



Teacher Emotion Inventory: validación en una muestra de profesorado español

Alba Rodríguez-Donaire¹, Pablo Luna¹, Juan-Carlos Pérez-González², y Javier Cejudo^{*1}

¹ Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM); Psychology Department; Faculty of Education Ciudad Real, Ciudad Real (España)

² Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED); Research Methods and Diagnostic Methods in Education II Department; Faculty of Education, Madrid (España)

Resumen: *Antecedentes:* La escala Teacher Emotion Inventory (TEI) es un instrumento que evalúa emociones discretas experimentadas por el profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El objetivo de este estudio es examinar las propiedades psicométricas de la versión breve española de la escala Teacher Emotion Inventory (TEI-BSV) en una muestra de 567 profesores (65.5% son mujeres), con edades comprendidas entre 25 y 65 años ($M = 46.04$; $DT = 9.09$). *Método:* Tras su adaptación mediante traducción inversa, el profesorado completó una batería que incluía el TEI-BSV, un cuestionario de inteligencia emocional, dos escalas de bienestar subjetivo, una escala sobre *burnout* y una escala sobre *engagement*. *Resultados:* Los resultados mostraron una consistencia interna adecuada de las subescalas del TEI-BSV. Los análisis factoriales (exploratorio y confirmatorio) proporcionaron pruebas de que el TEI-BSV tiene una estructura de cuatro factores con un buen ajuste, frente a la estructura de cinco factores original. Se han hallado evidencias de validez convergente, así como de validez criterial e incremental del TEI-BSV. *Conclusiones:* el TEI-BSV podría ser una herramienta útil para la evaluación ecológica de las emociones discretas del profesorado en su contexto laboral.

Palabras clave: Emociones. Profesorado. Inteligencia emocional. Burnout. Bienestar.

Title: Teacher Emotion Inventory: validation in a sample of Spanish teachers.

Abstract: *Background:* The Teacher Emotion Inventory (TEI) scale is an instrument that evaluates discrete emotions experienced by teachers in the teaching-learning process. The aim of this study was to examine the psychometric properties of the brief Spanish version of the Teacher Emotion Inventory scale (TEI-BSV) using a sample of 567 teachers (65.5% women), aged between 25 and 65 years ($M = 46.04$; $SD = 9.09$). *Methods:* After adaptation through back-translation, the teachers completed a battery of tests included in the TEI-BSV: an emotional intelligence questionnaire, two subjective well-being scales, a burnout scale and a scale on engagement. *Results:* The data revealed adequate internal consistency of the TEI-BSV subscales, and exploratory and confirmatory factor analyses provided evidence that the TEI-BSV has a four-factor structure with good adjustment, as opposed to the original five-factor structure proposed. There was evidence of convergent validity of the TEI-BSV, as well as criterion and incremental validity. *Conclusions:* The TEI-BSV could be a useful instrument for the ecological assessment of teachers' discrete emotions in the context of their workplace.

Keywords: Emotions. Teachers. Emotional intelligence. Burnout. Well-being.

Introducción

De acuerdo con Dukes et al. (2021), parece razonable asumir que tras haber superado el presunto protagonismo del conductismo y del cognitivismo, nos hallamos en la era de la afectividad, dado que la mayor parte de la investigación psicológica está integrando en sus modelos explicativos y predictivos del comportamiento humano diversas variables afectivas, tales como: estados de ánimo; emociones; o inteligencia emocional (IE). En sintonía con este aparente *zeitgeist* emocional, numerosos estudios en psicología de la educación están experimentando un giro atencional hacia lo afectivo (e.g., Cejudo et al., 2016; Peláez-Fernández et al., 2022; Uitto et al., 2015). Las investigaciones sobre el papel de procesos emocionales en el trabajo del profesorado han aumentado en la última década (e.g., Cejudo & López-Delgado, 2017; Chen & Cheng, 2022; Martínez-Saura et al., 2022; Uitto et al., 2015).

El profesorado experimenta demandas emocionales de familias, compañeros y alumnado que le exigen realizar un constante trabajo emocional (Hargreaves, 1998; Schutz, 2014; Yin et al., 2019). Algunos autores han confirmado cómo las emociones del profesorado influyen en su comportamiento (Hagenauer & Volet, 2014) y afectan en el aprendizaje del alumnado (Ronfeldt et al., 2013), teniendo una inci-

dencia en la enseñanza de calidad (Hosotani & Imai-Matsumura, 2011). Abundante investigación sugiere que las emociones afectan a la satisfacción laboral y al desarrollo profesional docente (Chen et al., 2020; Mérida-López et al., 2020; Schutz, 2014). De modo que las emociones pueden ser aliadas de la satisfacción laboral, si son mayormente de tono hedónico positivo (agradables), o bien un riesgo para el *burnout*, si son mayormente de tono hedónico negativo (desagradables) (King & Chen, 2019; Mérida-López & Extremera, 2017; Schutz, 2014). En este sentido, el desgaste emocional del profesorado se considera una preocupación debido a sus consecuencias educativas y socioeconómicas (Dicke et al., 2018).

El profesorado que tiene menor competencia emocional para reconocer y regular sus emociones realiza una interpretación negativa de su entorno y de su percepción de autoeficacia, por lo que se encontrarán desadaptados en el proceso educativo (Castillo-Gualda et al., 2017). Recientes estudios muestran que actitudes emocionales positivas como el *engagement* predicen resultados relevantes como la eficacia, la satisfacción y el bienestar del profesorado (Mérida-López et al., 2020).

En la investigación sobre educación y emociones destacan las aportaciones de Schutz y Pekrun (2007). De hecho, salvo por los trabajos pioneros de Hargreaves (1998, 2001), podemos considerar como un primer hito la publicación del manual *Emotion in Education*, (Schutz y Pekrun, 2007). Un segundo hito es el manual de Schutz y Zembylas (2009). Además, se publica el manual de Pekrun y Linnenbrink-García (2014) y el artículo de Schutz (2014). Se trata

* Correspondence address [Dirección para correspondencia]:

Javier Cejudo. Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM); Psychology Department; Faculty of Education Ciudad Real, Ronda de Calatrava, 3, 13071, Ciudad Real (España). E-mail: manueljavier.cejudo@uclm.es
(Artículo recibido: 14-02-2023; revisado: 08-01-2024; aceptado: 08-01-2024)

de un manual centrado en el papel de las emociones en el aprendizaje. Mientras que el artículo de Schutz (2014) se centra en las emociones del profesorado. El siguiente hito que termina de consolidar el interés por este campo de investigación es el número editado por Uitto et al. (2015). Podemos destacar que no existe un marco teórico integrador, más allá de los trabajos de Pekrun & Linnenbrink-García, (2014), por una parte, y los centrados en la IE, por diversos autores (e.g., Petrides & Furnham, 2001). Concretamente, Petrides y Furnham (2001) definen la IE como un "rasgo de personalidad" que involucra una constelación de autopercepciones emocionales ubicadas en niveles inferiores de jerarquías de personalidad. En este sentido, la IE rasgo es una variable de personalidad que condiciona las experiencias de distintos estados afectivos (frecuencia e intensidad) y por ello, se contempla en esta investigación y puede servir como marco teórico integrador de muchas de las líneas revisadas por Uitto et al., (2015). Algunos metaanálisis confirman una relación positiva entre IE y bienestar en adultos (Sánchez-Álvarez et al., 2015). Asimismo, algunos estudios confirman relación positiva entre IE y engagement y negativas con Burnout (Xing, 2022).

