

Inteligencia emocional, engagement y flourishing docente: el papel mediador de las interacciones centradas en la emoción

Emotional intelligence, engagement and flourishing in teachers: The mediating role of emotion-focused interactions

Jorge Gómez-Hombrados
Universidad de Málaga

Natalio Extremera
Universidad de Málaga



VOL. 52. Número 191 (2026)

ISSN 0211-7339

<http://dx.doi.org/10.33776/EUHU/amc.v52i191.9503>

1. Introducción

La docencia es una profesión inherentemente emocional, caracterizada por una interacción social constante y la necesidad continua de regular las propias emociones en contextos educativos complejos y demandantes (Reis Monteiro, 2015). En este escenario, el bienestar, tanto laboral como personal, ha adquirido una relevancia creciente en la investigación educativa, no solo por su impacto en la salud psicológica de los docentes, sino también por sus implicaciones para la calidad de la enseñanza y el desarrollo del alumnado (Knight et al., 2017; Maricuțoiu et al., 2023). Por ello, comprender los procesos que favorecen y mantienen altos niveles de bienestar laboral y personal se ha convertido en una prioridad en la investigación en el ámbito docente.

El *engagement* se conceptualiza como un estado psicológico positivo y persistente caracterizado por altos niveles de vigor, dedicación y absorción con la actividad profesional (Salanova et al., 2000; Schaufeli et al., 2006). A diferencia de estados de malestar laboral, el *engagement* no se limita a la ausencia de malestar, sino que representa una forma de bienestar ocupacional asociada al funcionamiento óptimo en el trabajo (Maricuțoiu et al., 2017; Schaufeli et al., 2006). La evidencia muestra que niveles elevados de *engagement* se relacionan con mayor satisfacción laboral, compromiso organizacional y desempeño, así como con una menor intención de abandono (Mazzetti et al., 2023). En el contexto educativo, el *engagement* docente adquiere una relevancia especial, ya que los docentes más comprometidos muestran mayor entusiasmo por la enseñanza, mayor resiliencia ante las demandas laborales y una implicación más profunda en los procesos educativos, lo que repercute positivamente en la calidad de la enseñanza (Huo & Wang, 2024; Knight et al., 2017).

Por otro lado, el bienestar personal del profesorado se ha consolidado como un constructo clave en la investigación educativa debido a la naturaleza emocionalmente demandante de la profesión docente (Li et al., 2024). El bienestar no puede entenderse únicamente como la ausencia de malestar, sino como un estado positivo y multidimensional que incluye tanto experiencias subjetivas de satisfacción y afecto positivo (bienestar hedónico) como el funcionamiento óptimo, el sentido de propósito y el desarrollo personal (bienestar eudaimónico) (Li et al., 2024). En este sentido, el concepto de *flourishing* resulta especialmente relevante, ya que integra ambas tradiciones del bienestar (Diener et al., 2010; Ramírez-Maestre et al., 2017). En docentes, los estudios muestran que niveles elevados de bienestar se asocian con mayores niveles de compromiso profesional, menor estrés, menor intención de abandono, así como beneficios para el clima escolar y el aprendizaje de los estudiantes (Bardach et al., 2022; Li et al., 2025; Maricuțoiu et al., 2023). En conjunto, estos hallazgos subrayan la importancia de abordar el bienestar docente desde una perspectiva amplia y positiva, siendo el *flourishing* un indicador que captura ambas tradiciones del bienestar personal.

Por tanto, dada la importancia de la inteligencia emocional docente y su papel en el desarrollo del bienestar laboral (i.e. *engagement*) y personal (i.e. *flourishing*) de los profesionales de la enseñanza, uno de los objetivos de este estudio es examinar posibles mecanismos subyacentes implicados tales como las propias interacciones que los docentes ponen en marcha en su interacción diaria con su alumnado.

1.1. Inteligencia emocional docente e interacciones centradas en la emoción

La IE desde un modelo de habilidad se define como la habilidad de percibir y evaluar las emociones, acceder a ellas y generarlas para mejorar el pensamiento, comprender tanto las emociones como el conocimiento emocional, y regular las emociones (Mayer et al., 2016). La IE se ha consolidado como un recurso personal clave vinculado al *engagement* y bienestar del profesorado (Bardach et al., 2022; Zhou et al., 2024). En este sentido, los docentes que presentan mayores niveles de IE tienden a gestionar con mayor eficacia las demandas emocionales de la profesión docente, reduciendo el impacto negativo del estrés y facilitando experiencias laborales más positivas (Mérida-López et al., 2020, 2023). En consecuencia, es más probable que experimenten mayores niveles de energía, implicación y entusiasmo por su trabajo, así como un mayor disfrute durante la actividad docente (Extremera et al., 2018; Mérida-López et al., 2019). Por tanto, la evidencia indica que los docentes con mayores competencias emocionales tienden a implicarse y comprometerse más en su labor docente. Además, las personas con mayores niveles de IE tienden a experimentar mayores niveles de bienestar subjetivo (Sánchez-Álvarez et al., 2016). En concreto, en el contexto organizacional las habilidades emocionales facilitan una mejor comprensión y regulación de las propias emociones, reducen la intensidad y duración de los estados afectivos negativos y favorecen la experiencia y mantenimiento de emociones positivas (Mehler et al., 2024; Côté, 2014; Schutte & Loi, 2014). Trasladándolo al contexto escolar, los docentes que cuentan con mayores niveles de IE parecen gestionar de manera más eficaz las demandas emocionales de la escuela lo que acaba asociándose a un mayor bienestar (Mérida-López et al., 2022; Wang et al., 2023).

