



UNIVERSIDAD DE JAÉN

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN**

**DEPARTAMENTO: DIDÁCTICA DE LA
EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y
CORPORAL**

TESIS DOCTORAL

**INFLUENCIA DEL SÍNDROME DE
BURNOUT, NIVELES DE ESTRÉS,
LENGUAJE NO VERBAL E INTELIGENCIA
EMOCIONAL EN EL DESARROLLO
COMPETENCIAL DE PROFESIONALES
DOCENTES UNIVERSITARIOS**

**PRESENTADA POR:
PILAR PUERTAS MOLERO**

**DIRIGIDA POR:
DR. D. JAVIER CACHÓN ZAGALAZ
DR. D. ANTONIO JOSÉ PÉREZ CORTÉS
DRA. D^a. ASUNCIÓN MARTÍNEZ MARTÍNEZ**

JAÉN, 23 DE JULIO DE 2018

ISBN



Universidad de Jaén

INFORME DEL DIRECTOR DE TESIS

JAVIER CACHÓN ZAGALAZ, profesor del departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y corporal de la Universidad de Jaén, como directora de la Tesis Doctoral: **“INFLUENCIA DEL SÍNDROME DE BURNOUT, NIVELES DE ESTRÉS, LENGUAJE NO VERBAL E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL DESARROLLO COMPETENCIAL DE PROFESIONALES DOCENTES UNIVERSITARIOS”**, de la que es autora **D. Pilar Puertas Molero**

HACE CONSTAR: Que la presente Tesis Doctoral ha sido realizada bajo mi dirección y cumple los requisitos necesarios para acceder al grado de Doctor.

Y para que conste, se expide el presente en Jaén a 23 de julio de 2018

Fdo.: JAVIER CACHÓN ZAGALAZ



Universidad de Jaén

INFORME DEL DIRECTOR DE TESIS

ANTONIO JOSÉ PÉREZ CORTÉS, profesor del departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y corporal de la Universidad de Granada, como director de la Tesis Doctoral: **“INFLUENCIA DEL SÍNDROME DE BURNOUT, NIVELES DE ESTRÉS, LENGUAJE NO VERBAL E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL DESARROLLO COMPETENCIAL DE PROFESIONALES DOCENTES UNIVERSITARIOS”**, de la que es autora **Dña. Pilar Puertas Molero**

HACE CONSTAR: Que la presente Tesis Doctoral ha sido realizada bajo mi dirección y cumple los requisitos necesarios para acceder al grado de Doctor.

Y para que conste, se expide el presente en Jaén a 23 de Julio de 2018

Fdo.: **ANTONIO JOSÉ PÉREZ CORTÉS**



Universidad de Jaén

INFORME DEL DIRECTOR DE TESIS

ASUNCIÓN MARTÍNEZ MARTÍNEZ, profesora del departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada, como directora de la Tesis Doctoral: **“INFLUENCIA DEL SÍNDROME DE BURNOUT, NIVELES DE ESTRÉS, LENGUAJE NO VERBAL E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL DESARROLLO COMPETENCIAL DE PROFESIONALES DOCENTES UNIVERSITARIOS”**, de la que es autora **Dña. Pilar Puertas Molero**

HACE CONSTAR: Que la presente Tesis Doctoral ha sido realizada bajo mi dirección y cumple los requisitos necesarios para acceder al grado de Doctor.

Y para que conste, se expide el presente en Jaén a 23 de Julio de 2018

Fdo.: ASUNCIÓN MARTÍNEZ MARTÍNEZ

*A mis Padres
y a Gabriel*

AGRADECIMIENTOS

Mi andadura en este mundo comienza por el año 1998 en el Colegio Público San Sebastián, Padul (Granada), momento en el que han de partir mis agradecimientos. Es en este centro escolar en el que comenzaron a surgirme inquietudes, forjé mis metas y creencias, así como que descubrí lo que significa de verdad la educación. Por ello, no puedo pasar por alto hacer mención a mi maestra M^a Carmen, la cual me enseñó que es la vocación verdadera hacia la enseñanza, así como las tardes de verano en su casa en las que nos reunía a todos para repasar lo que ya habíamos aprendido, por lo que siempre estaré enormemente agradecida.

Tras realizar los estudios de grado y postgrado, me sumerjo en una gran etapa de mi vida, la realización de la tesis doctoral. Su desarrollo y finalización solo ha sido posible gracias al apoyo y ayuda de innumerables personas, sin las cuales no habría sido posible. Comenzar dándole las gracias a las personas que aparecieron en mi vida durante el grado, los cuales pasaron de ser simples compañeros de clase, a amigos, teniendo que agradecerles todos esos momentos vividos de alegría, así como por estar a mi lado también en las situaciones más complejas: Gabri, Joselu, Tello, Jessi, Rubén, Carmen, Ester, M^a José, Aida, David, e incluso a las últimas incorporaciones como Cristina, muchas gracias por dejarme ser partícipes de vuestras vidas y ayudarme siempre que lo he necesitado.

Asimismo, he de destacar el papel de mis amigas de toda la vida, las cuales me han acompañado en todas las facetas de mi vida, aunque cada una haya tomado su camino, agradecer vuestra paciencia y respeto ante todas mis ausencias, así mismo por ser todas tan diferentes e iguales a la vez de enseñarme de verdad el valor de la amistad. Muchas gracias a Almu, Judith, Marian, Patri, Puri, Brítany, Conchi y especialmente a M^a Victoria, que por lejos que estés sé que puedo contar con tu apoyo siempre que lo necesite.

En este sentido, he de hacer una mención especial a un gran grupo de profesionales, ligados al Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Granada y a la asociación ADDIJES. Debo darles las gracias a todos y cada uno de ellos por acogerme desde el primer día y ayudarme en los momentos más difíciles, pasando de ser simplemente profesionales, a personas especiales en mi vida. Todo esto no podría haber sido posible sin

vuestra ayuda. Por su colaboración y brindarme esta oportunidad, muchas gracias a Mar, Daniel, Muros, Chari, Virginia, Pedro, Silvia, Andrés, Carolina, Federico, Rafa, Emily y Marta. Todos vosotros me habéis enseñado cosas tanto a nivel académico, como para mejorar como persona, haciéndome partícipe de gratas experiencias. En este sentido, tengo que hacer una mención especial a mis compañeros, amigos y maestros, a los cuales siempre estaré eternamente agradecida por todo lo que me habéis aportado a mi vida, mil gracias a Ramón, José Luis, Irwin, María, Manu y Tamara. Teniendo que destacar a Félix, ya que tú has sido la persona que me ha permitido poder vivir esta experiencia, ya que sin tu ayuda no habría sido posible, por ello darte mis más sinceros agradecimientos.

En esta etapa tan importante en mi vida, me gustaría dedicar un apartado a mis directores de tesis, el Dr. Javier Cachón Zagalaz, la Dra. Asunción Martínez Martínez y el Dr. Antonio Pérez Cortés, por transmitirme y enseñarme valores como la constancia, el valor del trabajo y la paciencia. Vuestro apoyo y orientaciones han sido imprescindibles para la realización de este trabajo. Poniendo de relieve que son grandes profesionales y mucho mejores personas, por todo ello mis más sinceros agradecimientos.

A Gabriel, mi pareja, mi amigo y mi compañero de trabajo, tu eres la persona que ha vivido completamente todo este proceso, he de agradecerte todo lo que haces en mi vida, por estar a mi lado en los buenos momentos y los más difíciles, por ayudarme incluso cuando yo no soy capaz de pedirlo, por no dejar que me rinda nunca, por enseñarme algo nuevo cada día. Eres imprescindible en mi vida. Por todo ello y mucho más darte mil gracias a ti y tu familia, ya que sin ti y tu apoyo esto no habría sido posible.

Y para terminar, a mi familia. A mi madre Paula, mi Padre José, mi hermana M^a Paula, mi hermano José Francisco y mi cuñada Virginia. He de agradeceros vuestro apoyo incondicional en esta etapa de mi vida, aunque a veces no la entendáis. Gracias por la educación que me habéis transmitido, así como que la constancia y el esfuerzo tiene al final su recompensa. De este modo, he de agradecer también el ánimo y apoyo de todas mis titas/os y primas/os, en especial a mi Prima M^a Carmen y Manuel Javier, por hacer que los momentos más difíciles sean más llevaderos.

A todos y cada uno de vosotros os estaré eternamente agradecida.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN.....	43
II. MARCO TEÓRICO.....	53
II.1. PERFIL DEL PROFESOR UNIVERSITARIO.....	53
II.1.1. SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL.....	53
II.1.1.1. Marco legislativo y evolución histórica.....	53
II.1.1.2. Etapas de Enseñanza.....	56
II.1.1.2.1. Educación Infantil.....	57
II.1.1.2.2. Educación Primaria.....	57
II.1.1.2.3. Educación Secundaria Obligatoria.....	57
II.1.1.2.4. Bachillerato y Formación Profesional.....	58
II.1.1.2.4.1. Bachillerato.....	58
II.1.1.2.4.2. Formación Profesional.....	60
II.1.1.2.5. Estudios Universitarios.....	60
II.1.2. PERFIL DEL PROFESOR UNIVERSITARIO.....	61
II.1.2.1. Funciones y formación del profesor universitario.....	62
II.1.2.2. Categoría de contratación del profesor universitario.....	63
II.1.2.3. Características generales del profesor universitario.....	66
II.2. INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	69
II.2.1. APROXIMACIÓN Y CONCEPTUALIZACIÓN DEL TÉRMINO INTELIGENCIA EMOCIONAL	69
II.2.2. MODELOS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	75
II.2.2.1. Modelos Mixtos.....	75
II.2.2.1.1. Modelo de Goleman (1998)	76
II. 2.2.1.2. Modelo de Bar-On (1997)	77
II.2.2.1.3. Modelo de Petrides y Furnham (2001)	78
II.2.2.2. Modelo de Habilidades.....	80
II.2.2.2.1. Modelo de Salovey y Mayer (1990).....	80
II.2.2.2.2. Modelo de Mayer y Salovey (1997).....	83
II.2.3. COMPONENTES DE LAS EMOCIONES.....	86
II.2.4. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y PERSONALIDAD DE LOS DOCENTES.....	89
II.2.5. ESTADO DE LA CUESTIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS.....	91
II.3. SÍNDROME DE BURNOUT.....	93
II.3.1. CONCEPTUALIZACIÓN DEL SÍNDROME DE BURNOUT.....	94
II.3.2. MODELOS EXPLICATIVOS DEL BURNOUT EN DOCENTES.....	98
II.3.2.1. Modelos de la Teoría Sociocognitiva del Yo.....	99
II.3.2.2. Modelos de las Teorías del Intercambio Social.....	103
II.3.2.3. Modelos basado en Teorías Organizacionales.....	104
II.3.3. CARACTERÍSTICAS Y SÍNTOMAS DEL SÍNDROME DE BURNOUT.....	110
II.3.4. PRINCIPALES FACTORES IMPLICADOS EN EL DESARROLLO DEL SÍNDROME DEL BURNOUT.....	114
II.3.5. ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN.....	119

II.4. LENGUAJE NO VERBAL.....	123
II.4.1 CONCEPTO DEL LENGUAJE NO VERBAL.....	123
II.4.2. SISTEMAS DEL LENGUAJE NO VERBAL.....	127
II.4.2.1. Paralenguaje.....	128
II.4.2.2. Kinésis.....	130
II.4.2.3. Proxémica.....	138
II.4.2.4. Cronémica.....	141
II.4.3. LA COMUNICACIÓN CORPORAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO.....	142
II.4.4. ESTADO ACTUAL DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL.....	148
III. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y, OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	155
III.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	155
III. 2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	156
IV. MATERIAL Y MÉTODO.....	161
IV.1. DISEÑO Y PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	161
IV.2. MUESTRA Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	162
IV.2.1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	163
IV.2.1.1. Contexto Geográfico Y Social.....	163
IV.2.2. LA MUESTRA.....	182
IV.2.2.1. Descripción del Universo.....	182
IV.2.2.2. Selección de los Participantes: Descripción de la Muestra.....	182
IV.3. VARIABLES E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS.....	184
IV.3.1. VARIABLES.....	185
IV.3.2. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.....	187
IV.3.2.1. Cuestionario AD-HOC.....	187
IV. 3.2.2. Escala de Estrés Percibido (PSS)	187
IV. 3.2.3. Inventario de Burnout de Maslach (MBI).....	188
IV. 3.2.4. Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24).....	189
IV. 3.2.5. Escala De Cercanía No Verbal. Autoevaluación (NIS).....	190
IV.4.PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.....	191
IV.5. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS DATOS.....	192
V. RESULTADOS.....	197
V.1. DESCRIPTIVOS.....	197
V. 2. RELACIONALES	206
V.2.1. VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS EN FUNCIÓN DE LAS VARIABLES DE DESEMPEÑO LABORAL.....	206
V.2.2. VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y DE DESEMPEÑO LABORAL EN FUNCIÓN DE LAS VARIABLES DE COMUNICACIÓN.....	218
V.2.3. VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y DE DESEMPEÑO LABORAL Y PSICOSOCIALES.....	222
V.2.4. VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y DE DESEMPEÑO LABORAL Y FÍSICO DEPORTIVA.....	234
V.2.5. VARIABLES DE COMUNICACIÓN Y PSICOSOCIALES.....	248
V.2.6. VARIABLES DE COMUNICACIÓN EN FUNCIÓN DE LAS VARIABLES DE ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVAS.....	249
V.2.7. VARIABLES PSICOSOCIALES.....	251
V.2.8. VARIABLES PSICOSOCIALES EN FUNCIÓN DE LAS VARIABLES FÍSICO-DEPORTIVAS.....	254
V.2.9. VARIABLES DE ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVAS.....	259
V.2.10. MODELOS DE ECUACIONES ESTRUCTURALES.....	263

VI. DISCUSIÓN.....	269
VII. CONCLUSIONES.....	291
VIII. LIMITACIONES DEL ESTUDIO.....	299
IX. PERSPECTIVAS FUTURAS.....	303
X. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	307
XI. ANEXOS.....	355

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla II.1. El Sistema Educativo Español hasta la Constitución de 1978 (Vilches, 2015)	54
Tabla II.2. Legislación Educativa aplicada desde los años 70	54
Tabla II.3. Estructuración del Bachillerato (LOMCE)	59
Tabla II.4. Evolución de la producción científica del estado de la cuestión según criterios clave	67
Tabla II.5. Evolución de la literatura científica del término Inteligencia Emocional	74
Tabla II.6. Habilidades básicas del modelo de Goleman (Extraído de Goleman, 2000).	77
Tabla II.7. Habilidades del modelo reformulado de Bar-On (2006)	78
Tabla II.8. Factores del modelo de autoeficacia (Petrides, Furnham y Mavroveli, 2007)	79
Tabla II.9. Clasificación de las emociones	86
Tabla II.10. Evolución de la producción científica del estado de la cuestión según criterios clave	92
Tabla II.11. Evolución de la producción científica del estado de la cuestión según criterios clave	121
Tabla II.12. Evolución de la producción científica del estado de la cuestión según criterios clave	150
Tabla IV.1. Temporalización del desarrollo de la investigación	162
Tabla V.1. Descriptivos de las variables del estudio	197
Tabla V.2. Análisis de los ítems del lenguaje no verbal	200
Tabla V.3. Análisis de los ítems de la percepción de niveles de estrés	201
Tabla V.4. Porcentajes de los niveles de Burnout en los profesores universitarios	201
Tabla V.5. Porcentajes de las dimensiones del Síndrome de Burnout	202
Tabla V.6. Análisis de los ítems del cuestionario de Inteligencia Emocional	202
Tabla V.7. Descriptivos de la Inteligencia Emocional y sus dimensiones	203
Tabla V.8. Descriptores de las variables físico-deportivas	204
Tabla V.9. Relación entre sexo y años de experiencia y número de sexenios	206
Tabla V.10. Relación del sexo y las ramas de conocimiento en la que imparten docencia	207
Tabla V.11. Relación del sexo en función de la categoría profesional	208
Tabla V.12. Relación entre el desempeño de cargos de gestión en función del sexo	209
Tabla V.13. Impartición de docencia en educación media en función del sexo	209
Tabla V.14. Años de experiencia en función de las ramas de conocimiento donde imparten docencia	209
Tabla V.15. Años de experiencia docente en función de la categoría profesional	210
Tabla V.16. Años de experiencia docente en relación con el desempeño de cargos de gestión	210
Tabla V.17. Años de experiencia en función de la impartición de docencia en las enseñanzas medias	210
Tabla V.18. Rama de conocimiento en la que imparten docencia en función de la categoría profesional	211
Tabla V.19. Ramas de conocimiento en la que imparten docencia en función de los cargos de gestión	212
Tabla V.20. Ramas de conocimiento en la que imparten docencia en función de la enseñanza en etapas medias	213
Tabla V.21. Desempeño de cargos de gestión en función de la categoría profesional	214
Tabla V.22. Sexenios de investigación en función de la categoría profesional	215
Tabla V.23. Categoría profesional en función de la impartición docencia en las etapas medias	216
Tabla V.24. Sexenios de investigación en función del desempeño de cargos de gestión	217
Tabla V.25. Cargos de gestión en función de impartición de enseñanza en las etapas medias	217
Tabla V.26. Sexenios de investigación en función de impartición de docencia en enseñanzas medias	218
Tabla V.27. Lenguaje no verbal en función del sexo de los docentes	218
Tabla V.28. Correlación entre los años de experiencia, sexenios de investigación y lenguaje no verbal de los	219

docentes

Tabla V.29. Lenguaje no verbal de los participantes en función de las ramas de conocimiento y categoría profesional	220
Tabla V.30. Lenguaje no verbal en función del desempeño o no de algún cargo de gestión	221
Tabla V.31. Lenguaje no verbal en función de la impartición de docencia en las enseñanzas medias	221
Tabla V.32. Niveles de estrés, dimensiones del burnout e inteligencia emocional en función del sexo de los participantes	222
Tabla V.33. Niveles de Síndrome de Burnout en función del sexo de los participantes	223
Tabla V.34. Correlación entre niveles de estrés, dimensiones del burnout e inteligencia emocional en función de los años de experiencia docente y sexenios de investigación	224
Tabla V.35. Niveles de Síndrome de Burnout en función de los años de experiencia docente	224
Tabla V.36. Rama de conocimiento en la que los docentes imparten docencia en función de los niveles de estrés, dimensiones del Burnout e inteligencia emocional	226
Tabla V.37. Niveles de Síndrome de Burnout en función de la rama de conocimiento	227
Tabla V.38. Categoría profesional en función de los niveles de estrés, dimensiones del Burnout e inteligencia emocional	229
Tabla V.39. Categoría profesional en función de los niveles de Síndrome de Burnout	230
Tabla V.40. Cargos de gestión universitaria en función de niveles de estrés, Síndrome de Burnout e Inteligencia Emocional	231
Tabla V.41. Impartición de clase en etapas medias en función de niveles de estrés, Síndrome de Burnout e Inteligencia Emocional	232
Tabla V.42. Niveles de Burnout en función de la impartición de docencia en las enseñanzas medias	233
Tabla V.43. Práctica de actividad física en función del sexo de los participantes	234
Tabla V.44. Práctica deportiva en función del sexo de los participantes	235
Tabla V.45. Actividad física mental en función del sexo de los participantes	236
Tabla V.46. Actividad física en función de la experiencia docente y sexenios de investigación	237
Tabla V.47. Práctica deportiva en función de la experiencia docente y sexenios de investigación	237
Tabla V.48. Práctica física mental en función de la experiencia docente y sexenios de investigación	238
Tabla V.49. Actividad física en función de la rama de conocimiento en la que los docentes imparten docencia	239
Tabla V.50. Práctica deportiva en función de la rama de conocimiento en la que los docentes imparten docencia	240
Tabla V.51. Práctica física mental en función de la rama de conocimiento en la que los docentes imparten docencia	241
Tabla V.52. Actividad física en función de la categoría profesional	241
Tabla V.53. Actividad deportiva en función de la categoría profesional	242
Tabla V.54. Práctica de actividad física mental en función de la categoría profesional	243
Tabla V.55. Práctica de actividad física en función del desempeño de cargos de gestión	244
Tabla V.56. Modalidad deportiva en función de cargos de gestión	244
Tabla V.57. Práctica de actividad física mental en función del desempeño de cargos de gestión	245
Tabla V.58. Práctica de actividad física en función de la impartición de docencia en las enseñanzas medias	245
Tabla V.59. Práctica de deporte en función de impartición de docencia en las enseñanzas medias	246
Tabla V.60. Correlación del lenguaje no verbal con el estrés, dimensiones del Síndrome de Burnout e Inteligencia Emocional	247
Tabla V.61. Práctica de actividad física mental en función de docencia enseñanzas medias	248
Tabla V.62. Lenguaje no verbal en función de los niveles de Síndrome de Burnout	249
Tabla V.63. Lenguaje no verbal en función de la práctica o no de actividad física	249

Tabla V.64. Lenguaje no verbal en función de la actividad deportiva practicada	250
Tabla V.65. Lenguaje no verbal en función de la actividad física mental	251
Tabla V.66. Correlación entre los niveles de estrés, dimensiones del Síndrome de Burnout e Inteligencia Emocional	252
Tabla V.67. Niveles de estrés e inteligencia emocional en función de los niveles de Síndrome de Burnout	253
Tabla V.68. Niveles de estrés, dimensiones del Burnout e inteligencia emocional en función de la práctica o no de actividad física	255
Tabla V.69. Niveles de estrés, dimensiones del Burnout e inteligencia emocional en función de la práctica deportiva	256
Tabla V.70. Niveles de estrés, dimensiones del Burnout e Inteligencia Emocional en función de la práctica física mental	258
Tabla V.71. Práctica de actividad física o no en función de la práctica deportiva	260
Tabla V.72. Práctica de actividad física o no en función de la práctica física mental	261
Tabla V.73. Actividad deportiva en función de la actividad física mental	262
Tabla V.74. Pesos de regresión y pesos estandarizados de regresión	264

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura I.1. Esquema de la estructura de la tesis doctoral	50
Figura II.1. Modelo Inteligencia Emocional Salovey y Mayer (1990)	81
Figura II.2. Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997)	83
Figura II.3. Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997) (Extraído de Fernández-Berrocal y Extremera, 2009)	85
Figura II.4. Modelos de las Teorías Sociocognitivas del Yo (Fuente: Elaboración propia)	99
Figura II.5. Modelos de las teorías del intercambio social (Fuente: Elaboración propia)	103
Figura II.6. Modelos basados en teorías organizacionales (Fuente: Elaboración propia)	105
Figura II.7. Modelo explicativo de Gil-Monte y Peiró (1997)	110
Figura II.8. Sistemas del lenguaje no verbal (Fuente: Elaboración propia)	128
Figura IV.1. Mapa de España	163
Figura IV.2. Comunidad autónoma de Andalucía	164
Figura IV.3. Comunidad autónoma de Extremadura.	165
Figura IV.4. Comunidad autónoma de Castilla la Mancha	166
Figura IV.5. Comunidad autónoma de Murcia	167
Figura IV.6. Comunidad autónoma de Valencia	168
Figura IV.7. Comunidad autónoma de Madrid.	169
Figura IV.8. Comunidad autónoma de Castilla y León	170
Figura IV.9. Comunidad autónoma de Galicia	171
Figura IV.10. Comunidad autónoma de Asturias	172
Figura IV.11. Comunidad autónoma de Cantabria	173
Figura IV.12. Comunidad autónoma de La Rioja	174
Figura IV.13. Comunidad autónoma del País Vasco	175
Figura IV.14. Comunidad autónoma de Navarra	176
Figura IV.15. Comunidad autónoma de Aragón	177
Figura IV.16. Comunidad autónoma de Cataluña	178
Figura IV.17. Islas Baleares	179
Figura IV.18. Islas Canarias	180
Figura IV.19. Ciudad autónoma de Ceuta y de Melilla	181
Figura IV.20. Fórmula para el cálculo del error muestral	183
Figura IV.21. Universo del personal docente universitario (Extraído del MECD, 2016)	184
Figura IV.22. Modelo teórico de ecuaciones estructurales	193
Figura V.1. Distribución de la muestra por sexo	198
Figura V.2. Distribución de muestra según titulación en la que imparten docencia	198
Figura V.3. Distribución de la muestra según categoría profesional	199
Figura V.4. Cargos de gestión	199
Figura V.5. Docencia enseñanzas medias	199
Figura V.6. Porcentajes de los niveles del Síndrome de Burnout	201
Figura V.7. Porcentajes de cada dimensión del Síndrome de Burnout	202
Figura V.8. Descriptivos de la Inteligencia Emocional y de sus dimensiones	203
Figura V.9. Descriptivo de la práctica de actividad física	204

Figura V.10. Descriptivo de la práctica de actividad y modalidades deportivas	205
Figura V.11. Descriptivos de la práctica de actividad física mental y sus tipos	205
Figura V.12. Relación entre el sexo y las ramas de conocimiento donde imparten docencia	207
Figura V.13. Análisis del sexo de los participantes en función de su categoría profesional	208
Figura V.14. Rama de conocimiento en la que imparten docencia en función de la categoría profesional	212
Figura V.15. Relación entre las ramas de conocimiento y la impartición de enseñanza en etapas medias	213
Figura V.16. Categoría profesional y desempeño de cargos de gestión universitaria	214
Figura V.17. Categoría profesional y su relación con el número de sexenios	215
Figura V.18. Categoría profesional en función de la impartición de docencia en las etapas medias	216
Figura V.19. Sexenios de investigación en función del desempeño de cargos de gestión	217
Figura V.20. Sexenios de investigación en función de impartición de docencia en enseñanzas medias	218
Figura V.21. Lenguaje no verbal en función del sexo de los docentes	219
Figura V.22. Lenguaje no verbal en función de las ramas de conocimiento de impartición docente	220
Figura V.23. Lenguaje no verbal en función de la categoría profesional	221
Figura V.24. Lenguaje no verbal en función de la impartición de docencia en las enseñanzas medias	222
Figura V.25. Niveles de estrés, dimensiones del burnout e inteligencia emocional en función del sexo de los participantes	223
Figura V.26. Niveles de Síndrome de Burnout en función de los años de experiencia docente	225
Figura V.27. Rama de conocimiento en la que los docentes imparten docencia en función de los niveles de estrés, dimensiones del Burnout e inteligencia emocional	227
Figura V.28. Niveles de Síndrome de Burnout en función de la rama de conocimiento en la que imparten docencia	228
Figura V.29. Categoría profesional en función de los niveles de estrés, dimensiones del Burnout e inteligencia emocional	230
Figura V.30. Categoría profesional en función de los niveles de Síndrome de Burnout	231
Figura V.31. Impartición de clase en etapas medias en función de niveles de estrés, Síndrome de Burnout e Inteligencia Emocional	232
Figura V.32. Niveles de Burnout en función de la impartición de docencia en las enseñanzas medias	233
Figura V.33. Práctica de actividad física en función del sexo de los participantes	234
Figura V.34. Práctica deportiva en función del sexo de los participantes	235
Figura V.35. Actividad física mental en función del sexo de los participantes	237
Figura V.36. Actividad física en función de la rama de conocimiento en la que los docentes imparten docencia	239
Figura V.37. Práctica deportiva en función de la rama de conocimiento en la que los docentes imparten docencia	240
Figura V.38. Práctica de actividad física mental en función de la categoría profesional	243
Figura V.39. Práctica de deporte en función de impartición de docencia en las enseñanzas medias	246
Figura V.40. Práctica de actividad física mental en función de docencia enseñanzas medias	247
Figura V.41. Lenguaje no verbal en función de los niveles de Síndrome de Burnout	249
Figura V.42. Lenguaje no verbal en función de la práctica o no de actividad física	250
Figura V.43. Lenguaje no verbal en función de la actividad deportiva practicada	250
Figura V.44. Lenguaje no verbal en función de la actividad física mental	251
Figura V.45. Niveles de estrés e Inteligencia Emocional en función de los niveles de Síndrome de Burnout	254
Figura V.46. Niveles de estrés, dimensiones del Burnout e inteligencia emocional en función de la práctica o no de actividad física	255
Figura V.47. Niveles de estrés, dimensiones del Burnout e inteligencia emocional en función de la práctica	257

deportiva

Figura V.48. Niveles de estrés, dimensiones del Burnout e Inteligencia Emocional en función de la práctica física menta	259
Figura V.49. Práctica de actividad física o no en función de la práctica deportiva	260
Figura V.50. Práctica de actividad física o no en función de la práctica física mental	261
Figura V.51. Actividad deportiva en función de la actividad física mental	262
Figura V.52. Modelo de ecuaciones estructurales	265

RESUMEN

La etapa universitaria se basa en el principio de libertad académica, de investigación y de estudio, las cuales gozan de plena autonomía, siendo ellas mismas las que elaboran sus propios estatutos, así como la creación de estructuras específicas que contribuyan a la investigación y a la docencia, teniendo por tanto la obligación de redactar y aprobar los planes de estudio y de enseñanza, el poder de expedir certificados oficiales válidos a nivel nacional, así como el establecimiento de relaciones con otras entidades a fin de conseguir la promoción y el desarrollo de fines institucionales.

Por ello atendiendo a la LOE 2/2006 modificada por la LO 4/2007, las funciones a modo general que todo docente universitario ha de desarrollar son las de programación y enseñanza de una materia determinada, la cual debe de asegurar que el alumnado alcance los objetivos planteados, evaluar el proceso de enseñanza y el de aprendizaje, dar la oportunidad a los alumnos de poder hacer uso de las tutorías, a fin de que estos puedan resolver sus problemas e inquietudes académicas, retroalimentar a los alumnos para que ellos mismos sean conocedores y partícipes del nivel alcanzado, investigar, experimentar y mejorar la propia formación docente, así como la capacidad de trabajar tanto de forma colaborativa, como autónoma.

Asimismo, la evolución del contexto socio-laboral universitario en la sociedad industrial, informática y de la comunicación conlleva el desarrollo de profesionales, dándole una mayor importancia a las destrezas especializadas que potencien las cualidades humanas, que la mera adquisición de conocimiento. La evolución del concepto de profesionalidad hacia la valoración de conocimientos, la adquisición y transmisión de destrezas y actitudes polivalentes y transferibles, ha generado la consideración de esta profesión como el continuo desarrollo de competencias.

En este sentido, ser competente en el ámbito de objeto de estudio en el siglo XXI, requiere no solo de tener una amplia gama de conocimientos teóricos y técnicos específicos de la materia a impartir, sino que demanda de habilidades, destreza y actitudes que permitan

desenvolverse eficazmente en la sociedad, así como estar en activo en el contexto profesional.

A causa de esta espontánea y vertiginosa evolución, los profesores de universidad se han de enfrentar a una creciente presión psicológica. Cayendo sobre estos sujetos la responsabilidad de asegurar una educación de calidad, así como la formación de futuros profesionales. Sin embargo, la concepción de un trabajo ideológico y político de las universidades hoy día se enfrenta a nuevas situaciones, lo que hace que cada vez sea una situación más complicada, siendo cada vez más diversificados los factores que contribuyen al desgaste emocional.

Esta continua exposición a situaciones estresantes, los pocos mecanismos disponibles para enfrentarse a las situaciones laborales, la sobrecarga de trabajo, la cual termina invadiendo y condicionando la vida privada, junto con el sentimiento de ser poco valorado tanto por el alumnado, como por los compañeros, termina ocasionando una baja satisfacción profesional, desmotivación y huida del propio trabajo, lo que es lo mismo, desarrollando el Síndrome de Burnout.

La aparición y el desarrollo de este síndrome es muy variable, ya que depende fuertemente de la personalidad de cada sujeto, asimismo, este se caracteriza por la aparición del sentimiento de agotamiento emocional, tensión en el ámbito laboral, tanto con los discentes, como con los compañeros de trabajo, baja autoestima, desmotivación por ejercer su desempeño laboral, así como escaso control emocional. Aunque se ha de resaltar que este síndrome suele aparecer en los comienzos de esta profesión, disminuyendo con los años de experiencia.

Por estas razones, múltiples investigaciones manifiestan que la capacidad de percibir, comprender y regular tanto las propias emociones como las ajenas, es necesario para alcanzar un bienestar emocional y personal, encontrando en este sentido que una mejor percepción sobre la Inteligencia Emocional facilita la adquisición de recursos sociales, de empatía, mejora la autoestima, así como a alcanzar una óptima satisfacción, por lo que esta competencia emocional se convierte en esencial para la salud mental de los docentes, consiguiendo que estos se alejen de esos sentimientos con denotaciones negativas.

En esta línea de lo comentado, la Inteligencia Emocional ejerce una protección ante la aparición del Síndrome de Burnout. Afirmando a su vez que esta dota a los docentes de la

capacidad de asimilación, percepción y personalidad, consiguiendo unos niveles más elevados de autotonocepto, haciéndolos de este modo más resistentes ante situaciones de estrés, así como más propensos hacia sentimientos de logro personal.

Por lo que la mayoría de las investigaciones que giran en torno a este constructo la consideran como la base que sustenta las competencias sociales y emocionales, además de ser predictora del éxito tanto en el ámbito académico, como en el profesional, siendo primordial en la profesión de los docentes.

Dentro del ámbito educativo y más específicamente en los docentes, aquellos que desarrollan altos niveles de Inteligencia Emocional, se caracterizan por buscar soluciones rápida y eficazmente, como consecuencia de un mayor grado de optimismo, poseen la capacidad de generar ambientes agradables en el aula, se relacionan de forma afectiva con sus alumnos y amenizan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dentro del desempeño laboral docente universitario, existen múltiples desafíos y situaciones que estos han de superar a diario, siendo fundamental en estas circunstancias el uso emocional adecuado, que les permita generar los medios necesario para deshacerse de sentimientos negativos y de frustración, transformándolos en niveles de mayor compromiso afectivo.

Por lo que, tal y como constatan múltiples investigaciones, los docentes que imparten docencia en las etapas universitarias, muestran índices de satisfacción emocional más elevados que el resto de docentes (infantil, primaria y educación secundaria). Por lo que la Inteligencia Emocional desempeña un papel relevante en el ámbito educativo, como medio que dota a los sujetos para superar de forma óptima las adversidades, así como para conseguir mantener una correcta salud mental, que asegure el correcto desempeño laboral.

Además, actualmente se ha producido un incremento de interés por partes de las instituciones educativas, las cuales están preocupadas por mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Por ello han prestado especial atención, al hecho de que muchas veces la labor docente viene predeterminada por la toma de decisiones basadas en la consecución de objetivos que el alumnado ha de alcanzar, dejando en olvido el cómo se transmite.

Dada esta situación, son múltiples las investigaciones que se han centrado en esta temática con la intención de verificar la importancia que tiene la comunicación no verbal como favorecedora del proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que la buena relación entre

docente-alumno es esencial para el desarrollo social, bienestar, motivación y rendimiento académico. Aunque es necesario destacar, que aun siendo una característica que propicia y contribuye a un correcto desempeño laboral, suele pasar desapercibida ya que actúa en la mayoría de las situaciones de forma involuntaria, generando en los receptores estados emocionales como motivación o aversión.

En esta línea, los aspectos no verbales juegan un papel clave dentro del aula, ya que contribuyen a la construcción de las relaciones y en cómo se manifiesta y se percibe el control social. Aunque estas relaciones pueden manifestarse también como sanciones sociales de carácter negativas, las cuales son frágiles y sus consecuencias impredecibles, ya que el intento de los educadores para que los discentes sigan un orden rígido y un patrón de comportamientos, junto con el poco control de esta competencia puede desembocar en situaciones negativas no esperadas, de ahí la importancia de que el docente posea un control sobre su comunicación no verbal. Por lo que la comunicación no verbal ha de ser una habilidad controlada y que forme parte del repertorio de los docentes.

A raíz de lo comentado anteriormente, se plantea esta investigación con el fin de establecer un perfil del docente universitario español, atendiendo a la Inteligencia Emocional, Lenguaje no verbal, niveles de estrés, Síndrome de Burnout, así como factores académicos y físicos mentales con el fin de ver cómo afectan estos al profesorado, dando solución a la problemática mediante los siguientes objetivos:

Establecer las categorías generales de los profesores universitarios según sexo, años de experiencia laboral, titulación en la que imparte docencia, categoría y desempeño de cargos de gestión universitaria, número de sexenios conseguidos, así como la impartición de clases en las enseñanzas medias.

Dictaminar los niveles de lenguaje no verbal utilizados por los docentes universitarios durante su desempeño laboral.

Determinar los niveles de estrés, Síndrome de Burnout e Inteligencia Emocional en el profesorado universitario.

Estipular la práctica de actividad física, de deporte competitivo y actividad física mental.

Exponer las relaciones existentes entre sexo, experiencia docente, titulación a la que imparten docencia, categoría y cargos universitarios ejercidos, número de sexenios y desempeño laboral en enseñanzas medias con aspectos comunicativos, psicosociales y físico-deportivos.

Establecer las comparativas entre el lenguaje no verbal, con los factores psicosociales y físico deportivos.

Mostrar las correspondencias entre Síndrome de Burnout, niveles de estrés, Inteligencia Emocional y variables físico-deportivas.

Comprobar el vínculo existente entre la práctica de actividad física, deporte competitivo y actividad físico-mental.

Contrastar un modelo de ecuaciones estructurales que permita explicar las relaciones dadas entre estrés, burnout, inteligencia emocional y lenguaje no verbal en docentes universitarios.

Este trabajo de investigación de tipo cuantitativo se ha planteado mediante un diseño de carácter descriptivo-comparativo de corte transversal y no experimental, ya que su propósito es describir las variables y analizar su incidencia o interrelación en un momento determinado. Para este estudio se han determinado unos parámetros generales de tipo sociodemográficos y de desempeño laboral, psicosociales, de comunicación y físico-deportivas en 1316 docentes universitarios de España de ambos sexos (47,3% de hombres y 52,7% de mujeres), con una media de edad de 45 años (D.T. =10,33).

Para la presente investigación se han utilizado cinco tipos de instrumentos. El primero de ellos recoge los aspectos sociodemográficos, de desempeño laboral y físico-deportivos (Ad-Hoc), un segundo para la escala de estrés percibido (PSS), un tercero sobre el Síndrome de Burnout (MBI), un cuarto sobre la percepción de la inteligencia emocional (TMMS-24) y un quinto sobre la autopercepción de la cercanía no verbal (NIS).

Para el análisis de los datos, en primer lugar, se comprobó la fiabilidad interna de los instrumentos e ítems que conforman las escalas y subescalas, de los cuestionarios empleados se aplica el coeficiente alpha de Cronbach fijando el Índice de Confiabilidad en el 95, 5%. En segundo lugar, se utilizó el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS 24.0), para el estudio estadístico de los parámetros descriptivos en el que se utilizaron, frecuencias, porcentajes, medias y desviación típica encaminados a describir todas las variables del estudio; igualmente para el estudio de tipo comparativo, se emplearon tablas de contingencia, chi-cuadrado de Pearson, ANOVA y T de Student. En tercer lugar, se elaboró un modelo de ecuaciones estructurales mediante el software estadístico AMOS Graphics, versión 21.0, con el fin de comprobar las relaciones existentes entre los aspectos psicosociales, físico-deportivos y saludables.

La presente investigación en la que han participado un total de 1.316 docentes universitarios de España, se establece una muestra homogénea en cuanto al sexo se refiere. Atendiendo a los aspectos de desempeño laboral, la mayoría de los profesores/as universitarios imparten docencia en la rama de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas, seguidas de las Ciencias de la Salud, siendo la rama de Ingeniería y Arquitectura la que menos participantes ha registrado.

La categoría profesional de los participantes más representativa fue la de profesor titular universitario frente a la de catedrático. Cabe destacar que la media de años de experiencia docente era de dieciséis, mientras que los sexenios de investigación alcanzados era uno. Además, tres de cada diez sujetos desempeñaban algún cargo de gestión universitaria y una quinta parte había impartido docencia en las enseñanzas medias.

Respecto a la utilización del lenguaje no verbal de los participantes de estudio, se destaca a modo general que hacen un uso adecuado y frecuente, en parte debido al hecho de que se utiliza de forma inconsciente y refleja los estados emocionales e intenciones. Para los niveles de estrés, se pone de manifiesto que los docentes universitarios tienen estrés algunas veces, lo cual se relaciona con la carga académica y situación laboral. Se resalta a su vez, en líneas paralelas, que, aunque aproximadamente la mitad de los docentes no tienen Burnout o aparece de forma baja, el resto lo experimenta de forma media y/o severa. En torno a la mitad de la muestra, se registra un alto agotamiento emocional, despersonalización y

realización personal. Para la inteligencia emocional, se destaca que los sujetos de estudio poseen unos niveles adecuados, enfatizando la gran capacidad de reparación y claridad emocional, aunque la atención emocional es la dimensión que peores valores ofrece.

En cuanto a la estipulación de la práctica físico-deportiva, tres quintas partes realizan al menos tres horas de actividad física a la semana, aunque solo uno de cada cinco practica deporte, donde se destacan las modalidades colectivas con contacto y las individuales sin contacto. Para la actividad física mental, tan solo uno de cada cinco docentes universitarios realiza esta práctica, donde el Yoga, Mindfulness y Pilates son los más demandados.

En lo concerniente a la relación entre años de experiencia profesional y el sexo de los sujetos, los varones obtuvieron cifras superiores. Según la rama de conocimiento en la que se imparte docencia, las mujeres predominan en Ciencias Sociales y Jurídicas, Artes y Humanidades y Ciencias de la Salud, mientras que los hombres lo hacen en Ciencias e Ingeniería y Arquitectura. Cabe destacar que hay mayor porcentaje de varones con categoría profesional de titular y catedráticos, siendo las féminas más representativas en el resto de categorías.

Los docentes universitarios que más años de experiencia muestran, imparten docencia en la rama de conocimiento de Ciencias y Arte y Humanidades. Asimismo, son los catedráticos quienes más experiencia docente acumulan, así como los sujetos que desempeñan algún cargo de gestión universitaria. Por otro lado, se verifica que los profesores asociados presentan la mayor representación de participantes que imparten docencia en las enseñanzas medias.

También es preciso destacar que aquellas personas que han impartido docencia en las enseñanzas medias, tienen mayor representación en el área de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas. En esta línea, los profesores titulares son quienes más cargos de gestión universitaria ocupan.

Para el lenguaje no verbal según el sexo de los participantes, por un lado, las mujeres hacen un mayor uso de este que los hombres. Por otro lado, los docentes que imparten docencia en las Ciencias Sociales y Jurídicas, así como aquellos cuyas categorías profesionales es la de profesor asociado, muestran mayores niveles de utilización del lenguaje no verbal, de igual modo que ocurre con los que imparten docencia en las enseñanzas medias.

Se debe destacar que son las mujeres quienes presentan mayores niveles de estrés y agotamiento emocional, así como de inteligencia emocional y sus dimensiones. En líneas paralelas, cuanto más año de experiencia docente se acumulan, menores son los niveles de estrés, agotamiento emocional, despersonalización y atención a las emociones. Asimismo, aquellos docentes que tienen un Síndrome de Burnout severo son quienes menor media de años de experiencia tienen.

Para las áreas de conocimiento según los aspectos psicosociales, se extrae que los profesores/as universitarios que mayores niveles de estrés muestran son quienes imparten docencia en Ciencias, de igual modo que ocurre para el agotamiento emocional. En cambio, los docentes de Ciencias Sociales y Jurídicas expresan una mayor realización personal, atención emocional y claridad emocional. Para todas las áreas de conocimiento, al menos dos de cada cinco participantes muestran un Síndrome de Burnout medio y/o severo.

Asimismo, los profesores sustitutos interinos presentan más estrés, agotamiento emocional, despersonalización y atención emocional que el resto, siendo los profesores asociados quienes mayor realización personal tienen. En esta línea, los participantes que no han impartido docencia en las enseñanzas medias presentan un mayor estrés y agotamiento emocional, mientras que los que sí lo han hecho, destacan con una mayor realización personal y en inteligencia emocional y sus dimensiones.

La actividad física según el género de los participantes se destaca que son los hombres quienes mayor porcentaje acumulan para la práctica semanal de actividad física. En estos varones predomina el desarrollo de modalidades deportivas colectivas con contacto e individuales sin contacto, mientras las féminas lo hacen en disciplinas colectivas sin contacto. También se resalta que el taichí en la actividad física mental que más número de mujeres alberga, donde los hombres se decantan por otras actividades.

Asimismo, los docentes universitarios que imparten docencia en el área de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas obtienen el mayor porcentaje de práctica de actividad física semanal. En esta misma línea, en estos mismos docentes predominan las modalidades deportivas individuales sin contacto y colectivas con contacto. Por otro lado, los participantes que han impartido docencia en las enseñanzas medias realizan más actividad físico-deportiva que los que solo enseñan en la educación superior.

Un adecuado uso y la utilización continua del lenguaje no verbal se relaciona con menores niveles de estrés, agotamiento emocional, despersonalización y con una mayor realización personal, así como, cuanto mayor sean los niveles de comprensión y utilización emocional, se tendrá un mejor lenguaje no verbal. En esta misma vertiente, los docentes que mayor uso hacen del lenguaje no verbal son quienes no presentan Síndrome de Burnout.

El estrés emergente del ámbito laboral docente se encuentra asociado con un mayor agotamiento emocional, despersonalización y la atención que se presta a las emociones, en cambio, una mayor realización personal, claridad emocional y reparación emocional se relaciona con la obtención de menores niveles de este constructo psicológico. Asimismo, altos parámetros de estrés se asocian con un burnout severo, la alta atención emocional lo hace con un Burnout medio, mientras que unos adecuados niveles de Inteligencia Emocional, más concretamente de claridad y regulación emocional se asocia con la no presencia de este síndrome.

Se debe destacar que los docentes universitarios que realizan actividad física semanal, tienen un mejor lenguaje no verbal, así como aquellos que no practican ninguna modalidad deportiva obtienen los peores niveles. Por otro lado, el buen uso de la comunicación no verbal se encuentra en los docentes que practican Taichí como disciplina de la actividad física mental.

Aquellos docentes universitarios que no practican actividad física semanal presentan mayores niveles de estrés y agotamiento emocional. En cambio, se demuestra que realizar actividad física se relaciona con una mejor realización personal e Inteligencia Emocional y sus dimensiones. En relación a las modalidades deportivas, los sujetos que no participan en ninguna disciplina tienen mayor estrés y agotamiento emocional, mientras que la realización personal y claridad emocional se relaciona con los participantes de deportes colectivos sin contacto.

Un inadecuado uso de actividades físicas mentales como el mindfulness o el yoga, puede desencadenar procesos estresantes, aunque en general, el desarrollo de estas actividades prevalece la despersonalización, mejoran la realización personal y la atención que se le presta a las emociones.

Los docentes que practican más de tres horas de actividad física a la semana, se decantan por deportes colectivos sin contactos e individuales sin contacto. De modo semejante, los sujetos que realiza actividad física muestran mayor representación en el yoga y mindfulness como disciplinas físico-mentales.

Para el modelo de ecuaciones estructurales se obtuvo un buen ajuste en todos los índices de evaluación. Por un lado, el estrés se asoció de forma positiva y directa con el agotamiento emocional, mientras que lo hizo de forma negativa con la realización personal. El agotamiento emocional y la despersonalización tienen una relación directa, aunque esta última lo hace de forma indirecta con la realización personal. Entre la Inteligencia Emocional y sus categorías, se destaca una correlación positiva. Por otro lado, el agotamiento emocional y la atención emocional, así como la realización personal con la reparación y claridad emocional tienen una relación positiva y directa.

Asimismo, la realización personal de los docentes y la atención que prestan a las emociones presentan una relación positiva, en cambio la despersonalización y claridad emocional lo hacen de forma inversa. También, el agotamiento emocional del profesorado muestra una relación negativa con la reparación emocional y positiva con la claridad emocional. Finalmente, la reparación y claridad emocional estuvieron positivamente relacionados con el lenguaje no verbal.

PALABRAS CLAVE

Docente; Universidad; Inteligencia Emocional; Estrés; Síndrome de Burnout; Comunicación no Verbal.

ABSTRACT

The university stage is based on the principle of academic freedom, research and study, which enjoy full autonomy, being themselves the ones that elaborate their own statutes, as well as the creation of specific structures that contribute to research and teaching, therefore having the obligation to draft and approve the study and teaching plans, the power to issue official certificates valid at the national level, as well as the establishment of relations with other entities in order to achieve the promotion and development of institutional purposes.

Therefore, in accordance with the LOE 2/2006 amended by the LO 4/2007, the general functions that all university teachers have to develop are the programming and teaching of a specific subject, which should ensure that the students reach the objectives, evaluate the teaching process and the learning process, give the opportunity to the students to be able to make use of the tutorials, so that they can solve their problems and academic concerns, give feedback to the students so that they themselves are knowledgeable and participants of the level reached, investigate, experiment and improve their own teacher training, as well as the ability to work both collaboratively and autonomously.

Likewise, the evolution of the university socio-labor context in the industrial, computing and communication society entails the development of professionals, giving greater importance to specialized skills that enhance human qualities, than the mere acquisition of knowledge. The evolution of the concept of professionalism towards the valuation of knowledge, the acquisition and transmission of skills and attitudes polyvalent and transferable, has generated the consideration of this profession as the continuous development of skills.

In this sense, being competent in the field of study in the XXI century, requires not only to have a wide range of theoretical and technical knowledge specific to the subject to impart, but demand skills, dexterity and attitudes that allow to unfold effectively in society, as well as being active in the professional context.

Because of this spontaneous and vertiginous evolution, university professors have to face increasing psychological pressure. Falling on these subjects the responsibility to ensure a quality education, as well as the training of future professionals. However, the conception of an ideological and political work of the universities today faces new situations, which means that every time it is a more complicated situation, being more and more diversified the factors that contribute to the emotional wear.

This continuous exposure to stressful situations, the few mechanisms available to deal with work situations, the overload of work, which ends up invading and conditioning private life, along with the feeling of being undervalued by both students and colleagues, ends up causing a low professional satisfaction, demotivation and flight from one's work, which is the same, developing the Burnout Syndrome.

The appearance and development of this syndrome is very variable, since it depends strongly on the personality of each subject, also, this is characterized by the appearance of the feeling of emotional exhaustion, tension in the workplace, both with the students, as with coworkers, low self-esteem, demotivation for exercising their work performance, as well as poor emotional control. Although it should be noted that this syndrome usually appears at the beginning of this profession, decreasing with years of experience.

For these reasons, multiple investigations show that the ability to perceive, understand and regulate both their own emotions and those of others is necessary to achieve emotional and personal well-being, finding in this sense that a better perception of Emotional Intelligence facilitates the acquisition of social resources, empathy, improves self-esteem, as well as to achieve optimal satisfaction, so this emotional competence becomes essential for the mental health of teachers, getting them to move away from those feelings with negative denotations.

In this line of the commented, the Emotional Intelligence exercises a protection before the appearance of the Burnout Syndrome. Affirming in turn that this gives teachers the ability to assimilate, perception and personality, achieving higher levels of self-acceptance, making them more resistant to stress situations, as well as more prone to feelings of personal achievement. So the majority of the research that revolves around this construct considers it as the basis that sustains the social and emotional competences, as well as being a predictor

of success both in the academic and professional fields, being paramount in the profession of the teachers.

So the majority of the research that revolves around this construct considers it as the basis that sustains the social and emotional competences, as well as being a predictor of success both in the academic and professional fields, being paramount in the profession of the teachers.

Within the educational field and more specifically in teachers, those who develop high levels of Emotional Intelligence, are characterized by finding solutions quickly and effectively, as a result of a greater degree of optimism, have the ability to generate pleasant environments in the classroom, relate affectively with their students and entertain the teaching-learning process. Within the university teaching job, there are multiple challenges and situations that these have to overcome on a daily basis, being essential in these circumstances the appropriate emotional use, which allows them to generate the necessary means to get rid of negative feelings and frustration, transforming them into levels of Greater affective commitment.

For what, as they verify multiple investigations, the professors who give teaching in the university stages, show indices of emotional satisfaction higher than the rest of teachers (infant, primary and secondary education). Therefore, Emotional Intelligence plays a relevant role in the educational field, as a means that equips the subjects to optimally overcome adversities, as well as to achieve maintaining a correct mental health, which ensures the correct work performance.

In addition, there has currently been an increase in interest by parts of educational institutions, which are concerned about improving the teaching and learning process. For this reason they have paid special attention to the fact that many times the teaching work is predetermined by the decision-making based on the achievement of objectives that the students have to reach, forgetting how it is transmitted.

Given this situation, there are many investigations that have focused on this subject with the intention of verifying the importance of nonverbal communication as a driver of the teaching-learning process, because the good relationship between teacher and student is essential for social development, well-being, motivation and academic performance.

Although it is necessary to emphasize that even though it is a characteristic that favors and contributes to a correct work performance, it usually goes unnoticed since it acts in most situations involuntarily, generating in the receptors emotional states such as motivation or aversion.

In this line, non-verbal aspects play a key role in the classroom, since they contribute to the construction of relationships and how social control is manifested and perceived. Although these relationships can also be manifested as negative social sanctions, which are fragile and their consequences unpredictable, since the attempt of the educators so that the students follow a rigid order and a pattern of behaviors, together with the little control of this Competition can lead to negative situations not expected, hence the importance that the teacher has control over their non-verbal communication. Therefore, non-verbal communication must be a controlled ability and be part of the repertoire of teachers.

Following the aforementioned, this research is proposed in order to establish a profile of the Spanish university teacher, attending to Emotional Intelligence, Nonverbal Language, stress levels, Burnout Syndrome, as well as academic and physical mental factors with the In order to see how these affect teachers, giving solution to the problem through the following objectives:

Establish the general categories of university professors by sex, years of work experience, degree in teaching, category and performance of university management positions, number of sexenniums achieved, as well as the teaching of classes in middle school.

To determine the levels of non-verbal language used by university teachers during their work performance.

Determine the levels of stress, Burnout Syndrome and Emotional Intelligence in the university teaching staff.

Stipulate the practice of physical activity, competitive sports and mental physical activity.

Expose the existing relationships between sex, teaching experience, degree to which they teach, category and university positions held, number of six-year terms and job performance in middle education with communicative, psychosocial and physical-sports aspects.

Establish comparisons between non-verbal language, psychosocial factors and sports physicality.

Show the correspondences between Burnout Syndrome, stress levels, Emotional Intelligence and physical-sport variables.

Check the existing link between the practice of physical activity, competitive sport and physical-mental activity.

To contrast a model of structural equations that allows explaining the relationships given between stress, burnout, emotional intelligence and nonverbal language in university teachers.

This research work of quantitative type has been proposed through a design of descriptive-comparative cross-sectional and non-experimental, since its purpose is to describe the variables and analyze their incidence or interrelation at a given time. For this study, general sociodemographic and work performance, psychosocial, communication and physical-sporting parameters were determined in 1316 university teachers of Spain of both sexes (47.3% of men and 52.7% of women), with an average age of 45 years ($SD = 10.33$).

For the present investigation, five types of instruments have been used. The first one includes the sociodemographic aspects of work and physical-sport performance (Ad-Hoc), a second for the scale of perceived stress (PSS), a third on the Burnout Syndrome (MBI), a fourth on perception of emotional intelligence (TMMS-24) and a fifth on the self-perception of non-verbal closeness (NIS).

For the analysis of the data, firstly, the internal reliability of the instruments and items that make up the scales and subscales was verified. From the questionnaires used, the Cronbach alpha coefficient was applied, setting the Reliability Index at 95.5% . Secondly, the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 24.0) was used for the statistical study of the descriptive parameters in which frequencies, percentages, means and standard deviation were used to describe all the variables of the study; also for the comparative study, contingency tables, chi-square Pearson, ANOVA and Student's T were used. Thirdly, a model of structural equations was elaborated using the statistical software AMOS Graphics,

version 21.0, in order to verify the existing relationships between the psychosocial, physical-sporting and healthy aspects.

The present investigation, in which a total of 1,316 university teachers from Spain have participated, establishes a homogenous sample in terms of sex. Considering the aspects of job performance, most of the university professors teach in the branch of knowledge of Social and Legal Sciences, followed by the Health Sciences, being the branch of Engineering and Architecture the one that fewer participants have registered.

The most representative professional category of the participants was that of university professor versus that of professor. It should be noted that the average number of years of teaching experience was sixteen, while the six years of research were one. In addition, three out of ten subjects held some position of university management and one fifth had taught in the middle classes.

Regarding the use of the non-verbal language of the study participants, it is generally highlighted that they make adequate and frequent use, partly due to the fact that it is used unconsciously and reflects the emotional states and intentions. For stress levels, it is clear that university teachers sometimes have stress, which is related to the academic load and work situation. At the same time, it is highlighted, in parallel lines, that although approximately half of the teachers do not have Burnout or appear low, the rest experience it in a medium and / or severe way. Around half of the sample, there is a high level of emotional exhaustion, depersonalization and personal fulfillment. For emotional intelligence, it is emphasized that the study subjects have adequate levels, emphasizing the great capacity for reparation and emotional clarity, although emotional attention is the dimension that offers the worst values.

Regarding the stipulation of the physical-sporting practice, three fifths carry out at least three hours of physical activity a week, although only one in five practices sports, which highlights the collective modalities with contact and the individual without contact. For mental physical activity, only one out of every five university teachers performs this practice, where Yoga, Mindfulness and Pilates are the most demanded.

With regard to the relationship between years of professional experience and the sex of the subjects, males obtained higher figures. According to the branch of knowledge in which

teaching is taught, women predominate in Social and Legal Sciences, Arts and Humanities and Health Sciences, while men do in Science and Engineering and Architecture. It should be noted that there is a higher percentage of males with a professional category of holder and professors, with females being more representative in the rest of the categories.

The university professors who show more years of experience, teach in the branch of knowledge of Sciences and Arts and Humanities. Likewise, it is the professors who accumulate the most teaching experience, as well as the subjects who hold a position of university management. On the other hand, it is verified that the associate professors present the highest representation of participants who teach in the middle classes.

It is also necessary to emphasize that those people who have taught in the middle classes, have greater representation in the area of knowledge of Social and Legal Sciences. In this line, the titular professors are the ones who occupy more positions of university management.

For non-verbal communication according to the sex of the participants, on the one hand, women make greater use of this than men. On the other hand, teachers who teach in the Social and Legal Sciences, as well as those whose professional categories are that of associate professor, show higher levels of non-verbal language use, in the same way as those who teach in the middle teachings.

It should be noted that it is women who have higher levels of stress and emotional exhaustion, as well as emotional intelligence and its dimensions. In parallel lines, the more years of teaching experience accumulate, the lower the levels of stress, emotional exhaustion, depersonalization and attention to emotions. Likewise, those teachers who have a severe Burnout Syndrome are the ones with the lowest average of years of experience.

For the areas of knowledge according to the psychosocial aspects, it is extracted that university professors who show higher levels of stress are those who teach science, in the same way that it happens for emotional exhaustion. In contrast, teachers of Social and Legal Sciences express greater personal fulfillment, emotional attention and emotional clarity. For all areas of knowledge, at least two out of five participants show a medium and / or severe Burnout Syndrome.

Likewise, interim substitute teachers present more stress, emotional exhaustion, depersonalization and emotional attention than the rest, with the associate professors having the most personal fulfillment. In this line, the participants who have not taught in the middle classes have greater stress and emotional exhaustion, while those who have done so, stand out with greater personal fulfillment and in emotional intelligence and its dimensions.

The physical activity according to the gender of the participants highlights that men are the ones who accumulate more percentage for the weekly practice of physical activity. In these males, the development of collective sports with contact and individual without contact predominates, while females do it in collective disciplines without contact. It is also highlighted that the taichi in mental physical activity that houses more women, where men opt for other activities.

Likewise, the university professors who teach in the area of knowledge of Social and Legal Sciences obtain the highest percentage of practice of weekly physical activity. In this same line, in these same teachers the individual sports modalities without contact and collective with contact predominate. On the other hand, the participants who have taught in the middle classes do more physical and sports activity than those who only teach in higher education.

An adequate use and continuous use of non-verbal language is related to lower levels of stress, emotional exhaustion, depersonalization and greater personal fulfillment, as well as, the higher the level of comprehension and emotional use, the better the language will be. verbal. In this same vein, the teachers who make the most use of non-verbal language are those who do not have Burnout Syndrome.

The emerging stress of the teaching profession is associated with greater emotional exhaustion, depersonalization and the attention given to emotions, however, a greater personal achievement, emotional clarity and emotional repair is related to obtaining lower levels of this psychological construct. Also, high stress parameters are associated with a severe burnout, high emotional attention does with a medium Burnout, while adequate levels of Emotional Intelligence, more specifically clarity and emotional regulation is associated with the absence of this syndrome.

It should be noted that university teachers who perform weekly physical activity have a better non-verbal language, as well as those who do not practice any sports modality obtain the worst levels. On the other hand, the good use of non-verbal communication is found in teachers who practice Taichí as a discipline of mental physical activity.

Those university teachers who do not practice weekly physical activity have higher levels of stress and emotional exhaustion. Instead, it is shown that physical activity is related to better personal fulfillment and Emotional Intelligence and its dimensions. In relation to sports, subjects who do not participate in any discipline have greater stress and emotional exhaustion, while personal achievement and emotional clarity are related to the participants of non-contact collective sports.

An inadequate use of physical mental activities such as mindfulness or yoga can trigger stressful processes, although in general, the development of these activities prevails in depersonalization, improving personal fulfillment and attention to emotions.

Teachers who practice more than three hours of physical activity a week, opt for collective sports without contact and individual contact. Similarly, subjects who perform physical activity show greater representation in yoga and mindfulness as physical-mental disciplines. For the model of structural equations, a good fit was obtained in all evaluation indices. On the one hand, stress was positively and directly associated with emotional exhaustion, whereas it was negatively associated with personal fulfillment. Emotional exhaustion and depersonalization have a direct relationship, although the latter does so indirectly with personal fulfillment. Between the Emotional Intelligence and its categories, a positive correlation stands out. On the other hand, emotional exhaustion and emotional attention, as well as personal fulfillment with reparation and emotional clarity have a positive and direct relationship.

Likewise, the personal fulfillment of the teachers and the attention they give to the emotions present a positive relationship, while the depersonalization and emotional clarity do so in an inverse manner. Also, the emotional exhaustion of teachers shows a negative relationship with emotional and positive reparation with emotional clarity. Finally, emotional repair and clarity were positively related to nonverbal language.

KEYWORDS

Teacher; College; Emotional Intelligence; Stress; Burnout; Non-verbalcommunication

INTRODUCCIÓN

I

I. INTRODUCCIÓN

La labor del docente universitario ha sido ampliamente estudiada en el ámbito de la didáctica y la investigación bajo diversos puntos de vista y variables de tratamiento. A lo largo de este último siglo, el continuo desarrollo de la educación superior y la reforma de los sistemas educativos, están provocando que los profesores universitarios se enfrenten a una creciente presión psicológica, ya que sobre ellos recae la responsabilidad de transmitir educación y conocimientos de calidad (Hua, 2017).

La labor docente universitaria está experimentando cambios tan espontáneos, que hace que estos individuos tengan que enfrentarse a nuevas competencias para conseguir responder a las exigencias de los discentes (Bruna, 2017).

En este sentido, ser competente requiere no solo tener una amplia gama de conocimientos teóricos y técnicos específicos de la materia a impartir, sino que demanda adquirir habilidades, destrezas y actitudes que permitan desenvolverse eficazmente en la sociedad, así como estar en activo en el contexto profesional (Achcaoucaou, Guitart-Tarrés, Miravittles-Matamoros, Núñez-Carballosa, Bernardo y Bikfalvi, 2014).

De esta manera se puede observar, que cada vez son más las competencias que se le exigen a los docentes de forma inmediata, para poder dar respuesta a todas las demandas sociales y laborales (Rey, Extremera y Pena, 2016). Consecuentemente este proceso va generando un estado de desgaste emocional, teniendo repercusiones negativas sobre su propia salud física y mental, así como en la calidad de lo que ellos mismos transmiten (Alam y Ahmad, 2018). Un constructo como la Inteligencia Emocional, ha comenzado a adquirir relevancia en el ámbito educativo, debido a los grandes beneficios que dota a quien la posee, como la capacidad de superar las dificultades, la habilidad para la toma de decisiones eficaces bajo situaciones de presión, también contribuye a regular emocionalmente al individuo, genera sentimientos de satisfacción y bienestar mental (Sastre-Morcillo, 2017).

En la realización laboral diaria de los docentes, surgen situaciones emocionales como sentimientos positivos y/o negativos, el enseñar y aprender a escuchar, creación de ambientes favorables, comprender las opiniones y emociones ajenas y favorecer las relaciones interpersonales (Herrera-Torres, Buitrago-Bonilla y Ávila-Moreno, 2016). De esta manera, la figura del docente en el aula adquiere un papel clave en el aprendizaje y motivación de los estudiantes, ya que de su conducta dependerá el comportamiento de los discentes, así como el rendimiento académico de los mismos (Pulido-Martos, López-Zafra, Estévez-López y Augusto-Landa, 2016).

Las emociones que el docente experimenta en clase, son determinantes de la forma en la que enseñará, ya que las emociones que tienen connotación negativa influyen en la capacidad de procesamiento cognitivo de la información, mientras que las positivas, suponen un aumento de la capacidad creativa, así como una mayor facilidad para afrontar las situaciones problemáticas. Por lo que expresar las emociones en clase de forma adecuada, contribuye a generar un clima más cómodo tanto para el docente, como para el alumnado (López-Fernández, Lapuerta y Casado, 2015).

En el propio ámbito educativo y de forma más específica en los docentes, aquellos que desarrollan altos niveles de Inteligencia Emocional se caracterizan por buscar soluciones rápida y eficaces, como consecuencia de un mayor grado de optimismo, poseen la capacidad de generar ambientes agradables en el aula, se relacionan de forma afectiva con sus alumnos y amenizan el proceso de enseñanza-aprendizaje (Barlozek, 2015; Di Fabio y Palazzeschi, 2008). Dentro del desempeño laboral docente universitario, existen múltiples desafíos y situaciones que estos han de superar a diario, siendo fundamental en estas circunstancias el uso emocional adecuado, que les permita generar los medios necesarios para deshacerse de sentimientos negativos y de frustración, transformándolos en niveles de mayor compromiso afectivo (López-Fernández et al., 2015; Sarkhos y Rezaee, 2014).

Resaltado el papel imprescindible de la Inteligencia Emocional en el ámbito docente universitario como medio para poder superar de forma óptima las adversidades y para conseguir una adecuada salud mental, se debe destacar el Síndrome de Burnout o el “síndrome del quemado”. Este es un constructo que se encuentra muy ligado a la profesión docente, debido a la alta carga de competencias a la que han de dar respuesta,

esto junto con el continuo contacto con las personas, está desembocando en que estos profesionales comiencen a sentirse insatisfechos con su realización personal, a que experimenten sentimientos de despersonalización, así como que se sientan emocionalmente agotados, pudiendo llevarles a estados de rechazo hacia su trabajo, ansiedad o depresión (Cramer y Binder, 2015; Luken y Sammons, 2016).

En la actualidad, este concepto se fundamenta en un modelo transaccional en el que conciben este síndrome como consecuencia de la sinergia entre las variables de los rasgos individuales de cada sujeto, a nivel social y laboral, considerando el Burnout como un proceso que va sucediendo etapas con síntomas característicos (Landrum, Guilbeau y Garza, 2017; Moreno-Jiménez, Ríos-Rodríguez, Canto-Ortiz, San Martín-García y Perles-Nova, 2010). Asimismo, como indica la literatura científica actual, este síndrome está considerado como una respuesta de carácter inapropiada ante situaciones de estrés (Catellani et al., 2018; Pu, Hou, Ma y Sang, 2017), siendo este el resultado de la discrepancia existente entre las idealistas expectativas laborales, y la realidad cotidiana, cuyas manifestaciones principales son el agotamiento, tanto físico como psicológico, la despersonalización y el sentimiento de disminución de logros personales (Gong y He, 2018; Mérida-López y Extremera, 2017).

Cabe destacar que el Síndrome de Burnout es un proceso variable, que es distinto de unos individuos a otros, tanto en su origen, como en la forma en la que se desarrolla (Beneta, 2017). Como se ha constatado anteriormente, el síndrome del quemado, no surge de forma repentina como respuesta a un acontecimiento determinado, sino que es un estado progresivo que emerge como respuesta a la experiencia laboral y a diversas situaciones (Ferguson, Mang y Frost, 2017). El sentimiento de malestar y agotamiento que experimentan los profesores, tienen un origen complejo el cual abarca múltiples variables que facilitan su aparición. Para que se desarrolle el Burnout se hace necesaria la interacción entre las respuestas a nivel individual al estrés junto con la presión laboral (Rehman, Qingren, Latif y Iqbal, 2017).

En esta línea, el grado de estrés que sufren los profesores universitarios viene determinado por múltiples factores como el nivel individual a la tolerancia que posea el individuo para enfrentarse a estímulos estresores y a las múltiples interpretaciones que hace de cada situación, influyendo la intensidad y la tensión a la que se encuentre

sometido (Herman, Hickmon-Rosa y Reinke, 2018). Dentro del ámbito laboral, el estrés se contempla como un fenómeno que surge de forma externa al individuo, entendiéndolo como un agente que carece de coherencia entre el individuo y el contexto en el que se desarrolla profesionalmente (Ghanizadeh y Royaei, 2015). Este condicionante psicológico, es el principal consecuente en la aparición del Síndrome de Burnout, el cual es considerado como uno de los factores de mayor riesgo para la salud mental y bienestar de los docentes, acarreando consecuencias como la desmotivación y el desinterés por el trabajo a realizar, pudiendo generar un sentimiento de aversión hacia dicha profesión (Fiorilli, Albanese, Gabola y Pepe, 2017; Jowett, Hill, Hall y Curran, 2016).

Tratado estos aspectos psicosociales implícitos en la labor docente, a nivel comunicativo, se debe resaltar la importancia de la comunicación humana para el desarrollo competencial de los profesores universitarios. En el comportamiento no verbal, los gestos suplen las palabras, así como, el lenguaje de acciones o movimientos que agrupan mensajes mediante el empleo de señales (Ruesch y Kess, 1956). Dentro de este concepto, se destacan los emblemas, ilustradores, reguladores, adaptadores y exposición de emociones (Ekman y Friesen, 1969).

Dentro del ámbito educativo, las investigaciones desarrolladas sobre la comunicación no verbal parten de la premisa de que el proceso de enseñanza-aprendizaje es en sí mismo un acto de comunicación (Álvarez-Benito, 2015; Woolfolk, 2001). Y es que las interacciones tanto a nivel verbal, como no verbal, se producen de forma simultánea continuamente en el aula (Shablico, 2012). Para conseguir una educación eficaz, se depende del éxito comunicativo, en el que los elementos no verbales desempeñan un papel fundamental. En este sentido, el discurso educativo ha de generar una adecuada predisposición por parte del alumnado para poder transmitir saberes, valores o conductas socialmente aceptadas. Por ello, este proceso no solo estará en consonancia con los conocimientos que disponga el docente, sino más bien en la capacidad que este posea para transmitirlos (Bellido, 2011).

Dada esta situación, son múltiples las investigaciones que se han centrado en esta temática con la intención de verificar la importancia que tiene la comunicación no verbal como favorecedora del proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que la buena

relación entre docentes-alumnos es esencial para el desarrollo social, bienestar, motivación y rendimiento académico (Aspelin, 2017; Bredmar, 2014; Martin y Dowson, 2009).

Asimismo, se pone de manifiesto la importancia que tiene la comunicación no verbal, así como la necesidad de que los docentes la adquieran y controlen, ya que tiene repercusiones positivas tanto para el propio desarrollo profesional, como en las actitudes y relaciones con los alumnos (Castañer, Camerino, Anguera y Jhonsson, 2016). Aun siendo una característica que propicia y contribuye a un correcto desempeño laboral, suele pasar desapercibida, ya que actúa en la mayoría de las situaciones de forma involuntaria, generando en los receptores estados emocionales como motivación, insatisfacción o aversión (Kell y Swet, 2016).

En esta línea, los aspectos no verbales juegan un papel clave dentro del aula, ya que contribuyen a la construcción de las relaciones y en cómo se manifiesta y se percibe el control social (Aspelin, 2017). Estas relaciones pueden manifestarse también como sanciones sociales de carácter negativas, las cuales son frágiles y sus consecuencias impredecibles, ya que el intento de los educadores para que los discentes sigan un orden rígido y un patrón de comportamientos, junto con el poco control de esta competencia puede desembocar en situaciones negativas no esperadas, de ahí la importancia de que el docente posea un control sobre su comunicación no verbal (Gupta, 2013; Kell y Swet, 2016).

Los elementos no verbales más utilizados por los docentes durante su desarrollo profesional, suelen ser los movimientos corporales superiores, más concretamente la cabeza y brazos, los cuales se emplean para reforzar y matizar los mensajes que se están transmitiendo de forma oral. En cuanto a la posición, no se suelen apreciar grandes variaciones, aunque es fundamental para transmitir información del mensaje, lo que repercutirá en que el discente se sienta valorado e importante (Bambaeeroo y Shokrpour, 2017). Estas interacciones serán claves para desarrollar estados de bienestar así como el gusto hacia el docente y la asignatura impartida (Reneland, 2012). El éxito de la actuación docente y por tanto del proceso de enseñanza-aprendizaje, dependerá en gran medida de que el profesor sepa reaccionar adecuadamente ante los imprevistos y mantenga una cercanía con sus alumnos, siendo necesario destacar el paralenguaje y

más específicamente el tono, mediante el cual se consigue captar la atención de los estudiantes haciendo más fácil este proceso (Mehmet et al., 2013).

La presente tesis doctoral, la cual se expone para optar al grado de Doctor que es impartido por la Universidad de Jaén (España), establece un perfil de la profesión docente universitaria, que gira en torno a factores psicosociales, de desarrollo laboral, comunicación y de práctica físico-deportiva. En este sentido, investigar sobre estos parámetros y esta población, es indispensable para comprender y establecer unas características específicas, así como dar soluciones a los posibles problemas que se encuentren en los docentes universitarios en todo el ámbito nacional. Pues en manos de esta población se encontrará la educación y transmisión de conocimientos y hábitos de los estudiantes universitarios.

Este trabajo por un lado complementa numerosos estudios realizados en docentes universitarios en el que se analiza la Inteligencia Emocional, el Síndrome de Burnout, el estrés, el lenguaje no verbal y la práctica de actividades físicas y deportivas. Pero por otro lado, se establece un perfil concreto y contextualizado, así como se establecen relaciones a tratar en el ámbito de la enseñanza superior. De esta manera, los datos que se presentan arrojan luz al respecto y ponen de manifiesto la necesidad de investigar en este campo y sus diferentes disciplinas.

El presente trabajo de investigación se estructura en diez capítulos, donde se desarrollan los aspectos necesarios para la realización de un estudio de estas características, considerando:

- El segundo capítulo de la presente tesis doctoral comprende el “**Marco Teórico**”, producto de una exhaustiva revisión bibliográfica, donde se trata los términos básicos y la problemática, así como los factores que se relacionan con la misma. En este sentido, se aborda la evolución del sistema educativo, así como el perfil del docente universitario, la Inteligencia Emocional, el Síndrome de Burnout, el estrés y el lenguaje no verbal.

- El tercer capítulo desarrolla el “**Planteamiento del Problema y Objetivos de Investigación**”, donde se incluye la problemática de estudio y los objetivos que se persiguen de forma general y específica en esta tesis.
- El cuarto capítulo aborda el “**Material y Método**” de la investigación, detallando el diseño y planificación de la investigación, muestra y contexto, técnicas e instrumentos de recogida de datos, procedimiento de recogida de información y análisis estadísticos realizados.
- El quinto capítulo comprende los “**Resultados**”, presentándolos en primer lugar de forma descriptiva, conectando las variables de estudio para dar respuesta a los objetivos planteados; en segundo lugar se realiza un análisis relacional y se finaliza con un modelo causa-efecto de ecuaciones estructurales.
- El sexto capítulo comprende la “**Discusión**”, donde se explican y discuten los resultados del capítulo anterior con literatura científica similar y se aporta una interpretación personal.
- En el séptimo capítulo se muestran las “**Conclusiones**” obtenidas en el estudio, que responden a los objetivos que se persiguen.
- En el octavo y noveno capítulo se detallan las “**Limitaciones del Estudio**” y “**Perspectivas Futuras**” que conectan con el presente trabajo.
- El último lugar, el décimo capítulo aborda las “**Referencias Bibliográficas**” utilizadas a lo largo del presente documento.

A modo de resumen se presenta un esquema que sistematiza la estructura y los diferentes apartados abordados en la presente tesis doctoral, con el fin de facilitar su comprensión de un modo gráfico.

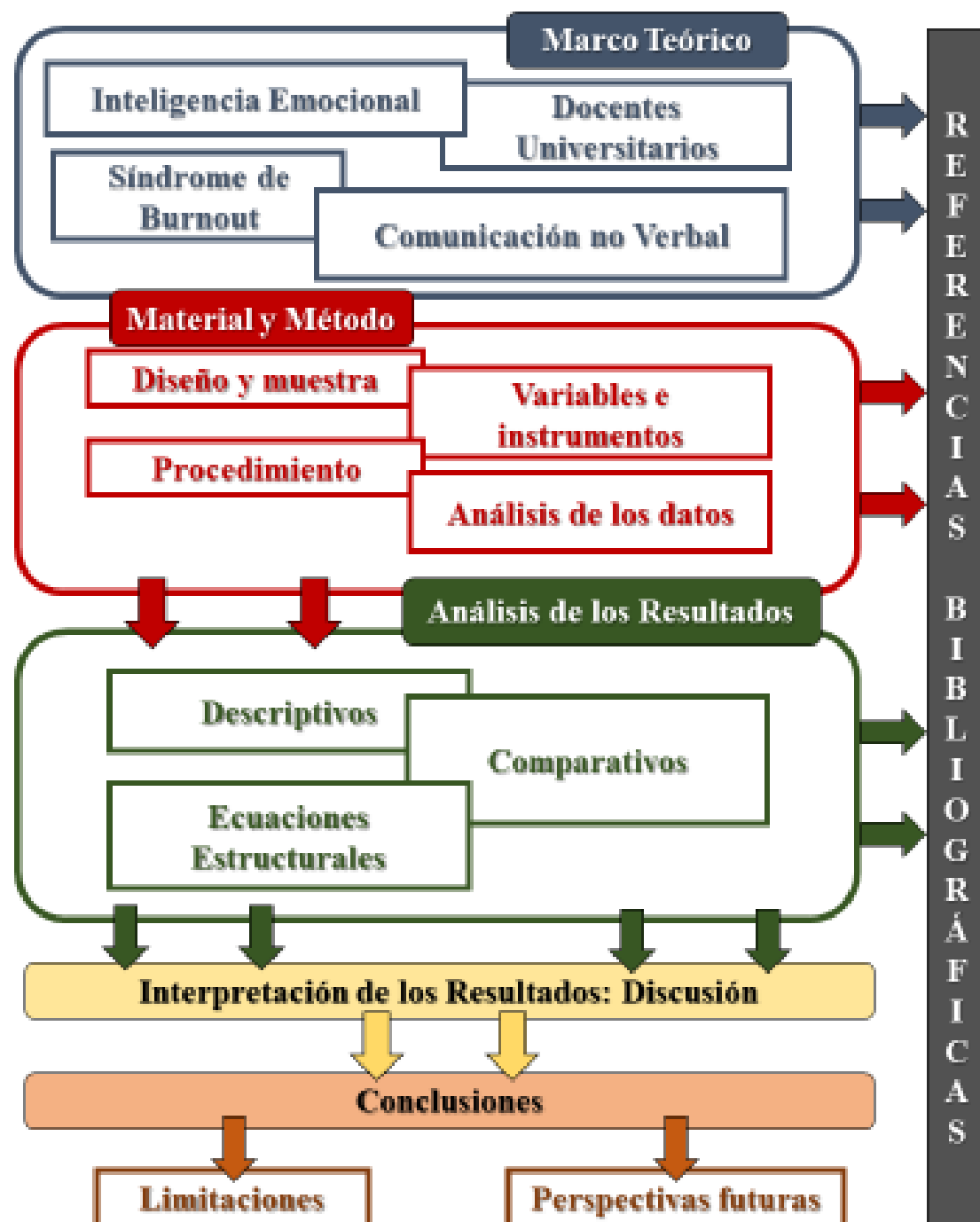
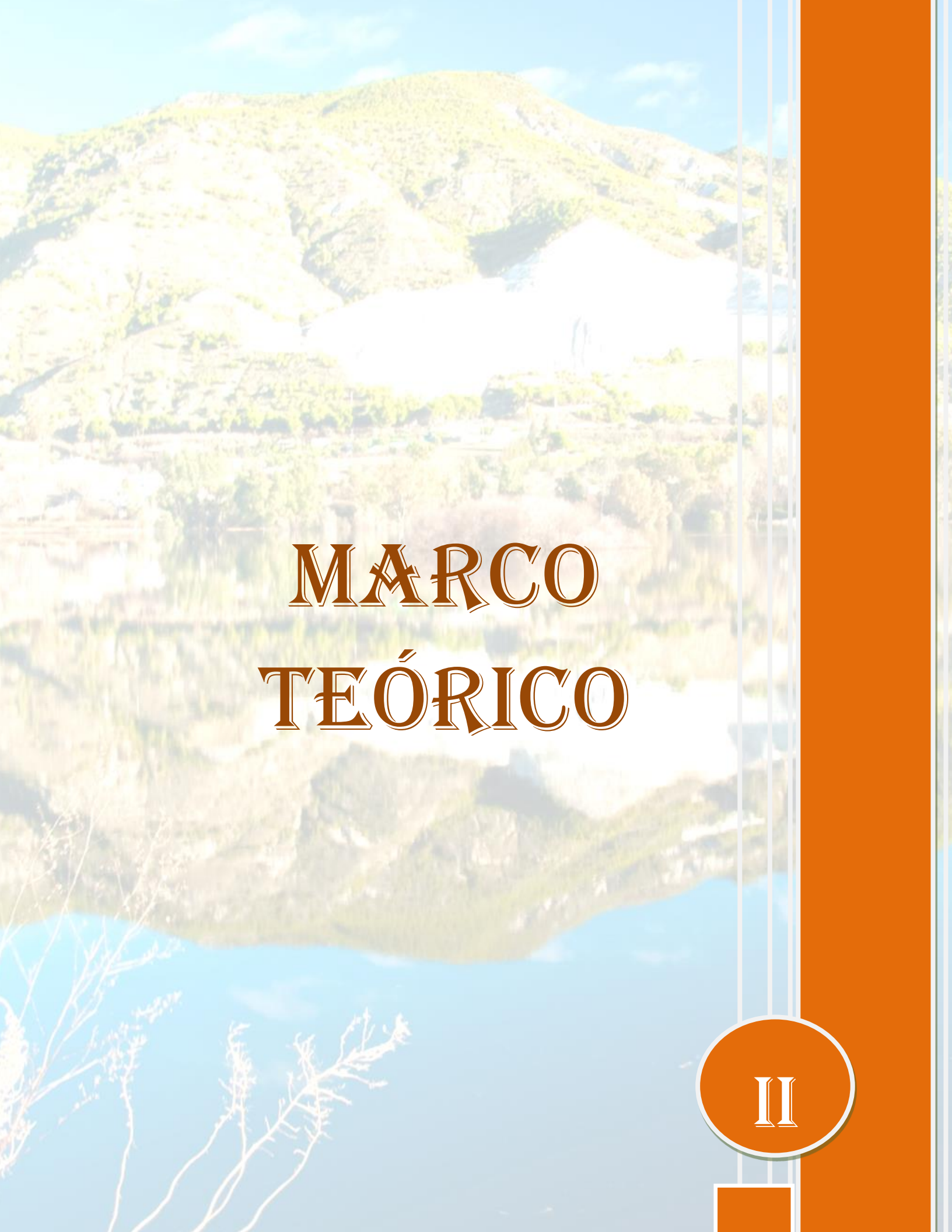


Figura I.1. Esquema de la estructura de la tesis doctoral



MARCO TEÓRICO

II

II. MARCO TEÓRICO

II.1. PERFIL DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

La labor del profesor en la universidad ha sido muy trabajada en el ámbito de la investigación, bajo múltiples variables. Por ello para determinar el perfil del docente universitario se ha realizado una revisión a lo largo del sistema educativo español, viendo como este ha evolucionado, las funciones a desarrollar por los profesionales, las obligaciones que legalmente han de cumplir, la diferenciación entre las figuras de contratación que se encuentran en este ámbito para finalizar con un estado actual de la cuestión.

II.1.1. SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

El sistema educativo español, al igual que el de otros países, tiene que dotarse de una estructura y un marco legislativo que regule y guíe la actuación docente a fin de ofrecer educación y formación, con la obligación de que esta llegue a toda la sociedad española. Entre la mitad del siglo XX y lo que llevamos de siglo XXI, han sido siete las leyes que se han ido sucediendo con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, siendo la última la Ley Orgánica 8/2013 de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

Por ello a continuación, se desarrolla del marco legislativo que ha regido la educación en España, así como su evolución histórica, para llegar a la actualidad y detallar de forma más específica la ley actual dentro del ámbito universitario, que permita determinar el perfil del profesor en esta etapa educativa.

II.1.1.1. Marco legislativo y evolución histórica

El sistema educativo español está sometido a continuas modificaciones a nivel legislativo, las cuales vienen generadas desde antes del proceso democrático. Por ello, en la tabla siguiente se exponen como se ha ido sucediendo desde el Plan del Duque de Rivas (1833) hasta años posteriores a la Constitución del 1978.

Tabla II.1. El Sistema Educativo Español hasta la Constitución de 1978 (Vilches, 2015)

Plan del Duque de Rivas 1833						
Instrucción Primaria		Instrucción Secundaria		Instrucción Superior		
Elemental	Superior	Elemental	Superior	Facultades	Escuelas Especiales	Estudios Erudición
Ley Moyano 1857						
1ª Sección De los estudios		Regula los niveles educativos	1ª Enseñanza	Elemental, obligatoria y gratuita		
			2ª Enseñanza	Superior		
			6 años de estudios generales y estudios para ejercer profesiones			
2ª Sección Establecimientos de enseñanza			Superior, facultades, enseñanzas superiores y profesionales			
3ª Sección Del profesorado publico		Regula centros de enseñanza públicos y privados				
4ª Sección Gobierno y administración del IP		Formación y acceso del profesorado				
		Establece niveles de administración educativa				Central
						Provincial
						Local
La Restauración de 1874						
Decreto de 16 de septiembre de 1894 estableciendo la reforma de la enseñanza secundaria, es la llamada “Reforma Groizaard del Bachillerato”; Se funda en 1900 el Ministerios de Instrucción Pública y Bellas Artes. Primo de Rivera, abolió la libertad de cátedra y establece el “Plan Calleja” que reformaba el bachillerato, el cual moderniza y lo haga más técnico con el fin de que sirva de acceso y filtro para el acceso a la Universidad.						
2ª Republica 1931						
Se establecen la funcionarización de maestros, profesores y catedráticos y ayudas oficiales para las más necesitados, así como nuevas normas educativas: el bilingüismo, la inspección de primaria y secundaria, la formación de docentes y la supresión de la obligatoriedad de la enseñanza religiosa. Se crea en 1934 el Plan de estudios de bachillerato.						
Tras la Guerra Civil de 1936						
Primer periodo 1939-1949		• Ley de Reforma de la Enseñanza Media de 20/09/1938				
		• Ley de la Ordenación de la Universidad de 29/07/1943				
		• Ley de la Enseñanza Primaria de 17/07/1945				
		• Ley de Formación Profesional Industrial de 19/07/1949				
Segundo periodo 1950-1969		• Ley de Ordenación de la Enseñanza Media 26/02/1953				
		• Ley sobre Construcciones Escolares 22/12/1953				
		• Lev sobre Enseñanzas Técnicas 20/07/1957				

Pero ha sido en los últimos años cuando el sistema educativo ha experimentado intensas reformas legislativas, tal y como se muestra en la siguiente tabla. Partiendo de las últimas reformas educativas posteriores a la democracia española en 1969, estas han aumentado la intensidad en sus cambios, llegándose a encontrar actualmente alumnado que ha pasado por tres reformas educativas distintas.

Tabla II.2. Legislación Educativa aplicada desde los años 70

Ley 14/1970, de 4 de agosto, Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa
Ley Orgánica 11/1983 de Reforma Universitaria
Ley Orgánica 8/1985 reguladora del Derecho a la Educación (LODE)
Ley Orgánica 11/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)
Ley 24/1994, de 12 de julio, por la que se establecen normas sobre concursos de provisión de puestos de trabajo para funcionarios docentes
Ley Orgánica 9/1995 de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG)
Ley Orgánica 2002 de Calidad de la Educación (LOCE)
Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE)
Ley Orgánica 8/2013 de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)

El 23 de mayo del 2013, se aprobó la última reforma educativa hasta hoy día, la Ley Orgánica 8/2013 de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), siendo la séptima Ley Orgánica de Educación desde la democracia española, la cual ha sido aplicada progresivamente a partir del curso lectivo 2014/2015, se ha de matizar que esta no deroga a su antecesora Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE), sino que la modifica en determinados aspectos, por medio de un único artículo.

En este sentido, se hace necesario destacar que la LOE, la cual derogó la Ley Orgánica 11/990 de Ordenación General del sistema Educativo (LOGSE), matiza en su artículo todavía vigente, que el objetivo de la educación ha de ser acercar la enseñanza preuniversitaria, a los fines propuestos por la Unión Europea para que de forma progresiva, se pueda entender la formación de los sujetos como un proceso continuo de por vida, el cual dote a los alumnos de una educación lo más completa posible, que les ayude a desarrollar competencias y conocimientos que les permita desenvolverse eficazmente en la actual sociedad.

Por lo que la aplicación de la LOMCE, supone la derogación de todas las leyes formuladas anteriormente, así como de todas las disposiciones que se opongan a lo dispuesto en esta ley. De esta manera, la LOE, sigue en vigor en:

- La educación infantil.
- Régimen jurídico aplicable al profesorado.
- Régimen jurídico aplicable a los centros educativos.
- Las atenciones al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.
- EL sistema general de becas.
- La inspección educativa.

En cuanto a la etapa universitaria, está regulada y regida por la Ley Orgánica 6/2001 de 3 de diciembre de universidades (LOU), siendo modificada posteriormente por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril (LO), la cual se centra en aumentar la flexibilidad de la educación durante este periodo, a fin de que en el tránsito de la formación profesional al

mercado laboral y viceversa sea un continuo de formación permanente. Destacando que la LOU hace hincapié en orientar las Universidades Españolas hacia un solo espacio único de Enseñanza Superior Europeo.

Entre los objetivos que propone la LOU se han de destacar, la revisión y estructuración de la enseñanza universitaria, tanto de grado como de posgrado, los contenidos que imparte cada una de las asignaturas que componen la titulación, el reconocimiento de créditos atendiendo al sistema de Transferencia y Acumulación de Créditos propuestos por la Comisión Europea (ECTS).

Se establece un nuevo sistema de órganos de gobierno en la universidad, en el que se contemplan nuevas figuras de profesorado de carácter investigador, se dota a las universidades de una mayor autonomía, así como de amplias responsabilidades para su correcta gestión, la elección del rector se realizará mediante sufragio universal, y a fin de alcanzar una cultura de calidad, se funda la Agencia de Calidad Nacional (ANECA) y las agencias de calidad referentes a cada Comunidad Autónoma.

