



Revista de Estilos de Aprendizaje / Journal of Learning Styles

ISSN: 1988-8996 / ISSN: 2332-8533

## ***Engagement* y capital psicológico en la formación y práctica docente en Educación Secundaria y Bachillerato**

**Nuria Camuñas Sánchez-Paulete**

Universidad Nebrija

[ncamunas@nebrija.es](mailto:ncamunas@nebrija.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7649-2924>

**Macarena Donoso González**

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

[mdonoso@edu.uned.es](mailto:mdonoso@edu.uned.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0662-2508>

**João Nuno Ribeiro Viseu**

Universidade de Évora

[joao.viseu@uevora.pt](mailto:joao.viseu@uevora.pt)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9817-7300>

**Saul Neves de Jesus**

Universidade do Algarve

[snjesus@ualg.pt](mailto:snjesus@ualg.pt)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2019-1011>

*Recibido: 23 de julio de 2024 / Aceptado: 16 de noviembre de 2024*

### **Resumen**

En el presente trabajo se presentan los datos de un estudio en el que se exploró el papel del capital psicológico como predictor del *engagement* de los profesores de Educación Secundaria y Bachillerato. Se utilizó una muestra de 491 profesores, 334 mujeres y 156 varones, con edades comprendidas entre los 21 y los 62 años. A través del modelado de ecuaciones estructurales (PLS), tal y como se planteó en las hipótesis de partida, se encontró un efecto positivo estadísticamente significativo de los componentes del capital psicológico sobre el *engagement*, datos que contribuyen a la idea de que las habilidades personales favorecen el bienestar del personal docente, lo que ha de considerarse a la hora de prevenir o disminuir algunas de las dificultades psicosociales, como el burnout, que con mayor frecuencia se han asociado de forma negativa al desempeño docente.

**Palabras claves:** *Engagement*; Capital Psicológico; autoeficacia; resiliencia; motivación docente.

## [en] Engagement and Psychological Capital in Teacher Training and Practice in Secondary and High School Education

### Abstract

This paper presents data from a study that explored the role of psychological capital as a predictor of engagement among secondary and high school teachers. A sample of 491 teachers was used, consisting of 334 women and 156 men, aged between 21 and 62. Through structural equation modeling (PLS), as proposed in the initial hypotheses, a statistically significant positive effect of psychological capital components on engagement was found. These results support the idea that personal skills promote teachers' well-being, an important consideration for preventing or reducing certain psychosocial difficulties, such as burnout, which is frequently linked negatively to teaching performance.

**Keywords:** Engagement; Psychological capital; self-efficacy; resilience; teacher motivation.

**Sumario:** 1. Introducción y estado de la cuestión. 2. Material y métodos. 3. Resultados. 4. Discusión y conclusiones. 5. Referencias.

### 1. Introducción y estado de la cuestión

Los continuos e incesantes cambios sociales han precipitado la reconfiguración profesional de la mayoría de los sectores, incluido el educativo. Otorgando, en la sociedad del conocimiento, un papel fundamental a los recursos humanos como agentes del cambio e implicándolos de forma directa en el crecimiento económico (Márquez Jiménez, 2017).

En este contexto, el docente ha de adquirir nuevas cualidades que le permitan atender a las generaciones actuales y futuras, y ofrecer una respuesta adaptada a los acelerados cambios sociales, acordes al objetivo de numerosas corrientes reformistas que tratan de ajustar la educación a la sociedad del momento, manteniendo constante la calidad de los sistemas educativos (OCDE 2018a).

En este sentido, la profesión docente adquiere una notoria relevancia; la calidad de los sistemas educativos está estrechamente vinculada a su desempeño profesional y sus atribuciones y actuaciones se tornan cada vez más exigentes, dinámicas y contingentes. El profesorado se encuentra inmerso en una incesante e inabarcable espiral de cambios, en su mayoría vinculados a las nuevas exigencias organizativas de los sistemas educativos y al importante desenclave institucional padecido, que impactan directamente en su arraigo profesional (Bernal & Donoso, 2017; Pérez Navío et al., 2024).

Con todo ello, la figura del docente ha sido objeto de atención prioritaria en diversas investigaciones y estudios que han tratado de abordar la transformación laboral de la profesión (Montero & Gewerc, 2018; Tedesco, 2012) y el rol que el docente ha de adoptar como gestor del aprendizaje, organizador y guía, entre otras particularidades (García Contador & Gutiérrez Esteban, 2020; Viñals Banco & Cuenca Amigo, 2016).

En los últimos tiempos se han cuestionado muchos aspectos con relación a la función docente, destacando la búsqueda de un elenco de competencias profesionales con las que ha de contar un docente para favorecer su desarrollo profesional, y dar respuesta a una escuela que ha pasado de un modelo centrado en el docente a otro basado en la interacción durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Bolívar, 2015; Verdeja Muñoz, 2020).

Entendemos por competencias docentes “aquel grupo de conocimientos, estrategias, técnicas de enseñanza y rasgos personales que, mediante su planificación, aplicación y transferencias oportunas, le permite al profesor mejorar la calidad de los aprendizajes de sus alumnos en un ámbito específico del saber” (Pavie, 2011, p.55). En este sentido, tal y como expone Sánchez-Tarazaga (2016), el perfil docente ha de forjarse más allá del rol de “experto del conocimiento”, e incluir habilidades para la planificación, adaptación y evaluación de la

docencia; competencias pedagógicas; habilidades interpersonales o habilidades metacognitivas, entre otras, y disposiciones (creencias, actitudes, valores y compromiso).

Por otra parte, si consideramos el modelo de Entorno Laboral Saludable propuesto por la Organización Mundial de la Salud, hemos de considerar los recursos personales del docente como un área necesaria para favorecer el bienestar en el trabajo (Organización Mundial de la Salud, 2010). Así, factores como el autoconcepto, la autoestima, las expectativas, la motivación, los procesos de atribución causal, el afrontamiento, la toma de decisiones, el asertividad y la empatía, han mostrado estar relacionados con la profesión docente (Sánchez Sánchez et al., 2019). De esta forma, la búsqueda de profesionales entusiastas, curiosos y en aprendizaje constante, se torna esencial para el acontecer educativo (OCDE, 2018b).

Si fijamos la atención en la motivación del profesorado, variable que incide de manera directa en el desempeño profesional y en la mejora de la calidad educativa (Muñoz-Fernández et al., 2019), hemos de discriminar entre sus tipologías en función del grado de compromiso adquirido en las acciones congruentes y voluntarias: intrínseca, conlleva la realización de las tareas por el propio placer de su realización, por satisfacción personal; extrínseca, caracterizada por la realización de la tarea como fin para conseguir una meta, determinada generalmente por recompensas externas; y amotivación, o motivación no regulada por los propios sujetos (Stover et al., 2017). De esta forma, un perfil que se caracterice por una alta motivación interna elegirá la profesión docente por la propia satisfacción que esta le produce, lo que conocemos como vocación; en consonancia, esta motivación tendrá una relación directa con la percepción de su competencia personal en relación con la profesión elegida. Así, el profesor intrínsecamente motivado considera la tarea docente como un fin en sí misma, e influye de forma positiva en su expectativa de éxito (Jesús & Lens, 2005). Por el contrario, si el estilo motivacional es externo, la elección vendrá determinada por variables de índole contextual (ej., condiciones laborales o salario, entre otras).

