



Original

Cuando la falta de compromiso ocupacional del profesorado novel no es suficiente para explicar la intención de abandono: ¡la inteligencia emocional importa!

Sergio Mérida-López* y Natalio Extremera

Departamento de Psicología Social, Trabajo Social, Antropología Social y Estudios de Asia Oriental, Facultad de Psicología, Universidad de Málaga, Málaga, España

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historia del artículo:

Recibido el 5 de diciembre de 2018

Aceptado el 1 de mayo de 2019

On-line el 30 de agosto de 2019

Palabras clave:

Compromiso ocupacional

Inteligencia emocional

Autoeficacia docente

Intención de abandono

Profesorado novel

Interacción

R E S U M E N

Este estudio aporta evidencia sobre el papel moderador de la inteligencia emocional en la relación entre compromiso ocupacional e intención de abandono de la enseñanza en una muestra de 780 profesores noveles. Los resultados muestran que compromiso ocupacional e inteligencia emocional explican conjuntamente la varianza de intención de abandono de la enseñanza después de controlar factores socio-demográficos y creencias de autoeficacia docente. En concreto, profesores noveles con bajo compromiso ocupacional y bajos niveles de inteligencia emocional informan de una mayor intención de abandono de la enseñanza que sus compañeros con mayores niveles de inteligencia emocional. Los resultados también sugieren que percepción interpersonal y asimilación emocional son las dimensiones de inteligencia emocional más relacionadas con el compromiso ocupacional para explicar la intención de abandono de la enseñanza. Estos hallazgos pueden servir como punto de partida para implementar programas de entrenamiento en habilidades emocionales con el objetivo de promover actitudes más positivas hacia la carrera docente como medio para reducir la crisis actual de abandono de la enseñanza.

© 2019 Universidad de País Vasco. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Todos los derechos reservados.

When pre-service teachers' lack of occupational commitment is not enough to explain intention to quit: Emotional intelligence matters!

A B S T R A C T

This study provided evidence on the moderator role of emotional intelligence in the relationship between occupational commitment and intention to quit teaching in a sample of 780 pre-service teachers. Results showed that occupational commitment and emotional intelligence jointly predicted variance of intention to quit teaching after controlling for sociodemographic factors and teacher self-efficacy beliefs. In particular, pre-service teachers with low occupational commitment and low emotional intelligence reported higher intentions to quit teaching than their counterparts with high levels of emotional intelligence. Findings also suggested appraisal of others' emotions and use of emotions as the main emotional intelligence dimensions related with occupational commitment to explain intention to quit teaching. These findings may serve as a starting point for implementing training programs on emotional abilities aimed at promoting more positive attitudes toward teaching as a way of reducing the current teacher attrition crisis.

© 2019 Universidad de País Vasco. Published by Elsevier España, S.L.U. All rights reserved.

Keywords:

Occupational commitment

Emotional intelligence

Teacher self-efficacy

Intention to quit

Pre-service teachers

Interaction

Introducción

El abandono docente es considerado una grave preocupación debido a sus múltiples consecuencias educativas, sociales y económicas (Torenbeek y Peters, 2017). Dado que el rendimiento

* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: sergioml@uma.es (S. Mérida-López).

del alumnado se relaciona con el nivel de experiencia docente (Hanushek et al., 2004), el abandono afecta negativamente al desempeño del alumnado (Boyd, Lankford, Loeb, y Wyckoff, 2005). Asimismo, el abandono docente reduce la colaboración y afecta negativamente al sentido de comunidad de los centros educativos (Guin, 2004). Además, los costes administrativos y económicos del abandono docente son significativos en cuanto a la selección y formación de personal sustituto (Brill y McCartney, 2008). Así, Richardson y Watt (2005) describen esta problemática como una crisis de abandono que recibe gran atención internacional de investigadores e instituciones (Brill y McCartney, 2008; OECD, 2005).

En las últimas décadas los niveles de rotación y deseo de abandonar la enseñanza muestran índices preocupantes (Torenbeek y Peters, 2017). Puesto que el estrés laboral es altamente prevalente en el profesorado, no sorprende que este factor se relacione tradicionalmente con insatisfacción y bajo compromiso con la enseñanza (McCarthy, Lambert, Lineback, Fitchett, y Baddouh, 2016). Sin embargo, hay diferencias marcadas entre los educadores que abandonan. Guarino, Santibañez, y Daley (2006) informan de que el abandono docente sigue un patrón con forma de U que se encuentra en la mayoría de los países. Así, los niveles más altos de abandono se hallan entre los profesionales noveles. Aunque retener al profesorado novel es más ventajoso económicamente que las sustituciones o nuevas contrataciones, la investigación sobre predictores de la intención de abandono del profesorado novel es escasa (Brill y McCartney, 2008). Por ello, esta línea de investigación constituye una aproximación prometedora para dirigir los esfuerzos a reducir la crisis actual de abandono docente (Klassen y Chiu, 2011).

Existe evidencia de que un antecedente clave de la retirada de la enseñanza es la intención de abandono. La intención de abandono predice comportamientos de retirada ocupacional (Hackett, Lapierre, y Hausdorf, 2001), y por ello se considera un predictor fiable de abandono de la enseñanza en el profesorado novel y en activo (Conley y You, 2009; Pfitzner-Eden, 2016). Entre los esfuerzos para promover actitudes docentes más positivas y reducir la crisis actual de abandono docente, existe investigación sobre factores personales y contextuales asociados con estas decisiones (Chan, Lau, Nie, Lim, y Hogan, 2008). Aunque el estrés docente o el compromiso ocupacional se relacionan con la intención de abandono, existen diferencias individuales en recursos personales de los educadores que influyen en sus actitudes hacia la enseñanza (p. ej., autoeficacia docente y habilidades emocionales; Klassen y Chiu, 2011; Mérida-López y Extremera, 2017). Por ello, resulta importante realizar estudios integradores para explorar y comprender las relaciones de estas variables con la intención de abandono.