De esta manera, las modificaciones aplicadas por la LO 49/2007 de 12 de abril, estableció el sistema acreditativo de méritos, que derogaba las pruebas de habilitación, para acceder a la universidad como profesor, así como la transformación de ANECA en un organismo de carácter público. Además, se implanta que el rector ha de ser elegido según los estatutos propuestos por cada universidad.

II.1.1.2. Etapas de Enseñanza

El sistema educativo español, divide las etapas de enseñanza en obligatorias, dentro de las cuales contempla la educación primaria y parte de la secundaria, comprendida desde hasta los 16 años, y la educación de carácter voluntaria o post obligatoria, abarcando la educación infantil, formación profesional, el bachillerato y los estudios universitarios. A continuación, se procede a la descripción de cada una de ellas de forma progresiva.

II.1.1.2.1. Educación Infantil

Siguiendo la ley actual que rige el sistema educativo español, la LOMCE establece la etapa infantil de carácter voluntario, los alumnos que se acogen a dicha etapa van desde el nacimiento del sujeto hasta los seis años. Esta se divide en dos ciclos, el primero se desarrolla durante los tres primeros años de vida y la segunda engloba a los alumnos de entre tres y seis años.

La enseñanza en esta etapa educativa será impartida por maestros con el grado en Educación Infantil o aquellos que estén en disposición de un título equivalente. El objetivo que se persigue alcanzar en este periodo es el de favorecer el desarrollo físico, afectivo, social e intelectual del alumnado.

II.1.1.2.2. Educación Primaria

La Educación Primaria se constituye en torno a seis cursos, que acogen alumnos de edades comprendidas entre seis y doce años. Las asignaturas a impartir en este periodo se diferencian en troncales, específicas y de libre configuración, entre la que decidirán entre religión, valores sociales y cívicos. La gran aportación a esta etapa es que solo se permite la repetición de uno de los seis cursos que la forman, además se hace una distinción entre las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales.

El personal que podrá impartir clase en esta etapa educativa, son aquellos que dispongan del Grado en Educación Primaria con alguna de sus especialidades, así como aquellas personas que tengan a su disposición un título equivalente.

II.1.1.2.3. Educación Secundaria Obligatoria

La etapa de Educación Secundaria, acoge a alumnos entre los doce y dieciséis años, pudiéndose llegar a prolongar hasta los dieciocho, el cual significa el fin al derecho de la escolarización. Consta de cuatro cursos, los cuales se diferencian en dos ciclos:

- El primero, abarca tres cursos escolares, que dotan a los alumnos de una base de conocimientos, que serán pulidos en los cursos posteriores.

- El segundo ciclo, se constituye por un único curso, donde los alumnos ya han de escoger una de las ramas, donde se desarrollarán más específicamente unos contenidos u otros, distinguiéndose entre formación académica, enfocada a la posterior realización del Bachillerato, o Enseñanzas Aplicadas, orientado a la realización de ciclos de Formación Profesional. Esta bifurcación, permite al docente dar al alumnado una atención personalizada, que contribuya a que este escoja la vía que mejor se adapte a sus necesidades y aspiraciones académicas.

Este periodo será impartido por sujetos que posean la titulación de grado específica y correspondiente a cada una de las materias, o títulos equivalentes (Licenciado en Historia, Licenciado en Química), así como la posesión de estudios realizados de postgrado que engloben la formación didáctica (Máster de Secundaria). Estos docentes tienen la labor de desarrollar los objetivos que propone la LOMCE para esta etapa educativa, donde se pueden destacar: el garantizar la adquisición de los contenidos propuestos en cada una de las asignaturas impartidas, que asegure y facilite la continuidad de la educación, que se dote al alumno de las habilidades necesarias que le permitan su posterior continuidad en estudios superiores o la inserción laboral, desarrollar la autonomía de los alumnos que le permitan aprender a buscar y estudiar los conocimientos oportunos, así como para ser capaz de trabajar de forma colaborativa.

II.1.1.2.4. Bachillerato y Formación Profesional

Este periodo incluye Bachillerato, Formación Profesional, Grado medio, Enseñanzas profesionales de artes plásticas, enseñanzas deportivas y diseño. Antes de elección del alumno a cuál de las modalidades quiere acceder, el Consejo de orientación, formado por el equipo docente, se encarga de la labor de informar a los discentes sobre cuál de los itinerarios es el más compatible con sus necesidades y/o aspiraciones.

II.1.1.2.4.1. Bachillerato

Según la aplicación de la LOMCE, el bachillerato presenta tres modalidades diferentes, Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencias y Arte, cada una de ellas encargada de transmitir unos conocimientos específicos, destinados a ayudar al alumnado a alcanzar la formación que le permita acceder a unos estudios universitarios relacionados con la

modalidad de estudio seleccionada o su posterior integración al ámbito laboral. La nota final que da acceso a la Universidad es la media ponderada entre la calificación final obtenida en bachillerato (60%) y la derivada de la selectividad (40%).

En el caso que no se consiga superar la ponderación final y el sujeto tenga aprobadas todas las asignaturas, se expedirá un título que le da acceso al mercado laboral o la formación profesional de grados superiores.

El personal docente tendrá que tener en su posesión al igual que en secundaria, el título de grado correspondiente a cada una de las asignaturas u otro de carácter equivalente, así como realizados estudios de didáctica de posgrado, como podemos observar en la tabla.

Tabla II.3. Estructuración del Bachillerato (LOMCE)

EDUCACIÓN SECUNDARIA POS OBLIGATOIRA BACHILLERATO			
PRIMER CURSO		SEGUNDO CURSO	
<u>Asignaturas comunes</u>		<u>Asignaturas comunes</u>	
Lengua Castellana y Literatura I, Historia de la filosofía, I lengua extranjera, II Lengua extranjera y Educación física		Historia de España, Lengua Castellana y Literatura II, Primera lengua Extranjera II y Filosofía	
Humanidades y Ciencias Sociales	Economía	Humanidades y Ciencias Sociales	Latín II
	Griego I		Matemáticas aplicadas a las ciencias sociales II
	Historia del mundo contemporáneo		Economía de empresa
	Literatura Universal		Geografía
	Latín		Griego II
Ciencias	Matemáticas aplicadas a las ciencias sociales		Historia del Arte
	Matemáticas I	Ciencias	Matemáticas II
	Biología y Geología		Dibujo técnico II
	Dibujo técnico I		Biología
	Física y Química		Física
			Química
Ciencias y Arte	Cultura audiovisual I		Geología
	Historia del mundo contemporáneo	Ciencias y Arte	Fundamentos del arte II
	Literatura universal		Artes Escénicas
			Cultura Audiovisual II
			Diseño
<u>Todo alumno deberá escoger mínimo dos y máximo tres asignaturas de las presentes:</u>		<u>Todo alumno deberá escoger mínimo dos y máximo tres asignaturas de las presentes:</u>	
Análisis musical I, Anatomía aplicada, Cultura científica, Dibujo Artístico I, Dibujo Técnico I, Lenguaje y Práctica Musical, Religión, Segunda Lengua Extranjera I, Tecnología Industrial I, Tecnología de la Información y la Comunicación I y Volumen		Análisis Musical II, Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente, Dibujo Artístico II, Dibujo Técnico II, Fundamentos de Administración y Gestión, Historia de la Música y de la Danza, Imagen y Sonido, Psicología, Religión, Segunda Lengua Extranjera II, Técnicas de Expresión Gráfico-Plástica, Tecnología Industrial II y Tecnologías de la Información y la Comunicación.	

II.1.1.2.4.2. Formación Profesional

En torno a la formación profesional, el sistema educativo debe de contribuir a que los discentes consigan un conjunto de aprendizajes que les permitan, desarrollar las competencias propias de la titulación que cursan, comprender y dominar la legislación laboral del campo de estudio, aprender a trabajar de forma autónoma, así como de forma colaborativa, conocer y saber prevenir los riesgos laborales, desarrollar y completar las competencias de aprendizaje permanente y facilitar a los alumnos a la inclusión laboral de forma activa con responsabilidad y compromiso.

De este modo, bajo la conceptualización de Formación Profesional se puede distinguir entre Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica, de Grado Medio y de Grado Superior, cada uno de ellos de una duración variable dependiendo del campo profesional al que se oriente. A su vez, todos ellos se ajustan al Sistema Nacional de Cualificación y Formación Profesional, los cuales establecen de forma obligatoria que todos los alumnos han de contar con un periodo de práctica dentro de una empresa, a excepción de aquellos que puedan justificar algún tipo de experiencia laboral relacionada con el ámbito de estudio.

En esta línea, los profesionales que podrán impartir clase en la Formación Profesional, han de disponer de un título de grado o equivalente de las materias correspondientes, así como el título de postgrado específico de formación del profesorado (Máster Secundaria.)

II.1.1.2.5. Estudios Universitarios

La etapa universitaria, es un periodo que acoge a personas de cualquier edad, siempre y cuando hayan superado el bachillerato o tengan en su posesión algún título equivalente. La admisión a esta será valorada a partir de la calificación obtenida en el mérito que le otorga el acceso, así también dependerá de la modalidad cursada con anterioridad. La universidad debe de desarrollar en sus alumnos, un conocimiento amplio y detallado de todas las asignaturas, dotar a los alumnos de la autonomía suficiente para que ellos crezcan por medio de su autoaprendizaje y de forma colaborativa, además les ha de asegurar la transmisión de conocimientos científicos actuales que abarquen el campo de

estudio, fomentar el traslado de forma nacional y/o internacional, formando a nuevos investigadores.

Los instructores que pueden formar parte del profesorado universitario, han de tener en su posición como mínimo algún título de posgrado (Máster Universitario) para posteriormente terminar adquiriendo el grado de Doctor.

II.1.2. PERFIL DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

Siguiendo a la Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril, por la que se modifica a la Ley Orgánica de Universidades 6/2001, se apuesta por la armonización del sistema educativo superior entorno al Marco Europeo y asume la responsabilidad de organizar y estructurar este periodo sobre tres ciclos (Grados, Máster y Doctorado). Dando de esta forma respuesta a la necesidad de un marco común basado en la movilidad, la formación continuada de por vida y el reconocimiento de titulaciones. Este nuevo modelo de enseñanza y aprendizaje otorga una nueva visión de entender la universidad y su íntima relación con la sociedad. Se trata de forma emergente de ofertar formación de calidad atendiendo a retos y desafíos que den respuesta a las inquietudes de la población.

De esta manera, la universidad es una entidad de carácter pública o privada que se encarga de la educación superior a través de la investigación la docencia y el estudio, entre sus funciones se destacan la de la necesidad de transmitir y desarrollar conciencia crítica hacia la ciencia, la preparación de profesionales para facilitar su inserción laboral, la transferencia de conocimientos al servicio de la ciudadanía y la formación continua a lo largo de la vida. Aspectos necesarios que irán perfilando la figura del profesor universitario.

En este sentido, la universidad se basa en el principio de libertad académica, que se expone en las libertades de cátedra, de investigación y de estudio, dota a estas entidades de plena autonomía, en las que son ellas mismas las que elaboran sus estatutos, tienen libertad de crear estructuras específicas que contribuyan a la investigación y a la docencia, tienen la obligación de redactar y aprobar los planes de estudio y de enseñanzas, el poder de expedir certificados académicos oficiales válidos a nivel

nacional así como el establecimiento de relaciones con otras entidades que les permitan la promoción y desarrollo de sus fines institucionales.

II.1.2.1. Funciones y formación del profesor universitario

Atendiendo a la labor docente, tal y como establece la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, de forma general todo docente ha de cumplir las siguientes funciones: programación y enseñanza de una materia determinada, la cual contribuya a que los alumnos alcancen los objetivos planteados, evaluar el proceso de enseñanza y el de aprendizaje, ofrecer tutorías para que los discentes puedan resolver sus problemas a nivel académico, retroalimentar a los alumnos haciéndoles partícipes y conocedores de su nivel, investigar, experimentar y mejorar la propia formación docente, así como la capacidad de trabajar de forma colaborativa y autónoma.

Del mismo modo la LO 4/2007, propone que entre las funciones del docente universitario han de aparecer la actividad y dedicación docente, la formación continua de por vida, la participación en la investigación, el desarrollo tecnológico, así como la transferencia de conocimientos de gestión. De este modo en el apartado 1 del artículo 68 tal y como dicta esta ley, el profesorado universitario desempeñará sus funciones en régimen de tiempo completo o parcial, siendo esta compatible con el desarrollo de trabajos de carácter científico. En esta misma línea, el artículo 94 establece que estos instructores podrán llevar a cabo la función de tutoría en universidades no presenciales públicas, siempre y cuando se atienda a lo específico reglamentariamente.

En torno a la formación de los docentes, atendiendo a la LOE 2/2006, se distingue entre:

- **Formación inicial.**

La formación inicial ha de responder a las necesidades de titulación requeridas por el sistema educativo, ya que su contenido debe ser suficiente para responder a los retos de que surjan, así como que se dote a los docentes de la capacidad para adaptar las enseñanzas a las necesidades de cada sujeto. A su vez el título de grado o posgrado será regulado por el Espacio Europeo Educativo Superior.

- **Formación permanente**

La formación permanente se constituye como un derecho y obligación de todo docente ha de realizar. De esta manera, los programas de formación permanente deben de contemplar y ofrecer alternativas para que los docentes amplíen sus conocimientos entorno a la ciencia, metodologías, didácticas de cada materia específica, atención a la diversidad, los cuales se han de orientar a mejorar y asegurar la calidad de la enseñanza.

Los distintos órganos de educación promoverán la utilización de medios tecnológicos y de comunicación, adquisición de lenguas extranjeras independientemente de la materia de impartición, así como el avance en la investigación e innovación.

II.1.2.2. Categoría de contratación del profesor universitario

Dentro del sistema educativo de las universidades, se detectan múltiples figuras de contratados, de los que podemos diferenciar dos niveles, el primero del personal docente e investigador, dentro del que se distingue el ayudante, el profesor ayudante doctor, el profesor contratado doctor, el profesor asociado y el visitante, cuyo proceso de selección, exceptuando el papel de visitante, se desarrolla mediante un concurso público, seleccionando al sujeto atendiendo a los principios constitucionales de igualdad, mérito y capacidad, y el segundo nivel, el cuerpo docente universitario, constituido por titulares y catedráticos, siendo estos últimos funcionarios del estado. A continuación, atendiendo a la LO 4/2007 se procede a la descripción de cada una de las figuras universitarias.

- **Ayudante**

Las universidades podrán contratar a un sujeto bajo este perfil a aquellos que hayan sido admitidos o hayan sido admitidos en los estudios superiores de doctorado. La función principal de estos sujetos será la de colaborar en las tareas de carácter docente práctica, no pudiendo superar las 60 horas anuales, así como la de contribuir en la investigación.

El presente contrato, será de carácter temporal, abarcando un mínimo de un año y no pudiendo superar los cinco, aunque podrá prolongarse a lo establecido en un comienzo, siempre y cuando no supere el máximo tiempo expuesto anteriormente.

- **Profesores ayudantes doctores**

Para el acceso a este puesto laboral se requiere de estar en posesión del título de doctor, a su vez, la contratación requiere previamente la positiva evaluación por parte de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), o la aprobación por parte de la evaluación externa que la ley de cada Comunidad Autónoma determine. Siendo un mérito preferente la estancia de sujetos en universidades nacionales o extranjeras de prestigio, distinta a la que se solicita la plaza de acceso.

Los contratados tendrán entre sus funciones la de impartición de clases, así como la de investigación. El contrato será como el anterior de carácter temporal, diferenciándose en que esta es de tiempo completo, la duración de este contrato no podrá ser inferior a un año ni superar los cinco. Las situaciones de incapacidad laboral, maternidad, o baja de cualquier índole durante este periodo, interrumpirán su cómputo.

- **Profesores colaboradores**

Excepcionalmente las universidades podrán realizar contrataciones de profesores colaboradores, los cuales deben de tener el título de doctor, así como la valoración positiva de ANECA o la aprobación por parte de la evaluación externa que la ley de cada Comunidad Autónoma determine.

Las funciones de estos individuos serán de dar docencia y estar activos en el ámbito de la investigación, así mismo, los sujetos con este tipo de contrato de carácter indefinido, accederán directamente a la categoría de profesor contratado doctor, en su propia plaza.

- **Profesores contratados doctores**

Este contrato atenderá a sujetos que sean ya doctores y que hayan recibido la evaluación positiva por parte de ANECA y o del órgano de evaluación externo que la ley de la universidad de la Comunidad Autónoma determine.

Este contrato dota a los sujetos de la obligación de desarrollar plena capacidad docente e investigadora, adquiriendo esta última un papel más prioritario. El acceso a esta categoría profesional es de carácter indefinido y de dedicación a tiempo completo.

- **Profesores asociales**

Los sujetos que acceden a esta categoría, tienen que acreditar que ejercen profesionalmente su actividad laboral fuera de la universidad, siendo su papel dentro de esta la de desarrollar tareas docentes mediante el aporte de conocimientos y experiencias profesionales.

Siendo de este modo un contrato de carácter temporal y de tiempo parcial. La duración total de dicho convenio será trimestral, semestral o anual, pudiendo renovarse continuamente, siempre y cuando el profesional acredite su actividad laboral fuera de la universidad.

- **Profesores visitantes**

De acuerdo con los estatutos establecidos por cada universidad, estas podrán nombrar a Profesores Eméritos, a aquellos docentes ya jubilados que hayan desempeñado actividades en la universidad. Estos contratos serán de carácter temporal, cuya duración será establecida entre el sujeto y la universidad. Este desempeñará el papel de docente, en la que transmitirá su conocimiento y experiencia investigadora profesional.

- **Profesores Titulares de Universidad**

Podrán acceder a la presentación de esta categoría, aquellos sujetos que posean el título de Doctor, la cual deberá ir acompañada de acuerdo a lo establecido reglamentariamente, junto con la justificación de los méritos alegados.

Atendiendo al artículo 57.2, las comisiones nombradas para la evaluación de este sujeto, examinarán los méritos adjuntados por el solicitante, pudiendo recabar de ellos aclaraciones o justificaciones adicionales, las cuales deberán ser entregadas por escrito en un plazo que ellos mismos establecerán.

- **Catedráticos de Universidad**

A esta plaza, solo podrán presentarse aquellos funcionarios del cuerpo de Profesores Titulares de Universidad, para ello tendrán que presentar su solicitud atendiendo al reglamento, junto con los méritos justificativos que lo verifiquen.

La acreditación a catedrático será llevada a cabo mediante un examen y juicio de la documentación presentada por el solicitante. La comisión evaluadora estará compuesta al menos por cinco profesores universitarios de prestigio en el ámbito docente e investigador, siendo todos ellos catedráticos.

II.1.2.3. Características generales del profesor universitario

En el siglo XXI, el continuo desarrollo de la educación superior y la reforma de los sistemas educativos, están provocando que los profesores universitarios se enfrenten a una creciente presión psicológica, ya que sobre ellos recae la responsabilidad de transmitir educación y conocimientos de calidad. La labor docente universitaria está experimentando cambios tan espontáneos, que hace que estos individuos tengan que enfrentarse a nuevas competencias para conseguir responder a las exigencias de los discentes.

Tras lo comentado anteriormente, se ha llevado a cabo un estado actual de la cuestión con el objetivo de determinar el perfil de los profesores universitarios. A fin de asegurar la adecuación del proceso se ha seguido la declaración PRISMA para revisiones sistemáticas y meta-análisis “*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*” (Hutton et al., 2015; Hutton et al., 2016).

Con la finalidad de indagar en literatura científica actual, se ha empelado como principal motor de búsqueda la Web of Science (WOS), delimitando el rango temporal a los últimos cinco años (2013-2018), utilizando como término clave “*college teacher*”. Una vez realizado este proceso, se seleccionaron aquellos estudios publicados en lengua anglosajona y castellana, obteniéndose un total de 2.900 artículos de carácter científico. Posteriormente se refinó la búsqueda considerando las investigaciones publicadas bajo los dominios de investigación “*Education, Educational Research*” y “*Psychology*”, fijando un total de 2.100 estudios, tal y como se muestra en la siguiente tabla. Para la concretización de la muestra se aplicaron los siguientes criterios de inclusión: (a) Artículos de carácter científico que utilicen como variable a docentes universitarios; (b) investigaciones que empleen una metodología de corte transversal y/o longitudinal y (c)

estudios que muestren los suficientes resultados estadísticos que permitan el análisis de la variable objeto de estudio.

Tabla II.4. Evolución de la producción científica del estado de la cuestión según criterios clave

Términos Clave	Años	Castellano	Inglés	Total
“College teacher”	2013	11 Artículos	297 Artículos	308 Artículos
	2014	16 Artículos	269 Artículos	285 Artículos
	2015	59 Artículos	416 Artículos	475 Artículos
	2016	36 Artículos	419 Artículos	455 Artículos
	2017	27 Artículos	472 Artículos	499 Artículos
	2018	1 Artículos	77 Artículos	78 Artículos
Total		150 Artículos	1.950 Artículos	2.100 Artículos

Tal y como se expone en la tabla anterior, la producción de literatura científica en lengua anglosajona (92,8%), es superior a los valores presentados por la lengua castellana (7,2%), dentro de la base de datos seleccionada. Destacando que existe una amplia producción de investigaciones que abarcan el estudio de los docentes universitarios, siendo una temática que va en ascenso.

La evolución del contexto socio-laboral universitario en la sociedad industrial, informática y de la comunicación conlleva el desarrollo de profesionales, dándole una mayor importancia a las destrezas especializadas que potencien las cualidades humanas, que la mera adquisición de conocimiento (Achcaoucaou et al., 2014). La evolución del concepto de profesionalidad hacia la valoración de conocimientos, la adquisición y transmisión de destrezas y actitudes polivalentes y transferibles, ha generado la consideración de esta profesión como el continuo desarrollo de competencias (Hua, 2017; Stürmer, Könings y Seidel, 2013; Van Den-Berghe, Vansteenkiste, Gardon, Kirk y Haerens, 2014).

En este sentido, ser competente en el ámbito de objeto de estudio en el siglo XXI, requiere no solo de tener una amplia gama de conocimientos teóricos y técnicos específicos de la materia a impartir, sino que demanda de habilidades, destreza y actitudes que permitan desenvolverse eficazmente en la sociedad, así como estar en activo en el contexto profesional.

De esta manera, el perfil del docente universitario viene determinado ante diversas competencias que estos han de adquirir de forma progresiva. Una de las clasificaciones

más utilizadas y citadas actualmente, fue la propuesta Bunk (1994), donde se exponen las cuatro competencias que ha de desarrollar el profesorado universitario (Gairín-Sallan, 2011; González-Espino, 2017; Mas-Torelló y Olmos-Rueda, 2016; Villarroel y Bruna, 2017).

- **Competencia técnica:** Saber científico.
- **Competencia metodológica:** Saber hacer.
- **Competencia social:** Saber ser.
- **Competencia participativa:** Saber estar y actuar.

Posteriormente han sido muchas las competencias y características que han regulado la profesión docente universitaria, por su parte Zabalza (2016), enumeró ocho cualidades que todo instructor de excelencia debía de alcanzar: (1) planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje; (2) Seleccionar y transmitir eficazmente los contenidos; (3) expresar de forma coherente los contenidos e información; (4) alfabetización y dominio de las nuevas tecnologías; (5) emplear las metodologías más adecuada atendiendo a las necesidades del alumnado; (6) capacidad de relación y comprensión tanto con los compañeros, como con el alumno; (7) Reflexionar e investigar sobre la investigación contribuyendo en la ciencia e (8) Implicarse de forma institucional.

Un año después, Navas-Ortega (2010), propone que todo perfil de los profesionales de la educación superior gira en torno a ocho competencias:

- **Competencias cognitivas.** (Conocimiento científico).
- **Competencia metacognitiva.** (Carácter crítico y reflexivo).
- **Competencia cultural.** (Conocimiento de la sociedad actual).
- **Competencia comunicativa.** (Lenguaje científico, tanto a nivel verbal, como escrito).
- **Competencia social.** (Capacidad de relación, cooperación...).
- **Competencia de gestión.** (organización y planificación).
- **Competencia tecnológica.** (Investigación, uso de los nuevos medios).
- **Competencia de investigación.** (Búsqueda de respuestas a problemas sociales actuales).

De esta manera se puede observar, que cada vez son más las competencias que se le exigen a los docentes de forma inmediata, para poder dar respuesta a todas las demandas sociales y laborales. Consecuentemente este proceso va generando un estado de desgaste emocional, teniendo repercusiones negativas sobre su propia salud física y mental, así como en la calidad de lo que ellos mismos transmiten.

II.2. INTELIGENCIA EMOCIONAL

El término Inteligencia Emocional, ha comenzado a adquirir relevancia en el ámbito educativo, debido a los grandes beneficios que dota a quien la posee, como la capacidad de superar las dificultades, la habilidad para la toma de decisiones eficaces bajo situaciones de presión, también contribuye a regular emocionalmente al individuo, genera sentimientos de satisfacción y bienestar mental.

Por ello a continuación se va a realizar una revisión acerca de la evolución que ha experimentado este concepto hasta llegar a nuestros días, se detallarán los modelos principales que la han trabajado, se proseguirá conceptualizando y detallando los componentes que conforman las emociones, se seguirá con la descripción de la personalidad de los docentes universitarios inteligentemente emocionales, para finalmente desembocar con un estado actual de la cuestión que versará sobre las variables objeto de estudio.

II.2.1. APROXIMACIÓN Y CONCEPTUALIZACIÓN DEL TÉRMINO INTELIGENCIA EMOCIONAL

En 1870, Galton fue uno de los primeros investigadores interesado en la realización de estudios basados en las diferencias individuales de los individuos, centrándose en la capacidad mental de cada uno, utilizando para ello un desarrollo de correlaciones de métodos. Siendo pionero en el uso de cuestionarios y métodos poco tradicionales en ese momento (Roback y Kerman, 1990). Posteriormente Castell (1901), elaboró pruebas mentales a fin de dotar a la psicología de carácter científico, convirtiéndose en el primer psicoanalista americano en cuantificar el estrés.

De esta manera surgió el interés por conocer la inteligencia de la población, siendo en 1905 cuando Binet, por encargo del Ministerio Francés, desarrolló un instrumento para evaluar la inteligencia en los niños, con objeto de identificar a los sujetos que podían seguir una escolaridad ordinaria o aquellos que requerían de una educación especial. Dicho instrumento fue modificado posteriormente por Terman (1916), acuñando por primera vez el término de coeficiente intelectual.

Las primeras aproximaciones al término de Inteligencia Emocional, se localizan a partir de 1920, cuando Thorndike formuló la teoría de la Inteligencia Social, entendiéndola como la capacidad que poseen las personas para comprender y regular sus emociones, haciendo un uso eficaz de ellas para asegurar las relaciones humanas, en la que identificó a su vez tres áreas relacionadas:

- La actitud que tiene el individuo hacia la sociedad y sus componentes.
- Conocimiento social que los sujetos tienen.
- Grado de ajuste social. Definiéndola finalmente como *“conjunto de habilidades distintas o conjunto de hábitos sociales y actitudinales específicas de cada uno”* (Thorndike y Stern, 1937, p.275).

A partir de este periodo, se comienza a rechazar la idea de una teoría única de inteligencia general. Thurstone (1938), establece siete habilidades (comprensión verbal, fluidez verbal, razonamiento inductivo, capacidad numérica, velocidad perceptiva, capacidad espacial y memoria) con las que mide la inteligencia de los individuos, más adelante Cattell (1963), distinguió entre inteligencia fluida e inteligencia cristalizada y Guilford (1950), realizó una gran aportación diferenciando entre el pensamiento convergente, el cual se encarga de la búsqueda de la mejor solución a partir de la información recibida, y el pensamiento divergente, el cual alude a la búsqueda de soluciones coherentes a un problema dado.

Años más tarde Wechsler (1958), se centró en dos componentes fundamentales, en los “intelectuales” y en los “no intelectuales”, englobando los factores afectivos, sociales y personales, es decir, la capacidad del individuo para pensar y actuar de manera efectiva con su ambiente. De esta manera, Wechsler (1943, p.103) reflexionó y estableció que

“la cuestión principal es si el no intelecto, que son las habilidades afectivas y motivacionales, son admisibles como factores de la inteligencia general. Mi opinión ha sido que tales factores no son sólo admisibles, sino necesarios. He intentado mostrar, que, en adición al intelecto, hay también factores no intelectuales definidos que determinan el comportamiento inteligente. Si las observaciones anteriores son correctas, esto nos lleva a que no podemos esperar medir el total de la inteligencia, hasta que nuestros tests incluyan también algunas medidas acerca de los factores no intelectuales”.

En 1960, con el debilitamiento del conductismo y el surgimiento del estructuralismo, se produjo la emergencia de los procesos cognitivos. Piaget (1960), contrariado por la teoría del coeficiente intelectual, constató que todo estudio que abarcara el pensamiento intelectual humano, debía de atender al modo en el que un individuo trata de comprender que lo rodea. Postulado que años después sería apoyado por la teoría de Gardner (1993).

A partir del siglo XX, la ley del efecto experimenta múltiples acepciones entre las que se destaca la desarrollada por Freud (1971), que estableció el “*principio de realidad*”, en el que incluía el constructor de racionalidad, factor fundamental en el principio de satisfacción. En la obra publicada por Ribot (1925), “*lógica de los sentimientos*”, se versan sobre los contenidos de dicho constructo. Años después, Marina (1993), constata que las ciencias enfocadas al pensamiento humano desvelan valiosos conocimientos, acerca de las diferencias individuales, aunque los estudios centrados solamente en ello manifiestan carencias, por ello han de ser subsanadas mediante estudios, que no solamente tenga en cuenta la razón, sino también las emociones. Sternberg (1997), bajo la idea de globalización afirma que la inteligencia, posee una estrecha relación con las emociones, la memoria, la creatividad, el optimismo y la salud mental.

Una importante aportación al origen de la Inteligencia Emocional, surge a partir de 1983, con la publicación “*Frames of Mind*” de Gardner (1983), en la que se establece la teoría de las Inteligencias Múltiples. Esta explica que los sujetos dan diversas respuestas a desafíos que afrontan en su vida cotidiana utilizando para ello otro tipo de inteligencias diversificadas, entre las que se incluye el manejo y regulación emocional, lo cual contribuye a aprender a convivir en sociedad. Esta teoría diferencia las

inteligencias entre: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, kinésico-corporal, interpersonal e intrapersonal, haciendo referencia a una amplia gama de inteligencias, entre las que se sitúa la inteligencia inter e intrapersonal, la cual coincide con una corriente de autores que defienden la existencia de una inteligencia emocional, clasificándola como independiente de otros constructos como la inteligencia psicométrica o la personalidad. Haciendo hincapié en las dos últimas, López-Bernard (2015) las define como:

- **Inteligencia Interpersonal.** Se encarga de detectar los sentimientos de las personas con las que comparte el entorno, mediante la discriminación del estado anímico, las intenciones y la motivación. Para su desarrollo es primordial la presencia de vínculos afectivos durante los primeros tres años de edad.
- **Inteligencia Intrapersonal.** Se refiere al conocimiento personal de uno mismo. A su vez, alberga la capacidad del individuo a adaptar las diferentes conductas a partir de dicho conocimiento. Al igual que en la inteligencia interpersonal, los tres primeros años de vida de un sujeto son esenciales, donde se establece la diferencia entre el individuo y las demás personas.

Otros precursores a considerar en este ámbito es Epstein (1986), quién defiende la postura de la inteligencia experimental, rechazando la idea de inteligencia tradicional. Posteriormente, Sternberg (1988), estipula la teoría de la inteligencia triárquica, la cual diferencia entre: la inteligencia analítica, la inteligencia práctica y la inteligencia creativa, donde se postula que la unión de estas tres de forma equilibrada constituye para el sujeto lo que se conoce como inteligencia exitosa (Bisquerra-Alzina, Pérez y García, 2015).

En 1990, surge el concepto de Inteligencia Emocional de la mano de Salovey y Mayer, por medio de la inteligencia interpersonal e intrapersonal propuesta por Gardner, entendida como *“la habilidad de percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones proviniendo un crecimiento emocional e intelectual”*.

Aunque quién difundió y popularizó el término fue Goleman (1995), quien defendía que el ser humano tiene dos cerebros y por lo tanto dos tipos de inteligencia: (a) inteligencia racional y (b) inteligencia emocional, y la unión de ambas determina nuestro funcionamiento vital. Definiéndola en 1996 como *“la inteligencia emocional constituye el vínculo entre los sentimientos el carácter y los impulsos morales. Además, existe la creciente evidencia de que las actitudes éticas fundamentales que aportamos en la vida se orientan en las capacidades emocionales subyacentes”* (Goleman, 1996, p.14)

A partir de este acontecimiento, en 1994 se fundó el CASEL *“Consortium for de Advancement of Social and Emotional Learning”*, a fin de potenciar la educación emocional y social en todo el mundo

En esta línea, autores como Matthews, Zeidner y Roberts (2004), centran el concepto de dicho constructo, en la capacidad de asimilación emocional, el cual está vinculado con la regulación emocional, definiéndolo como la habilidad para identificar, transmitir y percibir las emociones propias y ajenas. A esto, Salovey y Grewal (2005), añaden que es un constructo necesario para conseguir elevar los niveles cognitivos y emocionales efectivamente, así como el papel tan primordial que este tiene dentro de las interacciones sociales (Brackett, Rivers, y Salovey, 2011; Feuerhahn, Stamov-Rossnagel, Wolfram, Bellingrath y Kudielka, 2013; Yin, 2015).

En este sentido, Martínez (2016) establece una clasificación de las principales categorías que constituyen la Inteligencia Emocional, a través de la recopilación de los factores más comunes y compartidos por la mayoría de las investigaciones, tal y como se muestra a continuación:

- **Autoconciencia.** Identificación y reconocimiento de las propias emociones, así como la influencia que estas ejercen sobre cada uno.
- **Autocontrol.** Dominio de las emociones propias, así como la capacidad para gestionarlos efectivamente.
- **Motivación.** Capacidad para mantener la motivación en un objetivo determinado, dirigiendo y controlando las emociones, superando las dificultades.

- **Ajuste y enriquecimiento emocional.** Habilidad para resolver y buscar soluciones ante los problemas acontecidos en cada situación.
- **Empatía.** Ser capaz de ponerse en la situación de los demás, entendiendo sus sentimientos.
- **Habilidad social.** Capacidad para manejar las relaciones sociales, desarrollando habilidades de liderazgo y competencias sociales.
- **Influencia personal.** Habilidad para influir positivamente tanto en la vida de uno mismo y del resto de personas. Dicha capacidad guarda una relación directa con la capacidad de liderazgo.

Dada la gran relevancia que ha adquirido la Inteligencia emocional, como factor esencial para la satisfacción personal, emocional y cognitiva, se requiere desarrollar la evolución de la producción científica. Para la búsqueda de literatura científica se ha utilizado como motor de búsqueda la Web of Science (WOS) de la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT), en los dominios de las Ciencias Sociales, donde se han empleado los términos clave “*Inteligencia Emocional*” y “*Emotional Intelligence*” acompañado del operador booleano “or”. Se ha registrado un total de 13.037 estudios científicos.

Tabla II.5. Evolución de la literatura científica del término Inteligencia Emocional

Rango Búsqueda	Inteligencia Emocional	Emotional Intelligence	Total
Hasta 2000	1 Artículos	348 Artículos	349 Artículos
2001-2006	29 Artículos	1.459 Artículos	1.488 Artículos
2007-2012	81 Artículos	4.123 Artículos	4.204 Artículos
2013-2018	137 Artículos	6.859 Artículos	6.996 Artículos
Total	248 Artículos	12.789 Artículos	13.037 Artículos

En la tabla anterior se pone de manifiesto que la producción de literatura científica que trabaja la Inteligencia Emocional va en aumento, siendo este más significativo en los últimos cinco años (2013-2018), albergando un 53,66% del total de publicaciones sobre este constructo. Asimismo, si la búsqueda se restringe a las áreas de investigación “*Psychology*” y “*Education Educational Research*” la producción total desciende a 7.581 estudios.

II.2.2 MODELOS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Actualmente no existe una única teoría que explique la Inteligencia Emocional, el marco que la alberga es tan amplio y diverso que no se puede considerar una sola versión como correcta. Ya que los múltiples puntos de vista han desarrollado numerosas definiciones, mediciones y modelos que expliquen las habilidades que han de tener las personas emocionalmente inteligentes para alcanzar el éxito en la vida y conseguir adaptarse al ambiente (Petrides y Furnham, 2003).

Basándonos en autores como Extremera y Fernández-Berrocal (2005), González, Ros, Jiménez y Garcés de los Fayos (2014) y Ramos, Enríquez y Recondo (2012), la Inteligencia Emocional puede englobarse bajo dos grandes modelos, el de habilidades y el mixto. Según Goleman (1995), el cual señaló que ambos modelos coinciden en la opinión de que la inteligencia por sí sola no opera de forma óptima, siendo necesaria su colaboración equilibrada entre la lógica y la emoción y entre las capacidades personales, emocionales y sociales. Por ello, a continuación, se describen los modelos anteriormente citados.

II.2.2.1. Modelos Mixtos

Los modelos mixtos se centran en la combinación de las dimensiones de la personalidad junto con las habilidades de regulación emocional. Se diferencian de los modelos de habilidades en que no trabajan de forma exclusiva en las emociones o en los aspectos intelectuales, sino que engloban aspectos relacionados con características de la personalidad, como el optimismo o la empatía, prediciendo el éxito en las personas prestando atención a los rasgos de comportamiento estables y variables de la personalidad.

A continuación, se exponen los principales modelos mixtos de la Inteligencia Emocional. El modelo de Goleman (1998), enfocado al éxito en el ámbito laboral; el propuesto por Bar-On (1997), formado por factores emocionales y el modelo de Petrides y Furnham (2001), en el cual se considera la Inteligencia Emocional como un rasgo de la personalidad.

II.2.2.1.1. Modelo de Goleman (1998)

El modelo de Goleman (1998), conocido como “*modelo de las competencias emocionales*”, muestra la combinación de cuatro habilidades, (1) cognición, (2) motivación, (3) inteligencia y (4) neurociencia, es decir, incluye tanto procesos cognitivos, como no cognitivos. Este modelo se diferencia del resto en que su punto de atención se centra en el ámbito empresarial y en la predicción de excelencia laboral.

Dicho modelo está constituido por cinco habilidades básicas:

- Identificar las propias emociones y ser consciente de ellas.
- Capacidad para controlar las emociones.
- Habilidad para motivarse así mismo.
- Reconocer las emociones ajenas, empatía.
- Habilidad para controlar las relaciones sociales y emociones externas.

Estas habilidades a su vez presentan los siguientes factores:

- **Autoconciencia:** Este factor se considera la pieza clave de la Inteligencia Emocional, el cual se basa en la capacidad de reconocer las propias emociones en el momento en el que ocurren.
- **Automanejo.** Control de los propios sentimientos, impulsos y obligaciones internas. Es fundamental para establecer relaciones interpersonales.
- **Conciencia social.** Identificación de las preocupaciones, emociones y necesidades de los que nos rodean.
- **Manejo de las relaciones.** Habilidad para establecer efectivamente relaciones sociales, conlleva el desarrollo de capacidades como el liderazgo, la popularidad y la eficacia interpersonal (Goleman, 1995).

Tabla II.6. Habilidades básicas del modelo de Goleman (Extraído de Goleman, 2000).

	Competencias Personales	Competencias Sociales
Reconocimiento de emociones	• Autoconciencia emocional • Acertada autoevaluación • Autoconfianza	• Empatía • Servicio de orientación • Conciencia organizativa
Regulación de emociones	• Autocontrol • Fiabilidad (honestidad) • Conciencia • Adaptabilidad • Conducta hacia el logro • Iniciativa	• Influencia • Comunicación • Liderazgo • Cambio catalizador • Construcción de vínculos • Trabajo en equipo y colaboración

II. 2.2.1.2. Modelo de Bar-On (1997)

El modelo de Bar-On (1997), más allá del ámbito cognitivo, concibe la Inteligencia Emocional como el conjunto de capacidades emocionales, personales y sociales que influyen de manera general a la forma de adaptarse que tiene un individuo ante situaciones de presión. Se considera que la relación de una persona con su ambiente, deriva de la capacidad que tiene el sujeto de comprender, controlar y expresar efectivamente sus emociones, lo que a su vez depende de las características de la personalidad.

Para la fundamentación de este modelo, Bar-On (1997), se basó en los conceptos y teorías de cinco trabajos científicos:

- Darwin (1872). Del cual extrajo la relevancia de la expresión emocional que surge de forma innata en los seres humanos como medio para adaptarse a los diversos entornos.
- Thorndike (1920). Se sirvió de la teoría de la Inteligencia Social, de la cual se centró en la influencia positiva que ejercía la Inteligencia Emocional sobre el rendimiento de cada sujeto.
- Wechsler (1958). De la obra de este autor, el cual puso de relieve el papel que desempeñan los factores no cognitivos sobre las emociones.
- Sifneos (1973). Se centró en las incongruencias existentes entre las acciones que un individuo desempeña y sus verdaderos sentimientos.
- Appelbaum (1973). Destacó la autoconciencia, centrándose principalmente en el proceso que un individuo experimenta al adquirir el conocimiento sobre sus propias emociones.

A partir de estos estudios anteriormente citados, Bar-On (1997), construyó su modelo en base a 5 habilidades:

- Capacidad de reconocer, comprender y expresar emociones y sentimientos propios.
- Empatía.
- Habilidad para adaptarse y solventar óptimamente dificultades tanto a nivel personal como interpersonal.
- Capacidad de autocontrol emocional.
- Capacidad de mantener la motivación.

Años más tarde, Bar-On (2006) reformuló su teoría en torno cuatro habilidades, divididas a su vez en diez factores, las cuales se muestran a continuación en la siguiente tabla.

Tabla II.7. Habilidades del modelo reformulado de Bar-On (2006)

Habilidades	Factores
Habilidad Intrapersonal	Autocomprensión Autoconocimiento Asertividad
Habilidad Interpersonal	Empatía Relaciones sociales
Habilidades Adaptativas	Validación Flexibilidad Resolución de problemas
Habilidades de Control	Tolerancia hacia el estrés Dominio sobre los impulsos

En torno a las habilidades propuestas bajo este modelo, Bar-On (2006) considera que las personas inteligentes a nivel socio-emocional, se caracterizan por poseer la capacidad de comprensión emocional, ser capaz de relacionarse socialmente con los demás, conocer los propios sentimientos, así como empatizar con el resto de personas, llegando a establecer redes sociales óptimas, sin generar sentimientos de dependencia.

II.2.2.1.3. Modelo de Petrides y Furnham (2001)

Estos dos autores crearon el modelo de la autoeficacia, los cuales conciben la Inteligencia Emocional como “*formas de actuar habitualmente y autovaloraciones relativas a la capacidad para reconocer, procesar y utilizar información emocional*”. El

modelo de Petrides y Frunham (2001), se caracteriza por utilizar dos formas diferentes para medir este constructo:

- **Escala de autoinforme.** Mide la Inteligencia Emocional como un rasgo de personalidad de orden inferior.
- **Escalas de máximo rendimiento.** Evalúa la Inteligencia Emocional como una habilidad.

Este modelo se centra en analizar la percepción que cada individuo posee acerca de sus capacidades emocionales, pero no la habilidad de cada sujeto para controlar los múltiples acontecimientos en los que entra en juego el factor emocional.

Para la elaboración del presente modelo, Petrides y Furnham (2001), se basaron en otros ya propuestos de Inteligencia Emocional, seleccionando aquellos factores que eran más comunes en todas ellas, desechando aquellos en los que no existían coincidencias. A continuación, se muestran los quince factores que constituyen el modelo propuesto por Petrides y Furnham (2001).

Tabla II.8. Factores del modelo de autoeficacia (Petrides, Furnham y Mavroveli, 2007)

Factor	Personas con una puntuación alta se ven:
Adaptabilidad	Flexible y con la capacidad de adaptarse a nuevas situaciones
Asertividad	Con carácter para defender sus propios derechos
Autopercepción emocional y de los demás	Reconoce con claridad sentimientos propios y ajenos
Expresión emocional	Capacidad para comunicar los sentimientos a los demás
Gestión emocional de los demás	Capacidad de influir en sentimientos propios y ajenos
Regulación emocional	Capacidad para controlar las emociones
Baja impulsividad	Reflexivo y con capacidad para controlar impulsos
Habilidades de relación	Capacidad para mantener relaciones personales satisfactorias
Autoestima	Con éxito y con autoconfianza
Automotivación	Constante y perseverante frente a las adversidades
Competencia social	Capacidad para trabajar en equipo
Manejo del estrés	Capacidad para soportar la presión y regular el estrés
Empatía rasgo	Capacidad para ponerse en el lugar del otro
Felicidad rasgo	Contento y satisfecho con su vida
Optimismo rasgo	Seguro de sí mismo

II.2.2.2. Modelo de Habilidades

Este modelo de Inteligencia Emocional, según Extremera y Fernández-Berrocal (2005), se basa en el uso adaptativo de las emociones y la aplicación de esta al pensamiento. Pone su punto de atención exclusivamente en cómo se procesa la información emocionalmente, así como en el estudio de las capacidades involucradas en dicho procesamiento.

II.2.2.2.1. Modelo de Salovey y Mayer (1990)

Desde una perspectiva cognitiva Salovey y Mayer (1990, p.239) acuñan el término Inteligencia Emocional conceptualizándolo como *“una parte de la inteligencia social que incluye la capacidad de controlar nuestras emociones y las de los demás, discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar nuestro pensamiento y nuestros comportamientos”*.

Este modelo inicial, centró su atención en dos factores primordiales, la razón y la emoción. A su vez, esta teoría diferenciaba tres procesos de adaptación:

- Valoración y expresión emocional
- Control emocional
- Utilización emocional con el fin de conseguir adaptarse a las diversas situaciones.

En esta misma línea, constataron que la Inteligencia Emocional estaba formada por dos sistemas que actuaban de forma simultánea, uno recibiendo el mensaje y otro procesándolo (Mayer, Salovey y Caruso, 2000).

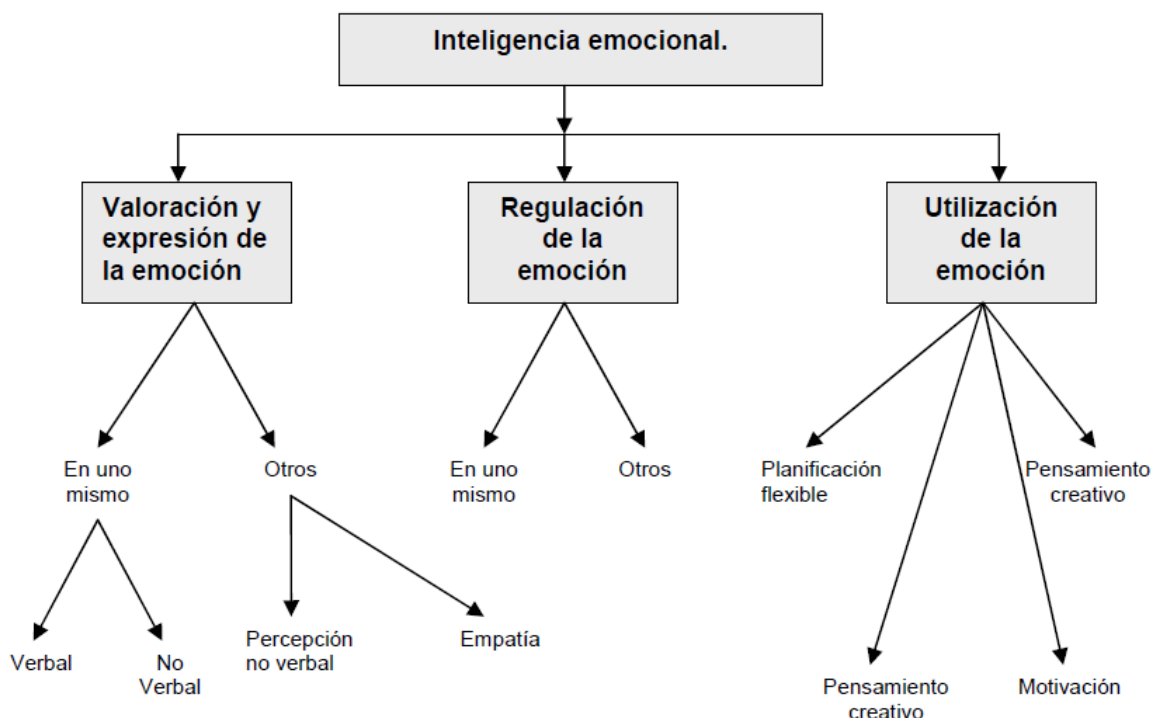


Figura II.1. Modelo Inteligencia Emocional Salovey y Mayer (1990).

El modelo original de Salovey y Mayer (1990), está formado por tres categorías, las cuales se subdividen a su vez en varias habilidades, tal y como se ha mostrado en la figura anterior: (1) evaluación y percepción emocional, (2) regulación emocional y (3), Uso de las emociones. A posteriori, se procede al desarrollo de cada una de ellas.

- **Evaluación y percepción emocional.**

Dentro de esta categoría, Salovey y Mayer (1990) distinguieron entre dos factores, uno personal y otro interpersonal. Dotando al sistema de evaluación y percepción de una gran relevancia, ya que es donde se desarrollan los procesos de la Inteligencia Emocional, permitiendo al individuo una adecuada evaluación y expresión emocional.

En torno a los factores personales, se subdividen dos modalidades, la verbal, que atienden a la capacidad del individuo para expresar sus propias emociones y la no verbal, siendo de gran importancia, ya que, desde los principios del ser humano, este ha hecho uso de cuerpo para expresar sus emociones mediante la comunicación no verbal.

El factor interpersonal, también consta de dos subdivisiones para la interpretación emocional, la empatía, que alude a la capacidad de comprender los sentimientos de otra persona, y la percepción no verbal, como la habilidad para percibir y reconocer las emociones ajenas atendiendo a las señales que estos transmiten a través de su cuerpo.

- **Regulación emocional.**

Para los autores anteriormente citados, una persona inteligente a nivel emocional, es aquella que es capaz de controlar y regular sus emociones, en las diferentes situaciones cotidianas. Esta categoría está compuesta también por dos factores, el personal y el interpersonal. El primero, hace referencia a la capacidad que posee un individuo para autogestionar sus emociones, haciendo para ello uso de mecanismos que faciliten un estado de ánimo positivo.

Mientras que el factor interpersonal, requiere el desarrollo previo de habilidades sociales, ya que, se relaciona con la capacidad que un sujeto posee para influir positivamente en los sentimientos ajenos.

- **Uso de las emociones.**

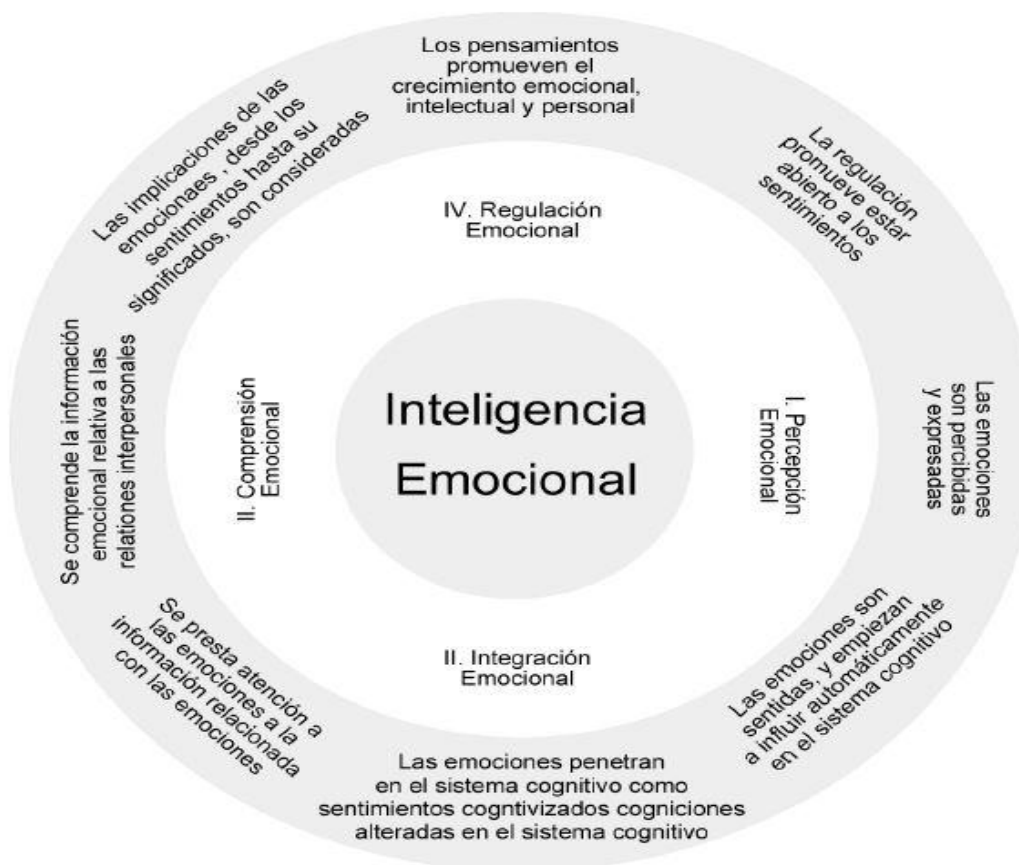
Esta categoría alude a la capacidad de un individuo para enfrentarse de forma eficaz ante las adversidades y situaciones de presión, la cual se subdivide en cuatro componentes:

- **Planificación flexible.** Se refiere a la capacidad de predecir situaciones venideras, las cuales presentaran relaciones y variarán según los sentimientos que la persona tenga en cada momento.
- **Pensamiento creativo.** Alude a la capacidad de ser optimista y mantener esta actitud ante las adversidades, así como la capacidad para buscar soluciones a fin de solventar los problemas.
- **Atención dirigida.** Se entiende como el dominio emocional ante la aparición de adversidades, las cuales hacen que el individuo experimente unos sentimientos concretos.

- **Motivación.** Control emocional que dota a los sujetos de la capacidad para hacer uso de ellas como mecanismo de afrontamientos, ante situaciones que influyen en la manera que el sujeto interpreta y actúa ante diversas situaciones.

II.2.2.2.2. Modelo de Mayer y Salovey (1997)

Siete años después, Mayer y Salovey (1997) reformularon su modelo propuesto, prestando una mayor atención a los aspectos cognitivos (Van Rooy, Viswesvaran y Pluta, 2005). Constituyeron la Inteligencia Emocional bajo cuatro habilidades, las cuales se desarrollan de forma progresiva con la edad y las experiencias vividas. Dichas habilidades siguen un orden secuencial que va de los procesos más sencillos (percepción emocional), a los más complejos (regulación emocional), tal y como se muestra en la



siguiente figura.

Figura II.2. Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997)

La primera habilidad, tal y como anteriormente se ha mencionado, es considerada como la más sencilla, la cual se centra en la capacidad para percibir y expresar correctamente

los sentimientos. A su vez, esta lleva implícita la capacidad de atender y descifrar los mensajes propios y ajenos, a través de la expresión facial, el tono de voz y la postura corporal.

Aunque tal y como afirma Ekman (2003), la habilidad para apreciar las emociones no es común en todas las personas, ya que algunos individuos no son capaces de saber cómo se sienten ellos y/u otras personas o solamente son capaces de detectar emociones no gratas, y algunos pocos tal y como constata Fiori (2009), tienen la capacidad para discriminar entre una amplia gama de matices emocionales.

La segunda habilidad propuesta, la facilitación emocional, es la encargada de aunar los diversos sentimientos a fin de conseguir el procesamiento cognitivo. Mayer y Salovey (1997) entienden las emociones como un complejo entramado formado por dos aspectos, los fisiológicos y los inteligentes, los cuales entran en el sistema cognitivo de dos formas: (a) como sentimientos cognitivizados y (b) como cogniciones alteradas. Por ello esta dimensión desempeña un papel importante, ya que es predictor de como un individuo se va a sentir en los diversos acontecimientos.

La tercera habilidad que constituye este modelo, es la comprensión emocional, que supone comprender como se combinan los distintos estados emocionales, implicando tanto la capacidad intuitiva, como la retrospectiva que causa dichos estados anímicos. De esta manera, las personas con altos niveles en esta dimensión, se caracterizan por un fácil entendimiento de las relaciones interpersonales, ya que la comprensión emocional dota a los individuos de la capacidad para saber cómo influir en los sujetos, haciendo que estos mejoren. De esta forma, la empatía adquiere un papel fundamental dentro de esta habilidad.

La última habilidad que forma este modelo, la regulación emocional, se concibe como la más compleja. Se baja en la reducción o magnificación de las respuestas emocionales tanto de uno mismo, como de las ajenas, así como el sentimiento y control de diversas emociones a la hora de tomar una decisión. El correcto desarrollo de esta dimensión, requiere de una buena consolidación de la percepción y la comprensión emocional, ya que una persona solo puede cambiar sus sentimientos y estados de ánimo cuando se ha percibido y comprendido emocionalmente de forma adecuada.

A continuación, se muestra de forma resumida las categorías que conforman el modelo reformulado de Inteligencia Emocional elaborado por Mayer y Salovey (1997).

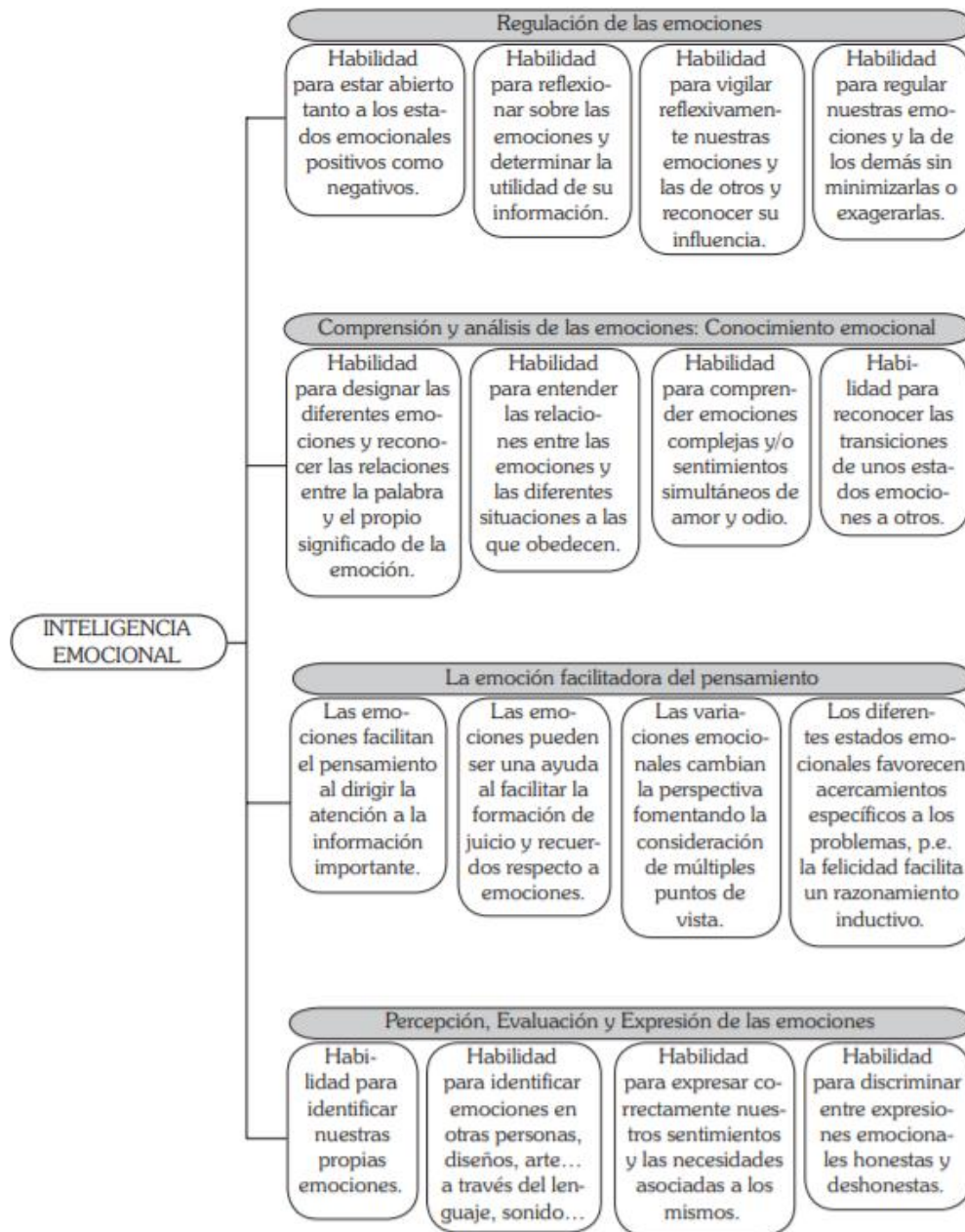


Figura II.3. Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997) (Extraído de Fernández-Berrocal y Extremera, 2009)

II.2.3 COMPONENTES DE LAS EMOCIONES

Siguiendo a Calvillo-Cortés (2010), cuando señalan que las emociones tienen un amplio abanico de conceptualizaciones, según el factor de estudio en el que se centre, estableciéndose la siguiente clasificación.

Tabla II.9. Clasificación de las emociones

Conceptualización emocional	Características
Categoría afectiva	• Activación fisiológica • Placer/disfrute
Categoría cognitiva	• Aspectos Perceptivos • Procesamiento emocional
Estimulación exterior	• Propulsores emocionales
Categoría fisiológica	• Activación de mecanismos biológicos
Conceptualización emocional/ expresiva	• Voz • Gesticulación • Cambios músculo esqueléticos
Categoría disruptiva	• Alteración de las emociones
Categoría adaptativa	• Control y regulación emocional
Categoría multifactorial	• Aspectos cognitivos • Afectivos • Fisiológicos • Conductuales
Conceptualización restrictiva	• Contrastación emocional • Diferenciación emocional
Categoría motivacional,	• Solapamiento emocional y motivacional
Conceptualización escéptica	• Importancia o no de las emociones

Bajo las múltiples teorías en las que se conceptualiza el término de emoción, Carvillo-Cortés (2010), establece que las emociones están compuestas principalmente por tres factores, los de tipo conductuales (respuestas motoras), los de tipo psicofisiológicas (respuestas a nivel orgánico) y las cognitivas (referentes al lenguaje). Todas ellas se encuentran apoyadas por la “*Teoría de los tres sistemas de respuesta*”, propuestos anteriormente por Lang (1984).

Otro modelo a destacar es el propuesto por Scherer (1993), el cual contempló que las emociones estaban constituidas por cinco elementos distintos:

- **Procesamiento cognitivo de los estímulos.** Se encarga de realizar una evaluación a nivel cognitivo, acerca del contexto y múltiples situaciones donde tienen lugar las emociones.

- **Procesamiento neurofisiológico.** Se refiere a la capacidad que cada uno tiene para regular su propio sistema, a nivel orgánico, ante los estímulos que recibe del ambiente.
- **Procesamiento motivacional o conductual.** Alude a la habilidad para planificar y actuar ante una respuesta generada por estímulos que se han recibido con anterioridad.
- **Mecanismos motores.** Representan la forma en la que el individuo transmite al exterior las emociones experimentadas.
- **Estado afectivo subjetivo.** Expresa la conclusión final a la que llega un sujeto tras recibir un estímulo y elaborar una respuesta al mismo.

De una forma más actual Bisquerra-Alzina (2012), establece que cada emoción está compuesta por tres factores, los cuales repercuten en la forma de actuar de los sujetos posteriormente:

- **Factores neurofisiológicos.** Se caracteriza por poner de manifiesto respuestas como taquicardias, sudoración, tonificación a nivel muscular, alteración de la respiración, cambio en los neurotransmisores, vasoconstricción, entre otras, las cuales son involuntarias para el sujeto. Pudiendo llegar a desarrollar problemas de salud (hipertensión, úlceras...), a causa de frecuentes emociones de nivel intenso. Siendo por ello recomendable para su prevención técnicas de relajación, y meditación que contribuyan positivamente a la regulación emocional.
- **Factores conductuales.** Se refiere a la entonación de voz, expresiones faciales, dirección de la mirada, movimientos corporales..., que realiza una persona en determinadas situaciones, las cuales pueden ser interpretadas por el resto de sujetos mediante la observación. Se trata de un factor difícil de disimular, ya que, por ejemplo, la expresión facial surge de la combinación de unos 23 músculos, los cuales conectan de forma directa con los centros donde se procesa la información emocional. El control sobre la expresión emocional es considerado un indicador de madurez y equilibrio, repercutiendo positivamente sobre las relaciones interpersonales.
- **Factores cognitivos.** Este factor es denominado como sentimientos (miedo, angustia, rabia, alegría, entre otras). Esta dimensión hace que, para cada uno de los sentimientos experimentados, le otorguemos un nombre, hecho que a veces

supone una limitación debido al dominio del lenguaje. A su vez, esta serie de limitaciones genera un déficit como consecuencia de que la persona no sabe expresar realmente lo que siente, dando lugar a un sentimiento de “*no sé qué me pasa*”, lo que supone efectos negativos sobre la persona.

De forma general, los modelos planteados anteriormente sobre los componentes de las emociones, hacen referencia a que los principales componentes de estas son, la respuesta cognitiva, la forma de actuar de los sujetos y otro factor a nivel somático, las cuales, en su conjunto, determinan e influyen en los distintos órganos del cuerpo y por lo tanto en la propia conducta y manera de actuar.

II.2.4. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y PERSONALIDAD DE LOS DOCENTES

En la realización laboral diaria de los docentes surgen situaciones emocionales como sentimientos positivos y/o negativos, el enseñar y aprender a escuchar, creación de ambientes favorables, comprender las opiniones y emociones ajenas, favorecer las relaciones interpersonales, entre otras (Herrera-Torres et al., 2016). De esta manera, la figura del docente en el aula adquiere un papel clave en el aprendizaje y motivación de los estudiantes, ya que de su conducta dependerá el comportamiento de los discentes, así como el rendimiento académico de los mismos (Pulido-Martos et al., 2016).

Las emociones que el docente experimenta en clase, son determinantes de la forma en la que enseñará, ya que las emociones que tienen connotación negativa influyen en la capacidad de procesamiento cognitivo de la información, mientras que las positivas, suponen un aumento de la capacidad creativa, así como una mayor facilidad para afrontar las situaciones problemáticas. Por lo que expresar las emociones en clase de forma adecuada, contribuye a generar un clima más cómodo tanto para el docente, como para el alumnado (López-Fernández et al., 2015).

En esta línea, siguiendo a Sastre-Morcillo (2017), un profesor universitario inteligentemente emocional debe de desarrollar las siguientes habilidades:

- **Autoconocimiento.**

Según Rovira (2003), debe de realizar un análisis personal de él mismo atendiendo a los cinco componentes básicos de la autoestima: seguridad, identidad personal, integración, finalidad y competencia. Ya que como afirma este autor, el miedo a enfrentarse a una clase se supera con el autoconocimiento, siendo el primer paso la comprensión de cómo se siente, para poder encontrar el porqué de esas emociones. Por ello es importante que el docente sea consciente de sus limitaciones y consecuente con las exigencias.

- **Autocontrol.**

Se centra en que el docente debe de aprender a tener el máximo control de su cuerpo, su autoestima y su motivación, ya que tal y como se muestre el profesor en el aula les transmitirá una seguridad o desconfianza a los discentes. Determinar que emoción es más adecuada en cada situación, gestionar los impulsos, la ira o el enfado contribuirá a un estado de bienestar y autosatisfacción laboral, siendo de esta manera tan importante el control físico, así como el mental.

Ke, Borakova y Valiullina (2017), defiende que el dominio emocional del docente, facilita la gestión de conflictos externos que se dan en el aula pues siguiendo a Torrego (2008), *“Cuando los conflictos se manejan constructivamente, las personas se sienten satisfechas, las relaciones se fortalecen y mejoran y aumenta la capacidad de resolver constructivamente futuros conflictos”* (p.208).

- **Automotivación.**

Tal y como se mencionó anteriormente, la actitud y emociones del docente son transmitidas a los alumnos, por lo que un profesor con estado motivacional alto generará y transmitirá ese entusiasmo a los estudiantes (Hagenauer, Hascher y Volet, 2015).

La confianza en uno mismo, la ilusión que se manifieste y la motivación entre otros son factores que facilitan la labor docente tanto a él mismo, como a los discentes, ya que se les dota a estos del sentimiento de que alguien confía en ellos, lo que favorece positivamente la motivación. El desarrollo de esta habilidad es de gran importancia, ya que es un medio de prevención ante sentimientos de desgaste profesional o ansiedad.

- **Empatía**

Esta habilidad dota al docente de la capacidad para comprender lo que siente otra persona, por lo que entender a un alumno facilita el poder ayudarlo, saber cómo se comporta y el porqué de esas acciones. A su vez, esto facilita el que el docente no se deje afectar emocionalmente bajo actitudes desagradables por parte de sus discentes, funcionando como un escudo personal que evite al docente a llevarse esas emociones hacia su persona (Buffington, Wolfgang y Stephen, 2017; Valerio-Ureña y Rodríguez-Martínez, 2017).

El docente como parte del sistema educativo, ha de trasladarse a la piel de sus alumnos, lo que le facilitará la toma de soluciones para hacer rectificar sobre las conductas desagradables ocasionadas por el alumnado (Llie y Almansa, 2015).

- **Habilidades sociales**

Dentro del aula universitaria, se requieren de importantes habilidades sociales como la capacidad de conocer y organizar grupos, la habilidad de resolver conflictos, establecer un buen clima de convivencia en clase, así como la capacidad para mediar ante determinadas situaciones.

Tal y como constata Escudero (2006), el docente tiene que poseer las habilidades necesarias para asegurar una gestión dinámica entre los miembros de la clase, mostrar atención al programa de aprendizaje, saber sacar partido a las motivaciones de los discentes, mantener las clases bajo su control y prestar atención y fomentar la vida afectiva dentro de los grupos de clase.

De esta manera, se hace necesario destacar que las habilidades que han de conformar a un profesor inteligentemente emocional, no surgen de forma innata, sino que requieren de un entrenamiento y aprendizaje de las mismas, pudiendo diferenciar según Bisquerra-Alzina, Pérez y García (2015), tres momentos imprescindibles para su intervención, (a) la evaluación emocional, (b) los momentos de sentimientos de impulsos y (c) el momento de determinar y focalizar una acción.

II.2.5. ESTADO DE LA CUESTIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS

Actualmente, las tendencias pedagógicas han centrado su atención en la educación afectiva, debido a las mejoras que repercuten a nivel de aprendizaje y de rendimiento, mediante el uso correcto de emociones y sentimientos, quedando todo ello en manos de los profesores.

Por este motivo, han surgido numerosas investigaciones centradas en mejorar la relación entre los docentes y la inteligencia emocional, los cuales dotan a estos de autosatisfacción laboral, bienestar y salud mental (Alam y Ahmad, 2018; Mérida-López y Extremera, 2017; Mérida-López, Extremera y Rey, 2017; Rey et al., 2016; Yin, 2015).

Tras el análisis del concepto de la Inteligencia Emocional desde su origen, posteriormente se lleva a cabo un estado actual de dicho constructo en docentes universitarios. A fin de asegurar la adecuación de la misma se ha seguido la declaración PRISMA, para revisiones sistemáticas y meta-análisis (Hutton et al., 2015; Hutton et al., 2016).

A fin de buscar literatura científica actual, se utilizó la Web of Science (WOS), como motor de búsqueda, delimitando el rango temporal a los últimos cinco años (2013-2018), empleando a su vez como términos clave “Emotional Intelillegence”, “Teacher” y “University” aplicando como operadores booleanos “and”. Una vez realizado este procedimiento, se seleccionaron aquellos estudios publicados en lengua anglosajona y en lengua castellana, con lo que se obtuvo un total de 72 artículos científicos. Posteriormente se continuó refinando la búsqueda, considerando solamente los estudios que habían sido publicados en revistas incluidas en los dominios de investigación “Education, Educational Research” y “Psychology”, fijando un total de 60 investigaciones, tal y como se puede apreciar en la siguiente tabla. Para la concretización de la muestra de estudio se aplicaron los siguientes criterios de inclusión: (a) Artículos de carácter científico que utilicen como variable la Inteligencia Emocional en los docentes universitarios; (b) estudios que empleen un diseño metodológico de

corte transversal y/o longitudinal; (c) publicaciones que muestren resultados estadísticos que permitan el análisis de las variables de estudio.

Tabla II.10. Evolución de la producción científica del estado de la cuestión según criterios clave

Términos Clave	Años	Castellano	Inglés	Total
“Emotional Intelligence”, “Teacher” and “University”	2013	0 Artículos	4 Artículos	4 Artículos
	2014	0 Artículos	8 Artículos	8 Artículos
	2015	2 Artículos	13 Artículos	15 Artículos
	2016	4 Artículos	15 Artículos	19 Artículos
	2017	6 Artículos	7 Artículos	13 Artículos
	2018	0 Artículos	1 Artículos	1 Artículos
Total		12 Artículos	48 Artículos	60 Artículos

Como se aprecia en la tabla anterior, la producción de literatura científica en lengua anglosajona es superior (80%), a los valores presentados por los estudios en lengua castellana (20%). Destacando que son numerosos los estudios que ya trabajan las variables de estudios, las cuales se encuentran indexadas en otras bases de datos. En la actualidad la Inteligencia Emocional en el ámbito educativo es una temática novedosa y ha despertado interés en las investigaciones, las cuales van en aumento.

Como se viene viendo, el gran número de investigaciones que giran en torno a la Inteligencia Emocional la consideran como la base que sustenta las competencias sociales y emocionales, además de ser predictor del éxito tanto en el ámbito académico como en el profesional, dotándola de un papel primordial en la profesión docente (Barlozek, 2015; Dolev y Leshem, 2017; Gutiérrez, Ibáñez, Aguilar y Vidal, 2016).

Siguiendo a Di Fabio y Palazzeschi, (2008), dentro del ámbito educativo y más específicamente en los docentes, aquellos que desarrollan altos niveles de Inteligencia Emocional, se caracterizan por buscar soluciones rápida y eficazmente, como consecuencia de un mayor grado de optimismo, poseen la capacidad de generar ambientes agradables en el aula, se relacionan de forma afectiva con sus alumnos y amenizan el proceso de enseñanza-aprendizaje (Barlozek, 2015; Cazalla y Molero, 2016; Reisoglu, Gedik y Goktas, 2013; Sarkhos y Rezaee, 2014). Dentro del desempeño laboral docente universitario, existen múltiples desafíos y situaciones que estos han de superar a diario, siendo fundamental en estas circunstancias el uso emocional adecuado, que les permita generar los medios necesario para deshacerse de

sentimientos negativos y de frustración, transformándolos en niveles de mayor compromiso afectivo (López-Fernández et al., 2015).

En cuanto a las diferencias de sexo, estudios como el de Mounton, Hansenne, Delcour y Cloes (2013) y Yin (2015), constataron que cuando los índices de Inteligencia Emocional eran elevados, en ambos sexos se experimentaba el sentimiento de autosatisfacción laboral y bienestar mental, además matizaron que en los varones se desarrollaba más rápidamente la competencia intrasocial, mientras que las mujeres habitualmente tenían un papel más activo para enfrentarse a las situaciones de presión y estrés, desarrollando la competencia intersocial.

Tal y como constata Jonker, Koekemoer y Nel (2015), los docentes que imparten clase en la etapa universitaria, muestran unos índices de satisfacción emocional más elevados que el resto de docentes (educación primaria y educación secundaria). Sin embargo, existen una serie de factores que provocan estrés en esta etapa educativa, los cuales se encuentran relacionados con la carga lectiva, el sueldo, el contacto directo con los alumnos, lo que va generando un desgaste emocional, así como el sentimiento de querer abandonar la profesión (González, 2008; Padilla, Jiménez y Ramírez, 2013).

Haciéndose por ello tan relevante el papel de la Inteligencia Emocional en el ámbito docente universitario, como medio para poder superar de forma óptima las adversidades, así como para conseguir mantener una correcta salud mental, que asegure el correcto desempeño laboral.

II.3. SÍNDROME DE BURNOUT

El Síndrome de Burnout o el “síndrome del quemado”, es un constructo que se encuentra muy ligado a la profesión docente, debido a la alta carga de competencias a la que han de dar respuesta, esto junto con el continuo contacto con las personas, está desembocando en que estos profesionales comiencen a sentirse insatisfechos con su realización personal, a que experimenten sentimientos de despersonalización, así como que se sientan emocionalmente agotados, pudiendo llevarles a estados de rechazo hacia su trabajo, ansiedad o depresión.

Por ello a continuación se va a realizar una revisión acerca de la evolución que ha experimentado este concepto hasta llegar a nuestros días, se detallarán los modelos principales que la han trabajado, se proseguirá conceptualizando y detallando los componentes que conforman este síndrome, se seguirá con la descripción de los principales factores implicados en el desarrollo del Burnout, para finalmente desembocar con un estado actual de la cuestión que versará sobre la variable objeto de estudio.

II.3.1. CONCEPTUALIZACIÓN DEL SÍNDROME DE BURNOUT

Las primeras evidencias sobre el Síndrome de Burnout aparecen en la investigación desarrollada por los psiquiatras Schwartz y Will (1953), en el que describen como una enfermera perteneciente al hospital, comenzó a desarrollar sentimientos de baja autoestima, distanciamiento de sus pacientes, desmotivación y agotamiento emocional, la cual tras una entrevista manifestó que *“comencé a ser cada vez menos efectiva en mis relaciones con los pacientes. Mi hostilidad hacia ellos era insoportable. Comencé a verlos como personas irritantes que hacían continuas demandas. Ellos notaban y tendían a alejarse de mí. Los pacientes agresivos comenzaron a gruñirme. Las observaciones despreciativas de los pacientes me afectaban y yo tendía a mantenerme alejada de ellos”*.

Estos autores, lejos de definir y acotar dicho síndrome y su sintomatología, establecieron las primeras nociones acerca del Burnout, haciendo la siguiente valoración del estado de la enfermera como *“su humor depresivo la volvía irritable, se sentí agotada y se mostraba insensible e indiferente, particularmente con los pacientes. Ahora la Srta. Jones sólo ve el lado negativo de su trabajo y evita el contacto social con los pacientes y compañeros”* (Schwartz y Will, 1953). Posteriormente, en los años sesenta, Green (1961), desarrolló una investigación *“A Burn-Out Case”*, en el que intenta definir dicho síndrome, entendiéndolo como el sentimiento de fatiga extrema y la pérdida de ilusión por el trabajo realizado.

El origen del concepto Síndrome de Burnout, se localiza bajo la figura del psiquiatra Freudenberg (1974), el cual utilizó el término para hacer referencia al agotamiento

profesional, descubriendo el fenómeno observando a voluntarios que trabajaban con pacientes drogadictos, causado por profesionales obsesionados por el ámbito laboral y las continuas exigencias de los clientes. En consecuencia, se detectó que estos profesionales actuaban realizando esfuerzos cada vez más grandes, llevándolos a ser menos sensibles y comprensibles con los demás, así como a culpar a los pacientes de sus propios problemas. Comportamiento que había sido adquirido de manera inconsciente, como medio de defensa ante las exigencias y presiones experimentadas.

Años más tarde, la psicóloga Maslach (1976), que estudiaba las reacciones a nivel emocional de los trabajadores que se encargaban de ayudar a otras personas, tomó para sus investigaciones dicho término por su gran aceptación social. Dicha autora desarrolló un estudio inicial del Síndrome de Burnout, utilizando una metodología de abajo-arriba, basándose en las experiencias que tenía la gente en su desempeño laboral (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001) y definiéndolo como el cansancio emocional que causa la pérdida de motivación, desarrollando en el sujeto sentimientos de despersonalización y fracaso como consecuencia del estrés relacionado a las condiciones laborales.

De esta manera, los años setenta se consideran la etapa inicial donde se configura la exploración y delimitación del concepto de Síndrome de Burnout. Este periodo se caracteriza por el intento de integrar dicho constructo dentro de los campos de estudio ya existentes, así como por diferenciarlo de otros términos como estrés, tedio o depresión (Gil-Monte, 2005). La gran mayoría de las investigaciones desarrolladas respondían a una metodología descriptiva y cualitativa, ya que se servían de entrevistas personales, estudios de casos y observaciones sobre los sujetos de estudio en el lugar del trabajo (Maslach et al., 2001).

Posteriormente, en la década de los 80, conocida como fase empírica, se destaca por ser el periodo en el cual se desarrollaron modelos explicativos del Síndrome de Burnout, así como por la elaboración de investigaciones de carácter empírico. A su vez, se mostró un mayor interés por los ámbitos educativos y sanitarios, a causa de que eran las profesiones donde aparecía de forma frecuente dicho síndrome (Edelwich y Brodsky, 1980). Durante estos años, se crearon múltiples instrumentos para su evaluación, como el Tedium Measure (Pines, Aronson y Kafry, 1981), el Maslach Burnout Inventory (Maslach y Jackson, 1981). Siendo este último el más difundido y utilizado, y cuyas

dimensiones son el agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal.

Siendo en los años 90, bajo Maslach, Jackson y Leiter (1996), cuando se consolida el término del Síndrome de Burnout, pasando a entenderse como “*crisis en la relación entre el individuo y su trabajo en contextos laborales que no necesariamente trabajan en contacto directo con personas*”. A su vez, se comienzan a aplicar ecuaciones estructurales que permiten examinar las relaciones entre los antecedentes, las dimensiones que lo constituyen y las consecuencias que sufren los trabajadores que lo sufren (Farber, 1991; Grebert, 1992; Moreno, Oliver y Aragonés, 1991).

Esta década se caracterizó por entenderlo como el proceso en el que las actitudes y las conductas realizadas por los trabajadores, se orientan negativamente a causa del estrés laboral, entendiendo que este constructo psicosocial se origina a causa de la discrepancia entre las expectativas ideales que tienen los trabajadores sobre su profesión y la realidad (Gil-Monte y Peiró, 1997; Manassero, Vázquez, Ferrer, Fornés y Fernández, 1994; Mingote-Adán, 2002).

Estos autores, establecieron que el estrés y presión laboral venían de tres fuentes, que se combinaban simultáneamente.

- **Endógenas.** Que surgen dentro de la persona, es decir la forma de sentir y entender las vivencias de cada situación.
- **Exógenas.** Aparecen por las exigencias de las personas a las que se atiende, siendo muy intensas.
- **Contextuales.** Proviene de las características del propio ámbito laboral, englobando a compañeros, sujetos a los que se han de atender, situación laboral, entre otras.

A partir de este momento, comienzan a surgir diversos campos de investigación, desde los que se aborda el Síndrome de Burnout bajo distintas perspectivas (Esteve, 2001; Guerrero-Barona, 2003):

- **Perspectiva clínica.** Concibe la variable de estudio como el estado emocional al que llega el sujeto como consecuencia del estrés experimentado en la jornada laboral. Esta perspectiva se centra en el sentimiento de agotamiento, decepción y pérdida de la motivación y de la autoestima por el propio trabajo que surge del contacto directo con otras personas. Por lo que se entiende como el resultado de desgaste ante las perspectivas de los trabajadores y las expectativas inalcanzables.
- **Perspectiva organizativa.** Tal y como su nombre indica, se centra en analizar las causas a nivel individual de la organización profesional que desemboca en el Burnout, concibiéndolo como un Síndrome propio en determinados trabajadores que están sometidos a un continuo contacto directo con otros sujetos.
- **Perspectiva histórica.** Se centra en el estudio de los repentinos y continuos cambios a nivel social que producen un distanciamiento entre las perspectivas ideales de un servicio y la realidad social a la que han de enfrentarse.
- **Perspectiva psicosocial.** Lo interpreta como el resultado generado de las interacciones entre las características del entorno laboral y los propios rasgos individuales de los trabajadores. Discrepa del resto de perspectivas en que concibe el Síndrome de Burnout como un proceso, que se desarrolla y pasa por una serie de etapas cada una de ellas con síntomas específicos y no como un resultado final.

En este sentido, Schaufeli y Enzmann (1998), determinaron que en el Síndrome de Burnout se produce un procesamiento a nivel emocional y cognitivo, en el que median cuatro principios psicológicos.

- **Sentido.** Cuando las expectativas primordiales que dan sentido a la realización profesional no pueden ser satisfechas, desembocando en el Burnout.
- **Reciprocidad.** El sentimiento de discrepancia entre esfuerzo realizado y recompensa.

- **Procesos inconscientes.** Estados involuntarios como el narcisismo, la negación y la supresión.
- **Personalidad.** Características estables de cada persona y su relación con la información social del resto de personas, las cuales pueden llevar a manifestar dicho síndrome.

En la actualidad, las múltiples investigaciones sobre este constructo se fundamentan en un modelo transaccional en el que conciben este síndrome como consecuencia de la sinergia entre las variables de los rasgos individuales de cada sujeto, a nivel social y laboral (Moreno-Jiménez et al., 2010). Considerando el burnout como un proceso que va sucediendo etapas con síntomas característicos.

II.3.2. MODELOS EXPLICATIVOS DEL BURNOUT EN DOCENTES

Con la finalidad de dar explicación al origen del Síndrome de Burnout y sus características, han surgido múltiples modelos que parten de diversos puntos de vista. Según Gil-Monte (2005), para albergar estos modelos se parte de dos perspectivas:

- **Perspectiva clínica.** Interpreta el Burnout como un estado mental negativo que un sujeto desarrolla a causa de un continuo estrés laboral. Esta línea resulta útil para establecer diagnósticos, aunque no para la comprensión de dicho fenómeno en sí mismo.
- **Perspectiva psicosocial.** Entiende el Burnout como un proceso que se da debido a la combinación de las características laborales y las características personales de cada sujeto. Este paradigma se divide a su vez en tres grupos diferente, los cuales se desarrollarán posteriormente: modelo sociocognitivo del yo, modelo del intercambio social y modelo basado en teorías organizacionales.

II.3.2.1. Modelos de la Teoría Sociocognitiva del Yo

Bajo este modelo, se apoya que los aspectos a nivel cognitivo de cada sujeto influyen tanto en lo que hacen, como en la forma de interpretar las cosas, las cuales a su vez se modifican por los efectos que tiene cada acción y las consecuencias observadas en los demás. Siendo de esta manera la seguridad personal un elemento determinante para la consecución o no de los objetivos laborales propuestos por cada trabajador, así como un elemento predictor de las relaciones emocionales que acompañarán a cada acción.

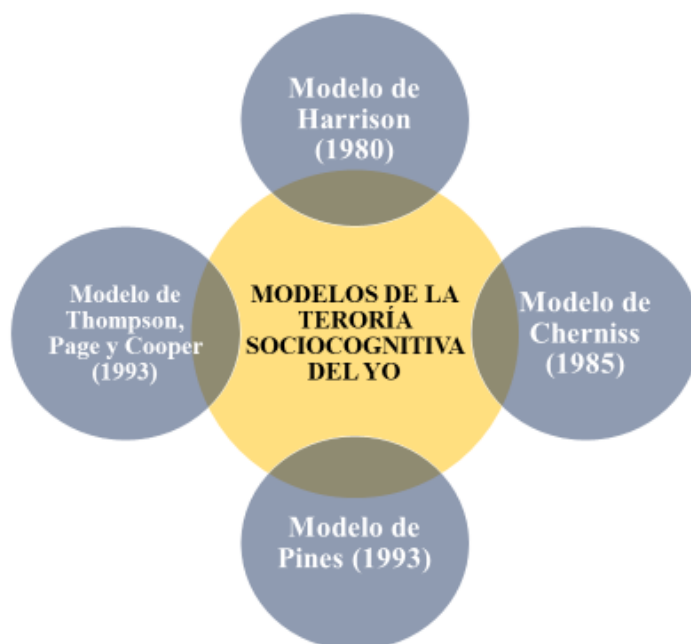


Figura II.4. Modelos de las Teorías Sociocognitivas del Yo (Fuente: Elaboración propia)

A continuación, se expondrán diversas teorías, las cuales se han desarrollado bajo el modelo de la teoría sociocognitiva del yo.

- **Modelo de Harrison (1980; 1983).**

A finales del siglo XX, Harrison (1980) asumiendo la teoría de Kahn (1964) se constató que Burnout e insatisfacción laboral son términos sinónimos, entendiéndolos como los sentimientos negativos que se genera un sujeto entorno a su propio trabajo, para ello elaboró un trabajo con 112 trabajadores sociales concluyendo que la ambigüedad del rol que desempeñaba cada empleado era la principal causa del origen de dicho constructo.

Posteriormente, Harrison (1983) desarrolló el modelo de competencias sociales, en el que entendía el Síndrome de Burnout como la función de competencias y eficacia percibida de cada trabajador, determinando que las características personales de cada sujeto, los factores barrera, y la motivación son las variables que influían de forma directa sobre dicho constructo. A partir de esto, Harrison (1983) estableció que la competencia de los trabajadores en el ámbito laboral desempeña un papel primordial para reducir los sentimientos del Burnout, así la ausencia de esta se relaciona directamente con la aparición de dicho constructo. Es decir, la competencia podría evitar la aparición de este síndrome, debido a que los hace menos sensibles al estrés. De este modo, la competencia adquiere un papel predictivo, pero no interventor.

A partir de este modelo, Jayaratne, Himled y Chess (1988), propusieron un modelo en el que interpretaban que el estrés laboral, definido como estrés de rol (sobrecarga y ambigüedad de rol) y el déficit en el trabajo (falta de reto, de oportunidades y de salario) daban lugar al desarrollo del Burnout, proponiendo que el apoyo emocional funcionaba como medio reparador

- **Modelo de Cherniss (1980, 1985 y 1993).**

El modelo de Cherniss (1980), conocido con el nombre de modelo limitado, entendía el Burnout como “*mecanismo defensivo de coping ante el estrés laboral intenso y continuado*”. Para ello se basó en una investigación que llevó a cabo durante dos años, mediante la realización de entrevistas a profesionales de salud mental, enfermeros, docentes y abogados. Con el que afirmó que las características personales del ámbito laboral se relacionaban con las características propias de cada sujeto, con sus expectativas y sus exigencias, causas que pueden provocar estrés en los trabajadores, los cuales pueden emplear estrategias de resolución activa ante los múltiples problemas o actitudes negativas con las que se desarrollaría el Burnout.

De este modo, Cherniss (1980) estableció que las causas del estrés en los profesionales principiantes, venían determinadas por una preparación inadecuada, hecho que les hacía enfrentarse a múltiples problemas que no sabrían cómo afrontar, trato con los compañeros, trámites burocráticos, entre otros, lo que concluye con la aparición del

Síndrome de Burnout, generando en dichos trabajadores actitudes más cínicas y pesimistas.

Años más tarde, Cherniss (1985), comprobó que los docentes sin experiencia previa presentaban ciertos factores organizacionales y personales, los cuales estaban asociados con el grado de padecimiento de dicho constructo. Algunos de estos factores que pueden contribuir a la disminución del Burnout eran la presencia de programas de orientación, la autonomía, la figura de líderes, así como la buena relación con los compañeros de trabajo.

Desde la teoría sociocognitiva del yo, Cherniss (1993) basándose en el modelo propuesto por Hall (1976) explica las relaciones entre desempeño laboral, sentimiento subjetivo de éxito o fracaso, así las consecuencias derivadas para la autoestima, satisfacción y motivación personal.

Entendiendo que el sentimiento de fracaso define el término de Burnout, de esta manera asocia la sensación de éxito a las características que tienen las organizaciones que contribuyen a paliarlo, de la misma manera establece que existe una relación directa entre el concepto de autoeficacia y estrés y el surgimiento del Burnout. Afirmaciones que justifica basándose en que los sujetos que poseen un mayor sentimiento de autoeficacia, son a su vez los que menos estrés perciben en situaciones conflictivas.