Aunque hay bastante investigación empírica cuantitativa centrada en estados de ánimo (afectividad positiva vs negativa) y actitudes emocionales del profesorado como el *engagement*, el estrés o el *burnout*, o la IE. Sin embargo, es escasa la investigación empírica cuantitativa sobre emociones discretas del profesorado (Frenzel et al., 2014). Gran parte de esta investigación ha tenido un enfoque mayormente cualitativo, principalmente basada en el uso de entrevistas semiestructuradas (e.g., Hargreaves, 2001; Schutz et al., 2020).

Por supuesto, en la investigación psicológica existe una diversidad de escalas para la evaluación de estados de ánimo (e.g., PANAS) y de emociones discretas (e.g., POMS), pero tales instrumentos no están contextualizados al ámbito docente. Algunos autores señalan que es necesario señalar que las emociones del profesorado no existen dentro de un individuo o un entorno de forma independiente, sino que implican interrelaciones persona-entorno, surgen en un contexto socio-histórico y en transacciones dinámicas que ocurren en episodios emocionales concretos del microsistema escolar (e.g., Hargreaves, 2001; King & Chen, 2019). Por tanto, no se trata tanto, de conocer si el docente siente nerviosismo, como si éste lo siente ante la urgencia de resolver un conflicto en el aula, ni se trata de conocer si se siente de buen humor como de conocer si se siente así por la reacción cotidiana de su alumnado. Es decir, la evaluación de emociones discretas del profesorado requiere un enfoque de emociones "situadas" en el contexto laboral de la enseñanza.

En 2016 se publican dos escalas de autoinforme que podrían contribuir a compensar esta preponderancia cualitativa en la investigación sobre emociones del profesora-

do. Las Teachers Emotions Scales (TES; Frenzel et al., 2016) tiene 12 ítems y evalúa tres emociones discretas del profesorado: disfrute, enfado y ansiedad. También se publica el Teacher Emotion Inventory (TEI) por Chen (2016) tiene 26 ítems, de cinco emociones discretas del profesorado: disfrute, enfado, miedo, amor, y tristeza. El presente trabajo se centra en la versión breve española (TEI-BSV).

La finalidad de la investigación es adaptar y validar al contexto hispanohablante el cuestionario Teacher Emotion Inventory (TEI) (Chen, 2016). Los objetivos del presente estudio son: (1) comprobar la validez factorial y la consistencia interna del instrumento; (2) explorar las correlaciones entre el TEI-SV y los componentes afectivo y cognitivo del bienestar subjetivo como evidencias de validez convergente; (3) comprobar el poder predictivo del TEI-SV frente a *burnout* y *engagement* como evidencia de validez criterial; y (4) examinar la validez incremental del TEI-SV sobre las variables criterio *burnout* y *engagement*, por encima del poder predictivo de la IE.

En consecuencia, se plantean las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1 (H1): El TEI-BSV mostrará la estructura factorial original de cinco factores correlacionados en dos grupos de emociones positivas y de emociones negativas.

Hipótesis 2 (H2): Las escalas del TEI-BSV mostrarán adecuada consistencia interna.

Hipótesis 3 (H3): El TEI-BSV mostrará validez convergente tanto con el componente hedónico o afectivo como con el componente cognitivo o evaluativo del bienestar subjetivo.

Hipótesis 4 (H4): El TEI-BSV exhibirá validez criterial en la predicción de *burnout* y *engagement*.

Hipótesis 5 (H5): El TEI-BSV exhibirá validez incremental en la predicción de *burnout* y *engagement* frente a la IE rasgo como predictor rival.

Método

Diseño

Según Montero & León (2005) la presente investigación es un estudio instrumental.

Participantes

La muestra del estudio estuvo compuesta por 567 docentes de Educación Infantil (EI), Educación Primaria (EP) y de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de centros públicos y concertados de Castilla-La Mancha (CLM). Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico del tipo incidental o por accesibilidad. Los sujetos pertenecen a un contexto urbano de CLM (más de 10.000 habitantes) 280 docentes (49.7%) y a un contexto rural de CLM (menos de 10.000 habitantes) 283 docentes (50.3%). La muestra está distribuida en centros públicos 549 docentes (96.8%) y en cen-

tros concertados 18 docentes (3.2%). Respecto al nivel educativo 71 ejercen en la etapa de EI (12.4%), 241 en EP (42.5%) y 256 en ESO (45,1%). Los años de experiencia del profesorado oscilan hasta 5 años de experiencia 61 docentes (11.6%), entre 6 y 15 años 114 docentes (21.7%) y más de 15 años 351 docentes (66.7%). La distribución del profesorado según el sexo fue de 371 mujeres (65.5%) y 196 varones (34.5%). Finalmente, la edad del profesorado oscila entre 25 y 65 años ($M = 46.04$; $DT = 9.09$).

Instrumentos

Teacher Emotion Inventory (TEI; Chen, 2016). Esta escala evalúa las emociones que experimenta el profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Consta de 26 ítems con cinco dimensiones: dos dimensiones relacionadas con emociones positivas (alegría y amor) y tres dimensiones relacionadas con emociones negativas (tristeza, ira y miedo). Se responde mediante escala tipo Likert de 6 puntos, donde 1 es “nunca” y 6 “casi siempre”. El TEI cuenta con evidencias de validez y fiabilidad adecuadas (Chen, 2016): alegría ($a = .90$), amor ($a = .73$), tristeza ($a = .86$), enfado ($a = .87$) y miedo ($a = .86$).

Positive Affect and Negative Affect Scale (PANAS; Watson et al., 1988; adaptada al castellano por Sandín, 2003). Esta escala evalúa afecto positivo (AP) y afecto negativo (AN), que constituye un indicador del componente afectivo del bienestar subjetivo. Consta de 20 ítems con una escala tipo Likert de 5 puntos donde 1 es “muy poco o nada” y 5 “siempre o casi siempre”. El PANAS cuenta con evidencias de validez factorial y fiabilidad adecuadas (Sandín, 2003): ($a = .73$) para AP y ($a = .74$) para AN. La fiabilidad de este instrumento en el presente estudio fue ($a = .84$) para AP y ($a = .86$) para AN.

Satisfaction With Life Scale (SWLS; Diener et al., 1985; adaptada al español por Atienza et al., 2000). Esta escala evalúa el componente cognitivo del bienestar subjetivo. Se encuentra compuesta por 5 ítems que se puntúan mediante una escala tipo Likert en la que 1 es “muy en desacuerdo” y 5 “muy de acuerdo”. El SWLS cuenta con evidencias de validez estructural y fiabilidad adecuadas ($a = .87$) (Diener et al., 1985). La fiabilidad de este instrumento, en el presente estudio, fue de $a = .85$.

Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form (TEIQue-SF; Petrides & Furnham, 2003; adaptada al castellano por Pérez, 2003). Este cuestionario evalúa la IE como rasgo. Está compuesto por 30 ítems, a los que se responde mediante una escala tipo Likert de 7 puntos, donde 1 es “completamente en desacuerdo” y 7 “completamente de acuerdo”. El TEIQue-SF cuenta con evidencias de validez factorial y fiabilidad adecuadas ($a = .88$) (Petrides & Furnham, 2003). La fiabilidad de este instrumento, en el presente estudio, fue de $a = .85$.

Maslach Burnout Inventory (MBI; Maslach & Jackson, 1986; se utilizó la versión española de Seisdedos, 1997). Este instrumento evalúa el síndrome de estar quemado en el trabajo. Está compuesto por 22 ítems. La escala se compone de

tres dimensiones: agotamiento, despersonalización y realización personal. Se emplea una escala tipo Likert de 6 puntos en la que 0 equivale “a nunca” y 6 “a todos los días”. El MBI cuenta con evidencias de validez factorial y fiabilidad adecuadas: agotamiento emocional ($\alpha = .90$), despersonalización ($a = .79$) y realización personal ($a = .71$) (Maslach & Jackson, 1986). La fiabilidad de esta escala, en el presente estudio, fue ($a = .83$) en realización personal; ($a = .63$) en despersonalización; y ($a = .84$) en agotamiento.

The Utrecht Work Engagement Scale (UWES; Schaufeli et al., 2006; se utilizó la versión española de Salanova & Schaufeli, 2000). Esta escala es utilizada para evaluar el compromiso con el trabajo. Está compuesta por 17 ítems distribuidos en tres factores: vigor, dedicación y absorción. Se responde mediante una escala tipo Likert de 7 puntos, donde 0 “es nunca” y 6 “siempre”. El UWES cuenta con evidencias de validez estructural y fiabilidad adecuadas: vigor ($a = .82$), dedicación ($a = .89$) y absorción ($a = .83$) (Schaufeli et al., 2006). La fiabilidad de esta escala en el presente estudio fue de $a = .83$ en vigor; $a = .84$ en dedicación; y $a = .76$ en absorción.

Procedimiento

En primer lugar, el proceso de validación del TEI-BSV siguió las directrices para la adaptación de instrumentos (Zenisky & Hambleton, 2012). La traducción al español fue realizada por un nativo inglés con dominio del castellano. Posteriormente, un traductor independiente realizó la traducción inversa. Por último, se analizaron los ítems originales y traducidos, y se consensuó entre los autores el contenido final del instrumento.

En segundo lugar, la presente investigación cuenta con el aval de la Comisión de Ética en Investigación Social de la Universidad de Castilla-La Mancha (CEIS-646208-H2X8) enmarcada en un proyecto nacional de investigación (PID2020-115624RA-I00). Asimismo, siguiendo los criterios éticos internacionales recogidos en la Declaración de Helsinki, se adoptaron las medidas oportunas para garantizar la completa confidencialidad de los datos personales de los sujetos, de acuerdo con la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

Por último, una vez elaborado y consensuado el contenido del TEI-BSV, se procedió al contacto con el equipo directivo de los centros. La administración de los instrumentos fue en papel y tuvo carácter confidencial. Para la cumplimentación de los cuestionarios por el profesorado se requirió del consentimiento informado.

Análisis de Datos

Los análisis estadísticos se llevaron a cabo utilizando el Paquete Estadístico (SPSS; IBM, 2016). Para analizar la estructura interna del TEI-BSV se empleó una estrategia de validación cruzada, dividiendo la muestra en dos grupos aleatorios. Con la primera muestra ($n = 200$), se realizó un análisis

factorial exploratorio (AFE). En cuanto al AFE, dado que se presuponía una cierta relación entre los factores resultantes, se optó por una rotación oblicua, siguiendo la recomendación de Kline (1994), y para ello se empleó el método de rotación Promax y el valor de $k = 3$, de acuerdo con las indicaciones de Hendrickson & White (1964). En segundo lugar, con el resto de la muestra ($n = 367$) se realizó un Análisis factorial confirmatorio (AFC) con AMOS 22, utilizando el método de máxima verosimilitud. El ajuste del modelo se comprobó mediante χ^2/df , el índice de ajuste comparativo (CFI), el índice de Tucker Lewis (TLI), el residuo cuadrático medio normalizado (SRMR) y el índice de error cuadrático medio de aproximación (RMSEA), con valores de $\chi^2/df < 5.0$; los de CFI y TLI > 0.90 ; y SRMR y RMSEA < 0.05 , lo que indica un buen ajuste (Kline, 2015).

En tercer lugar, para determinar la consistencia interna se calculó el alfa de Cronbach (α). En cuarto lugar, para analizar las evidencias de validez convergente se estudió la relación de cada una de las subescalas con indicadores de bienestar subjetivo en su componente cognitivo y afectivo e IE, mediante correlación de Pearson. En quinto lugar, para analizar las evidencias de validez criterial se estudió la relación de cada una de las subescalas con indicadores de *burnout*, *engagement*, y satisfacción con la vida mediante análisis de regresión múltiple. Por último, para analizar las evidencias de validez incremental se utilizaron regresiones múltiples jerárquicas, con objeto de examinar si la escala adaptada lograba añadir poder predictivo (varianza explicada) al que previamente se espera que muestre la IE como único predictor tanto del *burnout* como de *engagement*.

Resultados

Análisis Factorial Exploratorio

En primer lugar, calculamos el índice de Kaiser-Meyer-Olkin (.84) y la prueba de esfericidad de Bartlett [$\chi^2(253) = 3101.9$; $p < .001$]. Tras el análisis paralelo de la matriz de correlaciones policóricas, se estimó que el número adecuado de factores a extraer era de cuatro. El análisis factorial derivado de la solución factorial reveló que esta estructura de cuatro factores explicaba el 48,38% de la varianza total del cuestionario. Se decidió suprimir las cargas factoriales más reducidas ($< .40$) y los ítems que presentaban cargas factoriales en dos o más factores (Nunnally & Bernstein, 1994). Por tanto, los resultados del AFE determinaron cuatro factores con la siguiente estructura (ver Tabla 1):

Factor 1 (Amor o afiliación): compuesto por los ítems 9, 12 y 13. Este factor se describe como la filiación por la profesión docente y el cuidado del alumnado.

Factor 2 (Alegría o disfrute): compuesto los ítems 1, 2, 3, 5, 6 y 7. Este factor representa la alegría que siente el profesorado en las interacciones positivas con el alumnado, colegas y líderes.

Factor 3 (Enfado o indignación): compuesto por los ítems 8, 10 y 11. Este factor se describe como la ira que siente el profesorado al ser tratados de manera injusta por la sociedad y la presión de la burocracia educativa.

Factor 4 (Miedo o agobio): compuesto por los ítems 4, 14, 15 y 16. Este factor representa el temor referido a los problemas de los estudiantes, las expectativas excesivas de la familia y la conciliación familiar y laboral.