En relación con el estudio de la motivación del profesorado, es importante considerar que existen otras variables, como la satisfacción laboral (Karabiyik & Korumaz, 2014; Simbula & Guglielmi, 2013) o determinadas características o recursos personales, entre los que encontramos el capital psicológico (Vink et al., 2011; Viseu et al., 2016), que adquieren un protagonismo crucial en el grado de motivación y, por ende, en la satisfacción docente (Martínez-Ramón et al., 2023).

En consonancia a estas condiciones, ha emergido el concepto de *engagement* en el trabajo, que se vincula directamente a la implicación, compromiso, pasión, esfuerzo y energía acontecidos en el ámbito profesional. Más aún, aunque el término ha sido tradicionalmente vinculado como la oposición al burnout, actualmente está siendo el centro de investigaciones con connotaciones positiva, girando en torno a tres ejes esenciales: vigor, dedicación y absorción (Schaufeli et al., 2002). El vigor se caracteriza por altos niveles de energía y resiliencia mental mientras se trabaja y la persistencia incluso ante las dificultades; la dedicación se refiere a la alta involucración en el trabajo y a la experimentación de una sensación de importancia, entusiasmo y desafío; y la absorción se refiere a la alta capacidad de concentración y de mantenerse absorto en el trabajo (Bakker et al., 2014).

En relación con los docentes, distintos estudios muestran que estos suelen mostrar una elevada motivación intrínseca y un alto sentimiento de *engagement*, independientemente de los niveles de experiencia adquirida por el docente (González Torres, 2003; Mesurado & Laudadio, 2019), lo que repercute de forma positiva en su bienestar personal y laboral, así como sobre su compromiso con su labor como docente, en especial si hacemos referencia a la dimensión que evalúa dedicación (Durán et al., 2005).

Por otra parte, estudios recientes muestran como ciertas variables personales como la autoeficacia, el optimismo, la autoestima, la proactividad, la inteligencia emocional, o la estabilidad emocional están relacionadas de forma positiva con el *engagement* (Bakker et al., 2012; Extremera et al., 2019; Mäkikangas et al., 2013).

En este sentido, se hace necesario generar investigaciones centradas en analizar las cualidades positivas, como la constancia, la inteligencia social, el autocontrol, entre otros. (Peterson & Seligman,

2004; Seligman, 1999) que puedan estar relacionadas con la mejora del desempeño organizacional (Luthans, 2002), características personales íntimamente relacionadas con el estado psicológico positivo de los individuos, o capital psicológico.

El constructo capital psicológico tiene su origen en la Psicología de las Organizaciones, concretamente, su vinculación estaría enraizada en la Psicología Positiva, interesada en el estudio de las fortalezas personales, y surge con relación al estudio de las organizaciones y los recursos humanos (Azanza et al., 2013; Luthans et al., 2017). En general encontramos consenso a la hora de determinar sus componentes, entre los que encontramos: la autoeficacia, caracterizada por tener confianza para asumir y poner el esfuerzo necesario para tener éxito en tareas desafiantes; el optimismo, caracterizado por la realización de atribuciones positivas sobre el éxito actual y futuro; esperanza o perseverar en la consecución de metas, aunque para tener éxito sea necesario redirigir el camino hacia la consecución de la meta; y la resiliencia o capacidad del individuo para enfrentarse a las adversidades y recuperarse de ellas (Luthans et al., 2007; Santana-Cárdenas et al., 2018).

Distintos estudios indican que el capital psicológico se relaciona con las actitudes, comportamientos y el adecuado desempeño de los empleados (Avey et al., 2011). Así, en el marco de la profesión docente, este constructo se ha relacionado con el desarrollo profesional y personal en el profesorado (Burhanuddin et al., 2019; Vizoso Gómez, 2020) asociándose a una mejor capacidad para establecer metas, una mayor motivación intrínseca y un mayor *engagement* (Rus & Jesus, 2010). En concreto, resulta muy significativa la creencia que el docente tenga sobre su capacidad para producir los efectos deseados a través de sus acciones, es decir, parece que las personas con una alta autoeficacia muestran una mayor involucración y disposición para invertir energía y esfuerzo en concluir la tarea. En este sentido, parece que la autoeficacia percibida por los docentes se relaciona con la autorregulación o el autocontrol (Brígido Mero & Borrachero Cortés, 2011), variables que les permitirá marcarse objetivos realistas y mejorar su capacidad de planificación, flexibilidad y supervisión, a la hora de desempeñar sus funciones. Además de desarrollar una serie de habilidades emocionales como la empatía o el optimismo (Salanova & Schaufeli, 2009).

A esto, debemos sumar que existen una serie de estudios significativos que muestran como la motivación intrínseca, dirigida a conseguir sus metas, muestran una mayor satisfacción con su trabajo, lo que repercute de forma directa en su rendimiento (Luthans & Youssef, 2007), en este sentido desde el modelo JD-R (Job Demands–Resources Theory) plantean que los recursos personales van a ser un predictor importante de la motivación, y por tanto pueden amortiguar los efectos desfavorables de las demandas de trabajo, lo que está íntimamente relacionado con un mayor *engagement* (Bakker & Demerouti, 2014; Bakker, et al., 2023).

El efecto positivo de los recursos personales, en los que podemos englobar el capital psicológico, sobre el *engagement* y el bienestar en el trabajo ha despertado un gran interés en los últimos años, revelando que el optimismo, la esperanza y la resiliencia pueden predecir el nivel de bienestar en el trabajo (Hur et al., 2015; Ouweneel et al., 2012; Salanova et al., 2010; Viseu et al., 2015). Estas investigaciones se han realizado con distintos grupos de profesionales, incluidos los docentes, y concluyen que los recursos personales relacionados con el capital psicológico están relacionados de forma negativa con el burnout y predicen elevados niveles de satisfacción laboral en los docentes, por lo que intervenciones dirigidas a mejorar el capital psicológico de los profesores pueden ser útiles para reducir el malestar docente, al dotarles de recursos adecuados para mitigar el estrés asociado a su puesto de trabajo (Adil et al., 2018; Cheung et al., 2011; Wang et al., 2012).

A la luz de los datos presentados parece fundamental seguir generando investigaciones que tomen en consideración la relación existente entre el *engagement* y las capacidades y fortalezas que pueden mejorar el rendimiento del personal docente. La concepción del comportamiento organizacional positivo, sustentada en sus cuatro dimensiones (eficacia, esperanza, resiliencia y optimismo), (Luthans, 2012) y la idea de que el análisis de determinados factores personales positivos y su contribución al bienestar profesional pueden ser un adecuado indicador de la atracción hacia el trabajo (Salanova & Schaufeli, 2009), suponen la raíz de este estudio que pretendió explorar la influencia del capital psicológico, constructo que aglutina las cuatro dimensiones mencionadas sobre el *engagement*, en un grupo de docentes, en activo y/o en formación, de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

La relevancia de este tipo de estudios con relación a la profesión docente radica en seguir profundizando en el estudio de las habilidades que favorecen el bienestar del personal docente a la hora de prevenir o minimizar algunas dificultades psicosociales que han mostrado influir de forma negativa sobre el desempeño docente (Mesurado & Laudadio, 2019; Vera García, 2022; Vicente de Vera García & Gabari Gambarte, 2019).