- **Modelo de Pines (1993)**

El modelo de Pines (1993), es muy semejante al que expuso anteriormente Harrison (1983), diferenciándose en que este defiende la idea de que solo aquellos trabajadores que le dan un sentido existencial al trabajo, son los que pueden desarrollar este constructo. Ya que afirma que los profesionales que poseen grandes expectativas y objetivos laborales y una gran implicación con su labor a realizar, son más fáciles de desarrollar el Burnout, hecho debido a que cuando no pueden alcanzar sus metas establecidas, se frustran sus expectativas y van adquiriendo un sentimiento de insatisfacción personal.

De este modo, Pines (1993) interpretó el desgaste psíquico como el proceso de desilusión, en sujetos con una alta motivación e implicación en su trabajo, aunque no obstante también resaltó que aquellos sujetos que en su inicio profesional no estaban altamente involucrados también podían llegar a experimentar sensaciones de estrés, ansiedad, presión, pero no el síndrome de Burnout.

- **Modelo de Thompson, Page y Cooper (1993)**

Para explicar el proceso de estrés, Thompson et al. (1993) se basaron en la teoría propuesta por Carver y Scheier (1982), a través de la que explican el origen del Burnout atendiendo a cuatro dimensiones:

- Las discrepancias entre las exigencias de una tarea y los recursos de los que dispone el sujeto.
- El nivel de autoconciencia
- Las expectativas de éxito personales.
- La autoconfianza.

Destacando la autoconciencia como elemento central del modelo, ya que es interpretada como un rasgo de personalidad, así como la capacidad que posee el sujeto para regular el estrés.

De esta manera, se determina que el reconocimiento de la discrepancia percibida y los recursos sujetos, pueden aumentar la autoconciencia de los trabajadores, afectando a su vez a la falta de confianza desencadenando un sentimiento bajo de logro personal en el contexto laboral. Asimismo, cuando no se cumplen los objetivos laborales, se genera un sentimiento de frustración y pesimismo que tienden a resolver retirándose de forma mental o conductual, entendida esta última como una conducta de despersonalización.

Estos autores confirman que esta situación podría solventarse mediante la adopción de actitudes positivas y de éxito, ya que los rasgos de autoconfianza contribuyen a reducir las emociones negativas.

II.3.2.2. Modelos de las Teorías del Intercambio Social

Este modelo, entiende el origen del Síndrome de Burnout como la consecuencia de las percepciones de inquietudes que desarrollan los trabajadores en el proceso de comparación con sus compañeros en las relaciones interpersonales. Bajo esta premisa, se entiende que los profesionales mantienen continuas relaciones con los receptores, compañeros y con la organización, siendo la sensación de equidad primordial y más cuando se experimenta la sensación de dar más de lo que se recibe.

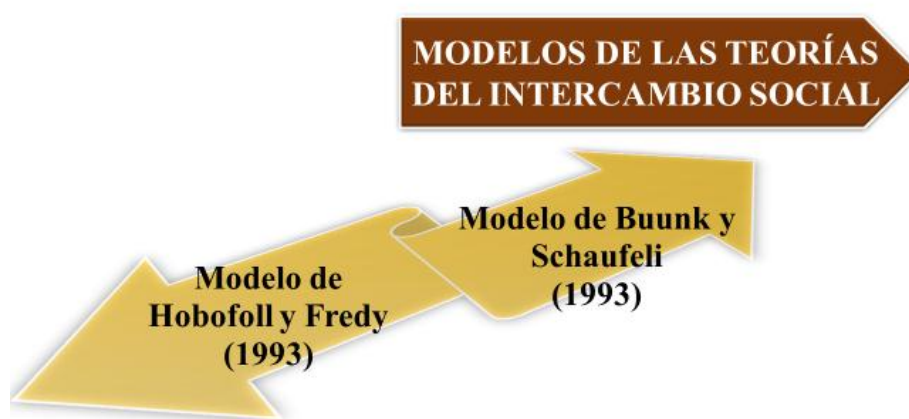


Figura II.5. Modelos de las teorías del intercambio social (Fuente: Elaboración propia)

Por ello a continuación se muestran algunas teorías propuestas bajo el modelo de teorías de intercambio social.

- **Modelo de Hobfoll y Fredy (1993)**

El modelo de Hobfoll y Fredy (1993), en la que constatan que el origen del estrés viene determinado por la visión que tienen los sujetos cuando sienten que aquello que los motiva se encuentra amenazado, surge a partir de la teoría de la conservación de recursos propuesta por Hobfoll (1989), en que entiende como recursos a todos los aspectos que pueden repercutir en el desempeño laboral, como los objetivos, los valores o las expectativas de cada sujeto. Estableciendo a su vez que los factores originarios del Burnout, son la pérdida de recursos y de las estrategias de afrontamiento ante las situaciones conflictivas (Hobfoll y Fredy, 1993).

Para enfrentarse al Burnout, estos autores propusieron la adquisición de estrategias activas que desembocaban en la ganancia de recursos y por lo tanto en la disminución de la posibilidad de desgaste psíquico.

- **Modelo de Buunk y Schaufeli (1993)**

Buunk y Schaufeli (1993), desarrollaron el modelo de comparación social bajo el ámbito laboral de la enfermería, en el que establecieron la etiología del síndrome bajo dos factores, los procesos de intercambio social que tenían los profesionales con los pacientes y por otro lado bajo los procesos de afiliación y comparación social entre los compañeros.

Bajo el primer factor, diferenciaron entre tres aspectos que conllevaban el desarrollo del Burnout:

- La incertidumbre.
- La percepción de equidad
- La comparación entre los trabajadores.

En cuanto a los procesos de afiliación y continua comparación, se destacó que los sujetos no buscaban apoyo social de los compañeros ante condiciones de estrés, sino que bajo estas situaciones evitaban la presencia de sus iguales y/o rechazaban cualquier ayuda por miedo a ser criticados o vistos como incompetentes para dicha realización laboral.

II.3.2.3. Modelos basado en Teorías Organizacionales

El modelo basado en teorías organizacionales se caracteriza por la importancia que existe entre los aspectos estresantes que surgen en múltiples situaciones laborales en cuanto a la organización y de las estrategias de afrontamiento que es capaz de desarrollar cada sujeto.



Figura II.6. Modelos basados en teorías organizacionales (Fuente: Elaboración propia)

Bajo estas premisas, a continuación, se exponen las teorías más relevantes desarrolladas bajo este modelo.

- **Modelo de Pines y Kafry (1978)**

El modelo propuesto por Pines y Kafry (1978), centran su investigación en términos de “*tedium ocupacional*” diferenciando entre Burnout, entendido solamente para profesiones asistenciales y Tedium, para aludir a todo tipo de trabajos (Stout y Williams, 1983). A partir de esto, establecen que el Burnout y Tedium pueden surgir a partir de características externas (calidad y bienestar en cuanto a todas las relaciones que surgen en el ámbito laboral) e internas (ausencia de autonomía, feedback, éxito).

Estos autores constatan que existen múltiples causas que originan el Síndrome de Burnout en los profesionales que se encuentran en contacto directo con sus beneficiarios, destacando entre ellas las relaciones sociales que tiene la propiedad de simetría, es decir, lo que se refiere a dar y a recibir, otra causa está relacionada con la con la confrontación emocional directa, así como a los sentimientos de sobrecarga, nivel de trabajo, insatisfacción salarial, entre otras.

- **Modelo de Edelwich y Brodsky (1980)**

Este modelo asume que el desarrollo del Burnout es un proceso cíclico, en el que se produce una progresiva pérdida de energía, ilusión y objetivos, lo que afecta a la organización de los trabajadores y como consecuencia a la eficacia de su trabajo. Esta teoría propone cuatro estadios para el desarrollo de este síndrome: entusiasmo, estancamiento, frustración y apatía (Edelwich y Brodsky, 1980).

- La primera fase “**entusiasmo idealista**”, tiene su origen durante los primeros meses de comenzar con un trabajo, viene determinada por altas expectativas y exageradas esperanzas entorno a la realización laboral. Durante este periodo se produce una alarmante discrepancia entre la realidad y las expectativas generadas.
- La segunda fase “**estancamiento**” surge cuando el sujeto comienza a prestar una mayor atención a sus necesidades personales, sintiendo poca recompensa por parte de sus superiores o compañeros, arraigado a sentimientos de tener una gran involucración profesional y desatención de otros intereses presentes en su vida. Estas sensaciones concluyen en el origen de la frustración que conlleva una disminución de la motivación generando sentimientos negativos, los cuales pueden ser intensificados por otros trabajadores con la misma actitud.
- La siguiente fase “**frustración**”, viene caracterizada por los sentimientos de insatisfacción profesional, a causa de las limitaciones que existen en dicho contexto. Durante este proceso surgen pensamientos relacionados con si merece la pena tanto esfuerzo realizado en el trabajo, debido a que las dificultades percibidas le impiden seguir avanzando o alcanzar el estatus esperado. Todo lo mencionado en las etapas anteriores junto con el bajo salario, la sobrecarga laboral y la falta de aprecio por los compañeros acrecientan aún más la problemática.
- La última fase del Burnout “**apatía**”, surge como medio de autodefensa a causa de una frustración crónica. Llegados a este extremo, los profesionales se

defienden de estos sentimientos negativos adoptando actitudes de indiferencia y falta de interés, desembocando en un sentimiento de vacío que manifiestan mediante un distanciamiento emocional y de desprecio.

En este sentido, Edelwich y Brodsky (1980), establecieron que el Síndrome de Burnout no es un proceso progresivo, sino más bien cíclico, por lo que cada fase puede repetirse en el tiempo, es decir, una persona puede experimentar el ciclo en distintas épocas y dentro del mismo ámbito laboral.

- **Modelo de Maslach y Jackson (1981).**

Bajo este modelo, Maslach y Jackson (1981), establecen que la etiología del Burnout viene determinada por el continuo contacto el beneficiario y la involucración cognitiva y emocional del profesional, poniendo un énfasis mayor a las propias características del contexto laboral.

Estos autores, exponen como resultado de sus investigaciones que el continuo contacto directo con los beneficiarios y la gran cantidad de horas laborales, se relacionan significativamente con la aparición de dicho constructo, revelando a su vez que otra causa se encuentra en la frustración prolongada en el tiempo a causa de no sentir éxito o progreso con los receptores.

En esta línea, estos autores parten de que la discrepancia entre lo esperado y la realidad, el idealismo profesional, los desmesurados objetivos a alcanzar, la creencia en una formación para desarrollarse adecuadamente, la gran involucración y el anhelo de sentir gratitud y apreciación, son metas irrealistas que conducen de forma inexorable al Síndrome de Burnout (Mariana-Elvira y Herruzo-Cabrera, 2004).

A modo de disminuir estos sentimientos, Maslach (1981) planteó el apoyo en el trabajo, ya que da la oportunidad de compartir estas situaciones junto con personas que ya han pasado por lo mismo, lo que facilita el proceso haciéndoles sentir que no solo les ocurre a ellos, así mismo señaló que otras medidas para reducir el Burnout son la aportación de entrenamientos de control emocional, así como feedback que contribuya a mejorar la satisfacción laboral.

- **Modelo de Golembiewski, Munzenrider y Carter (1983).**

Los autores Golembiewski et al. (1983), parten de la idea de que el Síndrome de Burnout es ocasionado por la pérdida del compromiso inicial que tenía un sujeto con respecto al trabajo, a causa del estrés crónico, generado por una alta carga de trabajo y la pobreza de rol. Como consecuencia se produce la pérdida de autonomía y de la autoimagen, actitudes irritantes y fatiga laboral.

Otros factores etiológicos de este constructo, son el distanciamiento que producen las estrategias de enfrentamiento, las cuales pueden ser constructivas (no se implica en el problema del usuario) o contraproductivas (despersonalización). Esto ocasiona en los profesionales un sentimiento de bajo logro personal e implicación, lo que de forma prolongada en el tiempo desembocará en un agotamiento emocional y por consiguiente una pérdida de productividad.

- **Modelo de Cox, Kuk y Leiter (1993).**

El modelo propuesto por Cox et al. (1993), se basa en la teoría mediacional del estrés, concibiendo el Burnout como la consecuencia del estrés laboral en trabajadores de tipo asistencial, ocasionado por emplear estrategias de afrontamiento poco eficaces para hacer frente al estrés.

En el estudio realizado por estos autores, incluyen la variable del bienestar general en la que destacan “*sentirse gastado*” (agotamiento y debilidad emocional) y “*sentirse presionado*” (ansiedad, tensión). Estas variables se relacionan directamente con los sentimientos de estrés a nivel laboral, las respuestas emocionales, las estrategias de afrontamiento y con sus efectos sobre el sujeto y las situaciones.

En este sentido, Cox et al. (1993) establecen que la dimensión básica del Burnout es el agotamiento emocional, la cual se relaciona con el sentirse gastado, a su vez el sentimiento de bajo logro personal en el ámbito laboral surge de la evaluación cognitiva sobre la sensación de estrés junto con las expectativas a alcanzar, mientras que la despersonalización se establece una medida de afrontamiento, la cual es fruto del agotamiento emocional.

- **Modelo integrador de Gil-Monte, Peiró y Valcárcel (1995).**

El modelo de Gil-Monte et al. (1995) se caracteriza por presentar un enfoque transaccional en la que ofrecen una explicación completa acerca del Burnout. Para la elaboración de su teoría parten del modelo de Peiró y Salvador (1993), en la que ponen de manifiesto que el estrés presenta consecuencias para la organización, ya que por un lado los problemas de los sujetos se trasladan de forma automática a la forma de organización modificándola y, por otro lado, la organización incide en la generación o evitación del estrés. Por lo que niveles elevados de estrés, tendrá repercusiones negativas en la eficacia, calidad, rendimiento y variabilidad de la organización global.

A su vez, Peiró y Salvador (1993), asignan a los factores personales (rasgos personales, expectativas) y ambientales (recursos, apoyo de los iguales) un papel primordial como reguladoras del estrés, los cuales lo definen como “*desequilibrio sustancial percibido entre las demandas del medio o la propia persona y la capacidad de respuesta del individuo*”, a partir de la que desarrollaron un modelo incluyendo el Burnout como consecuencia del estrés laboral.

En la misma línea, Gil-Monte et al. (1995) ponen de relieve que los estresores laborales desembocan en una serie de estrategias de afrontamiento, las cuales han de ser efectivas para conseguir manejar las situaciones estresantes, así como para eliminar estos sentimientos, ya que los trabajadores asistenciales deben tratar diariamente bajo estas situaciones conflictivas. Cuando las estrategias utilizadas no son las adecuadas, desemboca en sensaciones de fracaso tanto profesional, como interpersonal, desarrollando un bajo logro personal y laboral y agotamiento emocional. Ante este ambiente se originan actitudes de despersonalización como medio de defensa.

Por lo que Gil-Monte et al. (1995), entienden el síndrome del quemado como una respuesta ante el estrés laboral percibido, como causa de un proceso de reevaluación cognitiva, cuando las estrategias de afrontamiento utilizadas por los profesionales no son las más adecuadas para regular y controlar el estrés.

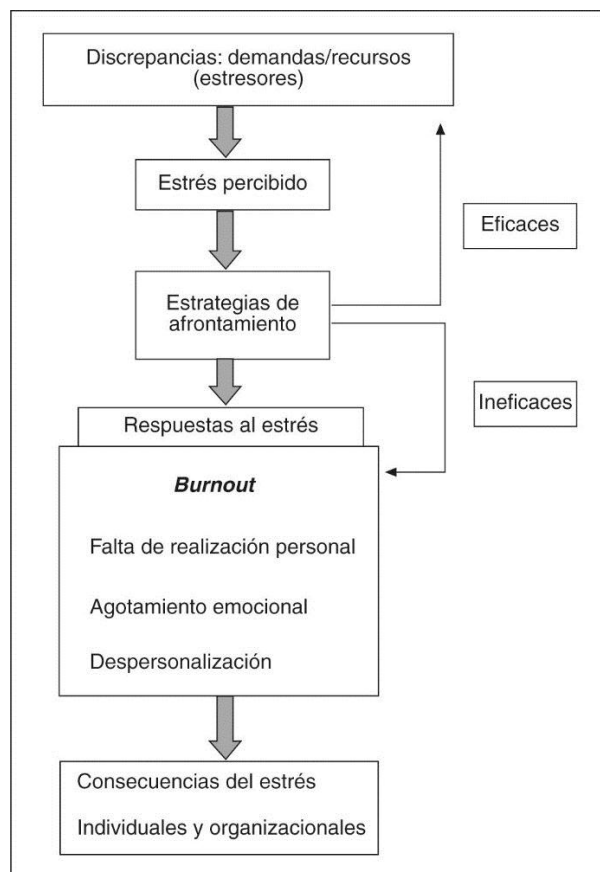


Figura II.7. Modelo explicativo de Gil-Monte y Peiró (1997)

II.3.3. CARACTERÍSTICAS Y SÍNTOMAS DEL SÍNDROME DE BURNOUT

Tal y como viene indicando la literatura científica actual, el síndrome de Burnout es considerado como la respuesta de carácter inapropiada ante situaciones de estrés (Catellani et al., 2018; Landrum et al., 2017; García-Padilla, Escorcia-Bonivento y Pérez-Suarez, 2017; Pu et al., 2017).

A causa de las múltiples situaciones de presión por las que pasan los docentes de forma habitual en su trabajo, pueden llegar a manifestar dificultades a nivel emocional y conductual, las cuales conllevan sentimientos de fracaso profesional o incapacidad para la realización de dicho trabajo (Cramer y Binder, 2015; Luken y Sammons, 2016).

El burnout, es el resultado de la discrepancia existente entre las idealistas expectativas laborales, y la realidad cotidiana, cuyas manifestaciones principales son el agotamiento,

tanto físico como psicológico, la despersonalización y el sentimiento de disminución de logros personales. Todas estas características se encuentran estrechamente ligadas al ámbito laboral y es en él donde se exteriorizan (Gong y He, 2018; Herman, Hickmon-Rosa y Reinke, 2018; Mérida-López y Extremera, 2017). A continuación, se procede a detallar cada una de ellas.

- **Agotamiento físico y/o psicológico.**

Esta característica también es denominada agotamiento emocional, la cual es entendida como la falta de recursos emocionales, junto con el sentimiento de que no puede ofrecer nada al resto de personas. Hace referencia a un estado de debilidad general, así como de no tener energía suficiente para enfrentarse a las diversas situaciones. Lo que aumenta la vulnerabilidad a enfermedades como resfriados, gripes o dolores musculares, lo que conlleva cambios en los hábitos alimenticios, problemas para conciliar el sueño y abundantes pesadillas (Bauernhofer et al., 2018).

Por otro lado, el agotamiento emocional viene determinado por sentimientos de desesperación, desamparo, los cuales pueden concluir en un hundimiento emocional. Durante este periodo suele aparecer la sensación de vacío, siendo preciso la utilización de toda la energía para realizar hasta las tareas más elementales de la vida cotidiana, lo que puede desembocar en un estado depresivo. Este se caracteriza por el desarrollo de sensaciones negativas hacia la propia persona, el trabajo y todos los aspectos de la vida, lo que se manifiesta con un bajo auto-concepto, insatisfacción personal, así como con sentimientos de incompetencia e incapacidad (El Helou, Nabhani y Bahous, 2016; Sadeghi y Khezrlou, 2016).

- **Despersonalización.**

Viene determinada por la adopción de actitudes distantes, frías, negativas e insensibles hacia las personas que lo rodean. Estos estados emocionales son fruto del intento que tiene el sujeto por protegerse y aislarse, terminando por tratar a los demás, más como objetos que como personas. Este factor se caracteriza por la aparición de reacciones de inflexibilidad, cinismo y deshumanización (Skaalvik y Skaalvik, 2017). En el ámbito docente, conlleva al tratar a los alumnos como meros objetos, desapareciendo la

atención individualizada, ya que el trabajo termina por ser un mero trámite de vigilancia en el que se desarrollan sentimientos negativos tanto hacia los receptores, como hacia la misma persona (Mameli y Molinari, 2017; Suárez-Barros, 2017).

- **Inadecuación personal en las labores cotidianas.**

Este sentimiento surge como consecuencia de las demandas que superan la capacidad del sujeto para darles respuesta a cada una de ellas y la autopercepción de tener pocas posibilidades de promocionar personalmente (Ugwoke et al., 2018). Estos efectos generan en los individuos el sentimiento de bajas expectativas, una evaluación personal negativa, lo que conlleva a una baja autoestima, rechazo hacía sí mismo y por lo tanto sentimientos de fracaso. Esta insatisfacción laboral se caracteriza por una preocupante desilusión, desarrollando emociones de falta de competitividad y de esfuerzo. Estas consecuencias, pueden llevar al profesional a abandonar su trabajo, absentismo e impuntualidad (Capri y Guler, 2018; Fusco, 2017; Gong y He, 2018).

Estas características expuestas anteriormente detalladas nos acercan a la realidad del síndrome del quemado, sin embargo, se ha de tener en cuenta también los síntomas a nivel individual. Ya que las personas que se encuentran afectadas pueden manifestar sus emociones como una activación excesiva como palpitaciones o dolores, o mediante la adquisición de conductas inapropiadas como bajo esfuerzo, despistes e irritabilidad (Bedoya, Vega, Severiche y Meza, 2017; Rodríguez-García, Sola-Martínez y Fernández-Cruz, 2017; Şahin y Şahin, 2017).

De este modo, el Burnout en general en los profesores se determina en reacciones intensas de cabreo, ira, depresión, cansancio continuo, cinismo, sentimientos de culpabilidad, nerviosismo y otros síntomas a nivel psicosomático (Cramer y Binder, 2015). En este sentido, se ha de destacar que también aparecen otros síntomas relacionados con el propio trabajo individual, o síntomas que se extrapolan e influyen notablemente en todas las tareas cotidianas. Siguiendo a Arís-Redó (2005), podemos clasificar los síntomas presentes en el Burnout en cuatro categorías:

- **Síntomas psicosomáticos.**

Se caracterizan por aparecer en el primer periodo del desarrollo del Burnout, entre ella los efectos más comunes son las cefaleas, insomnio, molestias gastrointestinales, dolores musculares, irritabilidad, alteración en las conductas alimenticias, etc.

- **Síntomas conductuales.**

Vienen determinadas por conductas y acciones anómalas en el sujeto como el absentismo en el trabajo, problemas para establecer relaciones con sus iguales, huida de sus responsabilidades laborales, entre otras.

- **Síntomas emocionales.**

El más común de ellos es el distanciamiento de los sujetos a los que ha de atender. Se caracteriza por la irritabilidad e impaciencia con sus alumnos y compañeros de trabajo, a su vez pueden emanar sentimientos recelosos, lo que puede desarrollar un estado de ansiedad, el cual repercute tanto en la concentración, como en el rendimiento.

- **Síntomas defensivos.**

Son mecanismos de defensa que utilizan los docentes para aceptar sus propios sentimientos. Se caracteriza por que el profesional niega todas las sensaciones detalladas anteriormente, además le resultan desagradables. Suelen desplazar sus emociones hacia otras situaciones externas al ámbito laboral, mostrando en ocasiones actitudes cínicas con sus alumnos, haciéndoles responsables a ellos de todas las dificultades que surgen en el aula.

La manera que utiliza cada sujeto para hacer frente a estas características y síntomas descritas anteriormente, van a ser aspectos cruciales para que este desarrolle o no el Síndrome del quemado, las cuales determinarán un rendimiento eficaz y satisfactorio en los profesionales, o por el contrario un deterioro, insatisfacción y finalmente concluya en el Burnout.

II.3.4. PRINCIPALES FACTORES IMPLICADOS EN EL DESARROLLO DEL SÍNDROME DEL BURNOUT

El síndrome de Burnout es un proceso variable, que es distinto de unos individuos a otros, tanto en su origen, como en la forma en la que se desarrolla. Como se ha constatado anteriormente el síndrome del quemado, no surge de forma repentina como respuesta a un acontecimiento determinado, sino que es un estado progresivo que emerge como respuesta a la experiencia laboral y a diversas situaciones. El sentimiento de malestar y agotamiento que experimentan los profesores, tienen un origen complejo el cual abarca múltiples variables que facilitan su aparición. Para que se desarrolle el Burnout se hace necesaria la interacción entre las respuestas a nivel individual al estrés junto con la presión laboral (Beneta, 2017; Ferguson et al., 2017; Rehman et al., 2017).

En este sentido, el grado de estrés que sufre un sujeto viene determinado por múltiples factores, por un lado, a nivel individual la tolerancia que posea el individuo para enfrentarse a estímulos estresores y, por otro lado, las múltiples interpretaciones que hace de cada situación, influyendo la intensidad y la tensión a la que se encuentre sometido (Harris, Jennings, Katz, Abenavoli y Greenberg, 2016; Herman et al., 2018).

Al estudiar el estrés ocupacional, como posible desencadenante del Burnout se han de apreciar dos perspectivas:

- El estrés como variable dependiente, es decir como una respuesta
- El estrés como variable independiente, es decir como un estímulo

Si nos centramos en la primera aportación, es decir, en el estrés como una respuesta, se hace referencia a la manera en la que los sujetos sienten ciertos estímulos, por lo que la reacción puede ser a nivel fisiológico, psicológico o conductual, el cual atiende a lo que se define como malestar docente (Lin, Lin y Lin, 2016).

De este modo, son múltiples los factores que se han identificado como antecesores al malestar docente y al estrés, los cuales pueden contribuir al desarrollo del Burnout, de

entre los que es necesario destacar: prácticas organizacionales, ambigüedad de roles, contexto educativo, etc.

En este sentido, queda evidenciado que son diversos los factores causantes el Burnout en los profesionales de la educación, existiendo una relación directa entre los niveles de salud mental de los docentes y las condiciones de trabajo a las que se exponen. A continuación, se pasa a desarrollarlos clasificándolos bajo dos dimensiones.

- **Factores individuales.**

A nivel individual, se analizarán los aspectos relacionados con los rasgos personales, las aspiraciones laborales, la vivencia del estrés y la ambigüedad del rol.

1. Rasgos personales

Las características individuales de cada persona se relacionan con la intensidad y frecuencia con la que se vive cada situación. Maslach (1981), a modo de ejemplo expuso que las personas con predisposición a padecer el Burnout, se caracterizan por estar excesivamente entregadas en a trabajo, muy entusiastas, así como por manifestar sentimientos muy idealistas.

El que un sujeto sea excesivamente idealista y altruista, conlleva que se implique de forma desmesurada en todas las situaciones conflictivas, convirtiendo cada contexto en un reto personal, lo que desembocará en sensaciones de culpabilidad cuando no se alcancen los objetivos propuestos, ya sea a nivel personal o ajeno, concluyendo en una insatisfacción laboral (Gil-Monte y Peiró, 1997).

En este sentido, es cierto que los sujetos con un carácter denominado emocional, poseen un mayor nivel de empatía hacia los demás, por lo que también sufren más ante las diversas situaciones problemáticas y consecuentemente tienen a sentir un mayor desgaste emocional (Haramati, Cotton, Padmore, Wald y Weissinger, 2017; Platsidou y Agaliotis, 2017).

2. Aspiraciones laborales

Tal y como expresaron Manassero et al. (1994), las expectativas personales ante un trabajo juegan un papel fundamental en el desarrollo del Burnout y algunas de las más frecuentes que contribuyen a su desarrollo son:

El idealismo sobre la profesión que tiene el docente, la confianza en creer que realizar esfuerzos extraordinarios tendrá recompensas tanto para el alumnado, como para el mismo, la impaciencia por anhelar resultados sobre los alumnos en periodos de tiempo breves, confiar en que los discentes actuaran con respecto a las expectativas que los profesionales desean, así mismo el profesor espera que su trabajo sea valorado tanto por sus receptores como por sus compañeros, trabajar en un ámbito muy estimulante, así como haber recibido una formación que les permita hacer frente ante las múltiples demandas y cambios que surgen en la actualidad (Schnaider- Levi, Mitnik, Zafrani, Goldman y Lev- Ari, 2017; Zhang, Tze, Buhr, Klassen y Daniels, 2016).

Por lo que, tras exponer, algunas de las causas que generan el Burnout vienen determinadas en gran medida por la subjetividad personal. Siendo la poca concordancia entre lo esperado y la realidad los desencadenantes de la desilusión por la profesión.

3. Vivencia del estrés

Cuando se atiende al estrés, se observa que este puede tener tanto repercusiones positivas como negativas en los sujetos (Ravalier y Walsh, 2018; Travers y Cooper, 1997; Ugwoke et al., 2018). Por lo que se hace necesario destacar que es primordial que cada sujeto conozca su nivel óptimo de estrés y de esta manera que no llegue a sobrepasarlo.

El estrés, se entiende como un estímulo que genera una reacción ante una situación amenazante para los individuos, del mismo modo es necesario para conseguir desarrollar la capacidad necesaria para adaptarse al medio. Atendiendo a esto, si dicho constructo es adecuado a los sujetos se considerará de nivel fisiológico, pero si lo supera, puede acarrear reacciones desadaptativas, considerándose en este sentido patológico (López-Meneses, Leiva-Olivencia y Vázquez-Cano, 2017).

4. Ambigüedad de rol

Habitualmente en los contextos educativos, los diversos roles a nivel organizacional, pueden derivar en sentimientos de tensión y ansiedad en los trabajadores. Lo que puede deberse a factores objetivos del ámbito laboral, al papel desempeñado, a situaciones conflictivas y/o a las características de la propia organización o de los compañeros (Kanchika et al., 2015; Sandra-Carlotto y Gonçalves-Câmara, 2017).

Las instituciones educativas se encuentran constituidas por un conjunto de trabajadores, que persiguen unos fines comunes, lo que hace necesario que dividan las responsabilidades para coordinar eficazmente los esfuerzos invertidos. Por lo que un docente, se encuentra ante diversos conflictos cuando se le exigen tareas contradictorias, o que no pueden ser alcanzadas de forma simultánea, cuando se le demandan actividades sin aportarle los recursos necesarios, lo que conlleva una sobrecarga laboral (Mérida-López, Extremera y Rey, 2017; Somech, 2016).

Por lo que el conflicto de rol se entiende como el recibir órdenes de carácter contradictorio o en alguna medida que dificulta su ejecución. Asimismo, dentro del aula la relación entre docente-alumno, está muy determinada por las variables organizacionales propuestas por la institución (Somech, 2016). Pudiendo diferenciar entre:

- **Conflicto personal:** Referido a cuando el profesor quiere realizar su trabajo de forma diferente a la que la institución educativa le exige.
- **Conflicto intraemisor:** Cuando se le pide al docente que desarrolle una labor, en la cual este no se siente seguro ni preparado para ello.
- **Conflicto interemisor:** Atiende a cuando se le solicita al profesional que realice tareas que están fuera de su rol profesional.
- **Sobrecarga de funciones:** Alude a cuando se le demanda al profesor que realice varias tareas de forma simultánea, las cuales requieren de esfuerzo.
- **Factores relacionados con el ámbito laboral:** Bajo esta perspectiva, el estrés se contempla como un fenómeno que surge de forma externa al individuo, entendiéndolo como un agente que carece de coherencia entre el individuo y el

contexto en el que se desarrolla profesionalmente. Por ello las causas del Burnout bajo este factor se pueden analizar atendiendo a las circunstancias propias de cada entorno, los contenidos de cada trabajo, estresores organizacionales y el sueldo.

Por lo que atendiendo a Maslach (1981), bajo este enfoque los desencadenantes del Burnout son:

1. Baja implicación del modelo organizacional

La satisfacción laboral, es uno de los factores que se observan cuando se quiere conocer es la actitud de cada sujeto hacia su trabajo. De este modo, los docentes tienen una idea sobre qué debería ser su profesión, como debería desarrollarse, que tipo de organización les gustaría realizar y bajo qué condiciones. De tal modo, que pueden comparar sus ideales con la realidad cotidiana (Saeki, Segool, Pendergast y Von Der-Embse, 2018). De esta comparación realizada, extraen un juicio sobre su situación laboral, lo que les permite establecer su grado de satisfacción o insatisfacción con respecto a su trabajo. A modo de consecuencia ante estos sentimientos, se producirán reacciones que afectarán a la cantidad y calidad del desempeño laboral (Skaalvik y Skaalvik, 2017; Osin, 2015).

2. Sobrecarga

El exceso de trabajo se relaciona tanto con la presión del tiempo que han de afrontar, ya que han de dar una cantidad de materia, así como con el trabajo que han de llevarse a casa, lo que conlleva una mezcla del ámbito laboral con el personal/privado. Asimismo, la gran carga de responsabilidades que han de asumir y los pocos recursos de los que se les dota para poder ayudarlos a superarlas, comienza a generar estados de estrés y ansiedad. Ya que adaptarse a las continuas transformaciones de la sociedad sin las herramientas necesarias concluye generando estados de tensión e irritabilidad (Montero-Marín, Prado-Abril, Demarzo, Gascon, y García-Campayo, 2014; Ventura, Salanova y Llorens, 2015).

3. Burocratización

A nivel organizacional, el docente ha de atender a unos esquemas de burocracia profesional. Este factor demanda a su vez una serie de condiciones ambientales y en el clima organizacional para ser eficaces. Respecto a la distribución de poder, ha de ser

realizada de forma democrática, de forma que el profesor pueda controlar su propio trabajo, así como las decisiones que le afectan (Heikonen, Pietarinen, Pyhältö, Toom, y Soini, 2017).

Los problemas primordiales que surgen en torno a esta burocratización son diversos entre los que se destacan (Peiró, 1991) la falta de coordinación entre todos los miembros, la falta de competencia de algunos profesionales, la aversión a la adquisición de incorporaciones que contribuyan a garantizar la calidad y transformación de la realidad, problemas para actuar con libertad y respuestas disfuncionales por parte de los superiores ante problemas a nivel de organización. Siendo la falta de esta organización una de las causas más directas del surgimiento del Burnout (Richards, Levesque-Bristol, Templin y Graber, 2016).

4. Contexto laboral

El centro, sus instalaciones y el equipo del que se dispone, constituyen el ámbito en el que se desarrollan las múltiples relaciones en las que se desempeña la tarea institucional. El espacio material, constituye y aporta el conjunto de condiciones que determinaran en mayor medida la calidad de la enseñanza y del aprendizaje. Por lo que generar sensaciones de comodidad, seguridad o peligrosidad, serán condicionantes para que los docentes muestren una sensación de predisposición ante las exigencias de su trabajo (Capri y Guler, 2018).

Por lo que la calidad y diversificación de las instalaciones se relacionan directamente con el tipo de actividades y complejidad que experimentarán para alcanzar las expectativas curriculares, ya que la falta de recursos puede limitar la labor docente, lo que ocasionará una falta de motivación tanto por parte de los docentes como del alumnado (Gray, Wilcox y Nordstokke, 2017).

II.3.5. ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN

En la actualidad, existe una creciente preocupación, dado que existe una gran cantidad de docentes, que han experimentado el Síndrome de Burnout, a causa de no disponer de los mecanismos necesarios para enfrentarse a su trabajo, la sobrecarga de trabajo la cual

invade y condiciona su vida privada, la poca valoración por parte de sus alumnos como de sus compañeros, lo que ha ocasionado una baja satisfacción profesional, desmotivación y huida del propio trabajo, lo que repercute significativamente en la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Dado este fenómeno, son múltiples las investigaciones que se han centrado en este tema con la intención de conseguir disminuir esta problemática, a fin de asegurar el bienestar mental de estos profesionales (Andaur-Rodríguez y Berger-Silva, 2018; Carson, Baumgartner, Ota, Kuhn y Durr, 2017; Del Carmen-Pegalajar, 2017; Jennings, 2015; Luken y Sammons, 2016).

Tras el análisis del concepto de Síndrome de Burnout desde su origen, a continuación, se va a desarrollar un estado actual de la cuestión de dicho constructo en docentes universitarios. A fin de asegurar la adecuación de la misma se ha seguido la declaración PRISMA, para revisiones sistemáticas y meta-análisis (Hutton et al., 2015; Hutton et al., 2016).

A fin de atender a literatura científica actual, como motor de búsqueda principal se ha utilizado la Web of Science (WOS), delimitando el rango temporal a los últimos cinco años (2013-2018), usando como términos claves “*Burnout*”, “*Teacher*” y “*University*”, aplicando como operador booleano “and”. Una vez realizado este procedimiento, se seleccionaron solamente aquellos estudios publicados en lengua anglosajona y en lengua castellana obteniendo un total de 112 estudios. Posteriormente se prosiguió refinando la búsqueda, considerando aquellas investigaciones que habían sido publicadas en revistas indexadas en los dominios de investigación “*Education*”, “*Educational Research*” y “*Psychology*”, fijando un total de 91 artículos de carácter científico. Para la concretización del estudio se aplicaron los siguientes criterios de inclusión:

- Artículos de carácter científico que utilicen como variable el Síndrome de Burnout en los profesores universitarios
- Estudios que empleen un diseño metodológico de corte transversal y/o longitudinal
- Publicaciones que muestren resultados estadísticos que permitan el análisis de las variables de estudio.

Tabla II.11. Evolución de la producción científica del estado de la cuestión según criterios clave

Términos Clave	Años	Castellano	Inglés	Total
“Burnout”, “Teacher” and “University”	2013	7 Artículos	0 Artículos	7 Artículos
	2014	15 Artículos	2 Artículos	17 Artículos
	2015	15 Artículos	0 Artículos	15 Artículos
	2016	23 Artículos	3 Artículos	26 Artículos
	2017	18 Artículos	4 Artículos	22 Artículos
	2018	4 Artículos	0 Artículos	4 Artículos
Total		82 Artículos	9 Artículos	91 Artículos

Como se puede observar en la tabla anterior, la producción de literatura científica en lengua anglosajona es mucho más superior (90,1%), a los valores presentados por las investigaciones en lengua castellana (9,9%). Donde se hace necesario resaltar que existen numerosas investigaciones relacionadas con las variables de estudio, las cuales se encuentran indexadas en otras bases de datos. En la actualidad, el Síndrome de Burnout en el contexto educativo es una temática que ha tomado un gran interés por las graves consecuencias que manifiesta sobre los profesores.

Como se puede observar, el gran número de investigaciones que abordan el Síndrome de Burnout, lo consideran como uno de los factores de mayor riesgo para la salud mental y bienestar de los docentes, acarreando consecuencias como la desmotivación y el desinterés por el trabajo a realizar, la cual puede terminar generando un sentimiento de aversión hacia dicha profesión (Fiorilli et al., 2017; Ghanizadeh y Royaei, 2015; Jowett et al., 2016; Pulido-Martos et al., 2016).

En los últimos años, tal y como muestra Zhao (2014) en su investigación, con el desarrollo de la educación superior y la reforma de los sistemas educativos, los profesores de universidad se han de enfrentar a una creciente presión psicológica. Cayendo sobre estos sujetos la responsabilidad de asegurar una educación de calidad, así como la formación de futuros profesionales. Sin embargo, la concepción de un trabajo ideológico y político de las universidades hoy día se enfrenta a nuevas situaciones, lo que hace que cada vez sea una situación más complicada, siendo cada vez más diversificados los factores que contribuyen al desgaste emocional (Colomeischi, 2015; Johnson y Naidoo, 2017).

En este sentido, el estudio realizado por Strelkov, Zavarzina, Shmeleva, Kartashev y Savchenko (2016), constata que el agotamiento emocional es muy común alcanzando al 30% de los profesores universitarios, el cual manifestó que estos sujetos presentaban características similares destacando de entre ellas la tensión generada en el ámbito laboral, baja autoestima, así como la poca libertad para desarrollarse profesionalmente, del mismo modo que se puso de relieve que este constructo estaba mucho más presente al comienzo de la profesión (Madaliyeva, Mynbayeva, Sadvakassova, y Zholdassova, 2015; Wang y Liu, 2017).

Por estas razones múltiples investigaciones como la desarrollada por O'Toole y Friesen (2016) y la de Satybaldina, Saipova, Karabayeva, Berdibayeva y Mukasheva (2015), manifiestan que la capacidad de percibir, comprender y regular las tanto las propias emociones como las ajenas, es necesario para alcanzar un bienestar emocional y personal, encontrando en este sentido que una mejor percepción sobre la Inteligencia Emocional facilita la adquisición de recursos sociales, de empatía, mejora la autoestima, así como a alcanzar una óptima satisfacción, por lo que esta competencia emocional se convierte en esencial para la salud mental de los docentes, consiguiendo que estos se alejen de esos sentimientos con denotaciones negativas (Ghanizadeh y Royaei, 2015; Zysberg, Orenshtein, Gimmon y Robinson, 2017).

En esta línea de lo comentado, los estudios de Colomeischi (2015), Goroshit y Hen (2016) y Pena y Extremera (2012), la Inteligencia Emocional ejerce una protección ante la aparición del Síndrome de Burnout. Afirmando a su vez que esta dota a los docentes de la capacidad de asimilación, percepción y personalidad, consiguiendo unos niveles más elevados de autotonocepto, haciéndolos de este modo más resistentes ante situaciones de estrés, así como más propensos hacia sentimientos de logro personal (Bagheri y Yamini, 2016; Seddighi, Bagheri y Yamini, 2016).

De esta manera, han sido múltiples los métodos que se han puesto de manifiesto para intentar eliminar la aparición del Burnout en los docentes, dentro de estos se puede destacar la práctica de mindfulness, conocido también como la atención plena, la cual contribuye a que los sujetos consigan relajarse, ser más conscientes de sus estados emocionales, así como para adquirir un mayor conocimiento sobre ellos mismos, lo que

les posibilita tener un mayor control sobre sus actos y emociones (Hwang, Bartlett, Greben y Hand, 2017; Luken y Sammons, 2016).

II.4. LENGUAJE NO VERBAL

La comunicación humana viene determinada por la integración de elementos verbales propios de la lengua junto con otros elementos no verbales que refuerzan o clarifican el mensaje a transmitir. Sin embargo, los estudios enfocados hacia la comunicación no verbal y el sentido expresivo de los sujetos no comienzan a tenerse en cuenta hasta el siglo XX, ya que los estudios que abarcaban el comportamiento humano, se dirigían en su gran mayoría al lenguaje verbal. Al inicio de los años 50 fue cuando la investigación comenzó a mostrar interés por los aspectos no verbales, así como sus funciones comunicativas.

II.4.1 CONCEPTO DEL LENGUAJE NO VERBAL

El origen del estudio de la comunicación no verbal, tal y como indican la gran mayoría de las investigaciones, comienza con la tesis de Darwin (1872) “*The expresion of Emotion in Man and Animal*”, prestando especial atención a las expresiones humanas relacionadas con las de los animales, llegando a la conclusión de que las emociones son importantes fuentes de comunicación, siendo este un aspecto de gran interés desde el que parten la mayoría de las investigaciones actualmente para el análisis de los rostros.

A principios de siglo XX, se consolidaron las bases de los diversos tipos corporales gracias a los estudios de Kretschmer (1967) “*Physique and Character*” y a los de Sheldon, Stevens y Tucker (1940) “*The varieties of human physique*”. Asimismo, esta disciplina de estudio se vio favorecida con la contribución aportada por Efron (1941) “*Gesture and Enviroment*”, el cual asentó los principios y estrategias para abordar tanto el lenguaje corporal, como los comportamientos no verbales.

Posteriormente, Batenson y Mead (1942) en su obra realizada sobre indígenas balineses, dejaron constancia sobre como un niño comienza a ser miembro de su comunidad, mediante la observación de las maneras de comer, andar y bailar, a su vez se fijaron en las relaciones que dicho sujeto tenía con su madre, analizando dichos comportamientos. Hasta este momento, la comunicación tanto verbal, como no verbal era entendido como

un todo integrado. En este sentido, se hace necesario destacar la aportación de Birdwhistell (1952) y Hall (1959), los cuales a través de sus obras se convirtieron en los padres de la Kinésica y la Proxémica respectivamente. Bajo la figura de Sapir (1949), la comunicación no verbal adquiere una mayor relevancia, ya que se comienza a impartir como disciplina junto con las ramas lingüísticas, que trabajan con el habla, centradas en la comunicación humana.

En este sentido, el primer libro que incluye la comunicación no verbal fue publicado por Ruesch y Kess (1956), quienes desarrollaron una de las primeras clasificaciones del comportamiento no verbal, para ello establecieron dentro del lenguaje de signos todas las codificaciones donde los gestos suplen las palabras, así como, el lenguaje de acciones o movimientos que agrupan mensajes mediante el empleo de señales. Asimismo, Ekman y Friesen (1969), revolucionaron a la comunidad científica ya que fueron los propulsores de las categorías no verbales, entre las que cabe destacar los emblemas, ilustradores, reguladores, adaptadores y exposición de emociones. Del mismo modo, años más tarde Harrison (1974), contribuyó al desarrollo de la comunicación no verbal, mediante el establecimiento de una tipología de códigos no verbales que complementaban a la teoría expuesta anteriormente y que se resumía en códigos de acción, de artefactos, de espacio temporal y mediáticos.

A partir de este momento son múltiples los estudios que intentan explicar y categorizar estos comportamientos destacando a Piderit (1886), la obra posterior de Lersch (1970), sobre el estudio del rostro y el alma y la de Efron (1970), quién originó los conceptos y métodos modernos esta disciplina en su tesis “*Gestos, raza y cultura*”.

Sin embargo, no se comenzó a prestar atención a los aspectos no verbales de la comunicación hasta los años 50, debido al cine y la televisión, que dotaron al lenguaje no verbal de un carácter científico y de interés, hecho que generó que esta se trasladara a otros ámbitos como su utilización en la publicidad y en la política, ya que hasta ese momento solo el mundo artístico había sido capaz de darse cuenta de la gran información que puede transmitir un determinado gesto (Cáceres-Zapatero, 2003, p.137).

En este sentido Davis (1976), establece que son múltiples las ciencias que han aportado conocimientos y diversas perspectivas a la comunicación no verbal entre ellas destaca:

- **Antropología.**

A partir de esta disciplina se han elaborado estudios comparativos del comportamiento del ser humano en distintos grupos, así como analizar la cultura, ya que cada una presenta diversos tipos y pautas de comunicación. Una de las mayores aportaciones fue la proxémica desarrollada por Hall (1959), la cual tenía como fin el análisis de la percepción del espacio personal y social por parte de la sociedad. Para ello este autor, se centró en estudiar el espacio en diferentes culturas, entre las que consiguió diferenciar entre cuatro distancias, la íntima, la personal, la social y la pública, y a su vez en tres tipos de organización espacial: el preordenado, el semideterminado y el informal (Watson y Graves, 1966).

- **Sociología.**

Una de las contribuciones más importantes a la comunicación no verbal proviene de esta disciplina, siendo esta el interaccionismo simbólico, la cual se centra en el análisis de los roles que desempeña cada individuo cuando interactúa en su vida cotidiana con sus semejantes. Ya que la sociedad adopta un papel concreto, según las múltiples situaciones. El interaccionismo simbólico surgió de la investigación de Mead (1953), el cual partió del significado que tiene cada objeto establecido por la sociedad, para posteriormente observar como interactuaba cada sujeto con los objetos.

Justo a este constructo existe otro enfoque, la etnometodología, cuyo fin tal y como constató Garfinkel (1967), reside en el sentido común, a través del cual se proyectan ciertas acciones no verbales, resaltando la importancia que tienen para su estudio los ritos y ceremonias de la vida cotidiana.

- **Etología.**

Desde hace años, esta disciplina se ha encargado de establecer la comparación entre el comportamiento del ser humano, junto con el de otros primates, prestando atención a las

relaciones parentales de dominio y sumisión, estableciendo que los actos de la sociedad están estrechamente relacionados con aspectos de la herencia y con los mecanismos de adaptación (Cáceres-Zapatero, 2003).

Aunque son muchos los autores que resaltan las similitudes entre los actos del ser humano y los de los animales, la mayoría coincide en que la diferencia más primordial reside en que el ser humano utiliza el lenguaje verbal, entre los que se engloban muchos aspectos no verbales como los gestos, miradas, entre otros, los cuales no se han localizado en los animales (Ricci-Bitti y Cortesi, 1980). Asimismo, la etología permite compara al hombre con el animal, obteniendo un conocimiento a profundidad de este a partir de la evolución Darwiniana.

- **Psicología.**

La psicología social tiene un papel fundamental en el estudio del lenguaje no verbal en las expresiones de las emociones, las relaciones que se establecen entre grupos y actitudes y roles que adquiere cada individuo. Hecho debido a que la comunicación no verbal incluye tanto factores psicológicos como culturales, los cuales pasan por el estudio y descripción de elementos de interacción social, las relaciones comportamentales del ser humano con las bases biológicas y socioculturales en las que se sostiene, así como el estudio del significado que tiene la comunicación en la emisión, recepción, percepción e interpretación (Hernáiz-Blázquez, 2007).

- **Lingüística.**

Tal y como constata Ricci-Bitti y Cortesi (1980), hasta no hace mucho la lingüística manifestaba dos fenómenos, los cuales no conseguía definir, el terreno de los gestos, posiciones y mímicas que aparecen espontáneamente y el campo que se centra en las cualidades de la voz. El primer aspecto mencionado se ha recogido bajo el término de Kinesis, el cual se centra en las posiciones corporales, expresiones faciales y gesto, gracias a la aportación de Birdwhistell (1952), llegando a diseñar un sistema para registrar los aspectos kinésicos. En cuanto al segundo fenómeno, se abarca bajo la paralingüística, y se centra en el estudio de todos los elementos que acompañan a la comunicación, la velocidad del habla, el tono, el timbre, los silencios, entre otros, los

cuales son importantes porque tienen la capacidad de modificar y/o clarificar el significado del mensaje no verbal.

Por lo que, al ser un término tan acogido por múltiples disciplinas, han sido diversas las definiciones que se han establecido en torno al término comunicación no verbal. En este sentido, a la hora de establecer la conceptualización del lenguaje no verbal, se ha de tener en cuenta la dificultad que supone su estudio de forma aislada, ya que tanto esta como la verbal se relacionan y solo adquieren sentido cuando forman parte de un único sistema, debido a que se complementan y se superponen.

Entre estos intentos de conceptualización se puede destacar la de Birdwhistell (1952), entendiéndola como *“el hombre es un ser multisensorial que algunas veces verbaliza”*, en este sentido Barbotin (1977), contempla este constructo cuando afirma que no sería posible la existencia de la palabra sin el silencio y viceversa ya que tal y como manifiesta *“el uno y la otra forma un ritmo originario, vital, inevitable; en vez de limitarse a fortificarse mutuamente por contracte, se engendran y definen en una especie de génesis mutua”*. A su vez, una aportación importante figura bajo Menéndez (1988), quién reconocer la importancia que posee en sí mismo el lenguaje verbal, no puede recaer sobre él todo el estudio, ya que serían múltiples los aspectos que se pasarían por alto a la hora de su interpretación.

II.4.2.SISTEMAS DEL LENGUAJE NO VERBAL

La comunicación no verbal se forma a partir de todos los signos no lingüísticos y de los sistemas que comunican o se utilizan para dicho fin, por lo que este fenómeno incluye también los hábitos y costumbres culturales. Atendiendo a lo expuesto anteriormente, se pueden establecer dos tipos diferentes de elementos constitutivos del lenguaje no verbal (Abney, Dale, Louwerse y Kello, 2018; Nimbalkar, Raval, Bansal, Pandya y Pathak, 2018; Rulicki y Cherny, 2007):

- Signos y sistemas culturales, referidos al comportamiento y a las creencias en una comunidad.
- Sistemas de comunicación no verbal, entre los que se distinguen: el paralingüístico, el kinésico, el proxémico y el cronémico.

Dentro de los cuatro sistemas destacados, el paralenguaje y la kinesia constituyen los sistemas primarios, ya que se ponen en funcionamiento en cualquier tipo de comunicación y de forma simultánea junto con la comunicación verbal. Mientras que la proxémica y la cronémica son sistemas secundarios o culturales, ya que tienen la función de modificar o reforzar a los sistemas primarios, ofreciendo información social y cultural (Alexanderson, O'sullivan, Neff y Beskow, 2017; Poyatos, 1994).

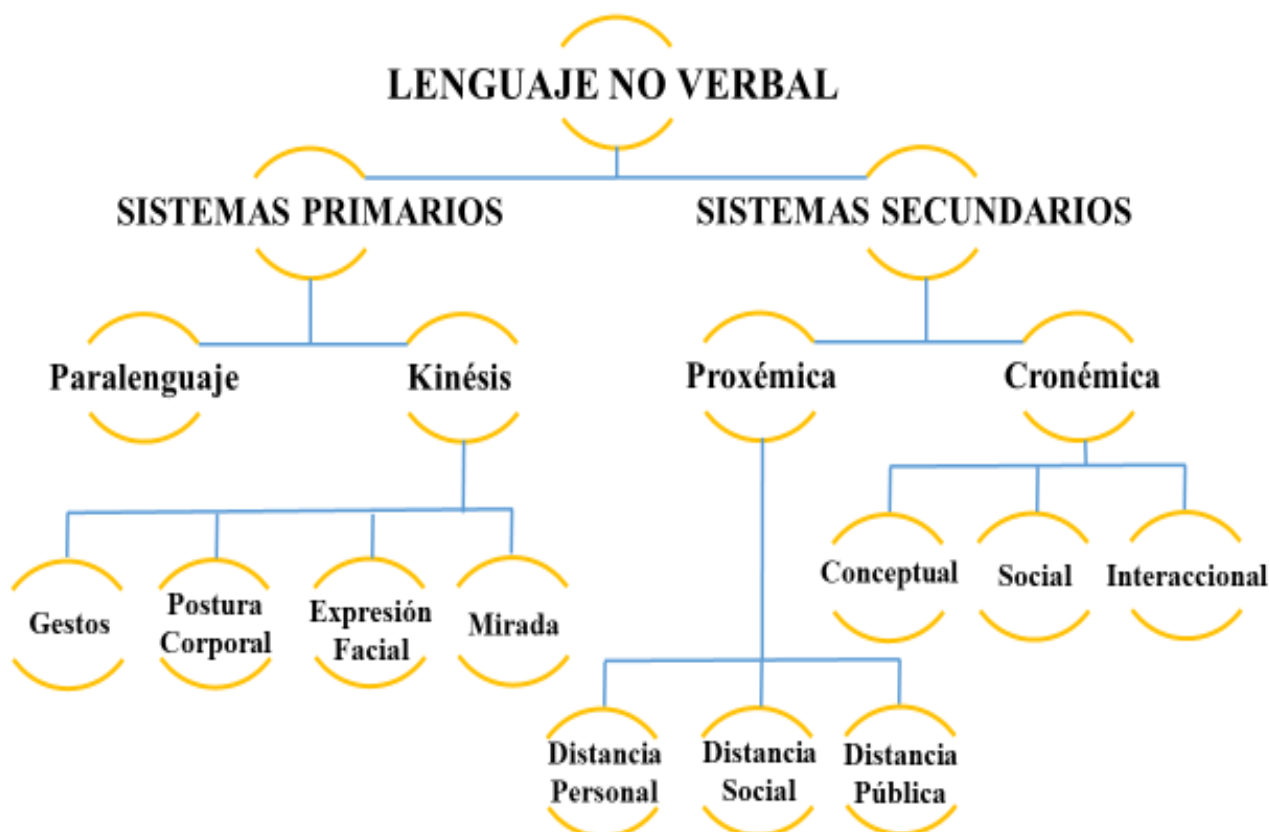


Figura II.8. Sistemas del lenguaje no verbal (Fuente: Elaboración propia)

II.4.2.1. Paralenguaje

El paralenguaje son los sonidos que no tienen una estructura en el lenguaje específica, sin embargo, tienen un gran potencial de comunicación, los cuales, de forma consciente e inconsciente, son utilizados para apoyar o contradecir al mensaje lingüístico, kinésicos y proxémico. A su vez el paralenguaje se constituye por cualidades y modificadores fónicos, indicadores emocionales, pausas y silencios entre otras. Los cuales pueden diferenciarse entre (Băiaș y Constantin, 2015; Kožić, Globočnik-Žunac y Bakić-Tomić, 2013; Poyatos, 1994):

- **Cualidades físicas del sonido.**

Son cualidades acústicas que abarcan fragmentos conversacionales más o menos amplios, en los que se abarcan el tono, el timbre, la intensidad, el tempo o los modificadores tónicos, los cuales aportan a la comunicación matices diferenciales que pueden especificar o dar sentido a los contenidos de los mensajes. Ya que, dependiendo del tono o el timbre, se puede afirmar lo transmitido, mostrar actitudes irónicas o de desprecio (Cestero, 1996; Gómez, 2017; Ota, Jindai, Yasudanny Sejima, 2017).

- **Reacciones fisiológicas o emocionales.**

Son diferenciadores que contribuyen a clarificar estados psicológicos y fisiológicos, los cuales pueden estar modificados por las cualidades físicas del sonido, por ejemplo, un grito, aunque se encuentre separado de la estructura lingüística, cambia la palabra de antes y de después, debido a que su efecto dilata en ambas direcciones (Santibáñez-Velilla, 2015). A su vez esta categoría recoge aspectos como la risa, carcajada, gritos, quejas o lloros. Se trata de sonidos cargados altamente de significado los cuales se pueden utilizar tanto de forma consciente como inconsciente, mostrando a su vez el estado de ánimo de los individuos que interaccionan. Su interpretación se encuentra altamente vinculada a la cultura (Cestero, 2014; Torres, 2017).

- **Elementos cuasi-léxicos.**

Son vocalizaciones y consonantizaciones las cuales en sí misma carecen de contenido léxico, sin embargo, junto con el contexto aportan un gran valor funcional. ¡Entre estas, podemos destacar interjecciones como “! ah i ” o “! uy i ”, onomatopeyas como “pon-pon”, o emisiones sonoras como bostezar, roncar o resoplar. Se caracterizan por su gran valor comunicativo siendo similar al lingüístico (Gallo-Acosta, 2014; Gude-Reitchardt, 2017; Poyatos, 1994).

A su vez, la forma de los alternantes depende de su modo de producción, en este sentido se pueden clasificar según Poyatos (1993):

- **Reguladores interactivos.** Utilización de sonidos como “Aha”, para dar apoyo al mensaje o “Chss”, como modo de llamar la atención.
- **Referenciales.** Los cuales pueden mostrar situaciones como lejanía “uff”, o imitar sonidos de animales como “Miau-Miau”.

- **Las pausas.** Y es que la ausencia de sonido también está cargada de significado, los cuales pueden ser utilizados para confirmar un mensaje emitido o como cambio de turno de palabra.

II.4.2.2. Kinésis

El termino kinesia proviene del griego “*Kine*”, el cual significa movimiento. Se trata de un constructo que incluye aspectos no verbales implicados en el movimiento, más específicamente hace referencia a los gestos, la expresión facial y la mirada (Flores-Cruz, 2006; Pilleux, 2016). Birdwhistell (1979), considerado el padre de la kinesis por sus investigaciones realizadas sobre el cuerpo y la conducta interpersonal, definió este constructo como “*movimientos y posturas corporales, de percepción auditiva, visual y tangible, que comunican o matizan el significado del mensaje oral*”, entendiéndola como la unidad mínima de comunicación no verbal, prestando una especial atención a los contextos de interacción comunicativos, constatando que el gesto en sí mismo no significa nada, pero que en determinados contextos es indispensable para la interpretación de la comunicación e interacción humana (Almeida-Macías y Ortiz-Torres, 2016; Melo-Domínguez, 2017). Estableciendo que se trata de un sistema, constituido por diversas unidades:

- **Kinema.** Unidad básica de movimiento, que desarrolla la misma función que el fonema del sistema lingüístico (Aguado y Heredia, 1996; Barreto-Viana, 2015).
- **Kinomorfemas.** Combinación de varias unidades mínimas de movimientos, constituyendo un mensaje comunicativo (Aguado y Heredia, 1996; Barreto-Viana, 2015).

Birdwhistell (2010), establece que ambas pueden combinarse dando lugar a estructuras kinomórficas complejas, las cuales presentan las propiedades que poseen las frases sintácticas habladas. Por lo que la kinesis, es un fenómeno que representa la gramática de los gestos. A su vez, Poyatos (1994), subrayó un aspecto relevante de la kinesis, su carácter “*económico*” ya que mediante los gestos se complementa el mensaje transmitido verbalmente, entendiéndolo como “*los movimientos y*

posiciones de base psicomuscular conscientes e inconscientes aprendidos o somatogénicos, de percepción visual, audiovisual y táctil o cinestésica que, aislados o combinados con la estructura lingüística y paralingüística y con otros sistemas somáticos y objetuales, poseen valor comunicativo intencionado o no”.

Una vez especificada la kinesis se procede a desarrollar los elementos que la constituyen:

- **Gestos**

Los gestos son innatos, forman parte del humano desde su nacimiento, considerándose como un lenguaje preverbal, ya que tal y como afirman Merleau-Ponty (1985), el cuerpo “*es eminentemente un espacio expresivo*”, en este mismo sentido García (2012), Díez-Rebolledo (2018) y Jousse (1974), manifiestan que la utilización de gestos, la escritura y el lenguaje oral poseen un carácter universal, permitiendo que el ser humano reciba y registre la información, para posteriormente poder imitar primeramente por gestos y posteriormente con sonidos.

En esta línea, Argyle (1978), señala la existencia de gestos compartidos cargados de significado equivalentes para toda la humanidad, entre ellos se pueden destacar algunos como, cerrar el puño y fruncir el entrecejo como señal de enfado, llevarse un dedo a la boca indicando silencio o la elevación del dedo pulgar como medio de afirmación (Ayala-Zuluaga, Arboleda-Gómez y Souza-Neto, 2016; Jiménez-Roldán, 2013; Sánchez-Rodríguez, 2017). Además, Wainwright (1987), sostiene que la personalidad determina la cantidad y tipo de gestos que realizan cada persona, así como el estado emocional, nerviosismo, alegría o ira, entre otras.

En este sentido se hace necesario destacar a Ekman y Friesen (1969), dos de los investigadores que más han estudiado el comportamiento gestual, prestando una mayor atención a los rostros. De esta manera destacaron por la realización de la siguiente clasificación:

- **Emblemas.** Entendiéndolos como gestos de carácter no verbal que tienen en sí mismos significados, los cuales son compartidos por un grupo o una cultura. Asimismo, descubrieron que había algunos gestos de carácter universal, como,

por ejemplo, el llevarse la mano a la boca para indicar sensación de hambre (Hernández-Herrarte, 2016; López-Peláez, 2014).

- **Ilustradores.** Son movimientos corporales que se utilizan de forma simultánea junto con el lenguaje oral, con el fin de complementarlo, enfatizarlo e ilustrarlo, llegando en ocasiones a sustituir al propio mensaje oral. Son gestos adquiridos mediante el aprendizaje vicario, mayoritariamente durante el periodo de la infancia, se utilizan de forma inconsciente en la mayoría de las ocasiones (Conde-Jiménez y Martín-Gutiérrez, 2016; Cuñado-Yuste, 2017; Rodríguez-Del Rey García, 2015).
- **Reguladores de la conversación.** Tal y como su nombre indican tienen la función de regular la conversación, mediante gestos corporales que indican y dan paso a que la conversación continúe, que finalice ya o que vaya más rápida como parpadeos, movimientos oculares o inclinaciones de la cabeza (Jiménez-Roldán, 2013; Sánchez-Rodríguez, 2017).
- **Adaptadores.** Hace referencia a los gestos que los individuos utilizan mayoritariamente de forma inconsciente, para adaptarse de forma adecuada a la interacción con otros sujetos. Además, ayuda a descodificar el significado del mensaje mediante el análisis emocional (García, 2016; Gude-Reitchardt, 2017; Guerrero-González, 2017).
- **Muestras de afecto.** Son las configuraciones faciales que muestran los estados de ánimos primarios, alegría, tristeza, ira, miedo, asco y sorpresa. Son expresiones de carácter tanto consciente como inconsciente con la intención de comunicar, intensificar o incluso contradecir el mensaje transmitido (De la Fuente-Prieto, Castañeda, Smalec-Malloy y Blanco-Fernández, 2015; Cantillo y Calvache, 2017).
- **Postura corporal.**

La postura corporal es otro componente que constituye la kinesis. Se trata de un fenómeno que contiene en sí gran significado para la comunicación, entendido según Ricci-Bitti y Cortesi (1980), como *“una señal en gran parte involuntaria que puede participar en el proceso de comunicación”*, asimismo destacan que la orientación del tronco y de las extremidades revelan información acerca de la actitud del sujeto y del estado de emocional. En la línea de lo comentado, Kendon (1973) y Raposo y Martínez (2011) especifican que este constructo puede variar y tener funciones diferentes dependiendo de la cultura.

En este sentido, Corraze (1978) afirma que *“se entiende por postura la posición del cuerpo, o de sus partes, en relación a un sistema de señales determinadas”*. Por su parte, Gallego, Aguilar, Cangas, Rosado y Lángier (2016) y Menéndez-López (1988) constatan que este constructo es el elemento más sencillo de percibir dentro del lenguaje no verbal, el cual nos da información sobre las actitudes, sentimientos y emociones que tienen los receptores o incluso el estatus social. En este sentido, Ekman y Friesen (1969) y Lescano-Galardi (2016) corroboraron que la postura corporal es más espontánea e involuntaria que los gestos, por lo que a partir del análisis de esta se puede apreciar la ansiedad de un sujeto oculto bajo su rostro, pudiendo incluso desvelar algunas claves de situaciones vividas en el pasado.

La postura corporal también depende del contexto social y de las relaciones entre los sujetos, ya que tal y como apunta Morris y Taylor (1971), cuando dos personas conocidas están de acuerdo con una idea u opinión, adoptan generalmente la misma posición de brazos, cabeza y tronco de forma involuntaria durante la interacción cara a cara, llegando a conocerse este fenómeno como postura eco.

A partir de lo indicado, Caballo (1987) desarrolló una categorización de las posturas corporales:

- **Acercamiento.** Inclínación del tronco hacia adelante, mostrando actitud positiva sobre el receptor o sobre el mensaje que se está transmitiendo.
- **Retirada.** Postura de rechazo, que hace que se retroceda e incluso se oriente el cuerpo hacia otro lado.

- **Expansión.** Se caracteriza por adquirir una postura muy erguida, desplazando los hombros hacia atrás, cabeza elevada y expansión del pecho, suele desvelar actitudes de orgullo, hubris, arrogante o soberbio.
- **Contracción.** Se adquiere una postura cabizbaja, inclinación de los hombros hacia adelante, cabeza baja, extremidades colgando, suele mostrar estados de ánimo de tristeza, abatimiento o depresión.

Siguiendo a Almeida-Macías y Ortiz-Torres (2016) y Poyatos (1994), se afirma que las posturas dependen a su vez de factores biológicos, ligados a aspectos de carácter cultural, ambiental y laboral, entre otros. Ya que es la sociedad la que marca aquellas posiciones corporales que son adecuadas y las que no lo son (Ortiz-Zapata, 2016). Ya que, a través de este factor se establecen características propias de cada cultura y personales de cada sujeto, y es que, a través de determinadas posturas de hombros, piernas, manos, se muestran rasgos de personalidades “*refinadas*”, “*rústicas*” o “*afeminadas*”.

- **Expresiones faciales.**

La expresión facial desempeña un papel fundamental en la comunicación verbal, siendo los elementos más fiables para detectar los estados emocionales (Airado-Rodríguez y Víctor-Ortega, 2015; Menéndez-López, 1988). Por lo que mediante la observación del rostro de los sujetos que intervienen en el proceso de comunicación, se pueden apreciar las emociones primarias (alegría, tristeza, ira, miedo, asco y sorpresa), sin embargo, hay ocasiones en la que la interpretación de los rostros puede resultar ambigua, por ello el contexto y la situación son claves, debido a que en ocasiones es el mismo sujeto quien no quiere manifestar sus verdaderas emociones (Aparicio-Herguedas y Fraile-Aranda, 2016; Ekman y Friesen, 1969).

No obstante, el control facial en ocasiones es verdaderamente complicado, dejando a la luz los verdaderos sentimientos de los interlocutores, por ejemplo, los estados de ansiedad, el nerviosismo en una situación determinada o incluso la verdadera felicidad con la activación del músculo cigomático mayor (Galván-Tavera, Comino-Álvarez, Jerez-Hernando y Alonso-Rubio, 2015). Además, en ocasiones los muestran una

“*fachada*”, sin dejar libertad a los verdaderos sentimientos, dependiendo del contexto, según crean que es lo más adecuado (Landis, 1924).

En esta misma línea, Tomkins (1962) afirma que existen unas normas de exhibición emocional de carácter social, las cuales son adquiridas durante los primeros años de vida. Estas reglas son aprendidas como asociaciones entre acontecimientos sociales, recuerdos, previsiones y emociones, dotando al sujeto de la capacidad necesaria para actuar acorde con lo que la sociedad considera adecuado (Cedeño-Viteri, Prieto-López, y Velasco-Tutivén, 2017). De esta manera, Ekman y Friesen (1969) manifiestan distintas normas de muestra emocional:

- **Reducir la intensidad de una emoción.** Mostrar un ligero nerviosismo, cuando se está experimentando un sentimiento de pánico o miedo.
- **Aumentar la intensidad de las emociones.** No tener miedo o muy poco y simular un sentimiento de terror.
- **Aparentar indiferencia.** Mantener un estado neutral como si no nos afectara, cuando el sentimiento verdadero es totalmente distinto.
- **Disimular las emociones.** Se muestra una apariencia de seguridad, cuando realmente se está pasando una situación de miedo real.

A nivel biológico, tal y como constató Darwin (1872), las emociones son disposiciones corporales que preparan al individuo para la acción, así como, permiten a los receptores prevenir lo que va a suceder (Narambuena, Vaiman y Pereno, 2016; Rodríguez-Cebreiro y Rodríguez, 2017). Por su parte Maturana (1990), años más tarde manifestó que no existían actos humanos que no estuvieran generados por emociones, las cuales se manifestarán dependiendo de características personales como el temperamento.

- **Mirada**

La mirada es un elemento con un alto potencial de transmisión informativa, ternura, enfado, confianza, entre otras, dependiendo de la meta que se busque alcanzar o de un contexto determinado. Diversos autores como Arévalo-Vera e Hidalgo-Kawada (2015),

Knap (1978), López-Macazaba, Vaquero-Barba y Macías-Muñoz (2016), Musitu, Bermajo, García, García, Martínez y Estarelles (1987), Poyatos (1994) y Villard-Aijón (2015), coinciden en que los movimientos oculares que incluyen a los párpados pueden llegar a ser tan explícitos y clarificadores como los gestos que surgen en la interacción entre individuos.

En este sentido Fast (1979), aclara que el ojo ocular en sí, no muestra nada, sino que el potencial de los ojos se genera con la combinación de estos junto con toda la gesticulación de la cara que se encuentra alrededor (Zabaleta-Asiain y Bausela-Herreras, 2017). A su vez Knap (1978), matiza que existen normas de carácter social que le dan significado a los distintos movimientos oculares, como la mirada hacia abajo que se vincula con la modestia o la apertura del ojo con la franqueza (Gómez-Vargas, 2016). De la misma manera, autores como Almeida-Macías y Ortiz-Torres (2016) y Pons (2015) confirman que socialmente no es adecuado mirar excesivamente a personas no conocidas, ya que este tipo de contacto ocular suele generar molestia. De este modo, Corraze (1978) en su obra *“Las comunicaciones no verbales”*, expone que la mirada es un potente instrumento que posee el ser humano, el cual puede realizar funciones como el estado de alerta, mostrar signos de agresión y dominancia y actuar como clave de atracción afectiva.

Siguiendo a Wainwright (1993), este autor afirma que después de las palabras, los ojos son el mejor medio del que dispone el ser humano para comunicarse. Asimismo, sostiene que el contacto ocular, tiene un carácter fundamental, ya que es el medio por el que establecemos el primer contacto con el mundo (Canal-Bedia, García-Primo, Hernández-Fabián, Magán-Maganto, Sánchez y Posada-De la Paz, 2015; Rey-Baltar, Vizcarra-Morales, Aristizaball-Llorente Bustillo-Bayón y Tresserras-Angulo, 2014). De esta manera, asume que el contacto visual también está constituido por reglas sociales que gobiernan su uso adecuado, distinguiendo entre: contacto ocular prolongado, corto, directo e indirecto, pudiendo ser de forma intermitente o fija.

Sin embargo, según Argyle (1975) existen unas reglas de contacto ocular de tipo universal que se aplican semejantemente en todas las situaciones, contextos y partes del mundo:

- Un contacto visual excesivamente prolongado se interpreta generalmente con estados de superioridad, provocación o falta de respeto.
- El escaso contacto visual manifiesta sensaciones de falta de atención, de sinceridad o de descortesía, aunque dependiendo de las características personales del sujeto puede interpretarse como timidez.
- La pérdida de contacto visual desplazando la vista hacia abajo, se relaciona con actitudes de sumisión.
- Un sujeto mirará en exceso a otro en situaciones en las que se mantiene una conversación y se encuentran alejados, cuando se siente atracción hacia otra persona, cuando se manifiestan temas de conversación sencillos, cuando se espera la respuesta del otro, si la persona es extrovertida o incluso cuando quiere ejercer su dominancia sobre el resto de sujetos.
- Un individuo evitará el contacto visual en contextos en los que la conversación verse sobre temas problemáticos, cuando carezca de interés sobre lo que se está hablando, cuando la otra persona no le guste o cuando se tiene un estatus superior o introvertido.
- La comunicación entre los individuos será positiva cuando el contacto ocular sea considerado como apropiado por ambos sujetos en una situación determinada.

En este sentido, se observa que el contacto ocular desempeña diversas funciones, las cuales siguiendo a Knapp (1978) se pueden clasificar en cuatro categorías:

- **Regulación de la corriente de comunicación.** Mediante el contacto ocular se expresan señales que indican la disposición a comenzar una conversación, así como la necesidad de concluirla. Asimismo, actúa como clave que permite interactuar de forma adecuada respetando los turnos de palabra (Cestero, 2014).
- **Retroalimentación por control de las reacciones del interlocutor.** Hace referencia a la capacidad del interlocutor de descubrir e interpretar si los receptores están atendiendo y muestran interés o por el contrario al no establecer

contacto ocular cuando están desinteresados (De la Iglesia-Mayol y Rosselló-Ramón, 2018).

- **Expresión de emociones.** El contacto ocular ejerce un papel fundamental en las emociones, ya que el individuo queda expuesto al mostrar sus sentimientos, ya que tal y como afirma Menéndez-López (1988) *“podemos leer el rostro de otra persona sin mirarla a los ojos, pero cuando los ojos se encuentran no solamente sabemos cómo se siente el otro, sino que él sabe que nosotros conocemos su estado de ánimo”*.
- **Comunicación de la naturaleza de la relación interpersonal.** Mirar y mirarse de forma recíproca manifiesta la relación que se forma entre los individuos. Según Knapp (1978), dependiendo el estatus de cada sujeto variará la forma de mirar, por ejemplo, ante un receptor de estatus alto, la mirada y mirada recíproca se atempera, se lleva a la exageración con sujetos de estatus moderadamente elevados y se minimiza con aquellos de bajo estatus (Anzorena, 2016).

II.4.2.3. Proxémica

La comunicación del ser humano se desarrolla en un contexto determinado, en este sentido, el espacio cumple una serie de funciones, entre las que se destacan la de actuar dotando de seguridad al hombre y protegiéndolo de sujetos o estímulos no deseados, facilita el comienzo de la interacción, es determinante para contextos determinados según sean amigos, empresas o instituciones y facilita la supervivencia del individuo, entre otras (Arciniegas-Rodríguez y Pérez-Peña, 2015; Mangieri, 2017; Ulnik, 2004).

En este sentido, Hall (1989) fue quien aportó la proxémica a la comunicación no verbal, la cual definió como *“el conjunto de observaciones y teorías interrelacionadas con el uso que el hombre hace del espacio”*. Además, destaca que todo individuo tiene tantos límites físicos que lo separan del mundo externo que lo rodean, como, otra frontera, la territorialidad. Asimismo, en sus obras *“La dimensión oculta”* y *“El lenguaje silencioso”*, destaca las dimensiones que rodean a las personas, así como las distancias que utilizan en las interacciones, resaltando que estas se encontraban estrechamente ligadas a la cultura.

Por lo que la proxémica es un constructo que resulta de las necesidades que el individuo presenta a nivel espacial y territorial, ya que el ser humano hace uso de ellas de dos formas distintas (Aladro-Vico, 2009):

- Cada individuo posee un espacio personal de carácter subjetivo que lo acompaña en todo momento y en todas las situaciones, el cual tiene la capacidad de expandirse o empequeñecerse dependiendo del contexto social en el que se encuentre el sujeto. La invasión o excesivo acercamiento al área vital del sujeto puede desencadenar situaciones de estrés y tensión (Tomás-Cardoso, 2015).
- En segundo lugar, destacar la territorialidad, las cuales son necesarias para la supervivencia tanto del ser humano como de los animales. El hombre lucha por establecer para sí mismo un territorio en cada uno de los contextos en los que se desenvuelve, lo que implica la adquisición de un espacio y de su defensa (Caldera-Reyes, Dávila-Castillo y Laguna-Gámez, 2017).

En las investigaciones desarrolladas por Hall (1989), estableció que la proxémica posee tres aspectos vinculados a la cultura.

- **Rasgos fijos.**

Hacen referencia a espacios constituidos por el ser humano, en el cual se desarrollan y organizan sus actividades, tomando de referencia tanto las manifestaciones de carácter material, como las invisibles (Gordo-Contreras y Igua-Muñoz, 2017). Es decir, es un molde en el que se desarrolla en gran medida el comportamiento de los sujetos, tal y como afirma Santacruz (1999), los sujetos dan forma a sus territorios y estos terminan configurando al propio individuo.

- **Rasgos semifijos.**

Osmond (1983), es considerado uno de los primeros en manifestar la relación entre las acciones del ser humano y el espacio de características semifijas. Durante el periodo de su vida como director del hospital de Sakatchewan observó que había espacios como las salas de espera, en la que la gente no se relacionaba, a los cuales

denominó sociófugos, y sin embargo en espacios como terrazas la gente tendía a relacionarse, a lo que denominó sociópetas (Cárdenas y Duarte-Torres, 2016). Tras varias observaciones se dio cuenta que la disposición de los objetos influía en gran medida en la participación y colaboración entre los propios pacientes (Casadiego-Ruiz, 2017).

- **Rasgos informales.**

El espacio informal, se refiere a la distancia que mantienen los individuos durante la comunicación, sin ser consciente de ello (Hall 1989). En este sentido, como ya se comentó anteriormente, el espacio informal acompaña al individuo en todas las ocasiones, el cual podrá expandirse o contraerse dependiendo de las situaciones vividas, de la personalidad del interlocutor y de la relación entre ambos sujetos entre otras, siendo un fenómeno arraigado fuertemente a la cultura (Gómez-Briz, 2015; Guamán-Rodríguez, 2016; Sierra-Olarte, 2015).

En este sentido, dependiendo del contexto y de la situación la distancia interpersonal puede ser categorizada en 4 componentes (Hall 1989):

- **Distancia íntima.**

Esta situación se da en distancias hasta 56 centímetros. En esta utilización del espacio la comunicación se da a través de los sentidos como el olor, la temperatura corporal y el tacto (Mínguez-Vela, 1999). Esta una delimitación espacial está reservada solo para familiares y amigos muy íntimos, en el cual se desarrollan actividades de abrazar, consolar o proteger. La trasgresión de este espacio por personas desconocidas puede generar estados de miedo, tensión, ansiedad e incluso agresividad (Cardellino y Araneda, 2016; Gómez-Vargas, 2016). Destacando que cuanto mayor estatus tiene un sujeto mayor es su zona íntima.

- **Distancia personal.**

En la utilización de este espacio se ha de matizar que suele estar entre los 50 y 70 centímetros para individuos de cultura occidental, llegando hasta alcanzar los 120

centímetros en otras culturas como la oriental, el cual es reservado para amigos y conocidos (Bazán, Quintana y García, 2016). En esta distancia los órganos que desarrollan un papel más fundamental son la vista y el oído, quedando el olfato y el tacto en un segundo plano (Doncel-Fernández, 2015). Cuando alguien invade ese espacio personal, la reacción suele ser el alejamiento de forma consciente.

- **Distancia social.**

Se ha de distinguir entre dos tipos de distancias sociales, una más próxima que va de 1,20 a 2,10 metros y la más lejana abarca sobre los 2,10 a 2,70 metros. Suele ser una distancia que utilizan las personas que trabajan en el mismo entorno laboral, como los profesores, en ella el contacto es prácticamente imposible, siendo la vista y el oído los dos únicos sentidos utilizados para mantener comunicación (López-Viera, 2015).

- **Distancia pública.**

Se corresponde con un espacio de más de 4 metros. Suele ser utilizada por conferenciantes y trabajadores en los que se quiere marcar niveles de jerarquía. A su vez, suele ser la más utilizada para encuentros con personas desconocidas, ya que proporciona seguridad y tiempo de reacción. Según García-Alguacil (2016), lo más llamativo de esta distancia es que no suele implicar compromiso.

Por lo que la proxémica, tal y como constatan Argyle y Dean (1965) y Zavala (2017), es un constructo fuertemente arraigado a la cultura, la cual nos enseña la distancia que socialmente es aceptable en las interacciones, asimismo, existen otros factores arraigados a la personalidad que contribuyen a que esas distancias sean más amplias o pequeñas como la edad, la relación existente entre los sujetos, la atracción física o el contexto.

II.4.2.4. Cronémica

El sistema cronémico se entiende como la concepción, estructuración y uso que se hace del tiempo, el cual también comunica mostrando información cultural, modificando o reforzando el significado de los otros sistemas de comunicación (Calvache y Sanabria, 2017; Cañizares-Márquez y Carbonero-Celis, 2016; Bruneau, 1980).

Siguiendo a Sánchez-Benítez (2009), la cronémica se puede clasificar en:

- **Conceptual.** Dentro de esta categoría se engloban los hábitos de comportamiento, las creencias relacionadas con el tiempo y la cultura. Asimismo, también se tienen en cuenta la distribución que las comunidades hacen del tiempo, como la planificación o la realización de varias tareas simultáneamente. Además, se ha de señalar la concepción que se tiene sobre la puntualidad, la tardanza, un momento, mucho tiempo o una eternidad (Al Shehri, 2012).
- **Social.** Este tiempo se encuentra estrechamente ligado al conceptual, está formado por signos culturales que ponen de manifiesto el uso que se hace del tiempo en las interacciones sociales, como reuniones, entrevistas o incluso saludos. Además, incluye la estructuración que hacemos del tiempo en actividades cotidianas como el desayuno, cenar o el tiempo dedicado a realizar actividades de carácter social (Belío-Apaolaza, 2016).
- **Interaccional.** Alude a la mayor o menor duración de signos de otros sistemas comunicativos que poseen la capacidad de informar, actuando reforzando el contenido del mensaje o cambiando su sentido. A modo de ejemplo, la mayor o menor duración de sonidos de algunas palabras o silencios que aumentan o disminuyen su efecto (Gude-Reitchardt, 2017).

II.4.3. LA COMUNICACIÓN CORPORAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Las investigaciones desarrolladas sobre la comunicación no verbal en el ámbito educativo parten de la premisa de que el proceso de enseñanza-aprendizaje es en sí mismo un acto de comunicación (Álvarez-Benito, 2015; García-Sánchez, Pérez-Ordás y Calvo-Lluch, 2013; Woolfolk y Murphy, 2001). Y es que las interacciones tanto a nivel verbal, como no verbal, se producen de forma simultánea continuamente en el aula (Cestero-Mancera, 2014; Shablico, 2012).

En este sentido, autores como Piaget (1960), establecieron que la comunicación es propia y personal de cada individuo, en el que el proceso no solo consiste en emitir de forma adecuada una lengua, sino una manera de ser ante los otros, siendo un sello de identidad de quién habla. Afirmando que el acto educativo es la interacción tanto de comunicación verbal, como no verbal, la cual incide directamente sobre el éxito o fracaso del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, en el ámbito didáctico no solo se trata de lo que se transmite, sino como se hace mediante la combinación de los sistemas no verbales.

Por lo que conseguir una educación eficaz, depende del éxito comunicativo, en el que los elementos no verbales desempeñan un papel fundamental. En este sentido, el discurso educativo ha de generar una adecuada predisposición por parte del alumnado para poder transmitir saberes, valores o conductas, socialmente aceptadas. Por lo que el éxito de este proceso no solo estará en consonancia con los conocimientos que disponga el docente, sino más bien en la capacidad que este posea para transmitirlos (Bellido, 2011).

En esta línea Cuadrado (1992), matizó que el ámbito educativo muestra excesiva preocupación por transmitir aspectos relacionados con la lectura, la escritura y aspectos exclusivamente verbales, los cuales son insuficientes para alcanzar un pleno desarrollo integral del alumnado, ya que tal y como expusieron Cuadrado y Fernández (2008) *“asimismo se comprueba que cuando los docentes utilizan estrategias verbales y no verbales para explicar o describir conceptos abstractos, o indicar qué contenidos son relevantes y cuáles secundarios, los alumnos cometen menos errores o bien, muestran más señales ilustrativas de aceptación y acuerdo.”*

Asimismo, Martinic-Valencia (2013) corroboró que son los aspectos no verbales los que ponen de manifiesto la relación existente entre los interlocutores, la cual puede ser positiva o distante y poco agradable. A su vez, esto fue apoyado por Baró-Catafau (2012), quien destacó el gran potencial que posee la comunicación no verbal, manifestando que un uso eficaz de esta dota a la educación de una mayor calidad, así como que fomenta actitudes afectivas hacia el entorno educativo. En este sentido Woolfork y Murphy (2001), expresaron que los comportamientos de carácter no verbal facilitan y muestran los estados de ánimos, sentimientos e intenciones tanto de los

docentes, como de los discentes, lo que facilita la interacción entre ambos y la creación de un ambiente positivo.

De este modo, las funciones que desempeña la comunicación no verbal siguiendo a Argyle (1987) son:

- Comunicar y expresar actitudes, emociones y sentimientos interpersonales.
- Apoyar, corroborar, afirmar o negar la comunicación verbal.
- Sustituir al lenguaje verbal en ocasiones.

Por lo que se hace necesario destacar que, si el lenguaje verbal tiene una gran relevancia en la emisión de saberes abstractos, la comunicación no verbal tiene un importante papel en la creación de ambientes positivos dentro del aula, actuando ambas de forma interdependiente (Cuadrado y Fernández, 2012). En este sentido, Cuadrado (1992), establece cinco áreas que caracterizan al lenguaje no verbal en el entorno educativo.

- **La utilización del espacio (Proxémica).**

La distancia que dentro del aula establece el docente con sus alumnos, es un factor clave en el aula, ya que un espacio físico excesivo conlleva la reducción de las relaciones con los discentes, incluso pudiendo llegar a generar actitudes negativas, ya que tal y como manifestó Acaso (2018) el profesor tiene la capacidad de transmitir sensaciones de aceptación o rechazo con la utilización del espacio, tendiendo a acercarse a aquellos con los que siente simpatía.

En este sentido, Castellà, Comelles, Cros y Vilà (2006) constatan que, a mayor distancia física, más distante será relación con el alumnado, asimismo, una percepción de amplio espacio por parte de los alumnos, genera situaciones más tensas. Sin embargo, cuando estos sienten la proximidad de genera un ambiente más cálido, el cual favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otro aspecto a tener en cuenta, es la orientación del cuerpo en el espacio en el momento en el que se produce la interacción, ya que la comunicación cara a cara genera más un sentimiento de cercanía afectiva, que cuando el cuerpo del docente se orienta

indirectamente o hacia el lado opuesto del alumno, pudiendo contribuir a la aparición de sentimientos negativos en los discentes (Jadue, 2002). Asimismo, el poco contacto visual, junto con la orientación indirecta con los receptores, puede generar que los estudiantes dejen de atender al sentirse poco considerados por el docente.

En este sentido, otro elemento relacionado con la proxémica en el aula es el plano que ocupa el docente, ya que dependiendo de si este se mantiene sentado, andando o parado en un punto fijo, desarrollará sensaciones de igualdad o superioridad (Cuadrado, 1992).

- **Contacto físico (Háptica).**

Montagu (1970), estableció que el contacto físico dentro del aula se encuentra estrechamente relacionado con el apoyo afectivo, *“cuando el afecto y la compenetración se dan a través del tacto, el tacto se asocia a los significados de ternura, apoyo y buena disposición, así como a la satisfacción de dar seguridad”*.

Por lo que la comunicación háptica desempeña un gran papel en el proceso de enseñanza, ya que actúa facilitándolo y generando motivación en los alumnos, los cuales se sienten más seguros de sí mismo y más gratificados, ya que en muchas ocasiones sirve como feedback positivo (Pinto-Doria, 2017). Ya que tal y como afirma Knapp (1988), *“la utilización del tacto para comunicar mensajes emocionales y relacionales a mayores puede ser decisiva, especialmente a medida que se debilita la confianza en los mensajes verbales-cognoscitivos”*

La utilización de contacto físico durante las interacciones favorece la relación entre emisor y receptores, además de promover confianza entre ellos (Álvarez-Núñez, 2012). Sin embargo, aun teniendo grandes beneficios, en la mayoría de las situaciones se prescinde de ellas, debido a las connotaciones sexuales que se asocian al comportamiento háptico (Cuadrado y Fernández, 2012).

Tal y como afirmaron Whitebread y Basilio (2012), este tipo de acciones se da más en edades más pequeñas, pero esto no quiere decir, que los niños pequeños sean los únicos que la necesitan, pues tanto adolescentes, como adultos, la reclaman para sentir complicidad, afectividad o confianza. No obstante autores como Andersen y Guerero

(1998), Knapp (1995) y McCroskey y Richmond (2006), establecen límites y recomendaciones para que estos actos no sean mal interpretados, destacando la edad, el nivel educativo en el que se encuentre el alumno, la finalidad en sí de dicho contacto y sobre todo la cultura

- **Gestos y movimientos (Kinesis).**

La kinesis tiene un gran impacto sobre el proceso educativo, ya que los gestos y movimientos realizados con el cuerpo acompañan al mensaje transmitido, negándolo o acentuándolo, generando en los receptores sentimientos de tensión o relajación dentro del entorno educativo (Cuadrado, 1992; Montávez-Martín, 2012).

En esta línea, Menti y Alam (2014) establecieron que los gestos orientados a la expresividad, son aquellos que siempre están presentes junto con la comunicación lingüística, los cuales muestran al exterior estados emocionales como el nerviosismo, el miedo, la complicitad o la alegría (Ekman y Friesen, 1969).

Asimismo, autores como Cestero-Mancera (2014) o Baró-Catafau (2012), consideraron que este tipo de orientación ha de ser controlada por los docentes, ya que mediante su correcta utilización se obtienen beneficios como el mantener la atención en clase, o la utilización de emblemas los cuales son entendidos por todo el grupo y no requieren de explicación.

Por otro lado, dentro de los movimientos corporales se ha de destacar que al igual que pueden ser utilizados de forma voluntaria y beneficiosa, también existen situaciones en las que no se tiene capacidad para este control, pudiendo mostrarse tenso, lo que se relaciona con sensaciones de inseguridad, desagrado o ansiedad, los cuales son percibidos con gran facilidad por el alumnado y provoca en ellos una mayor alerta (Cruz-Cruz, 2014; Montávez-Martín, 2012).

En este sentido Andersen (1979), expresó que *“los profesores más efectivos se sirven de inclinaciones de cabeza para comunicar proximidad y dar confianza al alumno. Estas inclinaciones también informan al alumno de que el profesor está escuchando y entendiendo lo que está comunicando”*.