Tabla 1
Cargas factoriales AFE de las puntuaciones del TEI-BSV en la primera muestra ($n = 200$)

	Factor I	Factor II	Factor III	Factor IV
Ítem 1: Me encanta mi trabajo porque veo cómo madura la próxima generación, lo cual difiere de otros trabajos.		.463		
Ítem 2: Me motiva el cuidado del alumnado.		.565		
Ítem 3: Estoy preocupado por cómo mejorar el compromiso y el éxito de mi alumnado.		.577		
Ítem 4: Me siento presionado por el desequilibrio de la vida y el trabajo.				.445
Ítem 5: Me siento orgullo cuando veo a mis alumnos progresar.		.685		
Ítem 6: Soy feliz de que mis alumnos disfruten de mi enseñanza.		.741		
Ítem 7: Me fascina cuando mis alumnos participan con mi enseñanza.		.743		
Ítem 8: Estoy indignado cuando la sociedad y/o el gobierno culpa a los maestros sin evidencias.			.787	
Ítem 9: Me encanta mi trabajo porque es una profesión en la que se puede obtener respeto y reconocimiento de la sociedad.	.593			
Ítem 10: Me enfado cuando la sociedad y/o el gobierno no comprende a los maestros.			.756	
Ítem 11: Me siento decepcionado cuando no consigo lo que debería obtener.			.499	
Ítem 12: Me encanta mi trabajo porque el salario es razonable.	.587			
Ítem 13: Estoy motivado por el apoyo de mis compañeros y superiores.	.535			
Ítem 14: Me siento presionado por las altas expectativas de los padres.				.616
Ítem 15: Me siento presionado cuando soy víctima de escasez de tiempo por demasiado trabajo.				.557
Ítem 16: Me siento presionado de que mis alumnos no acepten mi nuevo estilo de enseñanza, que se ajusta a las nuevas reformas políticas (reforma del currículum)				.677
%Var	20.62	14.99	7.15	5.62
% Ac.Var.	20.62	35.61	42.76	48.38

Nota. Estos resultados son fruto de un AFE realizado según el método de extracción de ejes principales y el método de rotación oblicua tipo Promax con $k = 3$; Los ítems con cargas factoriales inferiores a .40 y los ítems con cargas factoriales en dos o más factores han sido omitidos; Factor I: Amor; Factor II: Alegría; Factor III: Enfado; Factor IV: Miedo.

Análisis Factorial Confirmatorio

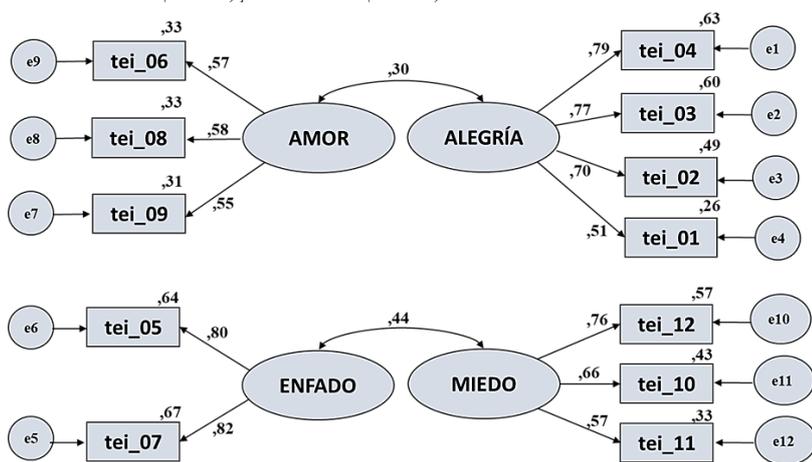
Realizamos un AFC con la segunda submuestra ($n = 367$), como se puede observar en la Tabla 2, el primer modelo no mostró un buen ajuste. Posteriormente, se eliminaron los ítems (1, 3, 4 y 11) que presentaban correlaciones por de-

bajo de .40 con su factor. En este caso, el índice de ajuste del modelo de estructura factorial indicó un buen ajuste (ver Tabla 2). Las cargas factoriales objetivo de los ítems oscilaron entre .51 y .82 y todas fueron estadísticamente significativas (ver Figura 1).

Tabla 2
Ajuste del modelo del AFC

	χ^2	df	χ^2/df	RMSEA	SRMR	CFI	NFI	TLI
Modelo 1	280.228	88	3.18	.062	.074	.895	.856	.857
Modelo 2	83.237	52	1.60	.033	.023	.980	.948	.969

Figura 1
Resultados del AFC (modelo 2) para TEI-BSV ($n = 367$)



Fiabilidades y Asociaciones entre las Subescalas del TEI-BSV

Las subescalas mostraron una consistencia interna satisfactoria (α de Cronbach osciló entre .79 y .68) (Tabla 3).

Las correlaciones entre las puntuaciones de las subescalas amor y alegría fueron positivas. Igualmente, las correlaciones entre las puntuaciones de las subescalas enfado y miedo fueron positivas. Es reseñable que no existe una relación significativa entre las subescalas que representan el afecto positivo (amor y alegría) y las subescalas que representan el afecto negativo (enfado y miedo).

Tabla 3
Correlaciones entre las diferentes subescalas del TEI-BSV; estadísticos descriptivos; y consistencia interna

Subescalas	Subscales	1	2
Alegría	Happiness	-	
Amor	Love	.23*	-
Enfado	Anger	-.05	-.09
Miedo	Fear	-.08	-.02

Nota. * $p < .05$; ** $p < .001$.

(Tabla 4). En segundo lugar, las puntuaciones de los factores enfado y miedo correlacionaron positivamente con afecto negativo. En tercer lugar, amor y alegría correlacionaron positivamente con satisfacción con la vida, mientras enfado y miedo lo hicieron negativamente. La IE rasgo correlacionó positivamente con amor y alegría, y negativamente con enfado y miedo.

Tabla 4
Correlaciones entre las diferentes subescalas del TEI-BSV y otras variables de interés

Subescalas	Amor	Alegría	Enfado	Miedo
Afecto positivo ($n = 355$)	.33**	.42**	.02	-.04
Afecto negativo ($n = 355$)	-.04	-.04	.29**	.45**
Satisfacción con la vida ($n = 360$)	.15**	.29**	-.16**	-.29**
Inteligencia emocional rasgo ($n = 280$)	.17**	.30**	-.12**	-.26**
Agotamiento ($n = 562$)	-.15**	-.19**	.27**	.50**
Despersonalización ($n = 562$)	-.03	-.30**	.04	-.16**
Realización personal ($n = 562$)	.27**	.41**	-.04	-.16**
Vigor ($n = 559$)	.24**	.33**	-.04	-.15**
Dedicación ($n = 559$)	.31**	.43**	-.03	-.12**
Absorción ($n = 559$)	.20**	.31**	-.04	-.03

Nota. * $p < .05$; ** $p < .001$.

Evidencias de Validez Convergente

En primer lugar, las puntuaciones de los factores alegría y amor se correlacionaron positivamente con afecto positivo

Evidencias de Validez Criterial

En primer lugar, se comprobó la ausencia de problemas de multicolinealidad (valores de tolerancia $< .20$; FIV > 4.00).