Compromiso ocupacional

Hackett et al. (2001) definen el compromiso ocupacional como «el nivel de apego o el deseo de trabajar en una carrera concreta» y argumentan que esta variable desempeña un rol importante al predecir la intención de dejar una carrera y, así, comportamientos de abandono (Meyer, Becker, y Vandenberghe, 2004). Esta variable actitudinal es influida por la personalidad, la autoeficacia o la experiencia (Meyer et al., 2004), siendo un factor clave para promover la retención entre los educadores (Klassen y Chiu, 2011). De hecho, el compromiso ocupacional se asocia positivamente con decisiones acerca de elegir la enseñanza como profesión (Rots, Aelterman, Vlerick, y Vermeulen, 2007), y el bajo compromiso es un predictor del abandono del profesorado novel y en activo (Conley y You, 2009; Klassen y Chiu, 2011). Así, esperamos que el compromiso ocupacional del profesorado novel se asocie negativamente con la intención de abandono (H1).

Aunque el profesorado novel y en formación en riesgo de abandonar su carrera suele informar de estrés e insatisfacción, hay

diferencias individuales en las decisiones sobre el abandono. Por ejemplo, las creencias de autoeficacia docente se asocian negativamente con la intención de abandono del profesorado novel (Klassen y Chiu, 2011). Igualmente, altos niveles de recursos personales, tales como las competencias emocionales, podrían aumentar las creencias del profesorado novel acerca de sus habilidades para manejar el estrés docente e influir en su intención de abandono (Tait, 2008). Los investigadores dirigen la atención al rol de las habilidades emocionales. Estos recursos personales tienen implicaciones en actitudes positivas y retención en diversos contextos profesionales, incluyendo la formación docente (Parker, Taylor, Keefer, y Summerfeldt, 2018).

Inteligencia emocional

Una dimensión consistentemente relacionada con actitudes más positivas en contextos académicos y ocupacionales se define como la habilidad de percibir y expresar emociones, usar la información emocional para facilitar el pensamiento, usar el razonamiento y la comprensión emocional y regular las emociones (Mayer, Caruso, y Salovey, 2016). El constructo de inteligencia emocional (IE) ha recibido gran atención en las últimas décadas siguiendo dos modelos teóricos. Mientras los modelos de IE rasgo tienden a definir este constructo como un factor de personalidad de segundo orden en relación con la tendencia de un individuo a manejar sus emociones, el modelo de habilidad define la IE como la capacidad de percibir, facilitar, comprender y regular las emociones en uno mismo y los demás (Mayer et al., 2016). En este estudio se sigue el modelo de habilidad.

Considerando revisiones meta-analíticas sobre IE e indicadores personales y laborales, tanto medidas de ejecución como autoinformadas se consideran categorías de instrumentos del modelo de habilidad de IE (Miao, Humphrey, y Qian, 2017; Sánchez-Álvarez, Extremera, y Fernández-Berrocal, 2016). Los instrumentos autoinformados de habilidad de IE usan afirmaciones descriptivas consistentes con la conceptualización de IE de Mayer y Salovey (1997) y, por ello, estas pruebas se usan para medir autopercepciones acerca de la habilidad para reconocer, procesar y usar información emocional. Además, los autoinformes son prácticos porque son relativamente cortos y fáciles de administrar (Law, Wong, y Song, 2004). En línea con estudios previos sobre IE del profesorado novel (p. ej., Chesnut y Cullen, 2014), se emplea una prueba autoinformada de habilidad de IE.

Una evidencia meta-analítica amplia muestra correlatos significativos de la IE con indicadores de bienestar personal (Sánchez-Álvarez et al., 2016) o actitudes laborales (Miao et al., 2017). Igualmente, la investigación educativa demuestra que la IE es un recurso personal clave para los docentes por sus asociaciones con mayor *engagement* (Pena, Rey, y Extremera, 2012) y menor *burnout* (Mérida-López y Extremera, 2017). Además, la IE se relaciona con actitudes más positivas hacia la enseñanza en profesionales (Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes, y Salovey, 2010) y profesorado novel (Chesnut y Cullen, 2014). Dado que la literatura muestra que la IE podría explicar varianza única en compromiso e intención de abandono, esperamos que la IE del profesorado novel muestre asociaciones positivas con el compromiso ocupacional (H2) y negativas con la intención de abandono (H3).

Interacción de compromiso ocupacional e inteligencia emocional del profesorado novel

A pesar de que la evidencia sobre factores relacionados con el abandono docente señala al compromiso ocupacional (Klassen y Chiu, 2011) y la autoeficacia docente (Bruinsma y Jansen, 2010; Pfitzner-Eden, 2016) como predictores del abandono del profesorado novel, el rol que desempeñan las habilidades emocionales se

conoce mucho menos. La literatura actual muestra que el compromiso ocupacional y la IE influyen en la intención de abandono del profesorado novel. Aunque los estudios sobre la retención del profesorado novel son necesarios para identificar los factores personales que se relacionan con las decisiones sobre la permanencia en la ocupación (Chan et al., 2008; Tait, 2008), actualmente no se ha examinado el papel conjunto del compromiso ocupacional y la IE como predictores de la intención de abandono docente.

Existen argumentos teóricos y empíricos para esperar que el compromiso ocupacional y la IE del profesorado novel interactúen para predecir la intención de abandono. Primero, el modelo de moderación de IE de Côté (2014) sugiere que los efectos del compromiso ocupacional en la intención de abandono del profesorado novel podrían variar en función de los niveles de IE. Segundo, la literatura muestra el rol predictivo del compromiso ocupacional en la intención de abandono del profesorado novel (Klassen y Chiu, 2011). Igualmente, algunos estudios encuentran asociaciones positivas entre la IE del profesorado novel y el compromiso con la enseñanza (Chesnut y Cullen, 2014). Así, se espera encontrar un efecto moderador de la IE en la relación entre compromiso ocupacional e intención de abandono después de controlar los efectos de variables sociodemográficas (edad y sexo) y autoeficacia docente (H4).

