

**Exigencias académicas en estudios de posgrado a distancia
y sus vínculos con el agotamiento y la regulación de las emociones propias¹**

Academic demands in postgraduate distance studies
and their links with exhaustion and regulation of one's emotions

Sergio Mérida-López²
Natalio Extremera³
Universidad de Málaga

Cirenia Quintana-Orts⁴
Universidad de Sevilla

Recibido: 15.09.2022
Aceptado: 18.11.2022

¹ 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 por la Universidad de Málaga (S.M.-L.) y por la Junta de Andalucía (C.Q.-O.; POSTDOC_21_00364).

² sergioml@uma.es

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

³ nextremera@uma.es

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

⁴ cquintana@us.es

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

Resumen

En este trabajo se han explorado los posibles antecedentes del agotamiento académico en estudiantes universitarios de posgrado a distancia con el objetivo de establecer iniciativas que faciliten un mayor bienestar académico. Por un lado, se han analizado las relaciones de las exigencias de las actividades académicas, el agotamiento académico y la regulación de las emociones propias en una muestra de 85 estudiantes (59 mujeres) de posgrado de una universidad española. Por otro lado, se ha analizado el posible papel predictivo de la regulación de las emociones propias sobre el agotamiento emocional más allá del efecto de las exigencias académicas. Finalmente, se han examinado las posibles diferencias en las exigencias académicas y la regulación de las emociones propias en relación con el nivel de agotamiento emocional. Considerando los resultados obtenidos, se discute la necesidad de incluir aspectos que recojan el rediseño de las actividades académicas y las necesidades emocionales del alumnado de enseñanza de posgrado.

Palabras clave: exigencias académicas; agotamiento académico; regulación de las emociones propias; enseñanza de posgrado; profesorado novel.

Abstract

This work explored the possible antecedents of academic burnout among distance learning postgraduate university students with the aim of establishing initiatives to facilitate greater academic well-being. On the one hand, the associations among academic demands, academic burnout, and the regulation of one's own emotions have been analyzed in a sample of 85 (59 female) postgraduate students from a Spanish university. On the other hand, the potential predictive role of self-emotion regulation on emotional exhaustion beyond the effect of academic demands was analyzed. Finally, the possible differences in academic demands and regulation of one's own emotions in relation to the level of emotional exhaustion were examined. Considering the results obtained, the need to include aspects that take into account the redesign of academic activities and the emotional needs of graduate students is discussed.

Keywords: academic demands; academic exhaustion; regulation of own emotions; postgraduate education; pre-service teachers

Introducción

La profesión docente se ha mostrado como un contexto profesional con niveles alarmantes de estrés laboral, desgaste profesional y actitudes negativas hacia la enseñanza (Madigan y Kim, 2021). Asimismo, los factores psicosociales de riesgo de la enseñanza afectan a la salud ocupacional y al bienestar del profesorado novel, esto es, en sus primeras etapas de desempeño profesional (Harmsen et al., 2018). De hecho, una de las mayores preocupaciones de la comunidad científica internacional guarda relación con la rotación, el absentismo y el abandono de la profesión docente por parte del profesorado novel (Harmsen et al., 2018; Mérida y Extremera, 2020). Por tanto, resulta crítico conocer los procesos y elementos facilitadores y protectores del malestar docente en el profesorado en formación. Así, en este estudio se analizan algunos factores contextuales y personales clave de estudiantes de máster en profesorado de enseñanza secundaria que desarrollarán su labor docente en un contexto profesional altamente demandante (Harmsen et al., 2018).

Desde la teoría de Demandas y Recursos Laborales (DRL) se ha analizado la relación de los factores contextuales con distintos indicadores de salud ocupacional como el desgaste profesional (Bakker y Demerouti, 2013). Este marco teórico ha recibido un amplio aval empírico y, por ello, se está aplicando de forma creciente en contextos universitarios de grado y posgrado. Así, se ha demostrado que varios procesos psicológicos en el contexto profesional se producen de forma similar en el contexto educativo. Por ejemplo, las exigencias o demandas académicas muestran relación con la carga de trabajo académico que percibe el alumnado de posgrado, las cuales pueden estar asociadas de forma significativa con el agotamiento y el desgaste (Körner et al., 2021). De acuerdo con el proceso de deterioro de la salud de la teoría DRL, las exigencias académicas funcionarían como fuentes de estrés y tensión psicológica en las titulaciones de grado y posgrado (Engelbrecht y Wilke, 2021).