Para cada uno de estos análisis de regresión múltiple (Tabla 5), se utilizaron las subescalas del TEI-BSV como variables predictoras y las puntuaciones en las subescalas de burnout y las subescalas de engagement como variables criterio,

respectivamente. El TEI-BSV explicó entre un 8-29% de la varianza en burnout y entre un 11-23% de la varianza en engagement.

Tabla 5
Análisis de regresión múltiple

Subescala	Agotamiento		Despersonalización		Realización personal		Vigor		Dedicación		Absorción	
	β	t	β	t	β	t	β	t	β	t	β	t
TEI-BSV	$F_{(4,529)} = 54.007^{***}; R^2_{adj} = .29$		$F_{(4,529)} = 13.123^{***}; R^2_{adj} = .08$		$F_{(4,529)} = 36.110^{***}; R^2_{adj} = .21$		$F_{(4,525)} = 22.859^{***}; R^2_{adj} = .14$		$F_{(4,525)} = 39.835^{***}; R^2_{adj} = .23$		$F_{(4,525)} = 17.763^{***}; R^2_{adj} = .11$	
Alegría	-.140	-3.651***	.281	-6.495***	.362	8.994***	.280	6.633***	.374	9.346***	.293	6.818***
Amor	-.128	-3.405***	.036	.852	.196	4.948***	.178	4.277***	.226	5.756***	.136	3.229***
Enfado	.131	3.233***	.054	1.185	-.069	-1.620	-.059	-1.239	-.086	-2.033*	-.112	-2.448*
Miedo	.428	10.671***	.089	1.971*	-.086	-2.032*	-.101	-2.282*	-.047	-1.117	.036	.797

Nota. * $p < .05$; ** $p < .001$.

Evidencias de Validez Incremental

En primer lugar, se aseguró nuevamente la ausencia de problemas de multicolinealidad (valores de tolerancia $< .20$; FIV > 4.00). En la Tabla 6 se presentan los resultados de las regresiones jerárquicas. En el Modelo 1 se puede observar el poder predictivo de la IE rasgo con respecto a las escalas de burnout y con respecto a las escalas de engagement, siendo significativo en todos los casos. En este modelo, la IE rasgo como único predictor mostró una varianza explicada entre 5-16% de burnout, y una varianza explicada entre 5-18% de engagement. A continuación, en el Modelo 2 de la citada tabla se presentan los resultados añadiendo las cuatro escalas del TEI-BSV como variables predictoras adicionales al modelo de la regresión múltiple junto a la IE rasgo. Con este conjunto de cinco predictores (puntuación global TEIQue-SF más las cuatro puntuaciones del TEI-BSV), se observa un incre-

mento de la varianza explicada en las seis regresiones. La varianza explicada de burnout asciende al rango 7-31%, y la varianza explicada de engagement asciende al rango 13-30%.

En el Modelo 2 sobre burnout como variable criterio, de entre las escalas del TEI-BSV, únicamente enfado se muestra como un predictor significativo de agotamiento. Asimismo, únicamente alegría se muestra como un predictor significativo de despersonalización. Finalmente, tanto alegría como amor se muestran como predictores significativos de realización personal en la presencia de la IE rasgo como predictor rival.

En el Modelo 2 sobre engagement como variable criterio, de entre las escalas del TEI-BSV, tanto alegría como amor se muestran predictores significativos de vigor, de dedicación y de absorción en presencia de la IE rasgo como predictor rival.

Tabla 6
Análisis de regresiones jerárquicas

Modelo	Agotamiento				Despersonalización				Realización personal				Vigor				Dedicación				Absorción			
1	$F_{(1,277)} = 28.996^{***}$				$F_{(1,277)} = 15.203^{***}$				$F_{(1,277)} = 53.637^{***}$				$F_{(1,275)} = 51.940^{***}$				$F_{(1,275)} = 61.572^{***}$				$F_{(1,275)} = 15.899^{***}$			
IER	.091	-.308	-5.385***	.095	.049	-.228	-3.899***	.052	.159	.403	7.324***	.162	.158	.401	7.207***	.161	.181	.428	7.847***	.183	.052	.235	3.987***	.055
Modelo 2	$F_{(1,277)} = 16.778^{***}; R^2 = .221; \Delta R^2 = .140$				$F_{(1,277)} = 28.996^{***}; R^2 = .074; \Delta R^2 = .039$				$F_{(1,277)} = 28.996^{***}; R^2 = .305; \Delta R^2 = .155$				$F_{(4,270)} = 28.996^{***}; R^2 = .217; \Delta R^2 = .070$				$F_{(4,270)} = 16.062^{***}; R^2 = .304; \Delta R^2 = .133$				$F_{(4,270)} = 8.871^{***}; R^2 = .126; \Delta R^2 = .087$			
IER	-.177	-3.502**			-.169	-2.679**			.263	4.812***			.304	5.148***			.315	5.714***			.148	2.375**		
Alegría	-.053	-.922			-.206	-3.292**			.316	5.816***			.214	3.683***			.270	4.937***			.244	3.940***		
Amor	-.089	-1.621			.084	1.395			.203	3.897***			.128	2.300**			.214	4.077***			.134	2.269**		
Miedo	.101	1.769			.022	.350			-.081	-1.513			-.034	-.597			-.028	-.517			-.078	-1.271		
Enfado	.327	5.631***			.033	.517			.005	.087			-.032	-.547			.042	.760			.073	1.173		

Nota. IER = Inteligencia Emocional Rasgo; * $p < .05$; ** $p < .001$.

Discusión

El principal objetivo del presente trabajo ha sido la adaptación al contexto hispanohablante del cuestionario TEI (Chen, 2016) y el estudio de su consistencia interna y de sus evidencias de validez factorial, convergente, criterial e incremental. De este trabajo se ha derivado una versión abreviada del TEI en castellano, de 12 ítems, con suficientes evidencias

de validez estructural, fiabilidad, validez convergente, validez criterial y validez incremental.

Con respecto a la validez factorial, los resultados del AFE y del AFC no corroboraron la estructura factorial original del TEI (Chen, 2016) con muestras de profesorado español. El EFA y el AFC demostraron que el TEI-BSV tiene una estructura de cuatro factores. Los cuatro factores del TEI-BSV se agrupan de dos en dos según su patrón de in-

tercorrelaciones, como un par de emociones positivas (amor y alegría) y otro par de emociones negativas (enfado y miedo), de acuerdo con el modelo clásico del afecto de Watson & Tellegen (1985). Se muestran relaciones positivas y moderadas entre las subescalas amor y alegría, y, por otro lado, entre las subescalas enfado y miedo. Las subescalas amor y alegría y las subescalas enfado y miedo no se relacionan significativamente entre sí, lo que podría reforzar la idea del modelo bifactorial del afecto (afecto positivo y afecto negativo). Watson & Tellegen (1985) establecen que ambos factores no representan polos opuestos o dimensiones con correlación negativa entre sí, sino que constituyen realmente dos dimensiones independientes del afecto, no correlacionadas.

