

**“No estoy seguro de querer continuar”: ¿cómo puede abordar el alumnado del máster en profesorado sus prácticas externas?<sup>1</sup>**

"I'm not sure I want to continue":  
how can Master's students in teaching approach their external internships?

Cirenia Quintana-Orts<sup>2</sup>  
*Universidad de Sevilla*

Sergio Mérida-López<sup>3</sup>  
Natalio Extremera<sup>4</sup>  
*Universidad de Málaga*

Recibido: 02.10.2022  
Aceptado: 04.12.2022

## Resumen

La realización de las prácticas de posgrado en centros de educación se considera un factor determinante del deseo de abandonar para parte de este alumnado. Por ello, el objetivo de este trabajo es analizar los factores por los cuales el alumnado del máster en profesorado que aún

---

<sup>1</sup> 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 Junta de Andalucía (C.Q.-O.; POSTDOC\_21\_00364) y por la Universidad de Málaga (S.M.-L.).

<sup>2</sup> [cquintana@us.es](mailto:cquintana@us.es)

<https://orcid.org/0000-0001-7470-2345>

<sup>3</sup> [sergioml@uma.es](mailto:sergioml@uma.es)

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

<sup>4</sup> [nextremera@uma.es](mailto:nextremera@uma.es)

<https://orcid.org/0000-0002-8874-7912>

no ha comenzado sus prácticas podría querer abandonar la carrera docente. En este estudio se evalúan dos posibles factores asociadas a la realización de las prácticas del máster orientadas a la formación docente: el estrés percibido para realizar dichas prácticas y cómo se perciben a sí mismos en cuanto a su desempeño en la docencia. Se contó con la participación de 145 estudiantes (48 hombres y 97 mujeres) del máster en Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad de Málaga (España), con una edad media de 26,42 años ( $DT= 5.37$ ). Se encontraron diferencias entre hombres y mujeres, y el nivel de estrés percibido por la realización de las prácticas y la capacidad percibida de manejar la clase se mostraron como los elementos más asociados al deseo de abandonar la carrera docente. Sin menoscabo del desarrollo de estrategias pedagógicas, didácticas e instruccionales, estos resultados resaltan la necesidad de dotar al alumnado de posgrado de más recursos de formación en relación con el manejo del estrés y el manejo del aula. Se discute la necesidad de la formación en competencias socioemocionales relacionadas con la educación, como la gestión de conflictos y el manejo del aula durante la formación previa a la realización de las prácticas en los centros educativos.

**Palabras clave:** intención de abandono, prácticas de máster, creencias de autoeficacia docente, docentes noveles, máster en profesorado.

### **Abstract**

The completion of postgraduate master's practices in educational centers is considered a determining factor in the intention to quit for some of these students. Therefore, the aim of this paper is to analyze the factors that might make students of the master's degree in teaching who have not yet started their practices desire to quit their teaching careers. This study examines two possible factors associated with the completion of the master's degree practices oriented to teacher training: the perceived stress to perform such practices and how they perceive themselves in terms of their teaching performance. A total of 145 students (48 boys and 97 girls) of the Master's Degree in Secondary Education Teaching at the University of Malaga (Spain), with a mean age of 26.42 years ( $SD= 5.37$ ) participated in this study.

Differences were found between boys and girls, and the perceived level of stress due to the master's practices and the perceived ability to manage the class were shown to be the factors most associated with the intention to quit the teaching career. Notwithstanding the development of pedagogical, didactic and instructional strategies, these results highlight the need to equip postgraduate students with more training resources in relation to stress management and classroom management. The need for training in socioemotional competencies related to education, such as conflict management and classroom management during pre-service training in educational centers is discussed.

**Keywords:** intention to quit, master's practices, teacher self-efficacy beliefs, pre-service teachers, master's degree in teaching

## **Introducción**

El R.D. 822/2021, de 28 de septiembre, (BOE 29/09/2021) establece que las universidades deben disponer de un sistema interno de garantía de la calidad. El marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la normativa española establecen que las universidades españolas deben actuar de forma que se alcancen los objetivos relacionados con la docencia buscando la mejora permanente. Por lo tanto, las universidades deberían establecer una política y un sistema de garantía de calidad internos para facilitar la mejora continua de todas las titulaciones que se imparten en las universidades y que estas preparen para el ejercicio de las actividades profesionales.