- **Aspectos visuales (Oculésica).**

El contacto visual, es un importante elemento de la comunicación no verbal, que participa en la comunicación estableciendo sentimientos de proximidad y confianza. Tal y como afirma Vilà-Baños (2012), la oculésica cumple las siguientes funciones: proporciona información, regula el proceso de interacción, expresa intimidad, ejerce un control a nivel social y facilita la obtención de metas.

En este sentido, dentro del ámbito educativo el contacto visual del profesor puede ser un reforzamiento positivo, lo que los discentes interpretan como que son escuchados y entendidos (Triana-Quijano y Velásquez-Niño, 2014), por lo que la ausencia de este tipo de acción puede generar en el alumnado, la sensación de no ser atendidos, ni de interés para el docente.

Asimismo, el contacto visual del docente con el alumnado es un medio que controla y regula el inicio y el fin de una interacción, a su vez, puede ser utilizada para que alguien responda, como para mandar silencio, siguiendo a Fiuza-Asorey (2012), manifestó que la oculésica tiene un gran papel ya que hace sentir a los alumnos atención personalizada.

Por ello elementos a tener en cuenta dentro de este fenómeno son la dirección, la intensidad y la duración de la mirada. En cuanto a la dirección Miller (2000), manifiesta que cuando un profesor establece contacto visual con un discente, significa que lo escucha y presta atención, sin embargo, en ocasiones esta mirada puede ser intermitente, debido a que el docente note inseguridad en el discente o por no estar totalmente de acuerdo con lo que se dice, pudiendo ser interpretado este acto por el alumnado como una falta de interés a lo que expresa (Altmann y Kamide, 2004).

En cuanto a la intensidad y la duración de la mirada, autores como Franco-Jiménez y Ayala-Zuluaga (2012), manifiestan que a medida que la intensidad y la duración se incrementan, también lo hacen los sentimientos de desaprobación, las cuales en ocasiones son utilizadas por los docentes para establecer nuevamente el control del aula, asimismo cuando estas disminuyen se generan sentimientos de afectividad, siendo

utilizadas para implicar a los discentes a que participen en clase (Everett, Olmi, Edwards y Tingstrom, 2005).

- **Expresión facial.**

La expresión facial, tal y como afirmaron Ekman y Friesen (1969), son la fuente de información más fiable y precisa sobre los sentimientos internos, pudiendo llegar a ser controlada en ocasiones por los individuos.

Dentro de los gestos faciales, la sonrisa es un componente de la comunicación no verbal de gran potencial, ya que favorece las interacciones, transmite seguridad y cercanía. Sin embargo, aunque posea grandes beneficios, se hace necesaria saber identificarla dentro de los distintos contextos, ya que en ocasiones puede ligarse a situaciones de burla, o adquirir un significado irónico (Frank, 2002; Roldán, 2016).

Por lo que se hace de especial importancia que el alumno sepa conceptualizar y descodificar las señales que percibe el docente, las cuales facilitaran la comprensión del mensaje que les han transmitido (Cerdá-Vallés y Querol-Julián, 2014).

Atendiendo a los planteamientos expuestos, la comunicación no verbal no solo surge como una necesidad social o de carácter evolutivo, sino que el desarrollo y utilización efectiva, favorece una comunicación más fluida y sencilla, sobre todo en los contextos educativos, donde la interacción se hace necesaria para que el alumno adquiera aprendizajes significativos, donde además el clima de aula y la convivencia son aspectos fundamentales a la medida en que aumenta la carga lectiva, donde se requiere de ayudas cálidas proporcionadas por los profesores, siendo la relación profesor-discente necesaria para alcanzar una educación integral (Cuadrado, 1992; De Sixte y Sánchez, 2012).

II.4.4. ESTADO ACTUAL DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL

En la última década, se ha producido un incremento por parte de las instituciones educativas, por mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Andrén, 2012). Las labores desarrolladas por los docentes se han centrado en la toma de decisiones basadas

en la consecución de objetivos que los discentes han de alcanzar, dejando en el olvido en ocasiones el cómo se transmite (Ljunblad, 2016).

Dada esta situación, son múltiples las investigaciones que se han centrado en esta temática con la intención de verificar la importancia que tiene la comunicación no verbal como favorecedora del proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que la buena relación entre docentes-alumnos es esencial para el desarrollo social, bienestar, motivación y rendimiento académico (Aspelin, 2017; Bredmar, 2014; Martin y Dowson, 2009; Roorda, Koomen, Spilt y Oort, 2011).

Tras el análisis del concepto de comunicación no verbal desde su origen, a posteriori, se va a desarrollar un estado actual de la cuestión de dicho constructo en docentes universitarios. A fin de asegurar la adecuación de la misma se ha seguido la declaración PRISMA, para revisiones sistemáticas y meta-análisis (Hutton et al., 2016; Hutton et al., 2015).

Con el fin de atender a la literatura de carácter científico actual, se ha empleado como principal motor de búsqueda la Web of Science (WOS), delimitando el rango temporal a los últimos cinco años (2013-2018), usando como palabras claves “*Nonverbal Communication*”, “*Teacher*” y “*University*”, extraídas del thesaurus Eric, aplicando como operador booleano “*and*”. Una vez realizado este procedimiento, se seleccionaron solamente aquellos estudios publicados en lengua anglosajona y castellana obteniendo un total de 123 estudios. Posteriormente, se prosiguió refinando la búsqueda, considerando aquellas investigaciones que habían sido publicadas en revistas indexadas en los dominios de investigación “*Education, Educational Research*” y “*Psychology*”, fijando un total de 97 artículos de carácter científico. Para concretizar el estudio se aplicaron como criterios de inclusión:

- Artículos de carácter científico que utilicen como variable la comunicación no verbal en docentes universitarios.
- Estudios que empleen un diseño metodológico de corte transversal y/o longitudinal
- Publicaciones que muestren resultados estadísticos que permitan el análisis de las variables de estudio.

Tabla II.12. Evolución de la producción científica del estado de la cuestión según criterios clave.

Términos Clave	Años	Castellano	Inglés	Total
“Nonverbal Communication”, “Teacher” and “University”	2013	2 Artículos	18 Artículos	20 Artículos
	2014	0 Artículos	16 Artículos	16 Artículos
	2015	0 Artículos	11 Artículos	11 Artículos
	2016	0 Artículos	34 Artículos	34 Artículos
	2017	0 Artículos	12 Artículos	12 Artículos
	2018	0 Artículos	4 Artículos	4 Artículos
Total		2 Artículos	95 Artículos	97 Artículos

Tal y como se muestra en la tabla anterior, la producción de literatura científica en lengua anglosajona es mucho más elevada (97,9%), a los valores obtenidos por los estudios realizados en lengua castellana (2,1%). En este sentido, se hace necesario resaltar que existen numerosas investigaciones relacionadas con la variable de estudio, las cuales se encuentran indexadas en otras bases de datos. Actualmente el lenguaje no verbal, ha ido adquiriendo una mayor relevancia dentro del ámbito educativo.

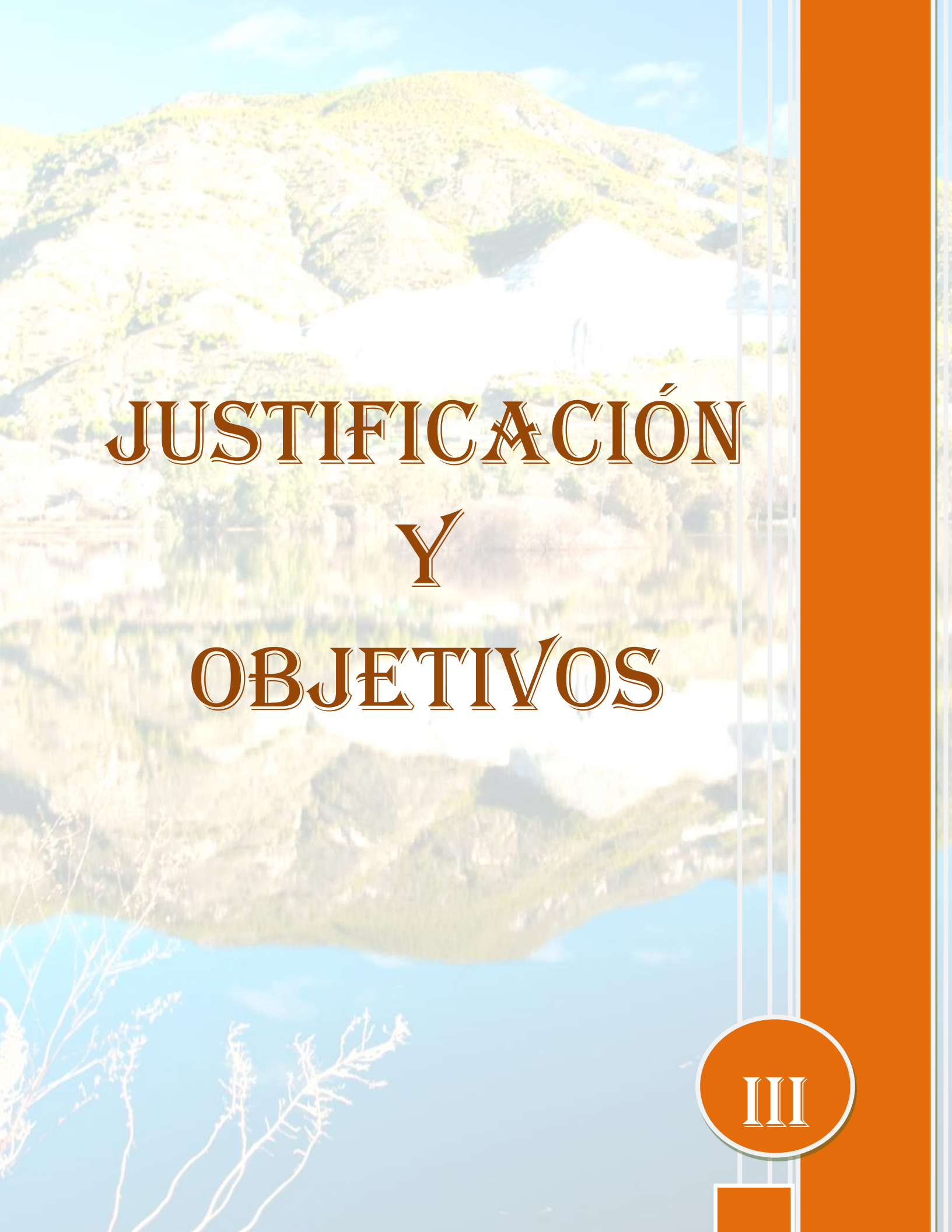
Son diversas las investigaciones que han puesto de manifiesto la importancia que tiene la comunicación no verbal, así como la necesidad de que los docentes la adquieran y controlen, ya que tiene repercusiones positivas tanto para el propio desarrollo profesional, como en las actitudes y relaciones con los alumnos (Castañer et al., 2016; Cestero, 2014; Gómez, 2017). Aun siendo una característica que propia y contribuye a un correcto desempeño laboral, suele pasar desapercibida ya que actúa en la mayoría de las situaciones de forma involuntaria, generando en los receptores estados emocionales como motivación, insatisfacción o aversión (Debra, Dalonges, Jacquelyn y Fried, 2016; Kell y Swet, 2016).

En esta línea, los aspectos no verbales juegan un papel clave dentro del aula, ya que contribuyen a la construcción de las relaciones y en cómo se manifiesta y se percibe el control social. Aunque tal y como manifiestan autores como Aspelin (2017), Kell y Swet (2016), y Torrents, Castañer, Jofre, Morey y Reverter (2013), estas relaciones pueden manifestarse también como sanciones sociales de carácter negativas, las cuales son frágiles y sus consecuencias impredecibles, ya que el intento de los educadores para que los discentes sigan un orden rígido y un patrón de comportamientos, junto con el poco control de esta competencia puede desembocar en situaciones negativas no esperadas, de ahí la importancia de que el docente posea un control sobre su

comunicación no verbal (Gupta, 2013; Moreno, Huéscar, Peco, Alarcón y Cervelló, 2013).

Investigaciones desarrolladas por Bambaeroo y Shokrpour (2017) y Debra, Dalonges, Jacquelyn y Fried (2016), indicaban que los elementos no verbales más utilizados por los docentes durante su desarrollo profesional, suelen ser los movimientos corporales superiores, más concretamente la cabeza y brazos, los cuales se emplean para reforzar y matizar los mensajes que se están transmitiendo de forma oral, en cuanto a la posición, destacando que no se suelen apreciar grandes variaciones, los cuales son fundamentales para transmitir información del mensaje, lo que repercutirá en que el discente se sienta valorado e importante, ya que como corroboró Floyd (2014) y Reneland (2012), estas interacciones serán claves para desarrollar estados de bienestar así como el gusto o aversión hacia el docente y la asignatura impartida.

Por lo que tal y como constataron Mehmet et al. (2013) y Valdivieso, Carbonero y Martín (2013), el éxito de la actuación docente y por tanto del proceso de enseñanza-aprendizaje, dependerá en gran medida de que el profesor sepa reaccionar adecuadamente ante los imprevistos y mantenga una cercanía con sus alumnos, siendo necesario destacar el paralenguaje y más específicamente el tono, mediante el cual se consigue captar la atención de los discentes haciendo más fácil este proceso.



JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS

III

III. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

III. 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En los diversos ámbitos y contextos de conocimiento y más específicamente en el educativo, la investigación se hace imprescindible, ya que permite mejorar el desarrollo de las disciplinas y el humano permitiendo subsanar las carencias y problemas.

Asimismo, se hace necesario destacar que la ciencia no solo tiene a su disposición un único método infalible, sino que cuenta con múltiples y muy variados procedimientos, técnicas y saberes que permiten resolver los diversos problemas ante los que nos encontramos actualmente (Castro-Sánchez, 2015; Lobos, 2012).

Una de las cuestiones más debatidas ante las que nos encontramos está conectada con la investigación a nivel educativo, pues según Morales (2016) y Sancho (2016), es la que abarca cuestiones acerca la naturaleza, problemática, métodos, fines y objetivos de la búsqueda del conocimiento educativo, tomando para ello tanto a estudiantes, como a docentes.

Por lo que el presente trabajo a nivel educativo permite designar como objetivo de estudio el perfil de actuación metodológica de los profesores que imparten docencia en la etapa universitaria.

En este sentido, tras haber realizado un recorrido por los antecedentes y características del tema de investigación, en este informe se pretende dar respuesta a los aspectos psicosociales, académico-profesionales y físico deportivas a los docentes universitarios.

III. 2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este trabajo de investigación se exponen los objetivos generales y los específicos de cada uno de ellos como se detallan a continuación:

Objetivo General I

- Determinar las variables sociodemográficas y de desempeño laboral, de comunicación, psicosociales y físico deportivas.

Objetivos Específicos I

- Establecer las categorías generales de los profesores universitarios según sexo, años de experiencia laboral, titulación en la que imparte docencia, categoría y desempeño de cargos de gestión universitaria, número de sexenios conseguidos, así como la impartición de clases en las enseñanzas medias.
- Dictaminar los niveles de lenguaje no verbal utilizados por los docentes universitarios durante su desempeño laboral.
- Determinar los niveles de estrés, Síndrome de Burnout e Inteligencia Emocional en el profesorado universitario.
- Estipular la práctica de actividad física, de deporte competitivo y actividad física mental.

Objetivo General II

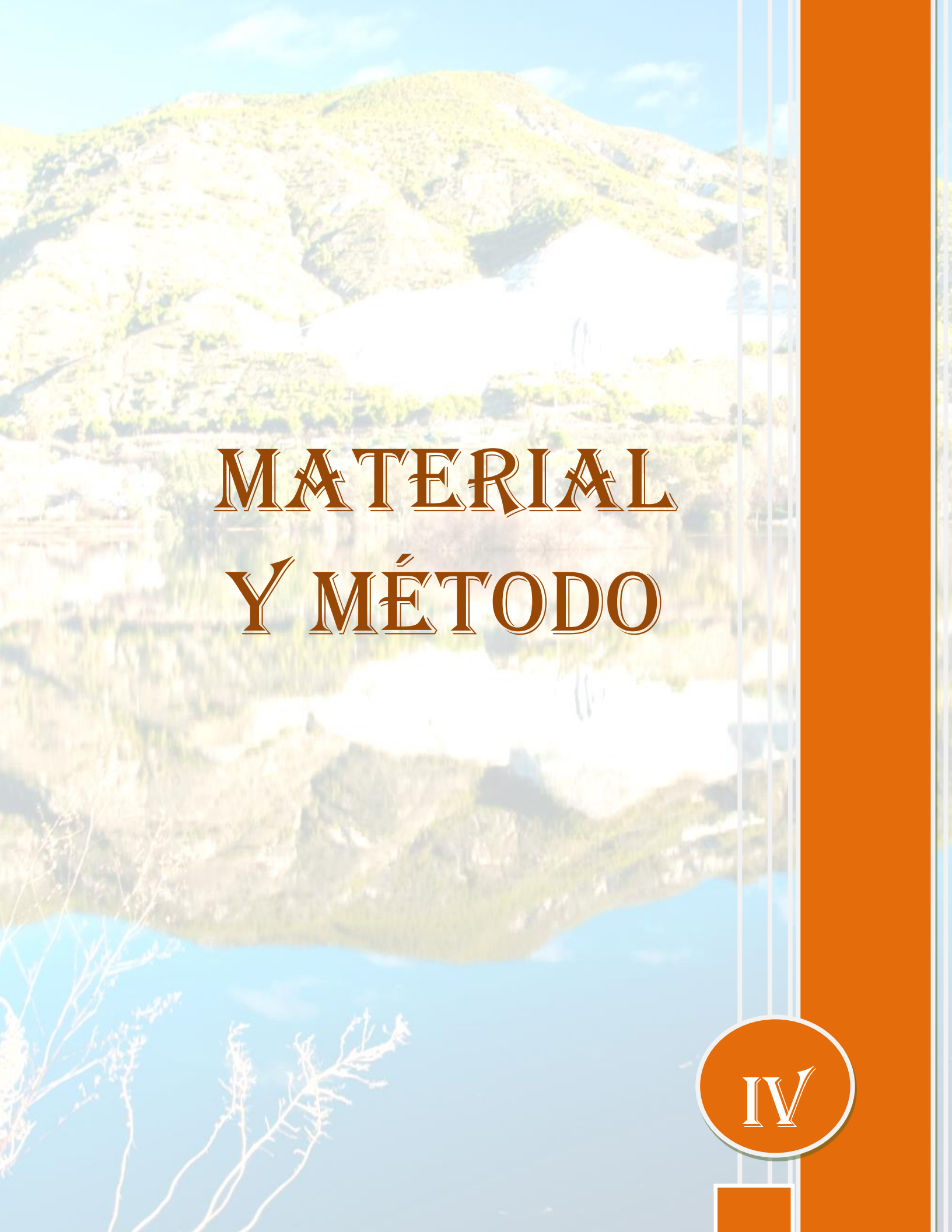
- Establecer las posibles relaciones entre variables sociodemográficas y de desempeño laboral, de comunicación, psicosociales y físico-deportivas.

Objetivos Específicos II

- Exponer las relaciones existentes entre sexo, experiencia docente, titulación a la que imparten docencia, categoría y cargos universitarios ejercidos, número de sexenios y desempeño laboral en enseñanzas medias con aspectos comunicativos, psicosociales y físico-deportivos.
- Establecer las comparativas entre el lenguaje no verbal, con los factores psicosociales y físico deportivos.
- Mostrar las correspondencias entre Síndrome de Burnout, niveles de estrés, Inteligencia Emocional y variables físico-deportivas.
- Comprobar el vínculo existente entre la práctica de actividad física, deporte competitivo y actividad físico-mental.

Objetivo General III

- Contrastar un modelo de ecuaciones estructurales que permita explicar las relaciones dadas entre estrés, burnout, inteligencia emocional y lenguaje no verbal en docentes universitarios.



MATERIAL Y MÉTODO

IV

IV. MATERIAL Y MÉTODO

En el bloque que se expone a continuación se procederá al desarrollo del método y los materiales empleados para la elaboración del presente trabajo. En la primera parte de esta tesis se describirá el diseño y planificación de la investigación, a continuación, se expondrá la descripción de la muestra y de los instrumentos necesarios en este estudio y por último se detalla el procedimiento seguido para la toma de datos y las herramientas estadísticas empleadas.

IV.1. DISEÑO Y PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El presente trabajo ha utilizado un tipo de investigación cuantitativo, respondiendo a un diseño de carácter descriptivo-comparativo de corte transversal y no experimental, ya que tiene como propósito describir y analizar su incidencia en un momento determinado, tal y como plantean Martínez-Martínez (2013), Zafra (2015) y Zurita-Ortega (2015), entre otros. Para la realización de esta investigación se han determinado parámetros sociodemográficos, psicosociales, académico-profesionales y físico-deportivos en profesores universitarios que imparten docencia en España.

Al tratarse de un estudio de corte transversal, los datos fueron recogidos durante el curso 2017-2018, en una única toma, con el fin de disminuir los gastos económicos y las posibles pérdidas de información (Castro-Sánchez, 2016).

Para la recogida de datos se utilizaron diversas encuestas validadas por medio de la comunidad científica, con índices de fiabilidad contrastados, con el fin de poder comparar los datos obtenidos con los de otros estudios que han hecho uso de los mismos instrumentos.

Atendiendo a lo expuesto con anterioridad, a continuación, se muestra la planificación que se ha seguido para el desarrollo de la investigación realizada, distribuyéndola por

fases en la que se especifican los pasos desarrollados para la consecución y elaboración del informe de esta tesis doctoral.

Tabla IV.1. Temporalización del desarrollo de la investigación

FASES Y TEMPORALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	
PRIMERA FASE.- CONCEPTUALIZACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	
Octubre de 2016 a Diciembre de 2016	PASO 1. - Revisión bibliográfica.
	PASO 2.- Definición del problema de la investigación.
	PASO 3.- Concertación de las acciones de la investigación.
SEGUNDA FASE.- TRABAJO DE CAMPO	
Enero de 2017 a Marzo de 2017	PASO 4.- Selección de las técnicas para la recogida de información.
	PASO 5.- Selección de la muestra y aplicación de las técnicas para la recogida de la información.
TERCERA FASE.- ANÁLISIS DE LOS DATOS	
Abril de 2017 a Mayo de 2017	PASO 6.- Análisis y procesamiento de la información.
	PASO 7.- Ordenamiento de la información para la elaboración del informe.
CUARTA FASE.- ESTANCIA EN EL EXTRANJERO	
Junio de 2017 a Agosto de 2017	PASO 8.- Estructuración del informe final.
QUINTA FASE.- ESCRITURA Y ELABORACIÓN DEL INFORME	
Octubre de 2017 a Septiembre de 2018	PASO 9.- Elaboración del informe final.
	PASO 10. - Presentación del informe.

IV.2. MUESTRA Y CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN

A continuación, en este apartado se pretende describir la muestra utilizada para esta investigación, para ello se ha estructurado este bloque en dos subapartados, el primero de ellos responde al análisis del contexto desde un punto de vista social, y el segundo se orienta hacia las características de los sujetos que han participado en esta investigación.

IV.2.1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

En cuanto al contexto, a continuación, se desarrolla una breve descripción a nivel social y geográfico de las distintas comunidades autónomas que conforman España.

IV.2.1.1. Contexto Geográfico y social

El presente trabajo se desarrolla sobre España, cuya historia es el resultado de un proceso que fusiona a lo largo del tiempo diferentes pueblos y culturas, además de diversas realidades socioeconómicas y políticas.

España, también denominada como Reino de España, es un país que forma parte de la Unión Europea, siendo de carácter democrático y con un gobierno de monarquía parlamentaria. Se encuentra formado por 17 comunidades autónomas más dos ciudades autónomas (Ceuta y Melilla), la cual consta con un total de 50 provincias, siendo su capital Madrid. La extensión de España es de 505.370 km², con una altitud media de 650 m sobre el nivel del mar. El territorio peninsular está limitado al norte con Andorra y Francia, al oeste con Portugal, con Gibraltar al sur. En cuanto al territorio africano, comparte fronteras con Marruecos.



Figura IV.1. Mapa de España

- Andalucía

La comunidad autónoma de España con mayor población es Andalucía, pues cerró el censo en el año 2017 con un total de 8.379.820 habitantes, con una extensión territorial de 87.268 km², siendo la segunda después de Castilla y León. La comunidad Andaluza fue reconocida como nacionalidad histórica, consta de ocho provincias tal y como queda establecido en el Real Decreto de 30 de noviembre de 1833, las cuales son Almería, Cádiz, Córdoba, Granada, Huelva, Jaén, Málaga y Sevilla. Siendo esta última reconocida como la sede de la Junta de Andalucía y Granada como la sede Tribunal Superior de Justicia.

La mayoría de los habitantes de Andalucía, se encuentran concentrados mayoritariamente en las ciudades y en las zonas costeras, tratándose de una comunidad autónoma con un alto nivel de urbanización. No obstante, se hace necesario destacar que se trata de una población envejecida, aunque debido a la inmigración estos valores se están invirtiendo.

Hasta hace poco el sector primario era principal factor de economía andaluza, pero en las últimas décadas este hecho se ha modificado. El sector agrícola y pesquero sigue manteniendo una alta significatividad, siendo mayor que en otras regiones, hecho favorecido por los nuevos cultivos tecnológicos. Otras actividades de gran repercusión han sido la construcción, hecho fomentado por factores como el turismo y el progreso de las industrias, aunque esta última consta con una menor participación que en otras regiones del norte de España. En este sentido hoy día Andalucía aporta el 15% del PIB en España, contribuyendo los sectores económicos con un 65% el servicio y turismo, un 15% la industria, el 11% la construcción y un 9% la agricultura y la pesca.



Figura IV.2. Comunidad autónoma de Andalucía.

- Extremadura

Extremadura se encuentra situada en la zona suroeste de la península ibérica, formada por las provincias de Cáceres y Badajoz. Esta comunidad autónoma se encuentra limitada por las provincias de Salamanca y Ávila al norte, Córdoba, Huelva y Sevilla al norte, Portugal al oeste y a leste con Ciudad Real y Toledo. Su capital es Mérida, ciudad reconocida por el Estatuto de Autonomía como sede de la Junta de Extremadura.

Siguiendo las fuentes del INE en 2017, la población de Extremadura es de 1.072.884 habitantes, lo que representa un total del 2.3% de la población española, con una densidad demográfica muy inferior a la media española con un 25,77 h/km². En este sentido la provincia más poblada es Badajoz con 691.715 ciudadanos, siendo la provincia más extensa de España. Se destaca que la población extremeña se encuentra repartida muy irregularmente, siendo Badajoz la única que supera los 100.000 habitantes, siendo solamente Badajoz, Cáceres y Mérida la únicas que superan los 50.000 habitantes.

De los 383 municipios 195 no llegan a los 1000 habitantes, siendo solamente 3 los que no llegan a los 100. La población de Extremadura se caracteriza por tener un carácter notablemente rural. Ya que solo el 27,49% vive en la ciudad. La población ha ido disminuyendo a causa del descenso de la natalidad, el aumento de la mortalidad y los movimientos migratorios. Situando la natalidad desde los años 60 por debajo de la media española.



Figura IV.3. Comunidad autónoma de Extremadura.

- Castilla la Mancha

Atendiendo al Estatuto de Autonomía y a la Constitución Española, Castilla la Mancha es una comunidad autónoma de España, constituida por 919 municipios que integran las provincias de Albacete, Ciudad Real, Cuenca, Guadalajara y Toledo. Siendo la capital la provincia de Toledo, sede de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha

Esta provincia se encuentra limitada con Castilla León y Madrid al norte, con Extremadura al oeste, con Aragón y con la comunidad Valenciana al este y con Murcia y Andalucía al sur. La cual se encuentra situada en la zona central de la península ibérica, ocupando la mayor parte de la submeseta sur.

Se trata de la tercera comunidad más extensa de España con 2.049.147 según los datos extraídos del INE (2017), cuya población se encuentra distribuida de una forma irregular. La cual posee una extensión de unos 79.409 km², lo que significa un total del 13,6% de la península. Con una densidad poblacional del 25,8 hab/km², datos muy inferiores a la media nacional, aunque se ha de destacar que las zonas industriales y las grandes ciudades como Corredor del Henares, Villarrobledo, Almansa o Hellín entre otras, superan ampliamente la media autonómica.

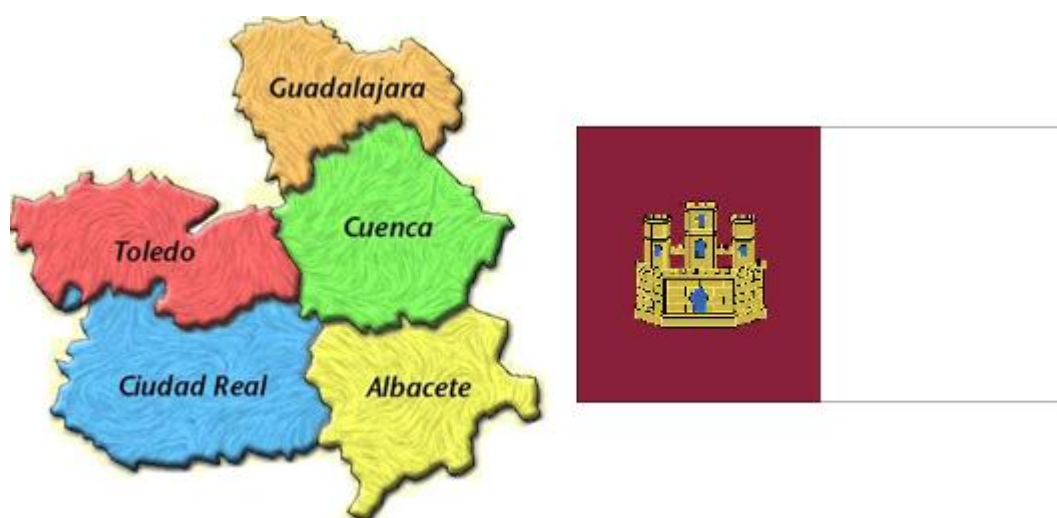


Figura IV.4. Comunidad autónoma de Castilla la Mancha

- Región de Murcia

La comunidad autónoma de Murcia, es capital del municipio del mismo nombre, la cual se encuentra situada al suroeste de la península ibérica a orillas del río Segura, a unos 40 kilómetros del mar Mediterráneo. Esta alberga una población de 1.474.071 habitantes, ocupando el séptimo puesto de municipios de España en cuanto a la población, a su vez posee una extensión geográfica de 1.230,92 km², con una densidad poblacional de 515 hab/ km².

Desde el siglo XVIII, que fue la primera vez que se realizó el censo en Murcia, esta estaba compuesta por 63.665 habitantes, la cual ha mantenido una evolución positiva hasta nuestros días, cerrando el 2017 con 5.340 habitantes más.

Aunque a partir del 2015 se ha de destacar que el 11,97% de la población del municipio era de nacionalidad extranjera, estando las comunidades más importantes ocupadas por ciudadanos de orígenes argelinos, bolivianos, británicos, búlgaros, chinos, colombianos, ecuatorianos, marroquíes, rumanos y ucranianos.

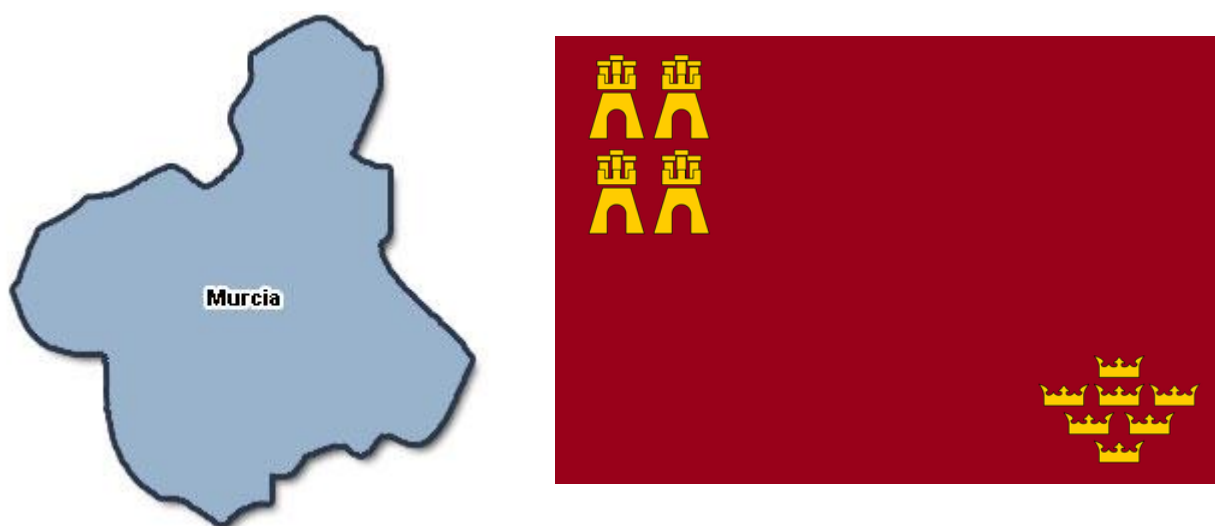


Figura IV.5. Comunidad autónoma de Murcia

- Comunidad Valenciana

La comunidad autónoma de Valencia se constituyó como tal a partir del 1982, tras la aprobación de su estatuto de autonomía, considerándose a partir del año 2006 como nacionalidad histórica, tal y como lo indica el segundo artículo de la constitución.

Dentro de esta podemos distinguir tres provincias Alicante, Castellón y Valencia, la cual dispone en total de superficie de 23.255 km². El territorio de la Comunidad Valenciana se encuentra limitado al norte con Cataluña y Aragón, al oeste con Castilla la Mancha y Aragón y al sur con la Región de Murcia. Atendiendo a los datos expuesto por el INE (2017), Valencia cuenta con un total de 5.004.844 habitantes. La mayor parte de la población se concentra cerca de la ciudad de valencia, seguida de Elche (Alicante).

La comunidad valenciana se caracteriza por haber aumentado la población en la última década, sin embargo, se considera envejecida debido a un descenso de la población joven, ocasionado por la baja natalidad, el incremento de población adulta, como consecuencia del aumento de la esperanza de vida, así como a la inmigración.

En torno a la economía, la comunidad valenciana destaca por ser un territorio altamente industrializado, siendo la cuarta potencia de economía más importante, destacando su alto sector turístico y agrícola, generando un PIB nacional del 9.6%.

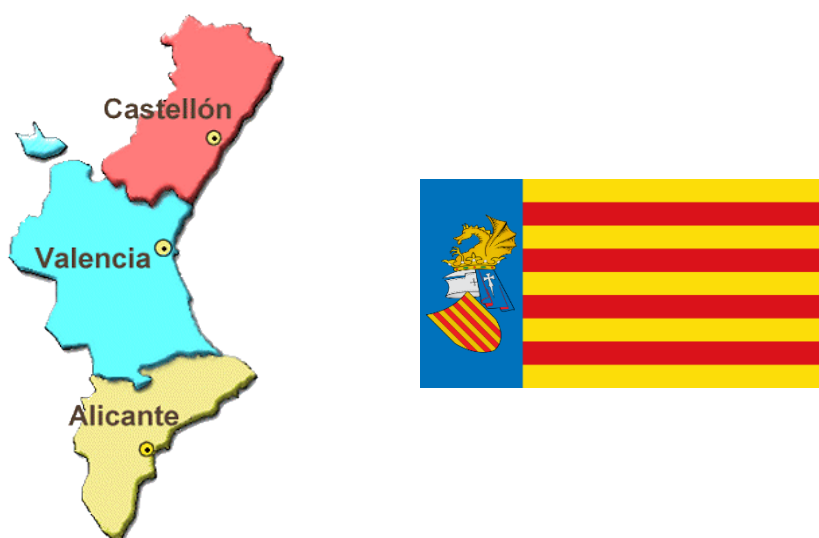


Figura IV.6. Comunidad autónoma de Valencia.

- Comunidad de Madrid

La comunidad madrileña se encuentra situada en el interior de la península ibérica, la cual se encuentra limitada por las provincias de Ávila, Cuenca, Guadalajara, Toledo y Segovia. Su capital es Madrid siendo igualmente para España y cuenta con una superficie de 8. 021, 80 km².

Madrid es la tercera provincia más poblada de España con un total de 6. 507. 184 (INE, 2017), los cuales se encuentran asentados mayoritariamente en el área metropolitana de Madrid, con una densidad territorial de 816 hab/ km², datos muy superiores a la media de España. Este aumento se originó a partir de que esta comunidad se convirtiera en la capital, la cual llegó a triplicar su número de habitantes, sin embargo, esto trajo también consigo consecuencias ya que la falta de organización urbana conllevó a que se generaran infraviviendas y zonas residenciales, en la zona sur.

El PIB alcanzado por Madrid en el 2017 fue de 219.976 millones de euros, cifras superiores a las del año anterior, lo que significa que Madrid es una de las comunidades autónomas más importantes, ocupando el segundo lugar en el ranking de PIB de las comunidades autónomas. La economía madrileña se distribuye sectorialmente en un 75,8% a los servicios, un 13% a la industria, un 11% a la construcción y un 0,2% a la agricultura.

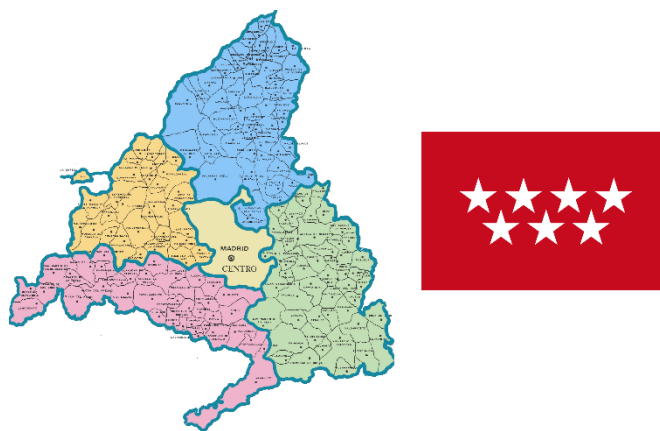


Figura IV.7. Comunidad autónoma de Madrid.

- Castilla y León

Siguiendo al Estatuto de Autonomía, Castilla y León es considerada como la comunidad histórica y cultural. Siendo considerada como comunidad autónoma a partir del año 1983. La cual se encuentra situada en el norte de la meseta de la península ibérica, constituida por las provincias de Ávila, Burgos, León, Palencia, Salamanca, Segovia, Soria, Valladolid y Zamora.

Castilla y León cuenta con una extensión de 94.226 km², abarcando una población de 2.519.875 habitantes (INE, 2017). Lo que indica una densidad demográfica muy baja, alrededor de los 26,57 hab/ km², siendo tres veces más baja que la media nacional, lo que indica que se encuentra en declive, destacando sobre todo las áreas rurales y las ciudades pequeñas. A su vez, se trata de una población envejecida, debido a la baja natalidad y una esperanza de vida elevada.

Siguiendo a Instituto Nacional de Estadística de 2017, las cifras obtenidas por el PIB fueron de 57.094 millones de euros, ocupando el séptimo lugar en el ranking de PIB de las comunidades autónomas. Lo que la sitúa por encima de algunos países como Francia, Suecia, Países Bajos o Japón.

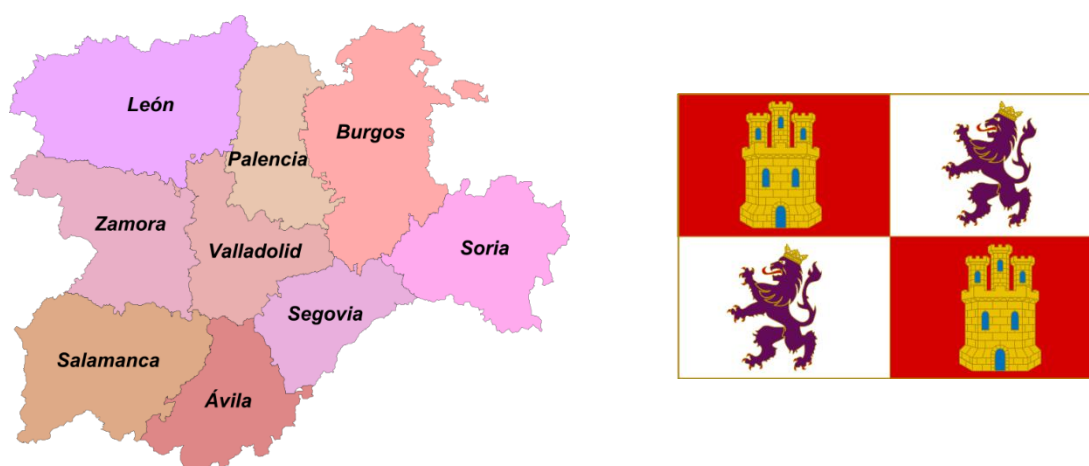


Figura IV.8. Comunidad autónoma de Castilla y León.

- Galicia

Galicia es considerada como nacionalidad histórica según el Estado de Autonomía, la cual se encuentra en el noroeste de la península ibérica, limitada por el mar Cantábrico al norte, por Portugal al sur, por el Océano Atlántico al oeste y por Asturias y León y Zamora al este.

Galicia se encuentra constituida por las provincias de La Coruña, Lugo, Orense y Pontevedra, siendo su capital Santiago de Compostela, aunque el municipio más poblado es Vigo. Se trata de una comunidad que consta con una extensión territorial de 29. 575 km² con una densidad poblacional de 92,18 hab/Km². Siguiendo los datos del INE (2017), Galicia posee 2. 726. 291 habitantes, los cuales se concentran mayoritariamente en las zonas costeras, en el noroeste y zonas del suroeste como Pontevedra y Vigo. La población de Galicia ha ido descendiendo con el paso de los años mostrándose actualmente en declive.

Según las cifras ofrecidas por el PIB en el año 2017 fueron de 56. 319 millones de euros, siendo tradicionalmente su fuente económica la agricultura y la pesca, aunque actualmente estos datos se han revertido habiendo más trabajadores pertenecientes al sector terciario.

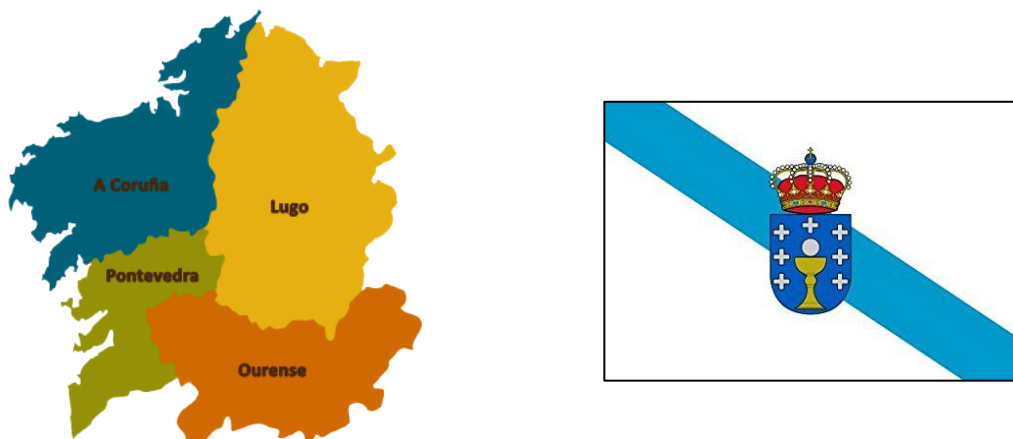


Figura IV.9. Comunidad autónoma de Galicia.

- **Asturias.**

El principado de Asturias se encuentra situada en el noroeste de España, limitada con Lugo al oeste, el mar Cantábrico al norte, Cantabria al este y con León al Sur. Esta comunidad recibe el nombre de principado por razones históricas. Su ciudad capital es Oviedo, aunque la ciudad más poblada es Gijón.

Asturias es una comunidad autónoma que consta con una superficie de 10. 603, 57 Km², con una población de 1. 034. 681 habitantes según el INE (2017) y una densidad poblacional del 97,14 hab/ Km². Se caracteriza por ser la población con una mayor tasa de mortalidad, así como con menor tasa de natalidad, lo que significa que ha disminuido progresivamente desde el año 1987. En este sentido se hace necesario destacar que porcentaje de extranjeros es del 3,65%, es decir tres veces por debajo de la media española, los cuales proceden principalmente de Rumanía, Marruecos, Brasil y Portugal.

La economía de Asturias, se ha basado tradicionalmente en el sector primario, enfocado a ganadería vacuna, la producción lechera, la agricultura y la pesca, siendo a su vez muy significativa la minería del carbón. Poseyendo un PIB de 23. 175 millones de euros, creciendo notablemente en la última década.

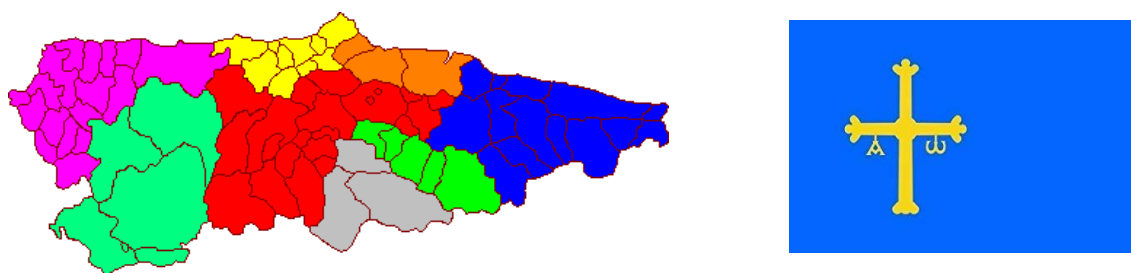


Figura IV.10. Comunidad autónoma de Asturias

- Cantabria

Cantabria es definida por el Estatuto de Autonomía como comunidad histórica, la cual se encuentra limitada por el País Vasco al este, por Castilla, por Burgos, León y Palencia al sur, por Asturias al oeste y por el mar Cantábrico al norte. La cual tiene por capital a Santander, siendo a su vez la ciudad con mayor población.

Cantabria consta con 581.109 habitantes (INE, 2017), solamente superando la población de la Rioja, Ceuta y Melilla. Esta comunidad autonómica posee una extensión territorial de 5.321 km², con una densidad poblacional de 110,52 hab/km². Se trata de una población envejecida a causa de la baja tasa de natalidad y la alta esperanza de vida, encontrándose por encima de la media española. Se hace necesario destacar que en la última década se ha producido un retroceso del sector primario, la cual alberga el 5,8% de la población, frente al desarrollo del sector terciario con un 63,8%, debido en gran medida al aumento del turismo.

Siguiendo los datos aportados por el INE (2017), el PIB per cápita de la comunidad autónoma de Cantabria es de 22. 513 euros por habitante, frente a los 25.000 euros de PIB obtenidos para el resto de España.

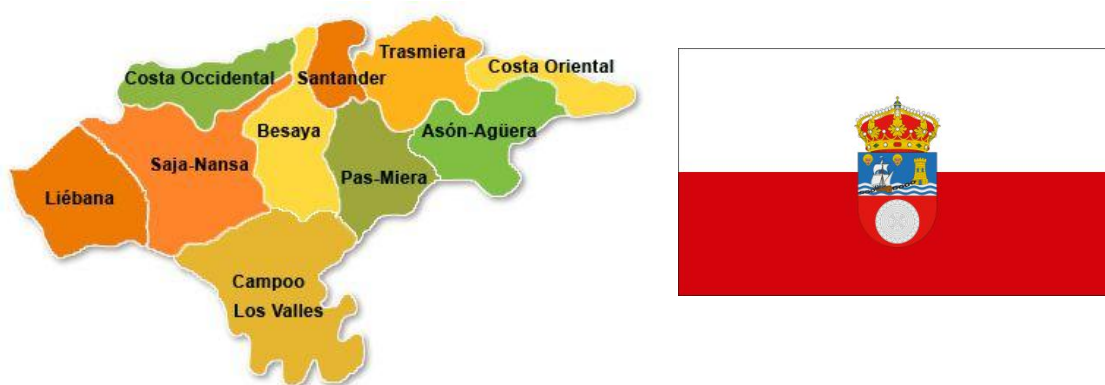


Figura IV.11. Comunidad autónoma de Cantabria

- La Rioja

La Rioja, se encuentra situada en el norte de la península Ibérica, la cual alberga parte del valle del Ebro, geográficamente se encuentra dividida por siete ríos que descienden desde las montañas hasta el Ebro, de esta forma se distingue entre la Rioja alta, la Rioja media y la Rioja baja.

Esta comunidad autónoma se encuentra limitada por el norte por el País Vasco, por el noroeste con Navarra, por el sureste por Zaragoza, por el oeste por Castilla y León y por el sur por Burgos y Soria. Tomando como capital la ciudad de Logroño, la cual es la que consta con un mayor número de habitantes.

Cantabria, cuenta con una población de 317. 053 habitantes de los cuales 156.733 son hombres y 160.320 mujeres, con una densidad poblacional de 62,84 hab/km², siendo la comunidad española con un menor número de población. Aunque se hace necesario destacar que la población se ha elevado en la última década, contando que la inmigración en esta zona es muy escasa.

El PIB a precios de mercado ha experimentado un incremento desde la incorporación de España a la Unión Europea, el cual en el año 2017 obtuvo unas cifras de 8. 137 millones de euros, superando la del año anterior.

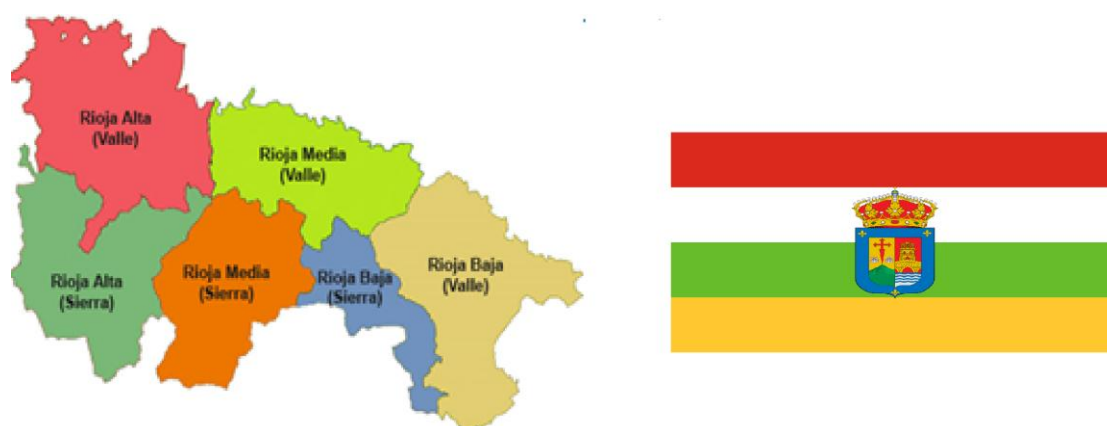


Figura IV.12. Comunidad autónoma de La Rioja

- País Vasco

El País Vasco o Euskadi es una comunidad autónoma española de nacionalidad histórica, la cual se encuentra situada en el extremo oriental de la costa del mar Mediterráneo, a su vez, esta se encuentra formada por tres provincias Vizcaya, Guipúzcoa y Álava, teniendo como capital la ciudad de Vitoria. Aunque es una comunidad que consta de ciudades importantes por razones demográficas, económicas e históricas destacando algunas como San Sebastián, Irún o Mondragón.

Esta comunidad autónoma española, posee una extensión territorial de 7.234 km², con una población total de 2. 164. 311 habitantes con una densidad poblacional de 299, 19 hab/ km². La cual tuvo un gran incremento desde la revolución industrial en España, debido a su gran crecimiento desde el siglo XIX, recibiendo un gran número de inmigrantes provenientes del resto de España.

Actualmente, el País Vasco posee una de las economías más dinámicas de toda España, debido al tejido industrial siguiendo como guía los modelos alemanes. Alcanzando en el año 2017 un PIB de 33. 088 millones de euros, alcanzando cifras superiores a las del año 2016. El nivel de vida de los habitantes de esta comunidad es de buena calidad, ya que alcanzan el segundo puesto en el ranking de PIB per cápita.

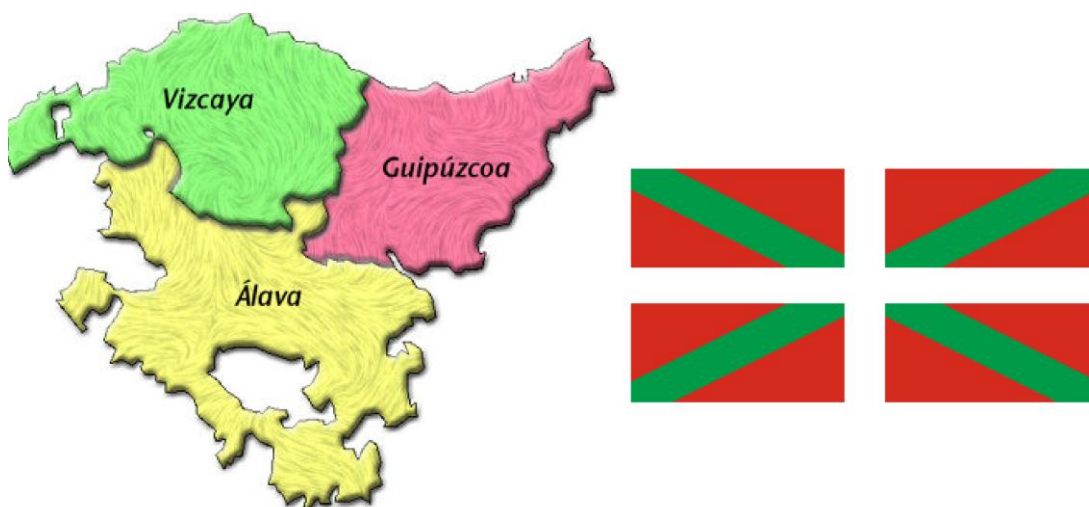


Figura IV.13. Comunidad autónoma del País Vasco

- Navarra

Navarra es una comunidad foral, situada al norte de la península ibérica, la cual se encuentra limitada por los Pirineos Atlánticos al norte, al este y suroeste por Huesca y Zaragoza, al sur por La Rioja y al oeste por Álava y Guipúzcoa. Teniendo como capital la ciudad de Pamplona, que a su vez es la que abarca la mayor población con 197. 138 habitantes.

Navarra posee una extensión territorial de 10. 391 km², con una densidad poblacional de 61,22 hab/ km². A su vez esta se encuentra compuesta por 272 municipios y consta de una población de 640. 647 habitantes (INE, 2017). A lo largo del Siglo XX la población de Navarra aumentó de 307.669 a 643. 234 en el año 2017, por lo que ha experimentado un gran incremento en la última década.

Asimismo, Navarra posee una gran fuente de ingresos económicos tanto en el turismo, como en la industria energética, alcanzando en el año 2017 un PIB de 19. 827 millones de euros, alcanzando per cápita los 30. 914 €, cifras que han sufrido un gran incremento desde el año 2007.

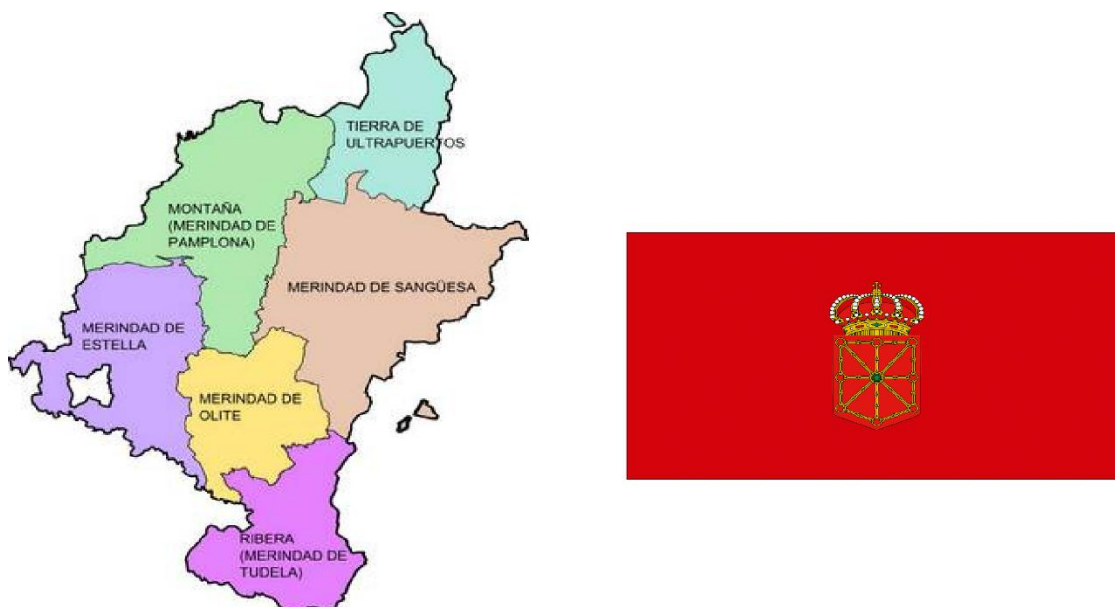


Figura IV.14. Comunidad autónoma de Navarra

- Aragón

Aragón es una comunidad autónoma española que surge del reino histórico que tuvo el mismo número que se considera como nacionalidad histórica reconocida por el Estatuto de Autonomía, la cual está constituida por las provincias de Huesca, Zaragoza y Teruel, en este sentido se encuentra limitada por Francia al norte, por Castilla la Mancha, Castilla y León y La Rioja al oeste, y por Cataluña y Valencia al este.

En el año 2017, el INE informa que Aragón tuvo un censo de 1. 308. 750 habitantes, a pesar de ser la cuarta en extensión territorial con 47. 719 km², destacando que, del total de la población, la mitad se encuentra localizada en la ciudad de Zaragoza, representado el 50,12%, hecho ocasionado por el despoblamiento rural, ocasionado por la escasez de infraestructuras e inversiones públicas. Por lo que lo Aragón ocupa la cuarta posición con menos densidad de población con un 28, 52 hab/km².

El PBI generado en Aragón durante el año 2017 fue de 36.054 millones de euros, con una tasa de variación del 2.7% por debajo de la media de la tasa española. Su economía se ha basado tradicionalmente en el sector primario, caracterizándose por los cultivos cerealísticos y forrajeros, lo que se ha visto modificado en los últimos años por el sector industrial, el servicio, el comercio y el turismo.

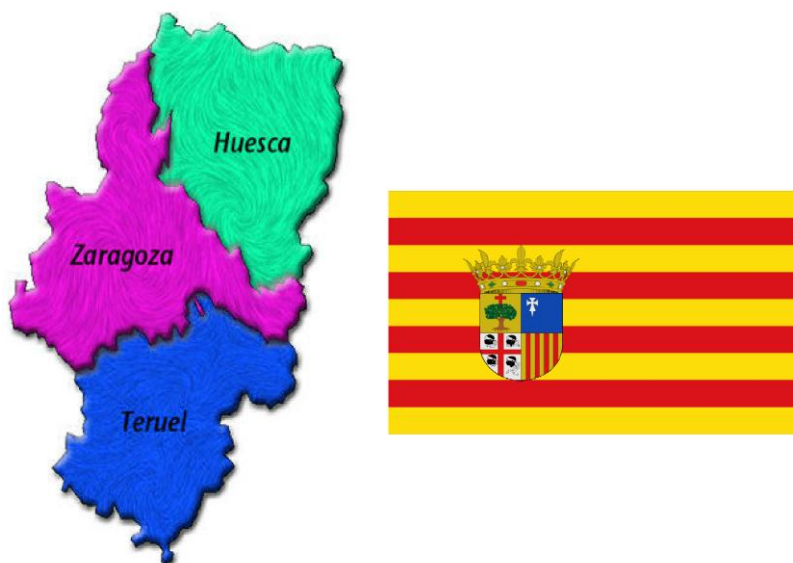


Figura IV.15. Comunidad autónoma de Aragón

- Cataluña

Cataluña es una comunidad autónoma de España considerada como nacionalidad histórica, la cual se encuentra situada en el nordeste de la península ibérica, encontrándose limitada por Andorra y Francia al Norte, por el mar Mediterráneo al este, por la Comunidad Valenciana al sur y por Aragón al oeste. A su vez, se ha de destacar que esta se encuentra constituida por cuatro provincias, Barcelona, Gerona, Lérida y Tarragona, siendo su capital la ciudad de Barcelona.

Cataluña posee una expansión territorial de 32.000 km², la cual consta de un censo de población de 7. 504. 008, distribuidas en 947 municipios, entre los cuales 64 superan los 20. 000 habitantes, destacando que la mayoría se localizan en el ámbito metropolitano de Barcelona. Asimismo, se trata de una comunidad que alberga un alto porcentaje de inmigrantes.

En este sentido, Cataluña es una comunidad con una fuerte tradición industrial desde el siglo XIX. Actualmente el sector industrial, turístico y los servicios son los principales factores que constituyen la economía catalana. La cual ha obtenido en el año 2017 un PIB de 223. 139 millones de euros, colocándola en el primer puesto en el ranking de PIB de las comunidades autónomas.

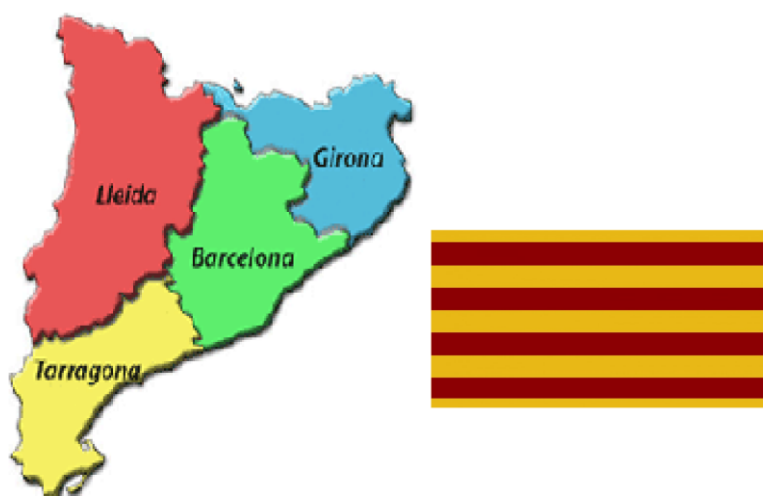


Figura IV.16. Comunidad autónoma de Cataluña

- Islas Baleares

Las Islas Baleares son una comunidad autónoma uniprovincial de España, situada en el mar Mediterráneo frente a la costa oriental de la península ibérica, la cual tiene como ciudad capital la Palma, a su vez está formada por islas del archipiélago balear las cuales son, Mallorca, Menorca, Cabrera, Ibiza y Formentera

Las islas Baleares posee una superficie de 4. 992 Km² y consta con una población de 1. 160. 591 habitantes, presentando una densidad de población de 232 hab/ Km², es decir datos superiores a la densidad media de población española y a la del resto de las comunidades autónomas. Este archipiélago ha experimentado un crecimiento demográfico gracias al turismo, y a extranjeros de nacionalidades alemanes, británicos, italianos, rumanos, franceses, ecuatorianos, argentinos, colombianos, africanos, marroquíes y nigerianos. Lo que la constituye como una de las comunidades con un mayor número de inmigrantes.

El turismo modificó por completo la economía de las islas, donde más del 70% de la población se dedica al sector servicio, teniendo industrias dedicadas a lo textil, al cuero y al calzado. Obteniendo un PIB en el año 2017 de 29.911 millones de euros, siendo este un buen indicador de la calidad de vida.



Figura IV.17. Islas Baleares

- Islas Canarias

Las Islas Canarias se constituye como una comunidad autónoma española considerada como nacionalidad histórica, la cual se encuentra situada en el norte de África, cerca de del sur de Marruecos y del norte del Sahara. Esta comunidad se encuentra constituida por siete islas principales, las cuales son, el Hierro, La Gomera, La Palma, Tenerife, Gran Canaria, Fuerteventura y Lanzarote.

Canarias posee una superficie de 7. 447 Km², siendo una región pequeña en comparación del resto de comunidades autónomas peninsulares, pero consta con una población total de 2. 164. 344 habitantes, con una densidad poblacional de 291 hab/Km², alcanzando unas tasas más elevadas a la media de densidad española y del resto de comunidades autónomas.

En cuanto a la economía de esta comunidad autónoma, se ha de destacar que está basada prácticamente en el sector terciario, albergando a un 74% de la población, enfocada mayoritariamente al sector del turismo, lo que ha propiciado el desarrollo y expansión de la construcción. Solo el 10% de la superficie territorial se destina al cultivo. Obteniendo según los datos del INE en el año 2017 un PIB de 44. 206 millones de euros, situándola la octava en el ranking de PIB de comunidades autónomas.

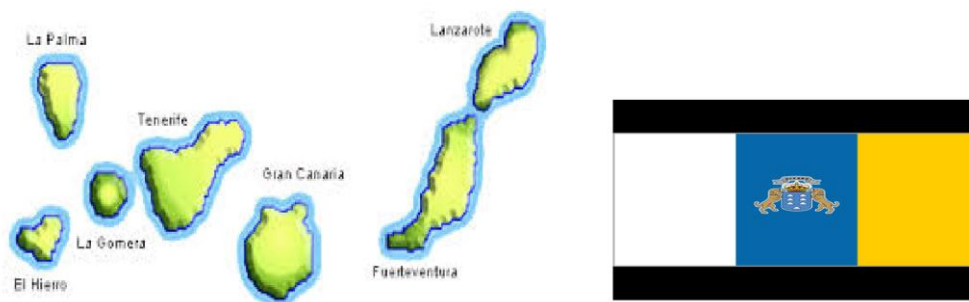


Figura IV.18. Islas Canarias

- Ceuta y Melilla

Ceuta y Melilla son dos ciudades autónomas de España. La primera de ellas se encuentra situada en la península Tingitana, en la orilla africana del estrecho de Gibraltar. La cual se encuentra rodeada por el mar Mediterráneo al norte, este y sur, asimismo se encuentra separada de Marruecos por el oeste y suroeste. En este sentido, Melilla se encuentra situada al norte de África a orillas del mar Mediterráneo en el cabo de Tres Forcas.

Según el INE en el año 2017, el censo de la población de Ceuta era de 84. 959 habitantes con una densidad poblacional de 4.592 hab/km², caracterizado por la convivencia de culturas distintas como cristianas y musulmanes, aunque en menor medida también se encuentran judíos e hindúes. Asimismo, Melilla tiene una población superior a la de Ceuta con un total de 86. 120 habitantes y con una densidad poblacional de 6. 994 hab/km², en la que al igual que en Melilla conviven ciudadanos con diversas culturas.

En cuanto a la economía, Ceuta destaca por su labor en el sector terciario, ya que la única actividad realizada del primer sector es la pesca, ya que debido a la accidentada orografía y escasez de recursos como agua, energía y materia prima esta no ha podido experimentar un mayor desarrollo. Sin embargo, en Melilla la mayoría de la población son funcionarios del Estado, desarrollando únicamente el sector servicio, destacando el comercial y de restauración.

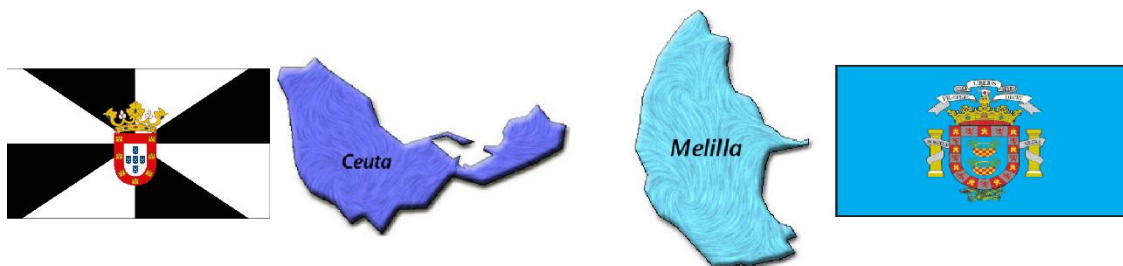


Figura IV.19. Ciudad autónoma de Ceuta y de Melilla

IV.2.2. LA MUESTRA

En el siguiente apartado del trabajo se desarrolla una descripción del método seguido para la elección de la muestra, analizando y describiendo sus características, el universo de población y el proceso de selección de los sujetos que han participado de forma voluntaria en esta investigación.

IV.2.2.1. Descripción del Universo

Para realizar un estudio que recoja el universo de docentes universitarios, el primer paso es determinar el censo de los mismos. Para ello, se solicitó la colaboración de los múltiples estamentos educativos encargados de coordinar y dirigir el número de profesores de los que consta cada universidad española durante el curso lectivo 2017 y 2018.

Tomando los datos de las diferentes facultades españolas públicas, se constató que el número de profesionales que imparten docencia en la etapa universitaria en el curso lectivo 2016-2017 es de 99.458 profesores, entendiendo que puede haber algún tipo de modificaciones en los mismos, por el tipo de contrato que tenga cada docente, ya que algunos de ellos son sustitutos interinos. En este sentido, se considera que la forma en la que se ha realizado este censo de población de estudio, es la forma más fiable para obtener el universo sobre el que poder calcular el error muestral de este estudio.

IV.2.2.2. Selección de los participantes: Descripción de la muestra

Para la selección y determinación de la muestra del presente estudio se realizó un muestreo estratificado con la selección aleatoria de conglomerados, atendiendo a los mismos estratos de información del censo. En este sentido, se han tomado las diversas universidades españolas atendiendo al número de docentes que imparten clases. Se ha calculado el error muestral atendiendo a las indicaciones de Molina-García (2014), Álvaro (2015) y Vilches (2015), empleando para ello la siguiente fórmula:

$$e = \sqrt{\frac{(K^2 P(1-P)) \cdot (N-n)}{n \cdot (N-1)}}$$

Figura IV.20. Fórmula para el cálculo del error muestral.

Los signos de esta fórmula responden a: N= tamaño del universo; K= nivel de confianza (para 1-a= 0.95; K= 1.96); P= proporción de una categoría de la variable; P (1-P) = varianza en caso de que se distribuye binomialmente; n=tamaño de la muestra; e= error de muestreo.

La muestra ha sido recogida en un total de 50 universidades, solicitando la participación a todos los profesores que de forma voluntaria quisieran participar. Se ha tenido un especial cuidado para que no se repitiesen los datos de un mismo sujeto. La muestra obtenida se describe en función del nombre de la universidad y número de estudiantes muestreados.

El porcentaje obtenido tanto de la muestra total como por universidad de procedencia, así como su error de muestreo, se han ajustado satisfactoriamente. De este modo cabe destacar que la muestra se encuentra compuesta por 1.316 docentes universitarios que suponen muestrear al 1,37% del universo, tal y como se refleja el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD, 2016), obteniendo un error muestra del e= 0,03, datos que satisfacen los criterios estadísticos para garantizar su representatividad.

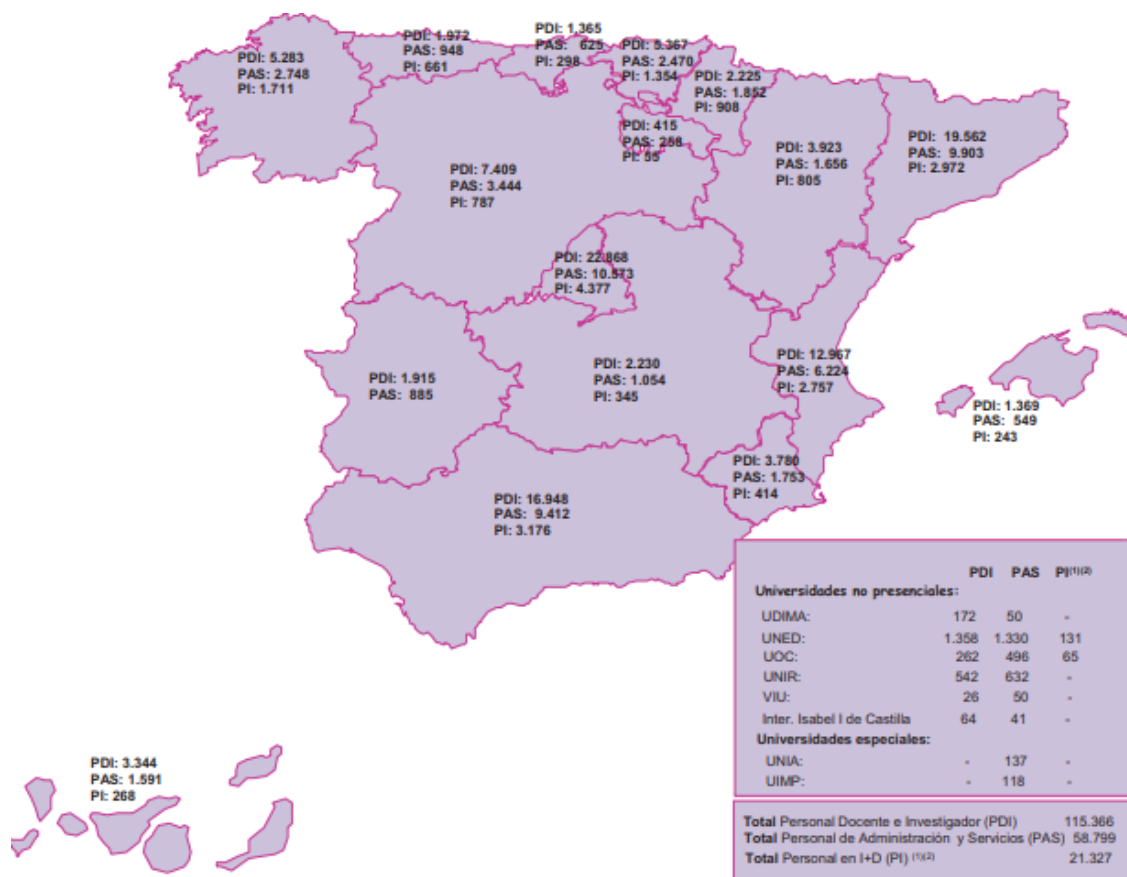


Figura IV.21. Universo del personal docente universitario (Extraído del MECD, 2016)

IV.3. VARIABLES E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

A continuación, en este apartado de la tesis se exponen las técnicas de investigación que han sido utilizadas (instrumentos, estrategias y análisis documental). Atendiendo a lo planteado por Rodríguez, Gallardo, Olmo y Ruiz (2005), “*las técnicas e instrumentos son los medios técnicos que se utilizan para hacer efectivos los métodos, obteniendo información de manera reducida de un modo sistemático e intencional de la realidad social que hemos pretendido estudiar y que nos va a resultar más fácil tratar y de analizar*”.

Los instrumentos seleccionados y utilizados para esta investigación ha sido el “*el cuestionario*”, ya que se trata de una herramienta eficaz y rápida para su aplicación, al mismo tiempo es barata y hace posible un mayor alcance de participantes. (Carretero-Dios y Pérez, 2007).

Para establecer el conocimiento y entender el fenómeno que se pretende estudiar, pusimos cuestiones que se le aplicaron directamente a los sujetos implicados en la investigación. Este instrumento específico, Corbetta (2007) lo llama “*encuesta por muestreo*” y lo define como: “*un modo de obtener información, preguntando a los individuos que son objeto de la investigación, y que forman parte de una muestra representativa, mediante un procedimiento estandarizado de cuestionario, con el objetivo de estudiar las relaciones existentes entre las variables*”; y Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2006), lo entienden como “*un conjunto de preguntas respecto a una o más variables*”, persiguiendo información de la población encuestada sobre diferentes variables objeto de estudio.

Para la presente investigación se han utilizado cinco tipos de instrumentos/cuestionarios el primero de tipo sociodemográfico y con cuestiones académicas profesionales “**AD-HOC**”, un segundo titulado “**TMMS-24**”, un tercero denominado “**MBI**”, un cuarto llamado “**NIS**” y un quinto denominado “**PSS**”, todos ellos han sido estructurados en preguntas cerradas o variables y validados por sus correspondientes autores.

IV. 3.1. VARIABLES

En este apartado concerniente a las variables presentes en este estudio, señalar que se encuentran relacionadas en función del problema de investigación que se plantea y se hallan justificadas de manera manifiesta en los objetivos planteados en el apartado anterior.

a) Variables Sociodemográficas y de desempeño laboral

Para la selección de las variables descriptivas se tomaron en cuenta aspectos que en alguna etapa del proceso de investigación podrían marcar diferencias, tales como el sexo, edad y universidad donde imparte clase.

- **Sexo:** diferenciando entre hombre o mujer.
- **Edad:** valor según la edad de los sujetos de estudio.
- **Experiencia docente:** cantidad de años que lleva en ese puesto de trabajo.

- **Ramas de conocimiento:** diferenciando entre Ciencias Sociales y Jurídicas, Arte y Humanidades, Ciencias, Ciencias de la Salud e Ingeniería y Arquitectura.
- **Categoría profesional:** determinado en profesor sustituto interino, asociado, profesor contratado doctor, ayudante doctor, profesor titular y catedrático.
- **Cargos de gestión universitario:** se atiende a si los docentes universitarios desempeñan algún cargo relacionado con la gestión del área, departamentos, facultad y/o universidad.
- **Sexenios:** conocer si los docentes universitarios tienen o no sexenios y en el caso de que sea afirmativo cuántos.
- **Docencia en enseñanzas medias:** hace referencia si se imparte o se ha impartido alguna vez docencia en educación infantil, primaria, secundaria, formación profesional, bachillerato u otros.

b) Variable de comunicación

- **Comunicación no verbal:** diferenciando entre un alto o bajo uso del lenguaje no verbal como competencia docente.

c) Variables Psicosociales

- **Niveles de estrés:** esta establece de forma general si el nivel de estrés autopercebido es alto, moderado o bajo.
- **Síndrome de Burnout:** esa se mide como un único constructo general (no burnout, bajo burnout, medio burnout y severo burnout) y a su vez, como un constructo compuesto por tres dimensiones: agotamiento emocional, despersonalización y realización profesional.
- **Inteligencia Emocional:** esta variable se mide como un constructo general, así como un fenómeno trifactorial, el cual consta de las siguientes tres dimensiones: atención, claridad y reparación emocional.

d) Variable físico-deportiva.

- **Actividad física:** se establece si los participantes realizan o no actividad física más de tres horas a la semana.
- **Actividad deportiva:** Hace referencia a la realización de alguna actividad físico-deportiva de carácter competitivo (profesional o semi-profesional). Agrupándolas en deportes individuales sin contacto, deportes individuales con contacto, deportes grupales sin contacto y deportes grupales con contacto.
- **Actividad física-mental:** Se constituye si los docentes realizan o no alguna actividad física relacionada con la salud mental, tales como la meditación, terapias cognitivo-conductuales, programas de autodesarrollo y/o relajación entre otras.

IV. 3.2. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

A continuación, se muestran las herramientas e instrumentos seleccionados para la recogida de datos de este trabajo de investigación citando las características de los mismos.

IV. 3.2.1. Cuestionario Ad-Hoc

La primera herramienta utilizada en esta investigación fue un cuestionario ad-hoc (hoja de autoregistro). Este contenía los aspectos sociodemográficos y académicos profesionales entre los que se incluyen el sexo, la edad, la universidad donde realizan su desempeño laboral, titulación donde imparten clase, años de experiencia, categoría profesional, si desempeñan cargos de gestión universitaria, número de sexenios, si han impartido docencia en las enseñanzas medias, la práctica de actividad física-deportiva, y actividad física de carácter mental. **(ANEXO 1).**

IV. 3.2.2. Escala de Estrés Percibido (PSS)

Este cuestionario ha sido extraído de la versión original “*Perceived Stress Scale (PSS)*” de Cohen, Kamarck y Mermelstein (1983) y adaptado al español por Remor (2006).

Esta escala es un instrumento de auto informe que evalúa el nivel de estrés percibido de cada sujeto durante el último mes. Responde a una escala Likert de 14 ítems con cinco alternativas de respuesta (0= nunca, 1= casi nunca, 2=de vez en cuando, 3= a menudo y 4= muy a menudo). (ANEXO2).

Las puntuaciones totales se obtienen invirtiendo las puntuaciones de los ítems 4, 5, 6, 7, 9, 10 y 13. La sumatoria de todos los ítems indican que, a mayor puntuación existe un mayor nivel de estrés percibido.

En el estudio realizado por Remor (2006), se determinó una fiabilidad de $\alpha=.81$ para la autopercepción de los niveles de estrés. En el presente estudio el valor obtenido en la consistencia interna de la escala ha sido de $\alpha=.91$.

IV. 3.2.3. Inventario de Burnout de Maslach (MBI)

Se recoge del cuestionario en su versión original “*Maslach Burnout Inventori (MBI)*”, creado por Maslach y Jackson (1981), adaptado al español por Seisdedos (1997). Se trata de un cuestionario conformado por 22 ítems, que mide el nivel general del burnout donde alcanzar un percentil superior a 75 se incluye en la categoría alta, entre 75 y 25 en categoría media y por debajo de 25 en categoría baja. A su vez esta escala responde a tres dimensiones (ANEXO 3):

- **Agotamiento emocional (AE):** consta de 9 ítems (1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20), los cuales valoran la vivencia de estar exhausto a nivel emocional debido a la alta demanda del trabajo, como por ejemplo “*Me siento emocionalmente defraudado en mi trabajo*”.
- **Despersonalización (D):** esta dimensión consta de 5 ítems (5, 10, 11, 15, 22), los cuales miden el grado de frialdad y distanciamiento relacional, como por ejemplo “*Siento que estoy tratando a algunos beneficiados de mí, como si fuesen objetos impersonales*”.
- **Realización personal (RP):** se compone por 8 ítems (4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21), que describen los sentimientos de competencia y realización exitosa en el trabajo

hacia los demás, a modo de ejemplo “*Me siento que en mi trabajo los problemas emocionales son tratados de forma adecuada*”.

Este instrumento presenta un formato de escala tipo Likert con siete alternativas de respuestas que van de 0=Nunca a 6=Todos los días, con grados intermedios que responden a pocas veces al año, una vez al mes, unas pocas veces al mes, una vez a la semana y unas pocas veces a la semana. La obtención de puntuaciones altas en AE y D, junto con bajas en RP se relacionan con la presencia del Síndrome de Burnout.

En cuanto a la consistencia interna de la escala Seisdedos (1997) obtuvo un $\alpha=.90$ para la AE, un $\alpha=.79$ para la dimensión D y un $\alpha=.71$ para la RP. En este estudio la fiabilidad de la escala de forma general ha sido de $\alpha=.726$, para la dimensión de AE $\alpha=.901$, para la D $\alpha=.74$ y para la RP $\alpha=.825$

IV. 3.2.4. Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)

El TMSS-24 está basado en el “*Trait Meta-Mood Scale (TMMS)*” de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995). La versión original es una escala rasgo que evalúa el metacognoscimiento de los estados emocionales a través de 48 ítems, más concretamente mide la destreza con las que podemos ser conscientes de las propias emociones, así como de la capacidad de autocontrol (ANEXO 4).

En este trabajo se ha seleccionado la versión reducida de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), la cual consta de 24 ítems que responden a una escala Likert de 5 puntos que van de 1=Nada de acuerdo a 5=Totalmente de acuerdo. A su vez, este instrumento mide las siguientes dimensiones, las cuales tienen valores diferentes para hombres y mujeres:

- **Atención emocional:** (ítems del 1 al 8). Capacidad de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada. Para los hombres puntuaciones por debajo de 21 se corresponden con un nivel bajo, entre 22 y 32 tienen niveles adecuados y por encima de 33 puntos se consideran niveles elevados. Para el género

femenino niveles por debajo de 24 se considera baja, de 25 a 35 adecuada y superiores a 36 elevada.

- **Claridad de sentimientos:** (ítems del 9 al 16). Comprender bien los propios estados emocionales. Las puntuaciones para los hombres inferiores a 25 puntos significan baja claridad emocional, de 26 a 35 adecuada y por encima de 36 excelente. Para las mujeres los niveles por debajo de 23 puntos corresponden a que deben mejorar, de 24-34 adecuada y por encima de 35 excelente.
- **Reparación emocional:** (ítems del 17 al 24). Ser capaz de regular los estados emocionales de forma adecuada. Las puntuaciones por debajo de 21 se consideran niveles bajos, de 22 a 32 adecuados y superiores a 33 elevados. Para las mujeres los niveles por debajo de 24 son bajos, de 25 a 35 adecuados y superiores a 36 excelentes.

La fiabilidad de la escala en su versión original obtuvo un $\alpha=.90$ para la atención, un $\alpha=.90$ para la claridad y un $\alpha=.86$ para la reparación. En la validación de Fernández-Berrocal et al. (2004), los alfa de Cronbach fueron superiores a .85. Para este estudio la inteligencia emocional general ha reportado un $\alpha=.896$, para su categoría atención emocional $\alpha=.904$, para la claridad $\alpha=.922$ y para la reparación $\alpha=.881$.

IV. 3.2.5. Escala De Cercanía No Verbal. Autoevaluación (NIS)

Se recoge el instrumento “*Nonverbal Immediacy Scale (NIS)*”, de Richmond, McCroskey y Aaron (2003). Este instrumento utilizado responde a una escala tipo Likert que va de 1= Nunca a 5= Muy a menudo, el cual consta de 13 ítems que puntúan en positivo (1, 2, 6, 10, 12, 13, 14, 16, 17, 19, 21, 22, 25) y 13 ítems que puntúan en negativo (3, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 15, 18, 20, 23, 24, 26). La evaluación de este instrumento indica una elevada o baja utilización de lenguaje no verbal (**ANEXO 5**).

Los comportamientos que recoge el instrumento son: gestos con manos y brazos, el contacto físico interpersonal, el tono de voz, los gestos faciales, la tensión corporal, el ceño fruncido, la postura corporal, las expresiones vocales, la distancia interpersonal y la sonrisa.

En su versión original, obtuvieron una fiabilidad interna de la escala de $\alpha=0.80$, siendo la obtenida para la presente investigación de $\alpha=.828$.

IV. 4. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

A continuación, en este apartado se procede a detallar las fases que se desarrollan para la recogida de datos para la ejecución del proyecto de investigación. En un primer momento se solicitó la colaboración a las distintas facultades correspondientes a las múltiples universidades públicas de España, para ello se le envió un correo a cada docente donde se explicaba brevemente el objeto de dicha investigación y solicitando su colaboración. En lo que respecta a los participantes, posteriormente se les informó detalladamente las características principales del estudio a desarrollar, así mismo garantizando el anonimato de todos los participantes.

En este sentido, se hace necesario destacar que el estudio fue realizado de acuerdo con la Declaración de Helsinki para proyectos de investigación (modificación del 2008), la Ley 223/2004 del 5 de febrero, de carácter nacional, para ensayos clínicos y en concordancia con la Ley 15/1999 de 13 de diciembre para la confidencialidad de los sujetos.

En cuanto a la toma de datos de campo, este permitió aplicar los cuestionarios para la recogida de información necesaria. La extensión ética siguiendo a Babbie (2000), refiriéndose a factores de índole moral fueron considerados, aplicando aspectos de carácter éticos que asegurasen la transparencia y confidencialidad de los datos, con el fin de no dañar a los sujetos que voluntariamente se ofrecieron a participar, ya que una de las premisas personales que se tomó como punto de referencia fue la de que la investigación no pudiese herir en ningún momento a los sujetos. Cuando se obtuvieron todos los datos, se eliminaron un total de 87, debido a que no se encontraban correctamente cumplimentados.

IV. 5. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS DATOS

El primer paso a desarrollar persiguiendo comprobar la fiabilidad interna de los instrumentos e ítems que constituyen las escalas y subescalas de los cuestionarios seleccionados, se aplicó el coeficiente alpha de Cronbach fijando el Índice de Confiabilidad al 95,5%. Lo que sirvió para cuantificar el grado de correlación que guardan los ítems incluidos en cada uno de los cuestionarios. De este modo, cuanto más se acerquen los valores a 1 mayor será la consistencia interna de lo que se busca estudiar.

Posteriormente, para el procesamiento de los datos se empleó el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS 24.0). De este modo, las respuestas obtenidas en los cuestionarios fueron almacenados en una hoja de cálculo procedente del programa estadístico Statistickal Package for Social Sciences como archivo de extensión sav, (SPSS versión 24.0 para Windows), a fin de poder ser tratados estadísticamente desde el programa.

Para los estadísticos de parámetros descriptivos se emplearon frecuencias, medias, porcentajes y desviaciones típicas con el fin de describir todas las variables de la investigación, asimismo se aplicaron tablas de contingencias, ANOVA, T de Student y Chi-cuadrado de Pearson, para los estudios comparativos.

Además, se realizó un modelo de ecuaciones estructurales utilizando para ello el Software estadístico AMOS Graphics en su versión 21.0, con el objetivo de comprobar las posibles relaciones existentes entre las variables Inteligencia Emocional, Síndrome de Burnout y Comunicación no verbal. Para este proceso, se seleccionó el modelo que mejor explicara nuestras respuestas, así como sus relaciones, tomando de referencia el marco teórico y las medidas de bondad de ajuste de dicho modelo.

Se elabora un modelo de rutas constituido por ocho factores que actúan como variables endógenas, a las cuales le son asignados términos de error. El estrés incide sobre las diferentes dimensiones del burnout, quedando definidas por “Agotamiento Emocional” (BAE), “Despersonalización” (BD) y “Realización Personal” (BRP). Asimismo, las tres

dimensiones de la inteligencia emocional –“Atención Emocional” (IEAE), “Claridad Emocional” (IECE) y “Reparación Emocional” (IERE) reciben el efecto de las tres dimensiones del burnout definidas con anterioridad. Finalmente, el “Lenguaje no verbal” (SUMLNV) recibe el efecto de las dimensiones de la inteligencia emocional.

Las flechas unidireccionales muestran los efectos entre las variables utilizadas (directos e indirectos). Asimismo, la estimación de los parámetros fue realizada a través del método de máxima verosimilitud (ML) por ser coherente, no sesgado e invariante al tipo de escala. Se establecen términos de error para todas las variables endógenas.

El ajuste del modelo fue comprobado con el fin de verificar la compatibilidad del mismo y la información empírica obtenida. La fiabilidad del ajuste fue realizada en base a los criterios de bondad de ajuste de Marsh (2007, p.785). En el caso del Chi-cuadrado, los valores no significativos asociados a p indican un buen ajuste del modelo. El valor del índice de ajuste comparativo (CFI) será aceptable con valores superiores a .90 y excelente para valores superiores a .95. El índice de ajuste normalizado (NFI) deberá ser superior a .90. El valor del índice de incremento de ajuste (IFI) será aceptable con valores superiores a .90 y excelente para valores superiores a .95. Por último, el valor del error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) será excelente si es inferior a .05 y aceptable si es inferior a .08.