Covariables

Ciertas variables sociodemográficas como la edad y el sexo se usan frecuentemente como covariables en estudios sobre abandono docente (Borman y Dowling, 2008). Existen diferencias de sexo en los niveles de intención de abandono docente, y la edad también se considera una variable relevante (Guarino et al., 2006). Con respecto a los recursos personales, una amplia evidencia relaciona la autoeficacia docente con mayor satisfacción, mayor compromiso y menor intención de abandono (Chesnut y Burley, 2015). Con respecto al profesorado novel, Klassen y Chiu (2011) informan de que la autoeficacia docente se relaciona positivamente con el compromiso ocupacional y negativamente con la intención de abandono. Esta variable también se relaciona positivamente con el tiempo que los profesores noveles desean permanecer en la enseñanza (Bruinsma y Jansen, 2010). Así, este estudio pretende evaluar la IE como un recurso personal que modera la relación entre el compromiso ocupacional y la intención de abandono controlando otras variables relevantes como el sexo, la edad y la autoeficacia docente.

El presente estudio

En esta investigación nuestros esfuerzos se dirigen a suplir algunas lagunas de conocimiento descritas anteriormente, examinando el rol moderador de un recurso personal (IE) en la relación entre el compromiso ocupacional y la intención de abandono en una muestra de profesorado novel, es decir, estudiantes en formación para trabajar como futuros docentes. Este estudio contribuye a la literatura sobre enseñanza y formación docente de varias formas. Primero, al considerar la intención de abandono del profesorado novel se contribuye a la escasa literatura en este campo. Este trabajo podría servir como línea prometedora para promover actitudes más positivas hacia la enseñanza en las primeras etapas de la carrera docente, cuando los niveles de abandono son críticos. Segundo, examinar los efectos directos e interactivos del compromiso ocupacional y las habilidades emocionales como predictores de la intención de abandono podría llevar a una mejor comprensión de los procesos relacionados con las decisiones de abandono de la carrera docente. Igualmente, aportar resultados significativos controlando predictores clásicos de la intención de abandono docente como la edad, el sexo y las creencias de autoeficacia docente podría fortalecer la validez de esta investigación. Finalmente, los hallazgos

de este estudio podrían ayudar a diseñar programas más eficaces para promover actitudes positivas hacia la carrera docente y, así, la retención de docentes cualificados.

Método

Participantes

Un total de 780 profesores noveles (69.6% mujeres; edad media = 25.27 años, $DE = 5.98$, rango = 18-54) han participado en el estudio. Los participantes son estudiantes de dos universidades públicas del sur de España; la mayoría cursan un máster de Profesorado de Educación Secundaria en la Universidad de Málaga (61.7%; 64% mujeres) o en la Universidad de Huelva (13.8%; 52.8% mujeres). Además, han participado estudiantes de primer curso de Grado en Educación Infantil (20.9%; 96.9% mujeres) o Primaria (3.6%; 71.4% chicas) de la Universidad de Málaga. La mayoría de los participantes (90.6%) no informan de experiencia en prácticas docentes. La duración media de experiencia en prácticas del 9.4% restante es de 7 semanas ($M = 49.68$ días, $DE = 37.30$, rango = 7-120).

Instrumentos

Compromiso ocupacional. Se evalúa con una escala global de 6 ítems basada en el trabajo de Klassen y Chiu (2011) y usada anteriormente por Hackett et al. (2001). Los participantes responden usando una escala tipo Likert desde 1: totalmente en desacuerdo, hasta 9: totalmente de acuerdo (p. ej., «Definitivamente quiero hacer carrera en la enseñanza»). Esta escala aporta un índice global de *compromiso ocupacional*, es decir, una puntuación general acerca de los niveles de apego de los participantes hacia una carrera particular (carrera docente). Este instrumento muestra una adecuada fiabilidad en investigaciones previas con profesorado novel (Klassen y Chiu, 2011). La escala fue traducida profesionalmente del inglés al castellano por el método de traducción y retrotraducción. En este estudio, la medida muestra buena fiabilidad (α de Cronbach = .82; Ω de McDonald = .83; fiabilidad compuesta (CR) = .82; AVE = .45).

Inteligencia emocional. Se mide con la adaptación en castellano de la *Wong and Law Emotional Intelligence Scale* (Extremera, Rey, y Sánchez-Álvarez, 2019; Law et al., 2004). Esta prueba autoinformada de IE habilidad incluye 16 ítems usando una escala tipo Likert desde 1: totalmente en desacuerdo, hasta 7: totalmente de acuerdo (p. ej., «Soy capaz de controlar mis propias emociones»). Esta escala evalúa cuatro dimensiones de IE que muestran adecuada fiabilidad: *percepción intrapersonal* ($\alpha = .81$; $\Omega = .82$; CR = .83; AVE = .55), *percepción interpersonal* ($\alpha = .77$; $\Omega = .78$; CR = .78; AVE = .48), *facilitación emocional* ($\alpha = .75$; $\Omega = .76$; CR = .77; AVE = .47), y *regulación emocional* ($\alpha = .83$; $\Omega = .84$; CR = .84; AVE = .58). Sin embargo, se usa una puntuación total de IE dado el interés principal en el constructo de IE global (Law et al., 2004; Pena et al., 2012). La IE total muestra buena fiabilidad ($\alpha = .86$; $\Omega = .86$).