## 2. Material y métodos

Con este fin, tras recibir la aprobación del comité ético de la Universidad Nebrija y, una vez firmado el consentimiento informado, en el que se detalla el objetivo de la investigación, los participantes cumplimentaron los cuestionarios seleccionados para evaluar las variables objeto de estudio. Algunos de ellos cumplimentaron los cuestionarios en papel, mientras que en otros los realizaron a través de un formulario de Google. En ambos casos los cuestionarios se presentaron siguiendo el mismo orden en el que se presentarán en el apartado instrumentos.

Una vez codificados los datos se procedió a realizar los análisis estadísticos. El análisis de los datos se realizó con el programa estadístico SmartPLS en su versión 3.0 (Ringle et al. 2015). En primer lugar, se calculó la fiabilidad y validez de cada uno de los constructos utilizados en el estudio, y a continuación se evaluó el modelo mediante PLS.

En primer lugar, se examinó la consistencia interna de los constructos a partir de los datos obtenidos en la presente investigación, para ello se utilizó el coeficiente  $\alpha$  de Cronbach, tomándose como valor mínimo aceptable .70 (Frias-Navarro, 2020). Además, se calculó la validez discriminante, para lo que se utilizó el criterio de Fornell y Lacker (1981), que considera la cantidad de varianza que un constructo captura de sus indicadores (AVE) ha de ser mayor a la varianza que el constructo comparte con otros constructos, y convergente mediante la varianza media extraída (AVE), tomándose como criterio que el valor de AVE sea superior .50 (Bagozzi & Yi, 1988; Hair et al., 2006).

En segundo lugar, para examinar las relaciones de dependencia, se siguió el modelo de ecuaciones estructurales, en concreto se utilizó el método de mínimos cuadrados parciales (PLS), con el fin de determinar en qué medida el capital psicológico (variable exógena) predice el *engagement* en docentes (variable endógena).

El uso del método de mínimos cuadrados parciales (PLS) ha mostrado ser adecuado para el análisis de datos en ciencias sociales (Fornell & Bookstein, 1981), además, se trata de una técnica que nos permite la predicción de variables dependientes mediante muestras pequeñas y es válido cuando el modelo es complejo, con un gran número de indicadores y/o variables latentes (Chin, 2010; Hair et al., 2011).

### 2.1. Instrumentos

A continuación, se describen los instrumentos utilizados en el marco de la investigación: Escala Utrecht de *Engagement* en el Trabajo (UWES), y la Escala Utrecht en su versión para estudiantes (UWES-S), (Schaufeli et al., 2002; Schaufeli & Bakker, 2003); Cuestionario de Capital Psicológico Positivo- PCQ (Luthans et al., 2007). Además, para la recogida de datos se utilizaron preguntas de carácter sociodemográfico destinadas a describir la población objeto de estudio. Cuestiones tales como sexo, edad, lugar de residencia, entre otras, proporcionaron información complementaria para el presente estudio.

#### 2.1.1. Escala Utrecht de *Engagement* en el Trabajo (UWES), y la Escala Utrecht en su versión para estudiantes (UWES-S), (Schaufeli et al., 2002; Schaufeli & Bakker, 2003).

El objetivo de estas pruebas es evaluar el *engagement*, entendido como un estado mental positivo, satisfactorio caracterizado por la presencia de vigor, dedicación y absorción (Schaufeli et al., 2002), a través de 17 ítems a los que se debe dar respuesta en función de si en algún momento se ha sentido de la forma descrita en una escala del 0 al 5 (0- Ninguna vez, 1-Pocas veces al año, 2-Una vez al mes o menos, 3- Pocas veces al mes, 4- Una vez por semana, 5- Pocas veces por semana, 6- Todos los días).

Ambas pruebas siguen la misma estructura y proporcionan medidas en tres subescalas. Vigor, formada por 6 ítems, se refiere a los niveles de energía, entusiasmo y resistencia cuando trabajan o estudian. Dedicación, constituida por 5 ítems, que ofrece una medida del grado en el que se identifican

con su trabajo o sus estudios, porque la experiencia es significativa, inspiradora y desafiante, y por tanto se sienten entusiasmados y orgullosos en relación con su trabajo o sus estudios. La subescala Absorción, en la que se incluyen 6 ítems, ofrece una puntuación sobre la involucración de la persona en su trabajo o en sus estudios, las personas con altas puntuaciones se sienten inmersos en su tarea como trabajadores o estudiantes y presentan dificultad para dejarlo porque la actividad les impulsa.

Respecto a sus propiedades psicométricas, las tres subescalas han mostrado tener una buena consistencia interna, superando en todos los casos el valor  $\alpha$  de Cronbach el .70, que oscila entre el .80 y .90 (Valdez Bonilla y Ron Murguía, 2011).

### 2.1.2. Cuestionario de Capital Psicológico Positivo- PCQ (Luthans et al., 2007).

En el presente estudio se utilizó el PCQ-12, versión abreviada de 12 ítems (Avey et al., 2011a, 2011b) a los que se debe responder en función de cómo te sientes a una serie de afirmaciones siguiendo una escala del 1 al 6 (1 – Totalmente en desacuerdo, 2 – En desacuerdo, 3 – En parte de acuerdo, 4 – Algo de acuerdo, 5 – De acuerdo, 6- Totalmente de acuerdo). Con este fin, los autores solicitaron la autorización a MindGarden para su a través del sitio [www.mindgarden.com](http://www.mindgarden.com), empresa a la que los autores cedieron los derechos del PCQ-12.

El instrumento ofrece una medida en cuatro subescalas: Autoeficacia, formada por 3 ítems que describen la creencia de que uno tiene la capacidad de asumir y realizar el esfuerzo necesario para tener éxito ante tareas; Esperanza, entendida como un estado motivacional positivo que perseverar hacia las metas y cuando es necesario redireccionar las acciones hacia dichas metas para tener éxito, esta escala la conforman 4 ítems; Resiliencia, formada por 3 ítems, que se refiere capacidad para mantenerse o recuperarse ante los problemas o adversidades; y Optimismo, que incluye 2 ítems y se caracteriza por realizar atribuciones positivas sobre el éxito. En cuanto a la fiabilidad, los valores en población española oscilan entre .64 y .87 (López-Núñez et al., 2018).

## 2.2. Muestra

La selección de la muestra sigue un tipo de muestreo probabilístico, aleatorio y simple.