Una de las actividades de carácter formativo para el alumnado de las universidades es la realización de las prácticas académicas externas. El objeto de estas prácticas es potenciar los conocimientos que los estudiantes han adquirido durante su formación académica facilitando la adquisición de habilidades para el desempeño de actividades profesionales, promover el empleo y facilitar su competencia emprendedora (Klassen y Kim, 2019). Una de las formaciones de posgrado donde es necesario realizar esas prácticas externas es el máster en profesorado. En concreto, este trabajo se ha centrado en alumnado de posgrado de España que

contempla la realización de sus prácticas académicas externas en el contexto educativo de centros de enseñanza de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional.

La docencia es considerada una de las actividades profesionales con mayor nivel de demandas emocionales y estrés laboral, especialmente en el nivel de Educación Secundaria. Debido a las demandas del contexto educativo, son numerosos los estudios que relacionan el estrés con el desarrollo de actitudes negativas hacia la enseñanza e intenciones de abandonar la docencia en los primeros años de ejercicio profesional (Madigan y Kim, 2021; Sims y Jerrim, 2020) e incluso entre el profesorado novel con un nivel de experiencia profesional reducido (Collie y Mansfield, 2022; Harmsen et al., 2018).

El alumnado inscrito a este tipo de máster suele tener formación en especialidades técnicas como grados en biología, filosofía, arquitectura, ingeniería, historia, filologías, etc. La mayoría de estos grados tienen en común que en su programación docente acusan una falta de oferta formativa en relación con el ámbito de la educación y la enseñanza (p.ej., didáctica, procesos de enseñanza, pedagogía, etc.) como una de las salidas profesionales potenciales. Pese a que el alumnado del máster en profesorado realiza sus prácticas en un contexto con numerosos retos y demandas, su formación en competencias para abordarlos parece limitada (Struyven y Vanthournout, 2014). Teniendo en cuenta las características de las prácticas externas que acercan el ejercicio profesional y sus demandas, es plausible que su realización afecte a sus niveles de estrés. Por tanto, el estrés asociado a las prácticas externas que tienen que realizar, en un nivel de estudios en el que podrían carecer de experiencias y vivencias de aprendizaje de competencias relacionadas con la docencia, puede ser un factor que aumente los deseos de abandono (Klassen y Kim, 2019).

Aunque el profesorado novel y en formación suele informar de estresores y motivaciones asociadas a las demandas, hay diferencias notables en las decisiones sobre el abandono docente que son atribuibles a variables individuales (Bardach et al., 2022). Por ejemplo, se han encontrado diferencias de sexo, edad y otras variables sociodemográficas. Asimismo, las creencias de autoeficacia docente parecen asociarse negativamente con la intención de

abandono del profesorado novel (Klassen y Chiu, 2011). En este sentido, las creencias del profesorado novel acerca de sus habilidades para manejar el estrés docente parecen influir en las actitudes positivas y la retención del profesorado (Parker et al., 2018; Tait, 2008). Por tanto, estas creencias que el propio alumnado de posgrado percibe sobre sus habilidades para manejar las normas del aula, los conflictos, las relaciones con sus estudiantes o las estrategias pedagógicas y didácticas podrían estar influyendo en la intención de abandonar la profesión, pese a que todavía no hayan comenzado las prácticas.

Pese a las tasas de abandono alarmantes a nivel internacional que sitúan este fenómeno con una incidencia entorno al 41% en los primeros años de desempeño docente (Wang et al., 2021), los estudios que analizan cuáles son los factores determinantes de las actitudes de abandono en la formación de posgrado del profesorado novel son escasos. Por tanto, el análisis de los factores antecedentes del abandono del profesorado novel resulta crítico. Considerando que las prácticas externas son un elemento esencial de la formación y, a la vez, una fuente de demandas para el profesorado en formación, conocer en mayor medida el impacto que estas prácticas podrían tener en la intención de abandono es una pieza clave para el rediseño de los contenidos del máster en profesorado y la preparación del alumnado para su desempeño profesional futuro.

