

El Engagement Laboral del Profesorado de Música: Influencia de variables Personales y Laborales

Alaitz Amezua-UrrutiaEducation Regulated Learning and Assessment (ERLA group), Dpto. de Educación, Universidad de Deusto (España)  **Iván Sánchez-Iglesias**Dpto. de Psicobiología y Metodología en C. del Comportamiento; Fac. de Psicología; Univ. Complutense de Madrid (España)  **Ernesto Panadero**Centre for Assessment Research Policy and Practice in Education (CARPE); School of Policy and Practice, Institute of Education, St. Patrick's Campus, Dublin City University (Ireland); Education Regulated Learning and Assessment (ERLA group), Dpto. de Educación; Universidad de Deusto (España); IKERBASQUE, Basque Foundation for Science, Bilbao (España)  **Elena Auzmendi-Escribano**Education Regulated Learning and Assessment (ERLA group), Dpto. de Educación, Universidad de Deusto (España)  <https://dx.doi.org/10.5209/reciem.99844>

Recibido: 20/12/2024 • Aceptado: 30/05/2025 • Publicado: 16/12/2025

Resumen: El engagement laboral del profesorado de educación musical es fundamental para la calidad educativa. A pesar de la creciente investigación sobre el engagement laboral de los docentes, pocos estudios han explorado el impacto de los recursos laborales y personales en la educación musical. Este estudio examinó la relación de esos tres factores clave: recursos laborales, recursos personales y engagement laboral. Participaron 457 docentes de música de enseñanzas generales, superiores y de régimen especial en la Comunidad Autónoma del País Vasco, España (71.1% mujeres; M edad=44.9, DT=10.4), seleccionados por conveniencia. Los resultados del modelo estructural muestran relaciones positivas y significativas entre los recursos laborales, los recursos personales y el engagement. Ambos tipos de recursos explican entre el 14.75% y el 2.86% de la varianza del engagement, destacando los recursos laborales, como la organización del trabajo, el apoyo y reconocimiento de otros y las oportunidades de desarrollo profesional, entre otros, como los predictores más relevantes frente a los recursos personales, tales como la inteligencia emocional, la autoeficacia profesional y la resiliencia. Los resultados subrayan la importancia de involucrar a los equipos directivos en la mejora de las condiciones laborales que incluyen el crecimiento y actualización profesional, la provisión de recursos para una enseñanza efectiva, la mejora de la autonomía, la gestión de la intensidad laboral, así como la implementación de programas que fortalezcan los citados recursos personales, preferiblemente con la participación activa del profesorado. Este enfoque puede favorecer un profesorado más motivado y comprometido, impulsando entornos educativos de mayor calidad.

Palabras clave: docente de música; engagement; inteligencia emocional; autoeficacia docente; resiliencia; teoría de demandas y recursos laborales.

Sumario: 1. Introducción; 2. Revisión de literatura; 2.1. Engagement; 2.2. La Teoría de Demandas y Recursos Laborales; 2.2.1. Recursos Laborales; 2.2.2. Recursos Personales; 2.3. Situación en la Comunidad Autónoma del País Vasco; 2.4. Objetivo y Pregunta de Investigación; 3. Método; 3.1. Participantes; 3.2. Instrumentos; 3.3. Procedimiento; 3.4. Análisis de Datos 4. Resultados. 5. Discusión; 5.1. Sobre la Medición de Recursos Laborales; 5.2. Limitaciones y Propuestas de Mejora; 5.3. Implicaciones Laborales y Educativas; 6. Conclusiones. 7. Referencias bibliográficas

Cómo citar: Amezua-Urrutia, A.; Sánchez-Iglesias, I.; Panadero, E.; Auzmendi-Escribano, E. (2025). El Engagement laboral del profesorado de música: influencia de variables personales y laborales. *RECIEM. Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 22, 269-280, <https://dx.doi.org/10.5209/reciem.99844>

1. Introducción

La música es cada vez más accesible para los jóvenes y forma parte de sus hábitos diarios (Soares-Quadros et al., 2023). Esta creciente presencia social y cultural de la música se ve reflejada también en la diversidad de contextos en los que se imparte educación musical, lo que ha dado lugar a una amplia y variada oferta educativa. Dentro del sistema educativo actual se distinguen tres ámbitos relacionados con la educación musical (Touriñán & Longueira, 2010): la educación musical como parte de la enseñanza general; la educación musical orientada al desarrollo profesional y vocacional, es decir, las enseñanzas de régimen especial; y la educación musical centrada en la formación del profesorado, dentro de la educación superior.

Sin embargo, en todos ellos, la educación musical parece estar en declive por al menos tres motivos (Aróstegui, 2016, 2020). Primero, un modelo curricular que prioriza las disciplinas académicas de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (materias STEM) en detrimento del resto, incluyendo las musicales; segundo, menos recursos destinados a estas disciplinas relegadas a un segundo plano; y, tercero, una estrategia de promoción errónea de los docentes de música.

A estos factores se suman otros específicos de determinados ámbitos. Por ejemplo, en las enseñanzas artísticas de régimen especial –escuelas de música y conservatorios de nivel elemental– la regulación y financiación están plenamente delegadas a las comunidades autónomas, lo que representa una clara desviación de poder en la intervención pública (Marzal, 2017). También se ha señalado que el modelo jurídico de educación superior no universitaria, creado en la LOE, ha limitado el acceso de ciertas enseñanzas artísticas a la universidad, restringiendo su desarrollo académico y profesional (Marzal, 2017).

En este contexto, una de las iniciativas más significativas ha sido la del Parlamento Europeo (Resolución P6_TA(2009)0153, 24 de marzo de 2009) destacó la educación artística como clave para la igualdad de oportunidades y el acceso democrático a la cultura, así como para fomentar la creatividad y el entendimiento intercultural. Por ello, solicita a los Estados miembros promover y mejorar la educación artística. Fomentar una cultura artística integral es esencial para que los estudiantes se conviertan en ciudadanos con criterio tanto en el consumo como en la expresión artística, y la educación musical juega un papel crucial en este proceso (Bartleet *et al.*, 2019).

Evidentemente, la calidad de la educación musical depende directamente de sus docentes y de su desempeño profesional. De hecho, el compromiso laboral es un sólido predictor del desempeño laboral (Christian *et al.*, 2011). Algunos de los problemas identificados por los docentes de música tienen que ver con las dificultades en el entorno de trabajo, condiciones laborales, y la relación con la dirección de los centros (Kilic, 2012). Todo este conjunto de recursos personales y laborales tienen un impacto directo en el compromiso laboral, aquí llamado engagement laboral, del profesorado de música, refiriéndose específicamente a la relación de los empleados con su trabajo (Kossyva *et al.*, 2023). El objetivo de este trabajo es precisamente examinar la relación entre esos tres grupos de variables: los recursos laborales, los recursos personales y el engagement de los docentes de música.