Asimismo, en este trabajo se ha analizado el agotamiento académico como un estado psicológico negativo, indicativo de malestar y que se suele relacionar con actitudes negativas hacia la titulación y con comportamientos contraproducentes hacia los estudios (Körner et al., 2021). Finalmente, se han aportado algunos datos sobre el proceso de debilitación, según el cual, las personas que sufren agotamiento emocional serían menos capaces de gestionar sus demandas y esto llevaría a la cronificación de sus problemas de malestar (Bakker y Demerouti, 2013). No obstante, la evidencia existente es limitada y se encuentra centrada en otros colectivos como los profesionales sanitarios en formación (p.ej., Engelbrecht y Wilke, 2021).

Estudios recientes han informado sobre la necesidad de desarrollar acciones preventivas del malestar, poniendo el foco en aquellos recursos individuales que podrían reducir el estrés, el agotamiento y el desajuste psicológico en el contexto de las demandas académicas (Parker et al., 2018). La literatura sobre la teoría DRL sostiene que algunos recursos psicológicos pueden actuar como recursos personales que explicarían parte del malestar y el desajuste, y que incluso actuarían como variables relevantes más allá del impacto de los estresores académicos. Uno de estos recursos del profesorado novel tiene que ver con la gestión de las emociones propias y ha recibido una atención creciente por su vinculación con el bienestar y con el desempeño docente (Vesely-Maillefer y Saklofske, 2018). Desde el modelo de habilidad de Inteligencia Emocional (IE) se ha definido la regulación emocional intrapersonal como la capacidad de manejar eficazmente las emociones propias para lograr un resultado deseado (Mayer et al., 2016). En cuanto a los trabajos sobre el papel de la regulación emocional intrapersonal en relación con el bienestar académico del profesorado novel, existen algunas evidencias acerca del efecto motivacional de esta habilidad sobre el compromiso (Mérida-López et al., 2021; Chesnut y Cullen, 2014). En esta línea, parece que la habilidad de regulación emocional presenta una relación positiva con las actitudes hacia la carrera docente al facilitar un afrontamiento más adaptativo de los estresores académicos. Sin embargo, esta línea de investigación aún se encuentra en una fase incipiente.

Considerando el número reducido de investigaciones empíricas con profesorado novel, este trabajo tiene como objetivo general analizar las relaciones entre las exigencias académicas, el

agotamiento académico y la regulación de las emociones propias en una muestra de estudiantes de posgrado a distancia de enseñanza secundaria. En cuanto a los objetivos específicos, por un lado, se pretende examinar el papel predictor de la regulación de las emociones propias en el agotamiento emocional más allá de las exigencias académicas. Por otro lado, se exploran las posibles diferencias significativas en exigencias académicas y en regulación de las emociones propias en relación con los niveles de agotamiento académico.

En línea con trabajos anteriores, se formulan las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1(H1): La regulación de las emociones propias correlacionará negativamente con las exigencias académicas y con el agotamiento académico.

Hipótesis 2(H2): Las exigencias académicas se mostrarán como un predictor positivo del agotamiento, mientras que la regulación de las emociones propias se mostraría como un predictor negativo del agotamiento incluso controlando el efecto de las exigencias académicas.

Hipótesis 3(H3): Existirán niveles más bajos de exigencias académicas y niveles más altos de regulación de las emociones propias en el grupo de bajo agotamiento en comparación con el grupo de alto agotamiento.

1. Método

1.1. Participantes y procedimiento

La muestra ha estado compuesta por 85 estudiantes (59 mujeres) de máster en profesorado de Educación Secundaria de una universidad española de educación a distancia con una edad media de 34,26 años (DT = 8,03). En cuanto a la especialidad del posgrado, el 18,8% cursaba la especialización en ciencias sociales (p.ej., historial, filosofía, entre otras), el 15,3% cursaba la especialización en idiomas como inglés o francés, el 10,6% cursaba la especialización en

formación y orientación laboral y el 9,4% cursaba la especialidad en tecnología. En enero de 2020, los investigadores contactaron con los potenciales participantes y les informó acerca del propósito del estudio (i.e., analizar el bienestar académico del alumnado de posgrado) y sobre el carácter confidencial y voluntario de su participación. La cumplimentación de las encuestas llevó una media de 15 minutos y la recogida de datos se realizó de forma virtual a través de un cuestionario alojado en una plataforma web. La recogida de datos comenzó en enero de 2020 y finalizó a principios de marzo de 2020. El procedimiento siguió los estándares éticos de la Universidad de Málaga (Ref: 66-2018-H).