Teniendo en cuenta la literatura precedente, el presente estudio presenta cuatro objetivos para conocer mejor cómo se puede relacionar la realización de las prácticas externas con la intención de abandono: (1) explorar las relaciones entre el estrés por las prácticas externas, la autoeficacia y el abandono docente en una muestra de alumnado de máster en profesorado; (2) examinar diferencias por sexo en los niveles de las variables de interés; (3) analizar la frecuencia en los pensamientos de intención de abandono; (4) examinar el potencial papel predictor del estrés percibido y las dimensiones de autoeficacia en el alumnado de posgrado.

## 1. Metodología

### 1.1. Participantes

El estudio se compone de una muestra de 145 estudiantes (48 hombres y 97 mujeres) del máster en profesorado de la Universidad de Málaga en la Comunidad Autónoma de Andalucía (España). Su edad media fue 26,42 (DT = 5,37). El alumnado había finalizado su formación en una gran variedad de especializaciones: fisioterapia, biología, derecho, economía, psicología, arquitectura, múltiples ingenierías, publicidad, química, etc. Ninguno de estos participantes había comenzado las prácticas externas en los centros educativos asignados.

### 1.2. Materiales

La batería de cuestionarios consistió en diversas preguntas sociodemográficas y tres pruebas de autoinforme.

Para medir el estrés percibido del alumnado por la realización de las prácticas se utilizó un ítem único que consistió en la pregunta “¿En qué medida consideras estresantes tener prácticas docentes con los alumnos?” que los estudiantes debían responder usando una escala Likert desde “nada de estrés” (1) a “estrés extremo” (9).

Para evaluar la autoeficacia docente se utilizó la escala *Teachers' Sense of Efficacy Scale-Short Form* (Tschannen-Moran y Woolfolk-Hoy, 2001). Esta escala de 12 ítems mide las autopercepciones sobre tres dimensiones del nivel de autoeficacia: fomento de la ilusión del alumnado, estrategias instruccionales y manejo de la clase. Los participantes deben responder en una escala Likert desde “nada” (1) hasta “mucho” (9). Un ejemplo de ítem es “¿Qué crees que podrás hacer para controlar las conductas disruptivas en clase?”. La versión española de esta escala ha mostrado propiedades psicométricas excelentes en muestras docentes españolas (Mérida-López y Extremera, 2020). En este estudio, los índices de alpha de Cronbach

indicaron una fiabilidad de 0,84 para fomento de *engagement* del alumnado, 0,85 para estrategias instruccionales y 0,87 para manejo de la clase.

Para medir la intención de abandono se utilizó la escala de Hackett y colaboradores (2001) que consistía en tres ítems (p.ej., “pienso en abandonar la profesión docente”) donde los participantes deben responder en una escala Likert desde totalmente en desacuerdo (1) hasta totalmente de acuerdo (9). La versión española de esta escala ha mostrado propiedades psicométricas excelentes en muestras docentes españolas (Mérida-López y Extremera, 2020). En este estudio, esta escala mostró una fiabilidad excelente con un alpha de Cronbach de 0,91.

### **1.3. Diseño y procedimiento**

Tras la valoración favorable del procedimiento de este estudio por el Comité Ético de la Universidad de Málaga (66-2018-H), la recolección de datos se realizó mediante una muestra de conveniencia con la ayuda de estudiantes universitarios que participaron. El cuestionario fue aplicado en formato papel durante su asistencia a unos talleres formativos. Previamente se informó del propósito del estudio y su naturaleza voluntaria y anónima y se garantizó la completa confidencialidad.

Con respecto al análisis de datos, se procedió a un estudio descriptivo, inferencial y correlacional mediante un diseño de investigación cuantitativa y de corte transversal. Los datos fueron examinados con el paquete estadístico SPSS, versión 23.

## **2. Resultados**

### **Análisis descriptivos**

Primero se analizaron las correlaciones entre las variables de interés para este estudio. Los resultados se muestran en la Tabla 1. Tal y como puede observarse, el estrés percibido por las prácticas y las tres dimensiones de autoeficacia presentaron relaciones significativas y

negativas con la intención de abandono. Por otro lado, no se encontraron relaciones significativas entre el estrés percibido por las prácticas y las tres dimensiones de autoeficacia.