2. Revisión de literatura

2.1. Engagement

El engagement se define como un estado mental positivo y satisfactorio relacionado con el trabajo que se caracteriza por el vigor, dedicación y absorción del individuo (Scahufeli *et al.*, 2002), de modo que incluye componentes conductuales, emocionales y cognitivos (Salanova *et al.*, 2009). Un trabajador con altos niveles de engagement laboral experimentará su trabajo como una tarea estimulante y enérgica, como algo a lo que realmente quiere dedicar tiempo y esfuerzo (el componente de vigor); como una búsqueda significativa (dedicación); y como algo fascinante e interesante (absorción) (Bakker *et al.*, 2008). Este trabajador mantendrá su compromiso en el trabajo (Bakker *et al.*, 2011), una situación deseable para el propio empleado y la organización para la que trabaja (Scahufeli, 2013). En efecto, la investigación sobre el engagement laboral está en pleno auge, mostrando vínculos clave entre el compromiso laboral y el éxito profesional, y en los últimos años ha asumido un papel central en la literatura de la psicología organizacional (Bakker, 2022).

En el ámbito educativo, donde la docencia es una ocupación profesional que conlleva un alto riesgo psicosocial (Mérida-López *et al.*, 2020b), se ha demostrado que el engagement del profesorado es una dimensión esencial entre los antecedentes contextuales que influyen en los resultados académicos de los estudiantes (Wang *et al.*, 2022). Dada esta situación, no resulta sorprendente que el engagement laboral de los docentes haya despertado un gran interés (Mérida-López *et al.*, 2019; Mérida-López *et al.*, 2020a, 2020b; Peralta *et al.*, 2023). Sin embargo, dentro de estos profesionales los profesores de música enfrentan desafíos particulares. Investigaciones de las últimas décadas muestran que estos docentes son especialmente vulnerables al burnout, afectado por factores como el apoyo administrativo limitado, cargas de trabajo excesivas, falta de reconocimiento, conflictos en programación, poca autonomía, desafíos en la gestión del aula y recursos insuficientes, entre otros (Hanson, 2021; Nápoles, 2022).

En el contexto español, los profesores de música constituyen un grupo especialmente vulnerable en cuanto a su bienestar laboral. Una razón para ello es el modelo de enseñanzas artísticas vigente, fruto de una política educativa errática que perpetúa las disfunciones de estas enseñanzas (Marzal, 2017). Otra razón es la existencia de una diversidad de itinerarios formativos y trayectorias profesionales que conducen a la docencia de música (Duque & Jorquera-Jaramillo, 2013). Los docentes de música pueden desempeñar su labor en una amplia variedad de entornos institucionales, como escuelas primarias y secundarias, escuelas de música, academias de música, conservatorios, universidades o centros superiores de enseñanzas musicales, cada uno con sus características y desafíos particulares. Así, los profesores de música se enfrentan a contextos muy diversos y con escenarios laborales cambiantes que influyen en su bienestar ocupacional, entendido como una valoración positiva de su experiencia laboral y un funcionamiento saludable (Granziera *et al.*, 2020).

Por si esto fuera poco, el retroceso experimentado en la educación musical durante la vigencia de la LOMCE (2013-2020) puso en riesgo el reconocimiento que la educación musical había adquirido de manera formal desde la Ley General de Educación de 1970, un reconocimiento que no se consolidó de forma efectiva hasta la llegada de la LOGSE (1990). Por todas estas razones, resulta relevante investigar el papel de los recursos laborales y personales en el engagement laboral (compromiso laboral) del profesorado de música. Estas variables son parte fundamental de la teoría de demandas y recursos laborales.

2.2. La Teoría de Demandas y Recursos Laborales

La teoría de demandas y recursos laborales (DRL) (Bakker & Demerouti, 2013, 2017) proporciona un marco teórico robusto para entender cómo estos influyen en el estrés laboral y el engagement de los empleados. Esta teoría postula la existencia de relaciones recíprocas entre estas variables, permitiendo una comprensión más profunda de los entornos laborales. Además, su flexibilidad y parsimonia permiten la integración y adaptación a una amplia gama de demandas y recursos potenciales (Bakker & Demerouti, 2013, 2017; Bakker, 2022).

El modelo DRL clasifica las características laborales en dos categorías principales: demandas y recursos laborales (Bakker & Demerouti, 2013). Este enfoque se adapta a diversos contextos ocupacionales, independientemente de las demandas y recursos específicos involucrados (Bakker & Demerouti, 2007). La premisa central es que las demandas y los recursos laborales pueden tener un impacto significativo en el engagement y la salud de los empleados.

En esta investigación, el modelo DRL es fundamental para explicar y predecir el engagement laboral de los docentes de música en España. En esta línea, resulta pertinente incorporar la perspectiva de la Psicología Positiva, 2000 (Seligman & Csikszentmihalyi), que ha impulsado nuevas formas de entender la experiencia laboral poniendo el foco en las fortalezas, las motivaciones y el potencial humano (Contreras & Esguerra, 2006; Salanova *et al.*, 2016). Este enfoque ha orientado la selección de los recursos personales y laborales analizados en este estudio, al ser elementos clave para comprender los factores que favorecen el engagement docente.

2.2.1. Recursos Laborales

Los recursos laborales han sido identificados como principales impulsores del engagement laboral (Bakker *et al.*, 2014). Desempeñan un papel importante al reducir las exigencias del trabajo y los costes fisiológicos y psicológicos asociados a las demandas laborales (Demerouti *et al.*, 2001), siendo decisivos en la consecución de los objetivos del trabajo, en el estímulo del crecimiento personal, el aprendizaje y el desarrollo (Bakker & Demerouti, 2013). Además, se ha observado que estos recursos tienen un impacto significativo en la motivación, especialmente cuando las demandas laborales son altas, ya que tienen el potencial de amortiguar los efectos adversos de las altas demandas laborales (Bakker & Demerouti, 2017). Es importante destacar que un nivel alto de recursos laborales genera efectos positivos en la experiencia laboral de los empleados (Veldhoven *et al.*, 2020).

Según Bakker & Demerouti (2017) los recursos laborales que se explorarán en este estudio son: (1) organización del trabajo: optimización y cohesión del centro, fomentando un ambiente participativo y saludable; (2) oportunidades de desarrollo profesional: crecimiento y actualización profesional, equilibrio entre vida personal y laboral; (3) recursos que el centro pone al servicio del docente: disponibilidad de medios materiales y virtuales para una enseñanza efectiva; (4) percepción de condiciones de trabajo: autonomía, seguridad contractual y gestión de la intensidad y exigencia emocional del trabajo; y (5) apoyo y reconocimiento de otros: respaldo y valoración de familias, compañeros, sociedad, administración y estudiantes.

2.2.2. Recursos Personales

Los recursos personales son atributos internos y evaluaciones positivas de uno mismo que potencian la capacidad para influir en el entorno, manejar demandas, afrontar desafíos y recuperar el equilibrio emocional (Bakker & Demerouti, 2013). Incluyen habilidades para percibir, generar, comprender y regular emociones (inteligencia emocional), creencias sobre la propia eficacia en tareas específicas (autoeficacia profesional) y la capacidad de adaptarse y recuperarse ante dificultades (resiliencia) (Bandura, 2006; Bakker & Demerouti, 2017; Bryan *et al.*, 2019; Mayer *et al.*, 2016).

La inteligencia emocional desempeña un papel fundamental en la labor docente (Mérida-López *et al.*, 2019; Mérida-López *et al.*, 2020a, 2020b). En el caso de los docentes de música, es especialmente relevante debido a la necesidad de gestionar las emociones tanto propias como de los estudiantes, lo cual es fundamental en la enseñanza musical (Kakimova *et al.*, 2022; Rakei *et al.*, 2022).