Autoeficacia docente. Se mide con la escala *Teachers' Sense of Efficacy Scale-Short Form* (Tschannen-Moran y Woolfolk-Hoy, 2001). Este cuestionario de 12 ítems mide las auto percepciones sobre el nivel de autoeficacia en un amplio rango de aptitudes consideradas relevantes para la enseñanza usando una escala Likert desde 1: nada, hasta 9: mucho (p. ej., «¿Qué crees que podrás hacer para controlar las conductas disruptivas en clase?»). La escala incluye tres dimensiones que muestran buena fiabilidad: *engagement del alumnado* ($\alpha = .80$; $\Omega = .81$; CR = .82; AVE = .53), *estrategias instruccionales* ($\alpha = .82$; $\Omega = .82$; CR = .82; AVE = .54) y *manejo de la clase* ($\alpha = .85$; $\Omega = .85$; CR = .86; AVE = .60). Sin embargo, seguimos las recomendaciones de los autores y usamos la puntuación total como un indicador más adecuado para el profesorado novel (Tschannen-Moran y Woolfolk-Hoy, 2001). La escala total muestra buena

Tabla 1
Análisis descriptivos y correlaciones

	1	2	3	4
1. Compromiso ocupacional	—			
2. Autoeficacia docente	.31** [.23 a .39]	—		
3. Inteligencia emocional	.17** [.08 a .26]	.36** [.28 a .44]	—	
4. Intención de abandono	-.64** [-.69 a -.58]	-.32** [-.40 a -.24]	-.20** [-.29 a -.11]	—
M	7.62	7.43	5.24	1.87
DE	1.52	.91	.70	1.43

** $p < .01$.**Tabla 2**
Modelo de moderación con la intención de abandono como variable criterio

	B	SE b	R ²	IC 95%
Constante	3.14**	.43	.43**	2.30 a 3.98
Sexo	.10	.09		-.08 a .27
Edad	-.00	.01		-.01 a .01
Autoeficacia docente	-.19**	.05		-.29 a -.10
Compromiso ocupacional	-.55**	.03		-.60 a -.49
Inteligencia emocional	-.10	.06		-.22 a .02
Compromiso ocupacional × inteligencia emocional	.10**	.04		.03 a .17

B; beta no estandarizado; SE b: error estándar de beta.

** $p < .01$.

fiabilidad ($\alpha = .92$; $\Omega = .92$). El instrumento muestra adecuadas propiedades psicométricas en muestras españolas (Mérida-López, Extremera, Sánchez-Álvarez, Quintana-Orts, y Rey, 2018).

Intención de abandono. Se evalúa con una escala de tres ítems de intención de retirada ocupacional (Hackett et al., 2001). Los participantes usan una escala desde 1: totalmente en desacuerdo, hasta 9: totalmente de acuerdo (p. ej., «Pienso en abandonar la profesión docente»). Esta escala muestra adecuada fiabilidad (Klassen y Chiu, 2011). El instrumento fue traducido profesionalmente del inglés al castellano usando el método de traducción y retro-traducción. En este estudio, la fiabilidad es excelente ($\alpha = .92$; $\Omega = .93$; CR = .94; AVE = .83).

Procedimiento

Los estudiantes son invitados a participar en un estudio sobre «motivación de futuros docentes». Los investigadores informan a los potenciales participantes de la voluntariedad y el anonimato de su participación, entregando cuestionarios a quienes desean participar. Estudiantes de Grado de Educación Infantil y Primaria han cumplimentado los cuestionarios durante clases de su titulación, mientras que el alumnado de postgrado lo hace durante su asistencia a talleres formativos. Este estudio se lleva a cabo siguiendo consideraciones éticas nacionales e internacionales y fue aprobado por el Comité Ético de la Universidad de Málaga (66-2018-H).

Análisis de datos

Tras calcular medias, desviaciones estándar y consistencia de las variables se evalúan las relaciones entre las variables mediante análisis de correlación. También se evalúa si la IE del profesorado novel modera la relación entre el *compromiso ocupacional* y la *intención de abandono* controlando sexo, edad y la *autoeficacia docente*. La macro PROCESS de SPSS (Modelo 1; Hayes, 2013) se usa para examinar esta hipótesis. Los predictores continuos se centran para reducir problemas potenciales de multicolinealidad y se sigue un muestro *bootstrapping* con 5000 muestras e IC 95% (Hayes, 2013). Se calculan estadísticos de tamaño del efecto (f^2) para medir el porcentaje de varianza única explicado por la interacción, es decir, el tamaño del efecto del producto de interacción. Se siguen los criterios propuestos por Aguinis, Beaty, Boik, y Pierce (2005) para efectos

moderadores pequeños ($f^2 \geq .005$), medios ($f^2 \geq .01$), y grandes ($f^2 \geq .025$).

Resultados

Análisis descriptivos

Como muestra la Tabla 1, las asociaciones entre las variables siguen el sentido esperado. El *compromiso ocupacional* y la *intención de abandono* se asocian negativamente. La IE y la *autoeficacia docente* se relacionan positivamente con el *compromiso ocupacional* y negativamente con la *intención de abandono*. Los resultados apoyan las H1, H2 y H3.

Análisis de moderación

La H4 anticipa que la IE modera la relación entre el *compromiso ocupacional* y la *intención de abandono* controlando los efectos de edad, sexo y *autoeficacia docente*. Los resultados se muestran en la Tabla 2. Respecto a las covariables, la *autoeficacia docente* predice significativamente la *intención de abandono*. En cuanto a los efectos principales del *compromiso ocupacional* y la IE, se encuentra que únicamente el *compromiso ocupacional* predice la *intención de abandono* controlando el efecto de las covariables. Finalmente, la interacción entre *compromiso ocupacional* e IE explica un efecto medio ($f^2 = .01$) de varianza adicional de la *intención de abandono*, explicando un 43% de varianza [$R^2 = .43$, $F(6, 773) = 98.16$, $p < .01$]. Así, los resultados apoyan la H4.