Estos resultados divergentes con los de Chen (2016) respecto a la estructura factorial podrían explicarse desde las investigaciones que plantean diferencias culturales en las atribuciones de significados ligeramente diferentes en los adjetivos que se refieren a estados de ánimo (Quirin et al., 2018). Además, otros estudios confirman diferencias entre poblaciones orientales y occidentales, en la utilización de diferencias culturales sutiles en el procesamiento de la información emocional (Fernández-Berrocá et al., 2005), así como, en estrategias de regulación emocional (Butler et al., 2007; Nozaki, 2018). No obstante, otra razón para explicar la discrepancia entre nuestra estructura de 4 factores y la estructura de 5 factores de Chen (2016) es el hecho de que sus criterios de ajuste del modelo de CFA fueron bastante menos restrictivos que los considerados por nosotros. En particular, Chen (2016) consideró como apropiado su modelo de cinco factores del TEI aceptando como suficientes los siguientes valores: RMSEA = .062; $\chi^2/df = 6.15$. Este hecho podría suponer que la estructura factorial originalmente reportada por Chen (2016) sea algo inestable, a la espera aún de otros estudios que la repliquen. Con todo, no hemos logrado confirmar la **H1**.

El análisis de consistencia interna mostró índices apropiados de fiabilidad para las cuatro subescalas retenidas de alegría, enfado y miedo cumpliendo los estándares deseables para este tipo de instrumentos (Nunnally & Bernstein, 1994). No obstante, la subescala amor muestra una fiabilidad sólo aceptable ($\alpha = .68$) en comparación con los resultados de (Chen, 2016; 2018). Se confirma, así la **H2**.

Se han hallado evidencias de validez convergente del TEI-BSV, al confirmarse correlaciones significativas en la dirección esperada con todas las medidas utilizadas en el estudio. En concreto, cabe destacar la convergencia con las escalas de bienestar subjetivo, esto es, con las escalas de afecto positivo y afecto negativo como indicadores de bienestar subjetivo hedónico/afectivo, y con la escala de satisfacción con la vida como indicador del componente cognitivo/evaluativo del bienestar subjetivo. Se confirma la **H3**.

Tanto satisfacción con la vida como IE rasgo correlacionaron positivamente con las subescalas amor y alegría, y negativamente con las subescalas enfado y miedo. Se hallaron asociaciones significativas en sentido negativo entre las subescalas amor y alegría y las dimensiones de *burnout*. Por el

contrario, se observan asociaciones significativas en sentido positivo entre las subescalas enfado y miedo y las dimensiones de *burnout*. Por último, se encontraron asociaciones significativas en sentido positivo entre las subescalas amor y alegría y las dimensiones de *engagement*. Además, las puntuaciones de los factores enfado y miedo se correlacionaron negativamente y de forma significativa con las subescalas vigor y dedicación. Asimismo, se han recogido evidencias de validez criterial concurrente según lo hipotetizado. El TEI-BSV ha demostrado poder predictivo con respecto a las tres dimensiones de *burnout* y con respecto a las tres dimensiones de *engagement*. Se confirma la **H4**.

El análisis de regresiones múltiples reveló que las subescalas del TEI-BSV explicaban un porcentaje significativo de la varianza en agotamiento y realización personal y en menor medida de despersonalización. La subescala miedo explicó el mayor porcentaje de varianza de la subescala agotamiento. Mientras que la subescala alegría explicó el mayor porcentaje de varianza de la subescala de realización personal.

Los resultados también revelaron que las subescalas del TEI-BSV explicaban un porcentaje significativo de vigor, de dedicación y, en menor, de medida absorción. La subescala miedo explicó el mayor porcentaje de varianza de la subescala agotamiento. Mientras que la subescala alegría explicó el mayor porcentaje de varianza de las subescalas de *engagement*.

En el Modelo 2 de la regresión jerárquica, la IE se confirmó como un predictor significativo tanto de las escalas de *burnout* como de las escalas de *engagement*, como cabía esperar (Barreiro & Treglown, 2020; Fiorilli et al., 2019). Posteriormente, al añadir las escalas del TEI-BSV como predictoras, la varianza explicada del modelo aumentó significativamente en las seis regresiones, evidenciando tales resultados la validez incremental del TEI-BSV con respecto al consolidado poder predictivo de la IE rasgo en la predicción de *burnout* y de *engagement*. No obstante, cabe señalar que la subescala miedo del TEI-BSV fue la única que no llegó a mantenerse como un predictor significativo en estas regresiones jerárquicas. Se confirma, la **H5**.

Un examen comparativo de los resultados de las Tablas 5 y 6 nos permite advertir que el TEI-BSV mostró una mayor validez criterial que el TEIQue-SF en la predicción de *burnout* y de *engagement*. Por ejemplo, como predictor único, la IE explicó apenas un 10% de la varianza en agotamiento, mientras que el conjunto de las cuatro escalas del TEI-BSV explicó un 29% de la varianza en esa misma variable criterio. Este patrón se repite para el resto de componentes de *burnout* y de *engagement*, con la excepción de la predicción de vigor, donde la IE rasgo explicó un 16% de la varianza, mientras que el TEI-BSV explicó algo menos, un 14% de la varianza. Sin duda, estos resultados validan el potencial del TEI-BSV para su utilización en la investigación futura sobre emociones del profesorado y su relación con los procesos que desencadenan o mantienen experiencias de *burnout* y de *engagement*.

El presente estudio presenta una serie de limitaciones. El tipo de muestreo realizado es por conveniencia. Sería conveniente realizar muestreo aleatorio para favorecer la generali-

zación de los resultados. El número de profesoras duplica al de profesores. Sería necesario realizar un esfuerzo por equilibrar esta composición desigual en función del género, aunque la propia realidad de la población docente en España realmente mantiene una proporción similar a la de nuestra muestra. Además, la participación del profesorado en la realización de los cuestionarios fue totalmente voluntaria. Podemos pensar que el colectivo docente que se ofreció voluntario podría encontrarse más motivado en la realización de su trabajo. Desde un punto de vista psicométrico, cabe advertir que los instrumentos utilizados son pruebas de autoinforme, lo que implica potenciales sesgos en los resultados, como la aquiescencia, la deseabilidad social o la varianza compartida por el método común entre predictores y criterios. Podría enriquecer nuestros resultados la adición de pruebas de heteroevaluación.

Algunas líneas futuras de investigación podrían ser las siguientes: 1) explorar posibles variables mediadoras y moderadoras como género; y 2) desarrollar un programa de educación emocional del profesorado a partir del diagnóstico de necesidades emocionales realizado con el TEI-BSV.

Algunas de las implicaciones psicológicas, teóricas y prácticas del presente estudio son: a) la confirmación de que ciertos estados emocionales como el burnout y el engagement, si bien, están relacionados con factores de personalidad como IER, están más íntimamente relacionados con estados afectivos del profesorado durante la práctica docente; b) la incorporación de la herramienta TEI-BSV podría favorecer el conocimiento del estado emocional del profesorado, y así, mejorar los programas formativos de los futuros docentes y de los docentes en ejercicio; c) el conocimiento del estado afectivo-emocional del profesorado podría prevenir futuras dificultades en el desarrollo de las tareas docentes y en su bienestar y salud mental; d) podría favorecer la mejora

de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Chen, 2021); y e) la facilitación de un instrumento breve, fiable, válido y gratuito.