La autoeficacia profesional docente es crucial en la labor educativa, ya que influye en la calidad de los procesos en el aula, el ajuste de los estudiantes y el bienestar de los profesores (Klassen *et al.*, 2011; Tschanne-Moran & Hoy, 2001; Zee & Koomen, 2016). Aunque se ha estudiado su impacto positivo en el rendimiento en la interpretación musical (Puebla & Angel-Alvarado, 2024; Zarza-Alzugaray *et al.*, 2020), su relevancia en la docencia de la educación musical aún requiere mayor exploración. Las demandas específicas de la enseñanza musical, como la preparación de actuaciones, selección de repertorio o gestión de ensayos sugieren que la autoeficacia profesional es particularmente importante para estos docentes (Biasutti & Concina, 2018; Garvis & Pendergast, 2011).

La resiliencia docente es esencial para enfrentar los desafíos de la profesión educativa (Beltman *et al.*, 2011; Gu & Day, 2007; Mansfield *et al.*, 2012). En la enseñanza musical, la resiliencia es aún más significativa debido a la naturaleza exigente de la disciplina, que requiere una constante adaptación y recuperación ante las dificultades (Welch *et al.*, 2010).

2.3. Situación en la Comunidad Autónoma del País Vasco

Para realizar un primer análisis exploratorio del modelo de engagement laboral en docentes de música, se ha seleccionado la población de docentes de música de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV), por varias razones clave. La CAPV cuenta con un sistema educativo propio y reconocido por su calidad, lo que permite enfocarse en un marco específico y competente en materia educativa. Esto proporciona una muestra representativa que abarca distintos perfiles profesionales en el ámbito de la educación musical.

La región se distingue por su arraigada cultura de la educación musical, con numerosas escuelas y academias de música, muchas de las cuales forman parte de la asociación EHME (Euskal Herriko Musika Eskolen Elkartea). Además, cada provincia tiene al menos dos conservatorios, permitiendo el acceso a una educación formal reglada, y el centro superior de música del País Vasco (Musikene). En las enseñanzas generales, la música es impartida por especialistas en música, y varias de las universidades vascas ofrecen menciones específicas para la formación en educación musical.

Este entorno educativo, respaldado por instituciones públicas y una sólida tradición musical, proporciona un marco óptimo para obtener datos relevantes sobre el engagement laboral de los docentes de música. La elección de la CAPV permite explorar de manera integral a estos profesionales, asegurando una comprensión profunda y contextualizada de su compromiso laboral.

2.4. Objetivo y Pregunta de Investigación

El objetivo de este estudio es investigar la relación entre recursos laborales, recursos personales y el engagement laboral de los docentes de música de la CAPV. La pregunta de investigación es, por tanto, ¿Cómo se relacionan los recursos laborales y personales con el engagement laboral de los docentes de música de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV)?

Como primera hipótesis general, se plantea que el engagement esté influido positivamente por recursos laborales y personales. De esta forma, se espera que las puntuaciones en engagement correlacionen de forma positiva con recursos laborales (Hipótesis 1A), inteligencia emocional (Hipótesis 1B), autoeficacia profesional (Hipótesis 1C), y resiliencia (Hipótesis 1D). Como segunda hipótesis general, se anticipa que las variables independientes estarán correlacionadas entre sí, también con signo positivo. Específicamente, se esperan encontrar correlaciones positivas entre recursos laborales e inteligencia emocional (Hipótesis 2A), autoeficacia profesional (Hipótesis 2B), y resiliencia (Hipótesis 2C). De la misma manera, se espera correlación positiva entre inteligencia emocional y autoeficacia profesional (Hipótesis 2D), inteligencia emocional y resiliencia (Hipótesis 2E), y entre autoeficacia profesional y resiliencia (Hipótesis 2F).

3. Método

3.1. Participantes

Para este estudio se utilizó una muestra de conveniencia de 457 participantes voluntarios, docentes de música en activo de la Comunidad Autónoma Vasca. Sin embargo, el número de participantes válidos fue de 443. Los participantes podían trabajar en enseñanzas generales (educación primaria y secundaria), educación superior (universidad y estudios superiores de música) o enseñanzas de régimen especial (academias, escuelas de música y conservatorios). La edad de los participantes osciló entre 21 y 73 años ($M = 44.9$, $DT = 10.4$). Del total, 314 (un 70.9%) fueron mujeres, 126 (un 28.4%) fueron hombres, y 3 (0.7%) de género no binario. La experiencia en docencia en música fue de entre 0 y 52 años ($M = 18.1$ años, $DT = 11.2$), relacionada estadísticamente con la edad ($r = .85$, $p < .001$). No se encontraron diferencias significativas en función del género ni en la edad, $F(2, 454) = 0.389$, $p = .678$, ni en los años de experiencia docente, $F(2, 454) = 0.052$, $p = .949$.

3.2. Instrumentos

Utrecht Work Engagement Scale (UWES-17) adaptada al castellano (Salanova & Schaufeli, 2004). Esta escala de auto-informe, de 17 ítems, mide la vinculación psicológica con el trabajo. La consistencia interna del cuestionario completo de Engagement fue $\alpha = .928$, IC 95% [.915, .940], y su fiabilidad (técnica de las dos mitades) $R_{xx} = .93$. Si bien Salanova & Schaufeli (2004) informan de tres dimensiones, vigor, dedicación, y absorción, un análisis factorial exploratorio (AFE) en nuestra muestra de docentes de música sugirió un modelo de dos factores de engagement: aspectos positivos, $R_{xx} = .94$; y tenacidad y constancia, $R_{xx} = .86$.

Escala de Percepción de recursos laborales. Esta escala *ad hoc* está basada a partir de la teoría de demandas y recursos laborales (Bakker & Demerouti, 2013, 2017) y en las características específicas de los ámbitos de trabajo del docente de música. La consistencia interna de la escala fue $\alpha = .859$, IC 95% [.798, .899], y su fiabilidad $R_{xx} = .92$. La escala está compuesta por treinta y seis ítems, distribuidos en 5 dimensiones: (1) organización del trabajo, $R_{xx} = .96$; (2) oportunidades de desarrollo profesional, $R_{xx} = .86$; (3) recursos que el centro pone al servicio del docente, $R_{xx} = .74$; (4) percepción de condiciones de trabajo, $R_{xx} = .83$; y (5) apoyo y reconocimiento de otros, $R_{xx} = .84$.

Wong and Law's Emotional Intelligence Scale - Spanish versión (WLEIS-S) (Extremera et al., 2019). Esta escala de auto-informe de 16 ítems evalúa inteligencia emocional (IE). Si bien Extremera et al. (2019) encontraron cuatro factores, al cambiar a la población de docentes de música un AFE encontró tres: IE intrapersonal, $R_{xx} = .87$; IE interpersonal, $R_{xx} = .84$; y asimilación/regulación emocional, $R_{xx} = .86$. La

consistencia interna del instrumento completo de Inteligencia Emocional fue $\alpha = .902$, IC 95% [.880, .917], y su fiabilidad Rxx = .90.

Escala de autoeficacia profesional del docente de música. Creada *ad hoc* siguiendo las recomendaciones de Bandura (2006), evalúa autoeficacia profesional del profesorado de música respecto a sus competencias profesionales. Su consistencia interna fue $\alpha = .875$, IC 95% [.853, .893], y su fiabilidad Rxx = .89. Son 14 ítems en dos dimensiones: (1) competencias transversales, Rxx = .85, que engloban habilidades comunes a todos los profesores; y (2) competencias musicales, Rxx = .82, específicas de la materia.