Sin embargo, más allá de esta relación directa ampliamente documentada entre la IE y el bienestar laboral y personal del profesorado, es posible que existan mecanismos que medien estas relaciones. De acuerdo con el Modelo de Aula Prosocial de Jennings y Greenberg (2009), los docentes con mayores competencias emocionales son más capaces de establecer relaciones positivas con el alumnado y generar un clima de aula favorable, lo que repercute en el desarrollo de los estudiantes. En este sentido, los docentes que tienen más competencias emocionales tienden a poner en marcha más comportamientos prosociales con los alumnos con la intención de generar interacciones positivas y en consecuencia generar un clima positivo en el aula (Gómez-Hombrados & Extremera, 2026; Poulou & Garner, 2025). Estos comportamientos pueden identificarse como interacciones centradas en la emoción, es decir, acciones llevadas a cabo por el profesorado donde reconoce, valida, aborda y cuida las emociones del alumnado en sus interacciones diarias, más allá del contenido estrictamente académico (Cipriano et al., 2019). Este tipo de interacciones positivas que favorecen una relación profesor-alumno se han asociado con un mayor compromiso escolar y bienestar del alumnado (Emslander et al., 2025). Sin embargo, más allá de los efectos positivos de las relaciones profesor-alumno sobre el alumnado, se conoce menos su impacto en el propio bienestar docente. Una revisión sistemática reciente muestra que los docentes que tienen relaciones más positivas con sus estudiantes tienden a presentar mayores niveles de bienestar (Lai et al., 2026). Estas relaciones parecen influir en el bienestar a través de distintos mecanismos, ya que generan emociones positivas en las interacciones diarias, incrementan la satisfacción laboral y favorecen el *engagement*. Asimismo, los docentes tienden a percibir un mayor sentido en su labor docente cuando sienten que influyen positivamente en sus estudiantes o mantienen vínculos significativos con ellos (Lai et al., 2026). En esta línea, y de acuerdo con el Modelo de Aula Prosocial de Jennings y Greenberg (2009), los docentes con mayores competencias emocionales tenderían a establecer interacciones más afectivas y positivas con su alumnado, lo que podría favorecer una mayor percepción bienestar laboral y personal en los propios docentes.

1.2. El presente estudio

Teniendo en cuenta la relevancia del bienestar laboral (*engagement*) y personal (*flourishing*) como indicadores del funcionamiento óptimo del profesorado, así como su asociación directa con sus niveles de IE, en este estudio nos centramos en examinar posibles procesos interpersonales subyacentes que podrían mediar estas relaciones en el contexto del aula. De acuerdo con el Modelo de Aula Prosocial de Jennings y Greenberg (2009), las competencias emocionales del profesorado favorecen la puesta en marcha de comportamientos prosociales e interacciones y expresiones afectivas con el alumnado que tienen consecuencias positivas para su desarrollo. Estas interacciones no solo tienen implicaciones para el alumnado, sino que también pueden beneficiar al propio docente. En este sentido, las interacciones centradas en la emoción se establecen como un posible mecanismo mediador a través del cual la IE del profesorado puede influir en sus propios niveles de bienestar laboral (*engagement*) y personal (*flourishing*).

Por tanto, el presente estudio tiene como objetivo examinar la relación entre la IE docente, las interacciones centradas en la emoción con el alumnado, y el *engagement* y *flourishing* de los docentes. Específicamente, se propone un modelo de mediación en el que las interacciones centradas en la emoción median la relación entre la IE y el *engagement* y *flourishing*.

Se plantean las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1: La IE del profesorado se asociará positivamente con las interacciones centradas en la emoción, el *engagement* y el *flourishing*, y las interacciones centradas en la emoción se asociarán positivamente con el *engagement* y el *flourishing*.

Hipótesis 2: Las interacciones centradas en la emoción tendrán un papel mediador en el vínculo existente entre IE, *engagement* y *flourishing*; concretamente, la inteligencia emocional se asociará positivamente con las interacciones centradas en la emoción, y éstas, a su vez, se asociarán positivamente con los niveles de *engagement* y *flourishing* docente.