1.2. Instrumentos

Los participantes cumplimentaron una batería con cuestiones sociodemográficas (p.ej., sexo, edad, especialidad del posgrado) y pruebas autoinformadas ampliamente validadas.

Primero, las exigencias académicas de las tareas se evaluaron con 4 ítems del cuestionario COPSOQ-II desarrollado por Pejtersen y colaboradores (2010). Los ítems se adaptaron para que se refirieran a las tareas académicas. Mediante una escala de tipo Likert de 5 puntos, los participantes debían indicar la frecuencia con la que percibían exigencias en relación con sus tareas académicas. Un ítem de ejemplo es “¿En qué medida la distribución de tareas académicas es irregular y provoca que se te acumule el trabajo?”. Se ha empleado la versión en castellano de la escala (Moncada et al., 2014). En este estudio, la fiabilidad alpha de esta escala fue de 0,69.

Segundo, el agotamiento académico se evaluó con la escala de *burnout* académico de Salmela-Aro y colaboradores (2009). En este trabajo, se empleó la versión en castellano (Boada-Grau et al., 2015). En esta escala de 4 ítems, los participantes debían indicar su grado de acuerdo con algunas estimaciones sobre su situación en la universidad en el último mes (p.ej., “Me siento agobiado/a por el trabajo académico”). Se empleó una escala de tipo Likert de 6 puntos. La fiabilidad alpha fue de 0,83.

Finalmente, la regulación de las emociones propias se midió con la adaptación al castellano del cuestionario de Rotterdam de Inteligencia Emocional (Teruel et al., 2019; original de Pekaar et al., 2018). Esta escala de IE mide a través de 7 ítems con una escala tipo Likert de 5 puntos su grado de acuerdo con cuestiones acerca de su propia percepción de la capacidad regulativa de sus emociones. Un ítem de ejemplo es “Incluso cuando estoy enfadado, puedo mantener la calma”. La fiabilidad alpha fue de 0,79.

1.3. Plan de análisis

En primer lugar, se llevaron a cabo análisis descriptivos y de correlación, consistente con el primer objetivo del trabajo. En segundo lugar, se llevó a cabo un análisis de regresión lineal por pasos incluyendo las variables sociodemográficas edad y sexo (paso 1), las exigencias académicas (paso 2) y la regulación de las emociones propias (paso 3). En tercer lugar, se llevaron a cabo análisis de diferencias por grupos de alto y bajo agotamiento académico. Para ello, se crearon dos grupos atendiendo a la media y la desviación típica de esta variable. El grupo de bajo agotamiento académico se conformó por participantes que puntuaron una desviación típica por debajo de la media en esta variable. Los participantes que informaron de una desviación típica por encima de la media se consideraron como integrantes del grupo de alto agotamiento. Posteriormente, se llevó a cabo un análisis de diferencias de medias en exigencias académicas y en regulación de las emociones propias comparando los grupos segmentados de bajo (G_1) y alto (G_2) agotamiento académico creados previamente.

2. Resultados

2.1 Análisis descriptivos y correlaciones

En cuanto al objetivo de analizar las asociaciones entre variables, los resultados se recogen en la Tabla 1. Tal y como se muestra, las exigencias académicas se relacionaron positivamente con el agotamiento académico. Además, la regulación de las emociones propias se asoció negativamente con el agotamiento académico. Sin embargo, no se encontró significatividad para la relación de la regulación de las emociones propias con las exigencias académicas. Así, la H1 se confirmó parcialmente.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y correlaciones.

	1	2	3
1. Exigencias académicas	-		
2. Agotamiento académico	0,33**	-	
3. Regulación de las emociones propias	0,13	-0,31**	-
<i>Media</i>	2,56	3,20	3,62
<i>Desviación Típica</i>	0,81	1,41	0,61

Nota: ** $p < .01$. Fuente: elaboración propia.