Escala Breve de Resiliencia (Limonero *et al.*, 2014). Adaptación al español de la Brief Resilient Coping Scale (BRCS) de Sinclair y Wallston (2004). Escala de auto-informe que mide, con tres ítems (en el análisis de fiabilidad con docentes de música se considera uno menos que en la versión de Limonero) la capacidad de adaptarse positivamente a situaciones adversas, el afrontamiento resiliente $\alpha = .822$, IC 95% [.775, .846], Rxx = .99, lo que demuestra una adecuada consistencia interna en esta muestra. En esta investigación se utilizaron tres de los cuatro ítems originales, ya que se optó por excluir el ítem “Independientemente de lo que me suceda, creo que puedo controlar mi reacción”, debido a su solapamiento conceptual con la dimensión de regulación emocional de la escala de inteligencia emocional utilizada. Dado que la BRCS ha sido validada como una escala unidimensional, se consideró que esta modificación no comprometía su estructura factorial. La validez teórica de la decisión adoptada fue respaldada por los adecuados índices de fiabilidad obtenidos en esta muestra.

En relación con el conjunto de instrumentos utilizados en este estudio, se estudió la fiabilidad (mediante la técnica de las dos mitades y alfa de Cronbach) y la validez factorial (mediante AFE) de los instrumentos, tanto los creados *ad hoc* para este estudio como los validados al español, ya que se están utilizando para extraer conclusiones de una población específica y cualitativamente diferente. Se comprobó la adecuación de los instrumentos al AFE usando la prueba de esfericidad de Bartlett y el índice KMO de Kaiser-Meyer-Olkin. Para los AFE, ante la falta de normalidad multivariada, se eligió un método de extracción de factores mediante mínimos cuadrados no ponderados (Minimum Residual Factor Analysis, minres) y una rotación oblicua Promax en caso de ser necesaria. De estos resultados se interpretó el número de factores resultantes, y de la redacción de los ítems (y la teoría pertinente) los nombres de dichos factores.

3.3. Procedimiento

La recogida de datos se hizo de forma transversal mediante encuesta, con un muestreo estratificado de conveniencia establecido según tres niveles educativos: educación general, enseñanza de régimen especial y educación superior. A partir de los datos del directorio del Gobierno Vasco, se envió un correo a los directores de centros educativos solicitando su distribución a docentes de música de cada centro. Al mismo tiempo, se contactó por correo con la asociación de Escuelas de Música del País Vasco (Euskal Herriko Musika Eskolen Elkartea -EHME). También se usó un muestreo de bola de nieve a partir de contactos personales. Los participantes podían responder a los cuestionarios en papel impreso o vía online. El estudio contó con la aprobación del comité de ética de la Universidad de Deusto (Ref:ETK-17/19-20).

3.4. Análisis de Datos

El ajuste del modelo teórico propuesto en la sección introductoria (Figura 1) se puso a prueba en los datos empíricos mediante un modelo de ecuaciones estructurales (SEM, por las siglas en inglés de Structural Equation Model). Por la ausencia de normalidad multivariada se utilizó un método robusto de estimación, diagonally weighted least squares, DWLS. Una vez establecido el modelo, se utilizaron índices de ajuste para valorar su adecuación a los datos, (Hu & Bentler, 1999; Schreiber *et al.*, 2006): el estadístico χ^2 y su cociente entre los grados de libertad, χ^2/g_l ; los índices comparativos Comparative fit index (CFI) y el Tucker-Lewis Index (TLI); Standardized root mean square residual (SRMR). Se interpretaron también los parámetros estimados una vez estandarizados, en función de su dirección y magnitud. Se utilizó, para todos los análisis, un nivel de significación $\alpha = .05$. Los análisis estadísticos se llevaron a cabo usando SPSS 25 y R (con las librerías lavaan, MVN, MBESS, y psych).

4. Resultados

El modelo teórico propuesto mostró un adecuado ajuste a los datos, superando los umbrales recomendados de los índices elegidos (salvo χ^2 , como es habitual en muestras grandes y modelos complejos), tal y como se detalla en la Tabla 1.

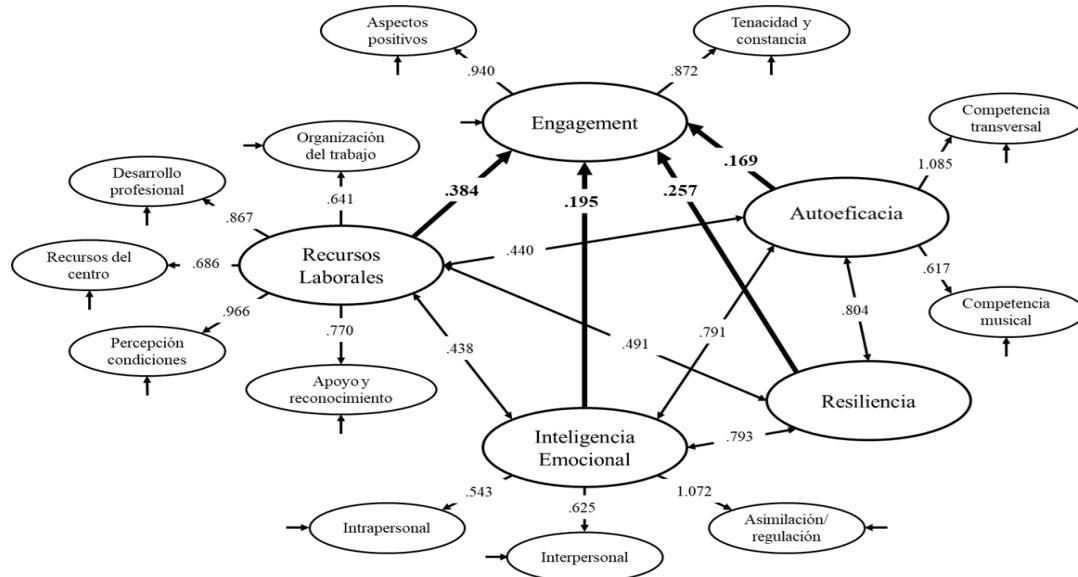
Tabla 1 Índices de Ajuste para el Modelo SEM.

Índice de ajuste	Modelo	VR
χ^2	7505.91*	-
gl	3547	-
χ^2/gl	2.12	≤ 3.000
RMSEA	0.050	< .060 to .080
RMSEA [90% CI]	[.049, .052]	< .060 to .080
SRMR	.080	$\leq .080$
CFI	.956	$\geq .950$
TLI	.955	$\geq .950$

Notas. N = 443. Método de estimación DWLS. VR: Valores recomendados (Hu & Bentler, 1999; Schreiber *et al.*, 2006).* $p < .001$

La Figura 1 muestra el modelo estructural y los parámetros estimados. Por cuestiones de espacio no se representan los modelos de medida (i.e. la relación de cada variable o constructo latente con sus indicadores observables, los ítems de cada instrumento). Estos modelos de medida pueden solicitarse al autor de correspondencia. Todos los parámetros estimados son estadísticamente significativos. Los coeficientes de regresión estandarizados de engagement laboral sobre las variables independientes varían entre .169 y .384, es decir, tienen una varianza compartida con engagement laboral de entre 2.86% y 14.75%. No hay interpretación directa para los coeficientes de regresión de competencia transversal y asimilación/regulación, ya que son mayores que 1. Este artefacto puede ocurrir en modelos complejos que llevan a multicolinealidad entre variables. Deegan (1978) argumentó que la presencia de estos coeficientes no distorsiona la magnitud de los restantes, y desaconseja la eliminación de éstos ya que puede llevar a la mala especificación del modelo con sus consiguientes problemas de interpretación.