2. Método

2.1. Muestra y procedimiento

La muestra estaba formada por 346 docentes (hombres = 44,1%; mujeres = 55,6%) de educación secundaria con una edad media de 43,83 años (DT = 10,09). El profesorado participante formaba parte de centros públicos (86,8%), centros concertados (10,4%) y de centros privados (2,5%). En cuanto a su posición laboral la mayoría eran funcionarios (62,6%), seguidos de interinos (31,5%) y un porcentaje minoritario con otras figuras laborales (5,6%).

Los docentes fueron contactados a través de un equipo de asistentes de investigación que se pusieron en contacto con directores y profesores de diferentes centros educativos de España. Se informó a los posibles participantes de los objetivos de la investigación y se les comunicó que su participación en la encuesta sería voluntaria, individual y anónima. Por tanto, los datos se recopilaron utilizando un método de muestreo no probabilístico basado en la selección de docentes (Wheeler et al., 2014). El estudio se llevó a cabo de acuerdo con los principios éticos de la Declaración de Helsinki (2013) y fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Málaga (66-2018-H).

2.2. Instrumentos

La *inteligencia emocional* se evaluó con la adaptación al español de la *Wong and Law Emotional Intelligence Scale* (WLEIS; Extremera et al., 2019; Wong & Law, 2002). Esta escala está formada por 16 ítems tipo Likert que van desde el 1 ("completamente en desacuerdo") al 7 ("completamente de acuerdo"). La escala está compuesta por cuatro habilidades, percepción emocional intrapersonal, percepción emocional interpersonal, uso de las emociones y regulación emocional, de las cuales se obtiene una puntuación global de la IE. En estudios previos la escala ha mostrado propiedades psicométricas satisfactorias (Extremera et al., 2019). En el presente estudio, en cual usamos la puntuación global, la fiabilidad ha sido excelente ($\alpha = ,90$).

Las *interacciones centradas en la emoción* han sido medidas mediante la traducción de la escala original *Emotion Focused Interactions* (EFI; Cipriano et al., 2019). La escala contiene 12 ítems tipo Likert que van del 1 ("nunca") al 5 ("siempre"). La escala mide la frecuencia con la que el profesorado se implica en interacciones emocionalmente significativas con su alumnado. En estudios previos la escala ha mostrado propiedades psicométricas satisfactorias (Halladay et al., 2020). En este estudio la fiabilidad ha sido excelente ($\alpha = ,92$).

El *engagement* ha sido medido a través de la adaptación al español de la versión reducida del *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES-9; Salanova et al., 2000; Schaufeli et al., 2006). La escala contiene 9 ítems que van desde el 0 ("nunca") al 6 ("todos los días"). La escala mide un estado positivo que se caracteriza por el vigor, la dedicación y la absorción. En estudios previos la escala ha mostrado propiedades psicométricas satisfactorias (Santalla-Banderali & Alvarado, 2022). En este estudio la fiabilidad ha sido excelente ($\alpha = ,92$).

El *flourishing* ha sido medido a través de la adaptación al español de *Flourishing Scale* (FS; Diener et al., 2010; Ramírez-Maestre et al., 2017). La escala contiene 8 ítems que van del 1 ("muy en desacuerdo") al 7 ("muy de acuerdo"). La escala mide varios aspectos del funcionamiento humano, como las relaciones positivas, los sentimientos de competencia y el hecho de tener un sentido y un propósito en la vida. En estudios previos la escala ha mostrado propiedades psicométricas satisfactorias (Ramírez-Maestre et al., 2017). En este estudio la fiabilidad ha sido buena ($\alpha = ,89$).

2.3. Análisis de datos

Los análisis que se describen a continuación se han realizado con la versión 25 del programa IBM SPSS Statistics. En primer lugar, se han calculado los estadísticos descriptivos y las correlaciones de las variables del estudio. Después se han realizado las mediaciones simples mediante el modelo 4 de la macro de PROCESS (versión 3.5) de Hayes (2018). Por un lado, se introdujo como variable independiente la IE como constructo global, como variable mediadora las interacciones centradas en la emoción, como covariables la edad y el género y, por último, como dependientes se incluyeron en dos modelos diferentes, *engagement* y *flourishing*. El estudio siguió el procedimiento estándar y se estimaron intervalos de confianza (IC) del 95% mediante *bootstrapping* con 5.000 muestras, por lo que un efecto se consideró significativo cuando el intervalo no incluía el cero.

