. S. (1971). Testing for serial correlation in least squares regression. *Biometrika,* 58(1), 1–19. https//doi.org/10.2307/2334313

Estrada Fernandez, X., Priego-Ojeda, M., Ros Morente, A., & Alsinet Mora, C. (2022). Relationship between emotional intelligence, burnout and health perception in a sample of football Spanish referees. *Retos*, 44, 960–975. https//doi.org/10.47197/retos.v44i0.91642

Extremera N., Rey, L., & Sánchez-Álvarez, N. (2019). Validation of the Spanish version of the Wong Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS-S). *Psicothema,* 31(1), 94-100. https//doi.org/10.7334/psicothema2018.147

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2014). The Subjective Happiness Scale: Translation and Preliminary Psychometric Evaluation of a Spain Version. *Social Indicators Research*, 119(1), 473-481. https://doi.org/10.1007/s11205-013-0497-2

Extremera, N., Mérida-López, S., Sánchez-Álvarez, N., Quintana-Orts, C., & Rey, L. (2019). Un amigo es un tesoro: inteligencia emocional, apoyo social organizacional y engagement docente. *Praxis & Saber*, 10(24), 69-92. https//doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10003

Falla, D., Gómez, C. A., & del Pino, C. G. (2022). Engagement en la formación docente como impulsor de actitudes inclusivas. *Educación XX1*, 25(1), 251-271. https//doi.org/10.5944/educXX1.30369

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.

Gutiérrez-Torres, A.M., & Buitrago-Velandia, S.J. (2019). Las habilidades socioemocionales en los docentes: herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber,* 10(24), 167-192. https//doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.

Hayes, A. F. (2022). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (3rd. ed.). Guilford Press.

Henao Arias, J. F., & Marín Rodríguez, A. E. (2019). El proceso de enseñanza desde el prisma de las emociones de los docentes. *Praxis & Saber,* 10(24), 193-215. https//doi.org/10.19053/22160159.v10.n24.2019.9415

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Baptista-Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación.* McGraw Hil.

Iriarte-Redín, C., & Erro-Garcés, A. (2020). Stress in teaching professionals across Europe. *International Journal of Educational Research*, 103, 101623. https//doi.org/10.1016/j.ijer. 2020.101623

Karolinny Santos. F., Lima, J.K., Peres, H.F., Jannota, A., Gomes de Souza, R., & Borba Pinheiro, C.J. (2023). Síndrome de Burnout: um estudo comparativo-correlacional entre docentes que atuam em diferentes níveis do ensino. *Retos*, 50, 254-261. https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/99244

© Copyright: Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF) ISSN: Edición impresa: 1579-1726. Edición Web: 1988-2041 (https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/index)

Laval, C. & Sorondo, J. (2023). Por un cambio de paradigma educativo: del neoliberalismo escolar a la educación democrática. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 8(1), 179-194. https//doi.org/10.15366//reps2023.8.1

Lazarides, R., Fauth, B., Gaspard, H., y Göllner, R. (2021). Teacher self-efficacy and enthusiasm: Relations to changes in student-perceived teaching quality at the beginning of secondary education. *Learning and Instruction*, 73, 101435. https//doi.org/10.1016/j.learninstuc.2020.101435.

Ley orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, 30 de diciembre de 2020. https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3

Liu, S., & Ramsey, J. (2008). Teachers′ job satisfaction: Analyses of the Teacher Follow-Up Survey in the United States for 2000–2001. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1173–1184. https//doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.010

Lumley, T. (2002). Network meta-analysis for indirect treatment comparisons. *Statics in medicine,* 21(16), 2313-2324.

Lyubomirsky, S., & Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social indicators research*, 46(2), 137-155. https//doi.org/10.1023/A:1006824100041

Malaisi, L. (2016). *Cómo ayudar a los niños de hoy. Educación Emocional.* Educación Emocional Argentina.

Mariño, L., Pulido, Ó., & Morales, L. (2016). Actitud filosófica, infancia y formación de maestros. *Praxis & Saber*, 7(15), 81-101. https//doi.org/10.19053/22160159.v7.n15.2016.5724

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 3-31). Basic Books.

Mayer, J. D., Carouse, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion review,* 8(4), 290-300. https//doi.org/10.1177/1754073916639667

Mérida-López, S., & Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85, 121-130. https//doi.org/10.1016/j. ijer.2017.07.006

Mérida-López, S., & Extremera, N. (2020). When pre-service teachers' lack of occupational commitment is not enough to explain intention to quit: Emotional intelligence matters!. *Revista de Psicodidáctica,* 25(1), 52-58. https//doi.org/10.1016/j.psicod.2019.05.001

Mérida-López, S., Extremera, N., Sánchez-Álvarez, N., Quintana-Orts, C., & Rey, L. (2018, 1-3 de marzo). *¿Crees que serás buen docente? Propiedades psicométricas de la adaptación al castellano del Teachers' Sense of Efficacy Scale-Short Form en profesores noveles* [Poster]. II International Conference on Work Psychology and Human Resources, Valencia.