(fig.1) Modelo de Estructura. Engagement en Función de Recursos Laborales y Recursos Personales (Inteligencia Emocional, Creencia Eficacia, y Resiliencia).



Notas. N = 443. Se muestran correlaciones y coeficientes estandarizados de regresión. Todos los parámetros son significativos, ps < .001. La varianza residual de las variables endógenas se representa mediante una flecha unidireccional sin origen.

En esta figura no se representa el modelo de medida de los constructos latentes.

5. Discusión

El objetivo de este estudio fue investigar la relación entre recursos laborales, recursos personales y el engagement laboral de los docentes de música, considerando este último como variable de resultado. La muestra fue de conveniencia - profesores de música de la Comunidad Autónoma de País Vasco-, y se basó en el modelo teórico basado en la teoría de demandas y recursos laborales (DRL). Según este modelo, el engagement laboral del profesorado depende tanto de recursos laborales como de recursos personales, ergo nuestra exploración de ambos.

El modelo (Figura 1) tiene un ajuste adecuado con los datos recogidos a partir de las encuestas. Como se esperaba en las hipótesis iniciales, las variables independientes permiten explicar en mayor o menor medida la varianza del engagement laboral, con un rango entre el 14.75% y el 2.86%, mostrando una relación positiva

(hipótesis 1A a 1D). Además, todas las variables independientes tienen una relación positiva y significativa entre sí (hipótesis 2A a 2F). Estos resultados son consistentes con la teoría DRL (Bakker & Demerouti, 2013, 2017; Bakker, 2022). Según los resultados del estudio, los recursos laborales y personales son, también en el contexto educativo musical, predictores del engagement de los docentes. Estos hallazgos son congruentes con otros estudios encontrados en la literatura que señalan recursos laborales y personales como elementos clave para el engagement laboral (Bermejo-Toro *et al.*, 2016).

Se profundizará en los resultados interpretando la varianza explicada por cada variable predictora, ordenadas de mayor a menor influencia. En primer lugar, los recursos laborales fueron la variable que explicó la mayor proporción de varianza en el engagement laboral (14,75%), en consonancia con estudios previos bajo el marco de la teoría DRL (Bakker *et al.*, 2011; Cornejo & Quiñónez, 2007; Moreno, 2011; Vera *et al.*, 2012). Este modelo, flexible y adaptable a diversos contextos (Bakker & Demerouti, 2013, 2017), señala la importancia de factores como organización del trabajo, oportunidades de desarrollo profesional, recursos institucionales, percepción de las condiciones laborales, y apoyo o reconocimiento externo. En el estudio, estos componentes superaron la influencia de los recursos personales, lo que sugiere que fortalecerlos a nivel institucional podría ser clave para mejorar el engagement docente. De este modo, el desarrollo de estrategias que optimicen el entorno laboral no solo beneficiaría el rendimiento y el bienestar del profesorado, sino que también contribuiría a una mayor calidad de la enseñanza musical.

En segundo lugar, la resiliencia mostró una relación significativa, de magnitud media, con el engagement laboral de los docentes de música. Este recurso personal, clave para afrontar las exigencias propias de la enseñanza, incide directamente en el nivel de burnout y en la capacidad de mantener un estado laboral positivo (Bermejo-Toro *et al.*, 2016; Granziera *et al.*, 2020; Parker *et al.*, 2012). En consonancia con la teoría DRL (Demandas-Recursos Laborales), la resiliencia se erigió como el factor personal más influyente, explicando el 6,6% de la varianza, lo que podría atribuirse a las demandas específicas del contexto educativo musical. Estos resultados subrayan la importancia de dotar a los docentes de estrategias y programas formativos que fortalezcan su resiliencia, mejorando la capacidad de afrontar los retos cotidianos y potenciando su bienestar laboral (Kan & Yoo, 2019).

En tercer lugar, la inteligencia emocional se perfila como un recurso personal relevante para mejorar el bienestar y el desempeño docente (Vesely *et al.*, 2013), respaldado por diversas investigaciones en el ámbito educativo (Álvarez-Ramírez *et al.*, 2017; Extremera *et al.*, 2019; Rojas, 2007). Aunque en el estudio su relación con el engagement laboral en docentes de música fue significativa, pero de tamaño bajo (3,8% de la varianza), su contribución sigue siendo positiva. Por este motivo, la formación en inteligencia emocional durante la preparación docente puede optimizar la percepción, el uso, la comprensión y la regulación de las emociones (Bisquerra & García, 2018), un aspecto particularmente pertinente en la enseñanza musical, donde la gestión emocional del docente y del alumnado es determinante (Kakimova *et al.*, 2022; Rakei *et al.*, 2022). Además, investigaciones recientes señalan que dicha formación no solo promueve el bienestar y la competencia emocional del profesorado, sino que también mejora la calidad de la enseñanza musical y crea un entorno de aprendizaje más positivo (Concina, 2023).

Y en cuarto y último lugar, la autoeficacia profesional docente. De acuerdo con la literatura previa (Salanova *et al.*, 2005; Salanova & Schaufeli, 2004; Ventura *et al.*, 2006, 2014), la autoeficacia profesional se seleccionó como variable predictora del engagement laboral. Las investigaciones sugieren que una alta autoeficacia profesional permite interpretar las demandas laborales como desafíos, promoviendo una experiencia más estimulante y energética en el entorno laboral (Ventura *et al.*, 2006). Sin embargo, en el estudio la autoeficacia profesional fue la variable con menor influencia en el engagement laboral del docente de música, explicando solo el 2,86% de la varianza. A pesar de este impacto limitado, sigue siendo un factor a considerar, pues podría potenciarse a través de programas de formación que refuerzen las creencias de eficacia personal en contextos específicos, como la enseñanza musical. Futuras investigaciones podrían examinar su papel moderador entre la inteligencia emocional y el engagement (Mérida-López *et al.*, 2020a), así como explorar las condiciones en las que la autoeficacia ejerce una mayor influencia (por ejemplo, diferentes niveles de experiencia docente o grados de especialización musical).

En definitiva, el adecuado ajuste del modelo, y la dirección y magnitud de las relaciones observadas entre variables, dotan de apoyo empírico al modelo propuesto. La muestra fue suficientemente grande y diversa en términos de edad, género y experiencia laboral, lo que proporciona una base sólida para nuestras conclusiones. Sin embargo, hay que tener en cuenta algunas limitaciones de este estudio.

5.1. Sobre la Medición de Recursos Laborales

Es importante reflexionar sobre la agrupación de los recursos laborales en una única variable, aspecto que podría haber influido en su posición destacada. Los recursos laborales se han operativizado mediante un único cuestionario que aglutina diversas dimensiones, mientras que los recursos personales se han medido con tres instrumentos diferentes. En conjunto, entre los tres explicarían un 13,2% de la variabilidad del engagement laboral, un tamaño del efecto muy similar al obtenido con el cuestionario de recursos laborales. Se podría haber operativizado los recursos personales como la puntuación de un único instrumento; por ejemplo, el cuestionario de capital psicológico (Psychological Capital – PsyCap, Luthans & Youssef, 2004; Luthans *et al.*, 2007) abarca diferentes recursos personales (autoeficacia, esperanza, optimismo y resiliencia). No obstante, también se quería introducir en el modelo un constructo teóricamente relevante como es la inteligencia emocional. Este constructo, como se ha observado, también parece desempeñar un papel sobre el engagement laboral. Asimismo, se debe precisar que cada constructo ha tenido su propia

trayectoria y cuenta con sus propios instrumentos de medición. Todo esto sugiere la necesidad de explorar la agrupación de recursos personales en futuras investigaciones.