3. Resultados

3.1. Resultados descriptivos y correlaciones

En la Tabla 1 se presentan los estadísticos descriptivos y las correlaciones entre las variables del estudio. Como se observa, la IE se relacionó de forma significativa y positiva tanto con las interacciones centradas en la emoción como con el *engagement* y el *flourishing*. Asimismo, las interacciones centradas en la emoción se relacionaron de forma significativa y positiva con el *engagement* y el *flourishing*, que, a su vez, se relacionaron positivamente entre sí.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos y correlaciones.

Variables	1	2	3	4
1. IE	-			
2. Interacciones centradas en la emoción	,34***	-		
3. <i>Engagement</i>	,46***	,40***	-	
4. <i>Flourishing</i>	,47***	,30***	,39***	-
Media	5,52	3,98	4,99	6,03
Desviación típica	0,69	0,76	0,77	0,86

Nota: Abreviaturas: IE = Inteligencia emocional. ** $p < .01$. *** $p < .001$

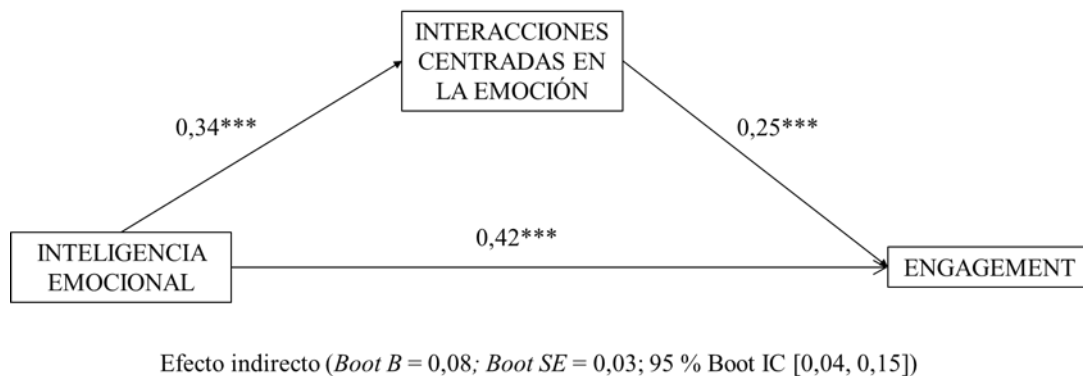
3.2. Resultados de los análisis mediacionales

En la Figura 1 se presenta el modelo de mediación con el *engagement* como variable dependiente. El modelo propuesto explicó el 23 % de la varianza del *engagement* ($R^2 = ,23$, $p < ,01$). Los resultados mostraron que la IE se asoció positivamente con las interacciones centradas en la emoción ($B = 0,34$; $SE = 0,05$; 95 % IC [0,23, 0,44]), y que esta a su vez, se relacionó positivamente con el *engagement* ($B = 0,25$; $SE = 0,05$; 95 % IC [0,15, 0,35]). Asimismo, se observó un efecto directo de la IE sobre el *engagement* ($B = 0,42$; $SE = 0,05$; 95 % IC [0,32, 0,53]), junto con un efecto indirecto positivo a través de las interacciones centradas en la emoción ($Boot B = 0,08$; $Boot SE = 0,03$; 95 % Boot IC [0,04, 0,15]). En conjunto, el efecto total de la IE sobre el *engagement* fue positivo ($B = 0,51$; $SE = 0,05$; 95 % IC [0,41, 0,61]). Ninguna de las covariables mostró asociaciones estadísticamente significativas con el *engagement*.

En la Figura 2 se muestra el modelo de mediación con el *flourishing* como variable dependiente. El modelo explicó el 22 % de la varianza del *flourishing* ($R^2 = ,22$, $p < ,01$). De forma consistente con el modelo anterior, la IE se asoció positivamente con las interacciones centradas en la emoción, la cual se relacionó positivamente con el *flourishing* ($B = 0,15$; $SE = 0,06$; 95 % IC [0,03, 0,26]). Asimismo, se observó un efecto directo de la IE sobre el *flourishing* ($B = 0,51$; $SE = 0,06$; 95 % IC [0,39, 0,63]), junto con un efecto indirecto positivo mediado por las interacciones centradas en la emoción ($Boot B = 0,05$; $Boot SE = 0,02$; 95 % Boot IC [0,01, 0,10]). En conjunto, el efecto total de la IE sobre el *flourishing* fue positivo ($B = 0,56$; $SE = 0,06$; 95 % IC [0,45, 0,68]). Al igual que en el modelo previo, ninguna de las covariables mostró asociaciones estadísticamente significativas con el *flourishing*.