Conclusiones

El TEI-BSV ha mostrado adecuadas propiedades psicométricas, con la finalidad de evaluar la dimensión emocional del trabajo del profesorado en el proceso educativo en el contexto hispanohablante, lo que implica algunas ventajas para la investigación y la aplicación en los centros educativos. Como señalan Gosling et al., (2003) los instrumentos breves pueden facilitar la cooperación de ciertas poblaciones, como el profesorado, que responden mejor ante éstos que ante instrumentos extensos y tediosos. En esta línea, dado que el TEI-BSV evalúa emociones “situadas” en el contexto laboral cotidiano del profesorado, es perfectamente susceptible de aprovecharse para estudios ecológicos de la dinámica de procesos emocionales en el profesorado, por ejemplo siguiendo el enfoque Ecological Momentary Assessments (EMA), muy en boga en los últimos años (Wrzus & Neubauer, 2022). Bajo este enfoque EMA se procuran evaluaciones frecuentes sobre las variables de interés en estudios diagnósticos o de evaluación de intervenciones, para poder tener un conocimiento de las experiencias subjetivas y de su posible variación dinámica a lo largo de breves períodos de tiempo. Creemos que el TEI-BSV es no solamente compatible con su uso bajo un enfoque EMA, sino ideal para ello.

Información complementaria

Conflicto de interés.- Los autores del artículo declaran que no existe conflicto de interés.

Apoyo financiero.- Sin financiación.

Referencias

- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I., & García-Merita, M. (2000). Propiedades Psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en Adolescentes [Psychometric Properties of the Satisfaction with Life Satisfaction Scale in Adolescents]. *Psicothema*, *12*(2), 314–319.
- Barreiro, C. A., & Treglown, L. (2020). What makes an engaged employee? A facet-level approach to trait emotional intelligence as a predictor of employee engagement. *Personality and Individual Differences*, *159*, 109892. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.109892>
- Butler, E. A., Lee, T. L., & Gross, J. J. (2007). Emotion regulation and culture: Are the social consequences of emotion suppression culture-specific? *Emotion*, *7*, 30–48. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.1.30>
- Castillo-Gualda, R., García, V., Pena, M., Galán, A., & Brackett, M. A. (2017). Resultados preliminares del método RULER en la inteligencia emocional y el compromiso laboral de profesores Españoles [Preliminary results of the RULER method on emotional intelligence and work engagement of Spanish teachers]. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *15*(43), 641–664. <https://doi.org/10.25115/ejrep.43.17068>
- Cejudo, J., & López-Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: Un estudio con maestros [Importance of emotional intelligence in teaching practice: A study with teachers]. *Educational Psychology*, *23*(1), 29–36. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>
- Cejudo, J., López-Delgado, M. L., & Rubio, M. J. (2016). Inteligencia emocional y resiliencia: Su influencia en la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios [Emotional intelligence and resilience: Their influence on life satisfaction in college students]. *Anuario de Psicología*, *46*(2), 51–57. <https://doi.org/10.1016/j.anpsic.2016.07.001>
- Chang, M.-L. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review*. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Chen, H., Liu, F., Pang, L., Liu, F., Fang, T., Wen, Y., Chen, S., Xie, Z., Zhang, X., Zhao, Y., & Gu, X. (2020). Are You Tired of Working amid the Pandemic? The Role of Professional Identity and Job Satisfaction against Job Burnout. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(24), Article 24. <https://doi.org/10.3390/ijerph17249188>
- Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, *55*, 68–77. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.001>
- Chen, J. (2018). Exploring the impact of teacher emotions on their approaches to teaching: a structural equation modelling approach. *British Journal of Educational Psychology*, *89*. <https://doi.org/10.1111/bjep.12220>
- Chen, J. (2021). Refining the teacher emotion model: Evidence from a review of literature published between 1985 and 2019. *Cambridge Journal of Education*, *51*(3), 327–357. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1831440>

- Chen, J., & Cheng, T. (2022). Review of research on teacher emotion during 1985–2019: A descriptive quantitative analysis of knowledge production trends. *European Journal of Psychology of Education, 37*(2), 417–438. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00537-1>
- Dicke, T., Marsh, H. W., Riley, P., Parker, P. D., Guo, J., & Horwood, M. (2018). Validating the Copenhagen Psychosocial Questionnaire (COPSOQ-II) Using Set-ESEM: Identifying Psychosocial Risk Factors in a Sample of School Principals. *Frontiers in Psychology, 9*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00584>
- Diener, E., Horwitz, J., & Emmons, R. A. (1985). Happiness of the very wealthy. *Social Indicators Research, 16*(3), 263–274. <https://doi.org/10.1007/BF00415126>
- Dukes, D., Abrams, K., Adolphs, R., Ahmed, M. E., Beatty, A., Berridge, K. C., Broomhall, S., Brosch, T., Campos, J. J., Clay, Z., Clément, F., Cunningham, W. A., Damasio, A., Damasio, H., D'Arms, J., Davidson, J. W., de Gelder, B., Deonna, J., de Sousa, R., ... Sander, D. (2021). The rise of affectivism. *Nature Human Behaviour, 5*(7), Article 7. <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01130-8>
- Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera Calzaretta, A., Extremera, N., & Ramos, N. (2005). Cultural influences on the relation between perceived emotional intelligence and depression. *International Review of Social Psychology, 18*, 91–107.
- Fiorilli, C., Benevene, P., De Stasio, S., Buonomo, I., Romano, L., Pepe, A., & Addimando, L. (2019). Teachers' Burnout: The Role of Trait Emotional Intelligence and Social Support. *Frontiers in Psychology, 10*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02743>
- Frenzel, A. C., Keller, M. M., Goetz, T., Pekrun, R., Hensley, L., Richardson, P. W., Karabenick, S., & Watt, H. M. G. (2014). *Exploring Teacher Emotions: A Literature Review and an Experience Sampling Study* (P. W. Richardson, S. Karabenick, & H. M. G. Watt, Eds.; pp. 69–82). Ludwig-Maximilians-Universität München. <https://epub.ub.uni-muenchen.de/61976/>
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Durksen, T. L., Becker-Kurz, B., & Klassen, R. M. (2016). Measuring Teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The Teacher Emotions Scales (TES). *Contemporary Educational Psychology, 46*, 148–163. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.003>
- Geng, Y. (2018). Gratitude mediates the effect of emotional intelligence on subjective well-being: A structural equation modeling analysis. *Journal of Health Psychology, 23*(10), 1378–1386. <https://doi.org/10.1177/1359105316677295>
- Gosling, S. D., Rentfrow, P. J., & Swann Jr., W. B. (2003). A very brief measure of the Big-Five personality domains. *Journal of Research in Personality, 37*, 504–528. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(03\)00046-1](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(03)00046-1)
- Guin, K. (2004). Chronic Teacher Turnover in Urban Elementary Schools. *Education Policy Analysis Archives, 12*(0). <https://doi.org/10.14507/epaa.v12n42.2004>
- Hagenauer, G., & Volet, S. E. (2014). "I don't hide my feelings, even though I try to": Insight into teacher educator emotion display. *The Australian Educational Researcher, 41*(3).
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education, 14*(8), 835–854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record, 103*, 1056–1080. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00142>
- Hendrickson, A. E., & White, P. O. (1964). Promax: A Quick Method for Rotation to Oblique Simple Structure. *British Journal of Statistical Psychology, 17*(1), 65–70. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.1964.tb00244.x>
- Hosotani, R., & Imai-Matsumura, K. (2011). Emotional experience, expression, and regulation of high-quality Japanese elementary school teachers. *Teaching and Teacher Education, 27*, 1039–1048. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.010>
- King, R. B., & Chen, J. (2019). Emotions in Education: Asian Insights on the Role of Emotions in Learning and Teaching. *The Asia-Pacific Education Researcher, 28*(4), 279–281. <https://doi.org/10.1007/s40299-019-00469-x>
- Kline, P. (2015). *A Handbook of Test Construction: Introduction to psychometric design*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315695990>
- Kline, P. (1994). *An Easy Guide to Factor Analysis*. Routledge. <https://books.google.es/books?id=6PHzLD-bSoC>
- Kovess-Masfety, V., Rios-Seidel, C., & Sevilla-Dedieu, C. (2007). Teachers' Mental Health and Teaching Levels. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 23*(7), 1177–1192. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.07.015>
- Martínez-Saura, H.-F., Sánchez-López, M.-C., & Pérez-González, J.-C. (2022). Competencia emocional en docentes de Infantil y Primaria y estudiantes universitarios de los Grados de Educación Infantil y Primaria [Emotional competence in Early Childhood and Primary School teachers and university students of Early Childhood and Primary Education]. *Estudios sobre Educación, 42*, 9–33. <https://doi.org/10.15581/004.42.001>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual* (2nd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press
- Mérida-López, S., & Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research, 85*, 121–130. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.006>
- Mérida-López, S., Sánchez-Gómez, M., & Extremera, N. (2020). Leaving the Teaching Profession: Examining the Role of Social Support, Engagement and Emotional Intelligence in Teachers' Intentions to Quit. *Psychosocial Intervention, 29*(3), 141–151. <https://doi.org/10.5093/pi2020a10>
- Montero García-Celay, I., & León, O. G. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología [Method classification system in psychology research reports]. *International journal of clinical and health psychology, 5*(1), 115–127.
- Nozaki, Y. (2018). Cross-cultural comparison of the association between trait emotional intelligence and emotion regulation in European-American and Japanese populations. *Personality and Individual Differences, 130*, 150–155. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.04.013>
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*. McGraw-Hill.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). Introduction to emotions in education. En *International handbook of emotions in education* (pp. 1–10). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Peláez-Fernández, M. A., Mérida-López, S., Rey, L., & Extremera, N. (2022). Burnout, work engagement and life satisfaction among Spanish teachers: The unique contribution of core self-evaluations. *Personality and Individual Differences, 196*(6). <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111727>
- Pérez-González, J. C. (2017). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional [Proposal for the evaluation of social-emotional education programs]. *Electronic Journal of Research in Education Psychology, 6*(15). <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1285>
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality, 15*(6), 425–448. <https://doi.org/10.1002/per.416>
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality, 17*(1), 39–57. <https://doi.org/10.1002/per.466>
- Quirín, M., Wróbel, M., Norcini Pala, A., Stieger, S., Brosschot, J., Kazén, M., Hicks, J. A., Mitina, O., Shanchuan, D., Lasauskaite, R., Silvestrini, N., Steca, P., Padun, M. A., & Kuhl, J. (2018). A Cross-Cultural Validation of the Implicit Positive and Negative Affect Test (IPANAI). *European Journal of Psychological Assessment, 34*(1), 52–63. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000315>
- Ronfeldt, M., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2013). How Teacher Turnover Harms Student Achievement. *American Educational Research Journal, 50*(1). <https://doi.org/10.3102/0002831212463813>
- Salanova, M., & Schaufeli, W. B. (2000). Exposure to information technology and its relation to burnout. *Behaviour & Information Technology, 19*(5), 385–392. <https://doi.org/10.1080/014492900750000081>
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2015). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology, 11*. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1058968>
- Sandín, B. (2003). Escalas Panas de afecto positivo y negativo para niños y adolescentes (PANASN) [Panas Positive and Negative Affect Scales for Children and Adolescents (PANASN)]. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica, 8*(2). <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.8.num.2.2003.3953>

- Seisdedos, N. (1997). *MBI Inventario Burnout de Maslach [MBI Maslach Burnout Inventory]*. Madrid: Ediciones TEA.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The Measurement of Work Engagement With a Short Questionnaire: A Cross-National Study. *Educational and Psychological Measurement, 66*(4), 701-716. <https://doi.org/10.1177/0013164405282471>
- Schutz, P. A. (2014). Inquiry on Teachers' Emotion. *Educational Psychologist, 49*(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.864955>
- Schutz, P. A., Hong, J., & Francis, D. C. (2020). *Teachers' Goals, Beliefs, Emotions, and Identity Development: Investigating Complexities in the Profession*. Routledge.
- Schutz, P. A., Hong, J. Y., Cross, D. I., & Osbon, J. N. (2006). Reflections on Investigating Emotion in Educational Activity Settings. *Educational Psychology Review, 18*(4), 343-360. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9030-3>
- Schutz, P. A., & Pekrun, R. (2007). *Emotion in Education*. Elsevier Academic Press.
- Schutz, P. A., & Zembylas, M. (2009). *Advances in Teacher Emotion Research*. Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2>
- Uitto, M., Jokikokko, K., & Estola, E. (2015). Virtual special issue on teachers and emotions in Teaching and teacher education (TATE) in 1985–2014. *Teaching and Teacher Education, 50*, 124-135. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.008>
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*(6), 1063-1070. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>
- Watson, D., & Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin, 98*(2), 219-235. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.98.2.219>
- Wrzus, C., & Neubauer, A. B. (2022). Ecological Momentary Assessment: A Meta-Analysis on Designs, Samples, and Compliance Across Research Fields. *Assessment, 10731911211067538*. <https://doi.org/10.1177/10731911211067538>
- Xing, Z. (2022). English as a Foreign Language Teachers' Work Engagement, Burnout, and Their Professional Identity. *Frontiers in Psychology, 13*. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.916079>
- Yin, H., Huang, S., & Chen, G. (2019). The relationships between teachers' emotional labor and their burnout and satisfaction: A meta-analytic review. *Educational Research Review, 28*, 100283. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100283>
- Zenisky, A. L., & Hambleton, R. K. (2012). Developing Test Score Reports That Work: The Process and Best Practices for Effective Communication. *Educational Measurement: Issues and Practice, 31*(2), 21-26. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2012.00231.x>