Tabla 1. Análisis de correlaciones bivariadas.

	1	2	3	4	5
1. Estrés percibido por las prácticas	(-)				
2. Autoeficacia de fomento de la ilusión del alumnado	-0,12	(0,84)			
3. Autoeficacia de estrategias instruccionales	-0,12	0,76***	(0,85)		
4. Autoeficacia de manejo de clase	-0,15	0,81***	0,74***	(0,87)	
5. Intención de abandono	-0,29**	-0,30***	-0,20*	-0,42***	(0,91)

Nota. \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ .

En segundo lugar, se realizaron análisis de diferencias por sexo. Como se informa en la Tabla 2, las mujeres, en comparación con los hombres, puntuaron con mayores niveles en las variables de interés, a excepción de intención de abandono que no mostró diferencias significativas.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos para la muestra total y separadamente por sexo.

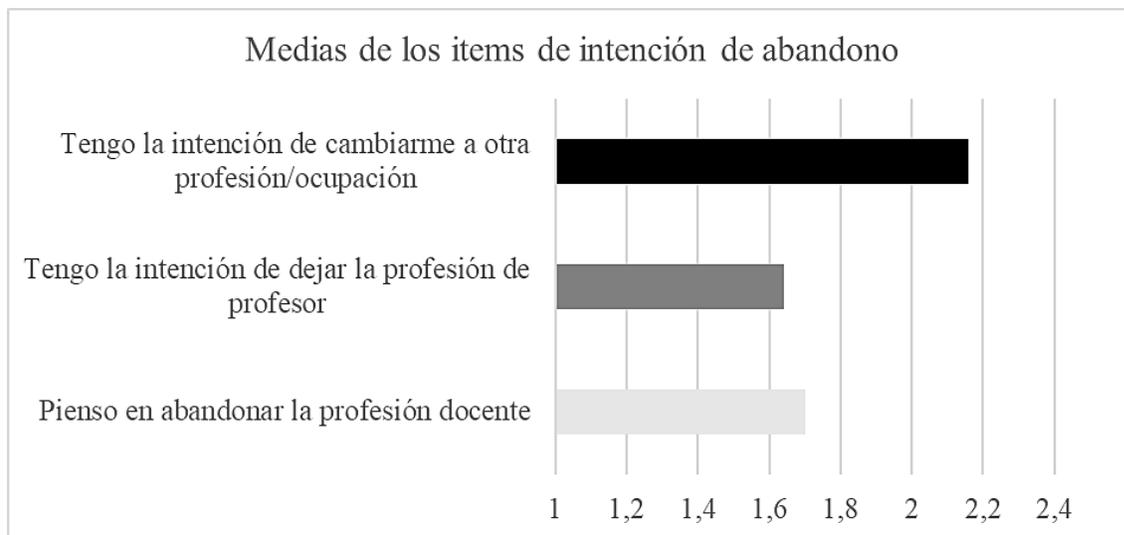
Variables	Muestra total ( $n = 145$ )		Hombres ( $n = 48$ )	Mujeres ( $n = 97$ )	$F$	$p$
	$M (DT)$	Rango	$M (DT)$	$M (DT)$		
1. Estrés percibido por las prácticas	4,28 (2,05)	1-9	3,65 (1,86)	4,59 (2,08)	2,56	**
2. Autoeficacia de fomento de la ilusión del alumnado	7,55 (1,05)	1-9	7,11 (1,27)	7,70 (0,86)	1,06	**
3. Autoeficacia en estrategias instruccionales	7,52 (1,07)	1-9	7,26 (1,40)	7,65 (0,85)	6,10	*

4. Autoeficacia en manejo de clase	7,13 (1,14)	1-9	6,83 (1,41)	7,29 (0,96)	3,31	*
5. Intención de abandono	1,83 (1,38)	1-9	1,97 (1,48)	1,77 (1,34)	0,07	0,42

*Nota.* M = Media; DT = Desviación Típica. \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ .

En tercer lugar, se examinaron las medias en las respuestas a la escala de intención abandono docente. Tal y como puede observarse en la Figura 1, los estudiantes del máster mostraron que el pensamiento más frecuente relacionado con el abandono de sus estudios de posgrado era “Tengo la intención de cambiarme a otra profesión/ocupación”. Sin embargo, las medias para los tres ítems fueron relativamente bajas considerando el rango de puntuaciones de la escala.

Figura 1. Medias de los ítems de la escala intención de abandono.



Por último, la Tabla 3 incluye los hallazgos de la regresión lineal para conocer la influencia de las variables sociodemográficas, el estrés percibido por las prácticas y las creencias de autoeficacia docente para explicar la intención de abandono del profesorado novel. Estos resultados indicaron efectos significativos tanto del estrés percibido de las prácticas como de la autoeficacia en el manejo de la clase para explicar las actitudes de propensión al abandono docente.

Tabla 3. Resultados del análisis de regresión lineal para el abandono.

	b	SE b	t	R <sup>2</sup>
Variable dependiente:				0,27***
intención de abandono				
Constante	3,69**	1,06	3,48	
Sexo	-0,14	0,24	-0,59	
Edad	0,00	0,02	0,08	
Especialidad del máster	-0,01	0,02	-0,04	
Estrés percibido	0,16**	0,05	2,95	
Autoeficacia de fomento de la ilusión del alumnado	0,07	0,19	0,39	
Autoeficacia en estrategias instruccionales	0,28	0,16	1,80	
Autoeficacia en manejo de clase	-0,71***	0,16	-4,35	
$F(7, 135) = 6,95***$				

Nota.  $N = 145$ . \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ .

## Conclusiones

El máster en profesorado es una formación de posgrado en la que el alumnado no especializado en aspectos de aprendizaje y enseñanza debe afrontar un proceso de formación que contempla la realización de prácticas externas en el contexto educativo. La literatura ha mostrado evidencias de que el contexto educativo presenta numerosos retos y demandas, presentando tasas de abandono también en profesionales con poca experiencia (p.ej., Hong, 2012; Klassen y Chiu, 2011). Por ello, este estudio ha tratado de examinar el papel del estrés percibido ante la realización de las prácticas externas, así como de tres dimensiones de autoeficacia en relación con las actitudes relacionadas con el abandono de la profesión.

En primer lugar, los hallazgos relacionados con las asociaciones entre variables mostraron que la intención de abandono está relacionada tanto con el estrés percibido por la realización de las prácticas como por las tres dimensiones de autoeficacia. Más concretamente, la

autoeficacia para manejar la clase, seguido de menos habilidades percibidas para fomentar la ilusión del alumnado mostraron relaciones más intensas con la intención de abandono. Estos resultados van en consonancia con estudios previos en profesorado con experiencia y profesorado con poca experiencia (p.ej., Klassen y Chiu, 2011; Pfitzner-Eden et al., 2016). Nuestros hallazgos también parecen confirmar esta tendencia en el alumnado que está preparándose para formar parte del cuerpo docente, antes incluso de realizar las prácticas en centros educativos. Por otro lado, se destaca la falta de asociaciones significativas entre el estrés percibido y las tres dimensiones de la autoeficacia, lo que contradice la literatura previa con otras muestras docentes (e.g., Klassen y Chiu, 2011). Estos datos pueden deberse a que este alumnado de posgrado aún no cuenta con experiencia en la realización de las prácticas en el contexto educativo y, por tanto, esta falta de experiencia docente y el estrés que suele desencadenar no se podría asociar con cómo perciben sus competencias ante los aspectos relacionales e instruccionales (Harmsen et al., 2018).