Los cuestionarios fueron cumplimentados por un total de 491 sujetos, 334 mujeres y 156 varones, con edades comprendidas entre los 21 y los 62 años ( $M=36.00$ ,  $DT=8.79$ ). De estos participantes, 235 estudiantes del Máster de Formación del Profesorado y 256 profesores de secundaria. Es importante señalar que los estudiantes tienen contacto con la práctica docente a raíz de la realización del periodo de prácticas profesionales.

Todos los participantes menos cinco tenían nacionalidad española y pertenecían a las siguientes comunidades autónomas: Andalucía ( $n=101$ ), Aragón ( $n=12$ ), Canarias ( $n=17$ ), Cantabria ( $n=8$ ), Castilla la Mancha ( $n=13$ ), Catilla y León ( $n=15$ ), Cataluña ( $n=44$ ), Comunidad de Madrid ( $n=74$ ), Comunidad Valenciana ( $n=31$ ), Extremadura ( $n=16$ ), Galicia ( $n=44$ ), Islas Baleares ( $n=6$ ), La Rioja ( $n=1$ ), Melilla ( $n=1$ ), País Vasco ( $n=6$ ), Principado de Asturias ( $n=35$ ), Región de Murcia ( $n=3$ ). Dos de los cinco participantes que no tenían nacionalidad española eran de Portugal, uno de Italia, uno de Méjico y el último de Gales; todos ellos con dominio del castellano.

## 3. Resultados

### 3.1. Fiabilidad y validez de las escalas de evaluación

Respecto a la consistencia interna de cada uno de los ítems (Tabla 1), los datos muestran que en todos los casos el valor resultante está por encima de .70, nivel estimado como mínimo para ser aceptados, lo que explica al menos el 50% de la varianza del constructo subyacente (Hulland, 1999).

**Tabla 1**

*Consistencia interna individual*

	Eficacia	Esperanza	Resiliencia	Optimismo	Vigor	Dedicación	Absorción
PCQ_1	.872						
PCQ_2	.879						
PCQ_3	.856						

PCQ_4	.738		
PCQ_5	.854		
PCQ_6	.873		
PCQ_7	.844		
PCQ_8		.839	
PCQ_9		.728	
PCQ_10		.781	
PCQ_11			.891
PCQ_12			.911
UWES1		.831	
UWES2			.218
UWES3			.222
UWES4		.861	
UWES5			.279
UWES6			.198
UWES7			.255
UWES8		.830	
UWES9			.339
UWES10			.263
UWES11			.284
UWES12		.760	
UWES13			.208
UWES14			.221
UWES15		.737	

Para calcular la consistencia interna de cada una de las subescalas se utilizó el coeficiente  $\alpha$  (tabla 2), encontrándose en todos los casos valores superiores a .70, valor adecuado según autores como Werts y colaboradores (1974) encontrándose también valores satisfactorios (superiores a .50) respecto a la validez convergente (Tabla 2) al calcular la varianza media extraída (*Average Variance Extracted-AVE*).

**Tabla 2**  
*Consistencia de las subescalas*

Constructos	Cronbach's alpha	AVE
Eficacia	.838	.755
Esperanza	.848	.687
Resiliencia	.702	.615

<b>Optimismo</b>	.768	.812
<b>Vigor</b>	.864	.648
<b>Dedicación</b>	.871	.662
<b>Absorción</b>	.842	.613

Para calcular la validez discriminante, también se utilizó el criterio de Fornell y Lacker (1981), observándose en todos los casos correlaciones más altas del constructo o subescala con ella misma que con los demás constructos (Tabla 3). Respecto a las cargas cruzadas calculadas mediante la prueba de *crossloading* todas ellas eran adecuadas (Tabla 4), todos los ítems cargan más sobre el constructo del que forman parte que sobre los demás.

**Tabla 3**  
*Criterio Fornell-Larcker*

	<b>Absorción</b>	<b>Dedicación</b>	<b>Eficacia</b>	<b>Esperanza</b>	<b>Optimismo</b>	<b>Resiliencia</b>	<b>Vigor</b>
<b>Absorción</b>	.783						
<b>Dedicación</b>	.775	.814					
<b>Eficacia</b>	.358	.425	.869				
<b>Esperanza</b>	.430	.507	.620	.829			
<b>Optimismo</b>	.373	.515	.405	.567	.901		
<b>Resiliencia</b>	.360	.419	.579	.718	.621	.784	
<b>Vigor</b>	.805	.753	.387	.456	.400	.395	.852

**Tabla 4**  
*Validez discriminante*

	<b>Eficacia</b>	<b>Esperanza</b>	<b>Resiliencia</b>	<b>Optimismo</b>	<b>Vigor</b>	<b>Dedicación</b>	<b>Absorción</b>
<b>PCQ_1</b>	.872	.510	.501	.335	.354	.370	.344
<b>PCQ_2</b>	.879	.560	.541	.384	.347	.394	.298
<b>PCQ_3</b>	.856	.549	.462	.336	.304	.341	.288
<b>PCQ_4</b>	.570	.738	.556	.439	.295	.323	.284
<b>PCQ_5</b>	.514	.854	.593	.482	.401	.421	.367
<b>PCQ_6</b>	.527	.873	.629	.491	.391	.464	.378
<b>PCQ_7</b>	.472	.844	.604	.468	.412	.455	.383
<b>PCQ_8</b>	.491	.651	.839	.429	.383	.419	.382
<b>PCQ_9</b>	.395	.445	.728	.565	.234	.249	.176
<b>PCQ_10</b>	.466	.555	.781	.529	.276	.274	.235
<b>PCQ_11</b>	.391	.542	.604	.891	.348	.437	.318
<b>PCQ_12</b>	.341	.482	.519	.911	.373	.489	.352
<b>UWES1</b>	.293	.355	.283	.336	.831	.606	.639
<b>UWES4</b>	.302	.402	.351	.350	.861	.664	.747
<b>UWES8</b>	.353	.393	.356	.400	.830	.662	.702
<b>UWES12</b>	.301	.333	.286	.262	.760	.589	.700