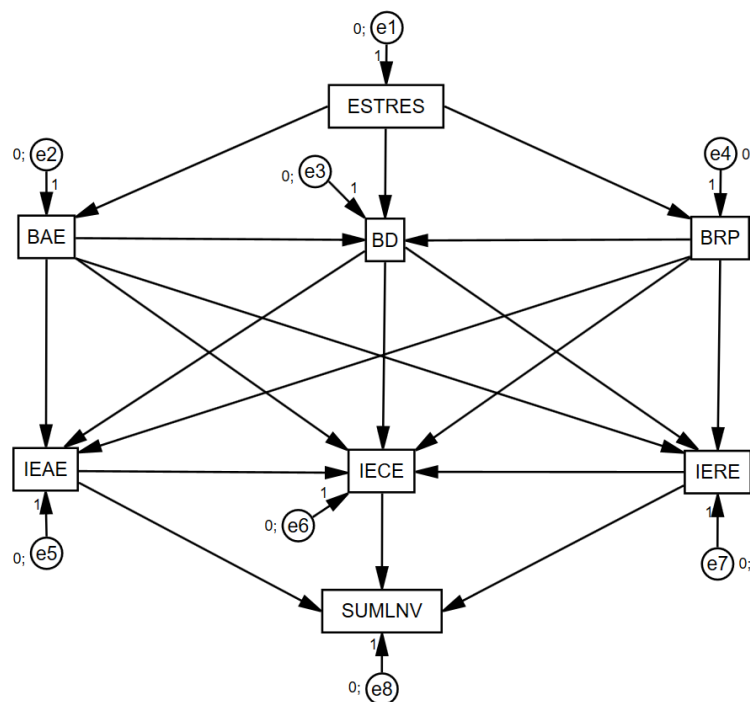


Figura IV.22. Modelo teórico de ecuaciones estructurales

Nota 1: BAE, Agotamiento Emocional; BD, Despersonalización; BRP; Realización Personal; IEAE, Atención Emocional; IECE, Claridad Emocional, IERE, Reparación Emocional; SUMLNV, Lenguaje No Verbal.

RESULTADOS



V. RESULTADOS

A lo largo del siguiente capítulo se expone el análisis de los resultados de la investigación, el cual se presenta en tres subapartados. En primer lugar, se realiza un estudio descriptivo de las variables de estudio, posteriormente se establece la comparativa de los parámetros estudiados y finalmente se desarrolla un modelo de ecuaciones estructurales.

V.1. DESCRIPTIVOS

A continuación, se pretende describir todas las variables objeto de estudio, para ello en la tabla se muestran las descripciones de las variables sociodemográficas y de desempeño laboral (sexo, años de experiencia docente, rama de conocimiento en la que imparten docencia, categoría profesional, desempeño o no de cargos de gestión universitaria, número de sexenios alcanzados y la impartición o no de docencia en enseñanzas medias).

Tabla V.1. Descriptivos de las variables del estudio

Sexo	
Hombre	47,3% (n=623)
Mujer	52,7% (n=693)
Edad	
M=45.64 D.T.=10.33	
Años de Experiencia docente	Sexenios alcanzados
M=16.58 D.T.=10.8	M=1,15 DT=1,49
Ramas de conocimiento en la que imparten docencia	
Ciencias Sociales y Jurídicas	38,1% (n=502)
Arte y Humanidades	14,7% (n=194)
Ciencias	16,7% (n=220)
Ciencias de la Salud	20% (n=263)
Ingeniería y Arquitectura	10,4% (n=37)
Categoría profesional	
Sustituto interino	10,4% (n=137)
Asociado	19,1% (n=251)
Contratado doctor	19,6% (n=258)
Ayudante doctor	13,3% (n=175)
Profesor Titular	31,1% (n=409)
Catedrático	6,5% (n=86)
Cargos de gestión	
Si	34,7% (n=456)
No	65,3% (n=860)
Docencia impartida en enseñanzas medias	
Si	24,8% (n=327)
No	75,2% (n=989)

El presente estudio se ha desarrollado sobre una muestra total de 1.316 profesores de universidades de España, con edades comprendidas entre los 24 y 70 años ($M=45,64$ $D.T.=10,33$). El cual presenta una distribución por sexo bastante homogénea (47,3% hombres y 52,7% mujeres).

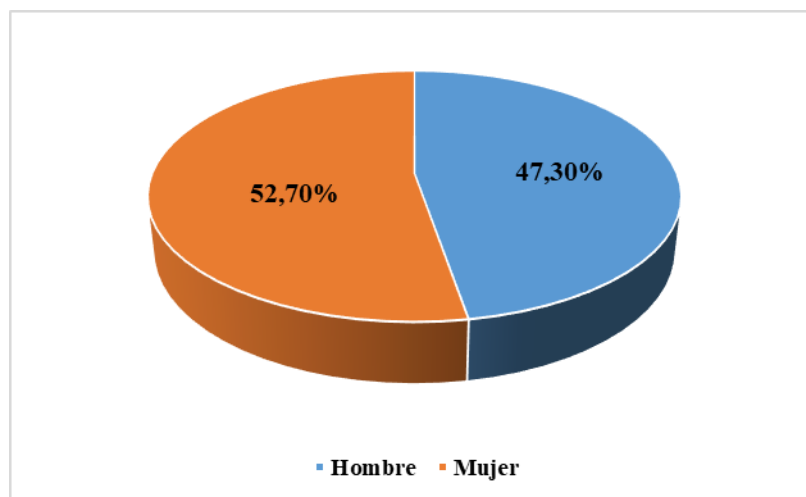


Figura V.1. Distribución de la muestra por sexo

Respecto a las variables académicas, los docentes tenían una experiencia media de 16,58 ($D.T.=10,8$). Atendiendo al número de sexenios alcanzados, los profesores presentan una media de 1,15 ($DT=1,49$). En cuanto a las ramas de conocimiento en la que imparten docencia, el área en el que más docentes desarrollan su labor profesional es en la de Ciencias Sociales y Jurídicas con un 38,1% ($n=502$), seguida por el ámbito de Ciencias de la Salud con un 20% ($n=263$), seguida por la de Ciencias con un 16,7% ($n=220$), después la rama de Artes y Humanidades con un 14,7% ($n=194$) y por último la de Ingeniería y Arquitectura con un 10,4% ($n=37$).

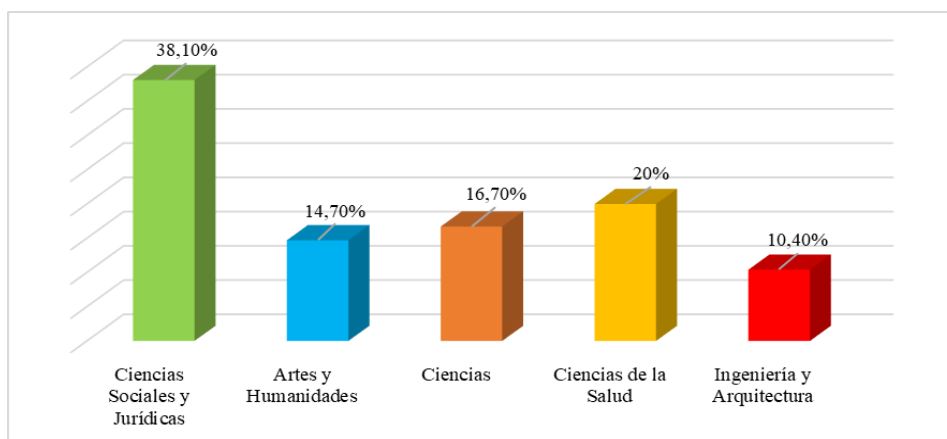


Figura V.2. Distribución de muestra según titulación en la que imparten docencia.

Atendiendo a la categoría profesional, destacar que el 10,4% (n=137) de los docentes analizados son sustitutos interinos, el 19,1% (n=251) tienen la figura de asociados, el 19,6% (n=258) son contratados doctores, el 13,3% (n=175) son ayudantes doctores, el 31,1% (n=409) corresponden a la figura de Profesores Titulares y el 6,5% (n=86) son catedráticos. Asimismo, solo el 34,7% (n=456) de los profesores universitarios desempeñan a su vez un cargo de gestión, mientras que el 65,3% (n=860) no desarrollan actividades de esta índole.

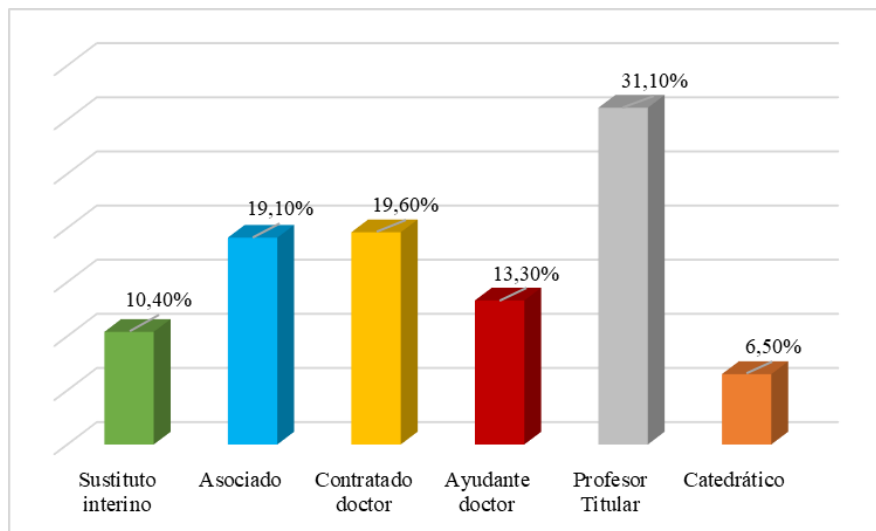


Figura V.3. Distribución de la muestra según categoría profesional

Asimismo, atendiendo a la impartición de docencia en enseñanzas medias en algún momento de su vida, se muestra que solamente el 24,8% (n=327), ha dado clase en otras etapas educativas, frente al 75,2% (n=989), que solo ha dado clase en la universidad.

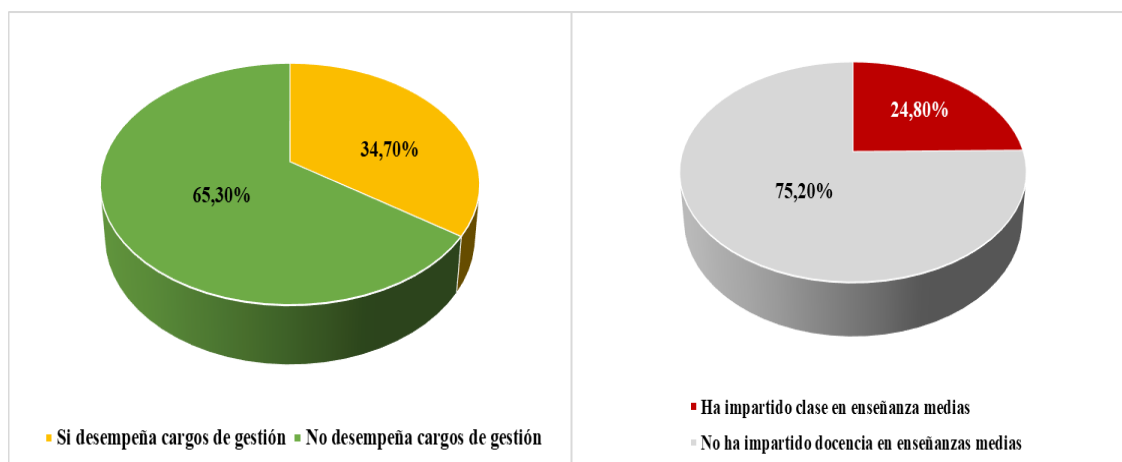


Figura V.4. Cargos de gestión

Figura V.5. Docencia enseñanzas medias

A posteriori, se pasa a describir la variable de comunicación (lenguaje no verbal), de los docentes universitarios españoles, que han participado en la investigación. El análisis descriptivo de esta variable en general ($M=3,88$; $D.T.= 0,505$), mostró que los profesores hacen uso de la comunicación no verbal a menudo.

Tabla V.2. Análisis de los ítems del lenguaje no verbal

	Media	D.T		Media	D.T
Ítem 1	4,17	0,988	Ítem 14	4,09	0,789
Ítem 2	2,63	1,340	Ítem 15	4,22	0,838
Ítem 3	3,72	1,098	Ítem 16	3,69	1,019
Ítem 4	4,20	1,027	Ítem 17	4,31	0,869
Ítem 5	3,94	1,184	Ítem 18	4,02	0,876
Ítem 6	3,77	1,040	Ítem 19	3,72	1,040
Ítem 7	3,86	1,008	Ítem 20	4,32	0,915
Ítem 8	4,43	0,889	Ítem 21	2,90	1,160
Ítem 9	4,15	0,898	Ítem 22	4,27	0,886
Ítem 10	3,74	1,043	Ítem 23	4,01	1,013
Ítem 11	3,54	1,083	Ítem 24	4,01	1,120
Ítem 12	3,89	0,875	Ítem 25	4,15	0,833
Ítem 13	4,00	1,004	Ítem 26	3,22	1,325

Cuando se analizaron los ítems del cuestionario se encontró que los mejores valorados fueron el ítem 8 “*Evito el contacto visual mientras hablo con otra persona*”, el ítem 15 “*Tengo una expresión facial sosa o insulsa cuando hablo con los demás*”, el ítem 17 “*Miro directamente hacia la persona con la que hablo*” y el ítem 22 “*Mantengo el contacto ocular con la persona con la que hablo*”, todas ellas con valores superiores a 4,20 como se muestra en la tabla anterior.

En cuanto a las variables psicosociales (niveles de estrés, Síndrome de Burnout e Inteligencia Emocional), se indica que en relación a los niveles de estrés en general ($M=1,95$; $D.T.=,733$), los profesores universitarios experimentaban sensaciones de estrés de vez en cuando. Posteriormente se analizaron los ítems mostrando que los que mayores puntuaciones daban eran el ítem 1 “*en el último mes ¿con qué frecuencia ha estado afectado por algo que ha ocurrido inesperadamente?*”, el ítem 3 “*en el último mes ¿con qué frecuencia se ha sentido nervioso o estresado?*”, el ítem 8 “*en el último mes ¿con qué frecuencia ha sentido que no podía afrontar todas las cosas que tenía que hacer?*” y el ítem 12 “*en el último mes, ¿con qué frecuencia ha pensado sobre las cosas que le quedan por hacer?*”, todos ellos con valores superiores a 2,20, tal y como se puede observar en la tabla.

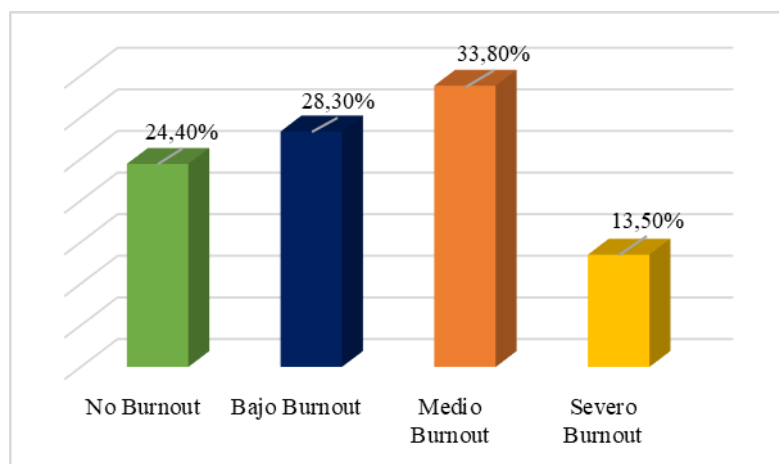
Tabla V.3. Análisis de los ítems de la percepción de niveles de estrés

	Media	D.T		Media	D.T
Ítem 1	2,48	1,161	Ítem 8	2,35	1,298
Ítem 2	1,92	1,283	Ítem 9	1,28	0,910
Ítem 3	2,81	1,121	Ítem 10	1,96	1,050
Ítem 4	1,22	0,873	Ítem 11	2,00	1,188
Ítem 5	1,35	0,942	Ítem 12	3,47	0,855
Ítem 6	1,30	0,972	Ítem 13	1,93	1,077
Ítem 7	1,41	0,987	Ítem 14	1,92	1,275

Para el análisis descriptivo de los niveles del Síndrome de Burnout se utilizaron frecuencias, obteniendo que el 24,4% de los participantes no manifiestan este fenómeno, el 28,3% presentan niveles bajos, el 33,8% tienen niveles medios y el 13,5% de los profesores que imparten docencia en las universidades españolas tienen altos índices de Burnout severo, tal y como se muestra en la tabla.

Tabla V.4. Porcentajes de los niveles de Burnout en los profesores universitarios

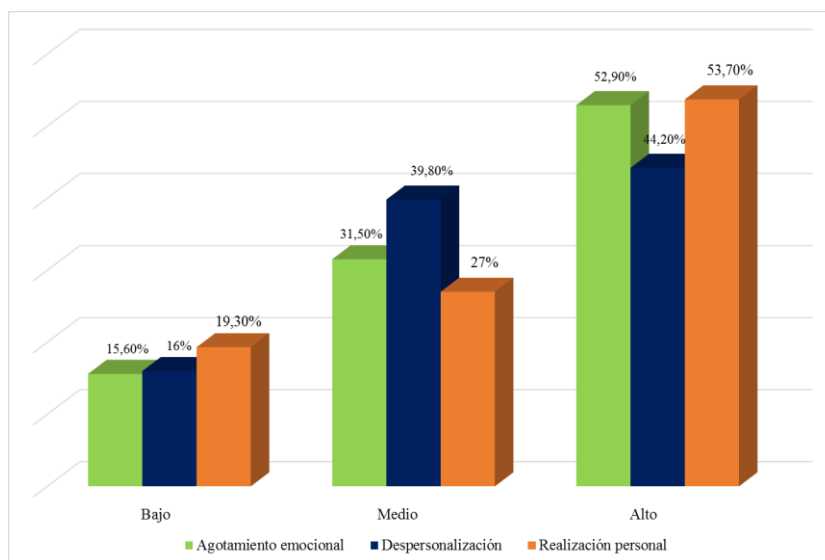
SINDROME DE BURNOUT	Recuento	Porcentaje
No tienen Burnout	N=321	24,4%
Bajo Burnout	N=372	28,3%
Medio Burnout	N=445	33,8%
Severo Burnout	N=178	13,5%

*Figura V.6. Porcentajes de los niveles del Síndrome de Burnout*

A su vez, se analizaron las frecuencias de las categorías que conforman el Síndrome de Burnout obteniendo el 52,9% de los participantes de esta investigación tienen un alto agotamiento emocional, el 44,2% tiene altos niveles de despersonalización y el 53,7% tiene altos niveles de realización personal, tal y como se puede observar en la tabla.

Tabla V.5. Porcentajes de las dimensiones del Síndrome de Burnout

SÍNDROME DE BURNOUT		Recuento	Porcentaje
Agotamiento Emocional	Bajo	N=205	15,6%
	Medio	N=415	31,5%
	Alto	N=696	52,9%
Despersonalización	Bajo	N=210	16%
	Medio	N=524	39,8%
	Alto	N=582	44,2%
Realización Personal	Bajo	N=254	19,3%
	Medio	N=355	27%
	Alto	N=707	53,7%

**Figura V.7. Porcentajes de cada dimensión del Síndrome de Burnout**

En relación a la inteligencia emocional, por un lado, se analizaron los ítems del cuestionario, encontrando los mejores valores en el ítem 1 “*presto mucha atención a los sentimientos*”, en el ítem 4 “*pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estados de ánimo*” y el ítem 23 “*tengo mucha energía cuando me siento feliz*”, todas ellas con valores superiores a 4, tal y como se expone en la tabla.

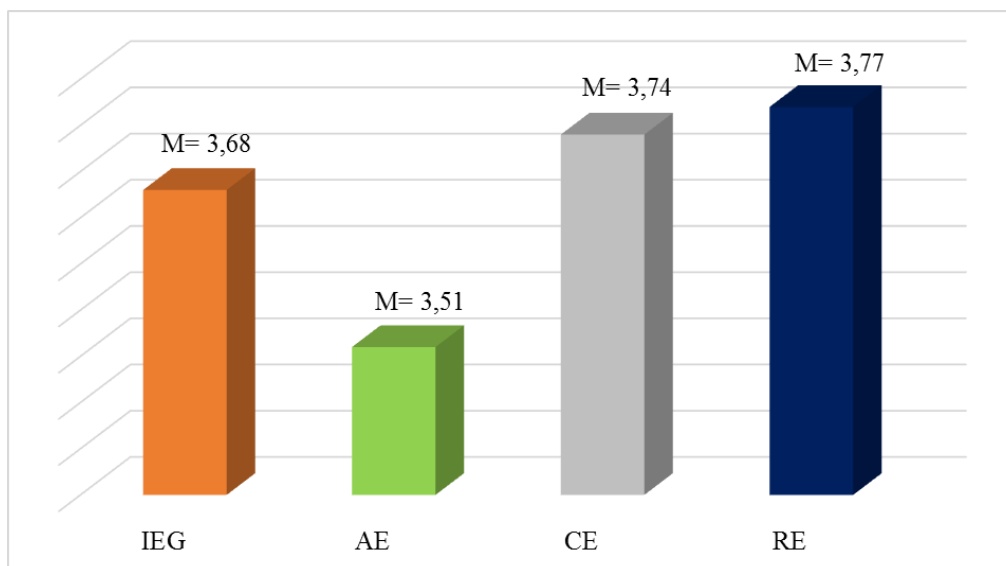
Tabla V.6. Análisis de los ítems del cuestionario de Inteligencia Emocional

	Media	D.T		Media	D.T
Ítem 1	4,03	0,913	Ítem 13	3,85	0,851
Ítem 2	3,86	1,013	Ítem 14	3,52	0,993
Ítem 3	3,58	1,113	Ítem 15	3,69	0,988
Ítem 4	4,03	0,982	Ítem 16	3,89	0,886
Ítem 5	3,24	1,102	Ítem 17	3,80	1,078
Ítem 6	2,71	1,168	Ítem 18	3,71	1,012
Ítem 7	3,31	1,118	Ítem 19	3,23	1,157
Ítem 8	3,33	1,133	Ítem 20	3,71	1,066
Ítem 9	3,66	0,983	Ítem 21	3,67	1,042
Ítem 10	3,72	0,944	Ítem 22	3,89	0,945
Ítem 11	3,74	0,926	Ítem 23	4,48	0,729
Ítem 12	3,86	0,862	Ítem 24	3,71	0,950

Por otro lado, al analizar los descriptores de las categorías de la Inteligencia Emocional y de sus categorías, a nivel general este constructo obtuvo un valor medio de 3,68 (D.T.= 0,545), encontrando que, de las tres dimensiones que la constituyen, la reparación emocional (M=3,77, D.T.= 0,742) fue la que obtuvo los valores más elevados, seguida de la claridad emocional (M=3,74; D.T.= 0,749) con valores muy similares y por último la atención emocional (M=3,51; D.T.= 0,828) con las puntuaciones más bajas, tal y como se expone en la siguiente tabla.

Tabla V.7. Descriptivos de la Inteligencia Emocional y sus dimensiones

INTELIGENCIA EMOCIONAL	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Inteligencia Emocional General	M= 3,68	D.T.= 0,545
Atención Emocional	M= 3,51	D.T.= 0,828
Claridad Emocional	M= 3,74	D.T.= 0,749
Reparación Emocional	M= 3,77	D.T.= 0,742



*Inteligencia Emocional General (IEG) *Atención Emocional (AE) *Claridad Emocional (CE) *Reparación Emocional (RE)

Figura V.8. Descriptivos de la Inteligencia Emocional y de sus dimensiones

A continuación, se procede a analizar los descriptivos de las variables físico-deportivas (práctica de actividad física, si ha practicado deporte de forma profesional o semi-profesional y en caso afirmativo modalidad deportiva, si práctica actividad física mental y en caso afirmativo tipo de actividad), tal y como expone en la siguiente tabla.

Tabla V.8. Descriptores de las variables físico-deportivas

Actividad física	
Si	60,5% (n=796)
No	39,5% (n=520)
Actividad deportiva profesional/ semi-profesional	
Si	21,2% (n=279)
No	78,8% (n=1037)
Modalidad deportiva	
No practica	78,8% (n=1037)
Modalidad individual sin contacto	6,9% (n=91)
Modalidad individual con contacto	2,6% (n=34)
Modalidad colectiva sin contacto	3,1% (n=41)
Modalidad colectiva con contacto	8,6% (n=113)
Actividad física mental	
Si	18,5% (n=244)
No	81,5% (n=1072)
Tipo de actividad física mental	
No practica	81,5% (n=1072)
Pilates	2,8% (n=37)
Yoga	7,2% (n=95)
Mindfulness	3,4% (n=45)
Body Balance	1,4% (n=19)
Chi Kung	0,8% (n=11)
Taichí	1,1% (n=14)
Otros	1,7% (n=22)

En cuanto a la práctica de actividad física habitual (al menos 3 horas a la semana), los datos han puesto de manifiesto que el 60,5% de los profesores universitarios si practican actividad física, frente al 39,5% que no la realizan.

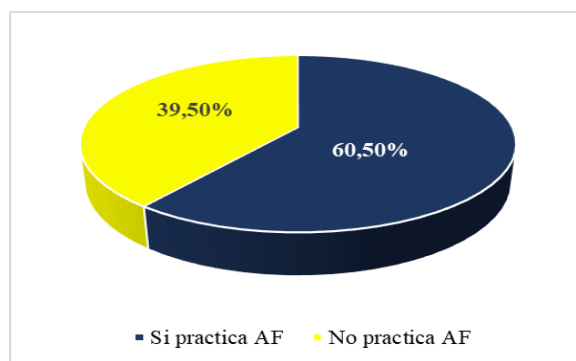


Figura V.9. Descriptivo de la práctica de actividad física

En relación a la práctica de actividad deportiva a nivel profesional o semi-profesional, se obtuvo que el 21,2% de los profesores universitarios habían participado alguna vez en estos niveles competitivos, frente al 78,8% que no han practicado actividad deportiva a estos niveles. Dentro de los que han competido a nivel profesional, los porcentajes

más elevados se detectan en los deportes colectivos con contacto (8,6%), seguidos de los de modalidad individual sin contacto (6,9%), lo que a su vez le sigue los colectivos sin contacto (3,1%) y por último los individuales con contacto (2,6%).

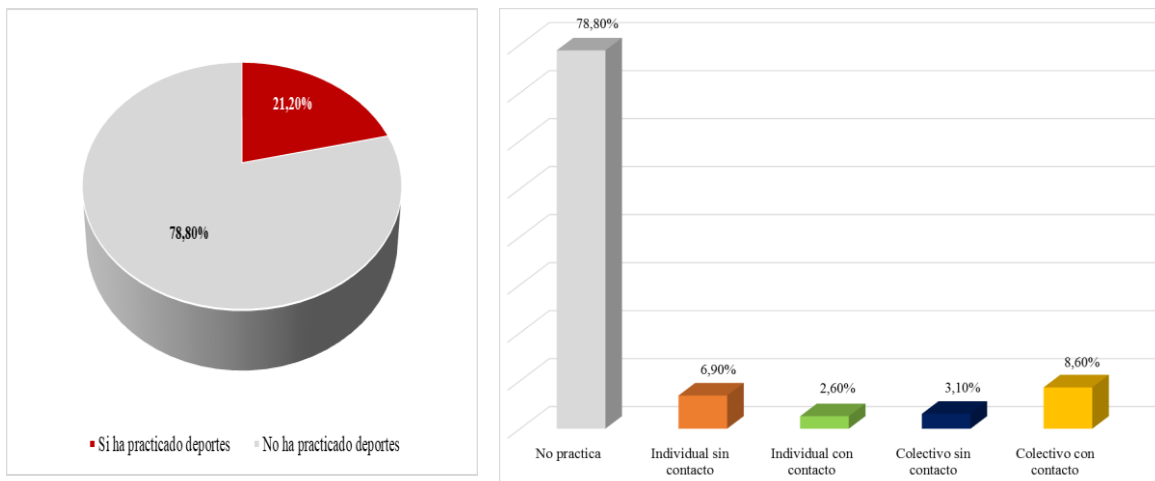


Figura V.10. Descriptivo de la práctica de actividad y modalidades deportivas

En cuanto a la actividad física mental, se obtuvo que el 18,5% de los profesores universitarios si utilizan estas técnicas, mientras que el 81,5% no las realizan. Además, atendiendo a los diversos tipos de actividades físico mentales, encontramos que la actividad más practicada es el Yoga (7,2%) y el Mindfulness (3,4%), mientras que las menos practicadas son el Chi kung (0,8%) y el Taichí (1,1%).

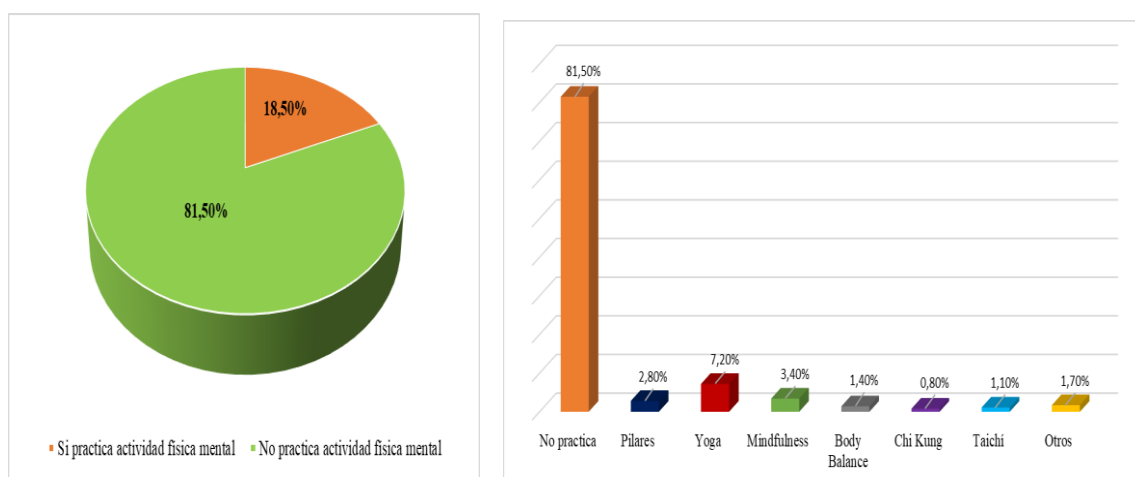


Figura V.11. Descriptivos de la práctica de actividad física mental y sus tipos

V.2. RELACIONALES

En el siguiente apartado se analizan las posibles relaciones existentes entre todas variables de estudio (variables sociodemográficas y de desempeño laboral, comunicativas, psicosociales y físico-deportivas), con el fin de determinar las posibles interacciones que haya entre ellas.

V.2.1. VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS EN FUNCIÓN DE LAS VARIABLES DE DESEMPEÑO LABORAL

En lo concerniente a la relación de los años de experiencia profesional y el sexo de los sujetos se obtuvieron datos estadísticamente significativos ($p= 0,000^*$), encontrando cifras superiores para el género masculino ($M= 18,27$) que en las mujeres ($M= 15,06$). En lo que respecta al número de sexenios, se encontraron relaciones significativas ($p= 0,000^*$), obteniendo datos superiores para los hombres ($M= 1,41$), que en las mujeres ($M= 0,92$), tal y como se expone en la tabla.

Tabla V.9. Relación entre sexo y años de experiencia y número de sexenios

Tabla 11.4. Relación entre sexo y años de experiencia y número de sexenios							
	Sexo						Prueba T Sig. (bilateral)
	Hombre		Mujer		Prueba de Levene		
	Media	D. T.	Media	D. T.	F	Sig.	
Años de experiencia	18,27	10,998	15,06	10,505	1,884	0,170	0,000*
Número de sexenios	1,41	1,611	0,92	1,328	43,47	0,000	0,000*

En el análisis de la relación entre el sexo y las ramas de conocimiento en la que imparten docencia los profesores universitarios, se obtuvieron datos estadísticamente significativos ($p= 0,000^*$), entre los cuales destacar que en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, se encontraron datos superiores para las mujeres (41%), frente a los de los hombres (35%), al igual que en Ciencias de la Salud, con un 22,4% para el género femenino y un 17,3% para el masculino.

Sin embargo, en la rama de Ciencias se obtuvieron valores más elevados en los hombres (19,3%), que en las mujeres (14,4%), ocurriendo lo mismo en Ingeniería y Arquitectura con un 13,8% para los varones y un 7,4% para las féminas.

Tabla V.10. Relación del sexo y las ramas de conocimiento en la que imparten docencia ($p=0,000^*$)

Ramas de conocimiento en la que imparten docencia		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
Ciencias Sociales y Jurídicas	Recuento	218	284	502
	% Ramas	43,4%	56,6%	100%
	% Sexo	35%	41%	38,1%
Arte y Humanidades	Recuento	91	103	194
	% Ramas	46,9%	53,1%	100%
	% Sexo	14,6%	14,9%	14,7%
Ciencias	Recuento	120	100	220
	% Ramas	54,5%	45,5%	100%
	% Sexo	19,3%	14,4%	16,7%
Ciencias de la Salud	Recuento	108	155	263
	% Ramas	41,1%	58,9%	100%
	% Sexo	17,3%	22,4%	20%
Ingeniería y Arquitectura	Recuento	86	51	137
	% Ramas	62,8%	37,2%	100%
	% Sexo	13,8%	7,4%	10,4%
Total	Recuento	623	693	1316
	% Ramas	47,3%	52,7%	100%
	% Sexo	100%	100%	100%

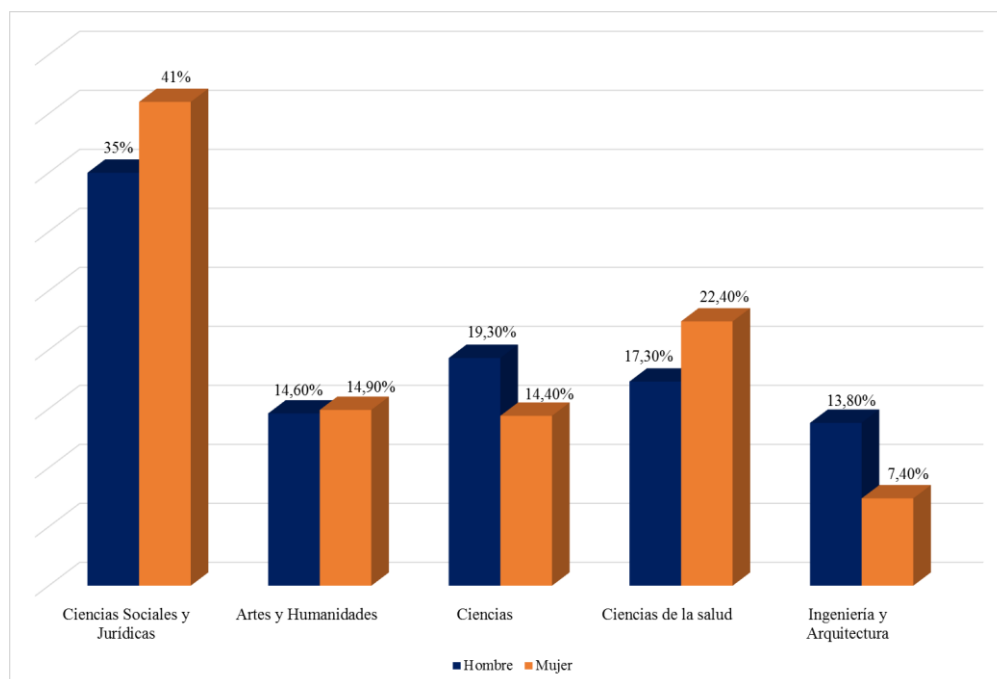


Figura V.12. Relación entre el sexo y las ramas de conocimiento donde imparten docencia

En torno a la relación entre el sexo y la categoría profesional, se han obtenido datos estadísticamente significativos ($p=0,000^*$), en el que las cifras más elevadas en la categoría de sustituto interino se han encontrado en el género femenino (12,4%), frente al género masculino (8,2%), ocurriendo la misma situación en las categorías de asociado con un 20,5% para las féminas y un 17,5% para los varones, en la de ayudante doctor

con un 62,3% para las mujeres y un 37,7% para los hombres y en la de contratado doctor con un 20,6% para el género femenino y un 18,5% para el masculino. En cambio, en las categorías de titular, se detecta que las cifras superiores se corresponde a los hombres (31,6%), frente a la de las mujeres (26,6%), ocurriendo lo mismo en los catedráticos con un 9,1% frente al 4,2% respectivamente.

Tabla V.11. Relación del sexo en función de la categoría profesional ($p= 0,000^*$)

Categoría profesional		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
Sustituto interino	Recuento	51	86	137
	% Categoría	37,2%	62,8%	100,0%
	% Sexo	8,2%	12,4%	10,4%
Asociado	Recuento	109	142	251
	% Categoría	43,4%	56,6%	100,0%
	% Sexo	17,5%	20,5%	19,1%
Ayudantes doctores	Recuento	66	109	175
	% Categoría	37,7%	62,3%	100,0%
	% Sexo	10,6%	15,7%	13,3%
Contratados doctores	Recuento	115	143	258
	% Categoría	44,6%	55,4%	100,0%
	% Sexo	18,5%	20,6%	19,6%
Titular	Recuento	225	184	409
	% Categoría	55,0%	45,0%	100,0%
	% Sexo	36,1%	26,6%	31,1%
Catedrático	Recuento	57	29	86
	% Categoría	66,3%	33,7%	100,0%
	% Sexo	9,1%	4,2%	6,5%
Total	Recuento	623	693	1316
	% Categoría	47,3%	52,7%	100,0%
	% Sexo	100,0%	100,0%	100,0%

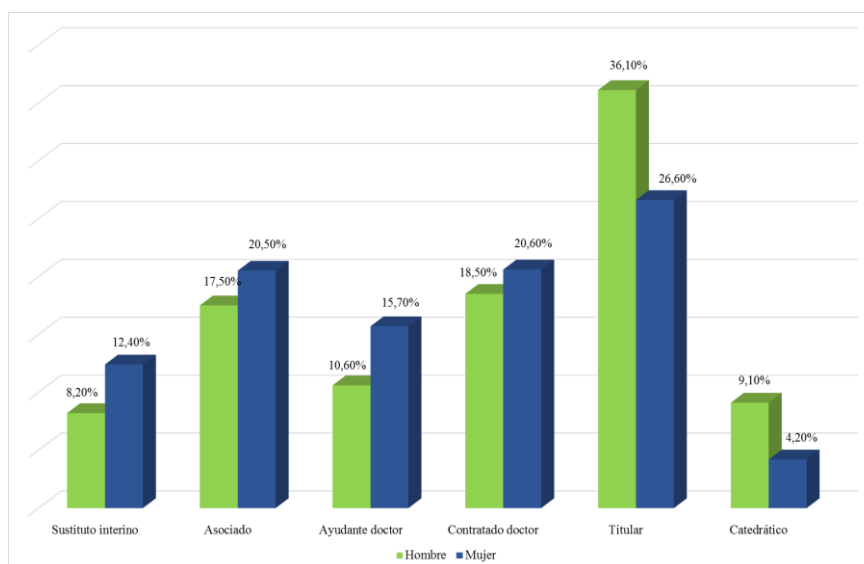


Figura V.13. Análisis del sexo de los participantes en función de su categoría profesional

En lo que concierne al análisis del desempeño de cargos de gestión universitaria en función del sexo, tal y como se muestra en la siguiente tabla no se obtuvieron datos estadísticamente significativos.

Tabla V.12. Relación entre el desempeño de cargos de gestión en función del sexo ($p= 0.408$)

Cargos de gestión universitaria		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
Si	Recuento	223	233	456
	% Gestión	48,9%	51,1%	100,0%
	% Sexo	35,8%	33,6%	34,7%
No	Recuento	400	460	860
	% Gestión	46,5%	53,5%	100,0%
	% Sexo	64,2%	66,4%	65,3%
Total	Recuento	623	693	1316
	% Gestión	47,3%	52,7%	100,0%
	% Sexo	100,0%	100,0%	100,0%

Al igual que en el caso anterior, no se encontraron datos estadísticamente significativos en cuanto a la relación entre el sexo y la impartición de docencia en la educación media.

Tabla V.13. Impartición de docencia en educación media en función del sexo ($p= 0,132$)

Enseñanza en educación media		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
Si	Recuento	143	184	327
	% Enseñanza	43,7%	56,3%	100,0%
	% Sexo	23,0%	26,6%	24,8%
No	Recuento	480	509	989
	% Enseñanza	48,5%	51,5%	100,0%
	% Sexo	77,0%	73,4%	75,2%
Total	Recuento	623	693	1316
	% Enseñanza	47,3%	52,7%	100,0%
	% Sexo	100,0%	100,0%	100,0%

En torno a los años de experiencia en función del área en la que imparten clase los docentes, se encontraron datos estadísticamente significativos ($p= 0,000^*$) tal y como se muestra en la tabla. Los datos mostraron que los profesores con más años de docencia son los que realizan su desarrollo profesional en el área de las Ciencias ($M=19,13$), siendo los que menos experiencia presentan los de Ciencias Sociales y Jurídicas ($M=14,61$).

Tabla V.14. Años de experiencia en función de las ramas de conocimiento donde imparten docencia

Rama de conocimiento en la que imparten docencia		Media	Desviación Típica	F	X^2
Años de experiencia docente	Ciencias Sociales y Jurídicas	14,61	10,258	8,505	$p= 0,000^*$
	Arte y Humanidades	18,18	10,908		
	Ciencias	19,13	10,848		
	Ciencias de la Salud	16,71	11,817		
	Ingeniería y Arquitectura	17,16	9,781		

En lo que se refiere a los años de experiencia docente y la categoría profesional de cada uno de los participantes, los datos mostraron que aquellos que menos docencia habían impartido eran los sustitutos interinos ($M=6,07$), seguidos de los asociados ($M= 10,71$), encontrando los datos más elevados en los catedráticos ($M=32,18$).

Tabla V.15. Años de experiencia docente en función de la categoría profesional

Categoría profesional		Media	Desviación Típica	F	X^2
Años de experiencia docente	Sustituto interino	6,07	6,162	241,83	$p= 0,000^*$
	Asociado	10,71	8,740		
	Ayudante doctor	11,61	8,736		
	Contratado doctor	14,00	7,754		
	Titular	24,18	7,447		
	Catedrático	32,18	7,644		

En cuanto al análisis relacional entre los años de experiencia docente y el desempeño de cargos de gestión universitaria, se obtuvieron datos estadísticamente significativos ($p= 0,000^*$), destacando que aquellos que tienen más años de experiencia ($M= 19,42$) son los que más cargos de gestión desempeñan, frente a los que menos experiencia en docencia universitaria tienen ($M=15,07$), como se ve en la siguiente tabla.

Tabla V.16. Años de experiencia docente en relación con el desempeño de cargos de gestión

Cargos de gestión							Prueba T
	Si		No		Prueba de Levene		Sig. (bilateral)
	Media	D. T.	Media	D. T.	F	Sig.	
Años de experiencia	19,42	9,630	15,07	11,168	25,657	,000	,000*

Atendiendo a la relación entre los años de experiencia docente y la impartición de clase o no en etapas educativas medias, los datos no mostraron diferencias significativas.

Tabla V.17. Años de experiencia en función de la impartición de docencia en las enseñanzas medias

	Docencia en enseñanzas medias						Prueba T Sig. (bilateral)
	Si		No		Prueba de Levene		
	Media	D. T.	Media	D. T.	F	Sig.	
Años de experiencia	15,57	11,531	16,91	10,608	2,995	0,084	0,052

Tomando como referencia las variables de desempeño laboral, se establecen datos estadísticamente significativos ($p= 0,000^*$), en cuanto a la categoría profesional y a la impartición en las distintas áreas. Los datos mostraron que el mayor número de interinos imparten docencia en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas (37,2%) y Ciencias de la Salud (19%). En cuanto a los asociados, se establece que la mayoría dan docencia en Ciencias Sociales y Jurídicas (51%) y en las Ciencias de la Salud (24,7%),

ocurriendo lo mismo para el perfil de ayudante doctor (42,3%; 21,1%) y para el de contratado doctor (39,5%; 21,7%).

Sin embargo, en la categoría de Titular se detecta que la titulación en la que más docencia imparten es en Ciencias Sociales y Jurídicas (32,5%) y en la rama de Ciencias (21%) y para la categoría de Catedrático encontramos los datos más elevados en las ramas de Ciencias (36,0%) y Ciencias de la Salud (20,9%).

Tabla V.18. Rama de conocimiento en la que imparten docencia en función de la categoría profesional ($p=0,000$ *)

Categoría profesional		Titulación					Total
		CSJ	AH	CC	CS	IA	
Sustituto interino	Recuento	51	24	20	26	16	137
	% Categoría	37,2%	17,5%	14,6%	19,0%	11,7%	100%
	% Titulación	10,2%	12,4%	9,1%	9,9%	11,7%	10,4%
Asociado	Recuento	128	26	19	62	16	251
	% Categoría	51,0%	10,4%	7,6%	24,7%	6,4%	100%
	% Titulación	25,5%	13,4%	8,6%	23,6%	11,7%	19,1%
Ayudante doctor	Recuento	74	23	22	37	19	258
	% Categoría	42,3%	13,1%	12,6%	21,1%	10,9%	100%
	% Titulación	14,7%	11,9%	10,0%	14,1%	13,9%	19,6%
Contratado doctor	Recuento	102	33	42	56	25	175
	% Categoría	39,5%	12,8%	16,3%	21,7%	9,7%	100%
	% Titulación	20,3%	17,0%	19,1%	21,3%	18,2%	13,3%
Titular	Recuento	133	72	86	64	54	409
	% Categoría	32,5%	17,6%	21,0%	15,6%	13,2%	100%
	% Titulación	26,5%	37,1%	39,1%	24,3%	39,4%	31,1%
Catedrático	Recuento	14	16	31	18	7	86
	% Categoría	16,3%	18,6%	36,0%	20,9%	8,1%	100%
	% Titulación	2,8%	8,2%	14,1%	6,8%	5,1%	6,5%
Total	Recuento	502	194	220	263	137	1316
	% Categoría	38,1%	14,7%	16,7%	20,0%	10,4%	100%
	% Titulación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100%

*Ciencias Sociales y Jurídicas (CSJ) *Arte y Humanidades (AH) *Ciencias (CC) *Ciencias de la salud (CS) *Ingeniería y Arquitectura (IA)

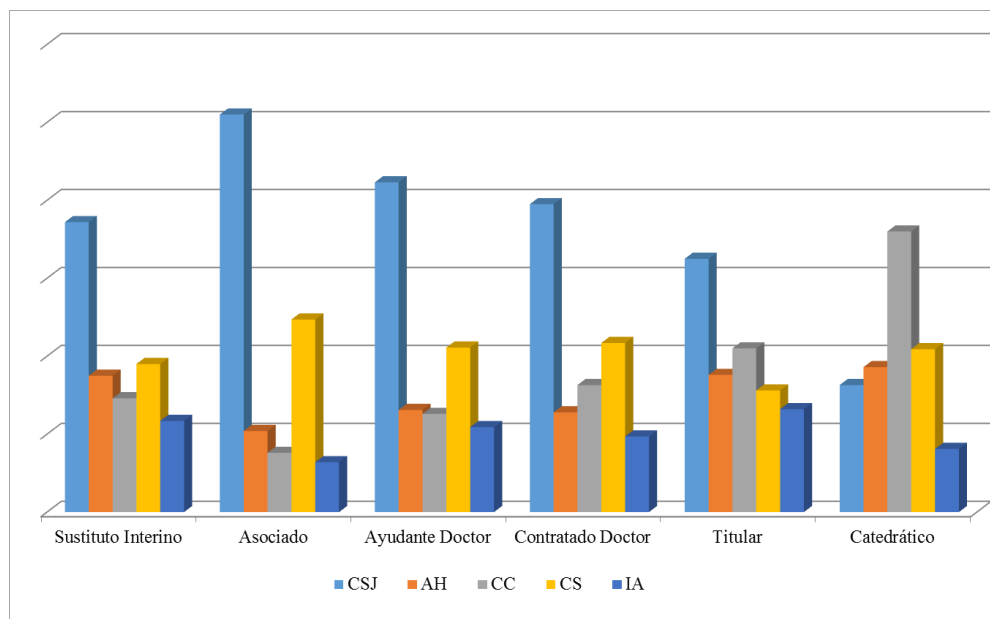


Figura V.14. Rama de conocimiento en la que imparten docencia en función de la categoría profesional

Al relacionar las variables de ramas de conocimiento de impartición académica, junto con el desempeño de cargos de gestión universitaria, no se obtuvieron datos estadísticamente significativos ($p= 0,226^*$), tal y como se puede apreciar en la siguiente tabla.

Tabla V.19. Ramas de conocimiento en la que imparten docencia en función de los cargos de gestión ($p= 0,226$)

Cargos de gestión		Titulación					Total
		CSJ	AH	CC	CS	IA	
Si	Recuento	51	24	20	26	16	137
	% Gestión	37,2%	17,5%	14,6%	19,0%	11,7%	100%
	% Ramas	10,2%	12,4%	9,1%	9,9%	11,7%	10,4%
No	Recuento	128	26	19	62	16	251
	% Gestión	51,0%	10,4%	7,6%	24,7%	6,4%	100%
	% Ramas	25,5%	13,4%	8,6%	23,6%	11,7%	19,1%
Total	Recuento	502	194	220	263	137	1316
	% Gestión	38,1%	14,7%	16,7%	20,0%	10,4%	100,0%
	% Ramas	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En cuanto al análisis de las ramas de conocimiento en la que imparten clase los profesores universitarios y su relación con la enseñanza en las etapas educativas medias, se obtuvieron cifras estadísticamente significativas ($p= 0,000^*$), tal y como se muestra en la tabla. Se estableció que aquellos docentes que habían desarrollado su labor en las enseñanzas medias daban clase mayoritariamente en las ramas de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas (52,3%), seguida de las Ciencias de la Salud (15,3%). En este sentido se ha de destacar que aquellos que no han impartido docencia en las etapas

educativas medias también es en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas en el área donde más docencia imparten (33,5%), seguidas del área de Ciencias de la Salud (21,5%). Del mismo modo se aprecia como excepto en las Ciencias Sociales y Jurídicas, en el resto de ámbitos predomina el no sobre el sí.

Tabla V.20. Ramas de conocimiento en la que imparten docencia en función de la enseñanza en etapas medias ($p=0,000^*$)

Docencia en enseñanzas medias		Titulación					Total
		CSJ	AH	CC	CS	IA	
Si	Recuento	171	41	33	50	32	327
	% Docencia	52,3%	12,5%	10,1%	15,3%	9,8%	100,0%
	% Ramas	34,1%	21,1%	15,0%	19,0%	23,4%	24,8%
No	Recuento	331	153	187	213	105	989
	% Docencia	33,5%	15,5%	18,9%	21,5%	10,6%	100,0%
	% Ramas	65,9%	78,9%	85,0%	81,0%	76,6%	75,2%
Total	Recuento	502	194	220	263	137	1316
	% Docencia	38,1%	14,7%	16,7%	20,0%	10,4%	100,0%
	% Ramas	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

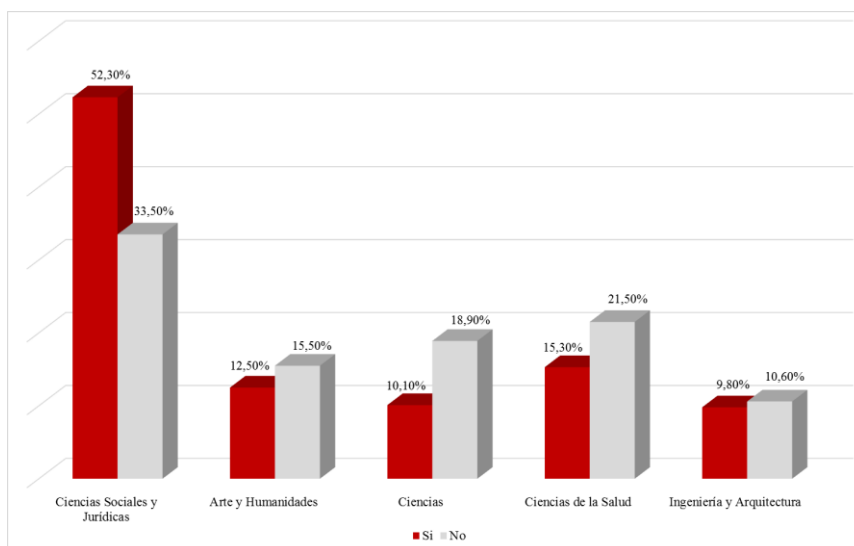


Figura V.15. Relación entre las ramas de conocimiento y la impartición de enseñanza en etapas medias

Tomando como referencia las variables de categoría profesional junto con el desempeño de cargos de gestión universitaria, se obtuvieron datos estadísticamente significativos ($p=0,000^*$). Tal y como se puede observar en la tabla siguiente, aquellos profesores que si desempeñan cargos de gestión, mayoritariamente tienen el perfil de titulares (44,3%), seguidos con cifras similares los catedráticos (44,2%).

En esta misma línea, destacar que los docentes que menos cargos de gestión asumen son aquellos que tienen un contrato de asociados (85,3%) y los sustitutos interinos (84,7%).

Tabla V.21. Desempeño de cargos de gestión en función de la categoría profesional ($p= 0,000^*$)

Categoría profesional		Cargo de gestión		Total
		Si	No	
Sustituto interino	Recuento	21	116	137
	% Categoría	15,3%	84,7%	100,0%
	% Cargo gestión	4,6%	13,5%	10,4%
Asociado	Recuento	37	214	251
	% Categoría	14,7%	85,3%	100,0%
	% Cargo gestión	8,1%	24,9%	19,1%
Ayudante doctor	Recuento	73	102	175
	% Categoría	41,7%	58,3%	100,0%
	% Cargo gestión	16,0%	11,9%	13,3%
Contratado doctor	Recuento	106	152	258
	% Categoría	41,1%	58,9%	100,0%
	% Cargo gestión	23,2%	17,7%	19,6%
Titular	Recuento	181	228	409
	% Categoría	44,3%	55,7%	100,0%
	% Cargo gestión	39,7%	26,5%	31,1%
Catedrático	Recuento	38	48	86
	% Categoría	44,2%	55,8%	100,0%
	% Cargo gestión	8,3%	5,6%	6,5%
Total	Recuento	456	860	1316
	% Nota Media Expediente	34,7%	65,3%	100,0%
	% Cargo gestión	100,0%	100,0%	100,0%

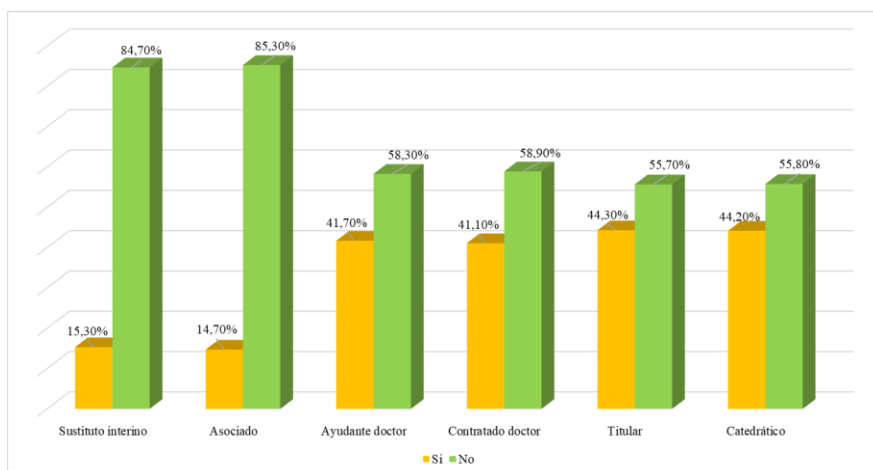
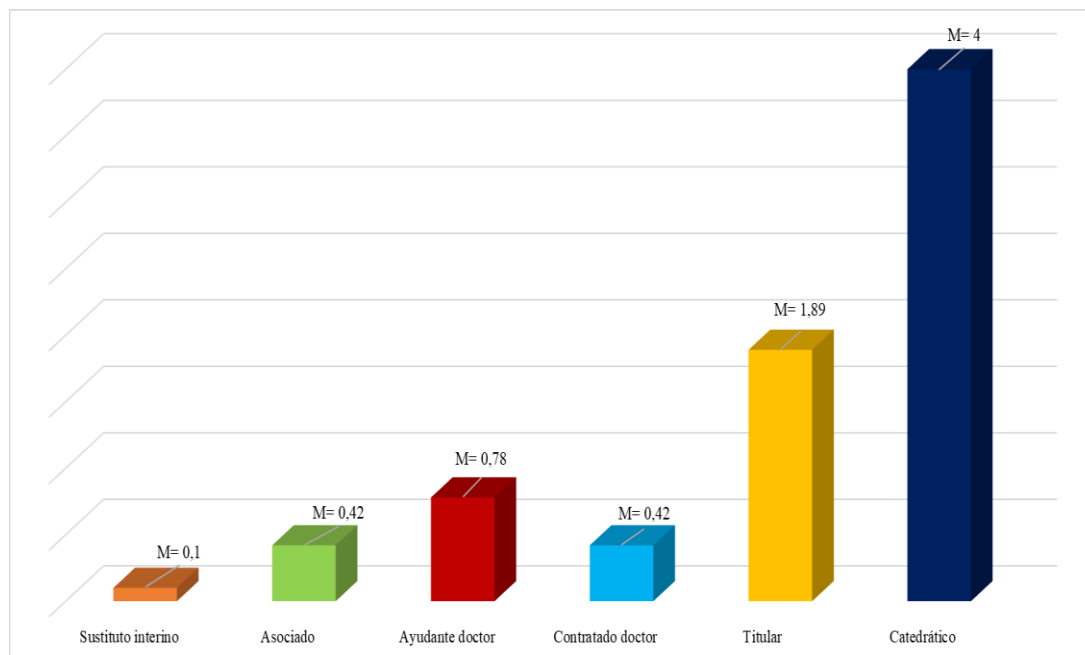


Figura V.16. Categoría profesional y desempeño de cargos de gestión universitaria

Tal y como se muestra a continuación en la tabla, se establecieron datos estadísticamente significativos ($p= 0,000^*$) para la relación entre números de sexenios de investigación alcanzados en función de la categoría profesional. Los datos mostraron que los profesores con mayores más sexenios son primeramente los catedráticos ($M= 4,00$), seguido de los titulares ($M= 1,89$), siendo los que menos poseen los sustitutos interinos ($M= 0,10$).

Tabla V.22. Sexenios de investigación en función de la categoría profesional

Sexenios de investigación		Media	Desviación Típica	F	X ²
Categoría Profesional	Sustituto interino	0,10	0,464	215,052	0,000*
	Asociado	0,42	1,199		
	Ayudante doctor	0,78	0,984		
	Contratado doctor	0,42	1,030		
	Titular	1,89	1,315		
	Catedrático	4,00	1,051		

*Figura V.17. Categoría profesional y su relación con el número de sexenios*

En torno a la relación entre la categoría profesional de los docentes universitarios y la impartición de docencia en las etapas educativas medias, se establecieron datos estadísticamente significativos ($p=0,000^*$), tal y como se muestra en la siguiente tabla.

En cuanto a los profesores que sí habían impartido docencia en los niveles educativos medios, los datos más elevados se encontraron en aquellos que tienen un perfil de asociado (32,1%), seguido de los titulares (22,9%), encontrando los niveles más bajos en los catedráticos (5,2%) y en los sustitutos interinos (8%).

Tabla V.23. Categoría profesional en función de la impartición docencia en las etapas medias ($p=0,000^*$)

Categoría profesional		Enseñanzas medias		Total
		Si	No	
Sustituto interino	Recuento	26	111	137
	% Categoría	19,0%	81,0%	100,0%
	% Enseñanzas medias	8,0%	11,2%	10,4%
Asociado	Recuento	105	146	251
	% Categoría	41,8%	58,2%	100,0%
	% Enseñanzas medias	32,1%	14,8%	19,1%
Ayudante doctor	Recuento	43	132	175
	% Categoría	24,6%	75,4%	100,0%
	% Enseñanzas medias	13,1%	13,3%	13,3%
Contratado doctor	Recuento	61	197	258
	% Categoría	23,6%	76,4%	100,0%
	% Enseñanzas medias	18,7%	19,9%	19,6%
Titular	Recuento	75	334	409
	% Categoría	18,3%	81,7%	100,0%
	% Enseñanzas medias	22,9%	33,8%	31,1%
Catedrático	Recuento	17	69	86
	% Categoría	19,8%	80,2%	100,0%
	% Enseñanzas medias	5,2%	7,0%	6,5%
Total	Recuento	327	989	1316
	% Nota Media Expediente	24,8%	75,2%	100,0%
	% Enseñanzas medias	100,0%	100,0%	100,0%

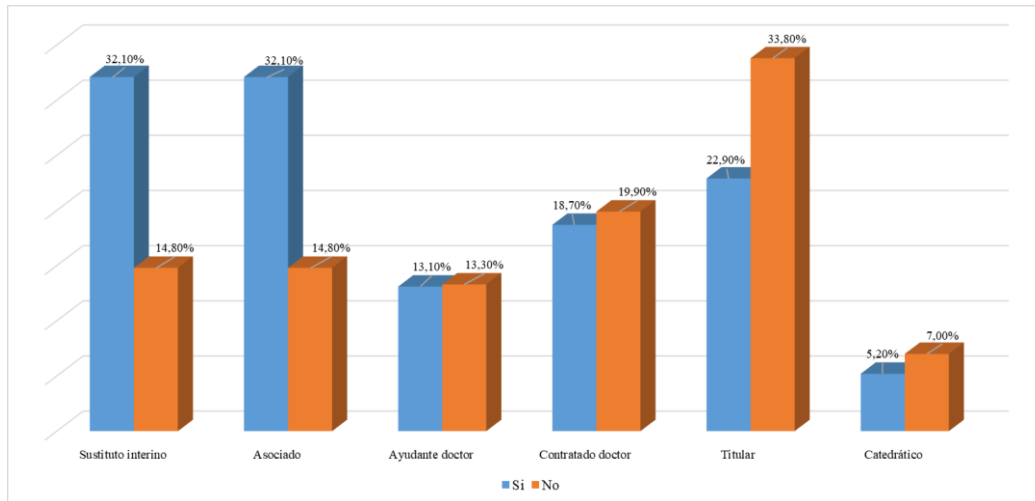
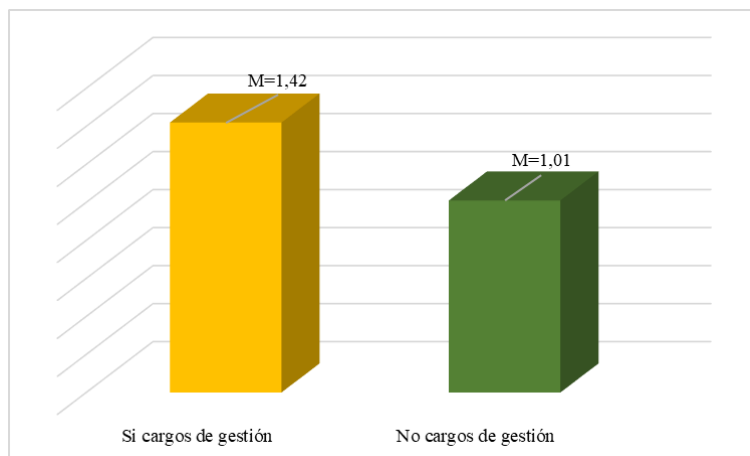


Figura V.18. Categoría profesional en función de la impartición docencia en las etapas medias

Se obtuvieron datos estadísticamente significativos ($p=0,000^*$) en cuanto a la media de sexenios y el desempeño de cargos de gestión universitaria. Aquellos profesores que realizan este tipo de actividades poseen una media superior de sexenios ($M=1,42$), frente a aquellos que no las realizan ($M=1,01$).

Tabla V.24. Sexenios de investigación en función del desempeño de cargos de gestión

	Cargos de gestión						
	Si		No		Prueba de Levene		Prueba T Sig. (bilateral)
	Media	D. T.	Media	D. T.	F	Sig.	
Sexenios de investigación	1,42	1,482	1,01	1,488	3,16	0,76	0,000*

**Figura V.19. Sexenios de investigación en función del desempeño de cargos de gestión**

Sin embargo, en cuanto a la posible relación existente entre el desempeño de cargos de gestión universitaria y haber impartido docencia en las etapas educativas medias no mostró datos significativos ($p= 0,056$).

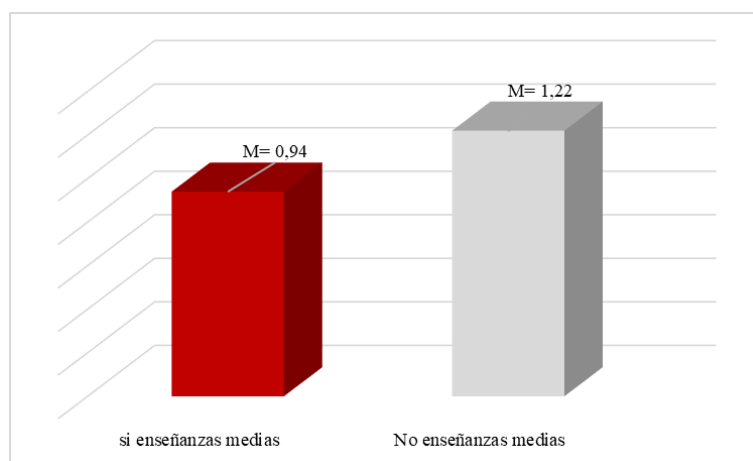
Tabla V.25. Cargos de gestión en función de impartición de enseñanza en las etapas medias ($p= 0,056$)

Cargos de gestión		Enseñanzas medias		Total
		Si	No	
Si	Recuento	101	355	456
	% Gestión	22,1%	77,9%	100,0%
	% Enseñanzas medias	30,9%	35,9%	34,7%
No	Recuento	226	634	860
	% Gestión	26,3%	73,7%	100,0%
	% Enseñanzas medias	69,1%	64,1%	65,3%
Total	Recuento	327	989	1316
	% Gestión	24,8%	75,2%	100,0%
	% Enseñanzas medias	100,0%	100,0%	100,0%

Se establecieron datos significativos ($p= 0,003^*$) para los sexenios de investigación alcanzados y la impartición de clase en enseñanzas medias. Los datos obtenidos mostraron que aquellos docentes que impartían docencia en las etapas medias poseían una media inferior de sexenios ($M= 0,94$), con respecto a los que solo habían impartido clases en la universidad ($M= 1,22$).

Tabla V.26. Sexenios de investigación en función de impartición de docencia en enseñanzas medias

	Enseñanzas medias						Prueba T Sig. (bilateral)
	Si		No		Prueba de Levene		
	Media	D. T.	Media	D. T.	F	Sig.	
Sexenios de investigación	0,94	1,473	1,22	1,501	11,205	0,01	0,003*

**Figura V.20. Sexenios de investigación en función de impartición de docencia en enseñanzas medias**

V.2.2. VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y DE DESEMPEÑO LABORAL EN FUNCIÓN DE LAS VARIABLES DE COMUNICACIÓN

En lo concerniente a la posible relación existente entre el uso del lenguaje no verbal y el sexo de los participantes se establecieron datos estadísticamente significativos ($p=0,000^*$), tal y como se muestra en la tabla siguiente. Los datos arrojados pusieron de relieve que las mujeres ($M=3,95$) hacen un mayor uso del lenguaje no verbal que los hombres ($M=3,81$).

Tabla V.27. Lenguaje no verbal en función del sexo de los docentes

Tabla VI.27: Lenguaje no verbal en función del sexo de los docentes							
	Sexo				Prueba de Levene		Prueba T Sig. (bilateral)
	Hombre		Mujer		F	Sig.	
	Media	D. T.	Media	D. T.			
Uso de Lenguaje no Verbal	3,81	0,507	3,95	0,493	0,843	0,359	0,000*

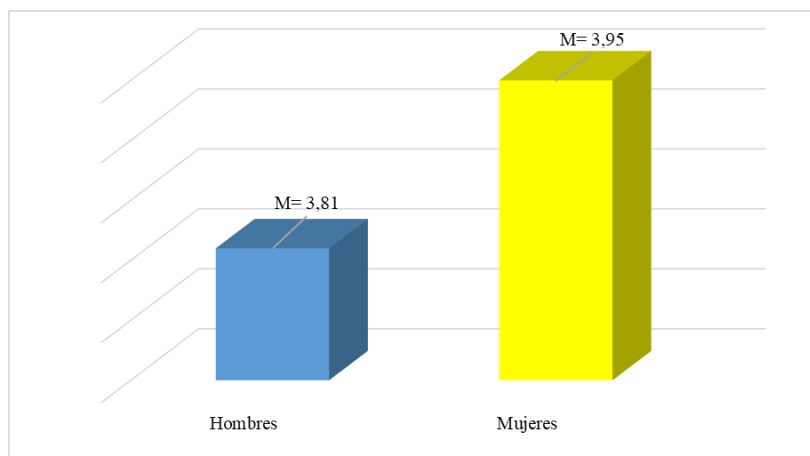


Figura V.21. Lenguaje no verbal en función del sexo de los docentes

En el análisis de correlaciones entre el lenguaje no verbal y los años de experiencia docente con los sexenios de investigación muestran que ambas correlacionan de forma significativa con los sexenios de investigación ($p \leq ,01^*$). El uso de la comunicación no verbal correlaciona negativamente de forma indirecta con los sexenios de investigación ($r = -,083^*$). Sin embargo, se obtuvo una correlación positiva entre los años de experiencia docente y los sexenios de investigación alcanzados ($r = ,630^*$).

Tabla V.28. Correlación entre los años de experiencia, sexenios de investigación y lenguaje no verbal de los docentes

		LNV	AED	SI
LNV	Correlación de Pearson	-	-,033	-,083**
AED	Correlación de Pearson		-	,630**
SI	Correlación de Pearson			-

*Lenguaje no Verbal (LNV) *Años de Experiencia Docente (AED) *Sexenios de Investigación (SI)

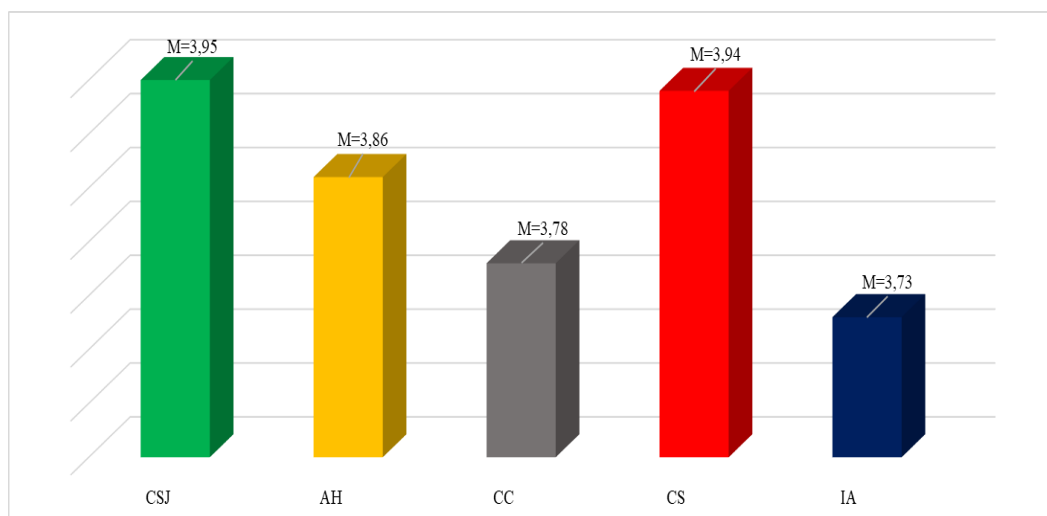
En cuanto al uso del lenguaje no verbal y las ramas de conocimiento en la que imparten docencia los profesores universitarios, se obtuvieron datos estadísticamente significativos ($p = 0,000^*$). El mayor uso de comunicación no verbal se presenta en las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas ($M = 3,95$), seguida de las Ciencias de la Salud ($M = 3,94$), frente a los valores más bajos en el área de Ingeniería y Arquitectura ($M = 3,73$). Por otro lado, en cuanto al uso del lenguaje no verbal y la categoría profesional de los docentes, destacar que también se establecieron datos significativos ($p = 0,000^*$).

En este caso se matiza que los docentes que más utilizan este constructo son los que tiene un perfil de asociados (M= 3,98), seguidos con datos similares los Ayudantes doctores (M= 3,97), localizando los datos más bajos en los Titulares (M=3,82) y en los Catedráticos (M= 3,83).

Tabla V.29. Lenguaje no verbal de los participantes en función de las ramas de conocimiento y categoría profesional

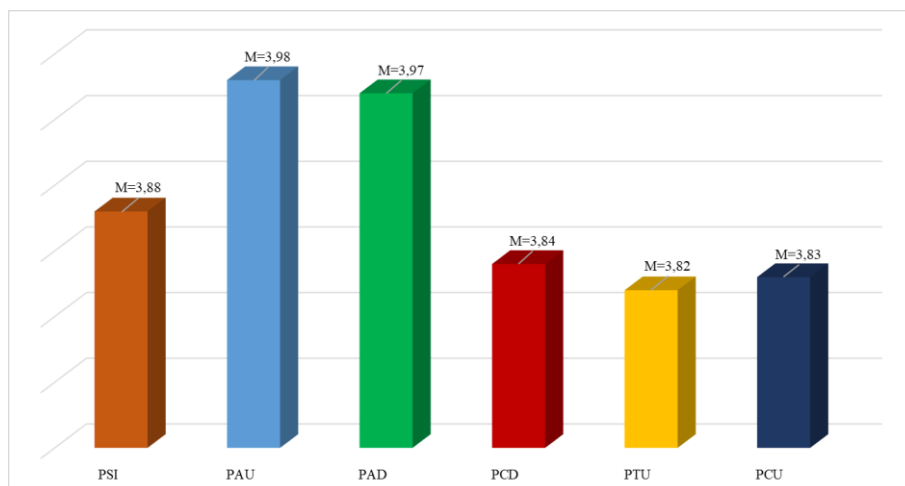
Lenguaje no Verbal		Media	Desviación Típica	F	X ²
Ramas de conocimiento	CSJ	3,95	0,501	8,609	0,000*
	AH	3,86	0,539		
	CC	3,78	0,474		
	CS	3,94	0,487		
	IA	3,73	0,494		
Categoría profesional	PSI	3,88	0,542	4,487	0,000*
	PAU	3,98	0,508		
	PAD	3,97	0,533		
	PCD	3,84	0,500		
	PTU	3,82	0,472		
	PCU	3,83	0,493		

*Ciencias Sociales y Jurídicas (CSJ) *Arte y Humanidades (AH) *Ciencias (CC) *Ciencias de la Salud (CS) *Ingeniería y Arquitectura (IA) *Profesor Sustituto Interino (PSI) *Profesor Asociado Universitario (PAU) *Profesor Ayudante Doctor (PAD) *Profesor Contratado Doctor (PCD) *Profesor Titular Universitario (PTU) *Profesor Catedrático Universitario (PCU)



*Ciencias Sociales y Jurídicas (CSJ) *Arte y Humanidades (AH) *Ciencias (CC) *Ciencias de la Salud (CS) *Ingeniería y Arquitectura (IA)

Figura V.22. Lenguaje no verbal en función de las ramas de conocimiento de impartición docente



**Profesor Sustituto Interino (PSI) *Profesor Asociado Universitario (PAU) *Profesor Ayudante Doctor (PAD) *Profesor Contratado Doctor (PCD) *Profesor Titular Universitario (PTU) *Profesor Catedrático Universitario (PCU)*

Figura V.23. Lenguaje no verbal en función de la categoría profesional

Sin embargo, no se encontraron datos estadísticamente significativos ($p= 0,329$) en cuanto a la relación entre la utilización del lenguaje no verbal por parte del profesorado y el desempeño de cargos de gestión universitaria.

Tabla V.30. Lenguaje no verbal en función del desempeño o no de algún cargo de gestión

	Cargo de Gestión						Prueba T Sig. (bilateral)
	Si		No		Prueba de Levene		
	Media	D. T.	Media	D. T.	F	Sig.	
Lenguaje no Verbal	3,86	0,485	3,89	0,515	4,182	,041	0,329

En torno a la utilización del lenguaje no verbal y la impartición de docencia en las etapas educativas medias, se establecieron datos significativos ($p= 0,000^*$). Los resultados pusieron de manifiesto que aquellos docentes que habían dado clase en la educación media son los que hacen un mayor uso de la comunicación no verbal ($M= 3,97$), frente a los que no han impartido docencia en esas etapas ($M= 3,85$).

Tabla V.31. Lenguaje no verbal en función de la impartición de docencia en las enseñanzas medias

	Docencia en Enseñanzas Medias						Prueba T Sig. (bilateral)
	Si		No		Prueba de Levene		
	Media	D. T.	Media	D. T.	F	Sig.	
Lenguaje no Verbal	3,97	0,507	3,85	0,501	0,041	0,840	0,000*

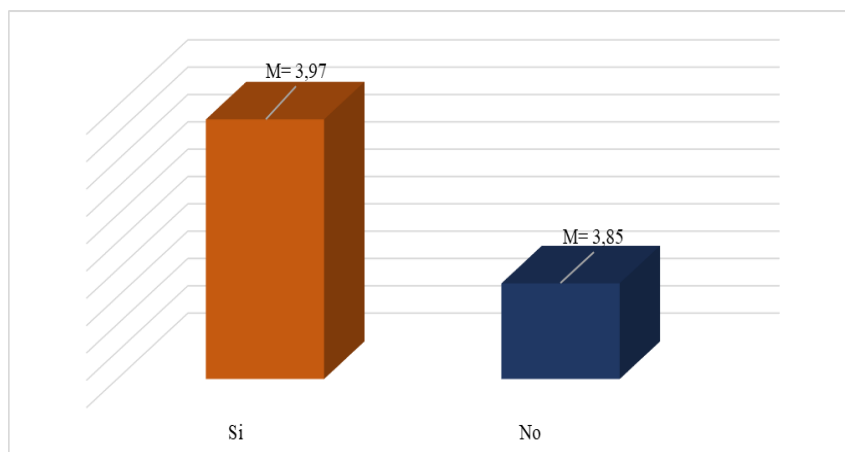


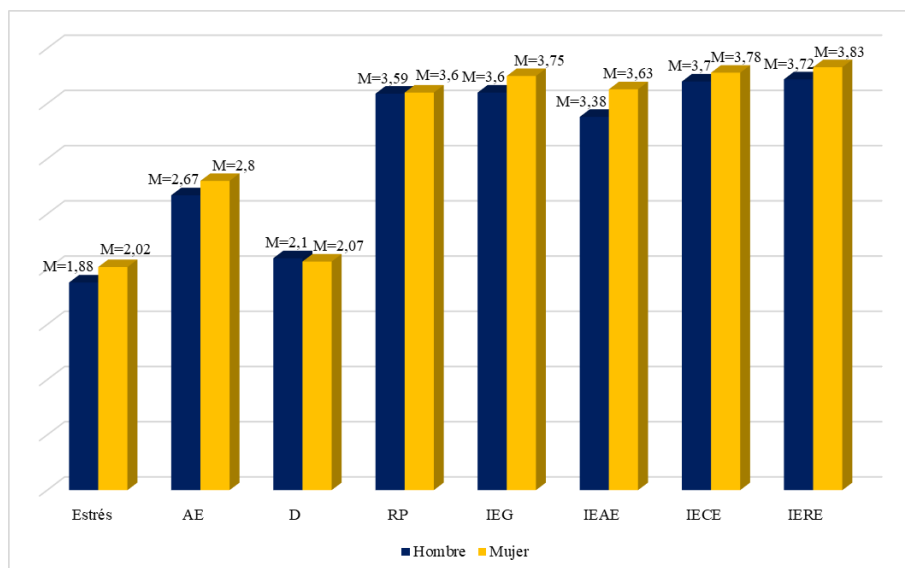
Figura V.24. Lenguaje no verbal en función de la impartición de docencia en las enseñanzas medias

V.2.3. VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y DE DESEMPEÑO LABORAL Y PSICOSOCIALES

En lo concerniente al análisis de las variables psicosociales en función del sexo de los participantes, se obtuvieron datos estadísticamente significativos en todas exceptuando a las categorías del burnout, despersonalización y reparación emocional. En cuanto al estrés los datos más elevados se encontraron en el sexo femenino ($M= 2,02$). En esta misma línea, los datos arrojados pusieron de relieve que las mujeres también alcanzaban cifras superiores a los hombres en las categorías del Síndrome de Burnout, agotamiento emocional ($M= 2,80$), y reparación emocional ($M= 3,60$). Sin embargo, en la dimensión de la despersonalización los varones eran los que mayores puntuaciones habían obtenido ($M= 2,10$). Atendiendo a la Inteligencia Emocional, se hace necesario destacar que las féminas han sido las que han obtenido resultados más elevados en todas las dimensiones.

Tabla V.32. Niveles de estrés, dimensiones del burnout e inteligencia emocional en función del sexo de los participantes

	Sexo						Prueba T Sig. (bilateral)
	Hombre		Mujer		Prueba de Levene		
	Media	D. T.	Media	D. T.	F	Sig.	
Estrés	1,88	0,764	2,02	0,698	6,632	0,010	0,001*
AE	2,67	0,940	2,80	0,920	0,690	0,406	0,010*
D	2,10	0,764	2,07	0,730	1,607	0,205	0,452
RP	3,59	0,665	3,60	0,662	0,532	0,466	0,724
IEG	3,60	0,553	3,75	0,528	1,699	0,193	0,000*
IEAE	3,38	0,827	3,63	0,813	0,038	0,845	0,000*
IECE	3,70	0,748	3,78	0,749	0,028	0,868	0,044*
IERE	3,72	0,749	3,83	0,733	0,367	0,545	0,009*



*Agotamiento Emocional (AE) *Despersonalización (D) *Realización Personal (RP) *Inteligencia Emocional General (IEG)
 *Inteligencia Emocional Atención Emocional (IEAE) *Inteligencia Emocional Claridad Emocional (IECE) *Inteligencia Emocional Reparación Emocional (IERE)

Figura V.25. Niveles de estrés, dimensiones del burnout e inteligencia emocional en función del sexo de los participantes

En este sentido, más específicamente en cuanto a los niveles de burnout en función del sexo de los participantes no se obtuvieron datos estadísticamente significativos, tal y como refleja la siguiente tabla.

Tabla V.33. Niveles de Síndrome de Burnout en función del sexo de los participantes ($p=0,295$)

Modalidad Deportiva		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
No Burnout	Recuento	151	170	321
	% Burnout	47,0%	53,0%	100,0%
	% Sexo	24,2%	24,5%	24,4%
Bajo Burnout	Recuento	191	181	372
	% Burnout	51,3%	48,7%	100,0%
	% Sexo	30,7%	26,1%	28,3%
Medio Burnout	Recuento	202	243	445
	% Burnout	45,4%	54,6%	100,0%
	% Sexo	32,4%	35,1%	33,8%
Severo Burnout	Recuento	79	99	178
	% Burnout	44,4%	55,6%	100,0%
	% Sexo	12,7%	14,3%	13,5%
Total	Recuento	623	693	1316
	% Burnout	47,3%	52,7%	100,0%
	% Sexo	100,0%	100,0%	100,0%

En el análisis correlacional entre la experiencia docente, las variables psicosociales y los sexenios de investigación se muestran correlaciones de forma significativas ($p \leq ,01^*$). Destacar que los años de experiencia correlacionan directamente con los sexenios de investigación ($r = ,630^{**}$) y de forma indirectamente negativa con los niveles de estrés

($r = -.210^{**}$), con el agotamiento emocional ($r = -.138^{**}$), con la despersonalización ($r = -.079^{**}$) y con la atención emocional ($r = -.162^{**}$). En cuanto a los sexenios de investigación se encontraron correlaciones negativas con los niveles de estrés ($r = .107^{**}$), con el agotamiento emocional ($r = -.77$), con la inteligencia emocional en general ($r = 0,085^{**}$) y con la atención emocional ($r = -.182^{**}$), tal y como se observa en la siguiente tabla.

Tabla V.34. Correlación entre niveles de estrés, dimensiones del burnout e inteligencia emocional en función de los años de experiencia docente y sexenios de investigación

		Experiencia Docente	Sexenios	Estrés	AE	BD	RP	IEG	IEAE	IECE	IERE
Experiencia Docente	Correlación de Pearson	-	,630**	-,210**	-,138**	-,079**	,020	-,050	-,162**	,045	,027
Sexenios	Correlación de Pearson		-	-,107**	-,077**	-,031	-,014	-,085**	-,182**	,010	,006
Estrés	Correlación de Pearson			-	,708**	,430**	-,488**	-,179**	,236**	-,284**	-,370**
AE	Correlación de Pearson				-	,584**	-,497**	-,109**	,187**	-,170**	-,278**
BD	Correlación de Pearson					-	-,382**	-,125**	,099**	-,187**	-,196**
RP	Correlación de Pearson						-	,421**	,066*	,388**	,460**
IEG	Correlación de Pearson							-	,647**	,771**	,701**
IEAE	Correlación de Pearson								-	,220**	,087**
IECE	Correlación de Pearson									-	,442**
IERE	Correlación de Pearson										-

*Agotamiento Emocional (AE) *Despersonalización (D) *Realización Personal (RP) *Inteligencia Emocional General (IEG)
 *Inteligencia Emocional Atención Emocional (IEAE) *Inteligencia Emocional Claridad Emocional (IECE) *Inteligencia Emocional Reparación Emocional (IERE)

En el análisis de los niveles de Síndrome de Burnout y años de experiencia docente, se obtuvieron datos estadísticamente significativos ($p = 0,004^*$) como se puede observar en la siguiente tabla. Los datos mostraron que aquellos docentes que poseían más años de experiencia eran aquellos que no presentaban síndrome de burnout ($M = 18,00$), siendo los que menos años de experiencia tienen, los que alcanzan niveles de severo Burnout ($M = 15,33$).

Tabla V.35. Niveles de Síndrome de Burnout en función de los años de experiencia docente

Años de experiencia docente		Media	Desviación Típica	F	X^2
Niveles de Síndrome de Burnout	No Burnout	18,00	11,850	4,463	0,004
	Bajo Burnout	17,20	10,944		
	Medio Burnout	15,53	10,167		
	Severo Burnout	15,33	10,123		

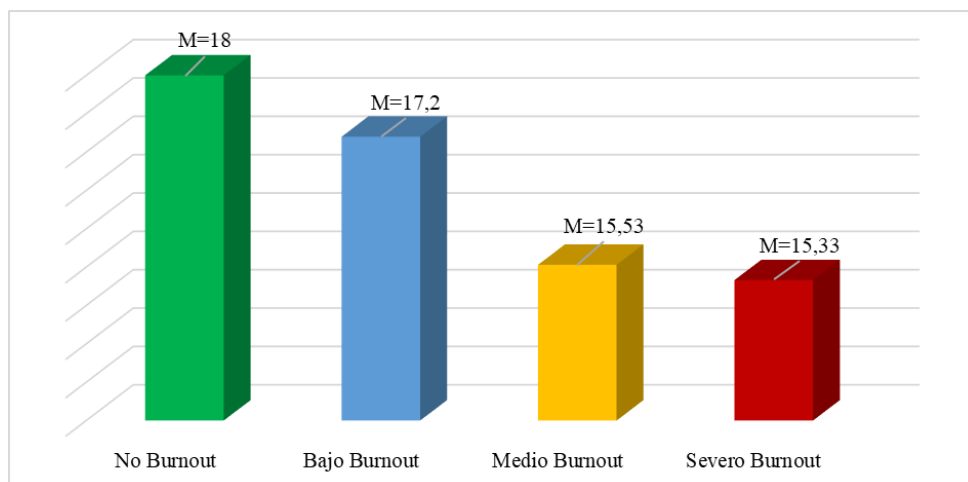


Figura V.26. Niveles de Síndrome de Burnout en función de los años de experiencia docente

En torno a las posibles relaciones entre las ramas de conocimiento donde imparten docencia los profesores universitarios con las variables psicosociales, los datos mostraron que aquellos sujetos con mayores niveles de estrés eran los que impartían clases en las áreas de Ciencias ($M= 2,07$) y en Artes y Humanidades ($M= 2,06$) e Ingeniería y Arquitectura ($M= 2,05$) con cifras muy similares. En este sentido, se encuentran los mismos resultados tanto con el agotamiento emocional, como con la despersonalización.

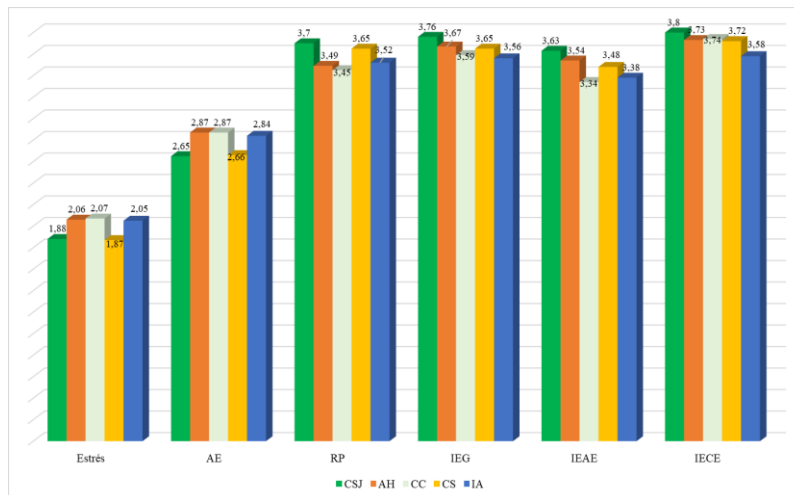
Sin embargo, en la realización personal encontramos los resultados más elevados en las áreas de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas ($M= 3,70$) y Ciencias de la Salud ($M= 3,65$). Asimismo, en cuanto a los niveles generales de Inteligencia Emocional según las ramas de conocimiento, se detectan que aquellas con los datos más altos se localizan en las Ciencias Sociales y Jurídicas ($M= 3,76$) y en Ciencias de la Salud ($M= 3,65$).

Para sus dimensiones se pone de relieve que en la atención emocional los datos más elevados se encuentran en Ciencias Sociales y Jurídicas ($M= 3,63$) y Artes y Humanidades ($M= 3,54$) y en la claridad emocional se destaca la Ciencias Sociales y Jurídicas ($M= 3,80$) y las Ciencias ($M= 3,74$).