Figura 1

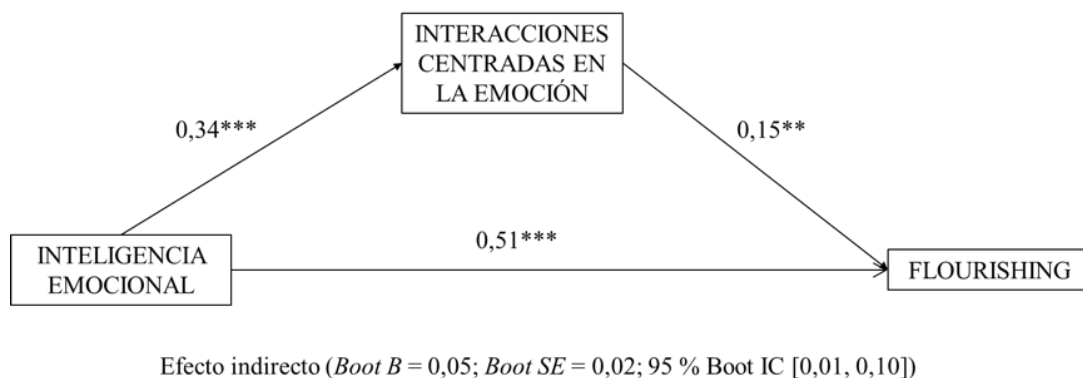
Modelo de mediación entre la inteligencia emocional, las interacciones centradas en la emoción y el engagement.



Nota: *** $p < .001$

Figura 2

Modelo de mediación entre la inteligencia emocional, las interacciones centradas en la emoción y el flourishing.



Nota: ** $p < .01$. *** $p < .001$

4. Discusión

El objetivo del presente estudio fue examinar el papel de la IE del profesorado en relación a sus niveles de bienestar laboral (*engagement*) y personal (*flourishing*), así como analizar el posible papel mediador de las interacciones centradas en la emoción en estas relaciones. En concreto, se analizó cómo la IE del profesorado se relacionaba con ambos indicadores a través de las interacciones centradas en la emoción que establecían con el alumnado.

En relación con la primera hipótesis, los resultados mostraron que la IE del profesorado se asoció de forma positiva y significativa tanto con las interacciones centradas en la emoción como con el *engagement* y el *flourishing*. Asimismo, las interacciones centradas en la emoción se re-

lacionaron positivamente con ambos indicadores de funcionamiento óptimo. Estos hallazgos son consistentes con la literatura previa que ha identificado la IE como un recurso personal clave tanto para el bienestar docente como el compromiso, facilitando una mejor gestión de las demandas emocionales de la profesión y promoviendo experiencias laborales más positivas (Bardach et al., 2022; Mérida-López et al., 2022). Del mismo modo, los resultados apoyan la idea de que los docentes con mayores competencias emocionales son aquellos que ponen en marcha más comportamientos prosociales y emocionalmente sensibles en el aula, lo que favorece interacciones más positivas con el alumnado (Gómez-Hombrados & Extremera, 2026; Poulou & Garner, 2025). Por último, las interacciones centradas en la emoción se han asociado significativamente con mayores niveles de *engagement* y *flourishing*, lo cual podría sugerir que este tipo de comportamientos no solo tienen implicaciones para el alumnado, sino que también contribuyen al bienestar laboral y personal del propio profesorado (Lai et al., 2026).

En relación con la segunda hipótesis, los resultados mostraron que la IE del profesorado se asoció tanto de forma directa como indirecta con el *engagement* y el *flourishing* a través de las interacciones centradas en la emoción. En ambos modelos, se observó una mediación parcial, lo que indica que la IE influye en el funcionamiento óptimo docente tanto de manera directa como a través de poner en marcha interacciones positivas con el alumnado. Por un lado, el efecto directo sugiere que los docentes con mayores competencias emocionales pueden experimentar mayores niveles de bienestar y compromiso organizacional. Esto puede ser debido a una gestión más eficaz de las demandas emocionales de la escuela, lo que les permite mantener estados afectivos más positivos y experimentar mayores niveles de energía, implicación y entusiasmo por su trabajo (Mérida-López et al., 2020, 2023). En este sentido, el efecto directo era esperable dada la consistente y robusta asociación que se ha mostrado en la literatura previa entre la IE e indicadores de bienestar y *engagement* (Bardach et al., 2022; Zhou et al., 2024).

Por otro lado, el efecto indirecto indica que las propias habilidades de IE del docente podrían favorecer la puesta en marcha de interacciones centradas en la emoción, acciones de cercanía y mayor expresividad afectiva con el alumnado, las cuales pueden constituir una fuente adicional de bienestar y compromiso para el docente. Este efecto indirecto es coherente con el Modelo de Aula Prosocial de Jennings y Greenberg (2009), que plantea que las competencias emocionales del profesorado son un factor determinante en el desarrollo de interacciones positivas y relaciones de calidad con el alumnado. En este sentido, las interacciones centradas en la emoción desarrolladas por el docente pueden contribuir a generar experiencias emocionales positivas, favorecer un clima de aula más positivo y reforzar las relaciones sociales con su alumnado. Así, estas relaciones positivas no solo benefician a los estudiantes, sino que también pueden mejorar el compromiso y los sentimientos de plenitud del profesorado al proporcionar experiencias de conexión, apoyo y significado en su trabajo (Lai et al., 2026). Por tanto, los resultados del presente estudio arrojan evidencias preliminares de que las interacciones emocionales del docente con su alumnado podrían ser un mecanismo subyacente que explicaría por qué los docentes emocionalmente inteligentes informan de mayor bienestar laboral y personal.