2.2 Análisis de regresión

En relación con el objetivo de examinar el papel predictivo e incremental de la regulación de las emociones propias en el agotamiento emocional más allá de las exigencias cuantitativas, los resultados se muestran en la Tabla 2. En resumen, las exigencias académicas se vincularon positivamente con el agotamiento emocional, explicando un 8,9% de varianza en este indicador. Por su parte, la regulación de las emociones propias se vinculó de forma negativa con el agotamiento emocional, aportando un 11% de varianza adicional e incremental más allá de las exigencias cuantitativas. En total, el modelo explicó un 26% de varianza en agotamiento emocional. Así, los datos han apoyado la H2.

Tabla 2. Resultados del análisis de regresión.

	B	SE	t	R ²
				0,26***
Constante	4,31***	1,06	4,09	
Sexo	0,54	0,30	1,80	
Edad	-0,01	0,02	-0,40	
Exigencias académicas	0,61***	0,17	3,56	
Regulación de las emociones propias	-0,78***	0,22	-3,45	

Nota. Los valores que se muestran son los coeficientes no estandarizados del modelo final.

*** $p < 0,001$. Fuente: elaboración propia.

2.3 Análisis de diferencias por grupos

En cuanto al objetivo de analizar las diferencias en exigencias académicas y en regulación de las emociones propias en función del nivel de agotamiento académico percibido, un total de 14 participantes se encontró en el grupo de bajo agotamiento, mientras que un total de 18 participantes formó parte del grupo de alto agotamiento. Se encontraron diferencias significativas entre los dos grupos. Concretamente, el grupo de bajo agotamiento puntuó más bajo en exigencias cuantitativas en comparación con el grupo de alto agotamiento ($M_{G1} = 2,13$; $DT_{G1} = 0,82$; $M_{G2} = 2,92$; $DT_{G2} = 0,75$; $t = -2,82$; $p < 0,01$). Además, el grupo de bajo agotamiento puntuó más alto en regulación de las emociones propias en comparación con el grupo de alto agotamiento ($M_{G1} = 3,94$; $DT_{G1} = 0,65$; $M_{G2} = 3,31$; $DT_{G2} = 0,66$; $t = 2,69$; $p < 0,05$). Así, la H3 se vio respaldada por los resultados.

Conclusiones

Este trabajo ha analizado las relaciones entre las exigencias académicas, el agotamiento académico y la regulación de las emociones propias en profesorado novel. En cuanto a la H1 y la H2, los resultados apoyan el proceso de deterioro de salud de la teoría DRL en el contexto de posgrado de enseñanza. Así, la percepción de sobrecarga de trabajo académico actuaría como un elemento favorecedor del malestar académico, en línea con trabajos anteriores (Engelbrecht et al., 2021). Además, se pone de relieve la necesidad de rediseñar las actividades y la metodología para impartir contenidos en las titulaciones de posgrado.

En relación con la H1, la falta de significatividad en la relación entre la regulación de las emociones propias y las exigencias cuantitativas puede deberse a varias razones que conviene analizar. Primero, las exigencias cuantitativas en la titulación de posgrado podrían percibirse en algunos casos como llevaderas y poco extremas. Considerando la media de la escala, podría ocurrir que existan niveles de exigencias que no activen las respuestas de regulación emocional. Asimismo, es probable que el profesorado proporcione facilidades para la entrega y el seguimiento de las tareas del master. Además, conviene tener en cuenta la modalidad del posgrado a distancia, lo que podría distar de una formación presencial con una evaluación continua y podría explicar diferencias en cuanto a la percepción de exigencias académicas. Finalmente, habría que considerar el tamaño muestral reducido que podría explicar la falta de significatividad en la relación. Por tanto, habría que analizar esta asociación con muestras más amplias.

Los resultados relativos a la H2 confirmaron el papel predictivo e incremental de la regulación de las emociones propias sobre un menor nivel de agotamiento emocional aun considerando el papel de las exigencias cuantitativas. En línea con estudios previos, este trabajo sugiere el papel de la regulación de las emociones propias para gestionar el malestar emocional en el profesorado novel, lo que se sitúa en línea con investigaciones anteriores con este colectivo (e.g., Chesnut y Cullen, 2014; Parker et al., 2018).