Tabla V.36. Rama de conocimiento en la que los docentes imparten docencia en función de los niveles de estrés, dimensiones del Burnout e inteligencia emocional

Rama de conocimiento		Media	Desviación Típica	F	X ²
Niveles de Estrés	CSJ	1,88	0,720	5,223	0,000*
	AH	2,06	0,745		
	CC	2,07	0,760		
	CS	1,87	0,661		
	IA	2,05	0,800		
AE	CSJ	2,65	0,928	4,182	0,002*
	AH	2,87	0,947		
	CC	2,87	0,964		
	CS	2,66	0,874		
	IA	2,84	0,933		
D	CSJ	2,05	0,743	1,292	0,271
	AH	2,13	0,776		
	CC	2,15	0,752		
	CS	2,02	0,705		
	IA	2,11	0,782		
RP	CSJ	3,70	0,642	7,977	0,000*
	AH	3,49	0,692		
	CC	3,45	0,703		
	CS	3,65	0,618		
	IA	3,52	0,646		
IEG	CSJ	3,76	0,557	6,085	0,000*
	AH	3,67	0,557		
	CC	3,59	0,501		
	CS	3,65	0,514		
	IA	3,56	0,565		
IEAE	CSJ	3,63	0,788	6,134	0,000*
	AH	3,54	0,926		
	CC	3,34	0,794		
	CS	3,48	0,824		
	IA	3,38	0,830		
IECE	CSJ	3,80	0,757	2,607	0,034*
	AH	3,73	0,766		
	CC	3,74	0,730		
	CS	3,72	0,708		
	IA	3,58	0,785		
IERE	CSJ	3,84	0,767	2,147	0,073
	AH	3,74	0,785		
	CC	3,69	0,718		
	CS	3,77	0,645		
	IA	3,72	0,788		

*Agotamiento Emocional (AE) *Despersonalización (D) *Realización Personal (RP) *Inteligencia Emocional General (IEG)
 *Inteligencia Emocional Atención Emocional (IEAE) *Inteligencia Emocional Claridad Emocional (IECE) *Inteligencia Emocional
 Reparación Emocional (IERE) *Ciencias Sociales y Jurídicas (CSJ) *Arte y Humanidades (AH) *Ciencias (CC) *Ciencias de la
 Salud (CS) *Ingeniería y Arquitectura (IA)



*Agotamiento Emocional (AE) *Realización Personal (RP) *Inteligencia Emocional General (IEG) *Inteligencia Emocional Atención Emocional (IEAE) *Inteligencia Emocional Claridad Emocional (IECE) *Ciencias Sociales y Jurídicas (CSJ) *Arte y Humanidades (AH) *Ciencias (CC) *Ciencias de la Salud (CS) *Ingeniería y Arquitectura (IA)

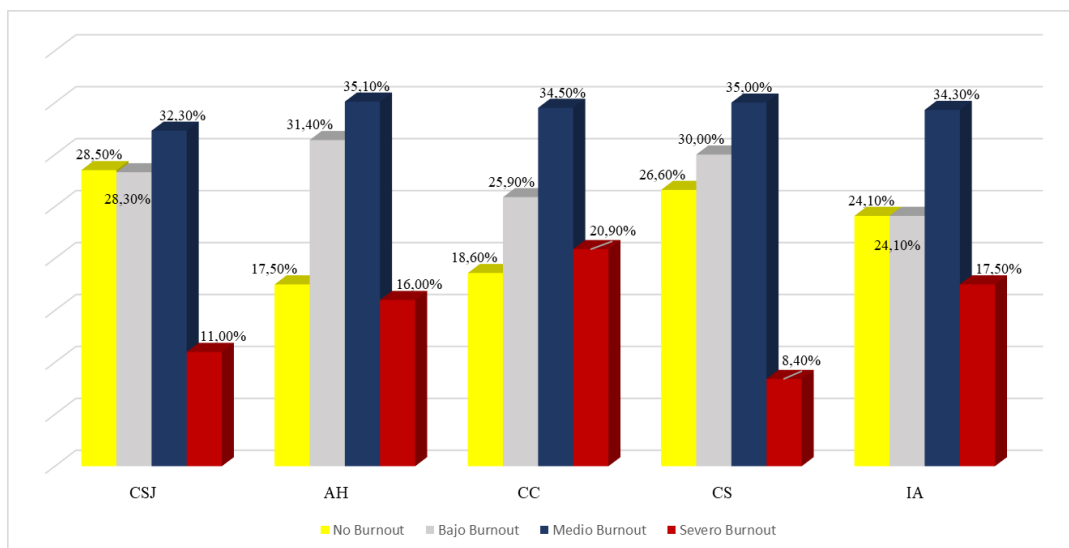
Figura V.27. Rama de conocimiento en la que los docentes imparten docencia en función de los niveles de estrés, dimensiones del Burnout e inteligencia emocional

En cuanto a la relación entre los niveles de Síndrome de Burnout y ramas de conocimiento en las que imparten docencia los profesores universitarios, se encontraron datos estadísticamente significativos ($p=0,001^*$), donde se ha resaltar que en todas las áreas, Ciencias Sociales y Jurídicas ($M=32,3\%$), Arte y Humanidades ($M=35,1\%$), Ciencias ($M=34,5\%$), Ciencias de la Salud ($M=35\%$) e Ingeniería y Arquitectura ($M=34,3\%$), los datos más elevados se encontraron en el nivel de medio Burnout, frente al resto de opciones.

Tabla V.37. Niveles de Síndrome de Burnout en función de la rama de conocimiento ($p=0,001^*$)

Rama de Conocimiento		Síndrome de Burnout				Total
		No Burnout	Bajo Burnout	Medio Burnout	Severo Burnout	
CSJ	Recuento	143	142	162	55	502
	% Rama Conocimiento	28,5%	28,3%	32,3%	11,0%	100,0%
	% Burnout	44,5%	38,2%	36,4%	30,9%	38,1%
AH	Recuento	34	61	68	31	194
	% Rama Conocimiento	17,5%	31,4%	35,1%	16,0%	100,0%
	% Burnout	10,6%	16,4%	15,3%	17,4%	14,7%
CC	Recuento	41	57	76	46	220
	% Rama Conocimiento	18,6%	25,9%	34,5%	20,9%	100,0%
	% Burnout	12,8%	15,3%	17,1%	25,8%	16,7%
CS	Recuento	70	79	92	22	263
	% Rama Conocimiento	26,6%	30,0%	35,0%	8,4%	100,0%
	% Burnout	21,8%	21,2%	20,7%	12,4%	20,0%
IA	Recuento	33	33	47	24	137
	% Rama Conocimiento	24,1%	24,1%	34,3%	17,5%	100,0%
	% Burnout	10,3%	8,9%	10,6%	13,5%	10,4%
Total	Recuento	321	372	445	178	1316
	% Rama Conocimiento	24,4%	28,3%	33,8%	13,5%	100,0%
	% Burnout	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

*Ciencias Sociales y Jurídicas (CSJ) *Arte y Humanidades (AH) *Ciencias (CC) *Ciencias de la Salud (CS) *Ingeniería y Arquitectura (IA)



*Ciencias Sociales y Jurídicas (CSJ) *Arte y Humanidades (AH) *Ciencias (CC) *Ciencias de la Salud (CS) *Ingeniería y Arquitectura (IA)

Figura V.28. Niveles de Síndrome de Burnout en función de la rama de conocimiento en la que imparten docencia

En lo concerniente a la categoría profesional y a los niveles de estrés cabe destacar que las cifras más elevadas se encontraron en aquellos docentes con perfil de sustituto interino ($M= 2,11$), frente a los niveles más bajos que se detectaron en los catedráticos ($M= 1,78$).

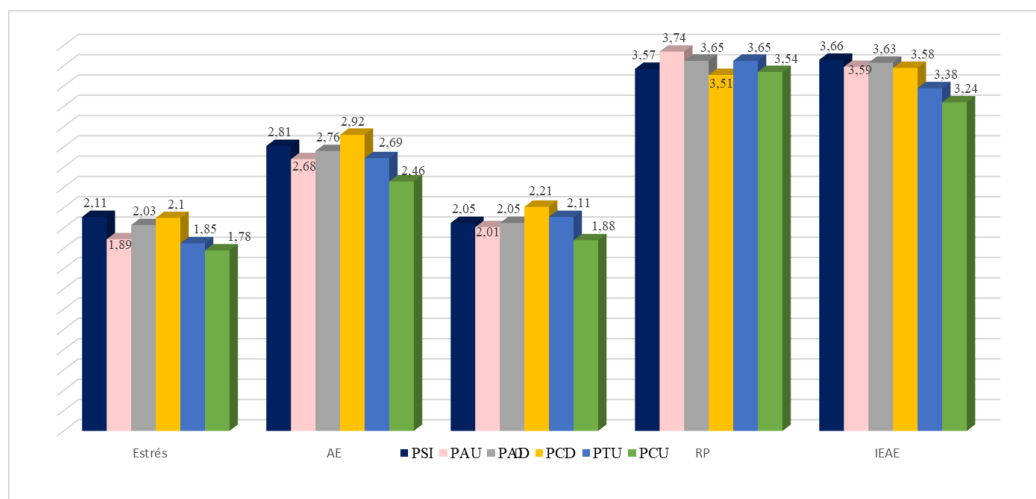
En cuanto a las dimensiones del Síndrome de Burnout, en el agotamiento emocional los datos más elevados se localizaron en los contratados doctores ($M= 2,92$), ocurriendo lo mismo en la despersonalización ($M= 2,21$).

Sin embargo, para la realización personal se encontraron los mejores valores de forma equitativa en los titulares ($M= 3,65$) y en los asociados ($M= 3,65$). Asimismo, se destaca que en cuanto a la Inteligencia Emocional los datos más altos se detectaron en los asociados ($M= 3,77$) y en su dimensión de atención emocional en los sustitutos interinos ($M= 3,66$).

Tabla V.38. Categoría profesional en función de los niveles de estrés, dimensiones del Burnout e inteligencia emocional

Categoría profesional		Media	Desviación Típica	F	X ²
Niveles de Estrés	PSI	2,11	0,684	6,864	0,000*
	PAU	1,89	0,738		
	PAD	2,03	0,732		
	PCD	2,10	0,686		
	PTU	1,85	0,726		
	PCU	1,78	0,834		
AE	PSI	2,81	0,834	4,300	0,001*
	PAU	2,68	0,939		
	PAD	2,76	0,927		
	PCD	2,92	0,907		
	PTU	2,69	0,937		
	PCU	2,46	1,015		
D	PSI	2,05	0,746	3,526	0,004*
	PAU	2,01	0,758		
	PAD	2,05	0,697		
	PCD	2,21	0,779		
	PTU	2,11	0,745		
	PCU	1,88	0,656		
RP	PSI	3,57	0,656	4,381	0,001*
	PAU	3,74	0,656		
	PAD	3,65	0,649		
	PCD	3,51	0,679		
	PTU	3,65	0,649		
	PCU	3,54	0,647		
IEG	PSI	3,68	0,606	2,161	0,056
	PAU	3,72	0,524		
	PAD	3,77	0,546		
	PCD	3,66	0,530		
	PTU	3,62	0,551		
	PCU	3,68	0,486		
IEAE	PSI	3,66	0,876	6,318	0,000*
	PAU	3,59	0,784		
	PAD	3,63	0,848		
	PCD	3,58	0,788		
	PTU	3,38	0,829		
	PCU	3,24	0,828		
IECE	PSI	3,65	0,815	1,319	0,253
	PAU	3,78	0,682		
	PAD	3,79	0,756		
	PCD	3,72	0,755		
	PTU	3,72	0,773		
	PCU	3,87	0,668		
IERE	PSI	3,73	0,832	2,055	0,069
	PAU	3,78	0,734		
	PAD	3,88	0,728		
	PCD	3,70	0,771		
	PTU	3,76	0,723		
	PCU	3,93	0,611		

*Profesor Sustituto Interino (PSI) *Profesor Asociado Universitario (PAU) *Profesor Ayudante Doctor (PAD) *Profesor Contratado Doctor (PCD) *Profesor Titular Universitario (PTU) *Profesor Catedrático Universitario (PCU) *Agotamiento Emocional (BAE) *Despersonalización (D) *Realización Personal (RP) *Inteligencia Emocional General (IEG) *Inteligencia Emocional Atención Emocional (IEAE) *Inteligencia Emocional Claridad Emocional (IECE) *Inteligencia Emocional Reparación Emocional (IERE)



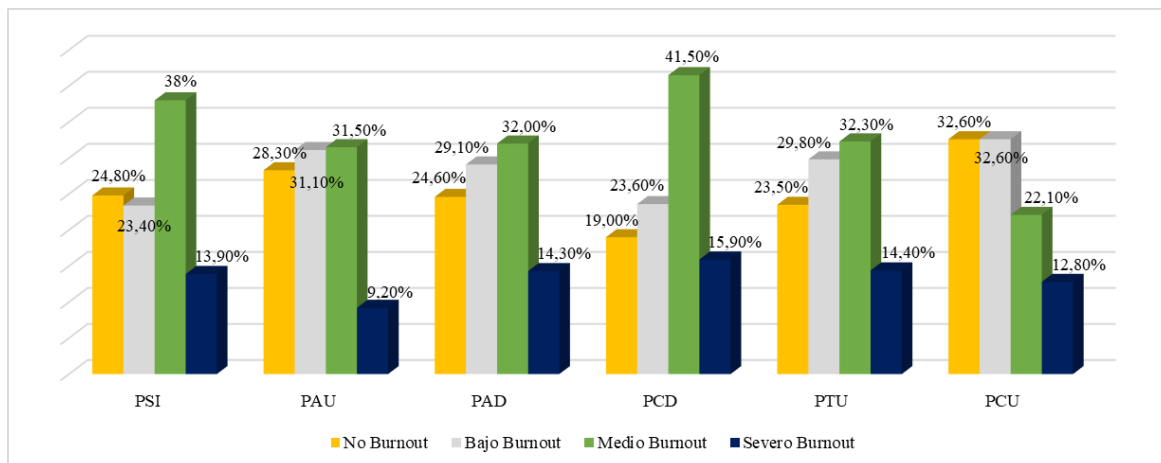
*Profesor Sustituto Interino (PSI) *Profesor Asociado Universitario (PAU) *Profesor Ayudante Doctor (PAD) *Profesor Contratado Doctor (PCD) *Profesor Titular Universitario (PTU) *Profesor Catedrático Universitario (PCU) *Agotamiento Emocional (BAE) *Despersonalización (D) *Realización Personal (RP) *Inteligencia Emocional Atención Emocional (IEAE)

Figura V.29. Categoría profesional en función de los niveles de estrés, dimensiones del Burnout e inteligencia emocional

En lo que se refiere a los niveles de Síndrome de Burnout en función de la categoría profesional que posee cada docente se hallaron datos estadísticamente significativos ($p=0,034^*$), tal y como se puede observar en la tabla. Los resultados extraídos expusieron que los sustitutos interinos (38%), los asociados (31,5%), los ayudantes doctor (32%) y los titulares (32,3%) presentan un medio Burnout, siendo los catedráticos (32,6%), los que presentan valores bajos o ausencia de este síndrome.

Tabla V.39. Categoría profesional en función de los niveles de Síndrome de Burnout ($p=0,034^*$)

Categoría profesional		Síndrome de Burnout				Total
		No Burnout	Bajo Burnout	Medio Burnout	Severo Burnout	
Sustituto interino	Recuento	34	32	52	19	137
	% Categoría	24,8%	23,4%	38,0%	13,9%	100,0%
	% Burnout	10,6%	8,6%	11,7%	10,7%	10,4%
Asociado	Recuento	71	78	79	23	251
	% Categoría	28,3%	31,1%	31,5%	9,2%	100,0%
	% Burnout	22,1%	21,0%	17,8%	12,9%	19,1%
Ayudante doctor	Recuento	43	51	56	25	175
	% Categoría	24,6%	29,1%	32,0%	14,3%	100,0%
	% Burnout	13,4%	13,7%	12,6%	14,0%	13,3%
Contratado doctor	Recuento	49	61	107	41	258
	% Categoría	19,0%	23,6%	41,5%	15,9%	100,0%
	% Burnout	15,3%	16,4%	24,0%	23,0%	19,6%
Titular	Recuento	96	122	132	59	409
	% Categoría	23,5%	29,8%	32,3%	14,4%	100,0%
	% Burnout	29,9%	32,8%	29,7%	33,1%	31,1%
Catedrático	Recuento	28	28	19	11	86
	% Categoría	32,6%	32,6%	22,1%	12,8%	100,0%
	% Burnout	8,7%	7,5%	4,3%	6,2%	6,5%
Total	Recuento	321	372	445	178	1316
	% Categoría	24,4%	28,3%	33,8%	13,5%	100,0%
	% Burnout	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%



*Profesor Sustituto Interino (PSI) *Profesor Asociado Universitario (PAU) *Profesor Ayudante Doctor (PAD) *Profesor Contratado Doctor (PCD) *Profesor Titular Universitario (PTU) *Profesor Catedrático Universitario (PCU)

Figura V.30. Categoría profesional en función de los niveles de Síndrome de Burnout

Sin embargo, para la relación entre el desempeño de cargos de gestión universitaria y los niveles de estrés, Síndrome de Burnout e Inteligencia Emocional, no se obtuvieron datos estadísticamente significativos.

Tabla V.40. Cargos de gestión universitaria en función de niveles de estrés, Síndrome de Burnout e Inteligencia Emocional

	Cargos de gestión						Prueba T Sig. (bilateral)
	Si		No		Prueba de Levene		
	Media	D. T.	Media	D. T.	F	Sig.	
Estrés	1,98	0,719	1,94	0,740	0,313	0,576	0,354
AE	2,80	0,945	2,71	0,923	0,390	0,532	0,092
D	2,13	0,753	2,06	0,742	0,197	0,657	0,107
RP	3,60	0,670	3,60	0,659	0,115	0,735	0,903
IEG	3,66	0,540	3,68	0,547	0,586	0,444	0,594
IEAE	3,46	0,841	3,54	0,821	0,684	0,408	0,118
IECE	3,75	0,733	3,74	0,758	2,440	0,118	0,742
IERE	3,78	0,766	3,77	0,730	0,880	0,348	0,813

*Agotamiento Emocional (BAE) *Despersonalización (D) *Realización Personal (RP) *Inteligencia Emocional General (IEG) *Inteligencia Emocional Atención Emocional (IEAE) *Inteligencia Emocional Claridad Emocional (IECE) *Inteligencia Emocional Reparación Emocional (IERE)

En cuanto a la relación entre la impartición de docencia en las enseñanzas medias y los niveles de estrés se obtuvieron datos significativos ($p=0,012^*$), donde se destacan que los índices más altos de estrés se localizan en aquellos profesores que solo han impartido docencia en la etapa universitaria ($M=1,98$). En torno al agotamiento emocional también se obtuvieron datos estadísticamente significativos ($p=0,003^*$), detectando los niveles más altos de este constructo también en aquellos docentes que no han impartido docencia fuera de la universidad ($M=2,78$).

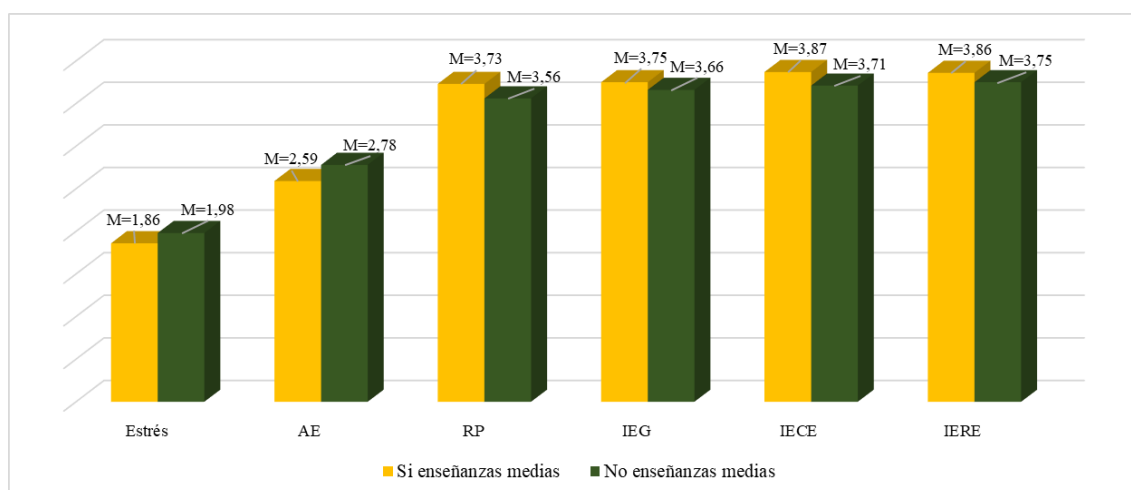
Sin embargo, en la realización personal se muestran que aquellos sujetos que han impartido docencia en las etapas de enseñanzas medias son aquellos que más elevada presentan esta dimensión ($M= 3,73$). Prestando atención a la Inteligencia Emocional general se hallaron datos significativos ($p= ,016^*$) y al igual que en el caso anterior las cifras más elevadas se detectaron en aquellos sujetos que habían impartido docencia en las enseñanzas medias ($M= 3,75$), frente a los que solo habían realizado su desarrollo profesional en la universidad ($M= 3,66$), ocurriendo lo mismo en sus dimensiones de claridad emocional ($M= 3,87$) y reparación emocional ($M= 3,86$).

Tabla V.41. Impartición de clase en etapas medias en función de niveles de estrés, Síndrome de Burnout e Inteligencia Emocional

Burnout e Inteligencia Emocional							
	Enseñanzas medias				Prueba de Levene		Prueba T Sig. (bilateral)
	Si		No		F	Sig.	
	Media	D. T.	Media	D. T.			
Estrés	1,86	,761	1,98	,723	1,569	,211	,012*
AE	2,59	,947	2,78	,924	,224	,636	,003*
D	2,05	,755	2,09	,745	,130	,718	,507
RP	3,73	,653	3,56	,661	,182	,670	,000*
IEG	3,75	,542	3,66	,544	,116	,733	,016*
IEAE	3,51	,816	3,51	,832	1,293	,256	,895
IECE	3,87	,691	3,71	,761	7,792	,005	,000*
IERE	3,86	,747	3,75	,740	,073	,787	,036*

*Agotamiento Emocional (AE) *Despersonalización (D) *Realización Personal (RP) *Inteligencia Emocional General (IEG)

*Inteligencia Emocional Atención Emocional (IEAE) *Inteligencia Emocional Claridad Emocional (IECE) *Inteligencia Emocional Reparación Emocional (IERE)



*Agotamiento Emocional (AE) *Despersonalización (D) *Realización Personal (RP) *Inteligencia Emocional General (IEG)

*Inteligencia Emocional Atención Emocional (IEAE) *Inteligencia Emocional Claridad Emocional (IECE) *Inteligencia Emocional Reparación Emocional (IERE)

Figura V.31. Impartición de clase en etapas medias en función de niveles de estrés, Síndrome de Burnout e Inteligencia Emocional

Atendiendo a los niveles de Burnout en el profesorado universitario en función de si han desarrollado su desempeño laboral o no en las enseñanzas medias, se obtuvieron datos estadísticamente significativos ($p = ,007^*$). De los sujetos que no manifestaban este constructo, la mayoría solo habían trabajado en la universidad (69,8%), destacando que ocurre lo mismo con los niveles de bajo Burnout (74,2%), medio Burnout (80,4%) y severo Burnout (73,6%).

Tabla V.42. Niveles de Burnout en función de la impartición de docencia en las enseñanzas medias ($p = 0,007^*$)

Burnout		Enseñanzas medias		Total
		Si	No	
No Burnout	Recuento	97	224	321
	% Burnout	30,2%	69,8%	100,0%
	% Docencias medias	29,7%	22,6%	24,4%
Bajo Burnout	Recuento	96	276	372
	% Docencias medias	25,8%	74,2%	100,0%
	% Sexo	29,4%	27,9%	28,3%
Medio Burnout	Recuento	87	358	445
	% Burnout	19,6%	80,4%	100,0%
	% Docencias medias	26,6%	36,2%	33,8%
Severo Burnout	Recuento	47	131	178
	% Burnout	26,4%	73,6%	100,0%
	% Docencias medias	14,4%	13,2%	13,5%
Total	Recuento	327	989	1316
	% Burnout	24,8%	75,2%	100,0%
	% Docencias medias	100,0%	100,0%	100,0%

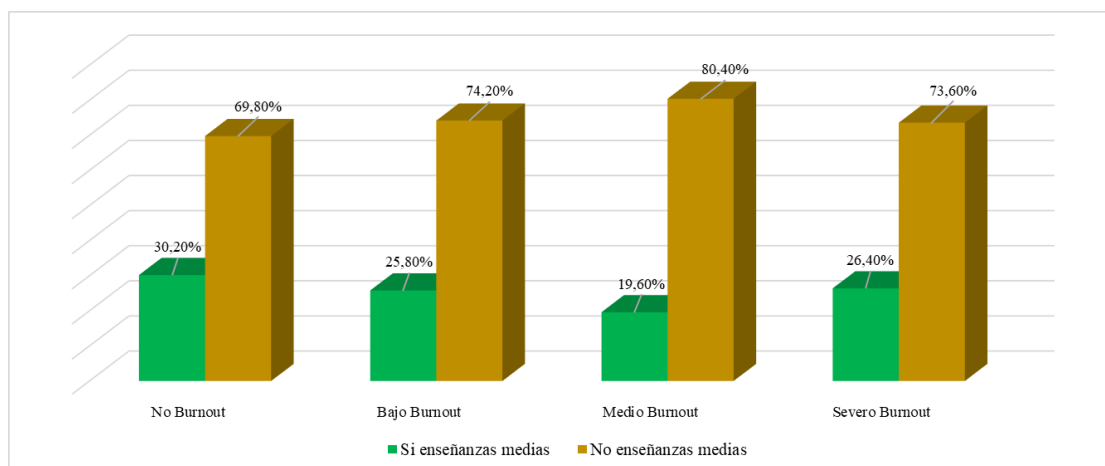


Figura V.32. Niveles de Burnout en función de la impartición de docencia en las enseñanzas medias

V.2.4. VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y DE DESEMPEÑO LABORAL Y FÍSICO DEPORTIVA

En cuanto a las variables físico-deportivas en función del sexo de los participantes, tal y como se puede observar en la tabla se obtuvieron datos estadísticamente significativos ($p= 0,000^*$). Los datos mostraron que el género masculino (65,2%) practica más actividad física que el femenino (56,3%).

Tabla V.43. Práctica de actividad física en función del sexo de los participantes ($p= 0,000^*$)

Actividad Física		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
Si	Recuento	406	390	796
	% Actividad Física	51,0%	49,0%	100,0%
	% Sexo	65,2%	56,3%	60,5%
No	Recuento	217	303	520
	% Actividad Física	41,7%	58,3%	100,0%
	% Sexo	34,8%	43,7%	39,5%
Total	Recuento	623	693	1316
	% Actividad Física	47,3%	52,7%	100,0%
	% Sexo	100,0%	100,0%	100,0%

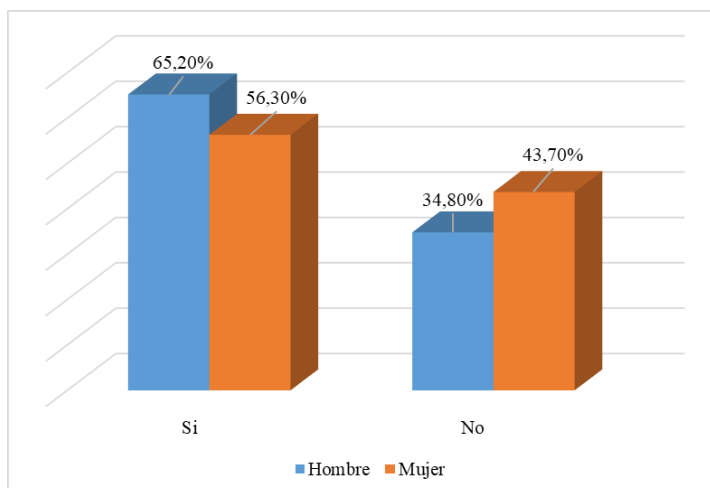


Figura V.33. Práctica de actividad física en función del sexo de los participantes

En lo concerniente a la modalidad de práctica de deporte a nivel profesional o semiprofesional en función del sexo, tal y como se presenta en la tabla se hallaron datos estadísticamente significativos ($p= 0,000^*$). Los datos obtenidos mostraron que los hombres son los que más actividad física practican en las modalidades de individual sin contacto (61,5%), individual con contacto (58,8%) y colectivo con contacto (67,3%).

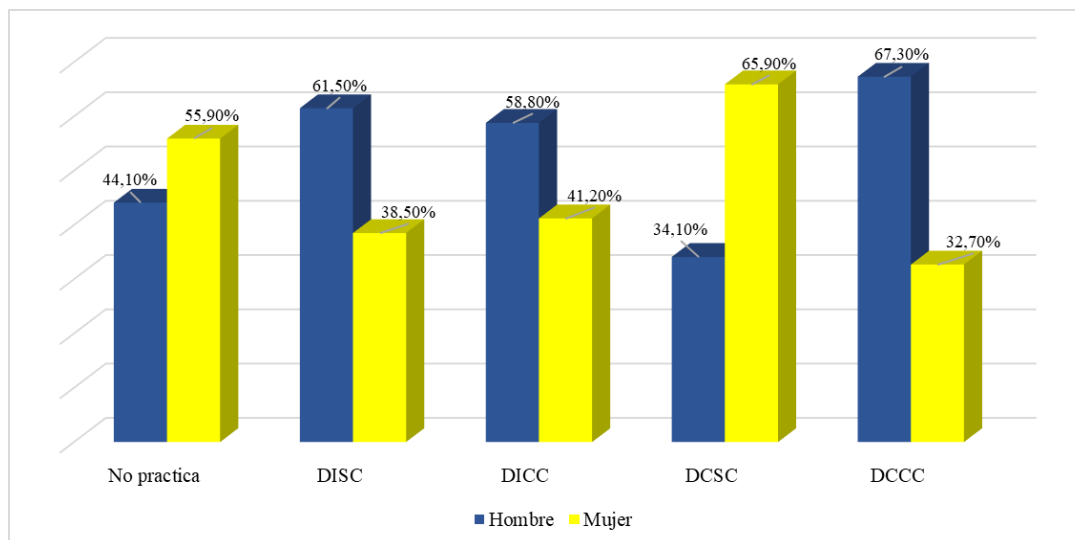
Solamente encontrando en la modalidad de colectivo sin contacto (65,9%) datos superiores para las mujeres.

Tabla V.44. Práctica deportiva en función del sexo de los participantes ($p=0,000^*$)

Práctica Deportiva		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
No practica	Recuento	457	580	1037
	% Práctica Deportiva	44,1%	55,9%	100,0%
	% Sexo	73,4%	83,7%	78,8%
DISC	Recuento	56	35	91
	% Práctica Deportiva	61,5%	38,5%	100,0%
	% Sexo	9,0%	5,1%	6,9%
DICC	Recuento	20	14	34
	% Práctica Deportiva	58,8%	41,2%	100,0%
	% Sexo	3,2%	2,0%	2,6%
DCSC	Recuento	14	27	41
	% Práctica Deportiva	34,1%	65,9%	100,0%
	% Sexo	2,2%	3,9%	3,1%
DCCC	Recuento	76	37	113
	% Práctica Deportiva	67,3%	32,7%	100,0%
	% Sexo	12,2%	5,3%	8,6%
Total	Recuento	623	693	1316
	% Práctica Deportiva	47,3%	52,7%	100,0%
	% Sexo	100,0%	100,0%	100,0%

*Deporte Individual sin Contacto (DISC) *Deporte Individual con Contacto (DICC) *Deporte Colectivo sin Contacto (DCSC)

*Deporte Colectivo con Contacto (DCCC)



*Deporte Individual sin Contacto (DISC) *Deporte Individual con Contacto (DICC) *Deporte Colectivo sin Contacto (DCSC)

*Deporte Colectivo con Contacto (DCCC)

Figura V.34. Práctica deportiva en función del sexo de los participantes

Tomando de referencia la práctica de actividad física mental en función del sexo, se obtuvieron datos estadísticamente significativos tal y como se muestra en la tabla ($p=0,000^*$).

Atendiendo a los datos hallados se muestra que el Taichí es la actividad más practicada por el género femenino (85,7%), seguida del Body Balance (78,9%), siendo la menos practicada la que engloba a otros (36,4%). Sin embargo, en los hombres encontramos que la actividad más desempeñada es la de modalidad de otros (63,6%), seguida del yoga (31,6%), encontrando las cifras más bajas en el Taichí (14,3%).

Tabla V.45. Actividad física mental en función del sexo de los participantes ($p=0,000^*$)

Actividad Física Mental		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
No practica	Recuento	546	526	1072
	% AF Mental	50,9%	49,1%	100,0%
	% Sexo	87,6%	76,0%	81,5%
Pilates	Recuento	10	27	37
	% AF Mental	27,0%	73,0%	100,0%
	% Sexo	1,6%	3,9%	2,8%
Yoga	Recuento	30	65	95
	% AF Mental	31,6%	68,4%	100,0%
	% Sexo	4,8%	9,4%	7,2%
Mindfulness	Recuento	14	31	45
	% AF Mental	31,1%	68,9%	100,0%
	% Sexo	2,2%	4,5%	3,4%
Body Balance	Recuento	4	15	19
	% AF Mental	21,1%	78,9%	100,0%
	% Sexo	0,6%	2,2%	1,4%
Chi Kung	Recuento	3	8	11
	% AF Mental	27,3%	72,7%	100,0%
	% Sexo	0,5%	1,2%	0,8%
Taichí	Recuento	2	12	14
	% AF Mental	14,3%	85,7%	100,0%
	% Sexo	0,3%	1,7%	1,1%
Otros	Recuento	14	8	22
	% AF Mental	63,6%	36,4%	100,0%
	% Sexo	2,2%	1,2%	1,7%
Total	Recuento	623	692	1315
	% AF Mental	47,4%	52,6%	100,0%
	% Sexo	100,0%	100,0%	100,0%

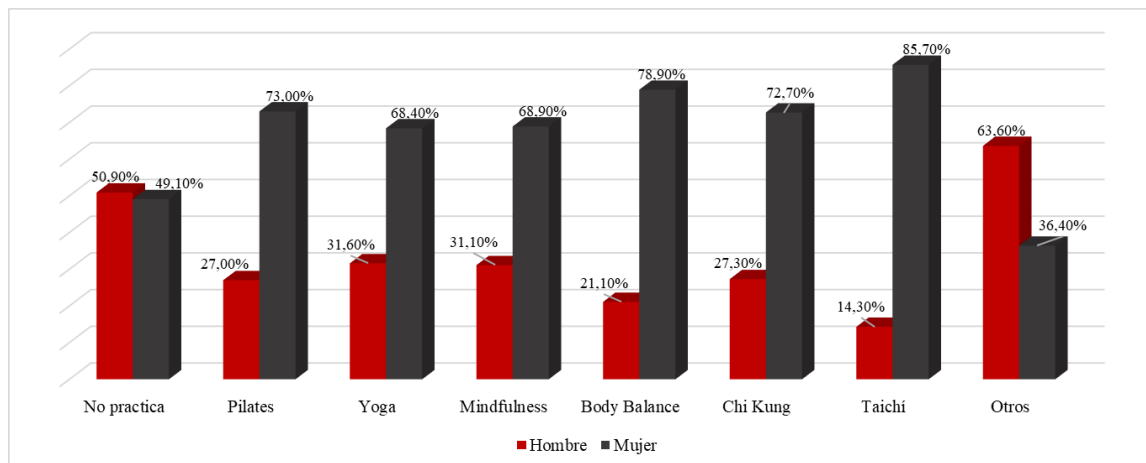


Figura V.35. Actividad física mental en función del sexo de los participantes

Los datos obtenidos para la práctica de actividad física en función de los años de experiencia docente no mostraron significatividad ($p = ,162$), del mismo modo que ocurre con los sexenios de investigación ($p = ,162$), tal y como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla V.46. Actividad física en función de la experiencia docente y sexenios de investigación

	Práctica de Actividad Física						Prueba T Sig. (bilateral)
	Si		No		Prueba de Levene		
	Media	D. T.	Media	D. T.	F	Sig.	
Experiencia Docente	16,91	11,124	16,07	10,422	3,279	,070	,162
Sexenios	1,20	1,542	1,08	1,428	7,019	,008	,162

Al igual que en el caso anterior, para la siguiente tabla tampoco se encontraron datos estadísticamente significativos según la práctica de actividad deportiva en función de los años de experiencia docente de los profesores universitarios ($p = 0,404$) y los sexenios de investigación ($p = 0,577$).

Tabla V.47. Práctica deportiva en función de la experiencia docente y sexenios de investigación

Práctica Deportiva		Media	Desviación Típica	F	X ²
Experiencia Docente	No practica	16,74	10,716	1,005	0,404
	DISC	16,27	10,377		
	DICC	14,41	11,439		
	DCSC	14,04	11,753		
	DCCC	16,94	11,955		
Sexenios de investigación	No practica	1,17	1,511	0,722	0,577
	DISC	1,00	1,390		
	DICC	0,91	1,287		
	DCSC	0,97	1,350		
	DCCC	1,22	1,579		

*Deporte Individual sin Contacto (DISC) *Deporte Individual con Contacto (DICC) *Deporte Colectivo sin Contacto (DCSC)

*Deporte Colectivo con Contacto (DCCC)

En la misma línea, tampoco se hallaron datos estadísticamente significativos ($p= 0,808$) para la práctica de actividad física mental en función de los años de experiencia docente, aunque para los sexenios de investigación se establecen relaciones estadísticamente significativas ($p= 0,015^*$), donde se resaltan los valores medios más altos de sexenios para la práctica de otras disciplinas ($M= 1,81$) y el Mindfulness ($M= 1,51$).

Tabla V.48. Práctica física mental en función de la experiencia docente y sexenios de investigación

Práctica Física Mental		Media	Desviación Típica	F	X^2
Experiencia Docente	No practica	16,53	10,977	0,536	0,808
	Pilates	15,21	9,823		
	Yoga	17,04	10,571		
	Mindfulness	17,82	9,703		
	Body Balance	14,42	8,565		
	Chi Kung	15,18	10,971		
	Taichí	18,00	10,495		
	Otros	19,13	12,456		
Sexenios de investigación	No practica	1,17	1,506	2,507	0,015*
	Pilates	0,64	1,229		
	Yoga	1,08	1,326		
	Mindfulness	1,51	1,575		
	Body Balance	0,68	0,885		
	Chi Kung	0,27	0,646		
	Taichí	0,92	1,328		
	Otros	1,81	2,322		

En torno a la practica de actividad física en función de la rama de conocimiento donde imparten docencia los profesores universitarios, tal y como se muestra en la tabla se obtuvieron datos estadísticamente significativos ($p= ,024^*$).

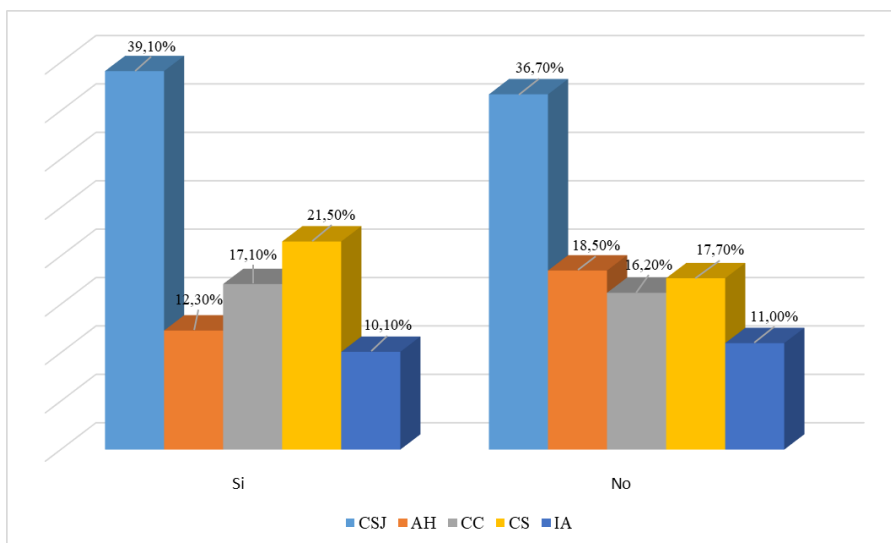
De aquellos participantes que si realizan actividad física, se encontraron los datos más elevados en los docentes que dan clases en Ciencias Sociales y Jurídicas (39,1%), seguidos de los de Ciencias de la Salud (21,5%), siendo los que menos los de Ingeniería y Arquitectura (10,1%).

Sin embargo, se hace necesario destacar que en aquellos participantes que no practican actividad física encontramos a su vez las cifras más elevadas en los que imparten docencias en las ramas de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas (36,7%), seguida de la de Arte y Humanidades (18,5%).

Tabla V.49. Actividad física en función de la rama de conocimiento en la que los docentes imparten docencia ($p=,024^*$)

Actividad Física		Áreas de Conocimiento					Total
		CSJ	AH	CC	CS	IA	
Si practica	Recuento	311	98	136	171	80	796
	% AF	39,1%	12,3%	17,1%	21,5%	10,1%	100,0%
	% Áreas Conocimiento	62,0%	50,5%	61,8%	65,0%	58,4%	60,5%
No practica	Recuento	191	96	84	92	57	520
	% AF	36,7%	18,5%	16,2%	17,7%	11,0%	100,0%
	% Áreas Conocimiento	38,0%	49,5%	38,2%	35,0%	41,6%	39,5%
Total	Recuento	502	194	220	263	137	1316
	% AF	38,1%	14,7%	16,7%	20,0%	10,4%	100,0%
	% Áreas Conocimiento	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

*Ciencias Sociales y Jurídicas (CSJ) *Arte y Humanidades (AH) *Ciencias (CC) *Ciencias de la Salud (CS) *Ingeniería y Arquitectura (IA)



*Ciencias Sociales y Jurídicas (CSJ) *Arte y Humanidades (AH) *Ciencias (CC) *Ciencias de la Salud (CS) *Ingeniería y Arquitectura (IA)

Figura V.36. Actividad física en función de la rama de conocimiento en la que los docentes imparten docencia

En cuanto a la práctica de actividad deportiva a nivel profesional o semiprofesional en función de las ramas de conocimiento en las que imparten docencia los profesores universitarios se encontraron datos estadísticamente significativos ($p= 0,001^*$) tal y como se muestra en la tabla. De aquellos participantes que no han participado en estas modalidades deportivas encontramos que las cifras más elevadas se localizan en el área de Ciencias (85%). En cuanto a aquellos que si han participado en modalidades deportivas de alto nivel destacar que en los deportes individuales sin contacto las cifras más elevadas se localizan en las ramas de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas (9,4%), en los individuales con contacto, los del área de Ciencias de la Salud (4,2%), ocurriendo lo mismo en los deportes colectivos sin contacto (5,3%) y en los colectivos con contacto en Ciencia Sociales y Jurídicas (12,2%).

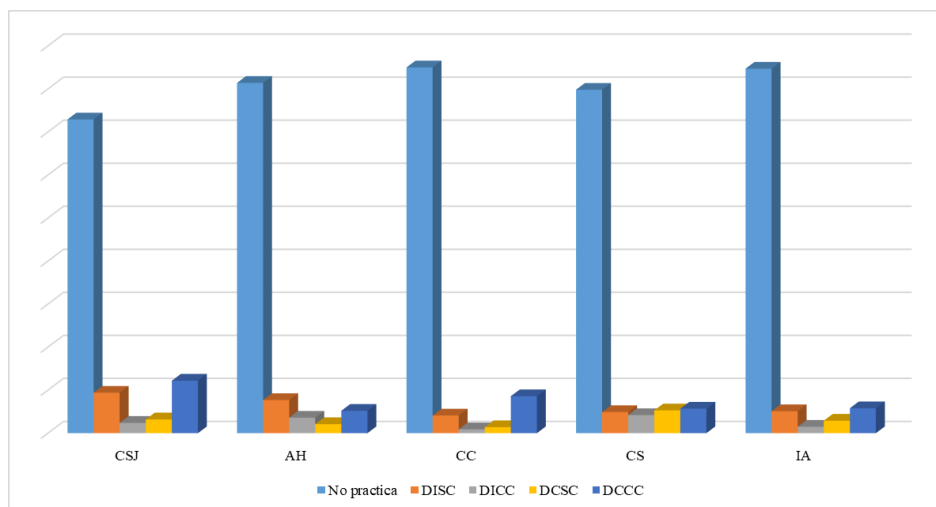
Tabla V.50. Práctica deportiva en función de la rama de conocimiento en la que los docentes imparten docencia ($p= 0,001^*$)

Actividad Deportiva		Áreas de Conocimiento					Total
		CSJ	AH	CC	CS	IA	
No practica	Recuento	366	158	187	210	116	1037
	% Actividad Deportiva	35,3%	15,2%	18,0%	20,3%	11,2%	100,0%
	% Áreas Conocimiento	72,9%	81,4%	85,0%	79,8%	84,7%	78,8%
DISC	Recuento	47	15	9	13	7	91
	% Actividad Deportiva	51,6%	16,5%	9,9%	14,3%	7,7%	100,0%
	% Áreas Conocimiento	9,4%	7,7%	4,1%	4,9%	5,1%	6,9%
DICC	Recuento	12	7	2	11	2	34
	% Actividad Deportiva	35,3%	20,6%	5,9%	32,4%	5,9%	100,0%
	% Áreas Conocimiento	2,4%	3,6%	0,9%	4,2%	1,5%	2,6%
DCSC	Recuento	16	4	3	14	4	41
	% Actividad Deportiva	39,0%	9,8%	7,3%	34,1%	9,8%	100,0%
	% Áreas Conocimiento	3,2%	2,1%	1,4%	5,3%	2,9%	3,1%
DCCC	Recuento	61	10	19	15	8	113
	% Actividad Deportiva	54,0%	8,8%	16,8%	13,3%	7,1%	100,0%
	% Áreas Conocimiento	12,2%	5,2%	8,6%	5,7%	5,8%	8,6%
Total	Recuento	502	194	220	263	137	1316
	% Actividad Deportiva	38,1%	14,7%	16,7%	20,0%	10,4%	100,0%
	% Áreas Conocimiento	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

*Deporte Individual sin Contacto (DISC) *Deporte Individual con Contacto (DICC) *Deporte Colectivo sin Contacto (DCSC)

*Deporte Colectivo con Contacto (DCCC) *Ciencias Sociales y Jurídicas (CSJ) *Arte y Humanidades (AH) *Ciencias (CC)

*Ciencias de la Salud (CS) *Ingeniería y Arquitectura (IA)



*Deporte Individual sin Contacto (DISC) *Deporte Individual con Contacto (DICC) *Deporte Colectivo sin Contacto (DCSC)

*Deporte Colectivo con Contacto (DCCC) *Ciencias Sociales y Jurídicas (CSJ) *Arte y Humanidades (AH) *Ciencias (CC)

*Ciencias de la Salud (CS) *Ingeniería y Arquitectura (IA)

Figura V.37. Práctica deportiva en función de la rama de conocimiento en la que los docentes imparten docencia

Tomando como referencia la práctica de actividad físico mental en función de las ramas de conocimiento en las cuales los docentes imparten clase, no se hallaron datos estadísticamente significativos ($p= 0,320$).

Tabla V.51. Práctica física mental en función de la rama de conocimiento en la que los docentes imparten docencia (p= 0,320)

Actividad Física Mental		Áreas de Conocimiento					Total
		CSJ	AH	CC	CS	IA	
No practica	Recuento	407	162	185	209	109	1072
	% AF Mental	38,0%	15,1%	17,3%	19,5%	10,2%	100,0%
	% Áreas Conocimiento	81,2%	83,5%	84,1%	79,5%	79,6%	81,5%
Pilates	Recuento	17	3	5	6	6	37
	% AF Mental	45,9%	8,1%	13,5%	16,2%	16,2%	100,0%
	% Áreas Conocimiento	3,4%	1,5%	2,3%	2,3%	4,4%	2,8%
Yoga	Recuento	32	17	14	22	10	95
	% AF Mental	33,7%	17,9%	14,7%	23,2%	10,5%	100,0%
	% Áreas Conocimiento	6,4%	8,8%	6,4%	8,4%	7,3%	7,2%
Mindfulness	Recuento	17	4	9	11	4	45
	% AF Mental	37,8%	8,9%	20,0%	24,4%	8,9%	100,0%
	% Áreas Conocimiento	3,4%	2,1%	4,1%	4,2%	2,9%	3,4%
Body Balance	Recuento	3	4	2	8	2	19
	% AF Mental	15,8%	21,1%	10,5%	42,1%	10,5%	100,0%
	% Áreas Conocimiento	0,6%	2,1%	0,9%	3,0%	1,5%	1,4%
Chi Kung	Recuento	4	0	1	3	3	11
	% AF Mental	36,4%	0,0%	9,1%	27,3%	27,3%	100,0%
	% Áreas Conocimiento	0,8%	0,0%	0,5%	1,1%	2,2%	0,8%
Taichí	Recuento	9	3	1	0	1	14
	% AF Mental	64,3%	21,4%	7,1%	0,0%	7,1%	100,0%
	% Áreas Conocimiento	1,8%	1,5%	0,5%	0,0%	0,7%	1,1%
Otros	Recuento	12	1	3	4	2	22
	% AF Mental	54,5%	4,5%	13,6%	18,2%	9,1%	100,0%
	% Áreas Conocimiento	2,4%	0,5%	1,4%	1,5%	1,5%	1,7%
Total	Recuento	501	194	220	263	137	1315
	% AF Mental	38,1%	14,8%	16,7%	20,0%	10,4%	100,0%
	% Áreas Conocimiento	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Del mismo modo, el análisis de la práctica de actividad física habitualmente en función de la categoría profesional que posee cada profesor universitario, no obtuvo datos estadísticamente significativos ($p= 0,572$), tal y como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla V.52. Actividad física en función de la categoría profesional (p= 0,572)

Categoría profesional		Actividad física		Total
		Si	No	
Sustituto interino	Recuento	83	54	137
	% Categoría	60,6%	39,4%	100,0%
	% Actividad física	10,4%	10,4%	10,4%
Asociado	Recuento	157	94	251
	% Categoría	62,5%	37,5%	100,0%
	% Actividad física	19,7%	18,1%	19,1%
Ayudante doctor	Recuento	95	80	175
	% Categoría	54,3%	45,7%	100,0%
	% Actividad física	11,9%	15,4%	13,3%
Contratado doctor	Recuento	155	103	258
	% Categoría	60,1%	39,9%	100,0%
	% Actividad física	19,5%	19,8%	19,6%
Titular	Recuento	251	158	409
	% Categoría	61,4%	38,6%	100,0%
	% Actividad física	31,5%	30,4%	31,1%
Catedrático	Recuento	55	31	86
	% Categoría	64,0%	36,0%	100,0%
	% Actividad física	6,9%	6,0%	6,5%
Total	Recuento	796	520	1316
	% Categoría	60,5%	39,5%	100,0%
	% Actividad física	100,0%	100,0%	100,0%

En la misma línea, la práctica de actividad deportiva profesional/semiprofesional en función de la categoría profesional, no obtuvo datos estadísticamente significativos ($p=0,060$).

Tabla V.53. Actividad deportiva en función de la categoría profesional ($p= 0,060$)

Categoría profesional		Modalidad deportiva					Total
		No practica	DISC	DICC	DCSC	DCCC	
Sustituto interino	Recuento	105	11	4	7	10	137
	% Categoría	76,6%	8,0%	2,9%	5,1%	7,3%	100,0%
	% Deporte	10,1%	12,1%	11,8%	17,1%	8,8%	10,4%
Asociado	Recuento	188	19	4	17	23	251
	% Categoría	74,9%	7,6%	1,6%	6,8%	9,2%	100,0%
	% Deporte	18,1%	20,9%	11,8%	41,5%	20,4%	19,1%
Ayudante doctor	Recuento	141	11	6	3	14	175
	% Categoría	80,6%	6,3%	3,4%	1,7%	8,0%	100,0%
	% Deporte	13,6%	12,1%	17,6%	7,3%	12,4%	13,3%
Contratado doctor	Recuento	207	12	11	6	22	258
	% Categoría	80,2%	4,7%	4,3%	2,3%	8,5%	100,0%
	% Deporte	20,0%	13,2%	32,4%	14,6%	19,5%	19,6%
Titular	Recuento	329	32	8	4	36	409
	% Categoría	80,4%	7,8%	2,0%	1,0%	8,8%	100,0%
	% Deporte	31,7%	35,2%	23,5%	9,8%	31,9%	31,1%
Catedrático	Recuento	67	6	1	4	8	86
	% Categoría	77,9%	7,0%	1,2%	4,7%	9,3%	100,0%
	% Deporte	6,5%	6,6%	2,9%	9,8%	7,1%	6,5%
Total	Recuento	1037	91	34	41	113	1316
	% Categoría	78,8%	6,9%	2,6%	3,1%	8,6%	100,0%
	% Deporte	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

*Deporte Individual sin Contacto (DISC) *Deporte Individual con Contacto (DICC) *Deporte Colectivo sin Contacto (DCSC)

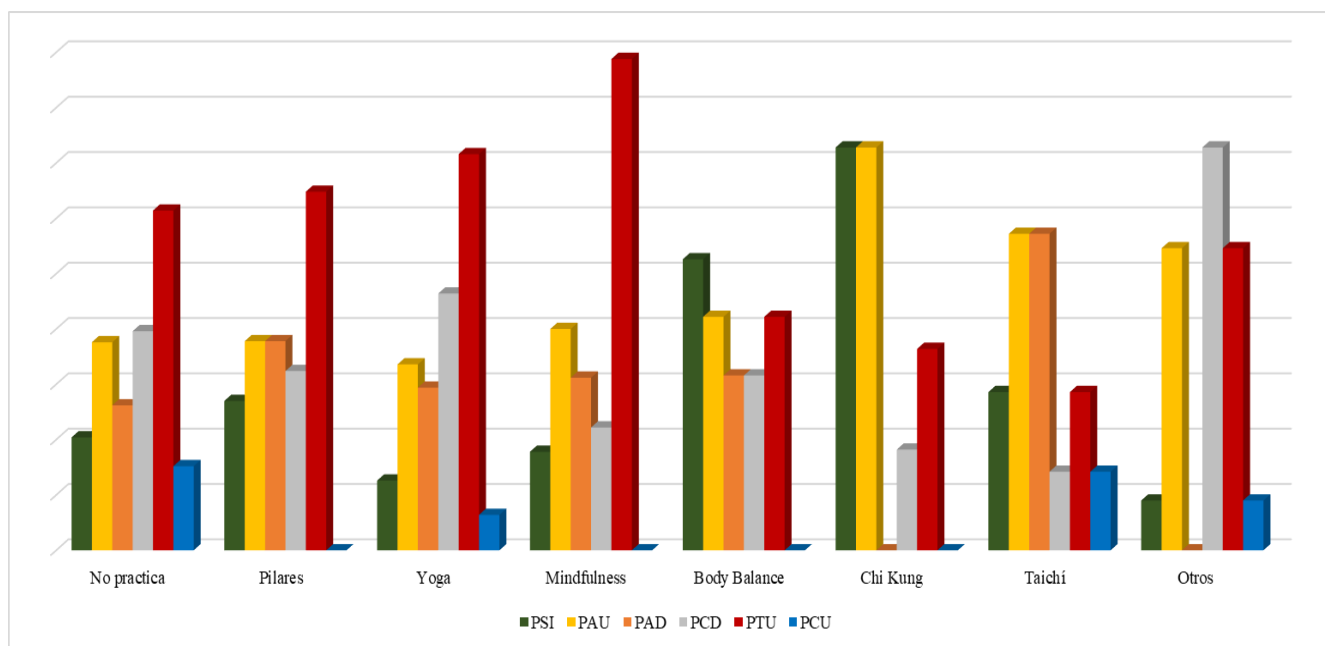
*Deporte Colectivo con Contacto (DCCC)

Cuando se analiza la relación entre la práctica de actividad física mental y la categoría profesional de los docentes universitarios, se han hallado relaciones significativas ($p=0,042^*$) entre las variables. Los datos mostraron que de los participantes que no practican esta tipo de actividades los niveles más elevados los presentan los titulares (30,7%). En cuanto a la realización de Pilates (32,4%), Yoga (35,8%) y Mindfulness (44,4%) se detectó que eran los titulares los que más practicaban estas actividades. En torno al Body Balance, destacan en su participación los sustitutos interinos (26,3%). Para el Chi Kung, los sustitutos interinos y los asociados son los que obtienen los valores más elevados (36,4%). En el caso del Taichí, se destaca la participación de los asociados y los ayudantes doctor (28,6%). Y por último en la modalidad de otros se observa el papel desempeñado por los contratados doctores (36,4%).

Tabla V.54. Práctica de actividad física mental en función de la categoría profesional (p= 0,042*)

Actividad Física Mental		Categoría profesional						Total
		PSI	PAU	PAD	PCD	PTU	PCU	
No practica	Recuento	109	201	140	212	329	81	1072
	% AF Mental	10,2%	18,8%	13,1%	19,8%	30,7%	7,6%	100%
	% Categoría	80,1%	80,1%	80,0%	82,2%	80,4%	94,2%	81,5%
Pilates	Recuento	5	7	7	6	12	0	37
	% AF Mental	13,5%	18,9%	18,9%	16,2%	32,4%	0,0%	100%
	% Categoría	3,7%	2,8%	4,0%	2,3%	2,9%	0,0%	2,8%
Yoga	Recuento	6	16	14	22	34	3	95
	% AF Mental	6,3%	16,8%	14,7%	23,2%	35,8%	3,2%	100%
	% Categoría	4,4%	6,4%	8,0%	8,5%	8,3%	3,5%	7,2%
Mindfulness	Recuento	4	9	7	5	20	0	45
	% AF Mental	8,9%	20,0%	15,6%	11,1%	44,4%	0,0%	100%
	% Categoría	2,9%	3,6%	4,0%	1,9%	4,9%	0,0%	3,4%
Body Balance	Recuento	5	4	3	3	4	0	19
	% AF Mental	26,3%	21,1%	15,8%	15,8%	21,1%	0,0%	100%
	% Categoría	3,7%	1,6%	1,7%	1,2%	1,0%	0,0%	1,4%
Chi Kung	Recuento	4	4	0	1	2	0	11
	% AF Mental	36,4%	36,4%	0,0%	9,1%	18,2%	0,0%	100%
	% Categoría	2,9%	1,6%	0,0%	0,4%	0,5%	0,0%	0,8%
Taichí	Recuento	2	4	4	1	2	1	14
	% AF Mental	14,3%	28,6%	28,6%	7,1%	14,3%	7,1%	100%
	% Categoría	1,5%	1,6%	2,3%	0,4%	0,5%	1,2%	1,1%
Otros	Recuento	1	6	0	8	6	1	22
	% AF Mental	4,5%	27,3%	0,0%	36,4%	27,3%	4,5%	100%
	% Categoría	0,7%	2,4%	0,0%	3,1%	1,5%	1,2%	1,7%
Total	Recuento	136	251	175	258	409	86	1316
	% AF Mental	10,3%	19,1%	13,3%	19,6%	31,1%	6,5%	100%
	% Categoría	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100%

*Profesor Sustituto Interino (PSI) *Profesor Asociado Universitario (PAU) *Profesor Ayudante Doctor (PAD) *Profesor Contratado Doctor (PCD) *Profesor Titular Universitario (PTU) *Profesor Catedrático Universitario (PCU)



*Profesor Sustituto Interino (PSI) *Profesor Asociado Universitario (PAU) *Profesor Ayudante Doctor (PAD) *Profesor Contratado Doctor (PCD) *Profesor Titular Universitario (PTU) *Profesor Catedrático Universitario (PCU)

Figura V.38. Práctica de actividad física mental en función de la categoría profesional

Tal y como se puede observar en la siguiente tabla, cuando se analizó la posible relación entre el desempeño de cargos de gestión universitaria con la práctica de actividad física, no se encontraron datos estadísticamente significativos ($p= 0,200$).

Tabla V.55. Práctica de actividad física en función del desempeño de cargos de gestión ($p= 0,200$)

Cargos de gestión		Actividad física		Total
		Si	No	
Si	Recuento	265	191	456
	% Cargos	58,1%	41,9%	100,0%
	% Actividad física	33,3%	36,7%	34,7%
No	Recuento	531	329	860
	% Cargos	61,7%	38,3%	100,0%
	% Actividad física	66,7%	63,3%	65,3%
Total	Recuento	796	520	1316
	% Cargos	60,5%	39,5%	100,0%
	% Actividad física	100,0%	100,0%	100,0%

En lo concerniente a la práctica de deporte a nivel profesional o semiprofesional en función del desempeño de cargos de gestión universitaria, los datos obtenidos no fueron estadísticamente significativos ($p= 0,155$).

Tabla V.56. Modalidad deportiva en función de cargos de gestión ($p= 0,155$)

Modalidad deportiva		Cargos de gestión		Total
		Si	No	
No practica	Recuento	368	669	1037
	% Deporte	35,5%	64,5%	100,0%
	% Cargos	80,7%	77,8%	78,8%
Individual sin contacto	Recuento	28	63	91
	% Deporte	30,8%	69,2%	100,0%
	% Cargos	6,1%	7,3%	6,9%
Individual con contacto	Recuento	12	22	34
	% Deporte	35,3%	64,7%	100,0%
	% Cargos	2,6%	2,6%	2,6%
Colectivo sin contacto	Recuento	7	34	41
	% Deporte	17,1%	82,9%	100,0%
	% Cargos	1,5%	4,0%	3,1%
Colectivo con contacto	Recuento	41	72	113
	% Deporte	36,3%	63,7%	100,0%
	% Cargos	9,0%	8,4%	8,6%
Total	Recuento	456	860	1316
	% Cargos	34,7%	65,3%	100,0%
	% Actividad física	100,0%	100,0%	100,0%

Tampoco se encontraron datos significativos ($p= 0,896$) para la practica de actividad física mental y el desempeño de cargos de gestión, como se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla V.57. Práctica de actividad física mental en función del desempeño de cargos de gestión ($p=0,896$)

Actividad Física Mental		Cargos de gestión		Total
		Si	No	
No practica	Recuento	374	698	1072
	% AF Mental	34,9%	65,1%	100,0%
	% Cargos	82,0%	81,3%	81,5%
Pilates	Recuento	14	23	37
	% AF Mental	37,8%	62,2%	100,0%
	% Cargos	3,1%	2,7%	2,8%
Yoga	Recuento	30	65	95
	% AF Mental	31,6%	68,4%	100,0%
	% Cargos	6,6%	7,6%	7,2%
Mindfulness	Recuento	17	28	45
	% AF Mental	37,8%	62,2%	100,0%
	% Cargos	3,7%	3,3%	3,4%
Body Balance	Recuento	7	12	19
	% AF Mental	36,8%	63,2%	100,0%
	% Cargos	1,5%	1,4%	1,4%
Chi Kung	Recuento	3	8	11
	% AF Mental	27,3%	72,7%	100,0%
	% Cargos	0,7%	0,9%	0,8%
Taichí	Recuento	6	8	14
	% AF Mental	42,9%	57,1%	100,0%
	% Cargos	1,3%	0,9%	1,1%
Otros	Recuento	5	17	22
	% AF Mental	22,7%	77,3%	100,0%
	% Cargos	1,1%	2,0%	1,7%
Total	Recuento	456	859	1315
	% AF Mental	34,7%	65,3%	100,0%
	% Cargos	100,0%	100,0%	100,0%

Tal y como se muestra en la siguiente tabla, no se encontraron datos significativos para la práctica de actividad física habitual en función de la impartición de docencia en las etapas educativas medias ($p=0,434$).

Tabla V.58. Práctica de actividad física en función de la impartición de docencia en las enseñanzas medias ($p=0,434$)

Enseñanzas medias		Actividad física		Total
		Si	No	
Si	Recuento	204	123	327
	% Enseñanzas medias	62,4%	37,6%	100,0%
	% Actividad física	25,6%	23,7%	24,8%
No	Recuento	592	397	989
	% Cargos	59,9%	40,1%	100,0%
	% Enseñanzas medias	74,4%	76,3%	75,2%
Total	Recuento	796	520	1316
	% Cargos	60,5%	39,5%	100,0%
	% Enseñanzas medias	100,0%	100,0%	100,0%

Sin embargo, en el análisis de la relación entre la práctica de deporte a nivel profesional o semiprofesional si se establecieron datos significativos ($p= 0,006^*$), tal y como se puede observar en la siguiente tabla. Las cifras mostraron que los niveles más elevados en cuanto a la no participación en deportes de alto nivel se encuentran en aquellos participantes que solo han impartido docencia en la etapa universitaria (80,9%). Sin embargo, aquellos sujetos que han impartido clase en las etapas educativas medias obtienen los valores más elevados en todas las modalidades deportivas, individual sin contacto (7,3%), individual con contacto (3,1%), colectiva sin contacto (4%) y colectiva con contacto (13,1%).

Tabla V.59. Práctica de deporte en función de impartición de docencia en las enseñanzas medias ($p= 0,006^*$)

Deporte	Enseñanzas medias		Total
	Si	No	
No practica	Recuento	237	800
	% Deporte	22,9%	77,1%
	% Enseñanzas medias	72,5%	80,9%
Individual sin contacto	Recuento	24	67
	% Deporte	26,4%	73,6%
	% Enseñanzas medias	7,3%	6,8%
Individual con contacto	Recuento	10	24
	% Deporte	29,4%	70,6%
	% Enseñanzas medias	3,1%	2,4%
Colectivo sin contacto	Recuento	13	28
	% Deporte	31,7%	68,3%
	% Enseñanzas medias	4,0%	2,8%
Colectivo con contacto	Recuento	43	70
	% Deporte	38,1%	61,9%
	% Enseñanzas medias	13,1%	7,1%
Total	Recuento	327	989
	% Cargos	24,8%	75,2%
	% Enseñanzas medias	100,0%	100,0%

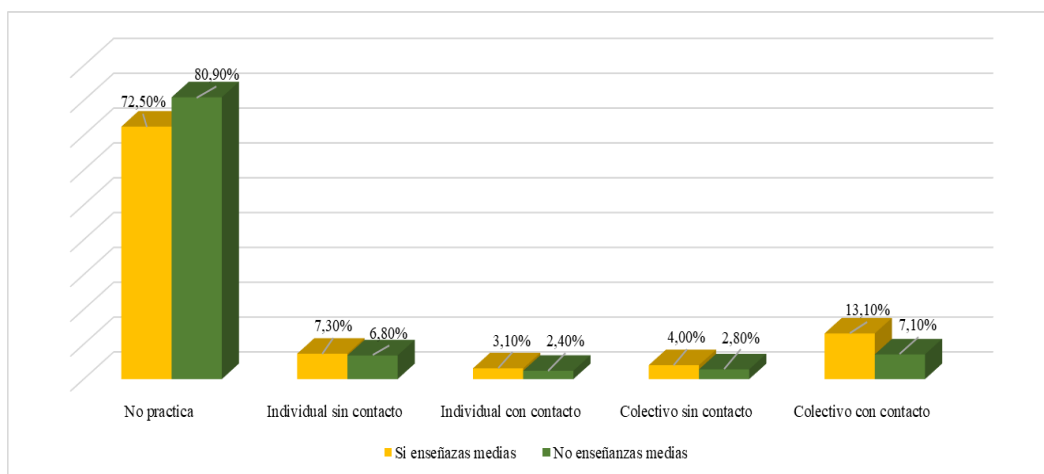


Figura V.39. Práctica de deporte en función de impartición de docencia en las enseñanzas medias

En el análisis relacional entre la práctica de actividad física mental y la impartición o no de docencia en las etapas educativas medias, se hallaron datos significativos ($p=0,000^*$). Aquellos sujetos que alguna vez han impartido docencia en las enseñanzas medias cabe destacar que los datos más elevados se localizan en la no práctica de este tipo de actividades (77,1%), seguida del Yoga (8%) y de otras modalidades (4,3%). Las cifras más altas en aquellos docentes que solo han impartido docencia en la etapa universitaria se encontraron también en la no práctica de actividad física mental (83%), continuada por el Yoga (7%) y por el Mindfulness (3,4%).

Tabla V.60. Práctica de actividad física mental en función de docencia enseñanzas medias ($p=0,000^*$)

Actividad Física Mental	Enseñanzas medias		Total
	Si	No	
No practica	Recuento	252	820
	% AF Mental	23,5%	76,5%
	% Enseñanzas medias	77,1%	83,0%
Pilates	Recuento	6	31
	% AF Mental	16,2%	83,8%
	% Enseñanzas medias	1,8%	3,1%
Yoga	Recuento	26	69
	% AF Mental	27,4%	72,6%
	% Enseñanzas medias	8,0%	7,0%
Mindfulness	Recuento	11	34
	% AF Mental	24,4%	75,6%
	% Enseñanzas medias	3,4%	3,4%
Body Balance	Recuento	7	12
	% AF Mental	36,8%	63,2%
	% Enseñanzas medias	2,1%	1,2%
Chi Kung	Recuento	5	6
	% AF Mental	45,5%	54,5%
	% Enseñanzas medias	1,5%	0,6%
Taichí	Recuento	6	8
	% AF Mental	42,9%	57,1%
	% Enseñanzas medias	1,8%	0,8%
Otros	Recuento	14	8
	% AF Mental	63,6%	36,4%
	% Enseñanzas medias	4,3%	0,8%
Total	Recuento	327	988
	% AF Mental	24,9%	75,1%
	% Enseñanzas medias	100,0%	100,0%

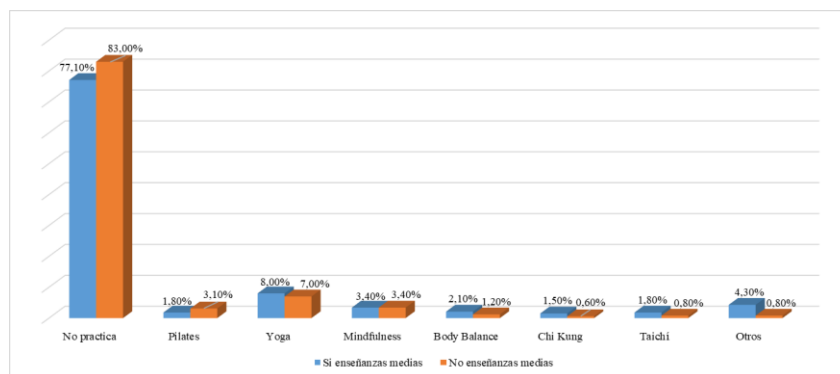


Figura V.40. Práctica de actividad física mental en función de docencia enseñanzas medias

V.2.5. VARIABLES DE COMUNICACIÓN Y PSICOSOCIALES

En el análisis de correlación del lenguaje no verbal con las variables psicosociales, se establecieron datos estadísticamente significativos ($p \leq ,01^*$), tal y como figura en la siguiente tabla. Los datos mostraron que la variable de comunicación correlaciona negativamente con los niveles de estrés ($r = -,262^{**}$), con el agotamiento emocional ($r = -,276$) y con la despersonalización ($r = -,320$). Sin embargo, se establecen correlaciones de forma positiva y directa con la realización emocional ($r = ,461$), la Inteligencia Emocional general ($r = ,409$), la atención emocional ($r = ,165$), la claridad emocional ($r = ,320$) y la reparación emocional ($r = ,394$).

Tabla V.61. Correlación del lenguaje no verbal con el estrés, dimensiones del Síndrome de Burnout e Inteligencia Emocional

		LNV	Estrés	AE	BD	RP	IEG	IEAE	IECE	IERE
LNV	Correlación de Pearson	-	-,262**	-,276**	-,320**	,461**	,409**	,165**	,320**	,394**
Estrés	Correlación de Pearson		-	,708**	,430**	-,488**	-,179**	,236**	-,284**	-,370**
AE	Correlación de Pearson			-	,584**	-,497**	-,109**	,187**	-,170**	-,278**
BD	Correlación de Pearson				-	-,382**	-,125**	,099**	-,187**	-,196**
RP	Correlación de Pearson					-	,421**	,066*	,388**	,460**
IEG	Correlación de Pearson						-	,647**	,771**	,701**
IEAE	Correlación de Pearson							-	,220**	,087**
IECE	Correlación de Pearson								-	,442**
IERE	Correlación de Pearson									-

*Lenguaje No Verbal (LNV) *Agotamiento Emocional (AE) *Despersonalización (D) *Realización Personal (RP) *Inteligencia Emocional General (IEG) * Inteligencia Emocional Atención Emocional (IEAE) *Inteligencia Emocional Claridad Emocional (IECE) *Inteligencia Emocional Reparación Emocional (IERE)

En cuanto a los niveles del Síndrome de Burnout en función de la utilización del lenguaje no verbal por parte de los profesores universitarios, se hallaron datos significativos ($p = 0,000^*$), tal y como se muestra en la siguiente tabla. Los datos arrojados exponen que aquellos docentes que más uso hacen de la variable de

comunicación son aquellos que no presentan síntomas de Burnout ($M= 4,11$), siendo los que presentan severo Burnout aquellos que menos uso hacen del lenguaje no verbal ($M= 3,58$).

Tabla V.62. Lenguaje no verbal en función de los niveles de Síndrome de Burnout

Niveles de Síndrome de Burnout		Media	Desviación Típica	F	X^2
Lenguaje no Verbal	No Burnout	4,11	0,453	58,267	0,000*
	Bajo Burnout	3,96	0,429		
	Medio Burnout	3,78	0,491		
	Severo Burnout	3,58	0,558		

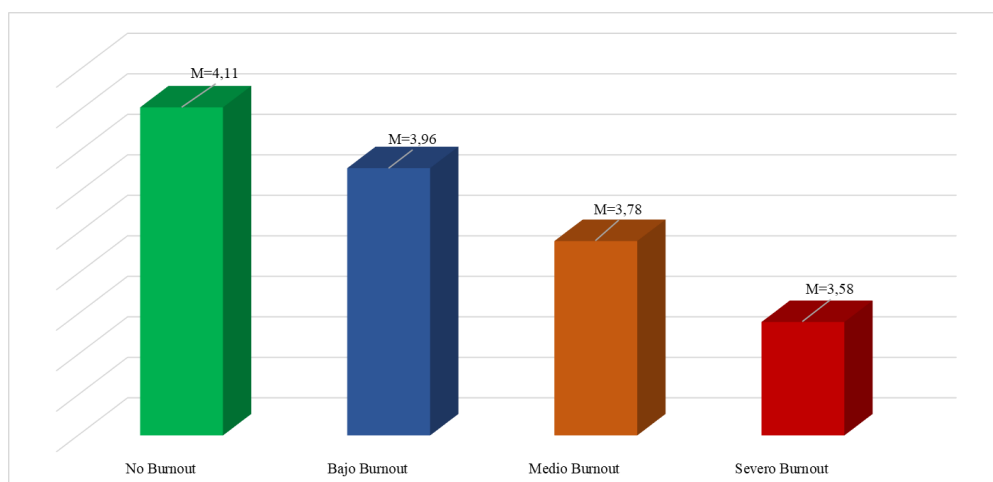


Figura V.41. Lenguaje no verbal en función de los niveles de Síndrome de Burnout

V.2.6. VARIABLES DE COMUNICACIÓN EN FUNCIÓN DE LAS VARIABLES DE ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVAS

En lo concerniente a la relación entre el uso del lenguaje no verbal y la práctica de actividad física, tal y como se expone en la siguiente tabla, se obtuvieron datos estadísticamente significativos ($p= 0,002^*$). Aquellos participantes que realizan práctica de actividad física de forma habitual a la semana son los que obtienen un mayor uso del lenguaje no verbal ($M= 3,92$), frente a los que no realizan actividad física ($M=3,83$).

Tabla V.63. Lenguaje no verbal en función de la práctica o no de actividad física

	Práctica de Actividad Física						Prueba T Sig. (bilateral)
	Si		No		Prueba de Levene		
	Media	D. T.	Media	D. T.	F	Sig.	
Lenguaje no Verbal	3,92	0,511	3,83	0,491	0,957	0,328	0,002*

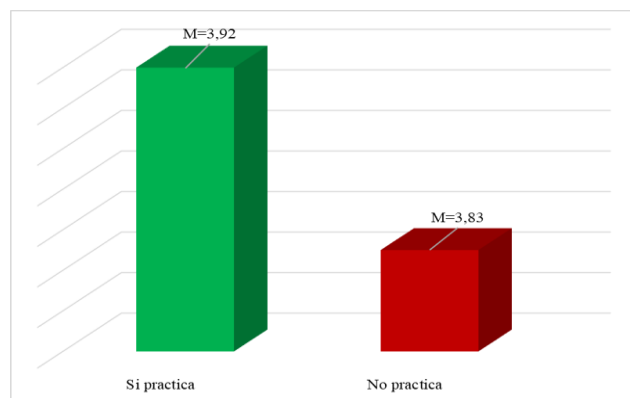


Figura V.42. Lenguaje no verbal en función de la práctica o no de actividad física

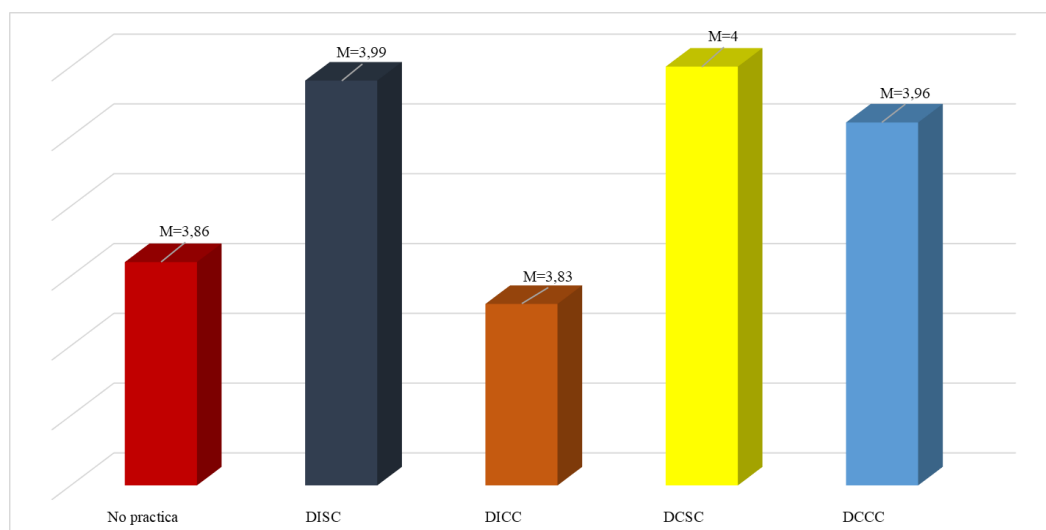
En el análisis del uso del lenguaje no verbal y la práctica de deporte a nivel profesional o semiprofesional, se obtuvieron datos estadísticamente significativos ($p= 0,031^*$), tal y como se muestra en la tabla. Los datos pusieron de relieve que aquellos profesores que más hacen uso de la presente variable de comunicación son aquellos que practican deportes colectivos sin contacto ($M= 4,00$), seguidos de los individuales sin contacto ($M= 3,99$), siendo los que menos hacen uso del lenguaje no verbal aquellos que practican actividades individuales con contacto ($M= 3,83$).

Tabla V.64. Lenguaje no verbal en función de la actividad deportiva practicada

Actividad Deportiva	Media	Desviación Típica	F	X ²
No practica	3,86	0,501	2,665	0,031*
DISC	3,99	0,487		
DICC	3,83	0,642		
DCSC	4,00	0,459		
DCCC	3,96	0,506		

*Deporte Individual sin Contacto (DISC) *Deporte Individual con Contacto (DICC) *Deporte Colectivo sin Contacto (DCSC)

*Deporte Colectivo con Contacto (DCCC)



*Deporte Individual sin Contacto (DISC) *Deporte Individual con Contacto (DICC) *Deporte Colectivo sin Contacto (DCSC)

*Deporte Colectivo con Contacto (DCCC)

Figura V.43. Lenguaje no verbal en función de la actividad deportiva practicada

Tal y como se expone en la siguiente tabla, se obtuvieron datos estadísticamente significativos ($p= 0,025^*$) en el análisis de la relación entre el uso del lenguaje no verbal y la práctica de actividad física mental. Los datos mostraron que aquellos sujetos que presentan un mayor uso de la comunicación no verbal son aquellos que practican actividades englobadas en las modalidades de otros ($M= 3,98$), seguidas del Taichí ($M= 4,17$), mientras que los valores más bajos se registran en aquellos sujetos que no realizan este tipo de actividades ($M= 3,87$), seguidos del Yoga ($M= 3,88$).

Tabla V.65. Lenguaje no verbal en función de la actividad física mental

Actividad Física Mental	Media	Desviación Típica	F	χ^2
No practica	3,87	0,505	2,298	0,025*
Pilates	3,92	0,425		
Yoga	3,88	0,514		
Mindfulness	3,94	0,544		
Body Balance	4,23	0,446		
Chi Kung	3,96	0,448		
Taichí	4,17	0,452		
Otros	3,98	0,493		

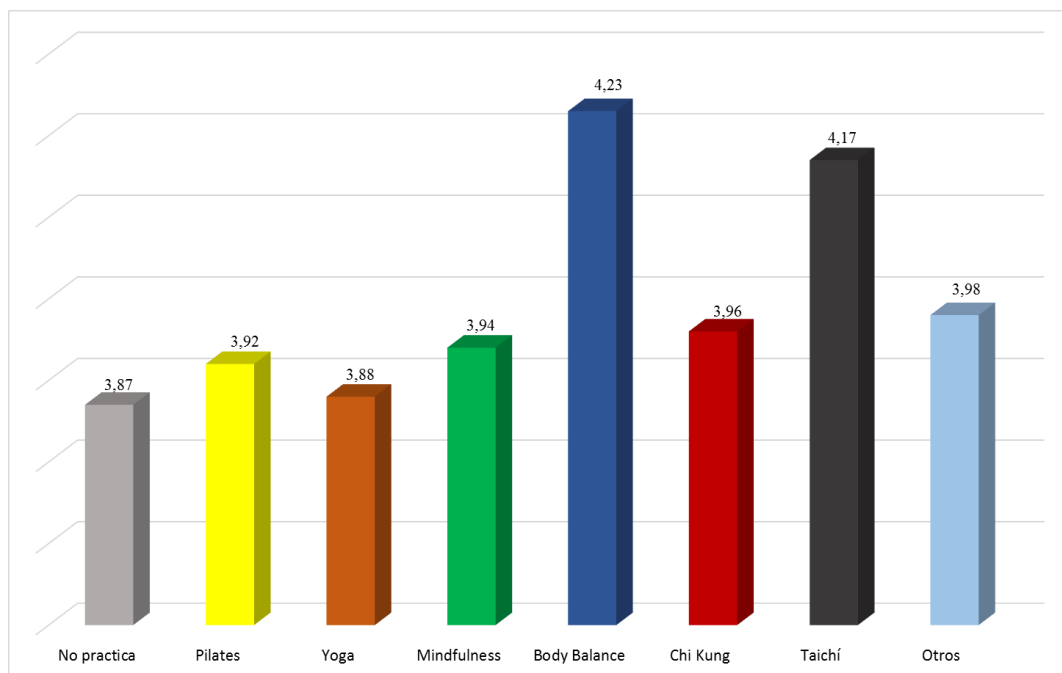


Figura V.44. Lenguaje no verbal en función de la actividad física mental

V.2.7. VARIABLES PSICOSOCIALES

En cuanto al análisis correlacional entre las variables psicosociales se encontraron datos estadísticamente significativos ($p\leq ,01^*$), tal y como figura en la siguiente tabla. En torno a las variables psicosociales, se encontraron correlaciones positivas en los niveles

de estrés con el agotamiento emocional ($r = ,708^{**}$), con la despersonalización ($r = ,430^{**}$) y con la atención emocional ($r = ,236^{**}$) y negativamente indirectas con la realización personal ($r = -,488$), con la inteligencia emocional general ($r = -,179$) y con sus dimensiones claridad emocional ($r = -,284^{**}$) y reparación emocional ($r = -,370^{**}$).

En esta misma línea, se encontraron correlaciones directas entre el agotamiento emocional, la despersonalización ($r = ,584$) y la atención emocional ($r = ,187$) y negativas con la realización personal ($r = -,497$), la inteligencia emocional general ($r = -,109^{**}$), la claridad emocional ($r = -,170^{**}$) y la reparación emocional ($r = -,278^{**}$).

De la despersonalización resaltar las correlaciones negativas con la reparación emocional ($r = -,382^{**}$), la claridad emocional ($r = -,187^{**}$) y la reparación emocional ($r = -,196^{**}$). Asimismo, se encontraron correlaciones directas en la realización personal con la inteligencia emocional general ($r = ,421^{**}$), la claridad emocional ($r = ,388$) y la reparación emocional ($r = ,460^{**}$). Por último, destacar que las dimensiones de la Inteligencia Emocional correlacionan positivamente y de forma directa entre sus dimensiones.

Tabla V.66. Correlación entre los niveles de estrés, dimensiones del Síndrome de Burnout e Inteligencia Emocional

		Estrés	AE	BD	RP	IEG	IEAE	IECE	IERE
Estrés	Correlación de Pearson	-	,708**	,430**	-,488**	-,179**	,236**	-,284**	-,370**
AE	Correlación de Pearson		-	,584**	-,497**	-,109**	,187**	-,170**	-,278**
BD	Correlación de Pearson			-	-,382**	-,125**	,099**	-,187**	-,196**
RP	Correlación de Pearson				-	,421**	,066*	,388**	,460**
IEG	Correlación de Pearson					-	,647**	,771**	,701**
IEAE	Correlación de Pearson						-	,220**	,087**
IECE	Correlación de Pearson							-	,442**
IERE	Correlación de Pearson								-

*Agotamiento Emocional (AE) *Despersonalización (D) *Realización Personal (RP) *Inteligencia Emocional General (IEG) *Inteligencia Emocional Atención Emocional (IEAE) *Inteligencia Emocional Claridad Emocional (IECE) *Inteligencia Emocional Reparación Emocional (IERE)

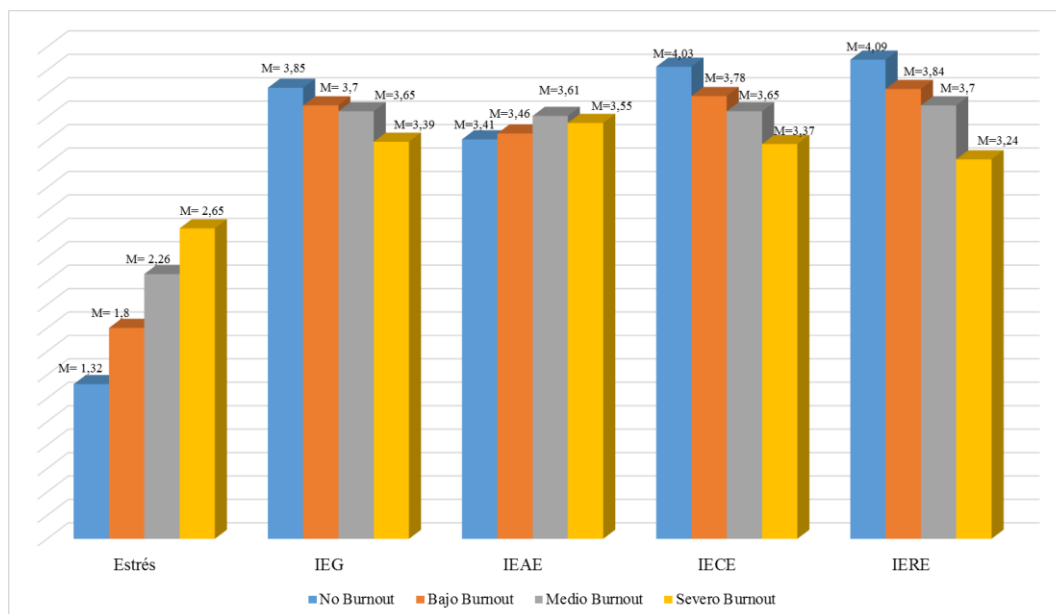
En cuanto a los niveles de Burnout en función de las variables psicosociales, de igual modo como en el caso anterior, se establecieron datos estadísticamente significativos para los niveles de estrés, Inteligencia Emocional general, claridad emocional y reparación emocional ($p=0,000^*$), siendo distinta para la atención emocional ($p=0,006^*$).

Aquellos participantes que presentan mayores niveles de estrés son los que presentan índices de severo Burnout ($M=2,65$), en cambio los niveles más altos en Inteligencia Emocional general son aquellos que no presentan síntomas de este constructo ($M=3,85$), las cifras más elevadas para la atención emocional se localizaron en el medio Burnout ($M=3,61$), siendo los niveles más elevados tanto para la claridad emocional ($M=4,03$), como para la reparación emocional ($M=4,09$), en la ausencia del Síndrome de Burnout.

Tabla V.67. Niveles de estrés e inteligencia emocional en función de los niveles de Síndrome de Burnout

Niveles de Síndrome de Burnout		Media	Desviación Típica	F	X ²
Niveles de estrés	No Burnout	1,32	0,594	262,941	0,000
	Bajo Burnout	1,80	0,608		
	Medio Burnout	2,26	0,571		
	Severo Burnout	2,65	0,509		
IEG	No Burnout	3,85	0,482	29,335	0,000
	Bajo Burnout	3,70	0,517		
	Medio Burnout	3,65	0,549		
	Severo Burnout	3,39	0,572		
IEAE	No Burnout	3,41	0,822	4,126	0,006
	Bajo Burnout	3,46	0,825		
	Medio Burnout	3,61	0,812		
	Severo Burnout	3,55	0,866		
IECE	No Burnout	4,03	0,637	36,910	0,000
	Bajo Burnout	3,78	0,727		
	Medio Burnout	3,65	0,737		
	Severo Burnout	3,37	0,799		
IERE	No Burnout	4,09	0,639	59,212	0,000
	Bajo Burnout	3,84	0,676		
	Medio Burnout	3,70	0,689		
	Severo Burnout	3,24	0,846		

*Inteligencia Emocional General (IEG) * Inteligencia Emocional Atención Emocional (IEAE) *Inteligencia Emocional Claridad Emocional (IECE) *Inteligencia Emocional Reparación Emocional (IERE)



*Inteligencia Emocional General (IEG) * Inteligencia Emocional Atención Emocional (IEAE) *Inteligencia Emocional Claridad Emocional (IECE) *Inteligencia Emocional Reparación Emocional (IERE)

Figura V.45. Niveles de estrés e Inteligencia Emocional en función de los niveles de Síndrome de Burnout

V.2.8. VARIABLES PSICOSOCIALES EN FUNCIÓN DE LAS VARIABLES FÍSICO-DEPORTIVAS

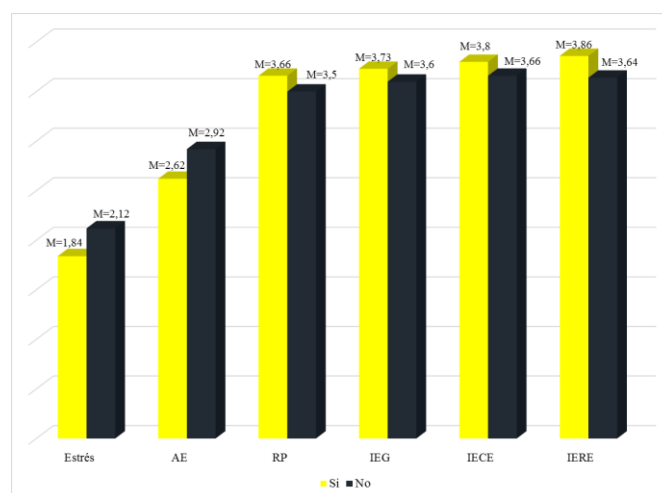
Tal y como se muestra en la siguiente tabla, en el análisis de la relación entre la práctica de actividad física en función de los niveles de estrés se hallaron datos estadísticamente significativos ($p= 0,000^*$), donde los datos más elevados se localizaron en aquellos participantes que no realizan actividad física de forma regular. En cuanto al agotamiento emocional también se establecieron datos significativos ($p= 0,000^*$), en el que igual que en el caso anterior los sujetos con mayores niveles son aquellos que no son activos físicamente.

Sin embargo, en la reparación emocional los datos más elevados se manifiestan en los sujetos que sí son activos físicamente ($M= 3,73$), ocurriendo lo mismo en la Inteligencia Emocional general ($M= 3,73$) y en sus dimensiones claridad emocional ($M= 3,80$) y reparación emocional ($M= 3,86$). Siendo la despersonalización y la atención emocional las únicas dimensiones en las que no se han encontrado datos estadísticamente significativos.