En segundo lugar, los datos revelaron diferencias por sexo en todas las variables excepto en intención de abandono. Se encontró que las mujeres obtuvieron puntuaciones más altas que los hombres en estrés percibido y en las tres dimensiones de autoeficacia. Por el contrario, no se encontraron diferencias por sexos en la intención de abandono. Estos hallazgos se sitúan en línea con estudios previos que han analizado diferencias de sexo en profesorado novel (Klassen y Chiu, 2010). Estas diferencias encontradas podrían estar relacionadas con el hecho de que las mujeres parecen presentar mayores niveles de estrés percibido en relación con aspectos académicos y especialmente en situaciones inquietantes (Valenzuela et al., 2021), como podría ser el contexto educativo y sus demandas. Además, una posible explicación sobre las diferencias en autoeficacia podría estar relacionada con que, en general, las mujeres puntúan más alto que los hombres en habilidades socioemocionales que tienen que ver con la percepción y el manejo de las emociones de las otras personas (Brackett et al., 2004). Considerando que la autoeficacia docente implica la sensibilidad interpersonal, la comunicación con el alumnado y la resolución positiva de conflictos, entre otros, es probable que las mujeres se perciban a sí mismas como más competentes en estos dominios.

En tercer lugar, se analizó la escala de intención de abandono para conocer qué pensamiento recogido en los tres ítems de la escala presentaba una mayor frecuencia entre el alumnado de máster. Se encontró que los estudiantes puntuaron en mayor medida en el ítem “Tengo la intención de cambiarme a otra profesión/ocupación”, y en menor medida en el ítem “Tengo la intención de dejar la profesión de profesor”. No obstante, se observó que las medias eran bajas para los tres ítems, coincidiendo en parte con estudios previos sobre las tasas de intención de abandono en esta etapa de formación (Klassen y Chiu, 2011). Es conveniente señalar que en el estudio de Klassen y Chiu (2011) la tasa de intención de abandono era superior al registrado en este estudio, ya que el alumnado contaba con varias semanas de experiencia práctica en centros educativos. Por tanto, nuestros resultados pueden deberse a que el alumnado aún no ha comenzado sus prácticas en los centros educativos, por lo que todavía no están afrontando las demandas del contexto y no alcanzarían niveles de estrés, frustración y deseos de dejar la profesión, que sí se encuentran entre profesionales con cierta trayectoria docente o que están en sus primeros años (Klassen y Chiu, 2011).

Por último, los hallazgos de este estudio sugieren que el estrés y la autoeficacia percibida relacionada con el manejo del aula son los factores que contribuyen a parte de la explicación de la intención de abandono ante el contexto de las prácticas externas en el contexto educativo. Tal y como han indicado algunos autores, el estrés es un factor fundamental en el surgimiento de actitudes de abandono docente (p.ej., Harmsen et al., 2018). Nuestros datos apuntan a que también podría actuar como un factor relevante en la formación de actitudes hacia la enseñanza en futuros profesionales de la educación en relación con sus prácticas externas. Futuros estudios deberían indagar en los indicadores de estrés para profundizar en las razones y motivos que llevan a percibir las prácticas externas como una fuente de estrés (Hong, 2012). Una explicación posible es la escasa o carente formación de este alumnado que proviene de grados especializados en otras disciplinas diferentes a la enseñanza y que en su formación de posgrado deberán lidiar con retos y demandas del contexto educativo (Klassen y Chiu, 2011).

Considerando los resultados de este estudio, se destacan algunas recomendaciones prácticas para la mejora de la formación del alumnado de máster en profesorado. Para comenzar, se

recomienda evaluar la metodología de enseñanza en la formación previa al máster y del propio posgrado antes de realizar las prácticas en centros educativos. Por ejemplo, en los distintos grados que dan acceso al máster en profesorado convendría introducir algunas asignaturas en los últimos cursos relacionadas con la didáctica, la pedagogía y la psicología de la educación. Todo ello a través de actividades experienciales (p.ej., *role-playing*) que les puedan ayudar a desarrollar competencias durante el periodo de estudio del grado que los preparen para afrontar de manera menos estresante y con creencias de autoeficacia de manejo de clase más sólidas sus prácticas de máster. Además, antes de llevar a cabo las prácticas académicas del máster en profesorado, se podrían realizar acciones formativas que preparen al profesorado novel para afrontar los diferentes retos, no sólo pedagógicos y didácticos, sino de relaciones con el alumnado, de resolución de conflictos y de bienestar docente.