5.2. Limitaciones y Propuestas de Mejora

A continuación, se presentan cuatro limitaciones de este trabajo. Primero, el estudio es de tipo descriptivo y de corte transversal. De forma consecuente, el modelo estructural utiliza la matriz de correlaciones entre variables. Por ello, no se pueden extraer conclusiones causales de los resultados debido al tipo de estudio, recogida y análisis de datos. Las relaciones causales han sido propuestas a la luz de la teoría y de estudios previos, pero no se pueden descartar modelos alternativos. No obstante, difícilmente se pueden diseñar estudios experimentales en contextos ecológicos donde esté en juego algo tan relevante como el engagement laboral.

Segundo, la validez externa del estudio se ve comprometida por la selección de la muestra; al ser un muestreo de conveniencia es difícil la generalización de los resultados a toda la población de docentes de música, incluso a una población tan específica como la de la CAPV. No obstante, la muestra obtenida es de un tamaño considerable, y se ha intentado obtener información de todos los tipos de docente en función de diferentes variables.

Tercero, los datos analizados son auto-informados, por lo que pueden estar afectados por la deseabilidad social y otros sesgos, voluntarios o involuntarios. En contrapartida, es importante señalar que la realidad psicosocial del engagement laboral no sólo se refiere a las condiciones objetivas del trabajo, sino también a las condiciones que percibe y experimenta el docente (Pérez & Nogareda, 2012), y por ello, tiene sentido recoger este tipo de datos de forma auto-informada.

Por último, cuarto, si bien integrar al profesorado de música en un único estudio permite visibilizar un perfil docente históricamente relegado a un plano secundario en el sistema educativo, esta decisión también supone una limitación. Desde un planteamiento global e integrador, se ha considerado al colectivo como un conjunto profesional que comparte una identidad permeable, complementaria y sujeta a condiciones y obligaciones laborales con numerosos elementos en común. No obstante, la realidad laboral de los docentes de música en función del ámbito educativo en el que desarrollan su actividad puede presentar diferencias relevantes (por ejemplo, en cuanto a estabilidad, condiciones contractuales o reconocimiento institucional), que podrían haber influido en su percepción del engagement laboral. En futuros estudios, resultaría pertinente controlar esta variable para valorar el posible impacto del ámbito de docencia en los resultados.

Futuros estudios podrían, asimismo, explorar comparaciones del engagement docente en función del ámbito educativo en el que se imparte la docencia, con el fin de identificar posibles diferencias asociadas a las condiciones y características propias de cada contexto. Además, futuras investigaciones podrían beneficiarse de un diseño longitudinal para observar cambio a lo largo del tiempo, sobre todo si entre las medidas se produce algún cambio en las normativas que determinan los recursos laborales de los docentes. También se podría buscar complementar lo encontrado aquí con datos provenientes de otros métodos de medida como entrevistas, diarios de seguimiento, o pruebas de desempeño. Así mismo, una selección aleatoria a partir de un censo de docentes de música de la CAPV mejoraría la capacidad de generalizar resultados; sin embargo, la diversidad de tipos de docentes expuesta en la introducción dificulta mucho este método de muestreo.

5.3. Implicaciones Laborales y Educativas

Los resultados obtenidos en este estudio pueden servir como base para desarrollar estrategias prácticas destinadas a aumentar el engagement laboral de los docentes de música. Una vía fructífera sería diseñar e implementar iniciativas tanto para el profesorado como para las instituciones educativas.

De esta forma, los equipos directivos deberían prestar atención a los recursos laborales que ofrecen al profesorado, fomentando la optimización y cohesión del centro, promoviendo un ambiente participativo y saludable, proporcionando oportunidades de crecimiento y actualización profesional, facilitando la provisión de recursos para una enseñanza efectiva, y mejorando la autonomía y la gestión de la intensidad laboral, entre otros aspectos. Además, es crucial diseñar programas dirigidos a potenciar los recursos personales de los docentes de música. Del mismo modo, habría que concienciar al profesorado sobre la importancia de cultivar sus recursos personales, lo que repercutirá positivamente en su engagement laboral.

Estos esfuerzos pueden contribuir a un profesorado más motivado y comprometido, impulsando entornos educativos de mayor calidad. Sin embargo, es fundamental que estos programas y estrategias, incluida la formación de docentes de música, cuenten con el respaldo suficiente en cuanto a recursos por parte de la dirección de los centros y de la administración.

Es importante subrayar que integrar al profesorado de música en un único estudio contribuye a visibilizar un perfil docente tradicionalmente relegado a un segundo plano en el sistema educativo. Desde esta perspectiva, los resultados obtenidos no solo permiten identificar vías de mejora en la gestión de recursos personales y laborales, sino que también ofrecen argumentos sólidos para fortalecer el reconocimiento institucional, formativo y simbólico de la educación musical. En este sentido, el estudio aspira a aportar elementos que favorezcan una reflexión más amplia sobre el lugar que ocupa esta disciplina en el sistema educativo.

6. Conclusión

Este estudio demuestra que tanto los recursos laborales como los personales influyen positivamente en el engagement del profesorado de música en la CAPV, ampliando la evidencia empírica en un contexto sin antecedentes de investigación. Asimismo, la relación entre los recursos laborales y los recursos personales sugiere un efecto conjunto, directo e indirecto, sobre el compromiso docente. Estos hallazgos no solo refuerzan la necesidad de diseñar políticas educativas y formativas que fortalezcan estas dimensiones, sino que también apuntan hacia la oportunidad de transformar la experiencia docente en una más estimulante, resiliente y, en última instancia, propicia para la mejora de la calidad educativa. En definitiva, esta investigación marca un camino claro para desarrollar entornos escolares capaces de nutrir el potencial del profesorado y elevar los estándares de la enseñanza musical en la región.