A partir de estos hallazgos, el presente estudio presenta diversas implicaciones teóricas y prácticas. Desde un punto de vista teórico, los resultados proporcionan apoyo empírico al Modelo de Aula Prosocial (Jennings & Greenberg, 2009), dado que las competencias emocionales docentes promueven interacciones positivas con el alumnado. Una aportación de este estudio, que va más allá del modelo teórico, es la evidencia encontrada de que esa interacción profe-

sor-alumno no lleva solo al bienestar del alumnado, sino que fomenta el bienestar docente. De este modo, el estudio contribuye a ampliar la literatura previa, que tradicionalmente se ha centrado en las consecuencias positivas de la interacción profesor-alumno sobre el alumnado, mostrando que también podría arrojar implicaciones sobre el bienestar docente (Frenzel et al., 2021; Lai et al., 2026).

Desde una perspectiva práctica, los resultados sugieren la importancia de promover el desarrollo de competencias emocionales en el profesorado para fomentar tanto su bienestar (laboral y personal), como mejores interacciones positivas con el alumnado en el aula. En este sentido, integrar la formación en IE en los programas de desarrollo de competencias docentes podría favorecer tanto el compromiso docente (Arteaga-Cedeño et al., 2025), como aportar estrategias y recursos para conectar de forma más eficaz y cálida con el alumnado (Hoffmann et al., 2020; Oliveira et al., 2021). De hecho, intervenciones como el enfoque RULER han mostrado resultados positivos al entrenar las habilidades emocionales del profesorado y facilitar la integración de estas competencias en la práctica docente diaria (Brackett et al., 2019). Por último, aunque nuestro estudio pone de relieve la importancia de dichas interacciones para promover un clima relacional positivo, resulta necesario que futuras investigaciones profundicen en las estrategias interactivas específicas que contribuyen de manera más directa a fortalecer la cercanía y la conectividad entre docentes y estudiantes. En particular, sería pertinente explorar con mayor detalle qué prácticas concretas (p.e. diversas formas de retroalimentación emocional, crear momentos y espacios de escucha activa o dinámicas que favorezcan la expresión afectiva) están más estrechamente vinculadas con la construcción de vínculos de confianza y pertenencia en el aula. Este tipo de análisis permitiría no solo ampliar la comprensión teórica del papel de las interacciones emocionales en el aprendizaje, sino también ofrecer orientaciones prácticas más precisas para la formación docente y el diseño de intervenciones educativas orientadas al fortalecimiento del clima afectivo en el aula.

4.1. Limitaciones

Los resultados del presente estudio deben interpretarse teniendo en cuenta diversas limitaciones. En primer lugar, se utilizaron medidas de autoinforme para evaluar las variables del estudio, lo que podría introducir sesgos asociados a la deseabilidad social o a la varianza del método común. Futuras investigaciones podrían incorporar medidas de otras fuentes, como evaluaciones externas o indicadores objetivos, con el fin de obtener una visión más completa de los constructos analizados. En segundo lugar, el diseño transversal del estudio limita la capacidad para establecer relaciones causales entre las variables. Aunque las relaciones planteadas son consistentes con evidencias empíricas previas y están basadas en enfoques teóricos bien establecidos, sería necesario realizar tanto estudios longitudinales como experimentales que permitan confirmar la dirección de los efectos observados. En tercer lugar, aunque el modelo incluyó variables relevantes para estudio del bienestar laboral y personal, no se han considerado otros posibles mecanismos explicativos ni otras escalas que evalúan diferentes dimensiones del bienestar laboral y personal docente. En futuras investigaciones, la inclusión de otras potenciales variables mediadoras o moduladoras como el clima de aula, el apoyo organizacional o las demandas laborales o de bienestar laboral (p.e., satisfacción laboral, significado del trabajo...) y personal (p.e., felicidad subjetiva, satisfacción con la vida...) podría ayudar a comprender mejor los procesos a través de los cuales la IE del profesorado influye en su funcionamiento óptimo.