Tabla V.68. Niveles de estrés, dimensiones del Burnout e inteligencia emocional en función de la práctica o no de actividad física

Práctica de Actividad Física							Prueba T Sig. (bilateral)
	Sí		No		Prueba de Levene		
	Media	D. T.	Media	D. T.	F	Sig.	
Niveles de Estrés	1,84	0,730	2,12	0,705	0,224	0,636	0,000*
AE	2,62	0,919	2,92	0,922	0,081	0,777	0,000*
D	2,07	0,760	2,09	0,726	2,451	0,118	0,665
RP	3,66	0,655	3,50	0,663	0,051	0,822	0,000*
IEG	3,73	0,533	3,60	0,552	1,693	0,193	0,000*
IEAE	3,53	0,815	3,49	0,849	1,346	0,246	0,414
IECE	3,80	0,720	3,66	0,785	6,198	0,013	0,001*
IERE	3,86	0,724	3,64	0,752	1,660	0,198	0,000*

*Agotamiento Emocional (AE) *Despersonalización (D) *Realización Personal (RP) *Inteligencia Emocional General (IEG) *Inteligencia Emocional Atención Emocional (IEAE) *Inteligencia Emocional Claridad Emocional (IECE) *Inteligencia Emocional Reparación Emocional (IERE)



*Agotamiento Emocional (AE) *Realización Personal (RP) *Inteligencia Emocional General (IEG) *Inteligencia Emocional Atención Emocional (IEAE) *Inteligencia Emocional Claridad Emocional (IECE) *Inteligencia Emocional Reparación Emocional (IERE)

Figura V.46. Niveles de estrés, dimensiones del Burnout e inteligencia emocional en función de la práctica o no de actividad física

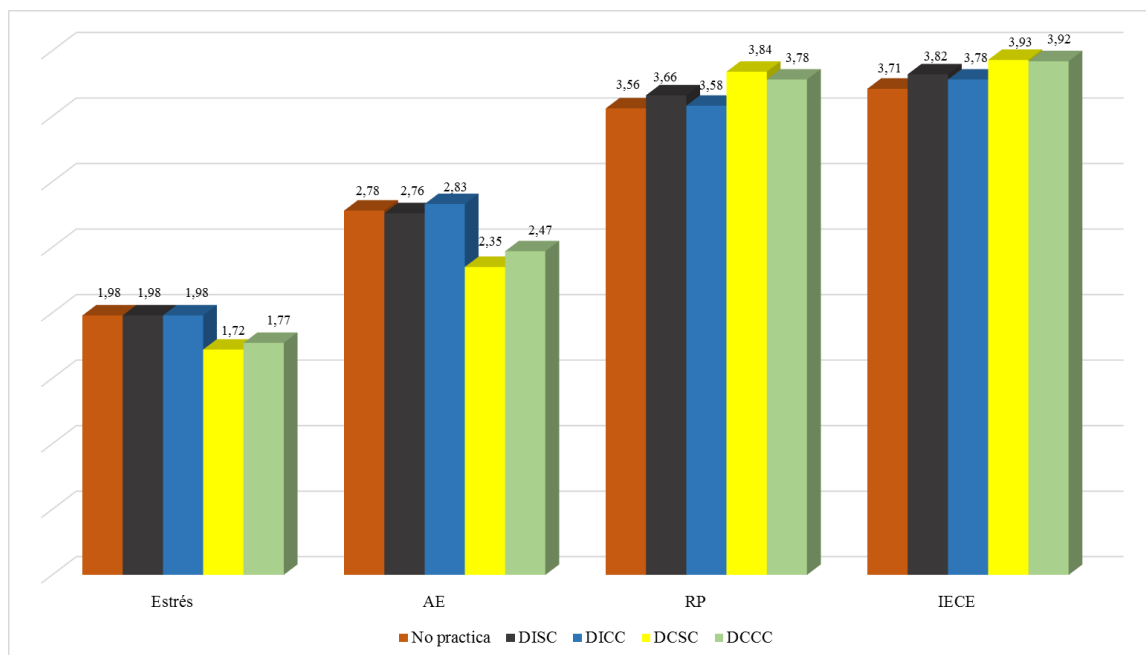
En lo concerniente al análisis entre la práctica de deporte a nivel profesional o semiprofesional, tal y como se expone a continuación en la tabla, se hallaron datos significativos para los niveles de estrés ($p=0,013^*$), el agotamiento emocional ($p=0,001^*$), la realización personal ($p=0,001^*$), y la claridad emocional ($p=0,013^*$). Los datos arrojados exponen que los menores niveles de estrés los experimentan aquellos profesores que realizan deportes colectivos sin contacto ($M=1,72$), ocurriendo lo mismo para la claridad emocional ($M=,013^*$).

En cuanto al agotamiento emocional las cifras más elevadas se localizan en la modalidad individual con contacto ($M=2,83$). Los sujetos que mayor realización personal poseen son aquellos que realizan actividades individuales sin contacto ($M=3,66$).

Tabla V.69. Niveles de estrés, dimensiones del Burnout e inteligencia emocional en función de la práctica deportiva

Práctica Deportiva		Media	Desviación Típica	F	X ²
Niveles de estrés	No practica	1,98	0,723	3,195	0,013*
	DISC	1,98	0,708		
	DICC	1,98	0,764		
	DCSC	1,72	0,711		
	DCCC	1,77	0,807		
AE	No practica	2,78	0,924	4,690	0,001*
	DISC	2,76	0,943		
	DICC	2,83	1,094		
	DCSC	2,35	0,801		
	DCCC	2,47	0,924		
D	No practica	2,09	0,745	1,751	0,136
	DISC	2,19	0,747		
	DICC	2,17	0,855		
	DCSC	1,96	0,696		
	DCCC	1,95	0,737		
RP	No practica	3,56	0,661	4,597	0,001*
	DISC	3,66	0,666		
	DICC	3,58	0,881		
	DCSC	3,84	0,549		
	DCCC	3,78	0,591		
IEG	No practica	3,66	0,544	1,966	0,097
	DISC	3,76	0,495		
	DICC	3,62	0,681		
	DCSC	3,79	0,507		
	DCCC	3,76	0,546		
IEAE	No practica	3,51	0,832	,894	0,467
	DISC	3,62	0,712		
	DICC	3,44	0,970		
	DCSC	3,55	0,822		
	DCCC	3,41	0,839		
IECE	No practica	3,71	0,761	3,164	0,013*
	DISC	3,82	0,656		
	DICC	3,78	0,790		
	DCSC	3,93	0,660		
	DCCC	3,92	0,701		
IERE	No practica	3,75	0,740	2,148	0,073
	DISC	3,83	0,710		
	DICC	3,65	0,961		
	DCSC	3,89	0,619		
	DCCC	3,93	0,743		

*Agotamiento Emocional (AE) *Despersonalización (D) *Realización Personal (RP) *Inteligencia Emocional General (IEG) *Inteligencia Emocional Atención Emocional (IEAE) *Inteligencia Emocional Claridad Emocional (IECE) *Inteligencia Emocional Reparación Emocional (IERE) *Deporte Individual sin Contacto (DISC) *Deporte Individual con Contacto (DICC) *Deporte Colectivo sin Contacto (DCSC) *Deporte Colectivo con Contacto (DCCC)



*Agotamiento Emocional (AE) *Realización Personal (RP) *Inteligencia Emocional General (IEG) *Inteligencia Emocional Claridad Emocional (IECE) *Deporte Individual sin Contacto (DISC) *Deporte Individual con Contacto (DICC) *Deporte Colectivo sin Contacto (DCSC) *Deporte Colectivo con Contacto (DCCC)

Figura V.47. Niveles de estrés, dimensiones del Burnout e inteligencia emocional en función de la práctica deportiva

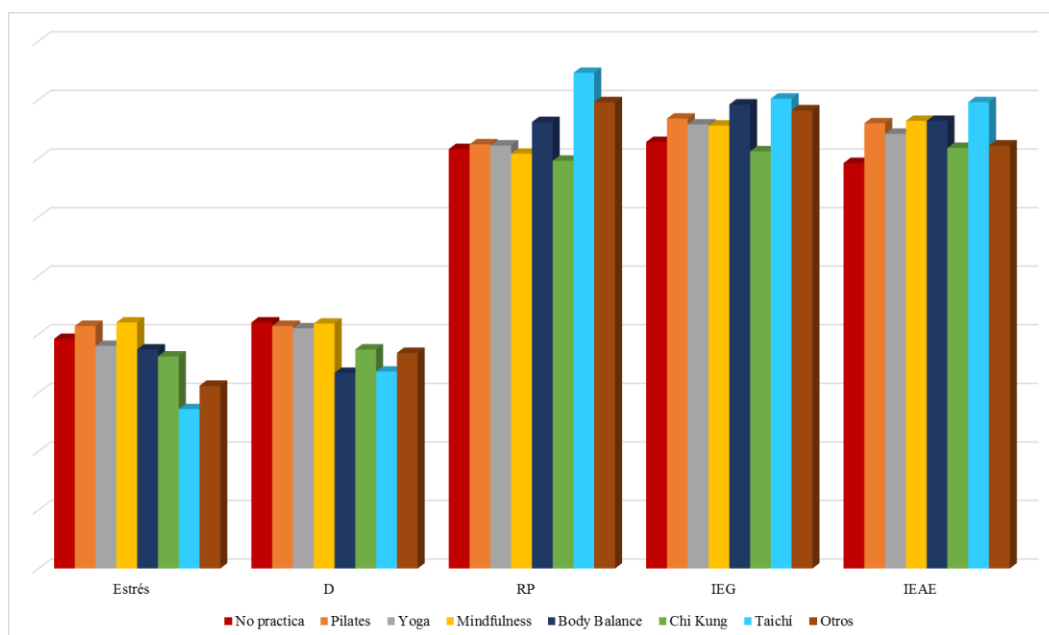
En torno al análisis de la práctica de actividad física mental y los factores psicosociales se encontraron datos estadísticamente significativos para los niveles de estrés ($p=0,007^*$), la despersonalización ($p=0,049^*$), la realización personal ($p=0,001^*$), la Inteligencia Emocional general ($p=0,000^*$) y la atención emocional ($p=0,000^*$). Los participantes que obtuvieron los valores más bajos de nivel de estrés son aquellos que realizan Taichí ($M=1,36$). A su vez, en la despersonalización las cifras más bajas se encontraron en la práctica de Body Balance ($M=2,74$). En torno a la realización personal los valores más elevados también se localizaron en el Body Balance ($M=3,81$) y en cuanto a la atención emocional los valores más elevados se hallaron en aquellos profesores que realizan Taichí ($M=3,98$).

Tabla V.70. Niveles de estrés, dimensiones del Burnout e Inteligencia Emocional en función de la práctica física mental

Actividad Física Mental		Media	Desviación Típica	F	X ²
Niveles de estrés	No practica	1,96	,731	2,800	,007*
	Pilates	2,07	,728		
	Yoga	1,90	,704		
	Mindfulness	2,10	,774		
	Body Balance	1,87	,643		
	Chi Kung	1,81	,697		
	Taichí	1,36	,760		
	Otros	1,56	,657		
AE	No practica	2,75	,933	1,888	,068
	Pilates	2,91	,791		
	Yoga	2,72	,993		
	Mindfulness	2,81	1,012		
	Body Balance	2,74	,704		
	Chi Kung	2,32	,775		
	Taichí	2,26	,773		
D	Otros	2,27	,740	2,027	,049*
	No practica	2,10	,749		
	Pilates	2,07	,750		
	Yoga	2,05	,761		
	Mindfulness	2,09	,764		
	Body Balance	1,67	,378		
	Chi Kung	1,87	,595		
RP	Taichí	1,68	,722	3,371	,001*
	Otros	1,84	,719		
	No practica	3,58	,661		
	Pilates	3,62	,586		
	Yoga	3,61	,642		
	Mindfulness	3,54	,705		
	Body Balance	3,81	,498		
IEG	Chi Kung	3,48	1,098	4,168	,000*
	Taichí	4,23	,541		
	Otros	3,98	,513		
	No practica	3,64	,544		
	Pilates	3,84	,536		
	Yoga	3,79	,441		
	Mindfulness	3,78	,585		
IEAE	Body Balance	3,96	,414	4,147	,000*
	Chi Kung	3,56	,961		
	Taichí	4,01	,541		
	Otros	3,91	,478		
	No practica	3,46	,832		
	Pilates	3,80	,688		
	Yoga	3,71	,775		
IECE	Mindfulness	3,82	,799	1,636	,121
	Body Balance	3,82	,657		
	Chi Kung	3,59	1,183		
	Taichí	3,98	,731		
	Otros	3,61	,677		
	No practica	3,72	,753		
	Pilates	3,81	,828		
IERE	Yoga	3,82	,617	1,862	,072
	Mindfulness	3,81	,808		
	Body Balance	4,04	,679		
	Chi Kung	3,51	1,011		
	Taichí	3,95	,734		
	Otros	4,03	,678		
	No practica	3,75	,749		
IERE	Pilates	3,91	,573	1,862	,072
	Yoga	3,85	,642		
	Mindfulness	3,71	,899		
	Body Balance	4,03	,559		
	Chi Kung	3,60	,958		
	Taichí	4,11	,734		
	Otros	4,08	,603		

*Agotamiento Emocional (AE) *Despersonalización (D) *Realización Personal (RP) *Inteligencia Emocional General (IEG)

*Inteligencia Emocional Atención Emocional (IEAE) *Inteligencia Emocional Claridad Emocional (IECE) *Inteligencia Emocional Reparación Emocional (IERE)



*Despersonalización (D) *Realización Personal (RP) *Inteligencia Emocional General (IEG) *Inteligencia Emocional Atención Emocional (IEAE)

Figura V.48. Niveles de estrés, dimensiones del Burnout e Inteligencia Emocional en función de la práctica física mental

V.2.9. VARIABLES DE ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVAS

En el análisis de las posibles relaciones existentes entre la práctica de actividad física de forma habitual y la práctica deportiva a nivel profesional o semiprofesional en algún momento, se obtuvieron datos significativos ($p=0,001^*$).

De aquellos profesores que compiten o lo han hecho alguna vez en las categorías de alto nivel el 57,5% si practican actividad física de forma habitual, frente al 42,5% que no la practican.

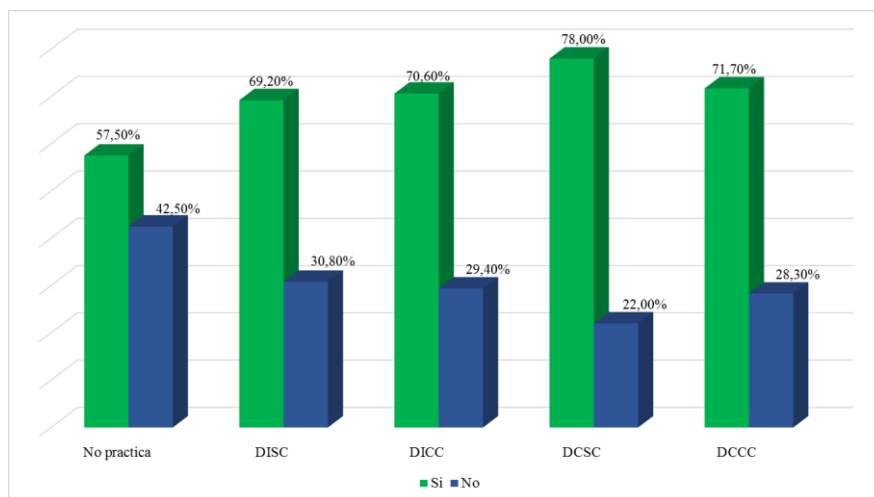
Dentro de las modalidades individuales sin contacto los datos más elevados se encontraron en aquellos sujetos que sí practican actividad física de forma habitual (69,2%), ocurriendo de igual modo para la modalidad individual con contacto (70,6%), para la colectiva sin contacto (78%) y la colectiva con contacto (71,7%).

Tabla V.71. Práctica de actividad física o no en función de la práctica deportiva ($p= 0,001^*$)

Práctica Deportiva		Actividad Física		Total
		Si	No	
No practica	Recuento	596	441	1037
	% Práctica Deportiva	57,5%	42,5%	100,0%
	% Actividad Física	74,9%	84,8%	78,8%
DISC	Recuento	63	28	91
	% Práctica Deportiva	69,2%	30,8%	100,0%
	% Actividad Física	7,9%	5,4%	6,9%
DICC	Recuento	24	10	34
	% Práctica Deportiva	70,6%	29,4%	100,0%
	% Actividad Física	3,0%	1,9%	2,6%
DCSC	Recuento	32	9	41
	% Práctica Deportiva	78,0%	22,0%	100,0%
	% Actividad Física	4,0%	1,7%	3,1%
DCCC	Recuento	81	32	113
	% Práctica Deportiva	71,7%	28,3%	100,0%
	% Actividad Física	10,2%	6,2%	8,6%
Total	Recuento	796	520	1316
	% Práctica Deportiva	60,5%	39,5%	100,0%
	% Actividad Física	100,0%	100,0%	100,0%

*Deporte Individual sin Contacto (DISC) *Deporte Individual con Contacto (DICC) *Deporte Colectivo sin Contacto (DCSC)

*Deporte Colectivo con Contacto (DCCC)



*Deporte Individual sin Contacto (DISC) *Deporte Individual con Contacto (DICC) *Deporte Colectivo sin Contacto (DCSC)

*Deporte Colectivo con Contacto (DCCC)

Figura V.49. Práctica de actividad física o no en función de la práctica deportiva

En torno al análisis relacional entre la práctica de actividad física y la actividad física mental se establecieron datos estadísticamente significativos ($p= 0,007^*$). Donde se hace necesario destacar que en el Pilares (56,8%), Yoga (72,6%), Mindfulness (66,7%), Body Balance (73,7%), Chi Kung (81,8%), Taichí (71,4%) y otras modalidades de actividad mental (86,4%), los datos más elevados se encontraron en aquellos profesores que sí realizan actividad física de forma habitual.

Tabla V.72. Práctica de actividad física o no en función de la práctica física mental ($p=0,007^*$)

Actividad Física Mental		Actividad Física		Total
		Si	No	
No practica	Recuento	624	448	1072
	% AF Mental	58,2%	41,8%	100,0%
	% Actividad Física	78,4%	86,3%	81,5%
Pilates	Recuento	21	16	37
	% AF Mental	56,8%	43,2%	100,0%
	% Actividad Física	2,6%	3,1%	2,8%
Yoga	Recuento	69	26	95
	% AF Mental	72,6%	27,4%	100,0%
	% Actividad Física	8,7%	5,0%	7,2%
Mindfulness	Recuento	30	15	45
	% AF Mental	66,7%	33,3%	100,0%
	% Actividad Física	3,8%	2,9%	3,4%
Body Balance	Recuento	14	5	19
	% AF Mental	73,7%	26,3%	100,0%
	% Actividad Física	1,8%	1,0%	1,4%
Chi Kung	Recuento	9	2	11
	% AF Mental	81,8%	18,2%	100,0%
	% Actividad Física	1,1%	0,4%	0,8%
Taichí	Recuento	10	4	14
	% AF Mental	71,4%	28,6%	100,0%
	% Actividad Física	1,3%	0,8%	1,1%
Otros	Recuento	19	3	22
	% AF Mental	86,4%	13,6%	100,0%
	% Actividad Física	2,4%	0,6%	1,7%
Total	Recuento	796	519	1315
	% AF Mental	60,5%	39,5%	100,0%
	% Actividad Física	100,0%	100,0%	100,0%

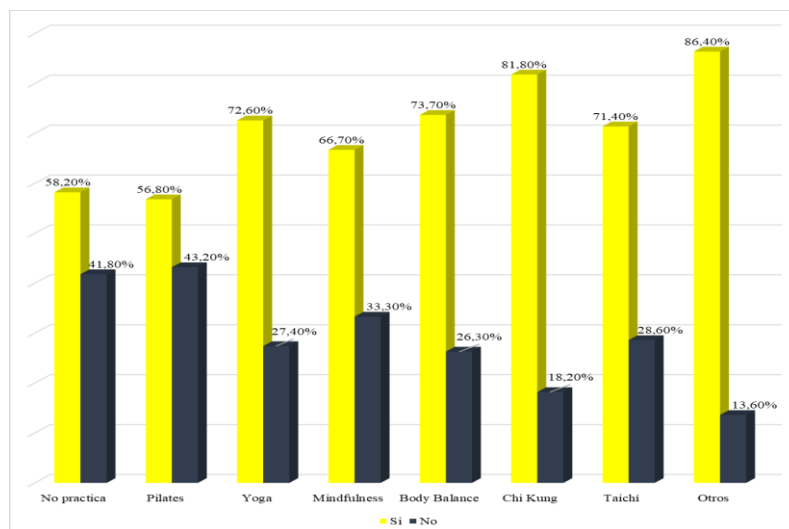


Figura V.50. Práctica de actividad física o no en función de la práctica física mental

En lo concerniente a la relación entre la actividad deportiva profesional o semiprofesional y la práctica de actividad física mental se hallaron datos estadísticamente significativos ($p=0,012^*$), tal y como figura en la siguiente tabla. Donde se destaca que aquellos sujetos que practican Pilates (81,1%), Yoga (88,4%), Mindfulness (71,1%), Body Balance (84,2%), Chi Kung (72,7%), Taichí (78,6%) y

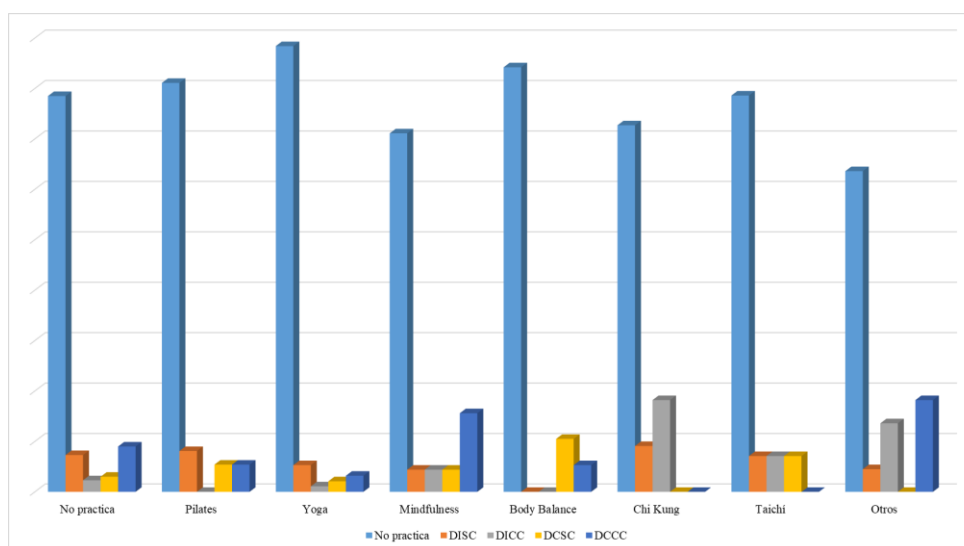
otras modalidades (63,6%), encuentran sus valores más elevados en la no práctica de actividad deportiva en altos niveles.

Tabla V.73. Actividad deportiva en función de la actividad física mental ($p= 0,012^*$)

Actividad Física Mental		Práctica Deportiva					Total
		No practica	DISC	DICC	DCSC	DCCC	
No practica	Recuento	841	78	25	32	96	1072
	% AF Mental	78,5%	7,3%	2,3%	3,0%	9,0%	100,0%
	% Práctica Deportiva	81,2%	85,7%	73,5%	78,0%	85,0%	81,5%
Pilates	Recuento	30	3	0	2	2	37
	% AF Mental	81,1%	8,1%	0,0%	5,4%	5,4%	100,0%
	% Práctica Deportiva	2,9%	3,3%	0,0%	4,9%	1,8%	2,8%
Yoga	Recuento	84	5	1	2	3	95
	% AF Mental	88,4%	5,3%	1,1%	2,1%	3,2%	100,0%
	% Práctica Deportiva	8,1%	5,5%	2,9%	4,9%	2,7%	7,2%
Mindfulness	Recuento	32	2	2	2	7	45
	% AF Mental	71,1%	4,4%	4,4%	4,4%	15,6%	100,0%
	% Práctica Deportiva	3,1%	2,2%	5,9%	4,9%	6,2%	3,4%
Body Balance	Recuento	16	0	0	2	1	19
	% AF Mental	84,2%	0,0%	0,0%	10,5%	5,3%	100,0%
	% Práctica Deportiva	1,5%	0,0%	0,0%	4,9%	0,9%	1,4%
Chi Kung	Recuento	8	1	2	0	0	11
	% AF Mental	72,7%	9,1%	18,2%	0,0%	0,0%	100,0%
	% Práctica Deportiva	0,8%	1,1%	5,9%	0,0%	0,0%	0,8%
Taichí	Recuento	11	1	1	1	0	14
	% AF Mental	78,6%	7,1%	7,1%	7,1%	0,0%	100,0%
	% Práctica Deportiva	1,1%	1,1%	2,9%	2,4%	0,0%	1,1%
Otros	Recuento	14	1	3	0	4	22
	% AF Mental	63,6%	4,5%	13,6%	0,0%	18,2%	100,0%
	% Práctica Deportiva	1,4%	1,1%	8,8%	0,0%	3,5%	1,7%
Total	Recuento	1036	91	34	41	113	1315
	% AF Mental	78,8%	6,9%	2,6%	3,1%	8,6%	100,0%
	% Práctica Deportiva	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

*Deporte Individual sin Contacto (DISC) *Deporte Individual con Contacto (DICC) *Deporte Colectivo sin Contacto (DCSC)

*Deporte Colectivo con Contacto (DCCC)



*Deporte Individual sin Contacto (DISC) *Deporte Individual con Contacto (DICC) *Deporte Colectivo sin Contacto (DCSC)

*Deporte Colectivo con Contacto (DCCC)

Figura V.51. Actividad deportiva en función de la actividad física mental

V.2.10. MODELOS DE ECUACIONES ESTRUCTURALES

Se obtuvo un buen ajuste en todos los índices de evaluación del modelo de ecuaciones estructurales. El Chi-cuadrado reveló un valor significativo de p ($\chi^2 = 130,259$; $gl = 9$; $p < .001$), aunque debemos tener en cuenta que este estadístico, como índice, no tiene límite superior. Asimismo, no puede interpretarse de manera estandarizada, además del problema que plantea su sensibilidad al tamaño muestral. De este modo, se emplean otros índices de ajuste estandarizados que son menos sensibles al tamaño muestral. El índice de ajuste comparativo (CFI) mostró un valor de .907, siendo aceptable. El índice de ajuste normalizado (NFI) concretó un valor de .914 y el índice de incremento de ajuste (IFI) de .923, ambos aceptables. El error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) obtiene un valor aceptable de .077.

La Tabla V.73 y la Figura V.51 muestran los valores dados para las relaciones entre las variables del modelo de ecuaciones estructurales desarrollado. Puede observarse que el estrés se asoció de forma estadísticamente significativa a nivel $p < .005$ con el agotamiento emocional ($r = .717$) y la realización personal ($r = -.491$), mostrando una relación positiva y directa en el primer caso y negativa en el segundo. No se observaron diferencias estadísticamente significativas en la relación dada entre estrés y despersonalización. Si se observaron asociaciones significativas entre el agotamiento emocional y la despersonalización ($p < .005$; $r = .541$) -las cuales estaban positivamente relacionadas- y entre la realización personal y la despersonalización ($p < .01$; $r = -.129$) -ambas negativamente relacionadas-.

Abordando la inteligencia emocional, puede observarse una relación directa entre la atención emocional y la claridad emocional ($p < .005$; $r = .184$) y la reparación emocional y la claridad emocional ($p < .005$; $r = .303$), observándose una mayor fortaleza de correlación en el segundo caso. Sobre las asociaciones entre burnout e inteligencia emocional, se muestran diferencias estadísticamente significativas a nivel $p < .005$ entre el agotamiento emocional y la atención emocional ($r = .272$), la realización personal y la reparación emocional ($r = .449$) y la realización personal y la claridad emocional ($r = .221$), todas positivas y directas. Por otro lado, se muestran asociaciones estadísticamente significativas a nivel $p < .01$ en las relaciones dadas entre realización personal y atención emocional ($r = .158$) y despersonalización y claridad emocional ($r =$

-.132), siendo positiva y directa en el primer caso e inversa en el segundo. Asimismo, el agotamiento emocional mostró una relación negativa con la reparación emocional ($p < .05$; $r = -.092$) y positiva con la claridad emocional, aunque con una baja fortaleza de correlación ($p < .05$; $r = .088$). No se observaron diferencias significativas entre despersonalización y atención emocional y reparación emocional.

Finalmente, la atención emocional no se asoció con el lenguaje no verbal. Sin embargo, la reparación emocional ($p < .005$; $r = .249$) y la claridad emocional ($p < .005$; $r = .215$) sí estuvieron positivamente relacionadas con el lenguaje no verbal.

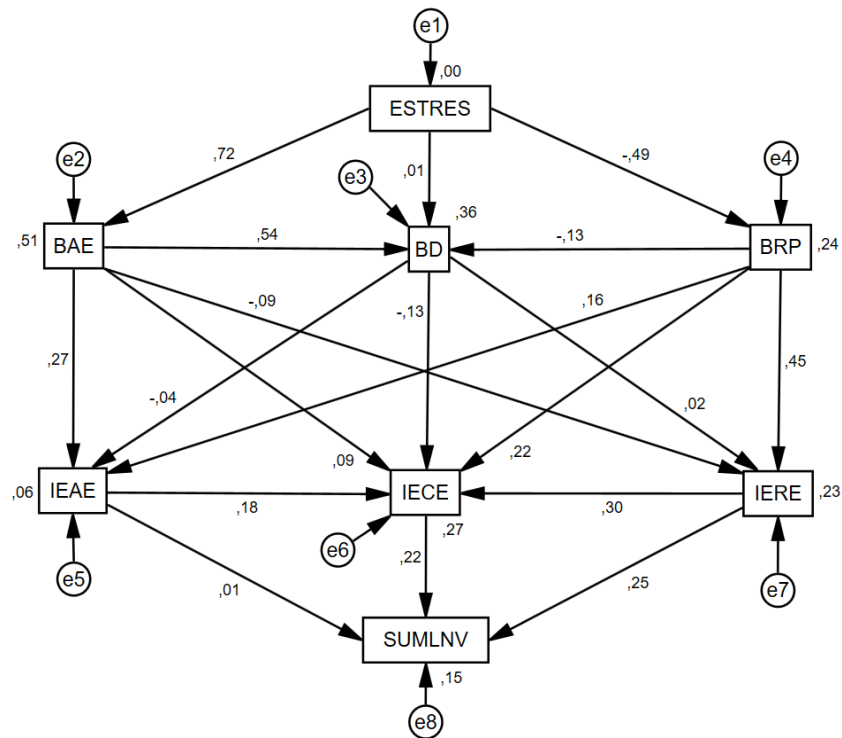
Tabla V.74. Pesos de regresión y pesos estandarizados de regresión

Relaciones entre variables			P.R.				P.E.R.
			Est	S.E.	C.R.	P	Est
BRP	←	ESTRES	-.458	.038	-12.016	***	-.491
BAE	←	ESTRES	.941	.043	21.845	***	.715
BD	←	SUMBAE	.427	.042	10.097	***	.541
BD	←	SUMBRP	-.144	.048	-3.004	**	-.129
BD	←	ESTRES	.006	.060	.101	.919	.006
IERE	←	SUMBRP	.511	.051	10.118	***	.449
IERE	←	SUMBD	.025	.053	.467	.641	.024
IEAE	←	SUMBD	-.040	.064	-.624	.532	-.036
IEAE	←	SUMBAE	.243	.051	4.724	***	.272
IERE	←	SUMBAE	-.075	.042	-1.775	*	-.092
IEAE	←	SUMBRP	.199	.062	3.222	**	.158
IECE	←	IEAE	.159	.036	4.434	***	.184
IECE	←	IERE	.291	.044	6.608	***	.303
IECE	←	SUMBAE	.068	.041	1.681	*	.088
IECE	←	SUMBRP	.242	.053	4.564	***	.221
IECE	←	SUMBD	-.130	.049	-2.629	**	-.132
SUMLNV	←	IEAE	.008	.025	.312	.755	.014
SUMLNV	←	IERE	.158	.030	5.242	***	.249
SUMLNV	←	IECE	.143	.032	4.434	***	.215

Nota 1: P.R., Pesos de Regresión; P.E.R., Pesos Estandarizados de Regresión; EST, Estimaciones; S.E., Estimación del error; C.R., Ratio Crítico.

Nota 2: BAE, Agotamiento Emocional; BD, Despersonalización; BRP, Realización Personal; IEAE, Atención Emocional; IECE, Claridad Emocional; IERE, Reparación Emocional; SUMLNV, Lenguaje No Verbal.

Nota 3: * Relación entre variables estadísticamente significativa al nivel .05; ** Relación entre variables estadísticamente significativa al nivel .01; *** Relación entre variables estadísticamente significativa al nivel .005.



Nota 1: BAE, Agotamiento Emocional; BD, Despersonalización; BRP, Realización Personal; IEAE, Atención Emocional; IECE, Claridad Emocional; IERE, Reparación Emocional; SUMLNV, Lenguaje No Verbal.

Figura V.52. Modelo de ecuaciones estructurales

DISCUSIÓN

VI

VI. DISCUSIÓN

En la presente investigación en la que han participado un total de 1.316 profesores de universidades de España, que tenía como objetivo establecer las características sociodemográficas, de desarrollo profesional, psicosociales, de comunicación y físico-deportivas, así como las posibles relaciones existentes entre las variables de ellos. Con un carácter similar, se destacan algunos estudios desarrollados en estos profesionales universitarios en los que se describen y relacionan aspectos emocionales, de estrés, burnout, lenguaje no verbal, aspectos relacionados con el ámbito laboral y hábitos físico-deportivos y mentales (Cazalla y Moleno, 2016; Di Fabio y Kenny, 2015; Ilaja y Reyes, 2016; Pladevall-Ballester, 2015; Ju, Lan, Li, Feng y You 2015).

Atendiendo a los aspectos de desempeño laboral, la mayoría de los profesores universitarios imparten docencia en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas, seguidas del ámbito de la Salud, siendo la rama de Ingeniería y Arquitectura en la que menos participantes hemos encontrado, lo que viene determinado por el número de grados que se imparten en cada una de las ramas de conocimiento. En este sentido, Quesada-Serra, Rodríguez-Gómez e Ibarra-Sáiz (2017), realizaron un estudio con 427 docentes de universidad en el que la mayoría de ellos al igual que en el presente estudio procedían de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, localizando el menor número de participantes en las ramas de Ingeniería y Arquitectura. Ocurriendo de igual manera en la investigación planteada por González-Losada y Triviño-García (2018).

En cuanto al rol que desempeña cada docente se detectó que la mayoría son Profesores Titulares (Funcionarios de Carrera), mientras que la figura más escasa es la de Catedrático, datos similares a los encontrados en los estudios desarrollados por Carlos-Guzmán (2018) y Víctor-Ponce y Muñoz-Colomina (2016), donde el perfil de Titular universitario es el más destacado. Sin embargo, en el estudio realizado por Triviño-Vargas y López-Hurtado (2018), sobre una población de docentes universitarios, se destacó de la muestra que la mayoría poseían un contrato de sustitutos interinos. Asimismo, se encontró que son más los docentes que solamente han impartido docencia en esta etapa educativa, frente a los que lo han hecho también en las enseñanzas medias.

Lo que podría venir determinado por el hecho de que el profesorado suele mayoritariamente decidirse por realizar su desempeño laboral en una etapa educativa, lo que en esta situación conlleva una gran dedicación a la investigación, haciendo difícil su complementariedad con otros trabajos, si bien es cierto que en ciertos ámbitos del conocimiento los docentes universitarios proceden del ámbito laboral-profesional.

Respecto a la utilización del lenguaje no verbal por parte de los docentes universitarios, se destaca a modo general que hacen un uso de este de forma adecuada, en cierto modo debido al hecho de que este se utiliza de forma inconsciente mayoritariamente, reflejando los estados emocionales e intenciones. Del mismo modo, Dias Dos-Santos y Assumpção- e Andrada (2016) realizaron una revisión bibliográfica en la que constataron que el profesorado utilizaba frecuentemente este constructo con el objetivo de complementar el discurso oral. Asimismo, en el estudio desarrollado por Lemos-De Azevedo et al. (2014), se detectó que los profesores y profesoras universitarios utilizan en gran medida los sistemas no verbales, especialmente los gestos como emblemas o ilustradores.

En cuanto a los niveles de estrés, los resultados hallados pusieron de manifiesto que es común que los profesionales de la universidad experimenten sensaciones de estrés de forma ocasional, lo que podría ser debido a las dificultades que encuentran en su propio aprendizaje, donde la carga académica juega un papel importante en la aparición de este constructo, así como la situación laboral de cada sujeto, los cuales pueden trabajar en más de una institución educativa superior o media de forma simultánea. En este sentido, en el estudio experimental de Ugwoke (2017), se puso de manifiesto que aquellos docentes de universidad que formaron parte del grupo control poseían altos niveles de estrés antes y después de una intervención, siendo los del grupo experimental los que consiguieron reducir estos niveles. Asimismo, los datos señalados por Bernard (2016), que pusieron de relieve que, de una muestra de 140 profesores y profesoras 26 de ellos abandonaron la educación tras alcanzar niveles de estrés demasiado elevados.

En este sentido, para el Síndrome de Burnout se obtuvo que la mayoría de los participantes no presentaban síntomas, siendo reducido el número de sujetos que indicaban tener indicios de severo Burnout. Ya que la mayoría de ellos experimentan sensaciones de estrés en ocasiones puntuales y no prolongadas en el tiempo, lo que hace

que no llegue a desarrollarse este síndrome. En la misma línea, Rong-Jiang, Juan-Juan y Rui-Yuan (2017), encontraron datos similares a los de esta investigación sobre una muestra de 1092 profesores y profesoras universitarios, en los que relacionaban el afrontamiento negativo del trabajo con la aparición de este síndrome. Sin embargo, los estudios desarrollados por Sabagh, Hall y Saroyan (2018) y Strelkov et al. (2016) manifestaron que existe una situación alarmante en el ámbito de la docencia relacionada con el Burnout, el cual está ocasionando problemas a nivel mental en estos profesionales.

Respecto a los niveles de Inteligencia Emocional, se obtuvo que los docentes poseen niveles adecuados en general, siendo la reparación y la claridad emocional las que mejores puntuaciones alcanzaron, mientras que la atención emocional tuvo los valores más bajos. Siendo estos datos similares a los propuestos por la investigación desarrollada por Aguayo-Muela y Aguilar-Luzon (2017), los cuales realizaron una revisión sistemática sobre docentes españoles, obteniendo que los profesores poseen unos niveles óptimos de este constructo. Asimismo, Yildizbas (2017) determinó que los profesores de Turquía, los cuales imparten docencia en múltiples etapas educativas, muestran adecuados valores de este constructo, coincidiendo a su vez en que la categoría de regulación emocional es la que mayores puntuaciones obtiene. Sin embargo, el estudio realizado por Brackett et al. (2011), determinó que la atención emocional es la dimensión con niveles más elevados.

Del total de los participantes se registró que más de la mitad practican actividad física de forma regulada semanalmente. Asimismo, tres de cada cinco de los sujetos han competido a nivel profesional o semiprofesional alguna vez en la vida. No obstante, el estudio de Triviño-Vargas y López-Hurtado (2018), puso de relieve que la mayoría de los profesores universitarios no tenían incorporados en sus rutinas la práctica de actividad física, lo que puede venir influenciado por los avances en la tecnología, el uso continuo de vehículos para desplazarse al trabajo, el uso de ascensores, así como por las actividades diarias laborales que hacen que se perpetúe esta ausencia de actividad física.

En lo concerniente a la práctica de actividad física de carácter mental, los datos señalaron que la más realizada es el Yoga, junto con el Mindfulness, encontrando que las menos utilizadas son el Taichí y el Chi Kung. Esto puede ser a que tanto el Yoga

como el Mindfulness son técnicas de meditación, mediante las cuales el sujeto aprende a conectar el cuerpo y la mente, así como a conocer mejor sus sentimientos y con ello gestionarlos adecuadamente, reduciendo de esta manera la sensación de estrés, ansiedad o depresión. Estudios como el de Franco, Mañas, Cangas, Moreno y Gallego (2010) y Mañas, Franco y Justo (2011), expusieron en muestras de profesorado, de diversas etapas educativas, que los docentes realizaban mayoritariamente actividades de Mindfulness, debido a los beneficios que esta les reportaba.

Atendiendo a la relación entre los años de experiencia y el sexo de los participantes de esta investigación, los datos obtenidos pusieron de relieve que los hombres presentan cifras más elevadas que las mujeres. Sin embargo, en el estudio de Carlos-Guzmán (2018), sobre una muestra de docentes universitarios no se obtuvieron diferencias en cuanto a los años de experiencia según el sexo de los sujetos. Asimismo, se hace necesario destacar el estudio de Quesada-Serra, Rodríguez-Gómez e Ibarra-Sáiz (2017), en el que al igual que los datos obtenidos, más de la mitad de los docentes presentan una experiencia superior a los diez años. En torno a los sexenios de investigación y el sexo, los datos de esta investigación pusieron de relieve que es el género masculino es el que más posee, frente al femenino, sin embargo, atendiendo a los estudios desarrollados por Víctor-Ponce y Muñoz-Colomina (2016) y Escobar-Pérez, García-Meca y Larrán-Jorge (2014), no mostraron diferencias en cuanto al género.

En lo concerniente a la rama de conocimiento donde imparten docencia los profesores y el sexo de cada uno de ellos, los datos hallados revelaron que el género femenino realizaba su desarrollo profesional en las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas y en Ciencias de la Salud, mientras que la presencia del hombre es más notable en las áreas de Ciencias e Ingeniería y arquitectura. Debido a que tradicionalmente, muchas profesiones han estado más vinculadas a hombres o a mujeres, aunque cada vez es menor esta distinción. Datos similares son los aportados por Bermúdez, Guillén-Riquelme, Gómez-García, Quevedo-Blasco, Sierra y Bucla-Casal (2011) en una muestra de doctorados españoles, los cuales terminarán trabajando en estas entidades universitarias. Siendo lógico que, si el ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas es el que más doctorandas mujeres presenta, sea después el que presente un mayor número de profesoras y viceversa.

En este sentido, en cuanto a la categoría profesional desempeñada y el sexo de los sujetos, los datos pusieron de relieve que las féminas desempeñan más el perfil de sustituta interinas, asociadas, ayudantes doctores y contratados doctores, mientras que los varones adquieren más el papel de Titulares de Universidad y Catedráticos. Del mismo modo, Morales-Caparrón, Luna-Jiménez y Esteban-Pagola (2010) pusieron de relieve al igual que en el presente estudio que los hombres suelen presentar más categorías de funcionarios que las mujeres, siendo estas diferencias mucho más abrumadoras en el perfil de catedrático.

En cuanto a los años de experiencia de los docentes universitarios y las ramas de docencia en las que imparten clase, se encontró que en el área de Ciencias es en la que los profesores presentan más experiencia laboral, seguida de la de Artes y Humanidades, encontrando las cifras más bajas en los de Ciencias Sociales y Jurídicas. Datos similares a los hallados por Quesada-Serra, Rodríguez-Gómez e Ibarra-Sáiz (2013). Sin embargo, años más tarde, Quesada-Serra et al. (2017) desarrollaron una investigación en la que manifestaron que los profesionales con mayor experiencia académica eran los pertenecientes al área de Ciencias Sociales y Jurídicas y los que menos aquellos que impartían docencia en Ingeniería y Arquitectura.

En torno a los años de experiencia docente y la categoría profesional desempeñada, se obtuvo que aquellos con más experiencia eran los que presentaban un perfil de catedráticos seguido de los Titulares universitarios, encontrando los valores más bajos en los sustitutos interinos. Debido a que estas categorías se alcanzan mediante la investigación, lo que conlleva años de experiencia acumulados en este ámbito. Estos datos concuerdan con los arrojados por Serrano-Sánchez (2010) en una muestra de 155 docentes del ámbito universitario, entre los que se detectan los valores más altos de experiencia laboral en aquellos que presentan una categoría superior. En este mismo sentido, Lobato y Madinabeitia (2011), constata que los varones presentan una mayor promoción profesional que las féminas.

Respecto a la experiencia acumulada por los profesores, la categoría profesional y el desempeño de cargos de gestión universitaria, se halló que aquellos participantes con más años de docencia impartida, son los que más realizan estas tareas, frente a los que menos experiencia poseen. Lo que coincide con el estudio desarrollado por Castro-

Ceacero y Tomás-Folch (2010) y por Mercer (2009), donde especifican que estos cargos configuran un perfil distinto del docente universitario el cual ha de responder a unas demandas, así como que presenta unas limitaciones en cuanto a su labor docente. Asimismo, se detecta que aquellos que presentan el perfil de Titulares Universitarios son los que más puesto de gestión desempeñan. Lo que puede venir determinado por un incremento de sus competencias, por lo que la experiencia y estabilidad puede jugar un papel fundamental, dotando al sujeto de sentimientos de seguridad para responder a las exigencias que estos cargos demandan (Álvarez-Rojo et al., 2011).

Tomando como referencia la categoría profesional, junto con las ramas de conocimiento en la que dan clases los docentes, se ha de destacar que los docentes que desempeñan el rol de sustituto interino, asociados, ayudantes doctores, contratados doctores y Titulares imparten docencia mayoritariamente en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas, mientras que los catedráticos lo hacen en el área de las Ciencias.

Asimismo, atendiendo a las diversas áreas de conocimiento y la impartición de docencia en enseñanzas medias, se estableció que aquellos docentes que sí habían impartido clase fuera de la etapa universitaria daban mayoritariamente docencia en las Ciencias Sociales y Jurídicas, predominando en el resto de ámbitos el no sobre el sí.

En cuanto a la categoría profesional que presenta cada participante y los sexenios de investigación alcanzados, se estableció que los Catedráticos son los que más poseen, seguidos de los Titulares, siendo los sustitutos interinos los que menos presentan. Hecho lógico debido a que la investigación es uno de los medios que posibilita a los docentes a seguir ascendiendo en su carrera profesional, del mismo modo destacar que los catedráticos también suelen ser los docentes con más años de experiencia e investigación. Estos datos se encuentran en concordancia con los propuestos por Luis-Arquero, Jiménez-Cardoso y Laffarga-Briones (2016), McGuigan (2015) y Moya, Prior y Rodríguez- Pérez (2015), los cuales manifiestan que, debido a la necesidad de alcanzar una estabilidad laboral, los docentes de este ámbito se ven obligados a continuar inmersos en la investigación.

En cuanto a la relación entre la categoría profesional de los profesores y la impartición de docencia en las enseñanzas medias, los datos revelaron que aquellos que más

docencia habían impartido fuera del ámbito universitario son los asociados, hecho propiciado porque este perfil tiene como requisito indispensable tener otro puesto de trabajo, así como los Titulares, siendo los que menos docencia han impartido en estas etapas educativas los Catedráticos. En este sentido, Benarroch-Benarroch (2011), desarrolla un estudio en el que ponen a luz que aquellos docentes con perfil de asociados, son los que más docencia han impartido en las etapas educativas medias, debido a que poseen un perfil contractual con la universidad, mientras que los catedráticos poseen un contrato de tiempo completo, que les imposibilita trabajar en otras etapas de educación (Vilches y Gil, 2010).

Asimismo, los datos mostraron que aquellos docentes universitarios que desempeñan más cargos de gestión son los que poseen mayor número de sexenios de investigación. Hecho que puede venir determinado porque los docentes que desarrollan este tipo de cargos son aquellos que más alta categoría profesional tienen, la cual se consigue a través de la investigación. En este sentido Sancho-Gil, Creus y Padilla-Petry (2012), confirmaron estos datos, matizando a su vez que la profesión docente universitaria está constituida por tres mundos relacionados, como son los de docencia, investigación y gestión (Sancho-Gil et al., 2010). Sin embargo, se ha detectado que aquellos docentes que han impartido docencia en las etapas educativas medias son los que menos sexenios poseen ya que al tener que responder ante diversos ámbitos laborales el tiempo dedicado para la investigación se queda reducido.

En lo concerniente a las variables de comunicación, se estableció que son las mujeres las que hacen un mayor uso del lenguaje no verbal que los hombres. Estos datos se corroboraron junto a los obtenidos por Santilli y Miller (2011), los cuales obtuvieron que el género femenino utiliza más los recursos no verbales en el aula que el masculino, datos que contrastaron entre las preguntas de autoobservación de los docentes, así como las aportadas por el alumnado. Esto puede ser debido al hecho de que las mujeres suelen ser más expresivas que los hombres, en cuanto a la utilización de las manos a la hora de hablar, así como adoptando posturas corporales más femeninas.

Asimismo, en las investigaciones desarrolladas por Hall, Coast y LeBeau (2005) y Yoder (2003) se confirmó que el género femenino predomina ante el masculino en el uso de la comunicación no verbal. Ya que, en cierto modo, las mujeres suelen presentar

actitudes vinculadas al afecto y la sensibilidad lo que hace que sean más propensas a la utilización de estos recursos, como medio para expresar sus emociones. Del mismo modo, el presente estudio detectó una correlación negativa entre los sexenios de investigación y el uso del lenguaje no verbal, debido al hecho de que la investigación requiere de dedicación y tiempo lo que hace que las relaciones y el uso de la comunicación no verbal sean más complejos.

En torno a las ramas de conocimiento y la categoría profesional junto con el lenguaje no verbal, los datos pusieron de manifiesto que los profesores universitarios que más uso hacen de la comunicación no verbal son aquellos que imparten docencia en las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas, encontrando los valores más bajos en el ámbito de Ingeniería y Arquitectura. En este sentido Cestero-Mancera (2016), Illescas-García (2016) y Ruiz-Carrillo, Cruz-González y Méndez-García (2018), ponen de relieve que el uso de lenguaje no verbal se da mayoritariamente en el ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas mayoritariamente en aquellos grados enfocados al aprendizaje de una segunda lengua. Ya que para el aprendizaje de otras lenguas el uso de emblemas, ilustradores e incluso el paralenguaje desempeñan un papel fundamental, facilitando el proceso.

En cuanto al rol de cada participante se ha constatado que aquellos que hacen más uso de este constructo son los profesores asociados, ya que muchos de ellos realizan su labor profesional combinada tanto en la universidad como en los centros de enseñanzas medias, mientras los que menos lo utilizan son los Catedráticos. Este hecho puede deberse al gran contacto y cercanía que existen en las etapas educativas medias, donde la relación entre el profesorado, los alumnos y los familiares es muy estrecha.

En esta misma línea, Poyatos (2015) resaltó que aquellos docentes que más uso hacen de su comunicación no verbal son aquellos que han impartido docencia en las etapas de infantil y primaria, seguidos de los de secundaria, por lo que se justifica que los Catedráticos, los cuales solo han impartido docencia mayoritariamente en el ámbito universitario, no tienen apenas cercanía con sus discentes, sino todo lo contrario lo que provoca que hagan menos uso de este constructo.

Atendiendo a las variables psicosociales y el sexo de los participantes, los datos mostraron que el género femenino alcanza niveles más elevados de estrés que el masculino. Estos datos coinciden con los expuestos por Cárdenas, Méndez y González (2014) y Carpio-Toro, Bravo-Corral, Campos-Murillo, Padilla-Samaniego, Banegas-Peña y Méndez-Peralta (2017), en el cual, en una muestra amplia de trabajadores vinculados a la universidad, destacan que son las mujeres las que alcanzan niveles más elevados de estrés. Esto puede ser ocasionado, por la sensibilidad y emocionalidad que suelen poseer más las mujeres que los hombres. Por el contrario, en el estudio realizado por Rodríguez, Sánchez-Gómez, Dorado y Ramírez (2015), se encontraron datos medios y altos de estrés en los varones, siendo los más bajos aquellos localizados en las féminas, lo que viene asociado a la alta carga de trabajo y mental que experimentan.

En esta misma línea, se observó que las mujeres presentan un mayor agotamiento emocional que los hombres, estos datos concuerdan con los hallados por Rozas-Camaño (2015), en una población de profesionales universitarios, pudiendo deberse a que las mujeres presentan unos mayores niveles de sensibilidad que los hombres. En el estudio realizado por González-Ruiz, Carrasquilla-Baza, Latorre de la Rosa, Torres-Rodríguez y Villamil-Vivic (2015), sobre una población de enfermeros docentes, no obtuvieron diferencias significativas en cuanto al sexo, siendo la despersonalización la dimensión con mayor puntuación. Datos similares fueron hallados por Gómez, Guerrero y González (2014), los cuales seleccionaron una muestra de docentes universitarios de diversas ramas de conocimientos, sin encontrar diferencias entre el género y el agotamiento emocional.

Asimismo, se obtuvo que las mujeres presentan una mejor Inteligencia Emocional general que los hombres, así como en todas las dimensiones que la conforman. En este sentido Pena y Extremera (2012), en una muestra de 381 educadores destacaron que eran las mujeres las que poseían niveles más altos tanto en este constructo, como en todas sus categorías, datos a su vez apoyados también por los estudios realizados por Mounton et al. (2013). Hecho debido a que las mujeres suelen mostrar más públicamente sus emociones. Sin embargo, en el estudio de Reisoglu et al. (2013), se constató que de forma general ambos sexos presentan adecuados niveles de Inteligencia Emocional, aunque destaca los hombres frente a las mujeres.

Tomando como referencia las variables psicosociales, junto con los años de experiencia y los sexenios de investigación, se establece que cuando más elevado es el número de años de impartición de docencia menos estrés, agotamiento emocional y atención emocional se presenta, siendo los que menos docencia han impartido los que mayores índices de Burnout muestran. Estos datos se relacionan con los extraídos de los estudios de Shafiq y Akram (2016) y Sahin y Demir (2012), los cuales especifican que aquellos docentes que tienen una media de ocho años de experiencia son aquellos que presentan los valores más bajos o nulos de estrés, así como lo más elevados de inteligencia emocional, relacionada esta con la satisfacción laboral. Esto se debe al hecho de que conforme se alcanza una situación de estabilidad laboral, los docentes ya no sienten tanta presión por la carga de trabajo que han de desarrollar. Ocurrendo del mismo modo para los sexenios, ya que cuantos más se consiguen, menores serán los niveles de estrés, de agotamiento emocional, despersonalización y atención emocional.

En una vertiente similar, se ha detectado que los niveles más elevados de estrés los poseen aquellos docentes que tienen un perfil de sustituto interino, encontrando los valores más bajos en los catedráticos, ocurriendo lo mismo en las dimensiones del Síndrome de Burnout en el agotamiento emocional y la despersonalización. Este hecho se debe principalmente a que los cargos más altos ya disponen de una estabilidad laboral que no poseen los sustitutos interinos.

Del mismo modo se detectaron los mejores niveles de Inteligencia Emocional general en los asociados. Sin embargo, la investigación realizada por Caballero-Martínez, Cervilla-Sáez, Fernández-Ávalos, Fernández-Madero y Gómez-Regalado (2015), puso de manifiesto que no existía relación entre el cargo profesional desempeñado y los niveles de estrés, ya que inciden a que este problema se debe más al hecho de carga laboral y no al sentirse fijo o no profesionalmente.

En esta línea de lo expuesto, el nivel del Síndrome de Burnout General presenta unos indicios medios para los sustitutos interinos, asociados, ayudantes doctores, contratados doctores y Titulares, detectándose que los valores más bajos o nulos de este constructo en los catedráticos. Datos contrastados con los expuestos por Cárdenas et al. (2014), que manifiestan que los catedráticos no tienen indicios de padecer el Burnout.

En cuanto a la impartición de docencia en las etapas educativas medias, se observó que los docentes que mayores niveles de estrés y agotamiento emocional presentaban, eran aquellos que solo habían impartido docencia en la etapa universitaria.

Sin embargo, para la realización personal y la Inteligencia Emocional y sus dimensiones los datos más elevados los obtuvieron aquellos profesores que sí habían desarrollado su labor profesional en las etapas educativas inferiores. Estudios como el de Rey y Extremera (2011) y O'Toole y Friesen (2016), pusieron de manifiesto que los docentes que impartían docencia en las etapas medias, debido al continuo contacto diario con el alumnado, las familias y los compañeros de trabajos presentaban una mayor facilidad para desarrollar la capacidad de percibir, comprender y regular las emociones, lo cual facilita el aumento de la Inteligencia Emocional, así como la aversión hacia el estrés y el Síndrome de Burnout. Asimismo, Seddighi, Bagheri y Yamini (2016), pusieron de relieve que los docentes que mejor Inteligencia Emocional presentaban eran aquellos que impartían docencia en primaria, siendo este un constructo que actúa como protector para la salud mental del docente.

En torno a la práctica de actividad física, los resultados mostraron valores levemente superiores para los hombres que para las mujeres. Ocurriendo lo mismo para la práctica de deportes competitivos. Datos que coinciden con los aportados por Ramón-Suárez, Zapata-Vidales y Cardona-Arias (2014), en una muestra de profesorado universitario, en la que el género masculino era el que más actividad físico-deportiva realizaba. Lo que también ha sido corroborado en el estudio de Asztalos, Bourdeaudhuij y Cardon (2010). Asimismo, en torno a los participantes que sí realizan actividades de carácter físico mental, se halló que las mujeres destacaban sobre todo en actividades como el Taichí o el Body Balance, mientras que los hombres realizan más actividades como el Yoga (Lille-Quintal, Aguilar-Ortega y Cetina-Canto, 2018).

En cuanto a la práctica de actividad física habitual y las ramas de conocimiento, se constató que los docentes más activos son aquellos que desarrollan su desempeño laboral en las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias de la Salud, pudiendo ser por el hecho que son dos de las ramas que más se relacionan con el estudio sobre los beneficios que este tipo de actividades tienen sobre el organismo, mientras que los que

más inactividad presentan son aquellos que imparten docencia en la Ingeniería y Arquitectura.

En este mismo sentido, los datos arrojados pusieron de manifiesto que de aquellos docentes que sí habían practicado alguna vez deportes de alto rendimiento aquellos procedentes de las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas destacaban mayoritariamente en las modalidades individuales sin contacto y en colectivos con contacto y en Ciencias de la Salud en las modalidades de individual con contacto y colectivo sin contacto.

Estos datos tal y como expresa Barriopedro, Ruiz-Pérez, Gómez-Rumano e Rico (2016), podrían estar determinados por la educación recibida desde la infancia ya que tradicionalmente los varones se enfocaban más hacia deportes colectivos con contacto o individuales sin contacto, siendo en este caso que la mayoría de estos sujetos se localizan en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas y más expresamente en el Grado de Actividad Física y Deportiva, así como que las niñas orientaban más a la realización de modalidades colectivas sin contacto, encontrando este género más elevado en la rama de Ciencias de la Salud, como en enfermería.

Los datos relacionados en torno a la práctica de actividad física mental y la categoría profesional de los docentes, manifestó que la actividad más realizada mayoritariamente es el Yoga y Mindfulness. Asimismo, el estudio realizado por Fontanals-Albiol, Pons-Cardell, Sarrasí-Vizcarra y Sucarrats-Antonell (2017) constató la tendencia a la realización de este tipo de actividades, así como otras vinculadas a la meditación, a fin de obtener una mejor claridad y regulación emocional.

Se destaca que en cuanto a la relación de práctica de modalidades deportivas y la impartición de docencia en las etapas educativas medias, los resultados pusieron de manifiesto que aquellos profesores que solo han impartido docencia en la etapa universitaria son aquellos que menos han participado en modalidades deportivas, destacando con datos superiores en todas las modalidades (individual con y sin contacto y colectivo con y sin contacto) frente a aquellos que sí han realizado su desempeño laboral en las etapas educativas medias. Estos datos concuerdan con los expuestos en el estudio de Lille-Quintal, Aguilar-Ortega y Cetina-Canto (2018), los cuales destacaron que los docentes que han impartido docencia en las etapas de infantil, primaria y

secundaria realizan actividad físico deportiva en todas sus modalidades (Sanabria-Rojas, Tarqui-Mamani, Portugal-Benavidez, Pereyra-Zaldívarl y Mamani-Castillo, 2014)

Además, tanto para los docentes que han impartido docencia en las etapas educativas medias como para los que no, mayoritariamente no realizan actividades de carácter mental destacando que aquellos que sí han desarrollado su labor docente en estos niveles educativos suelen participar en actividades como el Yoga o de otra modalidad y los que solo han dado docencia en la etapa universitaria realizan Yoga y Mindfulness, es decir actividades relacionadas con la meditación, ya que son favorecedoras para la disminución del estrés, así como para ejercitarse físicamente sobre todo una vez que se pasa de los 30 años (García-Gil, 2013; Rodríguez-Pozo, 2016).

A continuación, prestando atención a las variables psicosociales y de comunicación, se constató que aquellos docentes que más uso hacen del lenguaje no verbal son aquellos que poseen niveles más bajos de estrés, agotamiento emocional y despersonalización, así como una mayor realización personal e Inteligencia Emocional, además de mostrar una correlación positiva con todas las dimensiones de esta. Hecho debido a que una utilización adecuada y frecuente de esta, genera simpatía en los demás, así mismo contribuye y facilita a expresar los estados emocionales, así como a percibir los de los docentes, así mismo esta puede estar influenciada por la conciencia de uno mismo, entendida como el reconocimiento emocional, la valoración adecuada y confianza en uno mismo (Bisquerra-Alzina y Pérez-Escoda, 2007). En este sentido, Pons (2015) resaltó que se expresa y se habla más a través de la comunicación no verbal que de la verbal, así como la utilización de todos sus elementos hace que la comunicación sea más completa, de este modo los trabajadores que hacen uso de ella tienen más facilidad para regularse y gestionar las emociones, frente a aquellos que no lo utilizan ya que, a causa de problemas como el estrés o el agotamiento emocional, comienzan a encerrarse en sí mismos (Cruz-Cruz, 2014).

Del mismo modo, aquellos docentes que más utilizan su cuerpo para comunicar son los que presentan menores indicios del Síndrome de Burnout, encontrando indicios severos para este constructo en aquellos docentes que menos utilizan el lenguaje no verbal, esto puede deberse al hecho de que este constructo provoca el alejamiento y la apatía hacia los demás. Datos similares se exponen en la investigación realizada por Torres y Cobo

(2016), los cuales explican que cuando se comienzan a presentar indicios de este síndrome, se pierde el propio control corporal, así como la consciencia de lo que los propios actos generan en los demás, haciendo un bajo o nulo uso de este tipo de comunicación (Ramírez, D'Aubeterre y Álvarez, 2010).

En cuanto al uso del lenguaje no verbal y la práctica de actividad física habitual, los datos arrojados expusieron que aquellos sujetos que son más activos físicamente son los que hacen un uso mayor de la comunicación no verbal, ya que están más acostumbrados a comunicarse en la realización de práctica física con otros compañeros, así como que es una actividad que ayuda a la sociabilización. Tales datos son similares a los localizados en la investigación desarrollada por García-Fariña, Jiménez-Jiménez y Anguera (2016), los cuales dejan ver como aquellos profesionales de la educación que se ejercitan físicamente son los que hacen un mayor uso de la comunicación corporal.

En lo concerniente a la utilización de la comunicación no verbal y la práctica de actividades de carácter mental, se puso de manifiesto que aquellos profesores que hacen un mayor uso de este constructo suelen participar en actividades englobadas en otras modalidades y en el Taichí, mientras que los que menos uso hacen de su lenguaje corporal suelen practicar Yoga. Lo que puede venir determinado porque las actividades como el Taichí utilizan muchos movimientos corporales, lo que hace que estos sean incorporados al repertorio comportamental de los sujetos.

Al relacionar las variables psicosociales entre sí, los datos mostraron que el estrés correlaciona negativamente con la realización personal, claridad emocional y reparación emocional, en cuanto al agotamiento emocional este correlaciona de forma positiva con la despersonalización y con la atención emocional, asimismo se encontró una correlación positiva entre la despersonalización y la atención emocional y en cuanto a la realización personal se encontraron relaciones directas con la Inteligencia Emocional General y con todas sus dimensiones. Estos datos fueron similares a los hallados en la investigación desarrollada por Aguayo-Muela (2017), estableciéndose las mismas correlaciones a las obtenidas en este estudio. Este hecho se debe a que cuando los sujetos comienzan a experimentar situaciones estresantes, si estas son prolongadas en el tiempo conlleva que los participantes tengan cada vez más dificultades para afrontar los problemas efectivamente, lo que ocasiona una insatisfacción laboral y una tardía

reparación de esa sensación. En este mismo sentido la despersonalización conlleva que el sujeto no deje de pensar en sus emociones negativas continuamente. Así mismo los estudios de Paris y Omar (2008) y Victorio-Estrada (2008), mostraron en sus estudios una fuerte relación entre la realización personal y la Inteligencia Emocional, ya que este último facilita y estimula la satisfacción laboral.

Asimismo, en cuanto a la relación de los niveles de Síndrome de Burnout y las variables psicosociales, se detectó que aquellos sujetos con mayores niveles de estrés son los que presentan indicios de severo Burnout, sin embargo, los niveles más elevados para la Inteligencia Emocional indican la ausencia de este síndrome. En esta línea, El Sahili-González (2010) y Hamama, Ronen, Shachar y Rosembaum (2013), pusieron de relieve en una muestra de docentes que altos niveles de estrés prolongados en el tiempo, terminan propiciando indicios de severo Burnout. Se entiende que esto es debido a que el estrés termina generando reacciones adversas en el organismo, esencialmente en situaciones extremas, de manera que el cuerpo reacciona ante estos estímulos y termina cansándose, lo que influye fuertemente en la percepción de la satisfacción vital.

Atendiendo a la relación entre la práctica de actividad física de forma regular y las variables psicosociales, los datos arrojados pusieron de relieve que aquellos profesores universitarios que son inactivos presentan niveles más elevados de estrés y agotamiento emocional. Por el contrario, aquellos docentes que son físicamente activos poseen una mejor reparación emocional, inteligencia emocional general, y claridad emocional, ya que esta repercute en el bienestar físico, psíquico y social (Bisquerra-Alzina, 2013). Tal y como afirma Obando-Mejía, Calero-Morales, Carpio-Orellana y Fernández-Lorenzo (2017) en su investigación, la práctica de actividad física contribuía favorablemente a la reducción de los niveles de estrés, asimismo tal y como constatan Ramón-Suárez et al. (2014) y Estrada, Vázquez, Gáelas, Ortega, Serrano y Acosta (2016), esta ayuda a disminuir las conductas negativas sociales, así como a mejorar el estado de ánimo, lo que favorece a la Inteligencia Emocional.

En lo concerniente a las modalidades deportivas, los profesores universitarios que presentan niveles más bajos de estrés y mejor claridad emocional son aquellos que participan en deportes colectivos sin contacto. En cuanto al agotamiento emocional, se detectaron los valores más altos en la modalidad individual con contacto y aquellos que

poseen una mejor realización personal son aquellos que realizan actividades individuales sin contacto. Según García-Parra, González y Garcés-de los Fayos (2016), este agotamiento viene determinado por la situación agobiante que ha de solventar individualmente, la cual valora como difícilmente superable, cuando esta dimensión alcanza niveles elevados, comienza a aparecer la despersonalización y la baja realización personal en la práctica deportiva (Carlin y Garcés-de los Fayos, 2010).

En torno a la práctica de actividades físico mentales se destaca que los niveles más bajos de estrés y más elevados en la atención emocional, se localizaron en aquellos profesores que realizan Taichí. Además, los valores más bajos de despersonalización y más superiores en la realización personal, se obtuvo en aquellos docentes que participan en Body Balance. En este sentido cabe destacar el estudio de Bisquerra-Alzina y Hernández-Paniello (2017), establecieron un programa basado en aulas felices, los cuales apoyan que la finalidad de la educación debería ser alcanzar el bienestar personal y social tanto de los alumnos, como de los docentes, utilizando para ello múltiples técnicas de meditación como el Taichí o el Mindfulness. Datos respaldados por múltiples investigaciones como las desarrolladas por Cebolla y Miró (2008), Davidson y Begley (2012) y Lyubomirsky (2008).

También se ha de atender que de aquellos docentes que sí han participado en modalidades deportivas a nivel profesional o semiprofesional, más de la mitad continúa realizando actividad física habitualmente, obteniendo estos los valores más elevados en todas las áreas deportivas, frente a los que no. Este hecho es debido a que los docentes que han competido en niveles de alto rendimiento, continúan realizando actividad física debido a los beneficios que esta les dota a nivel físico y mental (Pérez-Muñoz, Domínguez-Muñoz y Rodríguez-Cayetano, 2015; Reynaga-Estrada, Arévalo-Vázquez, Verdesoto-Gáelas, Jiménez-Ortega, Preciado-Serrano y Morales Acosta, 2016).

En este sentido se constató, que aquellos docentes que más realizan actividades de carácter mental en todas las modalidades presentadas (Pilares, Yoga, Mindfulness...), son a su vez aquellos que realizan actividad física de forma habitual. Tal y como constatan Calero-Morales, Klever-Díaz, Caiza-Cumbajin, Rodríguez-Torres y Analuiza-Analuiza (2016), los sujetos adultos que realizan actividades físico mentales, lo hacen que esta les aporta bienestar, que junto a la actividad física habitual hace que incremente

la calidad de vida de estos. Sin embargo, los datos mostraron que aquellos sujetos que han participado en competiciones deportivas de alto nivel, son los que menos participan en actividades físico mentales.

El modelo causa-efecto de ecuaciones estructurales de la presente tesis doctoral aborda las relaciones entre el estrés, dimensiones del Síndrome de Burnout, Inteligencia Emocional y lenguaje no verbal de los docentes universitarios, esta temática ha sido estudiada desde diferentes perspectivas y niveles educativos. A su vez se ha de destacar que no se han encontrado estudios que directamente relacionen la comunicación corporal, junto con aspectos psicosociales como el estrés o el Síndrome de Burnout, lo que puede ser novedoso y de interés (Augusto-Landa, López-Zafra y Pulido-Martos, 2011; Llorens, García-Renedo y Salanova, 2005; Millán-De Lange, García-Álvarez y D' Aubeterre-López, 2014).

Se muestra una relación directa entre estrés y el agotamiento emocional (cuando uno aumenta el otro también) mientras que la relación es inversa (cuando uno aumenta, lo otro disminuye) para el estrés y la realización personal. No se asocia el estrés con la despersonalización del burnout (De Francisco, Arce, Vélchez y Vales, 2016; González-Ramírez y Landero-Hernández, 2008).

Sobre las dimensiones del burnout, la despersonalización se relaciona de forma negativa con la realización personal y de forma positiva con el agotamiento emocional. Estudios semejantes mostraron asociaciones significativas entre las dimensiones del burnout, estando directamente relacionado con el agotamiento y el desgaste emocional, así como con el sentimiento de realización personal (Cárdenas et al., 2014).

Sobre las dimensiones de la inteligencia emocional, todas ellas muestran una asociación directa, dándose una mayor fortaleza de correlación para la reparación emocional y la claridad emocional (De Benito, Guzmán-Luján y De Benito-Trigueros, 2018). Datos concordantes a los extraídos por Ilaja y Reyes (2016), para una muestra de 93 docentes de universidad. Hecho debido a que ambas son fuertes predictores de este constructo, mientras que la atención emocional puede llegar a ser en ocasiones perjudicial para el sujeto, si este no para de pensar en sensaciones aversivas.

Atendiendo a las relaciones dadas entre burnout e inteligencia emocional, se muestra una relación directa entre el agotamiento emocional y la atención emocional, la realización personal y la reparación emocional, y la realización personal y la claridad emocional. Al igual que en este estudio, la reparación emocional se relaciona de forma positiva y directa con estrategias de afrontamiento cognitivo y de las emociones (Augusto-Landa et al., 2011). Asimismo, la realización personal y atención emocional estuvieron positivamente relacionadas, mientras que la despersonalización y claridad emocional se vincularon de forma negativa. Augusto-Landa et al. (2011) y Llorens et al. (2005) realzan que la Inteligencia Emocional actúa como amortiguador del estrés, potenciando estrategias adaptativas para su afrontamiento, ya que este constructo psicosocial sirve como recurso personal que facilita su abordaje y ayuda a eludir las situaciones de estrés gracias a la utilización y gestión emocional. De igual modo, Bisquerra-Alzina (2011) destaca que la educación emocional es una respuesta a las necesidades sociales como el estrés o la ansiedad. Asimismo, se afirma que la Inteligencia Emocional ayuda a afrontar con un mayor éxito contratiempos y estrés laboral a que se enfrentan los docentes en el ámbito educativo (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

El agotamiento emocional se relaciona de forma negativa con la reparación emocional y positiva con la claridad emocional –aunque con una baja fortaleza en ambos casos-. Asimismo, para el modelo propuesto por Millán-De Lange, et al. (2014) se observa que existe una correlación positiva entre la inteligencia emocional y la disposición a fluir, donde se destaca también la posibilidad de considerarlos como parte de un mismo modelo explicativo.

La despersonalización no se relaciona con la atención emocional y la reparación emocional. Tal y como muestran los resultados extraídos en el estudio realizado por Mérida-López y Extremera (2017). Asimismo, el estudio de Balsera-Guera, Chavasco-González, López-García, Pérez-Rodríguez, Sánchez-Moreno y Villera-Ruiz (2016), puso de manifiesto que la dimensión de la despersonalización obtuvo correlaciones indirectas con las mencionadas categorías de la Inteligencia Emocional

Finalmente, la atención emocional no se asoció con el lenguaje no verbal. Sin embargo, la reparación emocional y la claridad emocional sí estuvieron positivamente relacionadas con el lenguaje no verbal. Este suceso se debe a que las personas que hacen un uso adecuado y frecuente uso del lenguaje no verbal, tienen una mayor facilidad para entender y expresar sus propios sentimientos, así como percibir el de los demás. Asimismo, mediante el uso de la comunicación corporal, se generan más fácilmente relaciones sociales que facilitan la recuperación de situaciones conflictivas.

CONCLUSIONES

VII

VII. CONCLUSIONES

En este trabajo de investigación se exponen los objetivos generales y los específicos de cada uno de ellos como se detallan a continuación:

- La presente investigación en la que han participado un total de 1.316 docentes universitarios de España, se establece una muestra homogénea en cuanto al sexo se refiere. Atendiendo a los aspectos de desempeño laboral, la mayoría de los profesores/as universitarios imparten docencia en la rama de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas, seguidas de las Ciencias de la Salud, siendo la rama de Ingeniería y Arquitectura la que menos participantes ha registrado.
- La categoría profesional de los participantes más representativa fue la de profesor titular universitario frente a la de catedrático. Cabe destacar que la media de años de experiencia docente era de dieciséis, mientras que los sexenios de investigación alcanzados era uno. Además, tres de cada diez sujetos desempeñaban algún cargo de gestión universitaria y una quinta parte había impartido docencia en las enseñanzas medias.
- Respecto a la utilización del lenguaje no verbal de los participantes de estudio, se destaca a modo general que hacen un uso adecuado y frecuente, en parte debido al hecho de que se utiliza de forma inconsciente y refleja los estados emocionales e intenciones. Para los niveles de estrés, se pone de manifiesto que los docentes universitarios tienen estrés algunas veces, lo cual se relaciona con la carga académica y situación laboral. Se resalta a su vez, en líneas paralelas, que aunque aproximadamente la mitad de los docentes no tienen Burnout o aparece de forma baja, el resto lo experimenta de forma media y/o severa. En torno a la mitad de la muestra, se registra un alto agotamiento emocional, despersonalización y realización personal. Para la inteligencia emocional, se destaca que los sujetos de estudio poseen unos niveles adecuados, enfatizando la gran capacidad de reparación y claridad emocional, aunque la atención emocional es la dimensión que peores valores ofrece.

- En cuanto a la estipulación de la práctica físico-deportiva, tres quintas partes realizan al menos tres horas de actividad física a la semana, aunque solo uno de cada cinco practica deporte, donde se destacan las modalidades colectivas con contacto y las individuales sin contacto. Para la actividad física mental, tan solo uno de cada cinco docentes universitarios realiza esta práctica, donde el Yoga, Mindfulness y Pilates son los más demandados.
- En lo concerniente a la relación entre años de experiencia profesional y el sexo de los sujetos, los varones obtuvieron cifras superiores. Según la rama de conocimiento en la que se imparte docencia, las mujeres predominan en Ciencias Sociales y Jurídicas, Artes y Humanidades y Ciencias de la Salud, mientras que los hombres lo hacen en Ciencias e Ingeniería y Arquitectura. Cabe destacar que hay mayor porcentaje de varones con categoría profesional de titular y catedráticos, siendo las féminas más representativas en el resto de categorías.
- Los docentes universitarios que más años de experiencia muestran, imparten docencia en la rama de conocimiento de Ciencias y Arte y Humanidades. Asimismo, son los catedráticos quienes más experiencia docente acumulan, así como los sujetos que desempeñan algún cargo de gestión universitaria. Por otro lado, se verifica que los profesores asociados presentan la mayor representación de participantes que imparten docencia en las enseñanzas medias.
- También es preciso destacar que aquellas personas que han impartido docencia en las enseñanzas medias, tienen mayor representación en el área de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas. En esta línea, los profesores titulares son quienes más cargos de gestión universitaria ocupan.
- Para el lenguaje no verbal según el sexo de los participantes, por un lado, las mujeres hacen un mayor uso de este que los hombres. Por otro lado, los docentes que imparten docencia en las Ciencias Sociales y Jurídicas, así como aquellos cuya categoría profesional es la de profesor asociado, muestran mayores niveles de utilización del lenguaje no verbal, de igual modo que ocurre con los que imparten docencia en las enseñanzas medias.

- Se debe destacar que son las mujeres quienes presentan mayores niveles de estrés y agotamiento emocional, así como de inteligencia emocional y sus dimensiones. En líneas paralelas, cuanto más años de experiencia docente se acumulan, menores son los niveles de estrés, agotamiento emocional, despersonalización y atención a las emociones. Asimismo, aquellos docentes que tienen un Síndrome de Burnout severo son quienes menor media de años de experiencia tienen.
- Para las áreas de conocimiento según los aspectos psicosociales, se extrae que los profesores/as universitarios que mayores niveles de estrés muestran son quienes imparten docencia en Ciencias, de igual modo que ocurre para el agotamiento emocional. En cambio, los docentes de Ciencias Sociales y Jurídicas expresan una mayor realización personal, atención emocional y claridad emocional. Para todas las áreas de conocimiento, al menos dos de cada cinco participantes muestran un Síndrome de Burnout medio y/o severo.
- Asimismo, los profesores sustitutos interinos presentan más estrés, agotamiento emocional, despersonalización y atención emocional que el resto, siendo los profesores asociados quienes mayor realización personal tienen. En esta línea, los participantes que no han impartido docencia en las enseñanzas medias presentan un mayor estrés y agotamiento emocional, mientras que los que sí lo han hecho, destacan con una mayor realización personal y en inteligencia emocional y sus dimensiones.
- La actividad física según el género de los participantes destaca en que son los hombres quienes mayor porcentaje acumulan para la práctica semanal de actividad física. En estos varones predomina el desarrollo de modalidades deportivas colectivas con contacto e individuales sin contacto, mientras las féminas lo hacen en disciplinas colectivas sin contacto. También se resalta que el taichí es la actividad física mental que más número de mujeres alberga, donde los hombres se decantan por otras actividades.
- Asimismo, los docentes universitarios que imparten docencia en el área de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas obtienen el mayor porcentaje de práctica de actividad física semanal. En esta misma línea, en estos mismos

docentes predominan las modalidades deportivas individuales sin contacto y colectivas con contacto. Por otro lado, los participantes que han impartido docencia en las enseñanzas medias realizan más actividad físico-deportiva que los que solo enseñan en la educación superior.

- Un adecuado uso y la utilización continua del lenguaje no verbal se relaciona con menores niveles de estrés, agotamiento emocional, despersonalización y con una mayor realización personal, así como, cuanto mayor sean los niveles de comprensión y utilización emocional, se tendrá un mejor lenguaje no verbal. En esta misma vertiente, los docentes que mayor uso hacen del lenguaje no verbal son quienes no presentan Síndrome de Burnout.
- El estrés emergente del ámbito laboral docente se encuentra asociado con un mayor agotamiento emocional, despersonalización y la atención que se presta a las emociones, en cambio, una mayor realización personal, claridad emocional y reparación emocional se relaciona con la obtención de menores niveles de este constructo psicológico. Asimismo, altos parámetros de estrés se asocian con un burnout severo, la alta atención emocional lo hace con un Burnout medio, mientras que unos adecuados niveles de Inteligencia Emocional, más concretamente de claridad y regulación emocional se asocia con la no presencia de este síndrome.
- Se debe destacar que los docentes universitarios que realizan actividad física semanal, tienen un mejor lenguaje no verbal, así como aquellos que no practican ninguna modalidad deportiva obtienen los peores niveles. Por otro lado, el buen uso de la comunicación no verbal se encuentra en los docentes que practican Taichí como disciplina de la actividad física mental.
- Aquellos docentes universitarios que no practican actividad física semanal presentan mayores niveles de estrés y agotamiento emocional. En cambio, se demuestra que realizar actividad física se relaciona con una mejor realización personal e Inteligencia Emocional y sus dimensiones. En relación a las modalidades deportivas, los sujetos que no participan en ninguna disciplina tienen mayor estrés y agotamiento emocional, mientras que la realización

personal y claridad emocional se relaciona con los participantes de deportes colectivos sin contacto.

- Un inadecuado uso de actividades físicas mentales como el mindfulness o el yoga, puede desencadenar procesos estresantes, aunque en general, el desarrollo de estas actividades prevalece la despersonalización, mejoran la realización personal y la atención que se le presta a las emociones.
- Los docentes que practican más de tres horas de actividad física a la semana, se decantan por deportes colectivos sin contactos e individuales sin contacto. De modo semejante, los sujetos que realiza actividad física muestran mayor representación en el yoga y mindfulness como disciplinas físico-mentales.
- Para el modelo de ecuaciones estructurales se obtuvo un buen ajuste en todos los índices de evaluación. Por un lado el estrés se asoció de forma positiva y directa con el agotamiento emocional, mientras que lo hizo de forma negativa con la realización personal. El agotamiento emocional y la despersonalización tienen una relación directa, aunque esta última lo hace de forma indirecta con la realización personal. Entre la Inteligencia Emocional y sus categorías, se destaca una correlación positiva. Por otro lado, el agotamiento emocional y la atención emocional, así como la realización personal con la reparación y claridad emocional tienen una relación positiva y directa.
- Asimismo, la realización personal de los docentes y la atención que prestan a las emociones presentan una relación positiva, en cambio la despersonalización y claridad emocional lo hacen de forma inversa. También, el agotamiento emocional del profesorado muestra una relación negativa con la reparación emocional y positiva con la claridad emocional. Finalmente, la reparación y claridad emocional estuvieron positivamente relacionados con el lenguaje no verbal.

LIMITACIONES

VIII

VIII. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Atendiendo a las características de la investigación desarrollada, resulta relevante destacar las principales limitaciones que se han detectado en la presente tesis doctoral:

- Como principal limitación del estudio se ha de señalar el tipo de diseño empleado, el cual ha sido de tipo descriptivo y de corte transversal con una única medición de los participantes en un momento determinado. Este tipo de metodología permite conocer eficazmente las relaciones existentes entre las variables seleccionadas en un momento dado, sin embargo, no permite establecer relaciones causa-efecto entre los parámetros. Una vez determinado el perfil y la problemática, hubiera sido de interés realizar otras tomas de datos en diversos periodos de tiempo.
- En la misma línea, al emplear un estudio de corte transversal, los datos han de ser interpretados con cautela, ya que esta modalidad de trabajo no permite establecer relaciones de causalidad, siendo estas de interés para futuros proyectos a realizar en el ámbito educativo. Asimismo, se ha de destacar que la evaluación de cada una de las variables expuestas en esta tesis doctoral, se han realizado mediante un auto-informe y no se constata con un informe de tipo oficial pudiendo originar cierto grado de sesgo.
- Asimismo, se hace necesario destacar la dificultad de acceso a la muestra de estudio, pues para contactar con el profesorado de las diferentes universidades del territorio nacional, han sido muy elevadas las cifras en las que no se ha recepcionando respuesta, así como una gran cantidad de cuestionarios no cumplimentados de forma correcta, lo que ha provocado que hayan tenido que ser eliminados de la investigación.
- A su vez, otra posible limitación a destacar es la muestra de estudio, la cual se centra en profesores universitarios de entidades públicas de todas las

comunidades autónomas de España, la cual, aunque sea representativa, no puede llegar a generalizarse en todos los docentes que imparten docencia en la etapa universitaria.



PERSPECTIVAS FUTURAS

IX

IX. PERSPECTIVAS FUTURAS

En torno a los resultados obtenidos en esta investigación, que suponen una aportación al ámbito objeto de estudio, es este el primer paso para el planteamiento de futuros estudios a desarrollar, por lo que como principales perspectivas futuras de investigación que surge de esta tesis se ha de destacar:

- El principal propósito extraído de esta tesis doctoral, es la aplicación y el análisis de estas mismas variables ampliando la muestra de los docentes que imparten docencia en las universidades públicas, así como poder tomar los datos en los profesores que trabajan en esta misma etapa educativa, pero en el ámbito privado-concertado, a fin de poder generalizar los datos obtenidos a nivel nacional, así como conocer la evolución y comparación de la misma. En este sentido, sería de gran interés desarrollar un estudio de tipo longitudinal de carácter cuasi-experimental que permitiese extraer la modulación de estos factores en un mismo conjunto de participantes.
- En este sentido, los hallazgos arrojados de esta investigación respaldan la necesidad de seguir profundizando en la investigación de aspectos psicosociales y de desempeño laboral de los docentes, a fin de detectar los momentos claves donde se generan estados emocionales negativos que impiden la correcta realización profesional, así como aquellos que contribuyen y mejoran el estado emocional de los profesores universitarios y con ello el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Asimismo, sería de interés establecer el análisis de otras variables relacionadas con los aspectos psicosociales como la resiliencia de los docentes, la motivación hacia su trabajo y el autoconcepto, así como incluir metodologías observacionales como instrumentos de recogida de datos, con el objetivo de poder estudiar más específicamente y detalladamente los comportamientos de comunicación no verbal de los profesores durante su desempeño laboral.

- Finalmente, se considera indispensable la necesidad de solicitar proyectos precompetitivos que permitan financiar la adquisición de materiales y recursos, para ampliar y profundizar en el objeto de estudio presente, con los cuales se pudieran llevar a cabo estudios de tipo experimental, basados en terapias cognitivo-conductuales que permitan la reducción de los niveles de estrés y Burnout, estrategias de entrenamiento para afianzar y mejorar los niveles de Inteligencia Emocional, así como técnicas para controlar y mejorar el uso de la comunicación no verbal como recurso indispensable para generar ambientes favorables de enseñanza-aprendizaje dentro del aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

X

X. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

- Abney, D., Dale, R., Louwerse, M., y Kello, C. T. (2018). The Bursts and Lulls of Multimodal Interaction: Temporal Distributions of Behavior Reveal Differences Between Verbal and Non- Verbal Communication. *Cognitive science*, 42(4), 1297-1316. doi: 10.1111/cogs.12612
- Acaso, M. (2018). *Pedagogías invisibles: el espacio del aula como discurso*. España: Los libros de la Catarata.
- Achcaoucaou, F., Guitart- Tarrés, L., Miravittles- Matamoros, P., Núñez- Carballosa, A., Bernardo, M., y Bikfalvi, A. (2014). Competence assessment in higher education: A dynamic approach. *Human Factors and Ergonomics in Manufacturing & Service Industries*, 24(4), 454-467.
- Aguado, A. M., y Heredia, L. N. (1996). La comunicación no verbal. *Tabanque: Revista pedagógica*, 10, 141-154.
- Aguayo-Muela, Á. C. (2017). *El bienestar y el burnout en docentes, desde el modelo de demandas y recursos laborales: La Inteligencia Emocional como variable moderadora y el afecto positivo y negativo como variables mediadoras*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.
- Aguayo-Muela, A. D., y Aguilar-Luzon, M. C. (2017). Main research results on emotional intelligence in Spanish teachers. *Reidrocrea-Revista Electrónica de Investigación y Docencia Creativa*, 6, 170-193.
- Airado-Rodríguez, D., y Víctor-Ortega, M. D. (2015). Estrategia de doble ciclo de supervisión clínica para la mejora de la calidad docente en la universidad. Punto de vista del profesorado novel. *Quim. Nova*, 38(2), 288-292. doi: 10.5935/0100-4042.20140316
- Al Shehri, H. (2012). La necesidad de articular un discurso no verbal y paraverbal coherente en el aula. *Avances en Supervisión Educativa*, 17, 1-13.

- Aladro-Vico, E. (2009). Espacio Interpersonal, Sistemas de Conducta y Escaladas. *CIC-Cuadernos de Información y Comunicación*, 14, 107-119.
- Alam, A., y Ahmad, M. (2018). The role of teachers' emotional intelligence in enhancing student achievement. *Journal of Asia Business Studies*, 12(1), 31-43. doi: 10.1108/JABS-08-2015-0134
- Alexanderson, S., O'sullivan, C., Neff, M., y Beskow, J. (2017). Mimebot-Investigating the Expressibility of Non-Verbal Communication Across Agent Embodiments. *ACM Transactions on Applied Perception (TAP)*, 14(4), 24-36. doi: 10.1145/3127590
- Almeida-Macías, M. R., y Ortiz-Torres, E. (2016). Desarrollo de habilidades para la comunicación no verbal en la formación inicial del comunicador social. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 4(2), 137-146.
- Altmann, G. y Kamide, Y. (2004). Now you see it, now you don't: Mediating the mapping between language and the visual world. En J. M. Henderson y F. Ferreira (ed). *The interface of language, visión, and action: Eye movements and the visual world* (pp. 347-386). Psychology Press: Nueva York.
- Álvarez-Benito, G. (2015). La comunicación no verbal en la enseñanza de inglés como segunda lengua. *Philologia hispalensis*, 16(1), 7-18.
- Álvarez-Núñez, Q. (2012). La comunicación no verbal en los procesos de enseñanza-aprendizaje: El papel del profesor. *Innovación educativa*, 22, 23-37.
- Álvarez-Rojo, V., Romero, S., Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J., Clares, J., Asensio, I., ... y Guardia, S. (2011). Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Relieve*, 17(1), 14-33.
- Álvaro, J. I. (2015). *Análisis del autoconcepto en relación con factores educativos, familiares, físico y psicosociales en adolescentes de la provincia de granada*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.
- Andaur-Rodriguez, A., y Berger-Silva, C. (2018). Implementation and Impact of a Self-Care Training Program Based on Mindfulness in Educational Professionals. *Estudios sobre educacion*, 34, 239-261. doi: 10.15581/004.34.239-261
- Andersen, P. A. y Andersen, J. F. (1982). *Nonverbal Inmediacy in Instruction*. En L. L. Barker. *Communication in the Classroom: Original Essays*. New York: Prentice-Hall.