Este estudio presenta algunas limitaciones que deberían considerarse en futuros trabajos. En primer lugar, para evitar los sesgos por deseabilidad social del uso de pruebas autoinformadas, los resultados e información de este trabajo deberían complementarse con pruebas objetivas o de distinta tipología (p.ej., pruebas heteroinformadas o metodología cualitativa). Igualmente, dado que nuestro modelo predictivo explicó una varianza del 27%, esto sugiere que en la intención de abandono podrían influir otras variables predictoras relacionadas con la propia organización y planificación de su formación de posgrado (p.ej., excesiva carga de trabajo, horarios que deterioran calidad de vida y conciliación familiar, etc.) a lo largo del curso académico o bien con otros recursos personales (i.e., inteligencia emocional, resiliencia), sociales (apoyo de compañeros, apoyo de la dirección) y contextuales del propio centro (i.e., clima en el aula, conductas disruptivas, etc.) que no fueron examinados aquí. Finalmente, la muestra utilizada es un grupo de alumnado de máster que aún no había empezado sus prácticas profesionales en los centros. Estos participantes podrían carecer de conocimiento suficiente sobre el contexto educativo. Por tanto, serían necesarias futuras investigaciones con la inclusión de estas variables y con participantes en diferentes etapas de formación en prácticas para conocer en mayor profundidad cómo se relaciona la intención de abandono a lo largo de la experiencia práctica con diferentes indicadores de estrés académico y las dimensiones de autoeficacia docente (Klassen y Chiu, 2011).

A pesar de las limitaciones señaladas, los resultados de este estudio exploratorio presentan implicaciones de interés para la comunidad educativa. De forma general, los hallazgos de este trabajo sugieren la necesidad de revisar el diseño metodológico de la formación del alumnado del máster en profesorado en relación con las prácticas externas, atendiendo al nivel de estrés y a sus valoraciones de autoeficacia docente para fomentar actitudes más positivas hacia la enseñanza.

## Referencias

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(1), 259–300. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09614-9>

Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1387-1402. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00236-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00236-8)

Collie, R. J. y Mansfield, C. F. (2022). Teacher and school stress profiles: A multilevel examination and associations with work-related outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 116, 103759. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103759>

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>

Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R. y van Veen, K. (2018). The relationship between beginning teachers' stress causes, stress responses, teaching behaviour and attrition. *Teachers and Teaching*, 24(6), 626–643. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1465404>

Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(4), 417–440. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.696044>

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 114–129. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.01.002>

Klassen, R. M., & Kim, L. E. (2019). Selecting teachers and prospective teachers: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 26, 32–51. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.12.003>

Madigan, D. J. y Kim, L. E. (2021). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103425. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103425>

Mérida-López, S., & Extremera, N. (2020). Cuando la falta de compromiso ocupacional del profesorado novel no es suficiente para explicar la intención de abandono: ¿la inteligencia emocional importa! *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 52–58. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.05.001>

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

Pfitzner-Eden, F. (2016). I feel less confident so I quit? Do true changes in teacher self-efficacy predict changes in preservice teachers' intention to quit their teaching degree?. *Teaching and Teacher Education*, 55, 240-254. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.018>

Sims, S. y Jerrim, J. (2020). *TALIS 2018: Teacher working conditions, turnover and attrition*".  
DfE Working Paper.  
[https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/873922/Teaching\\_and\\_Learning\\_International\\_Survey\\_2018\\_March\\_2020.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/873922/Teaching_and_Learning_International_Survey_2018_March_2020.pdf)

Struyven, K., & Vanthournout, G. (2014). Teachers' exit decisions: An investigation into the reasons why newly qualified teachers fail to enter the teaching profession or why those who do enter do not continue teaching. *Teaching and Teacher Education*, 43, 37–45. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.06.002>

Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 57–75.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.

Valenzuela, M. C. S., Gallegos, L. I. F., Baca, L. R. L., López, H. L. M., & Rico, F. J. F. (2021). Estrés académico en universitarios y la práctica de ejercicio físico-deportivo. *Revista Publicando*, 8(28), 1-8. <https://doi.org/10.51528/rp.vol8.id2175>

Wang, G., Strong, M., Zhang, S., & Liu, K. (2021). Preservice teacher professional commitment: A conceptual model and literature review. *Teaching and Teacher Education*, 104, 103373. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103373>