Para ilustrar el efecto de la interacción se representa la regresión del *compromiso ocupacional* sobre la *intención de abandono* para niveles altos y bajos de IE (Figura 1). Siguiendo el protocolo estándar (Hayes, 2013), se estiman los efectos condicionales mediante una desviación estándar por encima y por debajo de la media de IE para determinar si la pendiente de regresión del *compromiso ocupacional* sobre la *intención de abandono* es significativa para puntuaciones de IE bajas (-1 DE) y altas (+1 DE). Aunque el *compromiso ocupacional* se asocia negativamente con la *intención de abandono* a ambos niveles de IE (bajos y altos), esta relación se debilita conforme aumenta la IE. Concretamente, existe una asociación negativa entre el *compromiso ocupacional* y la *intención de abandono*, que es más débil con altos niveles de IE, $b = -.48$; $t(773) = -11.59$; $p < .01$

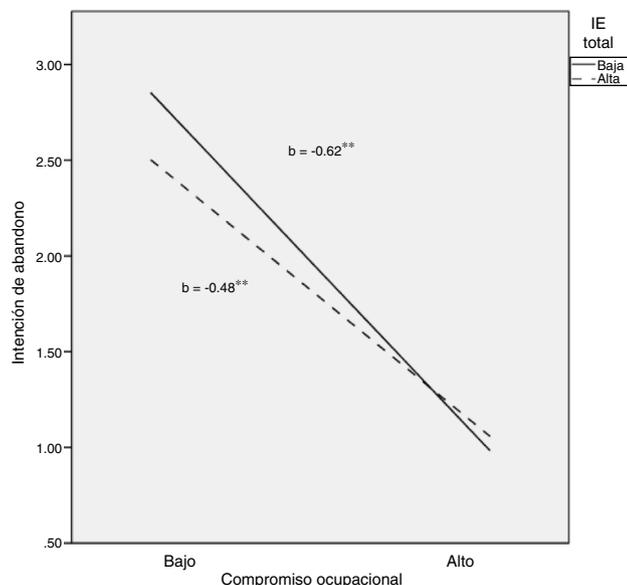


Figura 1. Relación entre compromiso ocupacional e IE para explicar la intención de abandono.

IE: inteligencia emocional. ** $p < .01$.

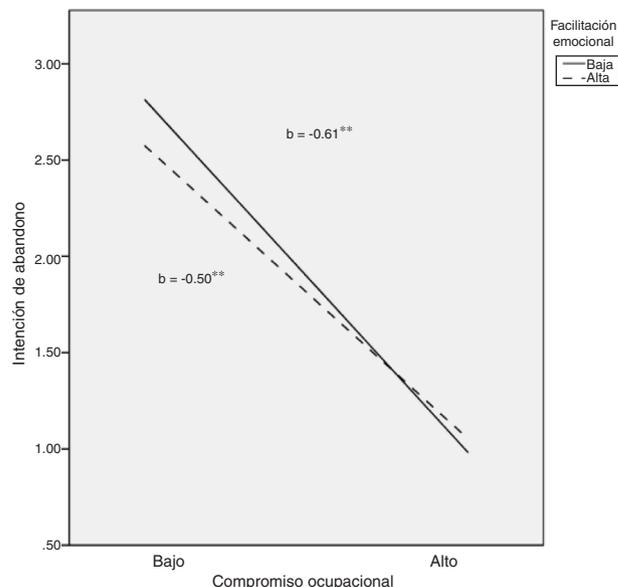


Figura 3. Relación entre compromiso ocupacional y facilitación emocional para explicar la intención de abandono.

** $p < .01$.

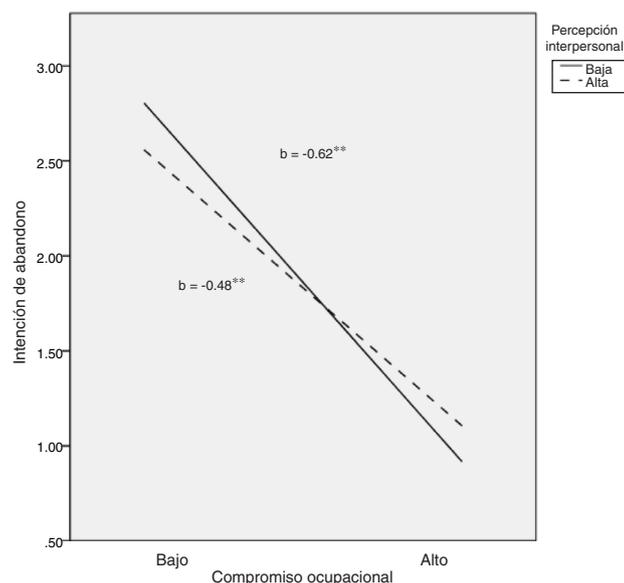


Figura 2. Relación entre compromiso ocupacional y percepción interpersonal para explicar la intención de abandono.

** $p < .01$.

que con bajos, [$b = -.62$; $t(773) = -18.11$; $p < .01$]. Los análisis *ad hoc* muestran diferencias entre las pendientes de regresión ($p < .01$).

Se realizan análisis *post hoc* para determinar si las dimensiones de IE moderan la relación *compromiso ocupacional-intención de abandono* tras controlar la edad, el sexo y la *autoeficacia docente*. Los resultados muestran que la *percepción interpersonal* ($p < .01$) y la *facilitación emocional* ($p < .05$) moderan la relación entre el *compromiso ocupacional* y la *intención de abandono*. Contrariamente, ni la *percepción intrapersonal* ($p > .10$) ni la *regulación emocional* ($p > .10$) interactúan con el *compromiso ocupacional* para predecir la *intención de abandono*. La *Figura 2* muestra una asociación negativa entre el *compromiso ocupacional* y la *intención de abandono* para niveles altos de *percepción interpersonal*, [$b = -.48$; $t(773) = -12.70$; $p < .01$]. Esta relación parece más intensa para niveles bajos de esta

dimensión de IE, [$b = -.62$; $t(773) = -18.84$; $p < .01$]. Los análisis *ad hoc* muestran diferencias entre las pendientes ($p < .01$).