- Andersen, P., y Guerrero, L. (1998). *Handbook of communication and emotion*. Nueva York: Academic Press.
- Andrén, U. (2012). *Self-awareness and self-knowledge in professions. Something we are or a skill we learn*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Anzorena, O. (2016). *El arte de comunicarnos: Conceptos y técnicas para una comunicación interpersonal efectiva*. Buenos Aires: Ediciones Lea.
- Aparicio-Herguedas, J. L., y Fraile-Aranda, A. (2016). La evaluación de competencias interpersonales en la formación del profesorado de educación física a través de un programa de expresión corporal. *International Journal for 21st Century Education*, 2(2), 21-34.
- Appelbaum, S. A. (1973). Word, concept and essence. *International Journal of Psycho-Analysis*, 54, 35-46.
- Arciniegas-Rodríguez, W., y Pérez-Peña, N. C. (2015). Consideraciones semióticas: un acercamiento a la definición de cultura. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 25, 99-121.
- Arévalo-Vera, A., e Hidalgo-Kawada, F. (2015). Corporeidades docentes: un abordaje para aproximarse a las subjetividades del profesorado del sistema escolar chileno. *Revista Corpografías: Estudios críticos de y desde los cuerpos*, 2(2), 162-179. doi: 10.14483/udistrital.jour.corpo.2015.1.a10
- Argyle, M. (1975). *Bodily communication*. Nueva York: International Universities Press.
- Argyle, M. (1988). *Bodily Communication*. London: Methuen & Co Ltd.
- Argyle, M. y Dean, J. (1965). Eye contact, distance and affiliation. *Sociometry*, 28, 289-304.
- Arís-Redó, N. (2005). *El síndrome de Burnout en los docentes de educación infantil y primaria en la zona del Valles Occidental*. Tesis doctoral: Universidad Internacional de Catalunya.
- Aspelin, J. (2017). We can Recite it in Chorus Now! An Interactionist Approach to the Teacher–Student Relationship and Teachers’ Relational Competence. *Classroom Discourse*, 8(1), 55-70. doi: 10.1080/19463014.2016.1271991.
- Asztalos, M., Bourdeaudhuij, I. y Cardon, G. (2010). The relationship between physical activity and mental health varies across activity intensity levels and dimensions of mental health among women and men. *Public Health Nutrition*, 13(8), 207-214. doi: 10.1017/S1368980009992825

- Augusto-Landa, J. M., López-Zafra, E., y Pulido-Martos, M. (2011). Inteligencia emocional percibida y estrategias de afrontamiento al estrés en profesores de enseñanza primaria: propuesta de un modelo explicativo con ecuaciones estructurales (SEM). *Revista de psicología social*, 26(3), 413-425.
- Ayala-Zuluaga, J., Arboleda-Gómez, R., y Souza-Neto, S. (2016). Cuerpo subjetivo y didáctica: construcción vivencial. *Sophia*, 12(2), 249-259.

B

- Babbie, E. (2000). *The practice of social research*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Bagheri, M. S., y Yamini, M. (2016). Iranian EFL teacher burnout and its relation to human resources in workplace. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 6(6), 429-760
- Băiaș, C., y Constantin, E. (2015). Private Language, Non Verbal Communication and Acquisition of Psychological Concepts. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1854-1858. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.04.320
- Balsera-Güera, M., Chavasco-González, G., López-García, R., Pérez-Rodríguez, A., Sánchez-Moreno, M., y Villena-Ruiz, C. (2016). Estudio del Burnout en estudiantes de la Universidad de Granada: influencia moduladora de variables de inteligencia emocional y clasificación por cursos. *Psicología desde el Caribe*, 33(1), 31-46.
- Bambaeeroo, F., y Shokrpour, N. (2017). The impact of the teachers' non-verbal communication on success in teaching. *Journal of advances in medical education and professionalism*, 5(2), 51-59.
- Barbotin, E. (1977). *El lenguaje del cuerpo (II). El rostro, la mirada, la palabra, las relaciones interpersonales*. Pamplona: Eunsa.
- Barłózek, N. (2015). *The Ecosystem of the Foreign Language Learner*. Berlín: Springer.
- Baró-Catafau, T. (2012). *La gran guía del lenguaje no verbal. Cómo aplicarlo en nuestras relaciones para lograr el éxito y la felicidad*. Barcelona: Paidós.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.

- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Barreto-Viana, R. (2015). Cuerpo y literatura: una introducción. La fenomenología existencial de Maurice Merleau-Ponty y la memoria colectiva de Maurice Halbwachs. *Collectivus*, 2(2), 101-133.
- Barriopedro, M. I., Ruiz-Pérez, L. M., Gómez-Ruano, M. A., y Rico, I. (2016). Las preferencias participativas del profesorado de educación física en su actividad profesional. *Anales de psicología*, 32(2), 332-340. doi: 10.6018/analesps.32.2.212401
- Bateson, G., y Mead, M. (1942). *Balinese character: A photographic analysis*. New York: Valentine.
- Bauernhofer, K., Bassa, D., Canazei, M., Jiménez, P., Paechter, M., Papousek, I., Fink, A., y Weiss, E. M. (2018). Subtypes in clinical burnout patients enrolled in an employee rehabilitation program: differences in burnout profiles, depression, and recovery/resources-stress balance. *BMC psychiatry*, 18(1), 10-23. doi: 10.1186/s12888-018-1589-y
- Bazán, G., Quintana, M., y García, A. (2016). Lenguaje no verbal, complemento para un mensaje comunicativo efectivo. *Islas*, 182, 17-27.
- Bedoya, E. A., Vega, N. E., Severiche, C. A., y Meza, M. J. (2017). Síndrome de Quemado (Burnout) en Docentes Universitarios: El Caso de un Centro de Estudios del Caribe Colombiano. *Formación universitaria*, 10(6), 51-58.
- Belío-Apaolaza, H. S. (2016). La comunicación no verbal del español desde la perspectiva del estudiante de ELE estadounidense. *Reshaping Hispanic Cultures*. 2, 210-224. doi: 10.15427/OR030-04/2017EN
- Bellido (2011). *Marco para el desarrollo de la competencia transversal "comunicación eficaz"*. Jornadas de Enseñanza Universitaria de la información: Sevilla
- Benarroch-Benarroch, A. B. (2011). Diseñoy desarrollo del mãster en profesorado de educaciÃ³n secundaria durante su primer aÃ±o de implantaciãon. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgaciãon de las Ciencias*, 8(1), 20-40.
- Beneta, C. (2017). Teacher Self-Efficacy, Teacher Burnout and Psychological Well-Being. *Edu world 7th internacional conference*, 23, 1128-1136. doi: 10.15405/epsbs.2017.05.02.139

- Bermúdez, M. P., Guillén-Riquelme, A., Gómez-García, A., Quevedo-Blasco, R., Sierra, J. C., y Buela-Casal, G. (2011). Análisis del rendimiento en el doctorado en función del sexo. *Educación XX1*, 14(1), 17-33
- Bernard, M. E. (2016). Teacher beliefs and stress. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 34(3), 209-224. doi: 10.1007/s10942-016-0238-y
- Binet, A. (1905). *On double consciousness: Experimental psychological studies*. Chicago: Open court publishing Company.
- Birdwhistell, R. (1952). *Introducction to kinesics: an annotated system for Analysis of body motion and gesture*. Washington: Foreign Service Institute.
- Birdwhistell, R. L. (1979). *El lenguaje de la expresión corporal*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Birdwhistell, R. L. (2010). *Kinesics and context: Essays on body motion communication*. Pensilvania: University of Pennsylvania press.
- Bisquerra-Alzina, R. (2011). *Educación emocional. Propuesta para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Bisquerra-Alzina, R. (2012). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis
- Bisquerra-Alzina, R. (2013). Cuestiones sobre bienestar. *Madrid: Síntesis*.
- Bisquerra-Alzina, R., Pérez, J., y García, E. (2015). *Inteligencia Emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra-Alzina, R., y Hernández-Paniello, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 58-65.
- Bisquerra-Alzina, R., y Pérez-Escoda, N. P. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., y Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-103. doi: 10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x
- Bredmar, A. (2014). *Lärares arbetsglädje: Betydelsen av emotionell närvaro i det pedagogiska arbetet*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Bruneau, J. (1980). *Chronemics and the verbal-nonverbal interface. The relationship of verbal and nonverbal communication*. Netherlands: Mouton Publishers.
- Buffington, M., Wolfgang, C., y Stephen, T. A. (2017). Service-learning, the Arts, and Incarceration. *Journal of Prison Education and Reentry*, 4(2), 45-52. doi: 10.15845/jper.v4i2.1208

- Bunk, G. P. (1994). La transformación de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Buunk, B. P., y Schaufeli, W. B. (1993). *Burnout. A perspective from social comparison theory*. London: Taylor & Francis.

C

- Caballero-Martínez, M., Cervilla-Sáez, Ó., Fernández-Ávalos, M. I., Fernández-Madero, L., y Gómez-Regalado, S. (2015). Relaciones entre exigencias psicológicas y emocionales con la empatía: un estudio en el profesorado de la Universidad de Granada. *Reidocrea*, 4, 172-176.
- Caballo, V. E. (1987). *Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Valencia: Promolibro.
- Cáceres-Zapatero, M. D. (2003). *Introducción a la Comunicación Interpersonal*. Madrid: Síntesis.
- Caldera-Reyes, E., Dávila-Castillo, K. P., y Laguna-Gámez, J. C. (2017). Dimensiones de la territorialidad, ejes para un programa de educación ambiental en la ruralidad. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, 20, 99-109.
- Calero-Morales, S., Klever-Díaz, T., Caiza-Cumbajin, C., Rodríguez-Torres, Á. F., y Analuiza-Analuiza, A., (2016). Influencia de las actividades físico-recreativas en la autoestima del adulto mayor. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 35(4), 366-374.
- Calvache, J., y Sanabria, M. (2017). La comunicación no verbal en el ámbito de la educación superior. *InvestigiumIRE*, 8(2), 26-40. doi: 10.15658/investigiumire.170802.03
- Calvillo-Cortés, A. B., (2010). *Estudio sobre la influencia de la iluminación urbana en las emociones; tomando como base el diseño emocional*. Tesis doctoral: Universitat Politècnica de Catalunya.
- Canal-Bedia, R., García-Primo, P., Hernández-Fabián, A., Magán-Maganto, M., Sánchez, A., y Posada-De la Paz, M. (2015). De la detección precoz a la

- atención temprana: estrategias de intervención a partir del cribado prospectivo. *Rev Neurol*, 60(1), 25-29.
- Cañizares-Márquez, J. M., y Carbonero-Celis, C. (2016). *Expresión corporal en la edad escolar*. España: Wanceulen SL.
- Cantillo, M., y Calvache, J. (2017). La comunicación no verbal en el ámbito de la educación superior. *Revista Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, 8(2). 26-39. doi:10.15658.
- Cantillo-Sanabria, M. G. (2015). *El uso del lenguaje no verbal en la comunicación docente universitaria, implicaciones y efectos en la eficacia comunicativa*. Tesis Doctoral: Universidad de Alicante.
- Capri, B., y Guler, M. (2018). Evaluation of Burnout Levels in Teachers regarding Socio-Demographic Variables, Job Satisfaction and General Self-Efficacy. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 74, 123-144. doi: 10.14689/ejer.2018.74.7
- Cardellino, P., y Araneda, C. (2016). Reconfiguración del aula escolar—un análisis sensorio de la interacción alumno-maestro. *Blucher Design Proceedings*, 3(1), 165-169.
- Cárdenas, C., y Duarte-Torres, C. A. (2016). Proxemics, Kinesics and Anthropology. Notes on Ethnographic Simulation, Body and Space in the Colombian Armed Conflict. *Antipoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 25, 33-58. doi: [10.7440/antipoda25.2016.02](https://doi.org/10.7440/antipoda25.2016.02)
- Cárdenas, M., Méndez, L., y Gonzáles, M. (2014). Desempeño, estrés, burnout y variables personales en docentes universitarios. *Educere*, 18(60), 289- 302.
- Cárdenas-Rodríguez, M., Méndez-Hinojosa, L. M., y González-Ramírez, M. T. (2014). Evaluación del desempeño docente, estrés y burnout en profesores universitarios. *Revista de Actualidades Investigativas en Educación*, 14(1), 1-22.
- Carlin, M., y Garcés-de los Fayos, E. J. (2010). El síndrome de burnout: Evolución histórica desde el contexto laboral al ámbito deportivo. *Anales de Psicología*, 26(1), 169-180.
- Carlos-Guzmán, J. (2018). Best Teaching Practices of University Professors. *REICE-Revista iberoamericana sobre calidad eficacia y cambio en educación*, 16(2), 133-149. doi: 10.15366/reice2018.16.2.008
- Carpio-Toro, I., Bravo-Corral, G., Campos-Murillo, N., Padilla-Samaniego, A., Banegas-Peña, T., y Méndez-Peralta, L. (2018). Estrés laboral en docentes,

- administrativos y trabajadores universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 20(3), 145-164.
- Carretero-Dios, H. y Pérez, C. (2007). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales: consideración sobre la selección de test en la investigación psicológica. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 863-882.
- Carson, R., Baumgartner, J., Ota, C. L., Kuhn, A., y Durr, A. (2017). An Ecological Momentary Assessment of Burnout, Rejuvenation Strategies, Job Satisfaction, and Quitting Intentions in Childcare Teachers. *Early Childhood Education Journal*, 45(6), 801-808. doi 10.1007/s10643-016-0831-9
- Carver, C., y Scheier, M. (1982). Control Theory: A useful conceptual framework for personality-social, clinical and health psychology. *Psychological bulletin*, 92, 111-200.
- Casadiego-Ruiz, N. M. (2017). Construcción de un entorno conceptual alrededor del tema del tránsito urbano. *Revista de investigación, desarrollo e innovación*, 7(2), 355-365. doi: 10.19053/20278306.v7.n2.2017.6074
- Castañer, M., Camerino, O., Anguera, M. y Jonsson, G. (2016). Paraverbal Communicative Teaching T-Patterns Using SOCIN and SOPROX Observational Systems. *Neuromethods*, 111, 83-100. doi: 10.1007/978-1-4939-3249-8_4.
- Castell, A. (1901). La formación del carácter. *Revista del Instituto Paraguayo*, 4(31), 102-114.
- Castellà, J. M., Comelles, S., Cros, A., y Vilà, M. (2006). “Yo te respeto, tú me respetas”. Estrategias discursivas e imagen social en relación comunicativa en el aula. *Infancia y aprendizaje*, 29(1), 31-49.
- Castro-Ceacero, D. (2010). El gobierno y la gestión de la universidad: estudio de los órganos unipersonales. *Estudios sobre educación*, 19, 165-184.
- Castro-Sánchez, M. (2016). *Análisis de los parámetros psicosociales, conductuales, físico-deportivos y laborales de los adolescentes de Granada*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Catell, J. M. (1890). Statistics of American Psychologists American. *Journal of Psychology*, 98, 134-138.
- Catellani, N., Ilyasov, D. F., Cherepov, E. A., Sevryukova, A. A., Selivanova, E. A., Kudinov, V. V., y Nikolov, N. O. (2018). Development of psychological

- readiness in physical education teachers for the implementation of inclusive education. *Human sport medicine*, 18(1), 125-137. doi: 10.14529/hsm180111
- Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and cristallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54(1), 1-22. doi: [10.1037/h0046743](https://doi.org/10.1037/h0046743).
- Cazalla, N., y Molero, D. (2016). Perceived emotional intelligence, dispositional optimism-pessimism, life satisfaction and teachers' personality in their initial training. *RIE*, 34(1), 241-258.
- Cebolla, A., y Miró, M. T. (2008). Efectos de la Terapia Cognitiva basada en la Atención Plena: una aproximación cualitativa. *Apuntes de Psicología*, 26(2), 257-268.
- Cedeño-Viteri, N., Prieto-López, Y., y Velasco-Tutivén, F. (2017). Oralidad secundaria, competencias comunicativas y expresión oral en estudiantes universitarios. *Espíritu Emprendedor TES*, 1(3), 46-59.
- Cerdá-Vallés, C., y Querol-Julián, M. (2014). El aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la competencia comunicativa oral en lengua inglesa en el aula de primaria. *Revista de investigación en innovación en la clase de idiomas*, 23, 16-29
- Cestero, A. M. (1996): "Funciones de la risa en la conversación en lengua española", *Lingüística Española Actual*, 18(2), 279-289.
- Cestero-Mancera, A. M. (2016). La conversación. Bases teóricas y metodológicas para su investigación y su enseñanza en ELE. *Linred*, 3, 1-25.
- Cestero-Mancerra, A. M. (2014). Comunicación no verbal y comunicación eficaz. *EULA*, 28, 125-150.
- Cherniss, C. (1980). Professional Burnout in Human Service Organizations. London: Praeger Publishers.
- Cherniss, C. (1985). Stress, Burnout and the special services provider. *Special Services in the Schools*, 2(1), 45-61
- Cherniss, C. (1993). The role of professinal self-efficacy in the etiology of burnout. Madrid: Síntesis Psicología
- Cohen, S., Kamarck, T., y Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of health and social behavior*, 24(4), 385-396.
- Colomeischi, A. A. (2015). Teachers Burnout in Relation with Their Emotional Intelligence and Personality Traits. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 1067-1073.

- Conde-Jiménez, J., y Martín-Gutiérrez, Á. (2016). Potencialidades y necesidades de mejora en la formación de profesores noveles universitarios. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(1), 140-152.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Corraze, J. (1978). *Las comunicaciones no verbales*. Nueva Visión: Buenos Aires.
- Cox, T., Kuk, G., y Leiter, M. P. (1993). Burnout, health, work stress, and organizational healthiness. En W. B. Schaufeli, C. Maslach, y T. Marek (Eds.), *Series in applied psychology: Social issues and questions. Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 177-193). Philadelphia, PA, US: Taylor & Francis.
- Cramer, C., y Binder, K. (2015). The relationship between personality traits and burnout among teachers. An international systematic review. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(1), 101-123. doi: 10.1007/s11618-014-0605-3
- Cruz-Cruz, P. (2014). Creatividad e Inteligencia Emocional. (Como desarrollar la competencia emocional, en Educación Infantil, a través de la expresión lingüística y corporal). *Historia y comunicación social*, 19, 107-118.
- Cuadrado, I. (1992). *Implicaciones de la comunicación no-verbal en el aula*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Cuadrado, I., y Fernández, I. (2008). ¿Cómo intervienen maestros y profesores para favorecer el aprendizaje en secundaria? Un estudio comparativo desde el análisis de discurso. *Infancia y aprendizaje*, 31(1), 3-24. doi: 10.1174/021037008783487101
- Cuadrado, I., y Fernández, I. (2012). *Metacognición del discurso didáctico. Un estudio de caso*. Madrid: Editorial Académica Española.
- Cuñado-Yuste, A. (2017). Relación entre Rasgos de Personalidad y Gestos: ¿expresamos lo que somos? *Behavior and Law Journal*, 3(1), 35-41.

D

- Darwin, C. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. London: Murray.

- Davidson, R. J., y Begley, S. (2012). *The Emotional Life of your Brain*. Londres: Hodder & Stoughton.
- Davis, F. (1976). *La Comunicación No Verbal*, Madrid: Alianza.
- De Benito, M., Guzmán-Luján, J. F., y De Benito-Trigueros, A. M. (2018). Inteligencia emocional, percepción de apoyo a la autonomía y relaciones en el deporte. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 18(1), 13-20.
- De Francisco, C., Arce, C., Vílchez, M. P., y Vales, Á. (2016). Antecedentes y consecuencias del burnout en deportistas: estrés percibido y depresión. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 16(3), 240-246.
- De la Fuente-Prieto, J., Castañeda, E., Smalec-Malloy, I., y Blanco-Fernández, A. (2015). Autoevaluación y desarrollo de habilidades comunicativas en profesores universitarios mediante e-rúbricas y grabaciones. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 257-276.
- De la Iglesia-Mayol, B., y Rosselló-Ramón, M. R. (2018). Aplicación del Sistema Internacional de Observación y Feedback Docente (istof-ii) en un Contexto Educativo No-anglosajón. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 89-104. doi:10.15366/reice2018.16.1.006
- De sixte, R y Sánchez, E. (2012). Cognición, motivación y emoción en la interacción profesor-alumno. Una propuesta para analizar su relación mediante el registro de las ayudas frías y cálidas. *Infancia y Aprendizaje*, 35(4), 483-496.
- Debra, A., Dalonges, R., Jacquelyn, L., y Fried, R. (2016). Creating Immediacy Using Verbal and Nonverbal Methods. *The Journal of Dental Hygiene*, 90(4), 221-226.
- Del Carmen-Pegalajar, M. (2017). Self and personal realization analysis: new challenges in initial teacher training. *Contextos educativos-revista de educacion*, 20, 95-111. doi: 10.18172/con.2986
- Di Fabio, A., y Kenny, M. E. (2015). The contributions of emotional intelligence and social support for adaptive career progress among Italian youth. *Journal of Career Development*, 42(1), 48-59. doi: 10.1177/0894845314533420
- Di Fabio, A., y Palazzeschi, L. (2008). Emotional intelligence and self-efficacy in a sample of Italian high school teachers. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 36(3), 315-326. doi: 10.2224/sbp.2008.36.3.315

- Dias dos-Santos, T., y Assumpção- e Andrada, S. (2016). Voice professionals' non-verbal communication: what has it been researching in speech language pathology? Comunicacao nao verbal com profissionais da voz: o que se pesquisa na fonoaudiologia. *Revista CEFAC: Atualizacao Cientifica em Fonoaudiologia e Educacao*, 18(6), 1447-1455. doi: 10.1590/1982-021620161865116
- Díez-Rebolledo, A. (2018). *La expresión corporal en cuarto curso de Educación Primaria. Propuesta de intervención: Las emociones y sentimientos a través del cuerpo y el alfabeto expresivo*. Tesis doctoral: Universidad de Valladolid.
- Dolev, N., y Leshem, S. (2017). Developing emotional intelligence competence among teachers. *Teacher Development*, 21(1), 21-39. doi: 10.1080/13664530.2016.1207093
- Doncel-Fernández, L. (2015). *La comunicación no verbal en las relaciones interpersonales de trabajo. Contenidos y discurso comunicativo audiovisual y textual*. Madrid: Editorial ACCI.

E

- Edelwich, J., y Brodsky, A. (1980). *Burn-out: Stages of disillusionment in the helping professions*. Nueva York: Human Science Press.
- Efron, D. (1941). *Gesture and environment*. England: King'S Crown Press.
- Efron, D. (1970). *Gestos, raza y cultura*. Madrid, España: Alianza.
- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed*. New York: Times Books.
- Ekman, P., y Friesen, W. V. (1969). The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and coding. *semiotica*, 1(1), 49-98.
- El Helou, M., Nabhani, M., y Bahous, R. (2016). Teachers' views on causes leading to their burnout. *School Leadership & Management*, 36(5), 551-567. doi: 10.1080/13632434.2016.1247051
- El Sahili-González, K. (2010). *Burnout en el colectivo docente*. Tesis doctoral: Universidad EPCA.
- Epstein, S. (1986). Does aggregation produce spuriously high estimates of behavior stability? *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(6), 1199-1210.

- Escobar-Pérez, B., García-Meca, E., y Larrán-Jorge, M. (2014). Factores que influyen sobre la producción científica en Contabilidad en España: la opinión de los profesores universitarios de Contabilidad. *Revista Espanola de Documentación Científica*, 37(2), 47-63.
- Escudero, J. M. (2006). El profesor y su formación: competencias y formación docente al servicio de un modelo de escuela en nuestro tiempo. En *programa y desarrollo temático de formación y actualización de la función pedagógica* (p. 84-108). Murcia: Universidad de Murcia.
- Esteve, J. M. (2001). El profesorado de secundaria. Hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea. *Revista Fuentes*, 3, 7-32.
- Estrada, P., Vázquez, E., Gáleas, Á. M., Ortega, I., Serrano, L., y Acosta, J. (2016). Beneficios psicológicos de la actividad física en el trabajo de un centro educativo. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 30, 203-206
- Everett, G., Olmi, D., Edwards, R., y Tingstrom, D. (2005). The contributions of eye contact and contingent praise to effective instruction delivery in compliance training. *Education and Treatment of Children*, 28(1), 48-62.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1- 9.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and incremental validity using the Trait Meta-Mood scale. *Personality and Individual Differences*, 39, 937-948. doi: 10.1016/j.paid.2005.03.012

F

- Farber, B. A. (1991). Teacher burnout. A psycho-educational perspective. *Teachers Colege Record*, 83, 235-243.
- Fast, J. (1979). *El lenguaje del cuerpo*. Barcelona: Kairós.
- Ferguson, K., Mang, C., y Frost, L. (2017). Teacher Stress and Social Support Usage. *Brock Education Journal*, 26(2), 62-86.

- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological reports*, 94(3), 751-755.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(23), 85-108.
- Feuerhahn, N., Stamov-Rossnagel, C., Wolfram, M., Bellingrath, S., y Kudielka, B. M. (2013). Emotional exhaustion and cognitive performance in apparently healthy teachers: A longitudinal multi-source study. *Stress and Health*, 29(4), 297-306. doi: 10.1002/smi.2467.
- Fiori, C. D. (2009). A new look at emotional intelligence: A dual-process framework. *Personality and Social Psychology Review*, 13(1), 21-44.
- Fiorilli, C., Albanese, O., Gabola, P., y Pepe, A. (2017). Teachers' Emotional Competence and Social Support: Assessing the Mediating Role of Teacher Burnout. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(2), 127-138. doi: 10.1080/00313831.2015.1119722
- Fiuza-Asorey, M. J. (2012). Escuela Inclusiva. Conocimientos y creencias del alumno del Grado de Maestro en Educación Infantil. *Innovación educativa*, 22, 39-55.
- Flores-Cruz, C. A. (2016). Fraseología antropomórfica y recursos kinésicos en la interacción comunicativa. *Pueblo continente*, 19(2), 253-258.
- Floyd, K. (2014). Empathic listening as an expression of interpersonal affection. *International Journal of Listening*, 28(1), 1-12.
- Fontanals-Albiol, H., Pons-Cardell, M., Sarrasí-Vizcarra, F. J., y Sucarrats-Antonell, A. (2017). Mindfulness en la docencia universitaria. *Anales de Asepuma*, 25(24), 1-20.
- Franco, C., Mañas, I., Cangas, A.J., Moreno, E. y Gallego, J. (2010), "Reducing of psychological distress in teachers by a mindfulness training programme", *The Spanish Journal of Psychology*, 13, 655-666.
- Franco-Jiménez, A. M., y Ayala-Zuluaga, J. E. (2012). Motricidad en el aula: la gestualidad y la voz una inmanencia en la enseñanza. *Sophia*, 8, 148-162.
- Frank, M. (2002). Nonverbal communication. En J. R. Acheiment (ed), *Encyclopedia of communication and information*. Nueva York: MacMillan.
- Freud, S. (1971). *Esquema del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós Editores.

Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *The Journal of Social Issues*, 30 (1), 159-166.

Fusco, M. (2017). Burnout factories: The challenge of retaining great teachers in charter schools. *Phi Delta Kappan*, 98(8), 26-30. doi: 10.1177/0031721717708291

G

Gairín-Sallan, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1), 93-108.

Gallego, J., Aguilar, J., Cangas, J., Rosado, A., y Lángier, Á. (2016). Efecto de intervenciones mente/cuerpo sobre los niveles de ansiedad, estrés y depresión en futuros docentes de educación primaria: un estudio controlado. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 87-101. doi: 10.1387/RevPsicodidact.13256

Gallo-Acosta, J. (2014). *La praxis de la práctica o la psique de la Psicología: las aporías de la Psicología en la actualidad*. Tesis Doctoral: Universidad de los Libertadores.

Galton, F. (1870). Experiments in pangenesis, by breeding from rabbits of a pure variety, into whose circulation blood taken from other varieties had previously been largely transfused. *Proceedings of the Royal Society of London*, 19(123), 393-410.

Galván-Tavera, M. V., Comino-Álvarez, M. J., Jerez-Hernando, A., y Alonso-Rubio, M. (2015). Percepción de los estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud sobre las actitudes de los docentes y su influencia en el clima de aprendizaje. *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 275-293. doi: 10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.43028

García, A. (2012). *Cuando el cuerpo comunica. Manual de la comunicación no verbal*. Tesis doctoral: Universidad Politécnica de Valencia.

García, M. (2016). Tipos de comunicación no verbal. *Revista Documentos Lingüísticos y Literarios UACH*, 11, 23-28.

García-Alguacil, M. J. (2016). *La oratoria y el debate jurídico: nuevos instrumentos en el grado en derecho*. Argentina: Universidad Nacional de La Plata.

García-Fariña, A., Jiménez Jiménez, F., y Anguera, M. T. (2016). Análisis observacional del discurso docente del profesorado de educación física en

- formación a través de patrones comunicativos. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(1), 171-182.
- García-Gil, M. (2013). *Manual de ejercicio físico para personas de edad avanzada*. Dirección General de Deporte y Juventud de la Diputación Foral de Bizkaia.
- García-Padilla, A. A., Escorcía-Bonivento, C. V., y Pérez-Suarez, B. S. (2017). Burnout Syndrome and Self-Efficacy Beliefs in Professors. *Propósitos y representaciones*, 5(2), 65-126. doi: 10.20511/pyr2017.v5n2.170
- García-Parra, N., González, J., y Garcés de los Fayos, E. J. (2016). Estado actual del estudio del síndrome de burnout en el deporte. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(2), 21-28.
- García-Sánchez, I., Pérez-Ordás, R., y Calvo-Lluch, Á. (2013). Expresión corporal. Una práctica de intervención que permite encontrar un lenguaje propio mediante el estudio y la profundización del empleo del cuerpo. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 23, 19-22.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New Yorks: Basic Books.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. New York: Prentice-Hall.
- Ghanizadeh, A., y Royaei, N. (2015). Emotional facet of language teaching: emotion regulation and emotional labor strategies as predictors of teacher burnout. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 10(2), 139-150
- Gil-Monte, P. R. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout). Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Madrid: Pirámide.
- Gil-Monte, P. R., Peiró, J. M., y Valcárcel, P. (1995). A causal model of burnout process development: An alternative to Golembiewski and Leiter models. In *Trabajo presentado en el VII Congreso Europeo sobre Trabajo y Psicología Organizacional*. Gyor: Hungría.
- Gil-Monte, P. y Peiró, J.M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1996). *La Inteligencia Emocional*. Madrid: Javier Vergara Editores.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2000). *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Editorial Kairos.
- Golembiewski, R. T., Munzenrider, R., y Carter, D. (1983). Phases of progressive burnout and their work site covariants: Critical issues in OD research and praxis. *The Journal of applied behavioral science*, 19(4), 461-481.

- Gómez, N. (2017). El paralenguaje: un aporte a la enseñanza de español como lengua extranjera. *Revista Digital Palabra*, 2(1), 16-29.
- Gómez, R., Guerrero, E., y González, P. (2014). Fuentes de estrés y actitudes cognitivas disfuncionales. *Boletín de Psicología*, 112, 83-99.
- Gómez-Briz, A. (2015). El análisis del discurso oral y su enseñanza. *Filologia e Linguística portuguesa*, 17(1), 17-56. doi:10.11606/issn.2176-9419.v17i1p17-56
- Gómez-Vargas, P. (2016). Importancia de la comunicación no verbal en los procesos psicopedagógicos. *estudios generales*, 1(1), 8-13.
- Gong, Y., y He, Z. (2018). Situational Factors of Job Burnout in Polytechnic EGP Teachers: A Diary-Based Case Study in the Chinese Context. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 41(1), 84-100. doi: 10.1515/cjal-2018-0005
- González, J., Ros, A. B., Jiménez, M. I., y Garcés de los Fayos, E. (2014). Análisis de los niveles de burnout en deportistas en función del nivel de inteligencia emocional percibida: el papel moderador de la personalidad. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(3), 39-48.
- González, N. (2008). Prevalencia del estrés en la satisfacción laboral de los docentes universitarios. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 3(4), 68-89.
- González-Espino, Y. (2017). ¿Cómo evaluar la competencia investigativa desde la responsabilidad social universitaria? *Revista Cubana de Educación Superior*, 36(2), 4-13.
- González-Losada, S y Triviño-García, M. A. (2018) Las estrategias didácticas en la práctica docente universitaria. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 327-342.
- González-Ramírez, M. T., y Landero-Hernández, R. (2008). Confirmación de un modelo explicativo del estrés y de los síntomas psicosomáticos mediante ecuaciones estructurales. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 23, 7-18.
- González-Ruiz, G., Carrasquilla-Baza, D., Latorre de la Rosa, G., Torres-Rodríguez, V., y Villamil-Vivic, K. (2015). Síndrome de Burnout en docentes universitarios. *Revista Cubana De Enfermería*, 31(4), 33-47.
- Gordo-Contreras, A., y Igua-Muñoz, J. S. (2017). La dimensión empírica de la estética en la educación escolar. *Praxis and Saber*, 8(16), 179-204. doi:10.19053/22160159.v7.n15.2016.5728

- Goroshit, M., y Hen, M. (2016). Teachers' empathy: can it be predicted by self-efficacy? *Teachers and Teaching*, 22(7), 805-818. doi: 10.1080/13540602.2016.1185818
- Gray, C., Wilcox, G., y Nordstokke, D. (2017). Teacher Mental Health, School Climate, Inclusive Education and Student Learning: A Review. *Canadian Psychology-Psychologie Canadienne*, 58(3), 203-210. doi: 10.1037/cap0000117
- Grebert, P. (1992). Les soignants s' épuisent... mais le burn-out existe-t'il? *Information psychiatrique*, 68(8), 803-808.
- Green G. (1961). *A burnout case*. New York: The Viking Press.
- Guamán-Rodríguez, A. D. (2016). *Recuperación de hábitos y tradiciones de vida a través de la organización del espacio urbano en las ciudades*. Tesis doctoral: Universidad Central del Ecuador.
- Gude-Reitchardt, I. (2017). Los sistemas de comunicación no verbal en el aprendizaje de lenguas. *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, 17, 147-154.
- Guerrero-Barona, E. (2003). Análisis pormenorizado de los grados de burnout y afrontamiento del estrés docente en profesorado universitario. *Anales de psicología*, 19(1), 146-157.
- Guerrero-González, S. (2017). Los reguladores no verbales de inicio de secuencia estructural en narraciones conversacionales: un estudio sociopragmático. *Pragmalingüística*, 25, 267-285.
- Guildford, J. P. (1950) Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- Gupta, N. (2013). Effective body language in organizations. *IUP Journal Of Soft Skills*, 7(1), 35-44.
- Gutiérrez, M., Ibáñez, R., Aguilar, R., y Vidal, A. (2016). Assessment of emotional intelligence in a sample of prospective Secondary Education Teachers. *Journal of Education for Teaching*, 42(2), 123-134. doi: 10.1080/02607476.2016.1143144

H

- Hagenauer, G., Hascher, T., y Volet, S. E. (2015). Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline and the

- interpersonal teacher-student relationship. *European journal of psychology of education*, 30(4), 385-403. doi: 10.1007/s10212-015-0250-0
- Hall, D. T. (1976). *Careers in organizations*. Googyear: Pacific Palisades.
- Hall, E. (1989). *El lenguaje silencioso*. Madrid: Alianza.
- Hall, E. T. (1959). *The silent language*. Estados Unidos: Doubleday Anchor Book.
- Hall, J. A., Coats, E. J., y LeBeau, L. S. (2005). Nonverbal behavior and the vertical dimension of social relations: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 131, 898-924. doi: 10.1037/0033-2909.131.6.898
- Hamama, L., Ronen, T., Shachar, K., y Rosebaum, M. (2013). Links between stress, positive and negative affect, and life satisfaction among teachers in special education school. *Journal and Happiness Studies*, 14(3), 731-751.
- Haramati, A., Cotton, S., Padmore, J. S., Wald, H. S., y Weissinger, P. A. (2017). Strategies to promote resilience, empathy and well-being in the health professions. *Medical teacher*, 39(2), 118-119. doi: 10.1080/0142159X.2017.1279278
- Harris, A. R., Jennings, P. A., Katz, D. A., Abenavoli, R. M., y Greenberg, M. T. (2016). Promoting stress management and wellbeing in educators: Feasibility and efficacy of a school-based yoga and mindfulness intervention. *Mindfulness*, 7(1), 143-154. Doi: 10.1007/s12671-015-0451-2
- Harrison, P. (1974). *Beyond words*. New Jersey: Prentice-hall, Inc.
- Harrison, W. D. (1980). *Role Stain and burnout in child-protective service workers*. Memoria de Investigación. CIDE.
- Harrison, W. D. (1983). *A social competence model of burnout*. New york: Pergamon Press.
- Heikonen, L., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Toom, A., y Soini, T. (2017). Early career teachers' sense of professional agency in the classroom: associations with turnover intentions and perceived inadequacy in teacher-student interaction. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(3), 250-266. doi: 10.1080/1359866X.2016.1169505
- Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J. E., y Reinke, W. M. (2018). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 90-100. doi: 10.1177/1098300717732066

- Hernáiz-Blázquez, J. I. (2007). *Historia de la comunicación. Del tintero a internet*. Madrid: Editorial Universitas.
- Hernández-Herrarte, M. (2016). El lenguaje de las manos en la docencia universitaria. análisis de las actitudes proyectadas en el alumnado. *Oralia*, 19, 85-109.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, L. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Herrera-Torres, L., Buitrago-Bonilla, R. E., y Ávila-Moreno, A. (2016). Empathy in future teachers of the Pedagogical and Technological University of Colombia. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5(1), 30-37. doi: 10.7821/naer.2016.1.136
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American psychologist*, 44(3), 513-527.
- Hobfoll, S. E., y Freedy, J. (1993). Conservation of resources: A general stress theory applied to burnout. Madrid: Síntesis Psicología.
- Hua, L. (2017). Research on Teaching Management in Universities from the Perspective of Innovative Talents Cultivation. *Advances in Computer Science Research*, 61, 888-891.
- Hutton, B., Catalá-López, F., y Moher, D. (2016). La extensión de la declaración PRISMA para revisiones sistemáticas que incorporan metaanálisis en red: PRISMA-NMA. *Medicina Clínica*, 147(6), 262-266. doi:10.1016/j.medcli.2016.02.025
- Hutton, B., Salanti, G., Caldwell, D., Chaimani, A., Schmid, C., Cameron, C., ... y Mulrow, C. (2015). The PRISMA Extension Statement for Reporting of Systematic Reviews Incorporating Network Meta-analyses of Health Care Interventions: Checklist and Explanations PRISMA Extension for Network Meta-analysis. *Annals of internal medicine*, 162(11), 777-784. doi: 10.7326/M14-2385
- Hwang, Y. S., Bartlett, B., Greben, M., y Hand, K. (2017). A systematic review of mindfulness interventions for in-service teachers: A tool to enhance teacher wellbeing and performance. *Teaching and Teacher Education*, 64, 26-42. doi: 10.1016/j.tate.2017.01.015

I

- Ilaja, B., y Reyes, C. (2016). Burnout and emotional intelligence in university professors: implications for occupational health. *Psicología desde el Caribe*, 33(1), 31-46. doi: 10.14482/psdc.33.1.8081
- Illescas-García, A. (2016). La competencia intercultural y su inclusión en los manuales de ELE. *Porta Linguarum. Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 26, 67-79.

J

- Jadue, J. (2002). Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso ya la deserción escolar. *Estudios pedagógicos*, 28, 193-204.
- Jayarathne, S., Himle, D., y Chess, W. A. (1988). Dealing with work stress and strain: Is the perception of support more important than its use? *Journal of applied behavioral science*, 24(2), 191-202.
- Jennings, P. A. (2015). Early childhood teachers' well-being, mindfulness, and self-compassion in relation to classroom quality and attitudes towards challenging students. *Mindfulness*, 6(4), 732-743. doi: 10.1007/s12671-14-0312-4
- Jiménez-Roldán, C., Fuentes-Hervías, M. T., Catalán-Matamoros, D., Muñoz-Cruzado, M., González-González, R., Jerez-Salgado, N., y Fernández-Martín, F. (2013). Comunicación no verbal en la docencia. *Revista Española de Comunicación en Salud*, 4(1), 54-64.
- Johnson, S. M., y Naidoo, A. V. (2017). A psychoeducational approach for prevention of burnout among teachers dealing with HIV/AIDS in South Africa. *AIDS*, 29(1), 73-78. doi: 10.1080/09540121.2016.1201193
- Jonker, C. S., Koekemoer, E., y Nel, J. A. (2015). Exploring a positive SWB model in a sample of university students in South Africa. *Social Indicators Research*, 121(3), 815-832. doi: 10.1007/s11205-014-0658-y
- Jousse, M. (1974). *La antropología del gesto*. España: Gallimard.

- Jowett, G. E., Hill, A. P., Hall, H. K., y Curran, T. (2016). Perfectionism, burnout and engagement in youth sport: The mediating role of basic psychological needs. *Psychology of Sport and Exercise*, 24, 18-26.
- Ju, C., Lan, J., Li, Y., Feng, W., y You, X. (2015). The mediating role of workplace social support on the relationship between trait emotional intelligence and teacher burnout. *Teaching and Teacher Education*, 51, 58-67. doi: 10.1016/j.tate.2015.06.001

K

- Kahn, R. L. (1964). *Organizational Stress*. Memoria de investigación: CIDE
- Kanchika, M., Iwasaki, S., Konish, A., Deguchi, Y., Kobayashi, Y., Nakada, A., y Inoue, K. (2015). Aggression in Teachers is Related to Role Conflict and Role Ambiguity as Occupational Stress. *Osaka City medical journal*, 61(2), 93-104.
- Ke, Z., Borakova, N. U., y Valiullina, G. V. (2017). Peculiarities of Psychological Competence Formation of University Teachers in Inclusive Educational Environment. *EURASIA- Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(8), 4701-4713. doi: 10.12973/eurasia.2017.00947a
- Kell, C. y Sweet, J. (2017). Widening possibilities of interpretation when observing learning and teaching through the use of a dynamic visual notation. *Innovations in Education and Teaching International*, 54(2), 162-169. doi: 10.1080/14703297.2016.1273789
- Kendon, A. (1973). *The role of visible behaviour in the organization of social interaction*, en: *Social communication and movement*. Al cuidado de M. von Cranach e I. Vine. Londres: Academic Press.
- Knapp M. (1995). *La comunicación no verbal*. Barcelona: Paidós.
- Knapp, M. (1988). *El cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós.
- Knapp, M. L. (1978). *Social Intercourse: From greeting to goodbye*. Boston: Ally and Bacon.
- Kožić, D., Globočnik-Žunac, A., y Bakić-Tomić, L. (2013). Use of non-verbal communication channels in the classroom. *Croatian Journal of Education*, 15(1), 141-153.

Kretschmer, E. (1967). *Constitución y carácter*, Barcelona: Labor.

L

Landis, L. (1924). Studies of emocional reactions, II: General Behavior and facial expressions. *Journal of comparative psychology*, 4(5), 447-509. doi: 10.1037/h0073039

Landrum, B., Guilbeau, C., y Garza, G. (2017). Why Teach? A Project-ive Life-world Approach to Understanding What Teaching Means for Teachers. *Qualitative Research in Education*, 6(3), 327-351. doi: 10.17583/qre.2017.2947

Lang, P. J. (1984). *Cognition in emotion: concept and action*. En *Emotions, Cognition and Behavio*. USA: Cambridge University Press.

Lemos-de Azevedo, L., Campos-Martins, P., Fleury-Montimer, E., Ferreira-de Sá, E., Moro, L., y Reis-Pereira, R. (2014). Expressivity resource used by a university profesor. *Distúrbios Comun. Sao Paulo*, 26(4). 777-789.

Lersch, P. (1970). *El rostro y el alma (líneas fundamentales para un diagnóstico mímico)*. Maderid: Oriens.

Lescano-Galardi, V. (2016). La docencia universitaria y la evaluación: criterios que dan cuenta de la valoración o desvalorización docente en la relación de aprendizaje. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 3(1), 45-60.

Lille-Quintal, M. J., Aguilar-Ortega, C., y Cetina-Canto, T. (2018). Diagnóstico de hábitos de vida saludable en trabajadores de una organización educativa del suréste de México. *Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica*, 8(15), 16-23.

Lin, C. C., Lin, B. Y., y Lin, C. D. (2016). Influence of clerks' personality on their burnout in the clinical workplace: a longitudinal observation. *BMC medical education*, 16(1), 30-43. doi: 10.1186/s12909-016-0553-0

Ljungblad, A. L. (2016). *Takt och hållning-en relationell studie om det oberäkneliga i matematikundervisningen*. Göteborg: Göteborgs universitet.

Llie, M., y Almasan, B. (2015). Case study on constructivist learning using google apps at university of bucharest odl department credis. In *The International Scientific*

- Conference eLearning and Software for Education*, 2, 512-517. doi: 10.12753/2066-026X-15-169
- Llorens, S., García-Renedo, M., y Salanova, M. (2005). Burnout como consecuencia de una crisis de eficacia: un estudio longitudinal en profesores de secundaria. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(2), 55-70.
- Lobato, C., y Madinabeitia, A. (2011). Perfiles motivacionales del profesorado ante la formación en metodologías activas en la universidad. *Formación universitaria*, 4(1), 37-48. doi: 10.4067/S0718-50062011000100006
- López-Bernard, L. (2015). *PIEC: Programa para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en los Conservatorios de música*. Madrid: UNED.
- López-Fernandez, D., Lapuerta, V., y Casado, M. L. (2015). Socio-Emotional Competences at University: Optimization of Learning and Professional Competitiveness of Engineering Students. *International Journal of Engineering Education*, 31(1), 33-41.
- López-Macazaba, A. M., Vaquero-Barba, A., y Macías-Muñoz, M. O. (2016). La conciencia corporal como herramienta en la formación inicial del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 119-134.
- López-Meneses, E., Leiva-Olivencia, J. J., y Vázquez-Cano, E. (2017). The impact of personal interactions on the stress of school administrators: The validation and application of an assessment tool. *Intangible Capital*, 13(3), 499-522. doi: 10.3926/ic.993
- López-Peláez, M. P. (2014). La literatura emblemática en una educación universitaria de corte posmoderno. *Revista Interuniversitaria*, 26(1), 103-118.
- López-Viera, L. (2015). La influencia del lenguaje no verbal en la mediación. *Revista de Mediación*, 8(2), 2340-9754.
- Luis-Arquero, J., Jiménez-Cardoso, S. M., y Laffarga-Briones, J. (2016). Utilidad percibida en la producción académica-contable. Opinión de los profesores universitarios y de los profesionales. *Spanish Accounting Review*, 19(2), 239-251.
- Luken, M., y Sammons, A. (2016). Systematic review of mindfulness practice for reducing job burnout. *American Journal of Occupational Therapy*, 70(2), 1-10. doi: 10.5014/ajot.2016.016956
- Lyubomirsky, S. (2008). *La ciencia de la felicidad*. Barcelona: Urano.

M

- Madaliyeva, Z., Mynbayeva, A., Sadvakassova, Z., y Zholdassova, M. (2015). Correction of burnout in teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171, 1345-1352.
- Mameli, C., y Molinari, L. (2017). Teaching interactive practices and burnout: a study on Italian teachers. *European journal of psychology of education*, 32(2), 219-234. doi: 10.1007/s10212-016-0291-z
- Mañas, I., Franco, C. y Justo, E. (2011), “Reducción de los niveles de estrés docente y de los días de baja laboral por enfermedad en profesores de educación secundaria obligatoria a través de un programa de entrenamiento en mindfulness”, *Clínica y Salud*, 22, 121-137.
- Manassero, M. A., Vázquez, A., Ferrer, M. V., Fornés, J., y Fernández, M. C. (1994). *Burnout en profesores: impacto sobre la calidad de la educación, la salud y consecuencias para el desarrollo profesional*. Madrid: MEC-CIDE.
- Mangieri, R. (2017). Kinésica y proxémica en entornos urbanos: ritmos, entrainments y sincronizaciones. *Letra. Imagen. Sonido. Ciudad Mediatizada*, 17, 145-170.
- Marina, J. A. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Ed. Anagrama.
- Marsh, H. W. (2007). *Handbook of Sport Psychology. Third Edition*. Tenenbaum and R. C. Eklund: New Jersey.
- Martin, A. J. y Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of educational research*, 79(1), 327-365. doi: 10.3102/0034654308325583
- Martínez, J. (2016). *Inteligencia emocional y rendimiento deportivo en el fútbol femenino de alta competición*. Tesis doctoral: Universidad de Valladolid.
- Martínez-Martínez, A. (2013). *La orientación como actividad educativa y vocacional en los itinerarios curriculares del alumnado de bachiller y formación profesional y su inclusión en el mercado laboral*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada

- Martinic-Valencia, S. (2013). Interacción didáctica y procesos cognitivos. Una aproximación desde la práctica y discurso del docente. *Universitas psychologica*, 12(1), 221-233.
- Maslach, C. (1976). 'Burned-out'. *Human Behavior*, 5 (9), 16-22.
- Maslach, C. (1981). *Burnout. A social psychological analysis*. Berkeley: University of California.
- Maslach, C., Jackson, S. E., y Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual. The Truth about Burnout*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., y Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Maslach, C., y Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- Mas-Torelló, Ó., y Olmos-Rueda, P. (2016). El profesor universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior: la autopercepción de sus competencias docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(69), 437-470.
- Matthews, G., Zeidner, M., y Roberts, R. (2004). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge: The MIT Press.
- Maturana, H. R. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Francia: JCSáez Editor.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence. The case for ability scales. En Bar-On, R. y Parker, J. D. A. (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 320-342). San Francisco: Jossey Bass.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence? Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implication*. New York: Basic Books.
- McCroskey, J. C., y Richmond, V. (2006). *Introduction to communication in the classroom: The role of communication in teaching and training*. Boston: Allyn and Bacon.
- McGuigan, N. (2015). The impact of Journal Rankings on Australasian Accounting Education Scholarship-A Personal View. *Accounting Education. An International Journal*, 24(3), 187-207
- Mead, H. (1953). *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.

- Mehmet, A., Jane, M., Yao, X., Turhan, M., Dogan, L., Mete, Y. y Erdem, E (2013). Nonverbal Immediacy and Perception of Learning: a Cross-cultural Survey in Turkey, USA and China. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 27-42.
- Melo-Domínguez, K. (2017). *Cuando el cuerpo habla: análisis fenomenológico del lenguaje no verbal de un terapeuta en formación*. Tesis octoral: Universidad Iberoamericana Puebla.
- Menéndez, F. J. (1988). *Semiótica de la comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Menéndez-López, F. J. (1988). *Concepto y desarrollo de la comunicación no verbal*. En Sanz Aparicio, M. T., *Psicología de la comunicación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Menti, A., y Alam, F. (2014). Los gestos y la enseñanza de palabras poco familiares ¿Cuándo emplean las maestras información gestual? *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 7(1), 17-32.
- Mercer, J. (2009). Junior academic-manager in higher education: an untold story? *International Journal of Educational Management*, 23(4), 248-259.
- Mérida-López, S., Extremera, N., y Rey, L. (2017). Contributions of work-related stress and emotional intelligence to teacher engagement: additive and interactive effects. *International journal of environmental research and public health*, 14(10), 115-128. doi: 10.3390/ijerph14101156
- Mérida-López, S., y Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85, 121-130. doi: 10.1016/j.ijer.2017.07.006
- Merida-López, S., y Extremera, N. (2017). State of the art about emotional intelligence and teacher burnout for countries, year of publication, educational levels and assessment tolos. *Profesorado-Revista de currículum y formación de profesorado*, 21, 3, 371-389.
- Mérido-López, S., y Extremera, N. (2017). Estado de la cuestión sobre inteligencia emocional y burnout en el profesorado por países, año de publicación, ciclos educativos e instrumentos de evaluación. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 371-389.
- Merleau-Ponty, M. (1985). *Fenomenología de la percepción*. Planeta Agostini: Barcelona.

- Millán-De Lange, A. C., García-Álvarez, D., y D' Aubeterre-López, M. E. (2014). Efecto de la inteligencia emocional y flujo en el trabajo sobre estresores y bienestar psicológico: análisis de ruta en docentes. *Revista Colombiana de Psicología*, 23(1), 207-228.
- Miller, P. (2000). *Nonverbal communicattion in the classroom*. Chicago: Patrick W. Miller and Associates.
- Mingote-Adán, J. C. (2002). Síndrome de burnout o síndrome de desgaste profesional. In *La educación para la salud del siglo XXI: comunicación y salud* (pp. 331-342). Díaz de Santos.
- Minguez-Vela, A. (1999). *La otra comunicación. Comunicación no verval*. Madrid: Esic
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) (2016). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2015-2016*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Molina-García, V.A. (2014). *Estilos de liderazgo en equipos de fútbol juveniles (16-18 años) de la provincia de Granada y su relación con los climas motivacionales generados por los entrenadores*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Montagu, A. (1970). *Touching: The human significance of teh skin*. Nueva York: Columbia University Press.
- Montávez-Martín, M. (2012). *La expresión corporal en la realidad educativa: Descripción y análisis de su enseñanza como punto de referencia para la mejora de la calidad docente en los centros públicos de educación primaria de la ciudad de Córdoba*. Tesis Doctoral: Universidad de Córdoba.
- Montero-Marin, J., Prado-Abril, J., Demarzo, M. M. P., Gascon, S., y García-Campayo, J. (2014). Coping with stress and types of burnout: explanatory power of different coping strategies. *PloS one*, 9(2), e89090. doi: 10.1371/journal.pone.0089090
- Morales, P. (2016). Investigación e innovación educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 48-73.
- Morales-Caparrón, M.J, Luna-Jiménez, M.J, y Esteban-Pagola, A.I. (2010). Diagnóstico de paridad en la universidad: análisis a través de indicadores. *Revista de universidad y sociedad del conocimiento*. 7(2), 1-14.
- Moreno, B., Oliver, C., y Aragonés, A. (1991). *El burnout, una forma específica de estrés laboral*. Madrid: Siglo XXI

- Moreno, J. A., Huéscar, E., Peco, N., Alarcón, E. y Cervelló, E. (2013). Relación del feed-back y las barreras de comunicación del docente con la motivación intrínseca de estudiantes adolescentes de educación física. *Anales de psicología*, 29(1), 257-263. doi:org/10.6018/analesps.29.1.161881
- Moreno-Jiménez, M. P., Ríos-Rodríguez, M. L., Canto-Ortiz, J. San Martín-García, J., y Perles-Nova, F. (2010). Satisfacción laboral y burnout en trabajos poco cualificados: diferencias entre sexos en población inmigrante. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 26 (3), 255-265. doi: 10.5093/tr2010v26n3a8
- Moriana-Elvira, J. A., y Herruzo-Cabrera, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International journal of clinical and health psychology*, 4(3), 597-621.
- Morris, D. y Taylor, C. (1971) *Intimate behavior*, Random house. Nueva York: Cape.
- Mouton, A., Hansenne, M., Delcour, R., y Cloes, M. (2013). Emotional intelligence and self-efficacy among physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32(4), 342-354.
- Moya, S., Prior, D., y Rodríguez-Pérez, G. (2015). Performance-based incentives and the behavior of accounting academics: Responding to changes. *Accounting Education. An International Journal*, 24(3), 208-232
- Musitu, G., Berjano, E., García, E., García, F., Martínez, J., y Estarelles, R. (1987). *Comunicación no verbal*. Valencia: Nau Llibres.

N

- Narambuena, L., Vaiman, M., y Pereno, G. (2016). Reconocimiento de Emociones Faciales en Adultos Mayores de la Ciudad de Córdoba. *Psykhé*, 25(1), 1-13. doi:10.7764/psykhe.25.1.791
- Navas-Ortega, M. C. (2010). Competencias emergentes del docente ante las demandas del espacio europeo de educación superior. *Revista Española de Educación Comparada*, 16(1), 305-327.
- Nimbalkar, S., Raval, H., Bansal, S., Pandya, U., y Pathak, A. (2018). Non-verbal Communication in a Neonatal Intensive Care Unit: A Video Audit Using Non-

verbal Immediacy Scale (NIS-O). *The Indian Journal of Pediatrics*, 9, 1-3. doi: 10.1007/s12098-018-2680-6

O

- O'Toole, V. M., y Friesen, M. D. (2016). Teachers as first responders in tragedy: The role of emotion in teacher adjustment eighteen months post-earthquake. *Teaching and Teacher Education*, 59, 57-67. doi: 10.1016/j.tate.2016.05.012
- Obando-Mejía, I. A., Calero-Morales, S., Carpio-Orellana, P., y Fernández-Lorenzo, A. (2017). Effect of physical activity in reducing work-related stress. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 33(3), 342-351.
- Ortiz-Zapata, L. (2016). Reseña: Comportamiento no verbal Más allá de la comunicación y el lenguaje. *Behavior and Law Journal*, 2(1), 59-61.
- Osin, E. N. (2015). Alienation from Study as a Predictor of Burnout in University Students. The Role of the Educational Environment Characteristics. *Psihologiĉeskaâ Nauka i Obrazovanie*, 20(4), 57-74.
- Osmond, H. (1983). La función como base para el diseño de las salas de psiquiátricas. En H. Proshansky, W. Itelson y L. Revlín (Eds) *Psicología ambiental. El hombre y su entorno físico*. Trillas: México.
- Ota, S., Jindai, M., Yasuda, T., y Sejima, Y. (2017). Development of nodding detection using neural network based on communication characteristics. In *Society of Instrument and Control Engineers of Japan (SICE), 2017 56th Annual Conference of the* (pp. 943-945). IEEE.

P

- Padilla, L., Jiménez, L. y Ramírez, M (2013). La satisfacción laboral en el personal académico y su relación con la intención de abandonar su profesión. *Perfiles Educativos*, 35(141), 8-25.

- Paris, L., y Omar, A. (2008). Predictores de satisfacción laboral en médicos y enfermeros. *Estudios de psicología*, 13(3), 233-244.
- Peiró, C. (1991). Educación física y salud: realización correcta y segura de los ejercicios físicos. *Perspectivas*, 8, 14-17.
- Peiró, J. M., y Salvador, A. (1993). *Control del estrés laboral*. Madrid: Eudema.
- Pena, M., y Extremera, N. (2012). Perceived emotional intelligence in primary school teachers and its relationship with levels of burnout and engagement. *Revista de Educación*, 359, 604-627. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-109
- Pérez-Muñoz, S., Dominguez-Muñoz, R., y Rodríguez-Cayetano, A. (2015). Beneficios y riesgos asociados en la actividad física para la salud. *Lecturas: Educación física y deportes*, 208, 14-17.
- Petrides, K. V., Furnham, A., y Mavroveli, S. (2007). Trait emotional intelligence: Moving forward in the field of EI. *Emotional intelligence: Knowns and unknowns*, 4, 151-166.
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2001). Trait Emotional Intelligence: Psychometric Investigation with Reference to Established Trait Taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448. doi: 10.1002/per.416
- Petrides, K. V., y 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.
- Piaget, J. (1960). *La elaboración del pensamiento, intuición y operaciones*. *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
- Piderit, T. (1886). *Mimik und physiognomik*. Alemania: Rippel Classic Publishing House.
- Pilleux, M. (2016). La comunicación no-verbal. *Revista Documentos Lingüísticos y Literarios UACH*, 21, 33-41.
- Pines, A. (1993). *Burnout: An existential perspective*. Madrid: Síntesis Psicología
- Pines, A. Aronson, E., y Kafry, D. (1981). *Burnout: From tedium to personal growth*. New York: Free Press.
- Pines, A., y Kafry, D. (1978). Occupational tedium in the social services. *Social work*, 23(6), 499-507.
- Pinto-Doria, L. (2017). La comunicación no verbal: kinésica y proxémica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. *Revista Digital Palabra*, 1(1), 40-46.

- Pladevall-Ballester, E. (2015). Verbal and nonverbal teacher immediacy and foreign language anxiety in an EFL university course. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 23, 9-24.
- Platsidou, M., y Agaliotis, I. (2017). Does Empathy Predict Instructional Assignment-Related Stress? A Study in Special and General Education Teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(1), 57-75. Doi: 10.1080/1034912X.2016.1174191
- Pons, C. (2015). *Comunicación no verbal*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Poyatos, F. (1993): *Paralanguage: A Linguistic and Interdisciplinary Approach to Interactive Speech and Sounds*. Amsterdam: John Benjamins.
- Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal II. Paralenguaje, Kinésica e interacción*. Madrid: Itsmo.
- Poyatos, F. (2015). *La instrucción sobre comunicación no verbal en las enseñanzas primaria y secundaria: enriquecimiento vivencial y cívico del alumno*. VI Jornadas de lengua y comunicación “Comunicación no verbal: estudio y enseñanza”: University of New Brunswick.
- Pu, J., Hou, H., Ma, R., y Sang, J. (2017). The effect of psychological capital between work–family conflict and job burnout in Chinese university teachers: Testing for mediation and moderation. *Journal of health psychology*, 22(14), 1799-1807. Doi: 10.1177/1359105316636950
- Pulido-Martos, M., López-Zafra, E., Estévez-López, F., y Augusto-Landa, J. M. (2016). The moderator role of perceived emotional intelligence in the relationship between sources of stress and mental health in teachers. *The Spanish journal of psychology*, 19, 7-18. doi: 10.1017/sjp.2016.8

Q

- Quesada-Serra, V., Rodríguez-Gómez, G. e Ibarra-Sáiz, M.S. (2017). Planificación e innovación de la evaluación en educación superior: la perspectiva del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 53-70. doi: 10.6018/rie.35.1.239261

Quesada-Serra, V., Rodríguez-Gómez, G., y Ibarra-Sáiz, M. S. (2013). Reflexiones en torno a la competencia evaluadora del profesorado en Educación Superior, *Revista de docencia universitaria*, 10(2), 149-161

R

- Ramírez, T., D'Aubeterre, M. y Alvarez, J (2010). Dimensiones asociadas al estrés laboral de los maestros venezolanos, *Investigación y Postgrado*, 25(1), 33-62.
- Ramón-Suárez, G., Zapata-Vidales, S., y Cardona-Arias, J. (2014). Estrés laboral y actividad física en empleados. *Diversitas*, 10(1), 131-141.
- Ramos, N., Enríquez, H. y Recondo, O. (2012). *Inteligencia emocional plena. Mindfulness y la gestión eficaz de las emociones*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Raposo, M., y Martínez, E. (2011). La rúbrica en la enseñanza universitaria: un recurso para la tutoría de grupos de estudiantes. *Formación universitaria*, 4(4), 19-28. doi: 10.4067/S0718-50062011000400004
- Ravalier, J. M., y Walsh, J. (2018). Working conditions and stress in the English education system. *Occupational Medicine*, 68(2), 129-134. doi: 10.1093/occmed/kqy017
- Rehman, S. U., Qingren, C., Latif, Y., y Iqbal, P. (2017). Impact of psychological capital on occupational burnout and performance of faculty members. *International Journal of Educational Management*, 31(4), 455-469. doi: 10.1108/IJEM-01-2016-0011
- Reisoglu, I., Gedik, N., y Goktas, Y. (2013). Relationship between Pre-Service Teachers' Levels of Self-Esteem, Emotional Intelligence and Problematic Internet Use. *Egitim ve bilim-education and science*, 38(170), 150-165.
- Remor, E. (2006). Psychometric properties of a European Spanish version of the Perceived Stress Scale (PSS). *The Spanish journal of psychology*, 9(1), 86-93.
- Reneland, L. (2012). Toward a broader understanding of social talk in Web-based courses. *Text and Talk*, 32(3), 349-369. Doi: 10.1515/text-2012-0017
- Rey, L., Extremera, N., y Pena, M. (2016). Emotional competence relating to perceived stress and burnout in Spanish teachers: a mediator model. *PeerJ*, 4, 208-223. doi: 10.7717/peerj.2087

- Rey, L., y Extremera, N. (2011). Social support as mediator of perceived emotional intelligence and life satisfaction in a sample of teachers. *Revista de Psicología Social*, 26(3), 401-412.
- Rey-Baltar, A. Vizcarra-Morales, M. T. Aristizaball-Llorente, P., Bustillo-Bayón, J., y Tresserras-Angulo, A. (2014). Acompañando las emociones de la pequeña infancia (0-3 años) mediante el teatro. *Ágora para la educación física y el deporte*, 16(1), 1-17.
- Reynaga-Estrada, P., Arévalo-Vázquez, E. I., Verdesoto-Gáneas, Á. M., Jiménez-Ortega, I. M., Preciado-Serrano, M. D. L., y Morales-Acosta, J. J. (2016). Beneficios psicológicos de la actividad física en el trabajo de un centro educativo. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 30, 203-206.
- Ribot, T. (1925). *La lógica de los sentimientos* Madrid: Daniel Jorro Editor.
- Ricci-Bitti, P. E. y Cortesi, S. (1980) *Comportamiento no verbal y comunicación*. Barcelona: Gustavo Gil.
- Richards, K. A., Levesque-Bristol, C., Templin, T. J., y Graber, K. C. (2016). The impact of resilience on role stressors and burnout in elementary and secondary teachers. *Social Psychology of Education*, 19(3), 511-536.doi: 10.1007/s11218-016-9346-x
- Richmond, V. P., McCroskey, J. C., y Johnson, A. D. (2003). Development of the nonverbal immediacy scale (NIS): Measures of self- and other- perceived nonverbal immediacy. *Communication Quarterly*, 51(4), 504-517.
- Roback, A. y Kierman, T. (1990). *Pictorial History of Psychology and Psychiatry*. New York: Philosophical Library, N. Y.
- Rodríguez, E., Sánchez-Gómez, J., Dorado, H. A., y Ramírez, J. M. (2015). Factores de riesgo psicosocial intralaboral y grado de estrés en docentes universitarios. *Revista Colombiana de Salud Ocupacional*, 4(2), 12-17.
- Rodríguez, S., Gallardo, M. A., Olmos, M. C., y Ruiz, F. (2005). *Investigación educativa: metodología de encuesta*. Granada: Grupo Editorial de la Universidad de Granada.
- Rodríguez-Cebreiro, M., y Rodríguez, S. (2017). Expresiones faciales y contexto. Reglas sociales que condicionan la espontaneidad de la expresión facial de las emociones. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 9(1), 55-72.

- Rodríguez-Del Rey García, A. (2015). *Estudio de la interacción entre comunicación gestual y entonación en el discurso académico del profesor universitario*. Tesis Doctoral: Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.
- Rodriguez-Garcia, A. M., Sola-Martinez, T., y Fernández-Cruz, M. (2017). Impact of Burnout on the professional development of professors. A review of research. *Revista Electronica Interuniversitaria De Formacion Del Profesorado*, 20(3), 161-178. Doi: 10.6018/reifop.20.3.275121
- Rodríguez-Pozo, A. (2016). *Asanas de Hatha Yoga para adultos mayores ue asisten a los círculos de abuelos en el municipio Santa Clara*. Trabajo de fin de grado: Universidad Central Marta Abreau de las Villas: Santa Clara.
- Roldán, E. (2016). La competencia comunicativa y la expresión oral. *Revista Documentos Lingüísticos y Literarios UACH*, (26-27), 31-32.
- Rong-Jiang, X., Juan-Juan, D., y Rui-Yuan, D. (2017). Coping style, job burnout and mental health of university teachers of the millennial generation. *Journal of Mathemmatical Science and Technology Education*, 13(7), 3379-3392. doi: 10.12973/eurasia.2017.00734a
- Roorda, D., Koomen, H., Spilt, J. y Oort, F. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of educational research*, 81(4), 493-529. doi: 10.3102/0034654311421793
- Rovira, A. (2003). *La brújula interior*. Barcelona: Urano.
- Rozas-Camaño, G. (2015). *Niveles de desgaste profesional (Burnout) en docentes y estrategias de prevención*. Tesis Doctoral: Universidad Santo Tomás.
- Ruesch, J. y Kees, W. (1956). *Non verbal communications: notes on the visual percepción of human relations*. Berkeley: Universidad of California.
- Ruiz-Carrillo, E., Cruz-González, J. L., y Méndez-García, V. (2018). Análisis secuencial del discurso: conducta no verbal y su relevancia discursiva durante la toma de turnos en clases de segunda lengua. *Perfiles educativos*, 11(160), 141-154.
- Rulicki, S., y Cherny, M. (2007). *Comunicación no-verbal: Cómo la inteligencia emocional se expresa a través de los gestos*. Granica: Buenos Aires.

S

- Sabagh, Z., Hall, N., y Saroyan, A. (2018). Antecedents, correlates and consequences of faculty burnout. *Educational Research*, 60(2), 131-156. doi:10.1080/00131881.2018.1461573
- Sadeghi, K., y Khezlrou, S. (2016). The experience of burnout among English language teachers in Iran: self and other determinants. *Teacher Development*, 20(5), 631-647. doi: 10.1080/13664530.2016.1185028
- Saeki, E., Segool, N., Pendergast, L., y von der Embse, N. (2018). The influence of test- based accountability policies on early elementary teachers: School climate, environmental stress, and teacher stress. *Psychology in the Schools*, 55(4), 391-403. Doi: 10.1002/pits.22112
- Sahin, H., y Demir, K. (2012). Pre-Service Classroom Teachers' Emotional Intelligence and Anger Expression Styles. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2422-2428.
- Şahin, Ş., y Şahin, E. (2017). The determination of relation among the future time perspectives, academic delay of gratification preferences and burnout levels of prospective teachers. *Science and Education*, 10, 40-49. Doi: 10.24195/2414-4665-2017-10-5
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, & health* (125-154). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Salovey, P., y Grewal, D. (2005). The Science of emotional intelligence. *Currents Directions in Psychological Science*, 14(6), 281-285.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211. doi: 10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
- Sanabria-Rojas, H., Tarqui-Mamani, C., Portugal-Benavidez, W., Pereyra-Zaldívar, H., y Mamani-Castillo, L. (2014). Nivel de actividad física en los trabajadores de una dirección regional de salud de Lima, Perú. *Revista de Salud Pública*, 16(1), 53-62.

- Sánchez-Benítez, G. (2009). La comunicación no verbal. Estrategias de Enseñanza Aprendizaje del Español en China. *Revista MarcoELE*, 9, 16-29.
- Sánchez-Rodríguez, A. C. (2017). *La comunicación no verbal como mecanismo de fortalecimiento en los procesos de enseñanza*. Tesis Doctoral: Universidad de Educación. Bogotá.
- Sancho, J. M. (2016). Del sentido de la investigación educativa y la dificultad de que se considere para guiar las políticas y las prácticas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 35-46.
- Sancho-Gil, J. M., Creus, A., y Padilla-Petry, P. (2012). Docencia, investigación y gestión en la Universidad: una profesión tres mundos. *Praxis educativa*, 14(14), 17-34.
- Sancho-Gil, J. M., Hernández, F., Creus, A., Domingo-Peñañiel, L., Ferrer-Cerveró, V., Hermosilla-Salazar, P., Martínez-Pérez, S., Montané-López, A., Ornellas, A., Padilla-Petry, P., Rifà-Valls, M., Sánchez de Eerdio-Martín, A. (2010). *“Dones a la ciència i la universitat: la construcció de la identitat docent i investigadora en contextos de desigualtat”*. Barcelona: Esbrina-Recerca.
- Sandra-Carlotto, M., y Gonçalves-Câmara, S. (2017). Perfiles del Síndrome de Burnout entre Profesores. *Escritos de Psicología (Internet)*, 10(3), 159-166. Doi: 10.5231/psy.writ.2017.2911
- Santacruz, L. C. (1999). *El comportamiento no verbal humano: una aproximación a la kinesis y la proxémica*. Coneicc.
- Santibáñez-Velilla, J. (2015). Aprender juntos. La escucha activa del otro: comunicación verbal y comunicación no verbal entre un tutor y un alumno. *REIRE: revista d'innovació i recerca en educació*, 8(2), 171-195.
- Santilli, V., y Miller, A. N. (2011). The effects of gender and power distance on nonverbal immediacy in symmetrical and asymmetrical power conditions: A cross-cultural study of classrooms and friendships. *Journal of International and Intercultural Communication*, 4(1), 3-22. doi: 10.1080/17513057.2010.533787
- Sapir, E. (1949). *Selected Writings in Language, Culture, and Personality*. California: University of California Press.
- Sarkhosh, M., y Rezaee, A. (2014). How does university teachers' emotional intelligence relate to their self-efficacy beliefs. *Porta Linguarum. Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 21, 85-100.

- Sastre-Morcillo, P. M. (2017). *El desgaste profesional y la inteligencia emocional en la acción profesoral*. Tesis doctoral: Universidad de Ceuta.
- Satybaldina, N., Saipova, A., Karabayeva, A., Berdibayeva, S., y Mukasheva, A. (2015). Psychodiagnostic of Emotional States of Secondary School Teachers with Long Work Experience. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171, 433-437
- Schaufeli, W. B. y Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. Washington: Taylor & Francis.
- Scherer, K. R (1993). Studying the emotion-antecedent appraisal process: An expert system approach. *Cognition & Emotion*, 7(3), 325-355.
- Schnaider- Levi, L., Mitnik, I., Zafrani, K., Goldman, Z., y Lev- Ari, S. (2017). Inquiry- Based Stress Reduction Meditation Technique for Teacher Burnout: A Qualitative Study. *Mind, Brain, and Education*, 11(2), 75-84. Doi: 10.1111/mbe.12137
- Schwartz, M., y Will, G. (1953). Low morale and mutual withdrawal on a hospital ward. *Psychiatry*, 16, 337-353.
- Seddighi, S., Bagheri, M. S., y Yamini, M. (2016). Iranian EFL teacher burnout and its relation to human resources in workplace. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 6(6), 429-460
- Serrano-Sánchez, R. (2010). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de educación*, 352, 267-287.
- Shablico, S. (2012). La comunicación no verbal en el aula, un análisis en la enseñanza disciplinar. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 3(18), 99-121.
- Shafiq, M., y Akram, R. (2016). Relationship of Emotional Intelligence to Organizational Commitment of College Teachers in Pakistan. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(62) 1-14. doi: 10.14689/ejer.2016.62.1
- Sheldon, W. H., Stevens, S. S., y Tucker, W. B. (1940). *The varieties of human physique*. England: Harper.
- Sierra-Olarte, A. S. (2015). *La comunicación pedagógica no verbal: lo que el docente expresa y fomenta con su cuerpo: estudio de caso*. Tesis Doctoral. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá: Colombia.
- Sifneos, P. E. (1973). Prevalence of alexithymic characteristics in psychosomatic patients. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 22(2-6), 255-262.

- Skaalvik, E. M., y Skaalvik, S. (2017). Dimensions of teacher burnout: relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education*, 20(4), 775-790. Doi: 10.1007/s11218-017-9391-0
- Somech, A. (2016). The cost of going the extra mile: The relationship between teachers' organizational citizenship behavior, role stressors, and strain with the buffering effect of job autonomy. *Teachers and Teaching*, 22(4), 426-447. Doi: 10.1080/13540602.2015.1082734
- Sternberg, R. J. (1988). *La Mente Triárquica: Una Nueva Teoría de la agrego, Inteligencia Humana*. Madrid: Pirámide.
- Sternberg, R. J. (1997). *Successful intelligence*. Nueva York: Plume.
- Stout, J. K., y Williams, J. M. (1983). Comparison of two measures of burnout. *Psychological Reports*, 53(1), 283-289.
- Strelkov, V., Zavarzina, O., Shmeleva, S., Kartashev, V., y Savchenko, V. (2016). Psychological barriers in college teacher's career" helping professions". *Research journal of pharmaceutical, biological and chemical sciences*, 7(1), 1938-1945.
- Stürmer, K., Könings, K. D., y Seidel, T. (2013). Declarative knowledge and professional vision in teacher education: Effect of courses in teaching and learning. *British Journal of Educational Psychology*, 83(3), 467-483. doi: 10.1111/j.2044-8279.2012.02075.x
- Suárez-Barros, A. S. (2017). Subjective Well-being (Sb) and Burnout Syndrome (BnS): Correlational Analysis Teleworkers Education Sector. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 1012-1018. doi: 10.1016/j.sbspro.2017.02.144

T

- Terman, L. M. (1916). *The measurement of intelligence: An explanation of and a complete guide for the use of the Stanford revision and extension of the Binet-Simon intelligence scale*. Boston: Houghton Mifflin.
- Thompson, M. S., Page, S. L., y Cooper, C. L. (1993). A test of Carver and Scheier's self-control model of stress in exploring burnout among mental health nurses. *Stress medicine*, 9, 221-235.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and Its Uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.

- Thorndike, R. L., y Stern, S. (1937). An evaluation of the attempts to measure social intelligence. *Psychological Bulletin*, 34(5), 275-285. doi: [10.1037/h0053850](https://doi.org/10.1037/h0053850).
- Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tomás-Cardoso, R. P. (2015). *Hacinamiento, Estrés Ambiental y Espacio Personal: Una aproximación bio-psico-social al comportamiento espacial en humanos*. Tesis Doctoral. Universidad de Castilla la Mancha.
- Tomkins, S. (1962). *Affect imagery consciousness: The positive affects*. New York: Springer publishing company
- Torrego, J. C. (2008). *El profesor como gestor del aula*. Madrid: MC Graw Hil.
- Torrents, C., Castañer, M., Jofre, T., Morey, G. y Reverter, F. (2013). Kinematic parameters that influence the aesthetic perception of beauty in contemporary dance. *Perception*, 42(4), 447-458. doi:10.1068/p7117
- Torres, N. (2017). El paralenguaje: un aporte a la enseñanza de español como lengua extranjera. *Revista Digital Palabra*, 2(1), 16-29.
- Torres, P. y Cobo, J. (2016). Estrategias de gestión de la inteligencia emocional para la prevención del Síndrome de Burnout en docentes de aula. *Educación en Contexto*, 2, 281-295.
- Travers, C. y Cooper, C. (1997). *El estrés de los profesores. La presión en la actividad docente*. Barcelona: Paidós.
- Triana-Quijano, A. F., y Velásquez-Niño, A. M. (2014). Comunicación asertiva de los docentes y clima emocional del aula en preescolar. *Voces y silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 5(1), 23-41.
- Triviño-Vargas, Z. G., y López-Hurtado, M. X. (2018). Factores predictores de conductas promotoras de salud en docentes de enfermería de tres universidades de Cali, Colombia. *Universidad y Salud*, 20(2), 160-170. doi: 10.22267/rus.182002.120

U

- Ugwoke, S. C., Eseadi, C., Igbokwe, C. C., Chiaha, G. T., Nwaubani, O. O., Orji, C. T., ... y Onu, E. A. (2017). Effects of a rational-emotive health education intervention on stress management and irrational beliefs among technical college

teachers in Southeast Nigeria. *Medicine*, 96(31), 125-138. doi: 10.1080/03634523.2016.1241889

Ugwoke, S. C., Eseadi, C., Onuigbo, L. N., Aye, E. N., Akaneme, I. N., Oboegbulem, A. I., ... y Ede, M. O. (2018). A rational-emotive stress management intervention for reducing job burnout and dysfunctional distress among special education teachers: An effect study. *Medicine*, 97(17), e0475. doi: 10.1097/MD.00000000000010475

Ulnik, J. C. (2004). *El psicoanálisis y la piel* (pp. 315-315). Madrid: Síntesis.

V

Valdivieso, J. A., Carbonero, M. y Martín, L. J. (2013). Elementary school teachers' self-perceived instructional competence: A new questionnaire. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 47-80. doi: 10.1387/RevPsicodidact.5622

Valerio-Ureña, G., y Rodríguez-Martínez, M. C. (2017). The profile of the university professor from the student perspective. *Innovacion educativa-mexico*, 17(74), 109-124.

Van Den-Berghe, L., Vansteenkiste, M., Cardon, G., Kirk, D., y Haerens, L. (2014). Research on self-determination in physical education: Key findings and proposals for future research. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 97-121. doi: 10.1080/17408989.2012.732563

Van Rooy, D. L., Viswesvaran, C., y Pluta, P. (2005). An evaluation of construct validity: What is this thing called Emotional Intelligence? *Human Performance*, 18(4), 445-462.

Ventura, M., Salanova, M., y Llorens, S. (2015). 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. doi: 10.1080/00223980.2013.876380

Victorio-Estrada, A. (2008). La relación entre la percepción de estrés y satisfacción con la vida de morbilidad. *Psicología Iberoamericana*, 16(1), 52-58.

- Víctor-Ponce, P., y Muñoz-Colomina, C. I. (2016). ¿La investigación española en Contabilidad de Gestión está alejada de la práctica profesional? La opinión académica. *Spanish accounting review*, 19(1), 45-54.
- Vilà-Baños, R. (2012). Los aspectos no verbales en la comunicación intercultural. *Ra Ximhai*, 8(2), 223-239.
- Vilches, A. y Gil, D. (2010). Máster de Formación Inicial del Profesorado de Enseñanza Secundaria. Algunos análisis y propuestas. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 7(3), 661-666.
- Vilches, J. M. (2015). *Centros especializados y normalizados de secundaria: relación entre autoestima, agresividad, victimización y calidad de vida en estudiantes de Granada capital*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Villard-Aijón, M. (2015). Los activos inexcusables de una expresión corporal educativa. *EmásF: revista digital de educación física*, 6(33), 8-23.
- Villarroel, V., y Bruna, D. (2017). Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un Estudio de Caso que Incorpora la Perspectiva de Docentes y Estudiantes. *Formación universitaria*, 10(4), 75-96. doi: 10.4067/S0718-50062017000400008

W

- Wainwright, R. (1993). *Aprende tú solo el lenguaje del cuerpo*. Pirámide: Madrid
- Wang, L., y Liu, G. (2017). Research on Occupational Burnout of Private University Teachers in Hainan. *Advances in Intelligent Systems Research*, 150, 159-163.
- Watson, O. M., y Graves, T. D. (1966). Quantitative research in proxemic behavior. *American Anthropologist*, 68(4), 971-985.
- Wechsler, D. (1943). Non-intellective factors in general intelligence. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38, 101-103. doi: 10.1037/h0060613
- Wechsler, D. (1958). *The measurement and appraisal of adult intelligence*. Baltimore: The Williams & Wilkins Company.
- Whitebread, D., y Basilio, M. (2012). Emergencia y desarrollo temprano de la autorregulación en niños preescolares. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 15-34.

Woolfolk, A. y Murphy, P. K. (2001). *Teaching educational psychology to the implicit mind*. In B. Torff y R. Sterberg (Comps.). *Understanding and teaching the intuitive mind* (pp. 145-185). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Y

Yildizbas, F. (2017). The Relationship between Teacher Candidates' Emotional Intelligence Level, Leadership Styles and Their Academic Success. *Eurasian Journal of Educational Research*, 67, 215-231. doi: 10.14689/ejer.2017.67.13

Yin, H. (2015). The effect of teachers' emotional labour on teaching satisfaction: moderation of emotional intelligence. *Teachers and Teaching*, 21(7), 789-810. doi: 10.1080/13540602.2014.995482

Yoder, J. D. (2003). *Women and gender: Transforming psychology* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Z

Zabaleta-Asiain, L., y Bausela-Herreras, E. (2017). Comunicación no verbal en la infancia: estudio comparativo infantes 4 años versus 6 años. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, 17, 9-43.

Zabalza, M. Á. (2016). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, 5, 68-80.

Zafra, E. (2015). *Capacidad de resiliencia frente a lesiones deportivas y su relación con el desempeño deportivo en judocas de Chile*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.

Zavala, L. (2017). La tendencia transdisciplinaria en los estudios culturales. *Revista Folios*, 14, 23-30.

Zhang, X., Tze, V. M., Buhr, E., Klassen, R. M., y Daniels, L. M. (2016). A Cross-National Validation of the Academic Expectations Stress Inventory. With

- Chinese and Korean High School Students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(3), 289-295. doi: 10.1177/0734282915599460
- Zhao, W. (2014). Study on the Problem of the Job Burnout of the Political and Ideological Instructors in Universities. *Management Science*, 42, 14-18.
- Zurita-Ortega, F. (2015). *Influencia de los factores psicológicos sobre las lesiones deportivas en deportes de equipo*. Tesis doctoral: Universidad de Jaén.
- Zysberg, L., Orenshtein, C., Gimmon, E., y Robinson, R. (2017). Emotional intelligence, personality, stress, and burnout among educators. *International Journal of Stress Management*, 24(1), 122. doi: 10.1037/str0000028

ANEXOS

XI

XI. ANEXOS

ANEXO 1

“Cuestionario Sociodemográfico y de Autoregistro”

Estimado docente le agradecemos que quieras colaborar con nosotros en esta investigación. Con tus respuestas vas a ayudar a entender cómo afrontar determinadas conductas y omportamientos y así planificar mejor la formación en este sentido.

En este cuestionario no existen respuestas correctas o incorrectas. Tan solo se pretende conocer su opinión. Le pedimos por ello que lea detenidamente las preguntas. Indicarle que este test es totalmente anónimo y los resultados serán tratados por el equipo investigador.

¡Muchas gracias prestarnos su tiempo y su colaboración!

SEXO	HOMBRE			EDAD		
	MUJER					
AÑOS DE EXPERIENCIA				SEXENIOS DE INVESTIGACIÓN ALCANZADOS		
RAMAS DE CONOCIMIENTO	CIENCIAS SOCIALES Y JURIDICAS			¿DESEMPEÑA CARGOS DE GESTIÓN UNIVERSITARIA?	SI	NO
	ARTES Y HUMANIDADES					
	CIENCIAS					
	CIENCIAS DE LA SALUD			¿HA IMPARTIDO DOCENCIA EN LAS ENSEÑANZAS MEDIAS?	SI	NO
	INGENIERÍA Y ARQUITECTURA					
CATEGORÍA PROFESIONAL				SUSTITUTO INTERINO		
				ASOCIADO		
				CONTRATADO DOCTOR		
				AYUDANTE DOCTOR		
				PROFESOR TITULAR		
				CATEDRÁTICO		
PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA HABITUAL	SI			ACTIVIDAD-FÍSICA MENTAL	NO	
	NO				SI	
MODALIDAD DEPORTIVA	SI	INDIVIDUAL	CON CONTACTO	YOGA		
			SIN CONTACTO	PILARES		
		COLECTIVO	CON CONTACTO	MINDFULNESS		
			SIN CONTACTO	BODY BALANCE		
	NO			OTROS...		

ANEXO 2

“Escala de Estrés Percibido (PSS)”

A continuación, se muestra una batería de preguntas acerca de los niveles de estrés, marque con X la respuesta que más se asemeje a usted, según hayan sido sus sentimientos y pensamientos durante el último mes.

	Nunca	Casi nunca	De vez en cuando	A menudo	Muy a menudo
1. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha estado afectado por algo que ha ocurrido inesperadamente?	0	1	2	3	4
2. En el último mes, ¿con qué frecuencia se ha sentido incapaz de controlar las cosas importantes en su vida?	0	1	2	3	4
3. En el último mes, ¿con qué frecuencia se ha sentido nervioso o estresado?	0	1	2	3	4
4. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha manejado con éxito los pequeños problemas irritantes de la vida?	0	1	2	3	4
5. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha sentido que ha afrontado efectivamente los cambios importantes que han estado ocurriendo en su vida?	0	1	2	3	4
6. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha estado seguro sobre su capacidad para manejar sus problemas personales?	0	1	2	3	4
7. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha sentido que las cosas le van bien?	0	1	2	3	4
8. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha sentido que no podía afrontar todas las cosas que tenía que hacer?	0	1	2	3	4
9. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha podido controlar las dificultades de su vida?	0	1	2	3	4
10. En el último mes, ¿con qué frecuencia se ha sentido que tenía todo bajo control?	0	1	2	3	4
11. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha estado enfadado porque las cosas que le han ocurrido estaban fuera de su control?	0	1	2	3	4
12. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha pensado sobre las cosas que le quedan por hacer?	0	1	2	3	4
13. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha podido controlar la forma de pasar el tiempo?	0	1	2	3	4
14. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha sentido que las dificultades se acumulan tanto que no puede superarlas?	0	1	2	3	4

ANEXO 3

“Inventario de Burnout de Maslach (MBI)”

A través del siguiente cuestionario se pretende conocer los indicios del Síndrome de Burnout en la población docente. Para ello marque señale con un número según la realidad que más se acerque a usted donde 0= Nunca, 1= Pocas veces al año, 2= Una vez al mes o menos, 3= Unas pocas veces al mes, 4= Una vez a la semana, 5= Unas pocas veces a la semana y 6=Todos los días.

1	Me siento emocionalmente agotado/a por mi trabajo.	
2	Me siento cansado al final de la jornada de trabajo.	
3	Cuando me levanto por la mañana y me enfrento a otra jornada de trabajo me siento fatigado.	
4	Tengo facilidad para coprender como se sientes mis alumnos/as	
5	Creo que estoy tratando a algunos alumnos/as como si fueran objetos impersonales	
6	Siento que trabajar todo el día con alumnos/as supone un gran esfuerzo y me cansa.	
7	Creo que trato con mucha eficacia los problemas de mis alumnos/as.	
8	Siento que mi trabajo me está desgastando. Me siento quemado por mi trabajo.	
9	Creo que con mi trabajo estoy influyendo positivamente en la vida de mis alumnos/as.	
10	Me he vuelto más insensible con la gente desde que ejerzo la profesión docente.	
11	Pienso que este trabajo me está endureciendo emocionalmente.	
12	Me siento con mucha energía en mi trabajo.	
13	Me siento frustrado/a en mi trabajo.	
14	Creo que trabajo demasiado.	
15	No me preocupa realmente lo que les ocurra a algunos de mis alumnos/as.	
16	Trabajar directamente con alumnos/as .	
17	Siento que puedo crear con facilidad un clima agradable con mis alumnos/as.	
18	Me siento motivado después de trabajar en contacto con alumnos/as.	
19	Creo que consigo muchas cosas valiosas en este trabajo.	
20	Me siento acabado con mi trabajo, al límite de mis posibilidades.	
21	En mi trabajo trato los problemas emocionalmente con mucha calma.	
22	Creo que los alumnos/as me culpan de algunos de sus problemas	

ANEXO 4

“Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)”

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una X la respuesta que más se aproxime a sus referencias. No hay respuestas correctas ni incorrectas.

1	2	3	4	5
Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

1	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4	Pienso que merele la pena prestar atención a mis emociones y estados de ánimo.	1	2	3	4	5
5	Dejo que mis sentimientos afectan a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

ANEXO 5

“Nonverbal Immediacy Scale (NIS)”

Las siguientes afirmaciones describen el modo en que algunas personas se comportan mientras hablan con otras. Por favor indique en el espacio a la izquierda cada ítem el grado en el cuál crees que cada afirmación te describe. Usa las siguientes puntuaciones 1=Nunca, 2= Raras veces, 3=Ocasionalmente, 4=A menudo y 5=Muy a menudo.

1	Uso mis manos y brazos para gesticular mientras hablo.	
2	Toco a los demás en el hombro o brazo cuando les hablo.	
3	Uso una voz monótona o suave cuando hablo.	
4	Miro hacia arriba o hacia otro lado cuando hablo con otras personas.	
5	Evito a los demás cuando me tocan mientras hablamos.	
6	Tengo una posición relajada del cuerpo cuando hablo.	
7	Frunzo el ceño cuando hablo con los demás.	
8	Evito el contacto visual mientras hablo con otra persona.	
9	Tengo una posición tensa cuando hablo con la gente.	
10	Me mantengo cerca de la persona con la que estoy hablando (sentado o de pie).	
11	Mi voz es monótona o suave cuando hablo con la gente.	
12	Uso una variedad de expresiones vocales cuando hablo con la gente.	
13	Gesticulo mientras hablo.	
14	Me muestro animado cuando hablo.	
15	Tengo una expresión facial sosa o insulsa cuando hablo con los demás.	
16	Me acerco a la gente cuando hablo con ellos.	
17	Miro directamente hacia la persona con la que hablo,	
18	Me mantengo rígido cuando hablo con los demás.	
19	Varío el tono de mi voz frecuentemente cuando hablo con los demás.	
20	Evito gesticular cuando hablo.	
21	Me inclino hacia la persona con la que estoy hablando.	
22	Mantengo el contacto ocular con la persona con la que hablo.	
23	No me mantengo cerca de la gente con la que hablo (sentado o de pie).	
24	No oriento mi cuerpo hacia la persona con la que hablo.	
25	Sonrío cuando hablo con otra persona.	
26	Evito tocar a las personas cuando hablo con ellas.	