7. Referencias bibliográficas

- Álvarez-Ramírez, M., Garrido, M. P., & Vicente, L. L. (2017). Misión posible: mejorar el bienestar de los orientadores a través de su inteligencia emocional. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 19-32. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19356>
- Aróstegui, J. L. (2016). Exploring the global decline of music education. *Arts Education Policy Review*, 117(2), 96-103. <https://doi.org/10.1080/10632913.2015.1007406>
- Aróstegui, J. L. (2020). Implications of neoliberalism and knowledge economy for music education. *Music Education Research*, 22(1), 42-53. <https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1703923>
- Bakker, A. B. (2022). The social psychology of work engagement: State of the field. *Career Development International*, 27(1), 36-53. <https://doi.org/10.1108/CDI-08-2021-0213>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2013). La teoría de las demandas y los recursos laborales. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 29(3), 107-115. <https://doi.org/10.5093/tr2013a16>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands-resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273-285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and Work Engagement: The JD-R Approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 389-411. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091235>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Xanthopoulou, D. (2011). Cómo los empleados mantienen su engagement en el trabajo. *Ciencia y Trabajo*, 13(41), 135-142. https://www.isonderhouden.nl/doc/pdf/arnoldbakker/articles/articles_arnold_bakker_262.pdf
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Taris, T. W. (2008). Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work & Stress*, 22(3), 187-200. <https://doi.org/10.1080/02678370802393649>
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (Vol. 5, pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bartleet, B.-L., Ballico, C., Bennett, D., Bridgstock, R., Draper, P., Tomlinson, V., & Harrison, S. (2019). Building sustainable portfolio careers in music: Insights and implications for higher education. *Music Education Research*, 21(3), 282-294. <https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1598348>
- Beltman, S., Mansfield, C. F., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185-207. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>
- Bermejo-Toro, L., Prieto-Ursúa, M., & Hernández, V. (2016). Towards a model of teacher well-being: Personal and job resources involved in teacher burnout and engagement. *Educational Psychology*, 36(3), 481-501. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1005006>
- Biasutti, M., & Concina, E. (2018). The effective music teacher: The influence of personal, social, and cognitive dimensions on music teacher self-efficacy. *Musicae Scientiae*, 22(2), 264-279. <https://doi.org/10.1177/1029864916685929>
- Bisquerra, R., & García, E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Participación Educativa*, 5(8), 15-27. https://www.educacionfpdeportes.gob.es/dam/jcr:9782177d-4a4c-45f4-bdbc-5de7384212c4/pe-n8_03art_bisquerra-garcia.pdf
- Bryan, C., O'Shea, D., & MacIntyre, T. (2019). Stressing the relevance of resilience: A systematic review of resilience across the domains of sport and work. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 12(1), 70-111. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2017.1381140>
- Christian, M. S., Garza, A. S., & Slaughter, J. E. (2011). Work engagement: A quantitative review and test of its relations with task and contextual performance. *Personnel Psychology*, 64(1), 89-136. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2010.01203.x>
- Concina, E. (2023). Effective music teachers and effective music teaching today: A systematic review. *Education Sciences*, 13(2), 107. <https://doi.org/10.3390/educsci13020107>
- Cornejo, R., & Quiñónez, M. (2007). Factores asociados al malestar/bienestar docente: Una investigación actual. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 75-80. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55121025011.pdf>
- Deegan, J. (1978). On the Occurrence of Standardized Regression Coefficients Greater Than One. *Educational and Psychological Measurement*, 38(4), 873-888. <https://doi.org/10.1177/001316447803800404>

- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Duque, J. & Jorquera-Jaramillo, M.C. (2013). Identidades profesionales en educación musical. Diversidad de orígenes para un mismo escenario de práctica. En *Internacional Conference Re-conceptualizing the Professional Identity of European Teacher*, (pp. 243-256). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6022019>
- Extremera, N., Rey, L., & Sánchez-Álvarez, N. (2019). Validation of the Spanish version of the Wong Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS-S). *Psicothema*, 31(1), 94-100. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.147>
- Garvis, S., & Pendergast, D. (2011). An investigation of early childhood teacher self-efficacy beliefs in the teaching of arts education. *International Journal of Education & the Arts*, 12(9), 1-15. <http://www.ijea.org/v12n9/>
- Granziera, H., Collie, R., & Martin, A. (2020). Understanding Teacher Wellbeing Through Job Demands-Resources Theory. In C. F. Mansfield (Ed.), *Cultivating Teacher Resilience: International Approaches, Applications and Impact* (pp. 229-244). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_14
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers' resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302-1316. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>
- Hanson, J. (2021). Research-to-resource: Confronting and overcoming music teacher burnout. Update: *Applications of Research in Music Education*, 40(1), 5-9. <https://doi.org/10.1177/87551233211019999>
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Kakimova, L. S., Balagazova, S., Mukeyeva, N. E., Berdenova, A. Z., & Azhgereyeva, K. B. (2022). Pedagogical technologies for the emotional intelligence of a music teacher. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 14(3), 817-824. <https://doi.org/10.18844/wjet.v14i3.7353>
- Kang, S., & Yoo, H. (2019). Music Teachers' Psychological Needs and Work Engagement as Predictors of Their Well-Being. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 221, 58-71. <https://doi.org/10.5406/bulcourcesmusedu.221.0058>
- Kilic, I. (2012). The Problems of Music Teachers in Primary Education Schools in Turkey and Solution Offers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 51, 209-215. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.08.147>
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998-2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21-43. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>
- Kossyva, D., Theriou, G., Aggelidis, V., & Sarigiannidis, L. (2023). Definitions and antecedents of engagement: a systematic literature review. *Management Research Review*, 46(5), 719-738. <https://doi.org/10.1108/MRR-01-2021-0043>
- Limonero, J. T., Tomás-Sábado, J., Gómez-Romero, M. J., Maté-Méndez, J., Sinclair, V. G., Wallston, K. A., & Gómez-Benito, J. (2014). Evidence for Validity of the Brief Resilient Coping Scale in a Young Spanish Sample. *The Spanish Journal of Psychology*, 17, E34. <https://doi.org/10.1017/sjp.2014.35>
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management. *Organizational Dynamics*, 33(2), 143-160. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2004.01.003>
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195187526.001.0001>
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A., & McConney, A. (2012). "Don't sweat the small stuff": Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 357-367. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.001>
- Marzal, R. (2017). Una política educativa errática. El modelo de las enseñanzas artísticas de música. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, 17, 100-112. <https://doi.org/10.24965/gapp.v0i17.10403>
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Mérida-López, S., & Extremera, N. (2019). The interplay of emotional intelligence abilities and work engagement on job and life satisfaction: Which emotional abilities matter most for secondary-school teachers? *Frontiers in Psychology*, 11, (563634), 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.563634>
- Mérida-López, S., Extremera, N., Quintana-Orts, C., & Rey, L. (2020a). Sentir ilusión por el trabajo docente: Inteligencia emocional y el papel del afrontamiento resiliente en un estudio con profesorado de secundaria. *Revista de Psicología y Educación*, 15(1), 67-76. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.186>
- Mérida-López, S., Sánchez-Gómez, M., & Extremera, N. (2020b). 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>
- Moreno, B. (2011). Factores y riesgos laborales psicosociales: conceptualización, historia y cambios actuales. *Medicina y Seguridad del trabajo*, 57, 4-19. <https://dx.doi.org/10.4321/S0465-546X2011000500002>
- Nápoles, J. (2022). Burnout: A review of the literature. Update: *Applications of Research in Music Education*, 40(2), 19-26. <https://doi.org/10.1177/87551233211037669>
- Parker, P. D., Martin, A. J., Colmar, S., & Liem, G. A. (2012). Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching and teacher education*, 28(4), 503-513. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.001>