En relación con la H3, los datos han confirmado que el alumnado de posgrado que informa de un nivel alto de agotamiento académico indica a su vez una mayor sobrecarga de trabajo académico y, además, de una menor capacidad autopercibida para gestionar sus emociones en comparación con sus iguales con niveles bajos de agotamiento emocional. Estos datos pueden explicarse de acuerdo con la hipótesis de debilitación de la teoría DRL, según la cual el profesorado novel con alto agotamiento presentaría una capacidad más reducida para hacer frente a sus demandas contextuales (i.e., tareas académicas del máster), lo cual se traduciría en una mayor carga de trabajo que, a su vez, continuaría debilitando sus reservas energéticas y mantendría o cronificaría el desgaste (Bakker y de Vries, 2021; Bakker y Demerouti, 2013). Además, se sugiere que la relación entre el agotamiento emocional y la regulación de las emociones propias sería recíproca, por lo que estos resultados aportan datos de interés a esta línea de investigación escasamente abordada en el contexto pre-ocupacional docente.

En cuanto a las implicaciones teóricas de nuestro trabajo, una de las fortalezas de este estudio exploratorio tiene que ver con aplicar la perspectiva de la teoría DRL al contexto del profesorado novel. Este trabajo y otros estudios futuros en esta línea podrían contribuir al desarrollo de marcos comprensivos de los mecanismos que protegen al profesorado novel del desgaste en los primeros años de desempeño profesional (Hong, 2012). Asimismo, estos resultados ofrecen información relevante acerca de los vínculos de recursos personales (i.e., regulación emocional) y demandas contextuales (i.e., exigencias académicas) con el agotamiento académico en posgrado, aportando evidencias de gran interés para la puesta en marcha de iniciativas estructurales en la comunidad universitaria.

En relación con las implicaciones prácticas de este trabajo, estos resultados parecen subrayar la necesidad del rediseño de los contenidos a impartir y, especialmente, del uso de metodologías innovadoras de enseñanza virtual que consideren las exigencias cuantitativas en un perfil específico como el de alumnado de posgrado de una universidad a distancia. Es decir, es probable que el alumnado de esta titulación cuente con condiciones laborales y familiares que repercuta en su percepción de dificultades para hacer frente a sus exigencias cuantitativas. Es necesario diseñar acciones específicas para este colectivo que puedan redundar en una

menor percepción de sobrecarga en contextos en los que el alumnado puede incluso combinar su formación con su trabajo docente. Estudios previos han señalado que las competencias personales del alumnado favorecen el ajuste y el bienestar (Parker et al., 2018). Por tanto, estos datos sugieren la formación en recursos socioemocionales en el ámbito de posgrado a distancia como medio para reducir los niveles de malestar y desmotivación de los futuros docentes. De esta manera, podrían adaptarse algunas herramientas disponibles para el desarrollo de las habilidades emocionales del profesorado novel y analizar la eficacia de estos programas al contexto de enseñanza a distancia. Por ejemplo, es posible que el desarrollo de la regulación emocional mediante actividades prácticas y experienciales en entornos virtuales facilite un mayor uso de estrategias proactivas en los estudios tales como el incremento de los recursos sociales o la optimización de las demandas académicas (Extremera et al., 2021; Körner et al., 2021). Estos elementos son clave para asegurar el bienestar en contextos demandantes y la retención y, por tanto, merecen especial atención (Hong, 2012).

Este trabajo adolece de algunas limitaciones que deberían ser tenidas en cuenta. Las investigaciones futuras en este ámbito deberían considerar muestras más amplias y diseños longitudinales junto con indicadores positivos de bienestar académico. Este enfoque permitiría desarrollar modelos comprensivos sobre el funcionamiento óptimo del profesorado novel (Wang et al., 2021). Así, convendría explorar las posibles relaciones recíprocas entre las demandas académicas, el agotamiento emocional y los recursos personales como la regulación de las emociones. Igualmente, es conveniente que futuros trabajos confirmen si estos resultados se mantienen en el contexto de postpandemia considerando los nuevos retos y demandas a los que se enfrenta el profesorado (Alves et al., 2020). Además, teniendo en cuenta el perfil específico de alumnado de posgrado formado a distancia, convendría comparar estos resultados con alumnado de posgrado en formación presencial. Las demandas académicas y el perfil de alumnado podría diferir comparando la formación presencial y a distancia, por lo que esta línea podría resultar de especial interés.