La *Figura 3* muestra que la asociación entre *compromiso ocupacional* e *intención de abandono* para los niveles altos de *facilitación emocional*, [$b = -.50$; $t(773) = -12.99$; $p < .01$] es menos intensa que para los niveles bajos, [$b = -.61$; $t(773) = -18.05$; $p < .01$]. Finalmente, los análisis *ad hoc* muestran diferencias significativas entre las pendientes ($p < .05$).

Discusión

Este estudio aborda la falta de investigación sobre la IE, el *compromiso ocupacional* y la *intención de abandono* y representa un avance hacia la comprensión de cómo las percepciones de IE del profesorado novel podrían explicar su intención de abandono una vez consideradas variables como el *compromiso ocupacional*, la edad, el sexo y la *autoeficacia docente*. El patrón de asociaciones entre variables se encuentra en línea con estudios previos, sugiriendo que el *compromiso ocupacional* es un factor relevante para predecir una menor intención de abandono de la enseñanza (Klassen y Chiu, 2011). Como en investigaciones previas, la IE se asocia positivamente con el *compromiso ocupacional* y negativamente con la intención de abandono (Chesnut y Cullen, 2014).

Con respecto a la hipótesis de interacción (H4), el hallazgo de que la IE no predice directamente la intención de abandono podría explicarse por relaciones mediadas entre este recurso personal e intenciones de retirada ocupacional (p. ej., *engagement académico*; Parker et al., 2018). No obstante, la interacción entre *compromiso ocupacional* e IE explica varianza única en la intención de abandono. Controlando las puntuaciones en *autoeficacia docente*, el profesorado novel que informa de bajo *compromiso ocupacional* y baja IE informa de mayor intención de abandono que los participantes con alta IE. Estos hallazgos sugieren que la IE global podría ser un factor protector para la intención de abandono del profesorado novel. De acuerdo con el trabajo de Côté (2014), los profesores noveles con alta IE y bajo *compromiso ocupacional* podrían usar sus habilidades emocionales para identificar si experimentan estados emocionales asociados a su carrera (p. ej., *distrés* o *inseguridad*), lo que facilitaría el uso de estrategias emocionales para disminuir estas reacciones.

Los resultados de este estudio sugieren que dimensiones específicas de IE (percepción interpersonal y facilitación emocional) pueden contribuir a explicar la intención de abandono del profesorado novel en el contexto de bajo compromiso ocupacional. El modelo de habilidad de IE asume que la dimensión de percepción interpersonal representa conciencia y sensibilidad hacia las emociones de los demás (Mayer et al., 2016). Como mencionan Jennings y Greenberg (2009), un docente necesita ser capaz de reconocer las emociones individuales del alumnado para responder eficazmente a sus necesidades. Dado que la habilidad de percibir emociones en los demás puede ayudar a los docentes a obtener información relevante sobre las actitudes, los objetivos y las intenciones de sus estudiantes, resulta plausible que los docentes noveles comprometidos con la enseñanza y que se perciben a sí mismos con alta percepción interpersonal informen de menos intención de abandono que compañeros con bajos niveles autopercebidos en esta dimensión. El hallazgo de que la facilitación emocional modera la relación compromiso ocupacional-intención de abandono podría explicarse porque tener una alta habilidad para usar las emociones propias lleva a la consecución de actividades orientadas a metas y desempeño (Côté, 2014). Los docentes a menudo necesitan estados emocionales para facilitar actividades cognitivas que implican emociones adecuadas a una situación (p. ej., motivar o animar al alumnado), y esto podría explicar por qué los participantes que puntúan alto en facilitación emocional informan de menor intención de abandono que sus compañeros con menores puntuaciones en esta dimensión.

Los resultados muestran que ni la percepción ni la regulación intrapersonal interactúan con compromiso ocupacional para predecir la intención de abandono. La literatura reciente sugiere que la experiencia práctica podría influir en las asociaciones de estas dimensiones de IE. Por ejemplo, tanto la percepción como la regulación de las propias emociones predicen niveles semanales de energía en el desarrollo de prácticas curriculares (Pekaar, Bakker, van der Linden, Born, y Sirén, 2018). Además, estas dimensiones se relacionan con procesos de afrontamiento del profesorado en activo (Vesely, Saklofske, y Leschied, 2013). Posiblemente estos hallazgos no significativos podrían explicarse parcialmente por la muestra compuesta mayoritariamente por participantes sin experiencia docente. Indudablemente, es necesaria una mayor investigación para confirmar si la experiencia práctica podría revelar resultados diferenciales sobre el potencial rol moderador de la percepción y la regulación intrapersonal en la relación entre el compromiso y la retención docente.

Limitaciones y líneas futuras

Esta investigación plantea limitaciones que deben ser consideradas. Primero, el uso de pruebas autoinformadas incrementa el riesgo de sesgos por el método de varianza compartida. Aunque el formato sin respuestas correctas ni incorrectas y la adecuada fiabilidad de las variables contribuye a reducir este problema (Conway y Lance, 2010), futuros estudios deberían incluir test de IE autoinformados junto con pruebas de ejecución (Vesely-Maillefer y Saklofske, 2018).

Segundo, se necesitan futuras investigaciones sobre la interacción de la IE con variables contextuales (p. ej., conductas disruptivas en el aula) y recursos personales (p. ej., autoeficacia de manejo de clase) para tener una comprensión más amplia del compromiso docente. Futuras investigaciones deberían usar diseños prospectivos para examinar el desarrollo del compromiso ocupacional y posibles cambios en este factor actitudinal durante las primeras etapas profesionales del profesorado novel (Guarino et al., 2006). Dado que examinamos compromiso global, una línea fructífera sería evaluar el rol interactivo de IE con aspectos específicos de compromiso y motivación docente (Bruinsma y Jansen, 2010).