- Parlamento Europeo. (2009). Resolución del Parlamento Europeo, de 24 de marzo de 2009, sobre los estudios artísticos de la Unión Europea (2008/2226(INI)). *Diario Oficial de la Unión Europea*. https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-6-2009-0153_ES.pdf
- Peralta, J., Palacios, J., Tamayo, P. J., Rodríguez, M. A., & Olivares, P. C. (2023). Engagement académico y laboral docente: Una revisión bibliográfica. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 7(27), 35-48. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.495>
- Pérez, J., & Nogareda, C. (2012). *Factores psicosociales: metodología de evaluación*. Madrid: Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo (INSHT). <https://www.insst.es/documentacion/colecciones-tecnicas/ntp-notas-tecnicas-de-prevencion/27-serie-ntp-numeros-926-a-960-ano-2012/nota-tecnica-de-prevencion-ntp-926>
- Puebla, B., & Angel-Alvarado, R. (2024). Autoeficacia en la interpretación musical: Hacia procesos humanizadores en la evaluación de aprendizajes. *Música Hoy*, 24. <https://doi.org/10.5216/mh.v24.78393>
- Rakei, A., Tan, J., & Bhattacharya, J. (2022) Flow in contemporary musicians: Individual differences in flow proneness, anxiety, and emotional intelligence. *PLoS ONE* 17(3), 1-20. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0265936>
- Rojas, N. G. (2007). Implicaciones de la autoeficacia en el rendimiento deportivo. *Pensamiento Psicológico*, 3(9), 21-32. <http://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/view/82>
- Salanova, M., & Schaufeli, W. B. (2004). El engagement de los empleados: Un reto emergente para la dirección de los recursos humanos. *Revista de Trabajo y Seguridad Social. CEF*, 109-138. <https://doi.org/10.51302/rts.2004.8859>
- Salanova, M., Lorente, L., & Vera, M. (2009). Cuando creer es poder: El papel de la autoeficacia en la mejora de la salud ocupacional. *Gestión práctica de riesgos laborales: Integración y desarrollo de la gestión de la prevención*, (62), 12-16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3022589>
- Schaufeli, W. B. (2013). What is engagement? In C. Truss, K. Alfes, R. Delbridge, A. Shantz, & E. Soane (Eds.), *Employee engagement in theory and practice* (pp. 15-35). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203076965-3/engagement-wilmar-schaufeli>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., & King, J. (2006). Reporting Structural Equation Modeling and Confirmatory Factor Analysis Results: A Review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323-338. <https://doi.org/10.3200/JEER.99.6.323-338>
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Sinclair, V. G., & Wallston, K. A. (2004). The Development and Psychometric Evaluation of the Brief Resilient Coping Scale. *Assessment*, 11(1), 94-101. <https://doi.org/10.1177/1073191103258144>
- Soares-Quadros, J. F., Sá, L. G. C. de, & Román-Torres, C. M. (2023). Musical preferences of teenagers and adults: Evidence from a Spanish-speaking sample. *Musicae Scientiae*, 27(1), 233-246. <https://doi.org/10.1177/10298649211004662>
- Touriñán, J. M., & Longueira, S. (2010). La música como ámbito de educación. *Educación «por» la música y educación «para» la música. Teoría de La Educación: Revista Interuniversitaria*, 22(2), 151-181. <https://doi.org/10.14201/8300>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Veldhoven, M. V., Broeck, A. V., Daniels, K., Bakker, A., Tavares, S., & Ogbonnaya, C. (2020). Challenging the universality of job resources: Why, when, and for whom are they beneficial? *Applied Psychology: An International Review*, 69(1), 5-29. <https://doi.org/10.1111/apps.12211>
- Ventura, M., Llorens, S., & Salanova, M. (2006). El rol de la autoeficacia en el estudio del engagement. *Estudios de Psicología*, 27(3), 243- 256. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6407102>
- Ventura, M., Salanova, M., & Llorens, S. (2014). Professional Self-Efficacy as a Predictor of Burnout and Engagement: The Role of Challenge and Hindrance Demands. *The Journal of Psychology*, 149(3), 277-302. <https://doi.org/10.1080/00223980.2013.876380>
- Vera, M., Salanova, M., & Lorente, L. (2012). The predicting role of self-efficacy in the Job Demands-Resources Model: A longitudinal study. *Estudios de Psicología*, 33(2), 167-178. <https://doi.org/10.1174/021093912800676439>
- Vesely, A. K., Saklofske, D. H., & Leschied, A. D. (2013). Teachers—The vital resource: The contribution of emotional intelligence to teacher efficacy and well-being. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(1), 71-89. <https://doi.org/10.1177/0829573512468855>
- Wang, J., Zhang, X., & Zhang, L. J. (2022). Effects of Teacher Engagement on Students' Achievement in an Online English as a Foreign Language Classroom: The Mediating Role of Autonomous Motivation and Positive Emotions. *Frontiers in Psychology*, 13(950652), 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.950652>
- Welch, G., Purves, R., Hargreaves, D., & Marshall, N. (2010). Early career challenges in secondary school music teaching. *British Educational Research Journal*, 37(2), 285-315. <https://doi.org/10.1080/01411921003596903>

- Zarza-Alzugaray, F. J., Casanova, O., McPherson, G. E., & Orejudo, S. (2020). Music self-efficacy for performance: An explanatory model based on social support. *Frontiers in Psychology*, 11(1249), 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01249>
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

Alaitz Amezua-Urrutia. Ayudante Doctora en la Universidad de Deusto, donde imparte docencia en Didáctica de la Música desde 2014. Es miembro del equipo ERLA y su investigación se centra en la evaluación formativa, la co-creación de rúbricas y el desarrollo profesional docente. Doctora en Educación con una tesis sobre el bienestar y el engagement del profesorado de música, ha trabajado como profesora y directora pedagógica en una escuela de música, desarrollando materiales didácticos financiados con fondos públicos. Ha publicado sobre educación musical y alumnado con altas capacidades. Su perfil combina experiencia práctica y académica, aportando una perspectiva especializada en música dentro del ámbito educativo universitario.

Iván Sánchez-Iglesias. Doctor en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid y profesor contratado en la Universidad Complutense de Madrid, adscrito al Departamento de Psicobiología y Metodología en Ciencias del Comportamiento. Miembro de varios grupos de investigación centrados en bienestar psicológico, salud laboral y liderazgo en organizaciones. Su producción científica incluye estudios sobre percepción de la habilidad, toma de decisiones en contextos de riesgo, y análisis metodológico en ciencias del comportamiento. Participa en proyectos nacionales e internacionales, aportando una perspectiva empírica y aplicada al estudio de variables psicosociales en contextos educativos y laborales.

Ernesto Panadero. Catedrático y director de CARPE en Dublin City University (Irlanda) y Catedrático de investigación Ikerbasque en la Universidad de Deusto. Fundador en 2016 y actual líder científico internacional del grupo ERLA, actúa como IP en proyectos nacionales e internacionales. Profesor honorario en CRADLE, Universidad Deakin (Australia). Su investigación aplica la psicología educativa al estudio del aprendizaje autorregulado y la evaluación formativa. Analiza cómo prácticas como la autoevaluación, coevaluación, rúbricas y retroalimentación influyen en la autorregulación, la autoeficacia y el rendimiento académico, así como los factores psicológicos, interpersonales y sociales vinculados a estas prácticas.

Elena Auzmendi. Catedrática de Psicología en la Universidad de Deusto. Investigadora Principal del grupo ERLA, lidera iniciativas pioneras en la integración de inteligencia artificial generativa en la educación superior. Ha impulsado un modelo docente basado en datos, sostenibilidad e innovación, reconocido con el Global Teaching Excellence Award (2018). Con amplia trayectoria en gestión universitaria y formación docente, ha dirigido proyectos de investigación y tesis doctorales. Su experiencia combina liderazgo institucional, excelencia académica y compromiso con la mejora educativa, aportando una visión estratégica al desarrollo del grupo ERLA y su impacto social.