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

Montero, I., & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 847-862.

Ortan, F., Simut, C., & Simut, R. (2021). Self-Efficacy, Job Satisfaction and Teacher Well-Being in the K-12 Educational System. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(23), 12763. https//doi.org/10.3390/ ijerph182312763

Parker, J. D. A., Taylor, R. N., Keefer, K. V., & Summerfeldt, L. J. (2018). Emotional intelligence and post-secondary education: What have we learned and what have we missed? In K. V. Keefer, J. D. A. Parker, & D. H. Saklofske (Eds.), *Emotional intelligence in education: Integrating research with practice* (pp. 427-452). Springer.

Peláez-Fernández, M. A., Mérida-López, S., Rey, L., & Extremera, N. (2022). Burnout, work engagement and life satisfaction among Spanish teachers: The unique contribution of core self-evaluations. *Personality and Individual Differences*, 196, 111727. https//doi.org/10.1016/j.paid.2022.111727

Perandones, T. M. & Castejón, J. L. (2007, 30 de noviembre - 2 de diciembre). *Estudio correlacional entre personalidad, inteligencia emocional y autoeficacia en profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato* [Recurso electrónico]. *V Congreso Internacional "Educación y Sociedad"*: La Educación: Retos del S. XXI, Granada.

Real Decreto 561/1993, de 16 de abril, por el que se establecen los requisitos para la realización de ensayos clínicos con medicamentos. *Boletín Oficial del Estado*, 144, de 13 de mayo de 1993. https://www.boe.es/eñi/es/rd/1993/04/16/561

Rojas-Díaz, D. F., & Nail, O. R. (2022). Autoeficacia docente para la convivencia escolar en la formación inicial docente. *Formación universitaria*, 15(1),47-56. https//doi.org/10.4067/S07185006202200010047

Santos, J.E. (2022). Derechos Humanos y formación docente en tiempos de racionalidad neoliberal. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 8(1), 9-33. https//doi.org/10.15366/reps2023.8.1.001

Sanz, J. R., Hernando, I., & Mula, J. M. (2015). La percepción del profesorado de Educación Secundaria de la Comunidad Valenciana acerca de sus conocimientos profesionales. *Estudios sobre educación*, 29, 215-234. https//doi.org/10.15581/004.29.215-234

Schaufeli, W., Bakker, A., & Salanova, M. (2006). The Measurement of Short Questionnaire: A Cross-National Study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701-716. https//doi.org/10.1177/0013164405282471

© Copyright: Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF) ISSN: Edición impresa: 1579-1726. Edición Web: 1988-2041 (https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/index)

Torres-Hernández, E.F. (2023). Vocación y burnout en docentes mexicanos [Vocation and burnout in Mexican tearchers]. *Educación XX1,* 26(1), 327-346. https//doi.org/10.5944/ educxx1.32954

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. Teaching and Teacher Education, 17, 783-805. https//doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1

Ubago-Jiménez, J. L., González-Valero, G., Puertas-Molero, P., & García-Martínez, I. (2019). Development of emotional intelligence through physical activity and sport practice. a systematic review. *Behavioral Sciences*, 9(4), 44. https//doi.org/10.3390/bs9040044

Villaverde-Caramés, E. J., Fernández-Villarino, M. A., Toja, M. B., & González Valeiro, M. (2021). Revisión de la literatura sobre las características que definen a un buen docente de EF: consideraciones desde la formación del profesorado. *Retos*, 41, 471-479. https//doi.org/10.47197/retos.v0i41.84421

Wong, C.-S., & Law, K. S. (2002). *Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS)* https//doi.org/10.1037/t07398-000

Ysaldo, R., Ramírez-Asís, E., García-Figueroa, M., & Arquero, J. (2021). Clima laboral y burnout en profesores universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 24(3), 101-114. https//doi.org/10.6018/reifop.476651

Datos de los/as autores/as:

Jose María Nevado Luna	josethino@hotmail.com	Autor/a
Sagrario Del Valle	sagrariodel.valle@uclm.es	Autor/a
Francisco Sanchez Sanchez	fco.sanchez@uclm.es	Autor/a
Daniel Juarez Santos	daniel.juarez@uclm.es	Autor/a