Tercero, una limitación se asocia con el grupo de profesorado novel de este estudio, puesto que la mayoría no tenía experiencia práctica. Es posible que los participantes no conozcan suficientemente el contexto educativo, lo cual podría explicar parcialmente los resultados diferenciales por dimensiones de IE. Futuras investigaciones con participantes en etapas más avanzadas del proceso de formación docente ayudarían a clarificar si percepción y regulación intrapersonal moderan la relación entre compromiso y variables de retención (Cejudo y López-Delgado, 2017). Finalmente, se debe reconocer que el porcentaje de varianza en intención de abandono atribuible a la interacción entre compromiso ocupacional e IE es modesto. No obstante, el tamaño del efecto es medio según los criterios propuestos por Aguinis et al. (2005), e incluso un 1% de contribución a la total varianza debería ser notorio, puesto que la eficiencia de la estimación de interacciones es generalmente baja (McClelland y Judd, 1993).

Implicaciones

Pese a sus limitaciones, este estudio expande la escasa literatura sobre el rol de la IE en la intención de abandono del profesorado novel, aportando evidencia de que la IE modera la relación entre compromiso ocupacional e intención de abandono. Igualmente, los hallazgos sugieren que dos dimensiones de IE (percepción interpersonal y facilitación emocional) podrían merecer futura consideración para predecir la intención de abandono en muestras de profesorado novel con escaso compromiso ocupacional.

Además de subrayar la necesidad de considerar las habilidades emocionales en modelos teóricos sobre retención docente, estos resultados sugieren dos aplicaciones prácticas para el campo de la enseñanza y la formación docente. Primero, podría considerarse el uso de escalas de IE y compromiso ocupacional como herramientas de detección de riesgo de abandono de la carrera docente. Los hallazgos muestran que las puntuaciones mayores en intención de abandono las informan los participantes con bajo compromiso y baja IE. Igualmente, los docentes noveles con bajo compromiso que se perciben con escasa habilidad para percibir las emociones de otros o usar sus propias emocionales también muestran mayor intención de abandono que sus compañeros con mayor habilidad autopercebida. En lugar de seleccionar al profesorado novel en función de su compromiso o IE autoinformados, estas escalas podrían usarse para ayudar a identificar a futuros docentes en riesgo de abandonar su carrera. Los niveles autoinformados de IE y compromiso ocupacional no deberían usarse para sustituir otros indicadores establecidos de intención de abandono (p. ej., baja autoeficacia docente o estrés) y deberían usarse únicamente si explican varianza única en intención de abandono (Parker et al., 2018).

Los hallazgos sugieren que aunque informar de bajo compromiso docente se asocia con mayor intención de abandono, tener IE podría ser relevante en esta asociación. Puesto que se discute la necesidad de complementar la formación docente con el desarrollo de competencias socioemocionales entre los futuros educadores (Palomera, Briones, Gómez-Linares, y Vera, 2017), estos hallazgos sugieren el valor de incorporar el desarrollo del compromiso ocupacional (Klassen y Chiu, 2011) y el entrenamiento en IE (Vesely-Maillefer y Saklofske, 2018) en intervenciones multifacéticas de psicología positiva para fomentar la retención docente.

Debido al aumento del abandono docente en todo el mundo y a su impacto educativo, social y económico, resulta crítico preservar la motivación y el compromiso docente (Brill y McCartney, 2008). Es necesario implementar estrategias para promover actitudes más positivas hacia la enseñanza junto con herramientas para manejar las fuentes de estrés docente que deterioran la salud mental del profesorado (Pulido-Martos, López-Zafra, Estévez-López, y

Augusto-Landa, 2017). Entre estos esfuerzos, el entrenamiento en IE con el profesorado novel parece una línea prometedora para reducir su intención de abandono.

Financiación

Este trabajo ha sido financiado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (FPU16/02238).