5. Conclusión

A pesar de estas limitaciones, el presente estudio contribuye a una mejor comprensión de los procesos a través de los que la IE del profesorado se relaciona con su bienestar laboral y personal. Nuestros resultados arrojan evidencia preliminar de que las habilidades emocionales docentes no solo influyen en el bienestar personal y laboral, sino que aquellos docentes emocionalmente inteligentes podrían experimentar mayor *engagement* laboral y plenitud en sus vidas gracias a la puesta en marcha de diversas estrategias de interacción centradas en la conectividad, la expresividad afectiva y mayor cercanía con el alumnado. Estos hallazgos ponen de relieve el papel central de las competencias emocionales del profesorado en la construcción de entornos educativos positivos, y subrayan la importancia de integrar el desarrollo de competencias emocionales en el ámbito educativo como una vía para promover contextos de enseñanza más positivos, cálidos y cercanos con el alumnado.

Fuentes de financiación

Junta de Andalucía (CTS-1048G-FEDER). Ministerio de Universidades (FPU21/02323).

Referencias

- Arteaga-Cedeño, W. L., Carbonero-Martín, M., Martín-Antón, L. J., Molinero-González, P., & Valdivieso-León, L. (2025). How an emotional intelligence intervention programme impacts the well-being and performance of teachers of basic general education. *Acta Psychologica*, 253, 104739. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104739>
- 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., Bailey, C. S., Hoffmann, J. D., & Simmons, D. N. (2019). RULER: A theory-driven, systemic approach to social, emotional, and academic learning. *Educational Psychologist*, 54(3), 144-161. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1614447>
- Cipriano, C., Barnes, T. N., Kolev, L., Rivers, S., & Brackett, M. (2019). Validating the emotion-focused interactions scale for teacher-student interactions. *Learning Environments Research*, 22(1), 1-12. <https://doi.org/10.1007/s10984-018-9264-2>
- Côté, S. (2014). Emotional intelligence in organizations. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 459-488. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091233>
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D. W., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97(2), 143-156. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9493-y>
- Emslander, V., Holzberger, D., Ofstad, S. B., Fischbach, A., & Scherer, R. (2025). Teacher-student relationships and student outcomes: A systematic second-order meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 151(3), 365-397. <https://doi.org/10.1037/bul0000461>
- Extremuera, N., Mérida-López, S., Sánchez-Álvarez, N., & Quintana-Orts, C. (2018). How does emotional intelligence make one feel better at work? The mediational role of work engage-

- ment. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(9), 1909. <https://doi.org/10.3390/ijerph15091909>
- Extremera, N., Rey, L., & Sánchez-Álvarez, N. (2019). Validation of the Spanish version of the Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS-S). *Psicothema*, 31(1), 94-100. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.147>
- Frenzel, A. C., Daniels, L., & Burić, I. (2021). Teacher emotions in the classroom and their implications for students. *Educational Psychologist*, 56(4), 250-264. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1985501>
- Gómez-Hombrados, J., & Extremera, N. (2026). The social perception of teachers' emotional intelligence and problematic internet use among Spanish adolescents: A serial mediation model involving teacher-student relationships and stress. *Psychosocial Intervention*, 35, e260812. <https://doi.org/10.5093/pi2026a4>
- Halladay, J., Bennett, K., Weist, M., Boyle, M., Manion, I., Campo, M., & Georgiades, K. (2020). Teacher-student relationships and mental health help-seeking behaviors among elementary and secondary students in Ontario, Canada. *Journal of School Psychology*, 81, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.05.003>
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (2nd ed.). Guilford Press.
- Hoffmann, J. D., Brackett, M. A., Bailey, C. S., & Willner, C. J. (2020). Teaching emotion regulation in schools: Translating research into practice with the RULER approach to social and emotional learning. *Emotion*, 20(1), 105-109. <https://doi.org/10.1037/emo0000649>
- Huo, W., & Wang, X. (2024). Understanding the influencing factors of foreign language teachers' work engagement: A meta-analytic structural equation model. *Heliyon*, 10(14), e34272. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e34272>
- Jennings, P. A., & 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. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Knight, C., Patterson, M., & Dawson, J. (2017). Building work engagement: A systematic review and meta-analysis investigating the effectiveness of work engagement interventions. *Journal of Organizational Behavior*, 38(6), 792-812. <https://doi.org/10.1002/job.2167>
- Lai, R., Southam, J., Mageean, L., Roffey, S., & Allen, K. A. (2026). Associations between teacher-student relationship quality and middle and secondary school teachers' well-being: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 38(1), Article 4. <https://doi.org/10.1007/s10648-025-10107-2>
- Li, Y., Chen, J., Lu, J., & Wang, X. (2025). A meta-analysis of teacher well-being: A job demands-resources perspective. *Educational Research Review*, 49, 100719. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2025.100719>
- Li, Y., Wang, X., Chen, J., Lee, J. C. K., Yan, Z., & Li, J. B. (2024). The intervention effects on teacher well-being: A three-level meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 36(4), Article 129. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09966-y>
- Maricuțoiu, L. P., Pap, Z., Ștefancu, E., Mladenovici, V., Valache, D. G., Popescu, B. D., Ilie, M., & Virgă, D. (2023). Is teachers' well-being associated with students' school experience? A meta-analysis of cross-sectional evidence. *Educational Psychology Review*, 35(1), Article 1. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09721-9>