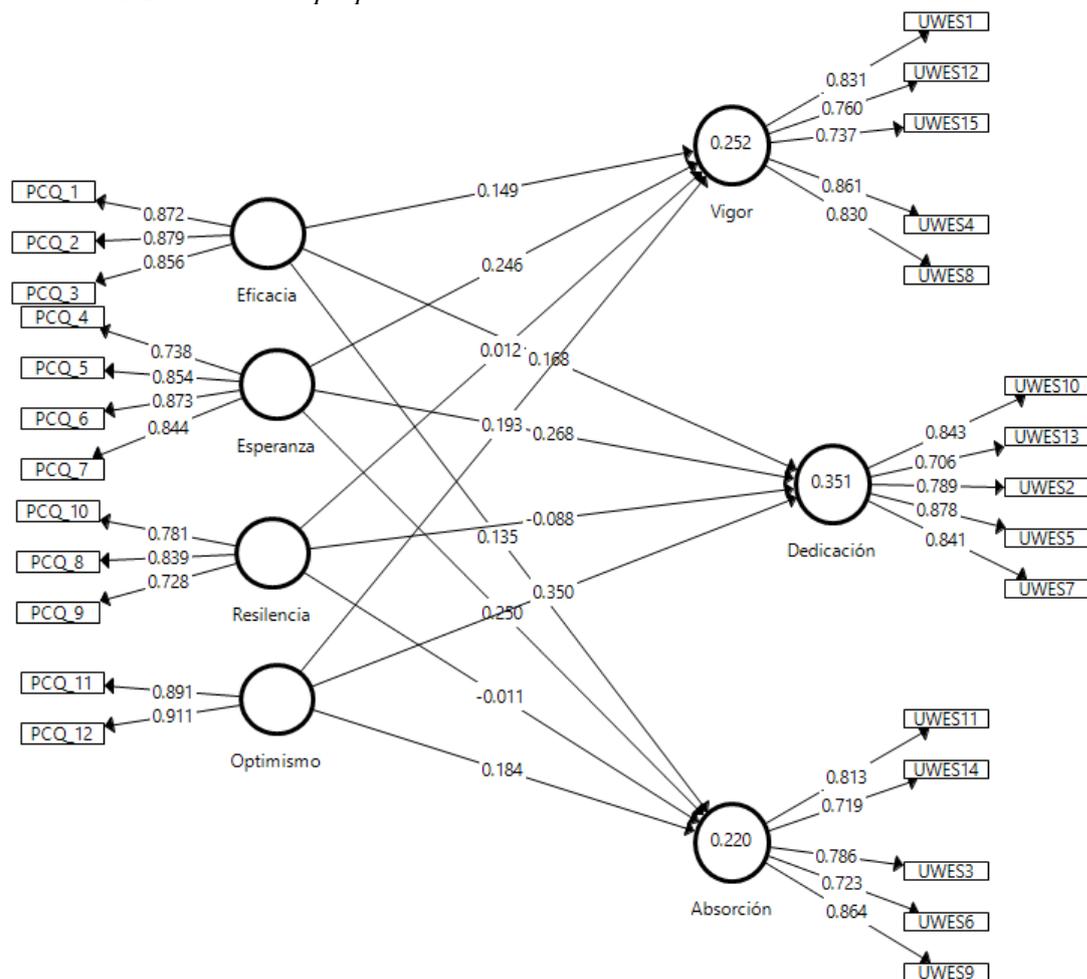
<b>UWES15</b>	.305	.349	.306	.242	.737	.496	.643
<b>UWES2</b>	.289	.374	.321	.378	.552	.789	.506
<b>UWES5</b>	.346	.478	.375	.486	.655	.878	.656
<b>UWES7</b>	.380	.409	.349	.434	.667	.841	.706
<b>UWES10</b>	.356	.435	.337	.452	.599	.843	.620
<b>UWES13</b>	.358	.353	.321	.325	.589	.706	.663
<b>UWES3</b>	.221	.284	.249	.266	.716	.555	.786
<b>UWES6</b>	.261	.246	.238	.200	.546	.544	.723
<b>UWES9</b>	.348	.437	.386	.393	.759	.717	.864
<b>UWES11</b>	.304	.365	.281	.318	.725	.667	.813
<b>UWES14</b>	.238	.297	.214	.230	.552	.503	.719

### 3.2. Resultados del modelo estructural

Una vez comprobado el ajuste del modelo (SRMR=0.061, por debajo de .08), en primer lugar, se analizaron los valores del coeficiente de determinación ( $R^2$ ), que nos indica la varianza explicada por cada una de las construcciones endógenas o variables independientes, a continuación, con el fin de comprobar la capacidad predictiva del modelo para cada constructo se calculó el índice de Stone-Geisser ( $Q^2$ ), el coeficiente path ( $\beta$ ) (Figura 1). La estimación de los parámetros del modelo se hizo a través del procedimiento de *bootstrapping* para minimizar sus errores estándar (Hult et al., 2014).

**Figura 1**

Resultados PLS del modelo propuesto



En este punto, es importante señalar que se decidió incluir en el mismo modelo tanto a estudiantes como a profesionales ya que no se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos para ninguna de las escalas evaluadas por el PCQ (Eficacia: .20; Esperanza: .94; Resiliencia: .17; Optimismo: .48).

**Tabla 6**  
*Validación del modelo estructural*

	$R^2$	$Q^2$	Coeficiente path $\beta$	Bootstrapping		Correlaciones	Varianza explicada
				Estadísticos $t$ ( O/STDEV )	P Valores		
<b>Absorción Eficacia -&gt; Absorción Esperanza -&gt; Absorción Optimismo -&gt; Absorción Resiliencia -&gt;</b>	.220	.121	-			-	-
			.135	2.336	.020	.358	4.83%
			.250	3.651	.000	.430	1.75%
			.184	3.052	.002	.373	6.86%
			-.011	.155	.877	.360	-.40%
<b>Dedicación Eficacia -&gt; Dedicación Esperanza -&gt; Dedicación Optimismo -&gt; Dedicación Resiliencia -&gt;</b>	.351	.216	-			-	-
			.168	3.132	.002	.425	7.14%
			.268	4.079	.000	.507	13.59%
			.350	6.695	.000	.515	18.03%
			-.088	1.313	.189	.419	-3.69%
<b>Dedicación Vigor Eficacia -&gt; Vigor Esperanza -&gt; Vigor Optimismo -&gt; Vigor Resiliencia -&gt;</b>	.252	.151	-			-	-
			.149	2.831	.005	.387	5.77%
			.246	3.568	.000	.456	11.22%
			.193	3.120	.002	.400	7.72%
			.012	.178	.858	.395	.47%

Como se puede ver en la Tabla 6, la varianza explicada por cada uno de los constructos (VI) calculada mediante el coeficiente de determinación  $R^2$  muestra valores por encima de .10 en todos los casos, criterio seguido por Falk y Miller (1992) para estimar que la relación tiene valor predictivo, encontrándose el valor más fuerte (.35) en dedicación.

Para valorar la relevancia predictiva del modelo se utilizó el índice de Stone-Geisser ( $Q^2$ ) los datos muestran valores comprendidos entre 0 y 1, por lo que podemos decir que todos los constructos contribuyen al modelo

Por otra parte, el coeficiente path ( $\beta$ ) muestra que tres de los coeficientes de trayectoria no superan el valor .20, por lo que no deben considerarse válidos.

Esto mismo se refleja los datos del análisis *bootstrapping*, en el que observamos que son estadísticamente significativas ( $t$  superior al 1.96).<sup>9</sup> de las relaciones estudiadas en el modelo (Eficacia -> Absorción; Esperanza -> Absorción; Optimismo -> Absorción; Eficacia -> Dedicación; Esperanza -> Dedicación; Optimismo -> Dedicación; Eficacia -> Vigor; Esperanza -> Vigor; y Optimismo -> Vigor), no mostrando valor predictivo la resiliencia con ninguno de los tres constructos del UWES (vigor, dedicación, absorción).