En resumen, en el contexto pre-ocupacional español, existen evidencias de la aplicabilidad y la eficacia de la formación en competencias emocionales para la mejora del bienestar del

profesorado novel (p.ej., Extremera et al., 2021). Sin embargo, las actividades formativas en esta línea son necesarias para facilitar estrategias y herramientas que no sólo minimicen el desgaste académico sino que también promuevan la energía y el entusiasmo entre el profesorado en formación inicial.

Referencias

Alves, R., Lopes, T., & Precioso, J. (2020). Teachers' well-being in times of Covid-19 pandemic: Factors that explain professional well-being. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, *15*, 203–217. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5120>

Bakker, A. B., & de Vries, J. D. (2021). Job Demands–Resources theory and self-regulation: New explanations and remedies for job burnout. *Anxiety, Stress, & Coping*, *34*(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/10615806.2020.1797695>

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2013). La teoría de las demandas y los recursos laborales. *Revista de Psicología Del Trabajo y de Las Organizaciones*, *29*(3), 107–115. <https://doi.org/10.5093/tr2013a16>

Boada-Grau, J., Merino-Tejedor, E., Sánchez-García, J. C., Prizmic-Kuzmica, A. J., & Vigil-Colet, A. (2015). Adaptation and psychometric properties of the SBI-U scale for Academic Burnout in university students. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, *31*(1), 290-297.

Chesnut, S. R., & Cullen, T. A. (2014). Effects of self-efficacy, emotional intelligence, and perceptions of future work environment on preservice teacher commitment. *The Teacher Educator*, *49*(2), 116–132. <https://doi.org/10.1080/08878730.2014.887168>

Engelbrecht, M., & Wilke, M. (2021). Factors associated with emotional exhaustion in undergraduate and postgraduate nursing students. *African Journal of Health Professions Education*, *13*(2), 140-144. <http://dx.doi.org/10.7196/ajhpe.2021.v13i2.1300>

Extremera, N., Mérida-López, S., Rey, L., & Peláez-Fernández, M. A. (2021). *Programa CRECIENDO. Creando Competencias de Inteligencia Emocional en Nuevos Docentes*. Editorial Aula Magna McGraw-Hill. Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., & van Veen, K. (2018). The relationship between beginning teachers' stress causes, stress responses, teaching behaviour and attrition. *Teachers and Teaching*, 24(6), 626–643. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1465404>

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>

Körner, L. S., Rigotti, T., & Rieder, K. (2021). Study crafting and self-undermining in higher education students: A weekly diary study on the antecedents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(13). <https://doi.org/10.3390/ijerph18137090>

Madigan, D. J., & 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>

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

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>

Mérida-López, S., Extremera, N., & Chambel, M. J. (2021). Linking self- and other-focused

emotion regulation abilities and occupational commitment among pre-service teachers: Testing the mediating role of study engagement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(10), 5434. <https://doi.org/10.3390/ijerph18105434>

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>

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). Springer.

Pejtersen, J. H., Kristensen, T. S., Borg, V., & Bjorner, J. B. (2010). The second version of the Copenhagen Psychosocial Questionnaire. *Scandinavian Journal of Public Health*, 38(3), 8–24. <https://doi.org/10.1177/1403494809349858>

Pekaar, K. A., Bakker, A. B., van der Linden, D., & Born, M. P. (2018). Self- and other-focused emotional intelligence: Development and validation of the Rotterdam Emotional Intelligence Scale (REIS). *Personality and Individual Differences*, 120, 222–233. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.045>

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. E. (2009). School burnout inventory (SBI): reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1027/1015-5759.25.1.48>

Teruel, P., Salavera, C., Usán, P., & Antoñanzas, J. L. (2019). Inteligencia emocional centrada en uno mismo y en el otro: Escala Rotterdam de Inteligencia Emocional (REIS). *Universitas Psychologica*, 18(4), 1–12. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy18-4.iecm>

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

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>