- Maricuțoiu, L. P., Sulea, C., & Iancu, A. (2017). Work engagement or burnout: Which comes first? A meta-analysis of longitudinal evidence. *Burnout Research*, 5, 35-43. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.05.001>
- 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>
- Mazzetti, G., Robledo, E., Vignoli, M., Topa, G., Guglielmi, D., & Schaufeli, W. B. (2023). Work engagement: A meta-analysis using the job demands-resources model. *Psychological Reports*, 126(3), 1069-1107. <https://doi.org/10.1177/00332941211051988>
- Mehler, M., Balint, E., Gralla, M., Pöbnecker, T., Gast, M., Hölzer, M., Kösters, M., & Gündel, H. (2024). Training emotional competencies at the workplace: a systematic review and meta-analysis. *BMC Psychology*, 12(1), 718. <https://doi.org/10.1186/S40359-024-02198-3>
- Mérida-López, S., Bakker, A. B., & Extremera, N. (2019). How does emotional intelligence help teachers to stay engaged? Cross-validation of a moderated mediation model. *Personality and Individual Differences*, 151, 109393. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.04.048>
- Mérida-López, S., Carvalho, V. S., Chambel, M. J., & Extremera, N. (2023). Emotional intelligence and teachers' work engagement: The mediating and moderating role of perceived stress. *The Journal of Psychology*, 157(3), 212-226. <https://doi.org/10.1080/00223980.2023.2169231>
- Mérida-López, S., Extremera, N., & Sánchez-Álvarez, N. (2020). The interactive effects of personal resources on teachers' work engagement and withdrawal intentions: A structural equation modeling approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7), 2170. <https://doi.org/10.3390/ijerph17072170>
- Mérida-López, S., Quintana-Orts, C., Rey, L., & Extremera, N. (2022). Subjective happiness: Testing the importance of emotional intelligence facets beyond perceived stress. *Psychology Research and Behavior Management*, 15, 317-326. <https://doi.org/10.2147/prbm.s350191>
- Oliveira, S., Roberto, M. S., Pereira, N. S., Marques-Pinto, A., & Veiga-Simão, A. M. (2021). Impacts of social and emotional learning interventions for teachers on teachers' outcomes: A systematic review with meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 12, 677217. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.677217>
- Poulou, M. S., & Garner, P. W. (2025). Teacher-student relationships: The roles of teachers' emotional competence, social emotional learning beliefs, and burnout. *Teachers and Teaching*, 31(7), 1229-1250. <https://doi.org/10.1080/13540602.2024.2435080>
- Ramírez-Maestre, C., Correa, M., Rivas, T., López-Martínez, A. E., Serrano-Ibáñez, E. R., & Esteve, R. (2017). Psychometric characteristics of the flourishing scale-Spanish version (FS-SV): The factorial structure in two samples, students and patients with chronic pain. *Personality and Individual Differences*, 117, 30-36. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.05.035>
- Reis Monteiro, A. (2015). *The teaching profession*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-12130-7>
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiró, J. M., & Grau, R. (2000). Desde el burnout al engagement: ¿Una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16(2), 117-134.
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., & 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. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1058968>

- Santalla-Banderali, Z., & Alvarado, J. M. (2022). Structural and predictive validity of the Spanish short version of the Utrecht Work Engagement Scale in educational institutions workers. *The Spanish Journal of Psychology*, 25, e10. <https://doi.org/10.1017/sjp.2022.6>
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701-716. <https://doi.org/10.1177/0013164405282471>
- Schutte, N. S., & Loi, N. M. (2014). Connections between emotional intelligence and workplace flourishing. *Personality and Individual Differences*, 66, 134-139. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.03.031>
- Wang, H., Burić, I., Chang, M. L., & Gross, J. J. (2023). Teachers' emotion regulation and related environmental, personal, instructional, and well-being factors: A meta-analysis. *Social Psychology of Education*, 26(6), 1651-1696. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09810-1>
- Wheeler, A. R., Shanine, K. K., Leon, M. R., & Whitman, M. V. (2014). Student-recruited samples in organizational research: A review, analysis, and guidelines for future research. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 87(1), 1-26. <https://doi.org/10.1111/joop.12042>
- Wong, C. S., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13(3), 243-274. [https://doi.org/10.1016/s1048-9843\(02\)00099-1](https://doi.org/10.1016/s1048-9843(02)00099-1)
- Zhou, S., Slemp, G. R., & Vella-Brodrick, D. A. (2024). Factors associated with teacher wellbeing: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 36(2), Article 63. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09886-x>