#### 4. Discusión y conclusiones

Tras el análisis de datos realizado, podemos afirmar el capital psicológico (CP) es una variable relevante a la hora de predecir el *engagement* en práctica docente. La autoeficacia, la esperanza y el optimismo tienen un impacto significativo en la absorción, dedicación y vigor, siendo la resiliencia el factor que no presenta una relación estadísticamente significativa con el resto de los constructos de UWES. Ciertamente, a pesar de que el *engagement* constituye se erige como una excelente vía para el afrontamiento del malestar docente y la promoción activa del bienestar psicosocial de estos, los continuos cambios, exigencias y nuevos condicionantes sociolaborales vinculados a este colectivo, dejan una casi imborrable huella de agotamiento, incertidumbre y malestar, con incidencia en la generación de resiliencia y, por ende, en un mejor desempeño profesional (Bernal & Donoso, 2017; Martínez-Ramón et al., 2023; Pérez Navío et al., 2024).

A este respecto, la literatura científica ha venido destacando el papel de la dimensión emocional del docente, con especial interés en la incidencia de esta en la práctica educativa (Bertieaux et al., 2024; Clarence et al., 2021; Donoso et al., 2020;). Así, los resultados arrojados por el presente estudio muestran que los participantes que perciben una alta autoeficacia mantienen una visión optimista y tienen esperanzas hacia sus objetivos, tienden a estar más comprometidos emocionalmente con su trabajo, lo que redundará en un mejor desempeño profesional y en índices de bienestar psicoemocional más satisfactorios. Absorción en el desarrollo de tareas, así como altos niveles de energía, entusiasmo y pasión en su quehacer docente, son las principales manifestaciones de este compromiso (Ciavaldini-Cartaut et al., 2017; Goyette, 2023).

Sin embargo, la falta de significancia en la relación entre resiliencia y *engagement* sugiere que la capacidad de los docentes para recuperarse de adversidades no es un predictor directo del compromiso emocional con su trabajo. Ciertamente, si se toma en consideración el conjunto de motivaciones para la elección de la profesión docente, atendiendo a los datos proporcionados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019) en los que se recoge el perfil de los docentes españoles, se hace hincapié en cómo hay una prevalencia de motivación extrínseca, asociada a factores de estabilidad laboral y condiciones económicas principalmente, por encima de aquellas motivaciones más intrínsecas vinculadas a la vocación.

El uso del método PLS ha demostrado ser adecuado para evaluar el modelo propuesto, confirmando que la varianza explicada ( $R^2$ ) y los coeficientes path ( $\beta$ ) cumplen con los criterios establecidos para ser considerados válidos y significativos en la mayoría de las relaciones estudiadas, validando el modelo teórico planteado.

La relevancia predictiva del modelo, evaluada mediante el índice de Stone-Geisser ( $Q^2$ ), muestra que todos los constructos contribuyen significativamente, lo que respalda la importancia del capital psicológico en el bienestar profesional y la prevención de problemas psicosociales en el entorno educativo. Los resultados obtenidos en este estudio subrayan la importancia del capital psicológico como un factor clave para mejorar el *engagement* de los docentes de secundaria. Las dimensiones de autoeficacia, esperanza y optimismo han demostrado tener una influencia significativa y positiva en el compromiso emocional con el trabajo, mientras que la resiliencia no ha mostrado un impacto directo en este contexto.

Estos hallazgos tienen implicaciones prácticas importantes para el desarrollo de intervenciones y programas de formación, inicial y/o continua, dirigidos a fortalecer el capital psicológico en docentes. Fomentar habilidades como la autoeficacia, la esperanza y el optimismo puede contribuir significativamente a mejorar el bienestar y rendimiento de los profesores, reduciendo el riesgo de burnout y aumentando la satisfacción laboral (Zhang & Greenier, 2023).

Además, la evidencia sugiere que las políticas educativas y las prácticas de gestión escolar deben considerar el papel crucial del capital psicológico en la promoción de un entorno de trabajo saludable y

motivador para la práctica educativa. La implementación de estrategias que refuercen estos recursos personales puede ser una vía efectiva para mejorar la calidad educativa y el bienestar de los profesionales de la enseñanza (Dudasova et al., 2024).

En conclusión, este estudio aporta evidencia robusta sobre la relación entre el capital psicológico y el *engagement*, destacando la necesidad de seguir investigando y aplicando estos conocimientos en el ámbito educativo para promover el bienestar y la eficacia en la figura del docente.

## Referencias

- Adil, A., Kamal, A., Shujja, S., & Niazi, S. (2018). Mediating role of psychological ownership on the relationship between psychological capital and burnout amongst university teachers. *Business Review*, 13, 1, 69-82. <https://doi.org/10.54784/1990-6587.1038>
- Azanza, G., Domínguez, África J., Moriano, J. A., & Molero, F. J. (2013). Capital psicológico positivo. Validación del cuestionario PCQ en España. *Anales de Psicología*, 30(1), 294-301. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.1.153631>
- Avey, J. B., Avolio, B. J., & Luthans, F. (2011a). Experimentally analyzing the impact of leader positivity on follower positivity and performance. *Leadership Quarterly*, 22, 282-294. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2011.02.004>
- Avey, J., Reichard, R., Luthans, F., & Mhatre, K. (2011b). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance. *Human Resource Development Quarterly*, 22, 127-152. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20070>
- Bagozzi, R. P. & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16(2), 74-94. <https://doi.org/10.1007/BF02723327>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., Sanz-Vergel, A., & Rodríguez-Muñoz, A. (2023). La Teoría de las Demandas y Recursos Laborales: Nuevos desarrollos en la última década. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 39(3), 157-167. <https://doi.org/10.5093/jwop.2023a17>
- Bakker, A. & Demerouti, E. (2014). Job Demands-Resources Theory, in P. Y. Chen y C. L. Cooper, *Work and Wellbeing: Wellbeing: A Complete Reference Guide, Volume III* (pp. 1-28). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118539415.wbwell019>
- Bakker, A.B., Demerouti, E. & Sanz-Vergel, A.I. (2014). Burnout and Work Engagement: The JD-R Approach. *The Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 389-411. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091235>
- Bakker, A.B., Tims, M., & Derks, D. (2012). Proactive personality and job performance: the role of job crafting and work engagement. *Human Relations*. 65(10),1359-78. <https://doi.org/10.1177/0018726712453471>
- Bernal, A. & Donoso, M. (2017). "Engagement" y bienestar en el profesorado universitario. Hacia la delimitación de indicadores evaluativos. *Contextos Educativos*, 20(17), 183-199. <https://doi.org/10.18172/con.2997>
- Bertieaux, D., Hesbois, M., Goyette, N. & Duroisin, N. (2024). Psychological capital and well-being: An opportunity for teachers' well-being? Scoping review of the scientific literature in psychology and educational sciences. *Acta Psicológica*, 248, 104370. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104370>
- Brígido Mero, M. & Borrachero Cortés, A.B. (2011). Relación entre autoconcepto, autoeficacia y autorregulación en ciencias de futuros maestros de primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD. Revista de Psicología*, 2 (1), 107-113.
- Bolívar, A. (2015). La escuela comprensiva en España: Una revisión de su ciclo de desarrollo y crisis. *European Educational Research Journal*, 14(3-4), 347-363. <https://doi.org/10.1177/1474904115592496>
- Burhanuddin, N. A. N., Ahmad, N. A., Said, R. R., & Asimiran, S. (2019). A Systematic Review of the Psychological Capital (PsyCap) research development: Implementation and gaps. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 8(3), 133-150. <https://doi.org/10.6007/ijarped/v8-i3/6304>
- Ciavaldini-Cartaut, S., Marquie-Dubie, H. & d'Arripe-Longueville, F. (2017). Pénibilité au travail en milieu scolaire, stratégie de faire face et stratégie de défense chez les enseignants débutants: un