Referencias

- Aguinis, H., Beaty, J. C., Boik, R. J., y Pierce, C. A. (2005). Effect size and power in assessing moderating effects of categorical variables using multiple regression: A 30-year review. *Journal of Applied Psychology*, 90(1), 94–107. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.90.1.94>
- Borman, G. D., y Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367–409. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654308321455>
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S., y Wyckoff, J. (2005). Explaining the short careers of high-achieving teachers in schools with low-performing students. *American Economic Review*, 95(2), 166–171. <http://dx.doi.org/10.1257/000282805774669628>
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., y Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406–417. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20478>
- Brill, S., y McCartney, A. (2008). Stopping the revolving door: Increasing teacher retention. *Politics & Policy*, 36(5), 750–774. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1747-1346.2008.00133.x>
- Bruinsma, M., y Jansen, E. (2010). Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession? *European Journal of Teacher Education*, 33(2), 185–200. <http://dx.doi.org/10.1080/02619760903512927>
- Cejudo, J., y López-Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 23(1), 29–36. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>
- Chan, W.-Y., Lau, S., Nie, Y., Lim, S., y Hogan, D. (2008). Organizational and personal predictors of teacher commitment: The mediating role of teacher efficacy and identification with school. *American Educational Research Journal*, 45(3), 597–630. <http://dx.doi.org/10.3102/0002831208318259>
- Chesnut, S. R., y Burley, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 15, 1–16. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.001>
- Chesnut, S. R., y Cullen, T. A. (2014). Effects of self-efficacy, emotional intelligence, and perceptions of future work environment on pre-service teacher commitment. *The Teacher Educator*, 49(2), 116–132. <http://dx.doi.org/10.1080/08878730.2014.887168>
- Conley, S., y You, S. (2009). Teacher role stress, satisfaction, commitment, and intentions to leave: A structural model. *Psychological Reports*, 105(3), 771–786. <http://dx.doi.org/10.2466/PRO.105.3.771-786>
- Conway, J. M., y Lance, C. E. (2010). What reviewers should expect from authors regarding common method bias in organizational research. *Journal of Business and Psychology*, 25(3), 325–334. <http://dx.doi.org/10.1007/s10869-010-9181-6>
- Côté, S. (2014). Emotional intelligence in organizations. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 459–488. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091233>
- Extremera, N., Rey, L., y Sánchez-Álvarez, N. (2019). Validation of the Spanish version of Wong Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS-S). *Psicothema*, 31(1), 94–100. <http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2018.147>
- Guarino, C. M., Santibañez, L., y Daley, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173–208. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543076002173>
- Guin, K. (2004). Chronic teacher turnover in urban elementary schools. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 12(42), 1–25. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v12n42.2004>
- Hackett, R. D., Lapierre, L. M., y Hausdorf, P. A. (2001). Understanding the links between work commitment constructs. *Journal of Vocational Behavior*, 58(3), 392–413. <http://dx.doi.org/10.1006/jvbe.2000.1776>
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., Kain, J. F., y Rivkin, S. G. (2004). Why public schools lose teachers. *The Journal of Human Resources*, 39(2), 326–354. <http://dx.doi.org/10.3368/jhr.XXXIX.2.326>
- Hayes, A. (2013). *Introduction to mediation, moderation and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York: Guilford Press.
- Jennings, P. A., y Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Klassen, R. M., y Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 114–129. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.01.002>
- Law, K. S., Wong, C.-S., y Song, L. J. (2004). The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility for management studies. *Journal of Applied Psychology*, 89(3), 483–496. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.89.3.483>
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators* (pp. 3–31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., y Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290–300. <http://dx.doi.org/10.1177/1754073916639667>
- McCarthy, C. J., Lambert, R. G., Lineback, S., Fitchett, P., y Baddouh, P. G. (2016). Assessing teacher appraisals and stress in the classroom: Review of the classroom appraisal of resources and demands. *Educational Psychology Review*, 28(3), 577–603. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-015-9322-6>
- McClelland, G., y Judd, C. (1993). Statistical difficulties in detecting interactions and moderator effects. *Psychological Bulletin*, 114, 376–390.
- Mérida-López, S., y Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85, 121–130. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.006>
- Mérida-López, S., Extremera, N., Sánchez-Álvarez, N., Quintana-Orts, C., y Rey, L. (2018). ¿Crees que serás buen docente? Propiedades psicométricas de la adaptación al castellano del Teachers' Sense of Efficacy Scale-Short Form en profesores noveles. In *Paper presented at the II International Conference on Work Psychology and Human Resources*, 1-3 March 2018. Valencia: Spain. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.11698.50880>
- Meyer, J. P., Becker, T. E., y Vandenberghe, C. (2004). Employee commitment and motivation: A conceptual analysis and integrative model. *Journal of Applied Psychology*, 89(6), 991–1007. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.89.6.991>
- Miao, C., Humphrey, R. H., y Qian, S. (2017). A meta-analysis of emotional intelligence and work attitudes. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 90(2), 177–202. <http://dx.doi.org/10.1111/joop.12167>
- OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development]. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing, and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.
- Palomera, R., Briones, E., Gómez-Linares, A., y Vera, J. (2017). Filling the gap: Improving the social and emotional skills of pre-service teachers. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 142–149. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psicoe.2017.05.005>
- Parker, J. D. A., Taylor, R. N., Keefer, K. V., y Summerfeldt, L. J. (2018). Emotional intelligence and post-secondary education: What have we learned and what have we missed? En K. V. Keefer, J. D. A. Parker, y D. H. Saklofske (Eds.), *Emotional intelligence in education: integrating research with practice* (pp. 427–452). Cham: Springer.
- Pekaar, K. A., Bakker, A. B., van der Linden, D., Born, M. P., y Sirén, H. J. (2018). Managing own and others' emotions: A weekly diary study on the enactment of emotional intelligence. *Journal of Vocational Behavior*, 109, 137–151. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2018.10.004>
- Pena, M., Rey, L., y Extremera, N. (2012). Life satisfaction and engagement in elementary and primary educators: Differences in emotional intelligence and gender. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 341–358. <http://dx.doi.org/10.1387/Rev.Psicodidact.4496>
- Pfytzner-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. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.018>
- Pulido-Martos, M., López-Zafra, E., Estévez-López, F., y Augusto-Landa, J. M. (2017). The moderator role of perceived emotional intelligence in the relationship between sources of stress and mental health in teachers. *The Spanish Journal of Psychology*, 19(7), E7. <http://dx.doi.org/10.1017/sjp.2016.8>
- Richardson, P. W., y Watt, H. M. G. (2005). "I've decided to become a teacher": Influences on career change. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 475–489. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.007>
- Rots, I., Aelterman, A., Vlerick, P., y Vermeulen, K. (2007). Teacher education, graduates' teaching commitment and entrance into the teaching profession. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 543–556. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.012>
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology*, 11(3), 276–285. <http://dx.doi.org/10.1080/17439760.2015.1058968>
- Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 57–75.
- Torenbeek, M., y Peters, V. (2017). Explaining attrition and decreased effectiveness of experienced teachers: A research synthesis. *Work*, 57(3), 397–407. <http://dx.doi.org/10.3233/WOR-172575>
- Tschannen-Moran, M., y Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- Vesely, A. K., Saklofske, D. H., y Leschied, A. D. W. (2013). Teachers-the vital resource: The contribution of emotional intelligence to teacher efficacy and well-being. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(1), 71–89. <http://dx.doi.org/10.1177/0829573512468855>
- Vesely-Maillefer, A. K., y Saklofske, D. H. (2018). Emotional intelligence and the next generation of teachers. En K. V. Keefer, J. D. A. Parker, y D. H. Saklofske (Eds.), *Emotional intelligence in education: Integrating research with practice* (pp. 377–402). Cham: Springer.