- autre regard sur les éléments contributifs d'une vulnérabilité au phénomène de décrochage professionnel. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 19(2). <https://doi.org/10.4000/pistas.5099>
- Cheung, F., So-kum Tang, C., & Tang, S. (2011). Psychological Capital as a Moderator Between Emotional Labor, Burnout, and Job Satisfaction Among School Teachers in China. *International Journal of Stress Management*, 18, 4, 348-371. <https://doi.org/10.1037/a0025787>
- Chin, W. W. (2010). How to write up and report PLS analyses. En V. Esposito, W.W. Chin, J. Henseler. & H. Wang (eds.), *Handbook of Partial Least Squares* (pp. 655 – 688). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-540-32827-8>
- Clarence, M., Devassy, V.P., Jena, K.J, & George, T.S. (2021). The effect of servant leadership on ad hoc schoolteachers' affective commitment and psychological well-being: The mediating role of psychological capital. *International Review of Education*, 67(3), 305-331. <https://doi.org/10.4000/pistes.5099>
- Donoso González, M., Talavera-Velasco, B. & Uceda Gutiérrez, S. (2020). The role of engagement and temporal perspective in the academic performance of postgraduate students. *Physiology Behavior*, 224, 113054. <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2020.113054>
- Dudasova, L., Prochazka, J. & Vaculik, M. (2024). Psychological capital, social support, work engagement, and life satisfaction: a longitudinal study in COVID-19 pandemic. *Current Psychology*, 43(24), 1–15. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-05841-9>
- Duran, M.A., Extremera, N., Montalbán, F.M., & Rey, L. (2005). Engagement y Burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 145-158.
- Extremera, N., Mérida-López, S., Sánchez-Álvarez, N., Quintana-Orts, C., & Rey, L. (2019). Un amigo es un tesoro: inteligencia emocional, apoyo social organizacional y engagement docente. *Praxis & Saber*, 10(24), 69-92. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10003>
- Falk, R.F. & Miller, N.B. (1992). *A Primer for Soft Modeling*. Akron, OH, US: University of Akron Press.
- Fornell, C., & Larcker, D.F. 1981. Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18, 39-50. <https://doi.org/10.2307/3150980>
- Frias-Navarro, D. (2020). *Apuntes de consistencia interna de las puntuaciones de un instrumento de medida*. Universidad de Valencia. <https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf>
- García Contador, Y. & Gutiérrez Esteban, P. (2020). El rol docente en la sociedad digital. *Digital Education Review*, 38. <https://doi.org/10.1344/der.2020.38.1-22>
- González Torres, M.C. (2003). Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos actuales. *ESE Estudios sobre Educación*, 5, 61-83. <https://doi.org/10.15581/004.5.25619>
- Goyette, N. (2023). Améliorer l'insertion professionnelle d'enseignantes novices par le développement d'une identité professionnelle positive prenant appui sur la psycho-pédagogie du bien-être. *Phronesis*, 12(2–3), 130-149. <https://doi.org/10.7202/1097141ar>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis* (6a. ed.). Pearson.
- Hair, J.F, Ringle, C. & Sarstendt, M. (2011). PLS-SEM: Indeed a Silver Bullet. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 19, 2, 139-151. <https://doi.org/10.2753/mtp1069-6679190202>
- Høigaard, R. Giske, R. & Sundsli, K. (2012). Newly qualified teachers' work engagement and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout, and the intention to quit. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), pp. 347-357. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.633993>
- Hulland, J. (1999). Uso de mínimos cuadrados parciales (PLS) en la investigación de gestión estratégica: una revisión de cuatro estudios recientes. *Strategic Management Journal*, 20(2), 195-204. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-0266\(199902\)20:2<195::AID-SMJ13>3.0.CO;2-7](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-0266(199902)20:2<195::AID-SMJ13>3.0.CO;2-7)
- Hult, G.T., Hair, J.F., Ringle, C.M., & Sarstedt, M. (2014). *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modelling (PLS-SEM)*. Thousand Oaks.

- Hur, W., Rhee, S., & Ahn, K. (2015). Positive psychological capital and emotional labor in Korea: The job demands-resources approach. *The International Journal of Human Resource Management*, 27, 477–500. <https://doi.org/10.1080/09585192.2015.1020445>
- Jesus, S. N., & Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology: An International Review*, 54, 119-134. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00199.x>
- Karabiyik, B., & Korumaz, M. (2014). Relationship between teachers' self-efficacy perceptions and job satisfaction level. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 116, 826- 830. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.305>
- López-Núñez, M.I., Jesús, S.J., Viseu, J., & Santana-Cárdenas, S., 2018. Capital Psicológico de los Trabajadores en España. Análisis Factorial Confirmatorio del PCQ-12. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 48, 3. <https://doi.org/10.21865/RIDEP48.3.06>
- Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 695-706. <https://doi.org/10.1002/job.165>
- Luthans, F. (2012). Psychological capital: Implications for HRD, retrospective analysis, and future directions. *Human Resource Development Quarterly*, 23(1), 1-8. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21119>
- Luthans, F., Avolio, B., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Psychological capital: Measurement and relationship with performance and job satisfaction. *Personnel Psychology*, 60, 541-572. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x>
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2007). Emerging positive organizational behavior. *Journal of Management*, 33, 321–349. <https://doi.org/10.1177/0149206307300814>
- Luthans, F., & Youssef-Morgan, C. (2017). Psychological capital: An evidence-based positive approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 17.1-17. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113324>
- Mäkikangas, A., Feldt, T., Kinnunen, U., & Mauno, S. (2013). Does personality matter? *Research on individual differences in occupational well-being*. En A.B. Bakker (ed.), *Advances in Positive Organizational Psychology*, 1, (107–43). Bingley, UK: Emerald. [https://doi.org/10.1108/s2046-410x\(2013\)0000001008](https://doi.org/10.1108/s2046-410x(2013)0000001008)
- Martínez-Ramón, J.P., Morales-Rodríguez, F.M., Pérez-López, S., Méndez, I. y Ruiz-Esteban, C. (2023). Predicting teacher resilience by using artificial neural networks: influence of burnout and stress by COVID-19. *Anales de Psicología*, 39(1), 100–111. <https://doi.org/10.6018/analesps.515611>
- Márquez Jiménez, A. (2017). Educación y desarrollo en la sociedad del conocimiento. *Perfiles Educativos*, 39(158). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.158.58635>
- Mesurado, B., & Laudadio, J. (2019). Experiencia profesional, capital psicológico y engagement. Su relación con el burnout en docentes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 7 (3), 2 – 40. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.327>
- Montero, L & Gewerc, A. (2018). La profesión docente en la sociedad del conocimiento. Una mirada a través de la revisión de investigaciones de los últimos 10 años. *Revista de Educación a Distancia*, 56, 31-01-2018 <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/3>
- Muñoz-Fernández, G.A., Rodríguez-Gutiérrez, P., & Luque-Vílchez, M. (2019). La formación inicial del profesorado de educación secundaria en España: perfil y motivaciones del futuro docente. *Educación XXI*, 22(1), 71-92. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20007>
- OECD (2018a). *Políticas docentes efectivas: Conclusiones del informe PISA, PISA*. OCDE publishing.
- OECD (2018b). *Docentes en Iberoamérica. Análisis de PISA y TALIS*. Fundación SM. <https://doi.org/10.1787/9789264301603-en>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2010). *Ambientes de trabajo saludables: un modelo para la acción*. VAA. Organización Mundial de la Salud.
- Ouweneel, E., Le Blanc, P.M., & Schaufeli, W.D. (2012). Don't leave your heart at home Gain cycles of positive emotions, resources, and engagement at work. *Career Development International*, 17, 537 – 556. <https://doi.org/10.1108/13620431211280123>

- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 67-80. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3678767>
- Pérez Navío, E., Quijano, R., Gavín, O. y García Martínez, I. (2024). Factores emocionales internos como estrategias de protección del estrés en futuros docentes. *Revista complutense de educación*, 35(1), 81-91. <https://doi.org/10.5209/rced.82623>
- Peterson, C. & Seligman, M.E.P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press.
- Ringle, C.M., Wende, S., & Becker, J.M. (2015). SmartPLS-3. Bönningstedt: SmartPLS.
- Rus, C., & Jesus, S. N. (2010). Psychological capital in organizational context: A metaanalytic study. In M. Milcu (Ed.), *Modern Psychology Research: Quantitative research vs. Qualitative research?* (pp. 142-151). Editura Universitara.
- Salanova, M. & Schaufeli, W. (2009). *El engagement en el trabajo. Cuando el trabajo se convierte en pasión*. Alianza Editorial.
- Salanova, M., Schaufeli, W.B., Xanthopoulou, D., & Bakker, A.B. (2010). Gain spirals of resources and work engagement, en Bakker, A.B. & Leiter, M.P. (Eds), *Work Engagement: A Handbook of Essential Theory and Research* (pp.118-131). Psychology Press.
- Sanchez Sánchez, F. J., Martín Palacio, M.A., & de la Fuente Anuncibay, R (2019). La escuela como entorno laboral saludable. Importancia del desarrollo de recursos personales en el trabajo docente. *Revista de Orientación Educativa*, 33(63), 82-97.
- Sánchez-Tarazaga, L., (2016). Los marcos de competencias docentes: contribución a su estudio desde la política educativa europea. *Journal of supranacional policies of education*, 5, 44-67. <http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5>.
- Santana-Cárdenas, S., Viseu, J., López Núñez, M.I., & Jesús, S.N. (2018). Validity and reliability evidence of the Psychological Capital Questionnaire-12 in a sample of Mexican workers. *Anales de Psicología*, 34, 3, 562-570. <https://doi.org/10.6018/analesps.34.3.319211>
- Schaufeli, W.B., & Bakker, A.B. (2003). *UWES Utrecht Work Engagement Scale*. Utrecht: Utrecht University.
- Schaufeli, W.B., Salanova, M., González-Roma, V., & Bakker, A.B. (2002). The measurement of engagement and burnout and: A confirmative analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Seligman, M.E.P. (1999). The president's address. *American Psychologist*, 54, 559-562.
- Simbula, S. & Guglielmi, D. (2013). I am engaged, I feel good, and I got the extra-mile: Reciprocal relationships between work engagement and consequences. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 29, 117-125. <https://doi.org/10.5093/tr2013a17>
- Stover, J.B., Bruno, F.E., Uriel, F.E., & Fernández Liporace, M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 14, 2, 105-115.
- Tedesco, J.C. (2012). *Escuela y sociedad en el siglo XXII. Pensando en el futuro de la educación*. Grao.
- Valdez Bonilla, H., & Ron Murguía, C. (2011). *Escala Utrech de Engagement en el Trabajo*. Jalisco: Módulo de Atención Integral de la Comisaría General de Prevención y Reinserción Social del Estado de Jalisco.
- Verdeja Muñiz, M. (2020). Reformas Educativas y Profesorado de Secundaria: El Peso de la Tradición Docente. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(36). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4117>
- Vera García, I. (2022). Factores psicosociales y experiencia de engagement en el trabajo: los recursos personales como antecedentes del engagement. *Foro de educación*, 20 (2), 275-294. <https://doi.org/10.14516/fde.837>
- Vicente de Vera García, M.I. & Gabari Gambarte, M.I. (2019). Los recursos personales como antecedentes del engagement. *Apuntes de Psicología*, 37(2), 125-132.

- Vink, J., Ouweneel, E., & LeBlanc, P. (2011). Psychological resources for engaged employees: Psychological capital in the Job Demands-Resources model. *Gedrag & Organisatie*, 24(2), 101-120.
- Viñals Blanco, A. & Cuenca Amigo, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30 (2), 103-114.
- Viseu, J., Rus, C.L., & Jesús, S.N. (2015). How do organizational justice and health influence teachers' work engagement? The mediating role of positive psychological capital and job satisfaction. *The European Health Psychologist*, 17, 4, 165-173.
- Viseu, J., De Jesus, S.N., Rus, C., & Canavarró, J.M. (2016). Motivación docente, satisfacción en el trabajo y capital psicológico positivo: una revisión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(2), 439-461. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.39.15102>
- Vizoso Gómez, C.M. (2020). Caracterización del capital psicológico en el profesorado: una revisión sistemática Psychological Capital in Teachers: A Systematic Review. *Estudios Sobre Educación*, 39, 267-295. <https://doi.org/10.15581/004.39.267-295>
- Wang, Y., Liu, L., Wang, J., & Wang, L (2012). Work-family conflict and burnout among chinese doctors: the mediating role of psychological capital. *Journal of occupational health*, 54(3), 232–240. <https://doi.org/10.1539/joh.11-0243-0a>
- Werts C., Linn R., Joreskog K. 1974. Intraclass Reliability Estimates: Testing Structural Assumptions, *Educational and Psychological Measurement*, 34, 25-33. <https://doi.org/10.1177/001316447403400104>
- Zhang, J. & Greenier, V. (2023). The mediating role of EFL/ESL teachers' academic optimism and positive psychological capital in their pedagogical effectiveness. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 9, 121-137. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi2023c.29632>

### Conflicto de intereses

No existe conflicto de interés entre los autores y revisores.

**Contribución de autores:** Todos los autores de este manuscrito han contribuido por igual a su elaboración



© 2024 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons