



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS  
DE GRAN CANARIA

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA  
PROGRAMA DE DOCTORADO EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

**TESIS DOCTORAL**



**ANÁLISIS DE  
LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL BIENESTAR PSICOLÓGICO Y  
SU RELACIÓN CON EL *BURNOUT* EN EL PDI DE LA ULPGC**

María José Suárez Martel

Las Palmas de Gran Canaria, 2017





UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS  
DE GRAN CANARIA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA  
Programa de Doctorado en Formación del Profesorado  
Especialidad: Psicología de la Educación

## TESIS DOCTORAL

# ANÁLISIS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL BIENESTAR PSICOLÓGICO Y SU RELACIÓN CON EL *BURNOUT* EN EL PDI DE LA ULPGC

**Tesis Doctoral presentada por:** D<sup>ª</sup>. María José Suárez Martel

**Directora:** Dra. D<sup>ª</sup>. Leticia Morata Sampaio

**Codirectoras:** Dra. D<sup>ª</sup>. Josefa Delia Martín Santana

Dra. D<sup>ª</sup> Elsa Rodríguez Tadeo

Dra. D<sup>ª</sup>. Leticia Morata Sampaio

Dra. D<sup>ª</sup> Josefa D. Martín Santana

Dra. D<sup>ª</sup>. Elsa Rguez. Tadeo

Las Palmas de Gran Canaria, a 18 de enero de 2017



*“El mejor secreto para la felicidad consiste en elegir unos buenos padres”*  
*Bertrand Russell*



## **AGRADECIMIENTOS**

Esta tesis doctoral es el resultado del trabajo en equipo y de la suma de los talentos de diferentes personas que han creado un producto final. Sin duda, yo nunca hubiese podido realizarlo sola. Es por ello que solo puedo decir: GRACIAS...

A mis directoras, por acompañarme en este camino... A la Dra. Dña. Leticia Morata por ser afecto positivo, a la Dra. Dña. Josefa Martín por ser estrategia de afrontamiento del estrés y a la Dra. Dña Elsa Rodríguez por “estar ahí” desde mis comienzos. Ellas validan las hipótesis de este estudio, sus emociones y su felicidad las libera del *burnout*.

A los 311 docentes de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria que dedicaron un rato de su escaso tiempo a cumplimentar los cuestionarios propuestos en este estudio.

Al alumno Daniel Jesús de León Lorenzo y al profesor D. Javier Azaña Gómez del IES Cruce de Arinaga por el trabajo creado para ilustrar esta tesis doctoral.

A mis compañeras de aventura, D<sup>a</sup>. Judit Álamo Rosales y D<sup>a</sup>. Lorena Almeida León por todas esas charlas sobre capítulos, nervios, cuestionarios y demás cuestiones “tesitales”.

A mis padres, por quererme como soy durante casi tres décadas...

A todas las personas que han pasado por mi vida y han dejado huella en mí.

Gracias de CORAZÓN



# CONTENIDOS

---



<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>23</b>
<b>CAPÍTULO 1. REVISIÓN DE LA LITERATURA</b>	<b>31</b>
1.1. INTELIGENCIA EMOCIONAL	33
1.1.1. Antecedentes históricos	33
1.1.2. Las emociones	35
1.1.3. Concepto de inteligencia emocional	38
1.1.4. Modelos teóricos de inteligencia emocional	39
1.1.5. Medición de la inteligencia emocional	49
1.1.6. Justificación de elección del modelo teórico y del instrumento de medida	56
1.2. BIENESTAR PSICOLÓGICO	57
1.2.1. Antecedentes históricos	57
1.2.2. Concepto de bienestar	60
1.2.3. Modelos teóricos de bienestar	65
1.2.4. Medición del bienestar psicológico	71
1.2.5. Justificación de elección del modelo teórico y del instrumento de medida	74
1.3. <i>BURNOUT</i>	75
1.3.1. Antecedentes históricos	75
1.3.2. Concepto de <i>burnout</i>	77
1.3.3. Modelos teóricos de <i>burnout</i>	80
1.3.4. Medición del <i>burnout</i>	90
1.3.5. Justificación de elección del modelo teórico y del instrumento de medida	95
1.4. MIRANDO ATRÁS, REVISIÓN DE ESTUDIOS EMPÍRICOS	96
1.5. INTELIGENCIA EMOCIONAL, BIENESTAR PSICOLÓGICO Y <i>BURNOUT</i> EN LA DOCENCIA	102
1.6. DOCENCIA UNIVERSITARIA Y EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR	107
1.7. LA UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA	112

1.8. CONCLUSIONES	114
<b>CAPÍTULO 2: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA</b>	<b>119</b>
2.1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN	121
2.2. POBLACIÓN DEL ESTUDIO Y UNIDAD DE ANÁLISIS	122
2.3. PROCESO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	127
2.3.1. Selección de los ítems y escalas	130
2.3.2. Organización del trabajo de campo	134
<b>CAPÍTULO 3. ANÁLISIS DE RESULTADOS</b>	<b>137</b>
3.1. CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA	139
3.2. PERCEPCIONES SOBRE EL EEES DEL PDI DE LA ULPGC	141
3.2.1. Análisis de las percepciones del EEES	141
3.2.2. Análisis de la influencia de las características del PDI en sus percepciones sobre el EEES	145
3.3. ANÁLISIS DE LA DIMENSIONALIDAD Y VALIDEZ DE LAS ESCALAS DE MEDIDA	147
3.3.1. Inteligencia emocional percibida	147
3.3.2. Bienestar psicológico	150
3.3.3. <i>Burnout</i>	154
3.4. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS CONSTRUCTOS	157
3.5. INFLUENCIA DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL PDI EN SUS PERCEPCIONES	163
3.6. CONTRASTE DE HIPÓTESIS	173
<b>CAPÍTULO 4. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES E IMPLICACIONES</b>	<b>177</b>
4.1. DISCUSIÓN	179
4.2. CONCLUSIONES	190
4.2.1. Limitaciones	192
4.2.2. Líneas de trabajo futuras	193
4.3. IMPLICACIONES ACADÉMICAS Y PRÁCTICAS	193

<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>197</b>
<b>APÉNDICES</b>	<b>217</b>
Apéndice 1: Solicitud de colaboración al Vicerrectorado de Investigación, Desarrollo e Innovación	219
Apéndice 2A: Primer correo masivo	223
Apéndice 2B: Segundo correo masivo	227
Apéndice 3: Cuestionario para el análisis de la inteligencia emocional y el bienestar psicológico en el Personal Docente y de Investigación (PDI)	231
Apéndice 3A: Cuestionario socio-demográfico	235
Apéndice 3B: Cuestionario sobre los cambios producidos por el EEES	239
Apéndice 3C: Escala TMMS-24	245
Apéndice 3D: Escalas de Bienestar Psicológico	253
Apéndice 3E: Cuestionario <i>Maslach Burnout Inventory – General Survey</i> (MBI-GS)	263



# **ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS**

---



## ÍNDICE DE TABLAS

---

Tabla 1.1. Comparación de los distintos modelos de IE de Goleman	46
Tabla 1.2. Estructura del MSCEIT	52
Tabla 1.3. Estructura del MEIS	53
Tabla 1.4. Autores, conceptos y medidas básicas de las perspectivas hedónica y eudaimónica del bienestar psicológico	60
Tabla 1.5. Virtudes y fortalezas del modelo VIA (Jiménez et al., 2013)	74
Tabla 1.6. Distribución de la población total del PDI de la ULPGC en el curso 2013-2014	113
Tabla 2.1. Distribución de la muestra teórica y real en base al perfil del PDI de la ULPGC en el curso 2013-2014	124
Tabla 2.2. Escalas de medición de los constructos que definen el estado emocional del PDI	128
Tabla 2.3. Ficha técnica del proceso metodológico	135
Tabla 3.1. Perfil sociodemográfico de la muestra de encuestados	140
Tabla 3.2. Resultados del análisis descriptivo de variables del perfil de la muestra	141
Tabla 3.3. Percepciones del PDI sobre el EEES	143
Tabla 3.4. Resultados del análisis de los componentes de la escala de las percepciones sobre el EEES	144
Tabla 3.5. Resultados del análisis descriptivo de los factores de la escala de percepción del EEES	145
Tabla 3.6. Influencia del perfil sociodemográfico en las percepciones del EEES	146
Tabla 3.7. Inteligencia emocional percibida	148
Tabla 3.8. Análisis Factorial Confirmatorio de primer orden de la escala de inteligencia emocional percibida	150
Tabla 3.9. Bienestar psicológico	151
Tabla 3.10. Análisis Factorial Confirmatorio de primer orden de la escala de bienestar psicológico	154
Tabla 3.11. <i>Burnout</i>	155

Tabla 3.12. Análisis Factorial Confirmatorio de primer orden de la escala de <i>burnout</i>	157
Tabla 3.13. Análisis descriptivo de las dimensiones de la inteligencia emocional percibida	159
Tabla 3.14. Análisis descriptivo e intervalos de las dimensiones del bienestar psicológico	159
Tabla 3.15. Análisis descriptivo de las dimensiones del bienestar psicológico	160
Tabla 3.16. Análisis descriptivo e intervalos de las dimensiones del <i>burnout</i>	162
Tabla 3.17. Análisis descriptivo de las dimensiones del <i>burnout</i>	162
Tabla 3.18. Influencia del género del PDI en su estado emocional	165
Tabla 3.19. Influencia de la edad del PDI en su estado emocional	166
Tabla 3.20. Influencia del área de conocimiento del PDI en su estado emocional	167
Tabla 3.21. Influencia de la categoría docente del PDI en su estado emocional	168
Tabla 3.22. Influencia de los años de ejercicio en la docencia universitaria del PDI en su estado emocional	169
Tabla 3.23. Influencia de la dedicación docente del PDI en su estado emocional	170
Tabla 3.24. Influencia de las horas de docencia semanales del PDI en su estado emocional	171
Tabla 3.25. Influencia de las horas de investigación semanales del PDI en su estado emocional	172
Tabla 3.26. Influencia del desempeño de actividades de gestión del PDI en su estado emocional	173

## ÍNDICE DE FIGURAS

---

Figura 1.1. Teoría triárquica de la inteligencia de Sternberg (1997)	35
Figura 1.2. Dimensiones de la emoción según Zaccagnini (2004)	36
Figura 1.3. Proceso de la vivencia emocional según Bisquerra (2008)	37
Figura 1.4. Proceso emocional según Fernández-Abascal et al. (2010)	37
Figura 1.5. Modelo inicial de inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1990)	40
Figura 1.6. Modelo actual de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997)	43
Figura 1.7. Estructura de la inteligencia emocional según Goleman (2011)	44
Figura 1.8. Componentes y dimensiones del Modelo Multifactorial de Bar-On (1997)	47
Figura 1.9. Métodos de evaluación de la inteligencia emocional	50
Figura 1.10. Elementos del bienestar psicológico	62
Figura 1.11. Estructura del bienestar psicológico	63
Figura 1.12. Jerarquía del Modelo de las tres vías de Seligman (2003)	70
Figura 1.13. Modelo PERMA de Seligman (2012)	70
Figura 1.14. Modelo progresivo de las fases de Edelwich y Brodsky (1980)	82
Figura 1.15. Modelo inicial hipotetizado por Gil-Monte (1994) para explicar el proceso de desarrollo del SQT según el MBI-HSS	86
Figura 1.16. Modelo definitivo hipotetizado por Gil-Monte (1994) para explicar el proceso de desarrollo del SQT según el MBI-HSS	86
Figura 1.17. Modelo de <i>burnout</i> en los profesores de Farber (1991)	88
Figura 1.18. Modelo de <i>burnout</i> en los profesores de Maslach y Leiter (1999)	90
Figura 1.19. Modelo teórico propuesto	116
Figura 2.1. Hipótesis de trabajo	122
Figura 3.1. Resultados del modelo SEM	174



# INTRODUCCIÓN

---

*"Todo aprendizaje tiene una base emocional"*  
Platón



En las últimas décadas ha evolucionado el rol que desarrolla el profesorado en la universidad. En la actualidad, los docentes no desempeñan únicamente el papel de transmisores del conocimiento como ocurría hace años, sino que son agentes que contribuyen a la formación integral del alumnado, ajustándose así a las demandas de la sociedad del siglo XXI, donde el trabajo cooperativo, el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) o la individualización del aprendizaje son fundamentales, así como la adaptación a las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Las nuevas directrices educativas, derivadas de la convergencia de los estudios universitarios europeos, demandan al profesorado la adquisición de nuevos conocimientos y la actualización de sus competencias profesionales y, como consecuencia de esas demandas derivadas del EEES, el profesorado se encuentra en un escenario en el que se producen cambios sociales que implican el trabajo en red o la tutorización del alumnado y debe remodelar la sistematización organizativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje, reconstruir la práctica docente y ser capaz de adquirir, desarrollar y adaptar las competencias profesionales requeridas.

Estas nuevas demandas generan retos o dificultades personales a los docentes, ya que el entorno laboral puede sobrepasar a los trabajadores debido a un exceso de exigencias psicológicas, a la alta desmotivación o a las escasas compensaciones recibidas. Estas demandas y la falta de recursos personales para gestionarlas pueden producir tensión, estrés o ansiedad, y si se mantienen en el tiempo, pueden ocasionar la aparición del conocido síndrome de estar quemado o *burnout* (Gil-Monte, 2005).

Sin embargo, no todo el profesorado afronta las demandas de la misma manera, existen rasgos de personalidad que protegen a los docentes de sufrir *burnout* (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001). Desde hace unos veinte años, la aparición del constructo de inteligencia emocional (Mayer y Salovey, 1995) ha subrayado la importancia que el conocimiento y la regulación de las emociones puede desempeñar sobre el bienestar psicológico de los individuos. Entendida como la capacidad para procesar la información que nos proporcionan las emociones (Mayer, Salovey y Caruso, 2008), las personas emocionalmente inteligentes son aquellas que saben atender a las emociones originadas en su entorno, comprenden las posibles causas y

consecuencias de esas emociones y, en consecuencia, desarrollan estrategias para regular o manejar esos estados emocionales (Mayer y Salovey, 1995).

Cuando surgió la primera teoría sobre inteligencia emocional en 1990, a partir de la investigación realizada por Salovey y Mayer, el tratamiento en el estudio de las emociones cambió. Se pasó de considerar a la emoción como un elemento de distracción de los procesos cognitivos, a ser considerada un fenómeno vital que proporciona información útil acerca de cómo resolver los problemas cotidianos, donde podríamos incluir los problemas derivadas de las exigencias laborales (Mayer et al., 2000).

Por lo anterior, en las últimas dos décadas, los investigadores se han interesado en el estudio de la inteligencia emocional en relación con el bienestar psicológico del individuo. El interés por estudiar esta asociación, según Pineda (2012), podría deberse a que en la actual sociedad del bienestar, se han aportado evidencias que muestran cómo la inteligencia emocional puede mejorar e incluso predecir la adaptación a contextos importantes de la vida, proporcionando así un mayor bienestar psicológico al individuo. Es decir, se podría considerar la inteligencia emocional como una herramienta útil para el ajuste psicológico y el funcionamiento interpersonal en la vida de las personas.

En base a los hallazgos expuestos, y centrándonos en el estudio de esta tesis doctoral, la inteligencia emocional se puede considerar como un recurso personal importante para percibir, asimilar y regular los estados de ánimo negativos, siendo un factor protector contra la aparición del *burnout*. Así, el profesorado con altas puntuaciones en inteligencia emocional percibida y en bienestar psicológico deberá mostrar menores niveles de agotamiento y cinismo y mayor nivel de eficacia profesional.

En conclusión, podemos afirmar que el *burnout* tiene un alto componente emocional. La inteligencia emocional actúa como factor preventivo del malestar docente, explicando por qué hay docentes que son más resistentes a los factores estresantes propios de la profesión (Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006). Por otro lado, el mayor número de emociones positivas de un docente mejora su bienestar psicológico.

Este trabajo de investigación es un estudio exploratorio, que pretende obtener una visión del estado emocional del Personal Docente e Investigador (PDI) en el contexto de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC), para a partir de esta información dar paso a una reflexión sobre la situación emocional y laboral que vive el profesorado universitario.

El contenido se estructura en dos partes, la fundamentación teórica y el estudio empírico. La fundamentación teórica está estructurada en un único capítulo que se centra en la revisión de la literatura, compuesto por tres grandes apartados que pretenden describir el estado de la cuestión en los aspectos clave que constituyen los cimientos de esta investigación. Dentro del marco teórico, también se expone una revisión de los estudios empíricos más significativos en torno a los constructos estudiados, así como la relación de estos con la docencia, junto a una referencia sobre la docencia universitaria, el EEES y la ULPGC.

El primer apartado en el capítulo 1 es el referido al estudio de la inteligencia emocional. Dicho apartado introduce qué son las emociones, ya que es imposible abordar la inteligencia emocional sin hacer un estudio previo de la emoción; para, posteriormente, explicar los antecedentes históricos en los que se fundamenta el nacimiento de la inteligencia emocional y exponer los modelos de inteligencia emocional recogidos por *The Encyclopedia of Applied Psychology* (2007). El apartado finaliza con la exposición de diferentes instrumentos de medida de la inteligencia emocional.

El segundo apartado se centra en el estudio del bienestar psicológico, comenzando con los antecedentes históricos que lo fundamentan y continuando con un repaso de los modelos más importantes en los que se sustenta tanto la perspectiva hedónica como la eudaimónica del bienestar psicológico. Nuevamente, el apartado finaliza con la explicación de los diferentes instrumentos de medida del constructo.

En el apartado número tres del capítulo se expone el último constructo estudiado, el malestar laboral o *burnout*. Comienza con una introducción de los antecedentes históricos que inician el estudio del *burnout* para, a continuación, centrarse en las diferencias concepciones del término. Expone los diferentes modelos explicativos del malestar laboral, así como los distintos instrumentos de medida del *burnout*.

Finalmente, el capítulo termina con una breve revisión de los estudios empíricos más significativos en torno a los constructos estudiados, así como con una breve reseña que enlaza la inteligencia emocional, el bienestar psicológico y el *burnout* con la docencia. De esta manera llegamos a abordar la docencia universitaria y el EEES, dado que, como ya se ha expuesto, la población objeto de estudio de esta tesis doctoral es el PDI de la ULPGC.

Por otro lado, el diseño y los resultados del trabajo empírico abarcan los capítulos 2 y 3. Así, el capítulo 2, diseño de la investigación y metodología, describe los objetivos y las hipótesis del estudio, la población de estudio, los instrumentos que se han aplicado para medir las distintas variables analizadas, así como el procedimiento que se ha seguido para aplicar los instrumentos y realizar el análisis de los datos. Cabe destacar que las hipótesis de este estudio están diseñadas a partir de los modelos considerados para este trabajo y de las evidencias empíricas expuestas en la revisión de la literatura realizada en el primer capítulo.

El capítulo número 3, análisis de resultados, se estructura en seis grandes apartados. En el primero de ellos se exponen las características de la muestra en términos sociodemográficos. En el segundo de los apartados se estudian las percepciones del PDI sobre el EEES, dado que el sistema universitario ha cambiado, exigiendo nuevas competencias docentes al PDI. En el tercer apartado, como paso previo al contraste de las hipótesis, se analizan la dimensionalidad y las propiedades psicométricas de las escalas de medida utilizadas. A continuación, en el cuarto apartado se procede a realizar un análisis descriptivo de las dimensiones de los tres grandes constructos estudiados en esta tesis doctoral, al objeto de evaluar el efecto de la inteligencia emocional percibida y el bienestar psicológico sobre el *burnout*. En el apartado número cinco se analiza la influencia de las características del PDI en sus percepciones sobre el estado emocional. Finalmente, en el último de los apartados se procede a contrastar las hipótesis planteadas en este trabajo.

Llegados al final de la investigación, en el capítulo 4 se realiza una discusión de los resultados obtenidos, así como una exposición de las conclusiones del estudio, sus implicaciones tanto en el entorno académico como en el práctico, las limitaciones del estudio y las líneas de investigación que pretenden ser de utilidad para potenciar la reflexión e investigación futura.





# CAPÍTULO 1

---

## REVISIÓN DE LA LITERATURA

*“El mejor destino, la mejor suerte que puede tener un ser humano, es que le paguen por lo que le gusta hacer”*  
*Abraham Maslow*



Este capítulo fundamenta los constructos en los que se basa esta tesis doctoral: inteligencia emocional, bienestar psicológico y *burnout*. Esta fundamentación parte de los antecedentes históricos de los mismos, así como de la exposición de los modelos más relevantes para su estudio. Además de lo anterior, incluye la justificación de la elección del modelo teórico y de los instrumentos de medida elegidos para desarrollar la presente investigación. Finalmente, se presenta una breve reseña que enlaza los constructos estudiados con la docencia, para por último, abordar la docencia universitaria y el EEES, dado que la población objeto de estudio de esta investigación es el PDI de la ULPGC.

## **1.1. INTELIGENCIA EMOCIONAL**

A lo largo de este apartado se expondrán los principales modelos de inteligencia emocional, así como las pruebas estandarizadas acordes a los mismos, para finalizar con la elección del modelo teórico y empírico escogido para esta tesis doctoral, estableciendo previamente sus antecedentes históricos y el concepto de emociones, piedra angular en el constructo de inteligencia emocional.

### **1.1.1. Antecedentes históricos**

A principios del siglo XX, Binet elaboró una herramienta que medía las aptitudes cognitivas de los niños, que eran necesarias para obtener el éxito académico, naciendo así el concepto de cociente intelectual (CI). Los estudios de Binet no tenían en cuenta las emociones a la hora de determinar el CI.

Unos años después, Thorndike (1920) describió el término de inteligencia social como “la habilidad para percibir adecuadamente los estados internos, motivos y conductas tanto en uno mismo como en los otros, actuando a partir de dicha información” (Thorndike, 1920, p. 228). Su definición de inteligencia social se basó en la Ley del Efecto, que conocemos en la actualidad como inteligencia emocional. Este autor también definió la inteligencia abstracta, que se refiere a la habilidad para manejar ideas, y la inteligencia mecánica, que hace referencia a la habilidad para entender y manejar objetos (Mayer y Salovey, 1993).

Tras los estudios realizados por Thorndike, Wechsler (1940) publicó, en un período donde destacaba el conductismo, varias baterías de pruebas de inteligencia

donde se medían los procesos sensoriales y cognitivos, donde destacan la prueba WAIS y la WISC, utilizadas aún en la actualidad. Ambas baterías no tienen en cuenta los procesos emocionales.

Gardner (1983) publicó *Frames of Mind*, donde desarrolló la Teoría de las Inteligencias Múltiples, como explicación complementaria al papel del CI. El autor afirma que su concepto de inteligencias múltiples parte del significado cultural y su correspondencia con las estructuras cerebrales humanas. En ella se redefine el concepto de inteligencia y comienza a hablarse de una inteligencia que está compuesta a su vez por ocho formas de inteligencias: verbal-lingüística, lógico-matemática, musical, cinestésica, visual-espacial, naturalista y la personal, que a su vez se divide en inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal. Estas últimas inteligencias están estrechamente relacionadas con la inteligencia social de Thorndike.

Gardner (2001, p. 53) definió “la inteligencia intrapersonal como un conjunto de capacidades que nos permiten formar un modelo preciso y verídico de nosotros mismos, así como usar ese modelo para desenvolvernó de manera eficiente en la vida” y “la inteligencia interpersonal como la capacidad de entender a los demás e interactuar eficazmente con ellos”.

Sternberg (1997) elaboró una teoría que defendía que los procesos que permiten la resolución de problemas son más importantes que los resultados de los tests de inteligencia. Este trabajo se conoce como la Teoría Triárquica de la Inteligencia, en la que se distinguen tres tipos de inteligencias (véase Figura 1.1):

- **Inteligencia analítica:** se centra en los procesos implicados en el análisis de la información para resolver problemas.
- **Inteligencia creativa:** está compuesta por las experiencias previas de una persona que afectan a su inteligencia y a la forma en la que esas experiencias se utilizan en la solución de problemas.
- **Inteligencia práctica:** considera el éxito que tienen las personas para satisfacer las demandas en su entorno.

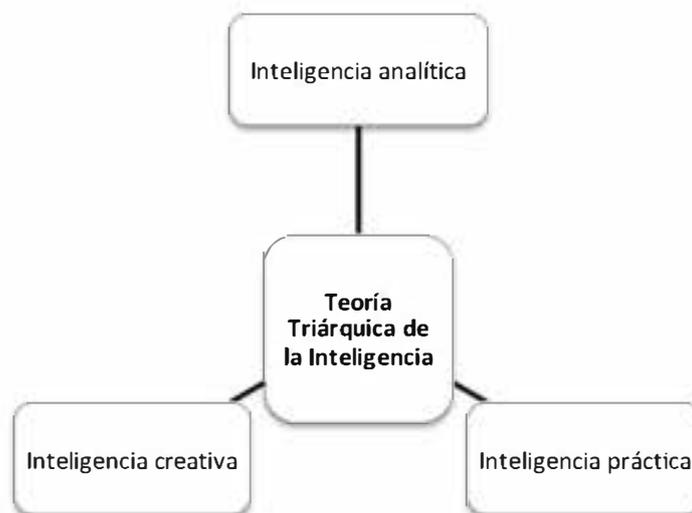


Figura 1.1. Teoría Triárquica de la Inteligencia de Sternberg (1997).

Fuente: Adaptado de "A triarchic view of giftedness: theory and practice" por Sternberg, R., 1997, *Handbook of Gifted Education*, 2, p. 43-53.

### 1.1.2. Las emociones

Es imposible comenzar a hablar de inteligencia emocional sin conocer qué son las emociones. Haciendo un breve recorrido por la historia de la Psicología de las Emociones podemos afirmar que una de las primeras teorías sobre la emoción fue la descrita por William James en 1884. Dicho estudio concluyó que las emociones eran la toma de conciencia de las reacciones fisiológicas de nuestro cuerpo ante los estímulos. Casi al mismo tiempo, Lange (1885) propuso de manera independiente, una teoría similar a la expuesta por James, en la que las emociones eran el fruto de la propiocepción y de la aferencia de los cambios fisiológicos. Es por ello que a estas dos teorías se les conoce con Teoría James-Lange (Fernández-Abascal, García, Jiménez, Martín y Domínguez, 2010).

Más adelante, Freud (1896, 1897) desarrolló la teoría del Psicoanálisis donde afirmó que las emociones tenían efectos psicológicos relevantes, muy relacionados con los mecanismos de represión.

Por otro lado, Zaccagnini (2004) afirma que una emoción es "un estado global, de carácter psicológico, que es fruto de un gran conglomerado de fenómenos psicológicos complejos e íntimamente relacionados entre sí, y en el que puede encontrarse un

sujeto en un momento dado de su vida” (Zaccagnini, 2004, p. 57). Este estado emocional global se agrupa en tres grande dimensiones:

- **Dimensión cualitativa:** se refiere al sentido del estado global que puede ser positivo o negativo.
- **Dimensión de intensidad:** hace referencia a la magnitud del estado emocional y puede ir desde una intensidad leve a una muy intensa.
- **Dimensión de duración:** hace referencia a la permanencia temporal de un estado emocional y puede ser puntual o duradero en el tiempo.

A continuación, en la Figura 1.2 se recogen de forma ilustrativa la dualidad de estas tres dimensiones.

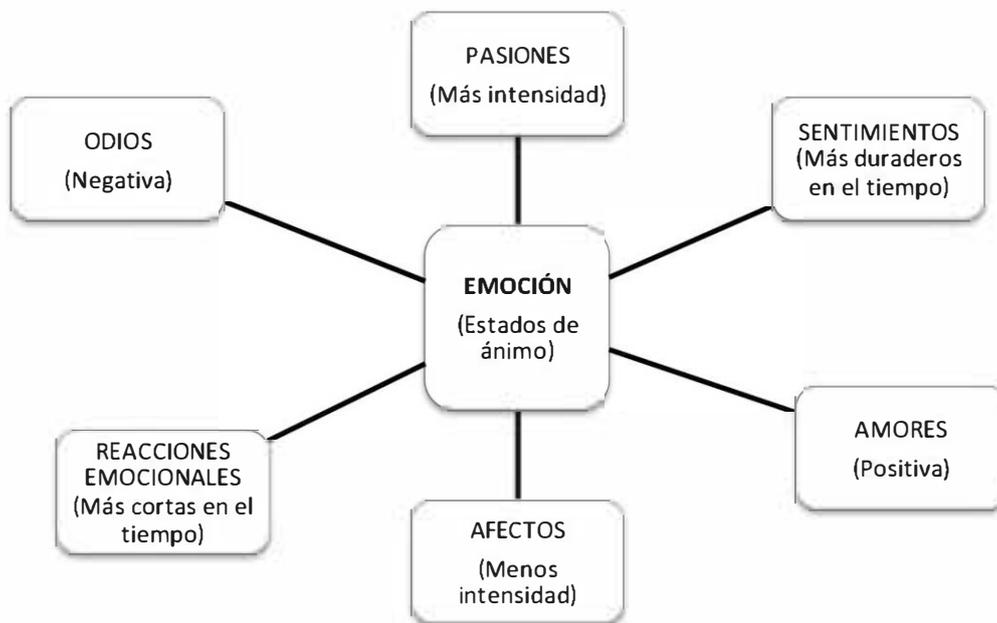


Figura 1.2. Dimensiones de la emoción según Zaccagnini (2004)

Fuente: Adaptado de “¿Qué es inteligencia emocional: la relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana”, por Zaccagnini, J. L., 2004 , Editorial Biblioteca Nueva S. L., p. 59.

Otra definición de emoción es la recogida por Bisquerra (2008), quien define la emoción como “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (Bisquerra, 2008, p. 61), y esquematiza el proceso de la vivencia emocional tal como se observa en la Figura 1.3.



Figura 1.3. Proceso de la vivencia emocional según Bisquerra (2008)

Fuente: Adaptado de "Educación emocional y bienestar", por Bisquerra, R., 2008, Editorial Wolters Kluwer, p. 61.

Por otro lado, las investigaciones realizadas por Fernández-Abascal et al., (2010, pp. 40 y 41), definen una emoción como:

El proceso que implica una serie de condiciones desencadenantes (estímulos relevantes), la existencia de experiencias subjetivas o sentimientos (interpretación subjetiva), diversos niveles de procesamiento cognitivo (procesos valorativos), cambios fisiológicos (activación) y patrones expresivos y de comunicación (expresión emocional) que tienen unos efectos motivadores (motivación para la acción) y una finalidad que es la adaptación a un entorno en continuo cambio.

En la Figura 1.4 se presenta dicho proceso emocional.

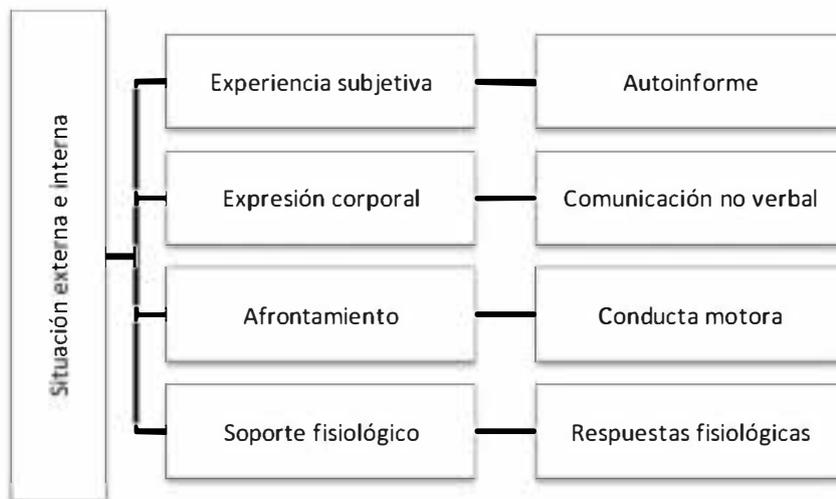


Figura 1.4. Proceso emocional según Fernández-Abascal et al. (2010)

Fuente: Adaptado de "Psicología de la emoción", por Fernández-Abascal, E. G., Rodríguez, B. G., Sánchez, M. P. J., Díaz, M. D. M., y Sánchez, F. J. D., 2010. Editorial Universitaria Ramón Areces, pp. 40 y 41.

Por otra parte, Reeve (1994), citado en Fernández-Abascal et al. (2010), considera que las emociones tienen tres funciones:

- **Función adaptativa:** preparan al organismo para la acción.
- **Función social:** comunican nuestro estado de ánimo.
- **Función motivacional:** facilitan las conductas motivadas.

De acuerdo con Goleman (1995), las emociones básicas o también llamadas primarias son las siguientes:

- **Ira:** compuesta por el enojo, el resentimiento, la indignación,...
- **Tristeza:** donde destacan la pena, el pesimismo, la autocompasión,...
- **Miedo:** señalado con el temor, la ansiedad, la inquietud, el pánico,...
- **Alegría:** compuesta por la felicidad, la gratitud, la satisfacción, el gozo,...
- **Amor:** se pueden señalar como destacados la confianza, la afinidad,...
- **Sorpresa:** donde destacan el sobresalto, la admiración, el asombro,...
- **Aversión:** señalado por el desprecio, asco, antipatía,...
- **Vergüenza:** compuesta por culpa, humillación, perplejidad,...

La utilización en el lenguaje coloquial del uso de las palabras “afecto”, “emoción” y “sentimiento” como sinónimos requiere una aclaración. De acuerdo con Fernández-Abascal et al. (2010), el afecto es una condición neurológica accesible conscientemente que tiene que ver con la preferencia y permite el conocimiento del valor que tiene para la persona las distintas situaciones a las que se enfrenta; mientras que el sentimiento es la experiencia subjetiva de la emoción, es decir, la valoración o la evaluación que hace el individuo de la situación que está viviendo.

### 1.1.3. Concepto de inteligencia emocional

Siguiendo las palabras de Fernández-Abascal et al. (2010), la inteligencia emocional no es una teoría más sobre cómo funcionan las emociones, sino que es un desarrollo sobre cómo utilizar óptima y adaptativamente las emociones. Por lo tanto, la inteligencia emocional permite el conocimiento tácito sobre el funcionamiento de las emociones, así como utilizar ese conocimiento en la vida diaria.

En la literatura nos podemos encontrar con diferentes definiciones de inteligencia emocional. Así, Salovey y Mayer (1990, p. 189) la definieron inicialmente como “la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y

de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios". Posteriormente, estos mismos autores hacen una revisión de este mismo concepto en el que contemplan la existencia de cuatro habilidades, apostando por la siguiente definición:

La habilidad para 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 promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997, p. 4).

Por otro lado, Goleman (1995, p. 27) definió la inteligencia emocional como "un conjunto de habilidades entre las que destacan el autocontrol, el entusiasmo, la perseverancia y la capacidad para motivarse a uno mismo".

Y, por último, Bar-On (1997, p. 13) la define "como un conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen en la capacidad de uno mismo para alcanzar el éxito al enfrentarse a las demandas y presiones del entorno".

#### **1.1.4. Modelos teóricos de inteligencia emocional**

Existen tres modelos dominantes de inteligencia emocional. El pionero fue el descrito por Mayer y Salovey en 1990, que posteriormente fue actualizado en 1997. El segundo es el modelo desarrollado por Goleman en 1995. El más actual es el modelo de Bar-On de 1997. Los modelos mencionados se categorizan en modelos mixtos y modelos de habilidad basados en el procesamiento de la información (Mayer, Salovey y Caruso, 2000).

Los modelos de habilidad basados en el procesamiento de la información definen la inteligencia emocional como una inteligencia genuina que está basada en el uso adaptativo de las emociones en relación con nuestro pensamiento. Es por ello que la inteligencia emocional se considera una habilidad basada en el procesamiento de la información porque facilita el razonamiento de la vida emocional. Se trata del modelo defendido por Mayer y Salovey (Mestre y Fernández-Berrocal, 2009). Simplificando la idea y siguiendo a López, Pulido y Augusto (2013), estos modelos analizan las habilidades que permiten utilizar la información que nos proporcionan las emociones para mejorar el pensamiento.

Por otro lado, los modelos mixtos son aquellos que conciben la inteligencia emocional como un conjunto de rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y habilidades cognitivas (Mestre y Fernández-Berrocal, 2009).

**Modelos de Mayer y Salovey**

A continuación, se expondrá brevemente cada uno de sus modelos (1990, 1997).

Como ya se comentó en el apartado anterior, en el primer modelo de Salovey y Mayer (1990, p. 189) se define la inteligencia emocional como “la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios”.

Este modelo inicial cuenta con tres ramas que a su vez se descomponen en distintas habilidades que pasamos a describir brevemente a continuación (véase Figura 1.5).

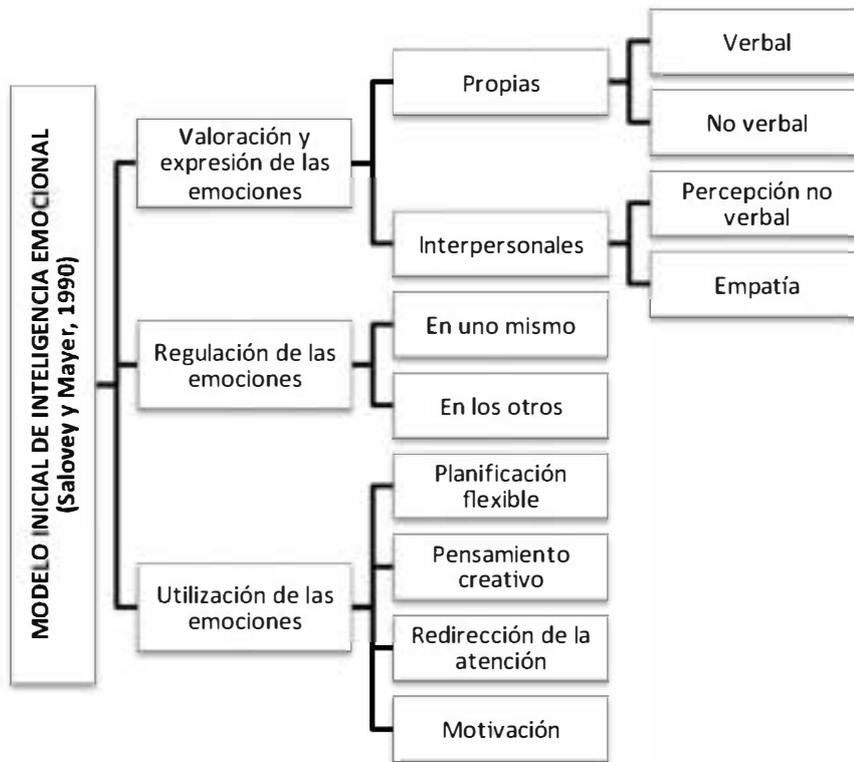


Figura 1.5. Modelo inicial de inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1990)

Fuente: Adaptado de “Emotional intelligence”, por Salovey, P. Y Mayer, J., 1990, *Imagination, Cognition and Personality*. 9, p. 190.

- **Valoración y expresión de las emociones:** esta rama se divide a su vez en la valoración y la expresión de las emociones propias y las de los otros. Por un lado, las emociones propias se distinguen entre verbal y no verbal. La primera hace referencia al lenguaje, como principal canal para manifestar las emociones y la segunda alude a la comunicación no verbal, donde el lenguaje corporal revela nuestras emociones. Por otro lado, las emociones interpersonales se dividen en percepción no verbal y empatía. La primera es la habilidad de percibir tanto las propias emociones como las de los que nos rodean, así como valorarlas; mientras que la segunda se refiere a la habilidad para emitir respuestas a partir de nuestra capacidad para comprender lo que sienten las personas que nos rodean.
- **Regulación de las emociones:** esta habilidad se basa en entender y controlar las propias emociones, así como las de los otros. La regulación de las emociones, desde un sentido positivo, da lugar a la motivación y a la autoeficacia.
- **Utilización de las emociones:** esta habilidad se refiere a cómo los individuos hacen un buen aprovechamiento de las propias emociones a la hora de solucionar problemas. La presente habilidad se divide en cuatro componentes:
  - ✓ **Planificación flexible:** las distintas experiencias se pueden afrontar de manera positiva o negativa. Los individuos que lo hacen de manera positiva encuentran ventajas y alternativas ante las experiencias vividas y, por lo tanto, tienen más posibilidades de éxito.
  - ✓ **Pensamiento creativo:** los estados de ánimo influyen en la resolución de problemas, es decir, una persona con un estado de ánimo positivo realiza una mejor categorización de los problemas, obteniendo una resolución más hábil y óptima de los mismos.
  - ✓ **Redirección de la atención:** cuando ocurre un problema, la redirección de la atención nos permite centrarnos en lo que realmente es importante, permitiendo así discriminar nuestras emociones.
  - ✓ **Motivación:** la motivación puede ser usada para reforzar la persistencia y la consecución de metas. Los individuos con un estado de ánimo

positivo incrementan la confianza en sus capacidades y tienen más posibilidades de vencer obstáculos y adversidades.

Tal como se señalan López, Pulido y Augusto (2013), estos autores reformulan su modelo inicial para solventar algunas limitaciones, entre ellas una excesiva importancia a la percepción y expresión de las emociones e incluir la capacidad de comprensión sobre las mismas bajo una visión ampliada de inteligencia emocional que contempla la existencia de cuatro habilidades, las cuales han sido definidas por Extremera y Fernández-Berrocal (2015) en los términos siguientes:

- **Regulación emocional:** es una habilidad compleja que incluye la capacidad para estar abierto a sentimientos, tanto positivos como negativos, y reflexionar sobre los mismos para destacar o aprovechar la información que los acompaña en función de su utilidad.
- **Compresión emocional:** es la habilidad para desglosar el amplio y complejo repertorio de señales emocionales, etiquetar las emociones y reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos. También implica el reconocer las causas que provocan los estados de ánimo.
- **Facilitación o asimilación emocional:** implica la habilidad para tener en cuenta los sentimientos cuando razonamos o solucionamos problemas, ya que los estados afectivos afectan a la toma de decisiones.
- **Percepción emocional:** es la habilidad para identificar y reconocer tanto los propios sentimientos como los de aquellos que nos rodean. La percepción emocional en los otros conlleva la interpretación del lenguaje corporal, así como de otros canales no verbales (tono de la voz,...).

En la Figura 1.6 se recogen las diferentes dimensiones de cada una de estas cuatro habilidades del modelo revisado de Mayer y Salovey (1997).

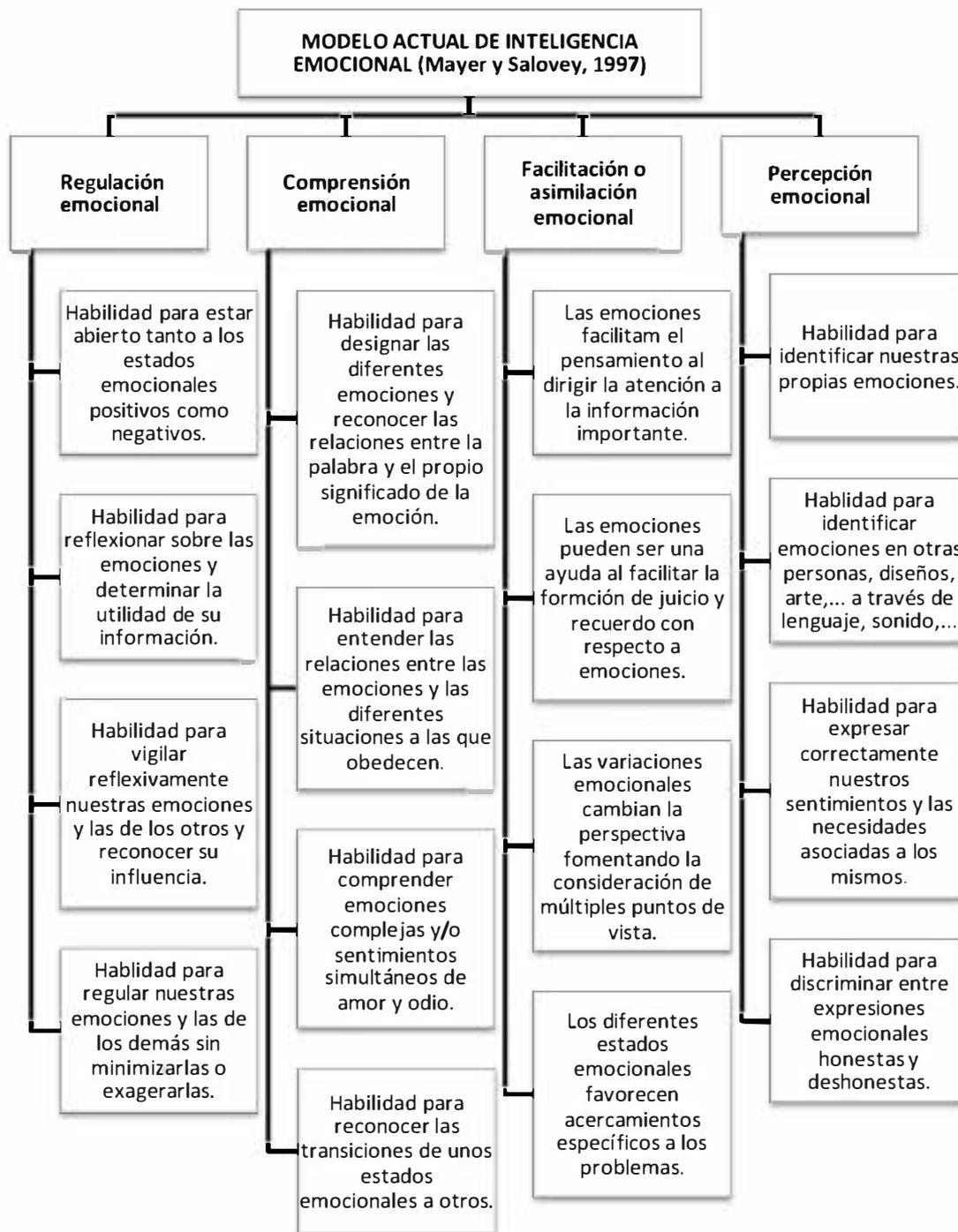


Figura 1.6. Modelo actual de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997)

Fuente: Adaptado de "La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey", por Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N., 2005, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19 (3), p. 73.

### Modelo de Goleman (1995, 1998, 2000)

El modelo de Goleman está compuesta por las siguientes cuatro esferas genéricas (Goleman, 2011, p. 12) recogidas en la Figura 1.7:



Figura 1.7. Estructura de la inteligencia emocional según Goleman (2011)

Fuente: Adaptado de "El cerebro y la Inteligencia Emocional: nuevos descubrimientos", por Goleman, D., 2011, Barcelona: Ediciones B., p. 12.

- **Autoconciencia:** es la capacidad de ser conscientes de nuestros propios sentimientos y comprenderlos. En esta esfera se localiza la empatía, es decir, la conciencia de las emociones de los demás, ya que el ser capaz de sentir y entender nuestras propias emociones nos permite comprender también las emociones de los demás y así ser empáticos.
- **Conciencia social:** su aptitud básica es la empatía. En esta esfera debemos percibir cómo se sienten los demás leyendo los canales no verbales. Se distinguen tres tipos de empatía:
  - ✓ **Empatía cognitiva:** al saber cómo la otra persona percibe las cosas, puedes adoptar su postura.
  - ✓ **Empatía emocional:** al saber cómo se siente la otra persona, surge la compenetración.
  - ✓ **Preocupación empática:** al percibir que la otra persona necesita ayuda, de manera espontánea acudo a dársela.

- **Autogestión:** también llamada autodominio y consiste principalmente en la conciencia y la gestión de nuestros estados internos. A la autogestión se le atribuyen competencias como la adaptabilidad y la iniciativa.
- **Gestión de las relaciones:** nosotros mismos somos los responsables de cómo determinamos los sentimientos de las personas con las que interactuamos. Esta gestión puede ser positiva o negativa.

A parte de las esferas anteriores, Goleman (1995) distingue entre los siguientes tipos de competencias, al igual que lo hicieron Salovey y Mayer (1990) en su primer modelo de inteligencia emocional:

- **Competencias personales:**
  - ✓ **Conocimiento de las propias emociones:** es la capacidad de reconocer un sentimiento de uno mismo en el momento en el que aparece.
  - ✓ **Capacidad para controlar las emociones:** se trata de una habilidad básica que nos permite adecuar nuestros sentimientos a cada situación que vivimos.
  - ✓ **Capacidad de motivarse a sí mismo:** dentro de esta capacidad destacan el autocontrol emocional, la atención y la creatividad, las cuales llevan al logro.
- **Competencias sociales:**
  - ✓ **Reconocimiento de las emociones ajenas:** esta competencia se asienta en la empatía.
  - ✓ **Control de las relaciones:** es la habilidad para la adecuada relación con las emociones ajenas, pudiéndose destacar como principales habilidades el liderazgo y la eficacia interpersonal.

El modelo original de Goleman fue revisado en dos ocasiones, recogiendo en la Tabla 1.1 una comparación de los modelos sucesivos de inteligencia emocional de este autor.

Tabla 1.1

*Comparación de los distintos modelos de IE de Goleman*

1995		1998		2000	
Competencias personales	Competencias sociales	Competencias personales	Competencias sociales	Competencias personales	Competencias sociales
1. Conocimiento de las propias emociones	4. Reconocimiento de las emociones ajenas	1. Autoconciencia: *Conciencia emocional *Valoración adecuada de uno mismo *Confianza en uno mismo	4. Empatía: *Comprensión hacia los detalles *Altruismo *Aprovechamiento de la diversidad *Conciencia política	1. Autoconciencia: *Conciencia emocional *Valoración adecuada de uno mismo *Confianza en uno mismo	3. Conciencia social: *Empatía *Conciencia de la organización *Servicio
2. Capacidad para controlar las emociones	5. Control de las relaciones	2. Autorregulación: *Autocontrol *Credibilidad *Locus de control interno *Flexibilidad *Agrado por la novedad	5. Habilidades sociales: *Influencia *Comunicación *Liderazgo *Generalización del cambio *Resolución de conflictos	2. Autogestión: *Autocontrol emocional *Transparencia *Adaptabilidad *Logro *Iniciativa *Optimismo	4. Gestión de las relaciones: *Liderazgo *Influencia *Desarrollo de los demás *Catalizar el cambio *Gestión de los conflictos *Establecer los vínculos *Trabajo en equipo y colaboración
3. Capacidad de motivarse a sí mismo		3. Motivación: *Motivación de logro *Compromiso	*Colaboración y cooperación *Habilidades de equipo		

*Nota.* Fuente: Adaptado de "La inteligencia emocional rasgo, la autoeficacia para el liderazgo y su vinculación a procesos afectivos grupales, cognitivos y de desempeño", (Tesis doctoral) por Villanueva, J. J., 2008, Universidad de Salamanca. España, p. 112.

**Modelo de Bar-On (1997)**

El Modelo Multifactorial de Bar-On (1997), que define la inteligencia emocional como un conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen en la capacidad de uno mismo para alcanzar el éxito al enfrentarse a las demandas y presiones del entorno. (Bar-On, 1997, p. 3), está compuesto por cinco componentes que a su vez están conformados por distintas dimensiones (véase Figura 1.8).

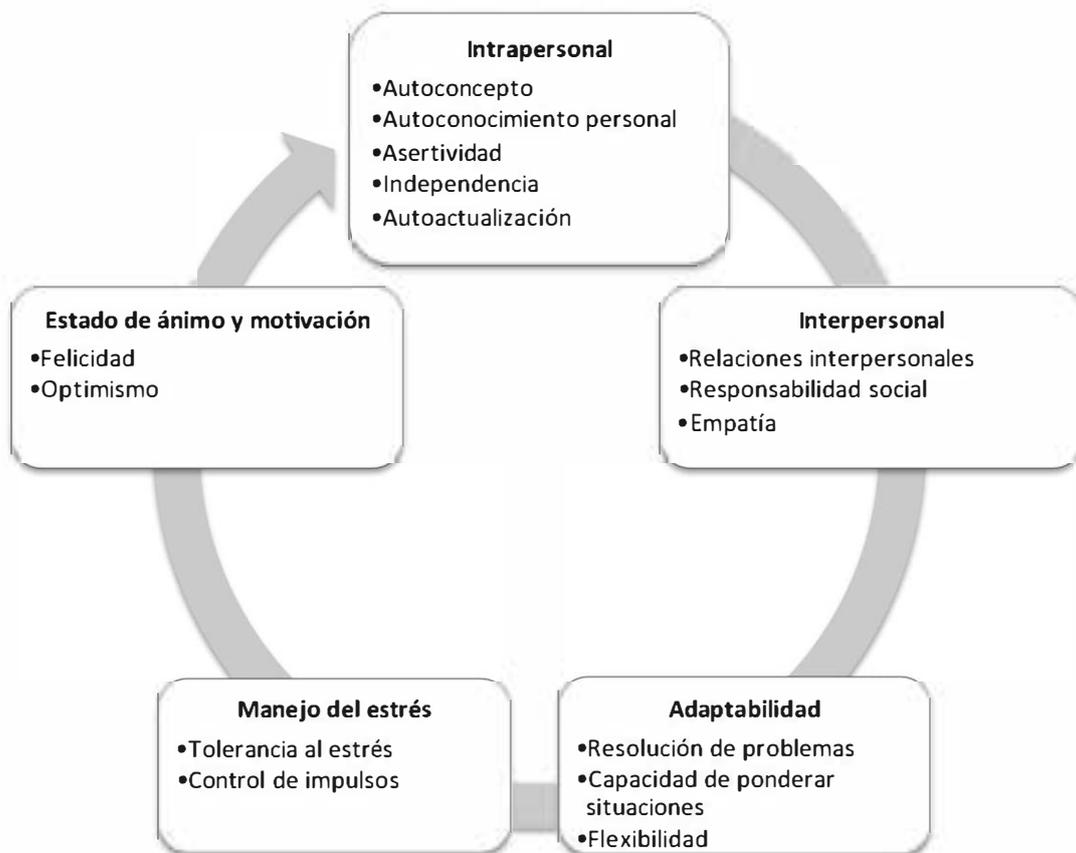


Figura 1.8. Componentes y dimensiones del Modelo Multifactorial de Bar-On (1997)

Fuente: Adaptado de "The Bar-On model of emotional/social intelligence", por Bar-On, R., 2006, *Psicothema*, 18, pp. 13-25.

- El **componente intrapersonal** hace alusión a la habilidad de la persona para conocer y comprender sentimientos propios y expresarlos de forma no destructiva. Está compuesto por las siguientes cinco dimensiones:
  - ✓ **Autoconcepto:** es la percepción, la comprensión y la aceptación de uno mismo.
  - ✓ **Autoconocimiento personal:** consiste en ser consciente y comprender las propias emociones.
  - ✓ **Asertividad:** es la expresión eficaz y constructiva de las propias emociones, sentimientos, creencias y pensamientos.
  - ✓ **Independencia:** se describe como el ser autosuficiente y emocionalmente independiente, es decir, es la capacidad de autocontrol y autodirección del pensamiento y de los comportamientos.

- ✓ **Autoactualización:** es el esforzarse por lograr los objetivos personales alcanzando el máximo potencial personal.
- El **componente interpersonal** hace referencia a la habilidad para reconocer y comprender los sentimientos de los demás y ser capaz de establecer relaciones cooperativas, constructivas y satisfactorias para todos. Está constituido por tres dimensiones:
  - ✓ **Relaciones interpersonales:** consiste en establecer relaciones satisfactorias con los otros.
  - ✓ **Responsabilidad social:** es el identificarse como miembro de un grupo social y cooperar con él.
  - ✓ **Empatía:** es el ser consciente de los sentimientos de los otros y comprenderlos.
- El **componente de adaptabilidad** hace referencia a la habilidad para manejar, adaptar y resolver problemas de naturaleza personal e interpersonal, así como a la capacidad para cambiar sentimientos propios en función de la situación. También está constituido por tres dimensiones:
  - ✓ **Resolución de problemas:** consiste en la resolución de problemas de manera efectiva, ya sean problemas personales o interpersonales.
  - ✓ **Capacidad de ponderar situaciones:** es el reconocimiento de manera objetiva de los propios sentimientos pensando en el entorno que nos rodea, es decir, la capacidad de validar las propias emociones diferenciando entre lo que se experimentó y lo que es real.
  - ✓ **Flexibilidad:** es la adaptación y el ajuste de los sentimientos propios, pensamientos y conductas a las nuevas situaciones.
- El **componente del manejo del estrés** es la habilidad para enfrentarse al estrés y controlar las emociones. Engloba dos dimensiones:
  - ✓ **Tolerancia al estrés:** se caracteriza por el manejo efectivo de la emociones ante situaciones de estrés.
  - ✓ **Control de impulsos:** es el control de las emociones ante situaciones difíciles que producen estrés y hace referencia a la capacidad de resistencia o de demora de un impulso.

- El **componente del estado de ánimo y motivación** es la habilidad para sentir y expresar emociones positivas y estar automotivados. Está formado por las siguientes dimensiones:
  - ✓ **Felicidad:** consiste en sentirse satisfecho con uno mismo, con los demás y con la vida.
  - ✓ **Optimismo:** es el ser positivo, viendo el lado bueno de nuestras experiencias.

Este modelo está influenciado por la Teoría de la Inteligencia Social descrita por Thorndike (1920), por el impacto de los factores de origen no cognitivos y volitivos en lo referente a la conducta inteligente de Wechsler (1940) y por las aportaciones de Darwin (1859) sobre la expresión emocional para la supervivencia y la adaptación al ambiente (López, Pulido y Augusto, 2013).

#### **1.1.5. Medición de la inteligencia emocional**

Desde que Salovey y Mayer publicaron su trabajo sobre inteligencia emocional en 1990, diferentes autores han desarrollado distintos instrumentos que permiten medir la inteligencia emocional. La medición de la inteligencia emocional es fundamental para demostrar la consistencia científica del constructo, así como para poder relacionar la inteligencia emocional con otros parámetros (Mestre y Extremera-Berrocal, 2009).

En la Figura 1.9 se presenta una tabla que resume los principales instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional agrupados según el método de evaluación utilizado.

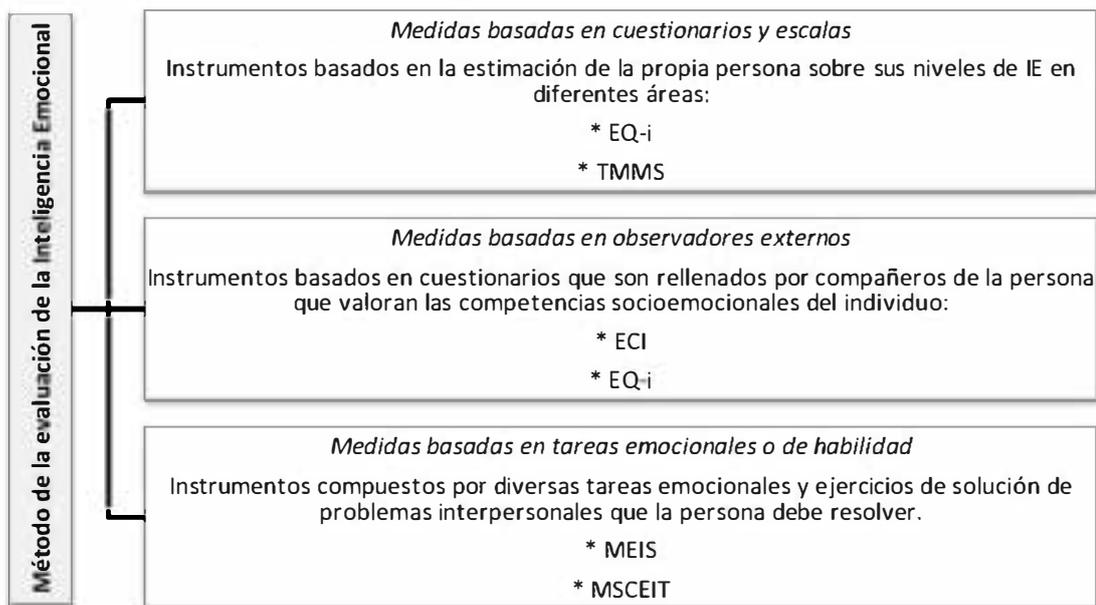


Figura 1.9. Métodos de evaluación de la inteligencia emocional

Fuente: Adaptado de "¿Cómo se mide la inteligencia emocional?" en Zaccagnini, J. L., 2004, "Qué es" inteligencia emocional: La relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana". Madrid: Biblioteca Nueva, p. 126.

Al igual que con el concepto y la modelización de la inteligencia emocional no existe en la literatura un consenso sobre el instrumento ideal para su medición, dando lugar a diferentes instrumentos según el modelo teórico en el que se fundamenten. Sin embargo, antes de comenzar a exponer los instrumentos de evaluación más importantes es necesario explicar que existen dos tipos de medidas de inteligencia emocional (López, Pulido y Augusto, 2013):

- **Medidas de ejecución o de habilidad:** se trata de pruebas que se basan en tareas de rendimiento, cuya resolución requiere un nivel de habilidad determinado.
- **Medidas de autoinforme:** este tipo de instrumentos evalúa la percepción que tienen las personas sobre sus propias habilidades emocionales, tanto interpersonales como intrapersonales. Podemos encontrar tanto medidas de autoinformes basadas en el modelo de habilidad como en los modelos mixtos.

A continuación, se exponen brevemente los principales instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional recogidas en la Figura 1.9.

**MSCEIT de Mayer, Salovey y Caruso**

El *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Scale* (MSCEIT) es un instrumento que mide las cuatro dimensiones que componen el modelo de Mayer y Salovey de 1997 (Mayer, Salovey y Caruso, 2004) y que persiguen cómo un individuo es capaz de:

- **Percibir emociones de manera eficaz:** los participantes identifican emociones a través de fotografías de rostros y paisajes.
- **Usar emociones para facilitar el pensamiento:** los participantes comparan sus emociones con otros estímulos sensoriales.
- **Comprender las emociones:** los participantes completan tests sobre habilidades personales que miden la intensidad de sus emociones, así como su evolución.
- **Manejar emociones:** los participantes presenta situaciones hipotéticas.

Cada uno de los factores anteriores se mide a través de dos tareas diferentes compuestas por fotografías de rostros faciales, preguntas, escalas tipo Likert, entre otras pruebas. La cumplimentación del instrumento lleva unos 40 minutos aproximadamente. En la Tabla 1.2 se presentan la estructura del MSCEIT.

Tabla 1.2

*Estructura del MSCEIT*

Estructura del MSCEIT	
Subescalas	Número de ítems
I. Percepción de las emociones	
1. Caras	4
2. Imágenes	6
II. Asimilación del pensamiento	
1. Facilitación	5
2. Sensaciones	5
III. Comprensión de emociones	
1. Cambios emocionales	20
2. Mezcla de emociones	12
IV. Regulación de emociones	
1. Manejo de emociones	5
2. Relaciones emocionales	3

*Nota.* Fuente: "Medidas de evaluación de la inteligencia emocional," por Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. M. y Guil, R., 2004), *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), p. 222.

**MEIS de Mayer, Caruso y Salovey**

El *Multifactor Emotional Intelligence Scale* (MEIS) es la versión ampliada del MSCEIT. Este instrumento está compuesto por 402 ítems divididos en doce tareas que incluyen las cuatro dimensiones diseñadas por Salovey y Mayer en su modelo de 1997 (Mayer, Roberts y Barsade, 2008). En la Tabla 1.3 se presenta la estructura del MEIS.

Gallardo y Gallardo (2010) concretan el sistema de evaluación de cada una de las dimensiones del presente instrumento:

- **Percibir emociones de manera eficaz:** se pide a la persona que identifique emociones en una serie de estímulos.
- **Usar emociones para facilitar el pensamiento:** valora la habilidad para asimilar emociones dentro de nuestros procesos cognitivos y perceptivos.
- **Comprender las emociones:** incluye actividades de razonamiento y comprensión emocional.
- **Manejar emociones:** evalúa el manejo de las emociones ajenas, así como el de las propias emociones.

Tabla 1.3  
*Estructura del MEIS*

Estructura del MEIS	
Subescalas	Número de ítems
I. Identificación de emociones	
1. Caras	48
2. Sonidos	48
3. Imágenes	48
4. Historias	42
II. Utilización de las emociones	
1. Sinestesia	60
2. Sesgos de sentimientos	28
III. Comprensión de emociones	
1. Mezcla de emociones	8
2. Progresiones	8
3. Transiciones	24
4. Relatividad	40
IV. Regulación de emociones	
1. En otros	24
2. Uno mismo	24

*Nota.* Fuente: "Medidas de evaluación de la inteligencia emocional", por Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. M. y Guil, R., 2004), *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), pp. 222.

### **TMMS-24 de Fernández-Berrocal y Extremera**

El *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS-24) es una versión reducida y adaptada al castellano del TMMS-48, que evalúa los niveles de inteligencia emocional intrapersonal percibida, es decir, el metaconocimiento que las personas tienen de sus habilidades para percibir, asimilar, entender y manejar las emociones propias y las de los demás (Augusto-Landa, 2009). El cuestionario está compuesto por los siguientes tres componentes, extraídos de la escala original (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015):

- **Atención de los sentimientos:** capacidad de sentir y prestar atención a los sentimientos de forma adecuada.
- **Claridad emocional:** identificación y comprensión adecuada de los estados emocionales.

- **Reparación de los estados de ánimo:** capacidad de regular los estados emocionales negativos y mantener los positivos.

Estos tres componentes conforman 24 ítems estructurados en un cuestionario que sigue el formado tipo Likert con cinco alternativas de respuesta. Se debe tener en cuenta que el instrumento, al no estar comercializado por ninguna editorial, puede usarse libremente en evaluación e investigación.

### **ECI de Boyatzis y Burckle**

El *Emotional Competence Inventory* (ECI) está compuesto por 110 ítems con los que se evalúan cuatro factores que integran la escala, la cual, a su vez se estructura en 20 subescalas. Este instrumento de medida requiere entre 30 y 40 minutos para su cumplimentación. Según Extremera y Fernández-Berrocal (2004), en Zaccagnini (2004), los factores del modelo y las subescalas del test son las siguientes:

- **Auto-conciencia:** conciencia emocional, valoración adecuada de uno mismo y auto-confianza.
- **Auto-manejo:** auto-control, fidelidad, coherencia, adaptabilidad, orientación al logro e iniciativa
- **Conciencia social:** empatía, orientación al cliente y comprensión organizativa.
- **Manejo de las relaciones sociales:** desarrollo de los demás, liderazgo, influencia, comunicación, manejo de conflictos, impulso al cambio, desarrollo de relaciones y trabajo en equipo.

### **EQ-i de Bar-On**

Enmarcado en el modelo teórico de Bar-On, el Inventario EQ-i o *Emocional Quotient Inventory EQ-i* (Bar-On, 1997) es una herramienta que evalúa las competencias emocionales y sociales mediante auto-informes. Según Extremera y Fernández-Berrocal (2004), en Zaccagnini (2004), esta herramienta, comercializada por la Editorial Mental Health System (MHS), está compuesta por 133 ítems divididos en 5 subescalas que, a su vez, conforman otros 15 componentes.

Según Gallardo y Gallardo (2010), las cinco principales subescalas del EQ-i, con sus correspondientes componentes, son las siguientes:

- **Habilidades intrapersonales:**
  - ✓ **Autoconciencia emocional:** es la habilidad para reconocer y entender los propios sentimientos y emociones, diferenciarlos entre sí y saber qué los causan.
  - ✓ **Autoestima personal:** es la habilidad para comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, aceptando tanto nuestros aspectos positivos y negativos como nuestras limitaciones y posibilidades.
  - ✓ **Asertividad:** es la capacidad para manifestar lo que uno piensa y siente sin ofender a los demás, buscando siempre el respeto de los derechos propios y de los demás.
  - ✓ **Autorrealización:** es la capacidad para lograr los objetivos y las metas desarrollando al máximo el potencial personal.
  - ✓ **Independencia:** es la capacidad para guiarse y controlarse en su forma de pensar y actuar, sintiéndose libre de cualquier dependencia emocional.
- **Habilidades interpersonales:**
  - ✓ **Empatía:** es la habilidad para entender y apreciar los sentimientos de los demás.
  - ✓ **Relaciones interpersonales:** es la habilidad para establecer y mantener relaciones satisfactorias con otras personas.
  - ✓ **Responsabilidad social:** es la habilidad para identificarse con el grupo social del cual es miembro, mostrarse cooperativo y colaborar con otros grupos y personas.
- **Adaptabilidad:**
  - ✓ **Solución de problemas:** es la capacidad para identificar, definir los problemas y generar e implementar las soluciones efectivas.
  - ✓ **Comprobación de la realidad:** es la capacidad para validar las emociones propias. Discernir entre lo que se experimenta, se percibe (lo subjetivo) y lo realmente verdadero (lo objetivo).
  - ✓ **Flexibilidad:** es la habilidad para adecuar nuestras emociones, sentimientos, pensamientos y comportamientos a situaciones y condiciones cambiantes.

- **Manejo del estrés:**
  - ✓ **Tolerancia al estrés:** es la capacidad para resistir a sucesos adversos y situaciones estresantes.
  - ✓ **Control de impulsos:** es la capacidad para resistir o demorar un impulso.
- **Estado de ánimo general:**
  - ✓ **Felicidad:** es la capacidad para sentirnos satisfechos con la vida que llevamos, para disfrutar de uno mismo y de otras personas y para divertirnos y expresar nuestros sentimientos positivos.
  - ✓ **Optimismo:** es la capacidad para buscar el lado más provecho de la vida y mantener una actitud positiva, pese a las adversidades.

#### 1.1.6 Justificación de elección del modelo teórico y del instrumento de medida

Como se ha explicado a lo largo de este primer subpartado, existen diferentes modelos de inteligencia emocional. En esta investigación nos basaremos en el modelo descrito por Mayer y Salovey (1997), por varios motivos que se expondrán brevemente a continuación.

El principal motivo que ha desencadenado esta elección ha sido que las características del modelo de Salovey y Mayer (1997) hacen que sea la teoría más apropiada para realizar un estudio empírico, ya que cuenta con un rigor científico muy alto. A partir del planteamiento científico de Salovey y Mayer (1997) se han generado multitud de estudios que han seguido un método científico de investigación, una metodología rigurosa de evaluación y han entendido la inteligencia emocional como la capacidad para procesar información relacionada con las emociones, donde la inteligencia y las emociones son los elementos vertebradores de las investigaciones (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009).

Otro de los motivos de la elección es que el modelo de Mayer y Salovey (1997) nos proporciona un marco adecuado para conocer los procesos emocionales básicos que subyacen al desarrollo de un adecuado equilibrio psicológico y ayuda a comprender mejor el papel mediador de ciertas variables emocionales y su influencia sobre el ajuste y el bienestar psicológico (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008).

Por último, destacar que este modelo concibe la inteligencia emocional como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones de manera que el individuo puede solucionar problemas y adaptarse de forma eficaz al medio que le rodea.

Con respecto al instrumento de medida, nos hemos decantado por el TMMS-24 de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004). El primer motivo que ha propiciado su elección es que al ser una medida auto-informe, permite que los sujetos lo cumplimenten ellos mismos, a través de un soporte informático, en concreto, a través de un cuestionario electrónico. Su fácil administración y su rapidez para obtener puntuaciones, han hecho que sea una medida ampliamente usada en investigaciones científicas (Augusto-Landa, 2009).

Por otro lado, el TMMS-24 es un instrumento *freeware*, es decir, se puede usar en investigación sin ningún coste económico, lo que facilita el acceso y su utilización. Por último, el TMMS-24 es un instrumento usado en innumerables investigaciones, ya que es económico y fácil de administrar, por lo que existe un amplio corpus científico de investigaciones previas para la comparación de resultados, además de contar con buenos niveles de fiabilidad y validez.

## **1.2. BIENESTAR PSICOLÓGICO**

A lo largo de este apartado se expondrán los principales modelos de bienestar psicológico, así como las pruebas estandarizadas acordes a los mismos, para finalizar con la elección del modelo teórico y empírico escogido para esta tesis doctoral. Al igual que con la inteligencia emocional, previamente se expondrán sus antecedentes históricos y su concepto.

### **1.2.1. Antecedentes históricos**

La felicidad fue inicialmente estudiada por la filosofía griega. Para el filósofo oriental Aristipo de Cirene y para otros filósofos hedonistas, la felicidad consistía en la suma de momentos agradables, por lo tanto, centraban la búsqueda de la felicidad en la satisfacción inmediata de sus deseos. En cambio, para los grandes filósofos occidentales, como Sócrates, Platón y Aristóteles, la felicidad estaba vinculada más con la posesión de bienes materiales y con el desarrollo de virtudes y capacidades del ser

humano (Vázquez y Hervás, 2009). A continuación, y tomando como base estos dos puntos de vista, nos adentraremos en el significado del término bienestar.

La **perspectiva hedónica** define el bienestar como la presencia de afecto positivo y la ausencia de afecto negativo. Uno de los filósofos más destacados de esta perspectiva es el griego Epicuro. Su principio básico era que el objetivo de la vida es el experimentar la mayor cantidad posible de placer (orientado a las actividades nobles), siendo la felicidad la suma de los momentos placenteros (Vázquez, Hervás, Rahona y Gómez, 2009). Otros filósofos que continuaron con el hedonismo fueron Hobbes y Sade o el filósofo utilitarista Bentham, que definió la felicidad como la suma de placeres y dolores.

En la actualidad, dentro de la Psicología Moderna, los psicólogos hedonistas otorgan el nombre de bienestar subjetivo al estado de felicidad, que está formado por dos elementos según Lucas, Diener y Suh (1996):

- **Balance afectivo:** se obtiene restando a la frecuencia de emociones positivas, la frecuencia de emociones negativas. Se trata de un componente emocional.
- **Satisfacción vital percibida:** se trata de un juicio global de la propia vida, por lo tanto, posee un mayor componente cognitivo.

Por otro lado, la **eudaimonia** afirma que el bienestar no consiste en la maximización de experiencias positivas y la minimización de experiencias negativas (Ryan y Deci, 2001), sino que se refiere a vivir de forma plena o dar realización a los potenciales humanos más valiosos (Ryan, Huta y Deci, 2008; citado en Vázquez et al., 2009).

El principal referente de esta perspectiva fue el filósofo griego Aristóteles que, en su *Ética a Nicómaco*, invitaba a los hombres a vivir de acuerdo con su *daimon*, ideal o criterio de perfección hacia el que uno aspira y que dota de sentido a su vida. Todos los esfuerzos por vivir de acuerdo con ese *daimon* y hacer que se cumplan y logren las propias potencialidades se considera que darán lugar a un estado óptimo, la eudaimonia (Avia y Vázquez, 1998 y González, 2008).

En la psicología moderna, a mediados del siglo XX, los psicólogos humanistas Abraham Maslow y Carl Rogers profundizaron en el concepto de autorrealización, como ya había hecho Aristóteles previamente, además de en conceptos como

madurez y funcionamiento pleno, todos ellos relacionados con la consecución de la felicidad eudaimónica.

En la actualidad, el modelo multidimensional de Ryff (1995) es el más importante dentro de la perspectiva eudaimónica. Ryff (1989, 1995) argumenta que las medidas del bienestar han adolecido históricamente de una escasa base teórica y han olvidado importantes aspectos del funcionamiento positivo, es por tanto que propone el término de bienestar psicológico para distinguir su concepción del bienestar subjetivo más propio de la concepción hedonista e intenta superar las limitaciones señaladas definiendo el bienestar como el desarrollo del verdadero potencial de uno mismo. De esta forma, la felicidad o bienestar psicológico no sería el principal motivo de una persona sino más bien el resultado de una vida bien vivida.

Según García-Viniegras y González (2005), las variables asociadas al concepto de bienestar eudaimónico son las siguientes:

- Poseer un nivel adecuado de autoestima y autoeficacia
- Tener la habilidad para adaptarse a las exigencias de una situación imprevista o novedosa
- Ser tolerante a la frustración
- Poder manejar adecuadamente el estrés
- Demostrar capacidad afiliativa y de iniciativa
- Ser optimista
- Poseer objetivos vitales y proyectos de vida

En la Tabla 1.4 se recogen, a modo de resumen, los autores más relevantes, los conceptos básicos y los instrumentos de medida de cada uno de estas dos corrientes o perspectivas de investigación del bienestar psicológico.

Tabla 1.4

*Autores, conceptos y medidas básicas de las perspectivas hedónica y eudaimónica del bienestar psicológico*

	Bienestar hedónico	Bienestar eudaimónico
<b>Autores representativos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Epicuro</li> <li>• Hobbes</li> <li>• Sade</li> <li>• Bentham</li> <li>• Bradburn</li> <li>• Tennen</li> <li>• Watson</li> <li>• Kahneman</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aristóteles</li> <li>• Frankl</li> <li>• Ryff</li> <li>• Deci</li> <li>• Seligman</li> </ul>
<b>Conceptos básicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Placer</li> <li>• Afecto positivo/negativo</li> <li>• Balance afectivo</li> <li>• Emociones positivas</li> <li>• Afecto neto</li> <li>• Satisfacción vital</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Virtudes</li> <li>• Autorrealización</li> <li>• Crecimiento psicológico</li> <li>• Metas y necesidades</li> <li>• Fortalezas psicológicas</li> </ul>
<b>Medidas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• SWLS (Diener et al., 1985)</li> <li>• PANAS (Watson et al., 1988)</li> <li>• Muestreos de momentos emocionales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PWBS (Ryff, 1989)</li> <li>• VIA (Peterson y Seligman, 2003).</li> </ul>

*Nota.* Fuente: "Bienestar psicológico y salud: aportaciones desde la psicología positiva", por Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J. J., y Gómez, D., 2009, *Anuario De Psicología Clínica y De La Salud = Annuary of Clinical and Health Psychology*, (5), p. 17.

Tanto los conceptos básicos como los instrumentos de medidas expuestos en la Tabla 1.4 serán explicados con detalle a lo largo de los siguientes subapartados.

### 1.2.2. Concepto de bienestar

El concepto de felicidad es muy popular pero, al poseer un carácter abierto, no es apropiado para ser objeto de la investigación científica. Por esta razón se han creado constructos y componentes equivalentes que cuentan con mayor presión y menos controversia, de tal manera que permitan un correcto estudio empírico. Estos nuevos términos son el bienestar psicológico (perspectiva eudaimónica) y el bienestar subjetivo (perspectiva hedónica) (Vázquez y Hervás, 2009). A pesar de lo anterior, el constructo de bienestar ha recibido diferentes nombres a lo largo de la historia,

pudiéndose destacar los siguientes: calidad de vida, satisfacción con la vida o felicidad. Tal como manifiesta Bisquerra (2008), los términos citados anteriormente pueden tener un significado ligeramente diferente, aunque todos ellos derivan de un origen común.

Bradburn (1969), en González (2008), define el bienestar psicológico como un juicio global que las personas realizan al comparar su afecto negativo con su afecto positivo. En cambio, para Ryff (1989, 1995) el bienestar es el desarrollo del verdadero potencial de uno mismo. De esta forma, la felicidad o bienestar psicológico no sería el principal motivo de una persona sino más bien el resultado de una vida bien vivida.

Veenhoven (1991) define al bienestar subjetivo como el grado en que un individuo juzga su vida “como un todo” en términos positivos, es decir, en qué medida un sujeto se encuentra a gusto con la vida que lleva. Según este autor, el individuo utiliza dos componentes para realizar esta evaluación: sus pensamientos y sus afectos.

Waterman (1993) afirma que la clave del bienestar psicológico está en la realización de actividades congruentes con valores profundos y que suponen un compromiso pleno con el que las personas se sienten vivas y auténticas.

Según Diener (1994), no existe un consenso para la definición del bienestar subjetivo dentro de la comunidad científica. Por esta razón, este autor hace una clasificación de las mismas atendiendo a tres elementos:

- **Su carácter subjetivo:** que descansa sobre la propia experiencia de la persona.
- **Su dimensión global:** porque incluye la valoración del sujeto en todas las áreas de su vida.
- **La apreciación positiva:** su naturaleza va más allá de la mera ausencia de factores negativos.

En cambio, González-Méndez (2001) define el bienestar psicológico en relación con el estado mental y emocional de una persona y que determina su funcionamiento psíquico óptimo, de acuerdo a su paradigma personal y al modo de adecuarse a las exigencias internas y externas del entorno físico y social. También relaciona el bienestar con las creencias que orientan las acciones de las personas y el significado atribuido a sus experiencias previas.

Por otro lado, Salotti (2006) señala que el bienestar psicológico es el resultado de la percepción sobre logros alcanzados en la vida y el grado de satisfacción personal

con lo que se ha hecho, se está haciendo o puede hacerse. Para Ryan, Huta y Deci (2008), el bienestar psicológico se refiere a vivir de forma plena o dar realización a los potenciales humanos más valiosos. Por último, Vázquez et al. (2009) entienden el bienestar psicológico como consecuencia de un funcionamiento psicológico pleno a partir del cual la persona desarrolla todo su potencial.

En el presente estudio se ha optado por el término de bienestar psicológico desde la perspectiva eudaimónica, prescindiendo del adjetivo “subjetivo”, ya que puede llevar a interpretaciones imprecisas o poco operativizables dentro de la investigación científica. Sin embargo, en el apartado 1.2.5. se explicará con mayor profundidad los motivos que desencadenan esta decisión.

**Componentes del bienestar psicológico**

Algunos autores afirman que existe un consenso entre los distintos científicos de cuáles son los elementos que forman el bienestar psicológico: satisfacción con la vida, afecto positivo y afecto negativo. De ellos se pueden diferenciar dos grandes dimensiones: la dimensión cognitiva y la dimensión emocional o afectiva (Diener et al., 1999). En el Figura 1.10 se pueden ver detallados los elementos de esta estructura.

Afecto positivo	Afecto negativo	Satisfacción con la vida	Dominios de satisfacción
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Alegria</li> <li>•Euforia</li> <li>•Satisfacción</li> <li>•Orgullo</li> <li>•Cariño</li> <li>•Felicidad</li> <li>•Éxtasis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Culpa y vergüenza</li> <li>•Tristeza</li> <li>•Ansiedad y preocupación</li> <li>•Enfado</li> <li>•Estrés</li> <li>•Depresión</li> <li>•Envidia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Deseo de cambiar la vida</li> <li>•Satisfacción la vida actual</li> <li>•Satisfacción con el pasado</li> <li>•Satisfacción con el futuro</li> <li>•Satisfacción con cómo otros ven nuestra vida</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Trabajo</li> <li>•Familia</li> <li>•Ocio</li> <li>•Saludo</li> <li>•Ingresos</li> <li>•Con uno mismo</li> <li>•Con los demás</li> </ul>

Figura 1.10. Elementos del bienestar psicológico

Fuente: Adaptado de “Subjective well-being: Three decades of progress”, por Diener, E. et al., 1999, *Psychological Bulletin*, 125(2), p. 276.

Cuando hablamos de afecto nos referimos al conjunto de experiencias anímicas y a las emociones que se experimentan en el día a día y que nos informan de la marcha de nuestras vidas. El carácter positivo o negativo de este afecto depende de la

experiencia que vivamos y no tanto de su naturaleza (Lazarus, 2003; citado en Vázquez y Hervás, 2009). Por un lado, el afecto positivo incluye estados de ánimo y emociones diversas con un contenido subjetivo agradable (alegría, cariño, gozo, interés por las cosas o asombro ante algo positivo) y forman parte del bienestar psicológico porque reflejan reacciones ante condiciones o sucesos que informan positivamente sobre la marcha de la vida y, por otro lado, el afecto negativo incluye emociones y estados de ánimo con un contenido subjetivo desagradable (ira, tristeza, ansiedad, preocupación, culpa, vergüenza, envidia, celos...) y expresan reacciones negativas ante la vida, otras personas o circunstancias. A pesar de cumplir una función importante, una intensidad, duración o frecuencia elevadas, pueden ser una señal de que la vida no marcha bien y comprometen el bienestar psicológico y el funcionamiento de las personas (Vázquez y Hervás, 2009).

El trabajo realizado por Bradburn (1969) fue el primero en demostrar que los afectos positivos y los afectos negativos son totalmente independientes, por lo tanto, la felicidad y la infelicidad son constructos independientes y es así que una persona feliz puede estar triste en algún momento del día. En la Figura 1.11 se expone la relación entre el bienestar psicológico y las emociones.

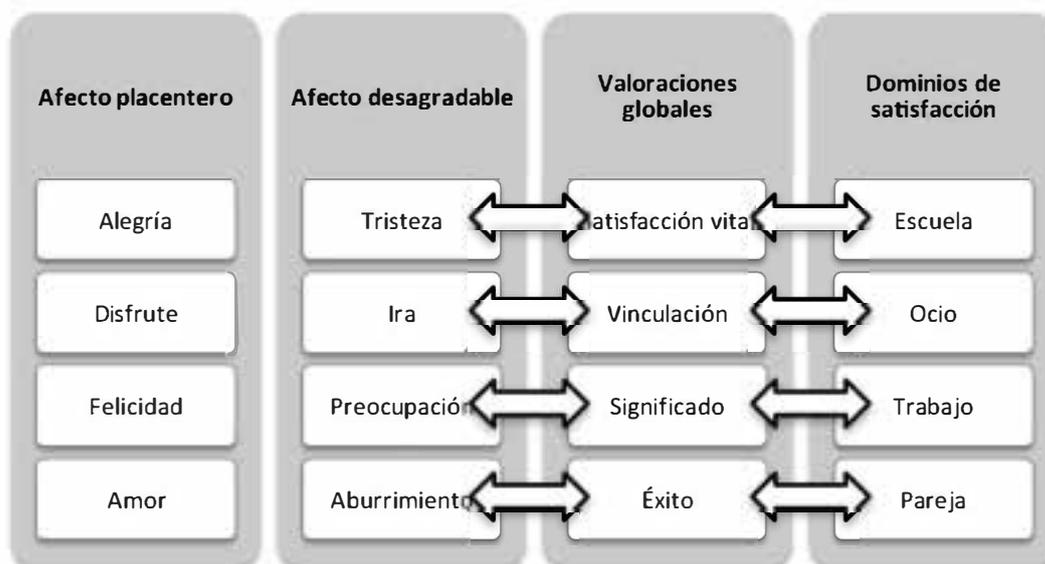


Figura 1.11. Estructura del bienestar psicológico

Fuente: Adaptado de "La ciencia del bienestar: fundamentos de una psicología positiva" por Vázquez, C., y Hervás, G., 2009, Madrid: Alianza editorial, p. 25.

Con respecto a la satisfacción vital, ésta representa un juicio sobre cómo se considera la propia vida en su totalidad. Es una medida fundamentalmente cognitiva o evaluativa. Puede hacer referencia a un juicio a “la vida” desde el nacimiento, o bien a un punto temporal específico. Al realizar la evaluación acerca de la propia satisfacción vital, las personas suelen utilizar la información más destacada en el momento en que forman su opinión. En palabras de Diener, Napa y Lucas (2003), los juicios acerca de la satisfacción vital de las personas están basados en la información disponible en el momento de la estimación, pero parece que la mayor parte de esta información permanece inalterable a lo largo del tiempo. Así, cuando se les pide a las personas su opinión acerca de su satisfacción vital, el tipo de información que les llegará a la memoria será la basada en los ámbitos relevantes de sus vidas. De igual forma, también se basan en la información procedente de su bienestar afectivo y en el uso de comparaciones con criterios importantes al expresar su satisfacción vital. Por consiguiente, la ventaja de utilizar la satisfacción vital como una medida de bienestar es que captura un sentimiento global de bienestar desde la propia perspectiva de los participantes (Diener, Napa y Lucas, 2003).

Por último, los dominios de satisfacción o ámbitos de satisfacción reflejan las evaluaciones que realizan las personas en distintos dominios específicos de su vida. Siguiendo nuevamente a Diener, Napa y Lucas (2003), la información que ofrece cada uno de los dominios de satisfacción proporciona una idea sobre el modo en que las personas construyen juicios globales acerca de su bienestar, así como información detallada relativa a aspectos específicos que les están yendo bien o mal.

En cambio, según Strack, Argyle y Schwartz (1991), los componentes del bienestar psicológico son otros. Estos autores afirman que el bienestar psicológico está compuesto por tres componentes independientes, que son los siguientes:

- **La frecuencia y el grado del afecto positivo:** se refiere a cómo son de satisfactorias las emociones que se experimentan habitualmente. Los afectos positivos son causados por:
  - ✓ la familia y las relaciones sociales
  - ✓ el amor y las relaciones sexuales
  - ✓ la satisfacción profesional
  - ✓ las actividades de tiempo libre

- **El promedio de satisfacción durante un periodo de tiempo:** se refiere al grado que son logradas las aspiraciones.
- **La ausencia de sentimientos negativos:** es evidente que cuando uno está alegre tiende a decir que está más satisfecho que cuando está triste.

### 1.2.3. Modelos teóricos de bienestar

Los modelos que fundamentan las bases teóricas del bienestar se clasifican en modelos de “arriba-abajo” *versus* modelos situacionales de “abajo-arriba”, siendo los modelos más relevantes los desarrollados por Diener (1984, 2000), Ryff (1989, 1995), Ryan y Deci (1985, 2000) y Seligman (2003).

#### **Modelos situacionales de “arriba-abajo” (top-down) frente a los modelos de “abajo-arriba” (bottom-up)**

Los modelos situacionales consideran que la suma de momentos felices en la vida da como resultado la satisfacción de las personas. Por lo tanto, una persona que esté expuesta a una mayor cantidad de eventos felices estará más satisfecha con su vida. Este tipo de teorías otorga alta importancia a las circunstancias que las personas tienen que vivir (Castro, 2009). Se distinguen dos modelos situacionales: modelos arriba-abajo y modelos abajo-arriba.

Los modelos de “arriba-abajo” o modelos “*top-down*” afirman que la felicidad es el resultado de la suma de muchos pequeños placeres o momentos felices. Por lo tanto, cuando una persona evalúa si es feliz, realiza un cálculo mental en el que suma los placeres y los dolores momentáneos. Para Diener (1984), a medida que una persona va acumulando experiencias positivas en su vida, desarrolla una predisposición a ser alegre y optimista.

Los modelos “abajo-arriba” o también conocidos como modelos “*bottom-up*”, son aquellos donde las personas presentan una predisposición a experimentar las situaciones de su vida de manera positiva. Por lo tanto, una persona disfrutará de los placeres de la vida porque es feliz y no al revés. Estos tipos de modelos consideran que el bienestar psicológico puede entenderse como una disposición general de la personalidad, ya que ésta influye en la forma en que las personas reaccionan ante los eventos que tienen lugar en su vida.

Diener (1994) considera que las formulaciones de ambos modelos pueden ser parcialmente ciertas y que lo interesante sería descubrir cómo interactúan los factores internos de “arriba-abajo” y los externos de “abajo-arriba”.

### **Modelo de bienestar de Diener (1984, 2000)**

Para Diener (1984), el bienestar psicológico está centrado en la calidad de vida y se define como las evaluaciones cognitivas y afectivas que una persona hace en torno a su vida. Esas evaluaciones incluyen tanto las reacciones emocionales ante los acontecimientos vividos como los juicios sobre la satisfacción y el logro obtenido. Este autor afirma que el bienestar está influenciado por los siguientes factores (Diener, 2000):

- **Variables demográficas:**

- ✓ Género
- ✓ Edad
- ✓ Raza
- ✓ Empleo
- ✓ Religión
- ✓ Educación
- ✓ Ingresos

- **Las conductas y sus consecuencias:**

- ✓ Contacto social
- ✓ Eventos sociales
- ✓ Actividades cotidianas

- **Influencias biológicas:**

- ✓ Salud física

### **Modelo multifactorial de bienestar psicológico de Ryff (1989, 1995)**

Ryff (1989) propone un modelo multifactorial para explicar el concepto de bienestar psicológico. Esta autora entiende por bienestar psicológico el resultado de una evaluación valorativa por parte del sujeto con respecto a cómo ha vivido. En este modelo se recoge la existencia de las siguientes seis dimensiones que suponen un reto

diferente que encuentran las personas en su esfuerzo por funcionar positivamente (Ryff y Keyes, 1995):

- **Autoaceptación:** las personas se sienten bien consigo mismas incluso siendo conscientes de sus propias limitaciones. Tener actitudes positivas hacia uno mismo es una característica fundamental del funcionamiento psicológico positivo.
- **Relaciones positivas con los otros:** las personas con un funcionamiento psicológico óptimo han desarrollado y mantenido relaciones cálidas con los demás. Las personas necesitan mantener relaciones sociales estables y tener amigos en los que puedan confiar.
- **Dominio del entorno:** es la habilidad para dar forma a su medio para así satisfacer sus necesidades y deseos propios. Las personas con un alto dominio del entorno poseen una mayor sensación de control sobre el mundo y se sienten capaces de influir sobre el contexto que les rodea.
- **Autonomía:** las personas felices han desarrollado un marcado sentido de individualidad y de libertad personal. Las personas con autonomía son capaces de resistir en mayor medida la presión social y autorregulan mejor su comportamiento.
- **Propósito en la vida:** las personas con un óptimo funcionamiento psicológico han encontrado un propósito que unifica sus esfuerzos y retos, ya que los seres humanos necesitan marcarse metas y definir una serie de objetivos que les permitan dotar a su vida de un cierto sentido.
- **Crecimiento personal:** el funcionamiento positivo óptimo mantiene una dinámica de aprendizaje y de desarrollo continuo de sus capacidades, que no sólo requiere de las características anteriores, sino que también necesita del empeño por desarrollar sus potencialidades, por seguir creciendo como persona y llevar al máximo sus capacidades.

Dentro de los modelos teóricos de bienestar, el modelo de bienestar psicológico de Ryff es uno de los que cuenta con mayor validez y fiabilidad, ya que la autora diseñó escalas de medida con una estructura factorial que apoyaron su teoría.

**Modelo de Ryan y Deci (1985, 2000)**

El modelo descrito por Ryan y Deci (1985, 2000) se basa en las premisas básicas humanistas y afirma que el bienestar es la consecuencia de un funcionamiento psicológico óptimo (Rogers, 1963). Su modelo se desarrolla como teoría de la autodeterminación, que tiene un marcado carácter motivacional. Dicho modelo parte del supuesto de que las personas pueden ser proactivas y comprometidas o inactivas y alienadas y que ello depende, en gran medida, de una función de la condición social en la que ellos se desarrollan y funcionan (Cuadra y Florenzano, 2003).

Para Ryan y Deci (2000), el funcionamiento psicológico sano implica, por una parte, una adecuada satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y vinculación) y, por otra, de un sistema de metas congruente y coherente. La satisfacción de las necesidades básicas consiste en mantener un equilibrio vital que permita una mínima satisfacción en cada una de las áreas de forma independiente. Ahora bien, para desarrollar un bienestar eudaimónico cada persona debe establecer sus metas personales preferiblemente con arreglo a ciertos criterios (Vázquez y Hervás, 2009). Es decir, debe ser un sistema de metas congruente y coherente, donde las metas sean intrínsecas y coherentes con los propios intereses y valores y con las necesidades psicológicas básicas.

Con respecto a lo anterior, uno de los elementos centrales de este modelo es el concepto de necesidad básica, que tiene su origen en autores como Murray (1938), Maslow (1943) o White (1959). Según esta teoría, las necesidades básicas de vinculación, competencia y autonomía son los nutrientes básicos e innatos y esenciales para el bienestar psicológico (Ryan y Deci, 2000). Otros investigadores incluyen otras necesidades básicas como la seguridad y el sentido vital (Maslow, 1943 y Frankl, 1946; citado en Altamirano, 2013). Esto indica que un déficit importante en alguna de estas áreas tenderá a aparecer asociado a diversas consecuencias negativas, como un menor bienestar y un mayor nivel de afecto negativo y de sintomatología física y psicológica.

### Modelo de las tres vías hacia la felicidad de Seligman (2003)

La propuesta de Seligman (2003) no es un modelo sino una manera de organizar las investigaciones en torno al bienestar psicológico. Seligman (2003) definió tres vías que trazaban el camino hacia la felicidad y así acercarse al bienestar. Son las siguientes:

- **La vida placentera:** sigue la línea de lo expresado en las teorías hedonistas de la felicidad, es decir, consiste en experimentar tantas emociones positivas como sea posible sobre el pasado, el presente y el futuro de la vida; promoviendo el aprendizaje de habilidades para amplificar la intensidad y la duración de estas emociones agradables.
- **La vida comprometida:** se trata de la puesta en práctica cotidiana de las fortalezas personales, con el objetivo de desarrollar un mayor número de experiencias óptimas, es decir, de flujo de conciencia o *flow*. Por tanto, conlleva buscar la participación, la implicación y el compromiso en todas las facetas de la vida en que sea posible: en las relaciones íntimas, en las relaciones con los amigos, en el trabajo, en las actividades de ocio, etc. Seligman (2003) reconoce que este punto de vista es tan antiguo como Aristóteles y que es una perspectiva que también aparece en la psicología del siglo XX en los trabajos de Rogers y Maslow, entre otros.
- **La vida significativa:** incluye el sentido de la vida y el desarrollo de objetivos que van más allá de uno mismo, es decir, consiste en usar las propias fortalezas personales y talentos para servir a algo más grande e importante que uno mismo. Esto se acostumbra a hacer a través de instituciones sociales, culturales o religiosas: la comunidad, la familia, la ciudad, una asociación deportiva, una asociación de beneficencia, etc. Una vida con sentido produce satisfacción personal y la creencia de que uno ha vivido bien, independientemente del tipo de institución usada para expresarla. Este tipo de actividades aportan un notable sentimiento de felicidad.

Las dimensiones descritas siguen una jerarquía que facilita la construcción del bienestar como se ilustra en la Figura 1.12.

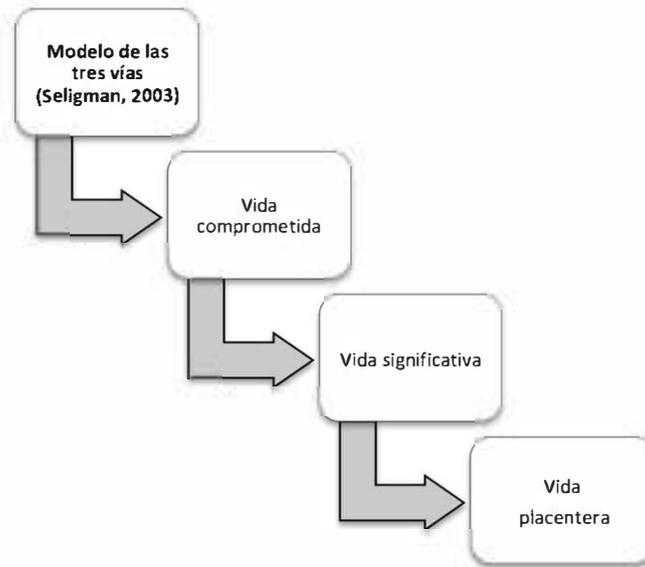


Figura 1.12. Jerarquía del Modelo de las tres vías de Seligman (2003)

Fuente: Adaptado de "Positive psychology: Fundamental assumptions" por Seligman, M., 2003, Psychologist, pp. 126-127.

Posteriormente, en 2012, este mismo autor definió los cinco pilares que hacen felices a las personas, que se conocen como Modelo PERMA, las siglas correspondientes en lengua inglesa (véase Figura 1.13).

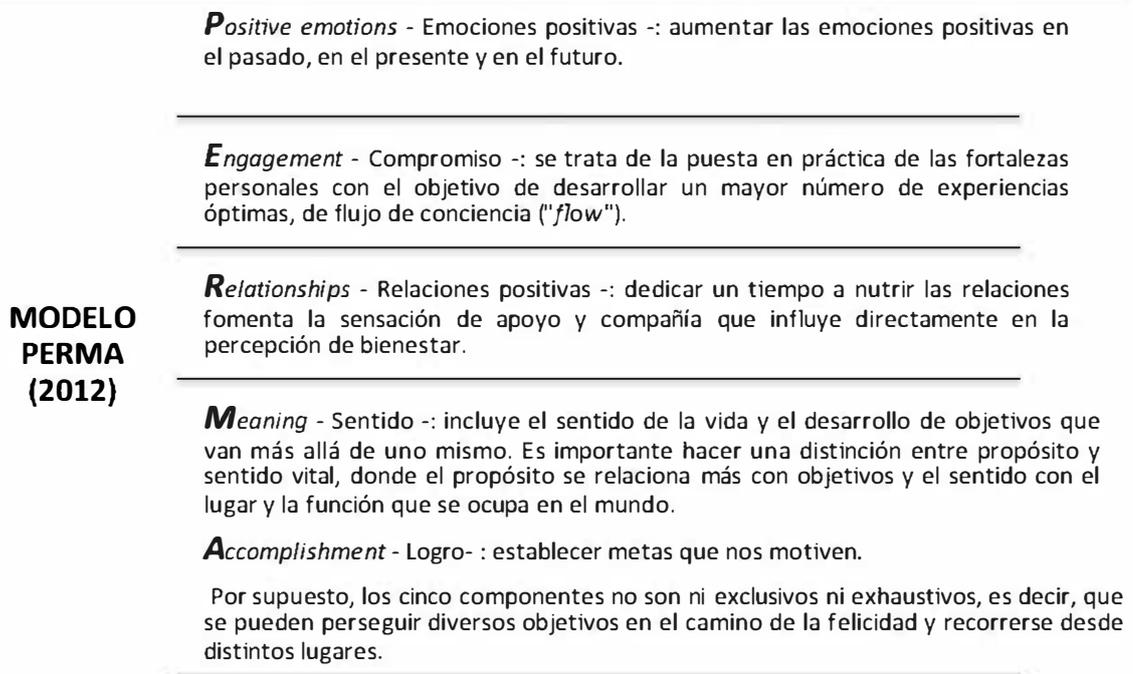


Figura 1.13. Modelo PERMA de Seligman (2012)

Fuente: Adaptado de "La Psicología Positiva aplicada a la educación: el programa CIP para la mejora de las competencias vitales en la Educación Superior" por Barahona, M. N., Sánchez, A., & Urchaga, J. D., 2013, Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria. Vol, 6(4), 245.

#### **1.2.4. Medición del bienestar psicológico**

Tradicionalmente, el bienestar psicológico se ha considerado como una variable no medible dentro de las Ciencias Sociales, al igual que el amor o la esperanza. En la actualidad, existen distintos instrumentos que permiten medir con alta validez y fiabilidad el bienestar psicológico, los cuales abordaremos a continuación.

#### **Escala de Satisfacción con la Vida (*Satisfaction with Life Scale, SWLS*) de Diener (1984, 2000)**

La SWLS es un instrumento formado por cinco ítems que fue desarrollado para evaluar la satisfacción con la vida como indicador del bienestar psicológico dentro de un proceso global. En la SWLS se solicita a los sujetos que indiquen su grado de acuerdo con cada uno de los 5 ítems propuestos, a los que tienen que contestar en una escala tipo Likert de 7 puntos, que oscila desde “muy en desacuerdo (1)” hasta “muy de acuerdo (5)”. Esta escala está basada en la concepción del bienestar como constructo unidimensional, modelo propuesto por Diener (1984, 2000), y es utilizada internacionalmente para la evaluación del bienestar, tanto del componente cognitivo como de la satisfacción.

#### **Escalas PANAS de afecto positivo y negativo (Watson Clark y Tellegen, 1988)**

Las escalas *Positive Affect and Negative Affect Schedule* (PANAS) fueron desarrolladas en Estados Unidos con el propósito de medir las dimensiones de afecto positivo y negativo, que comúnmente se han encontrado en los estudios de la afectividad y expresión facial de emociones (Watson et al., 1988).

El PANAS en su versión original consta de veinte ítems, diez de los cuales evalúan el afecto positivo y otros diez evalúan el afecto negativo. Los ítems consisten en palabras que describen diferentes sentimientos y emociones, donde el sujeto debe calificarlas según el grado en que las experimenta en una escala de cinco puntos, donde 1 significa “muy poco o nada” y 5 “extremadamente”.

**Escalas de Bienestar psicológico de Ryff (1989) (*Scales of Psychological Well-Being, SPWB*).**

Ryff y Keyes (1995) desarrollaron un instrumento conocido como EBP con el objetivo de medir las dimensiones descritas en el modelo multifactorial de Ryff (1989, 1995). La EBP, en su versión española, está compuesta por 39 ítems aunque también existe una versión reducida de 29 ítems. Ambos instrumentos utilizan respuestas tipo Likert que evalúan las siguientes dimensiones:

- Autoaceptación
- Relaciones positivas
- Autonomía
- Dominio del entorno
- Crecimiento personal
- Propósito en la vida

**Escala BIEPS (Casullo y Brenlla, 2002)**

La Escala BIEPS de Casullo y Brenlla (2002) está formada por 13 ítems con formato de respuesta Likert donde quienes contestan deben expresar qué piensan o sienten seleccionando entre cinco opciones que van desde “totalmente en desacuerdo” hasta “totalmente de acuerdo”. La escala está basada en la concepción del bienestar psicológico de Ryff y cuenta con dos versiones, una para adultos y otra para adolescentes (13-18 años). Las dimensiones que evalúa la escala son las siguientes:

- Aceptación de sí
- Vínculos
- Proyectos personales
- Control de situaciones

**Personal Wellbeing Index (PWI) de Cummins, Eckersley, Pallant, Van Vugt y Misajon (2003)**

El PWI es una escala que fue diseñada como parte de la *Australian Unit Wellbeing Index*, donde cada uno de sus siete ítems originales evalúa, de forma relativamente genérica y abstracta, la satisfacción con un ámbito diferente de la vida. Esta escala utiliza una escala del cero al diez en la cual el 0 corresponde a “no estar satisfecho” y el 10 corresponde al “más alto nivel de satisfacción”. Los resultados obtenidos se ajustan posteriormente a un orden del 0 al 100, habiéndose establecido que la “medida normal” se encuentra comprendida entre 70 y 80. El PWI incluye dos subescalas: la personal y la nacional. Casas et al. (2012) realizaron una adaptación del PWI para adolescentes, esta nueva versión cuenta con 11 ítems.

**Cuestionario VIA de fortalezas personales de Peterson y Seligman (2004)**

Peterson y Seligman (2004) elaboraron una clasificación de fortalezas humanas con el objetivo de identificarlas y potenciarlas para llegar a aumentar el estado de bienestar. Estos autores definieron y clasificaron veinticuatro fortalezas que forman parte de seis virtudes universales. Esta clasificación queda recogida en el modelo VIA de fortalezas, que viene del inglés *Values in Action*, y que se evalúan a través de un autoinforme que consta de 240 ítems.

En la Tabla 1.5 se muestra un resumen de las virtudes y fortalezas del modelo VIA según Jiménez et al. (2013).

Tabla 1.5

*Virtudes y fortalezas del modelo VIA (Jiménez et al., 2013)*

Virtud	Fortalezas
Sabiduría	1. Creatividad
	2. Curiosidad
	3. Apertura de la mente
	4. Deseo de aprender
	5. Perspectiva
Coraje	6. Valentía
	7. Persistencia
	8. Integridad
	9. Vitalidad, entusiasmo
Humanidad	10. Amor
	11. Amabilidad
	12. Inteligencia social
Justicia	13. Civismo
	14. Ecuanimidad
	15. Liderazgo
Templanza	16. Capacidad de perdonar
	17. Humildad
	18. Prudencia
Transcendencia	19. Autorregulación
	20. Apreciación de la belleza
	21. Gratitud
	22. Esperanza
	23. Humor
	24. Espiritualidad

*Nota.* Fuente: Una aproximación al trabajo social desde la óptica de la psicología positiva (virtudes y fortalezas), por Jiménez, V., Izquierdo, J. M. A., y Ferreras, A. P., 2013, *Cuadernos De Trabajo Social*, 26(2), p. 399.

### 1.2.5. Justificación de elección del modelo teórico y del instrumento de medida

Como se ha explicado a lo largo de este segundo bloque, existen diferentes modelos de bienestar. Esta tesis doctoral se enmarcará dentro del modelo multifactorial desarrollado por Ryff (1995), por una serie de motivos que se detallan a continuación.

El primer motivo que ha desencadenado la elección de este modelo es porque Ryff (1989), en su teoría, hace especial hincapié en la aceptación y en el crecimiento personal del sujeto, así como en la adaptación y en la integración en su ambiente social, dando lugar a que el bienestar psicológico de la persona sea el resultado de varios factores que podemos relacionar con la manera de concebir la inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997), que entiende la misma como un conjunto de habilidades entendidas como dimensiones de la persona que se desarrollan sobre la

base de capacidades comunes (Pineda, 2012). Por otro lado, otro motivo ha sido el rigor científico con el que cuenta dicho modelo, avalado por múltiples estudios empíricos a lo largo de las dos últimas décadas.

Por último, el modelo de Ryff (1995) cuenta con su propia escala de evaluación de las dimensiones propuestas. Ryff creó las EBP basándose en su modelo de bienestar. Dicho instrumento ha sido seleccionado para desarrollar la presente tesis doctoral, dado que cuenta con las adecuadas propiedades psicométricas y su versión en español es *freeware*, es decir, se puede usar de manera gratuita y es de fácil administración, ya que los sujetos pueden autocumplimentar la escala a través de un cuestionario, incluso a través de un cuestionario informático.

### **1.3. BURNOUT**

En este apartado también se expondrán los principales modelos de malestar laboral, así como las pruebas estandarizadas acordes a los mismos, para finalizar con la elección del modelo teórico y empírico escogidos para esta tesis doctoral. No obstante, y como paso previo, se presentarán sus antecedentes teóricos y su conceptualización.

#### **1.3.1. Antecedentes históricos**

Según Santiago y Otero-López (2005), históricamente el término *burnout* venía siendo utilizado en el lenguaje anglosajón dentro de la jerga deportiva. Con esta palabra, cuya traducción al castellano es “estar quemado”, se trataba de describir la circunstancia donde el deportista no podía lograr los resultados esperados, a pesar de estar preparado y esforzarse para ello. El descubrimiento del “*burnout* profesional” se le atribuye a Freudenberger, psiquiatra en una clínica de Nueva York para adictos a las drogas. El psiquiatra observaba como los trabajadores jóvenes y entusiastas experimentaban un agotamiento gradual de su energía y una pérdida de motivación, acompañada de diversos síntomas físicos y mentales. Para referirse a este agotamiento Freudenberger (1973, 1974) eligió la palabra *burnout*.

En la misma época, la psicóloga social, Maslach (1973, 1976), comenzó a interesarse por el *arousal* emocional de los trabajadores de los servicios humanos. Maslach decidió adoptar el término *burnout* para describir la situación observada en

muchos trabajadores consistente en agotamiento gradual, cinismo y pérdida del compromiso laboral que ocurría después de años de trabajo y dedicación.

Según Otero-López (2012), a partir de los trabajos de Freudenberge y Maslach se inicia la denominada **fase pionera** de la investigación del *burnout*. Esta fase está centrada en las primeras descripciones clínicas del fenómeno y en la constatación de su relativa frecuencia. Dichas descripciones coincidían en señalar que la acción de trabajar con personas, particularmente en la relación de cuidador/proveedor de ayuda, era el aspecto crítico del *burnout* profesional. A pesar de los importantes conocimientos alcanzados durante esta primera fase, sobre un fenómeno hasta el momento poco conocido, en la **etapa pionera** no se desarrollaron teorías sobre el *burnout*, ni marcos conceptuales para integrar las evidencias procedentes de la clínica. Estas limitaciones fueron, a posteriori, las fortalezas de la denominada **fase empírica**.

En efecto, en la década de los ochenta se produce una importante revitalización del campo. Los esfuerzos de teóricos e investigadores se orientaron a:

- Identificar los principales factores de riesgo
- Generar modelos explicativos
- Desarrollar medidas estandarizadas
- Sistematizar el estudio de las consecuencias del *burnout*
- Proponer estrategias preventivas y de tratamiento del *burnout*

Maslach abanderó esta segunda etapa y se convirtió en referente obligado en este campo de estudio al formular una definición dimensional del síndrome del *burnout*. Este primer estudio de Maslach dio paso a otros muchos en los que se analizó el *burnout* en distintos colectivos profesionales, configurándose, de este modo, un fructífero programa de investigación, que posibilitó el establecimiento de las primeras definiciones operativas del *burnout*, tal como veremos en el apartado 1.3.2.

Al hilo de este breve recorrido histórico acerca del fenómeno del *burnout*, parece oportuno señalar que la proliferación de distintos instrumentos de evaluación, la aparición de numerosas definiciones para el síndrome de estar quemado, así como el estudio del fenómeno en muestras más amplias, generó diversidad de perspectivas sobre el tema en cuestión y consolidó un acercamiento científico a su estudio.

### 1.3.2. Concepto de *burnout*

Según Santiago y Otero-López (2005), el *burnout* ha sido definido de diversas formas y, a pesar de que el término lleva vigente treinta años, todavía no existe una definición unánimemente aceptada. Como se comentó en el apartado 1.3.1. el malestar laboral fue descrito por primera vez por Freudenberger (1974, p. 162) quien se refería al mismo como: “un agotamiento en energía, decepción y pérdida de interés, experimentados por los profesionales cuando se sienten sobrepasados por los problemas de los usuarios”. Freudenberger toma la definición literalmente del diccionario, con lo que incorpora un término coloquial al lenguaje científico. Cabe destacar, que según este autor las personas más propensas a padecerlo son las que están más comprometidas con el trabajo. El síndrome se caracteriza por signos físicos, como agotamiento, fatiga, cefaleas, alteraciones gastrointestinales, insomnio y dificultad respiratoria; y por signos conductuales como irritación, frustración, desilusión y estrés. Surgen también sentimientos de frustración y una actitud cínica que lleva a la persona a un comportamiento rígido e inflexible hacia los demás.

Por su parte, Maslach (1976), citado en Santiago y Otero-López (2005, p. 56), definía, en un primer momento, el *burnout* como “un estrés crónico producido por el contacto con los clientes que lleva a la extenuación y al distanciamiento emocional con los clientes en el trabajo”. Con posterioridad, Freudenberger y Richelson (1981, p. 13), en un intento de acotar conceptualmente el *burnout*, lo definen del siguiente modo: “un estado de fatiga o frustración ocasionado por la dedicación a una causa, estilo de vida o relación que no produce la recompensa adecuada”. En cambio, Fischer (1983) hace referencia al *burnout* como un estado resultante de un trauma narcisista que conlleva una disminución en la autoestima de los sujetos. Una de las definiciones más conocidas es la propuesta por Pines y Aronson (1988, p. 6), quienes definen el *burnout* del siguiente modo: “un estado de agotamiento físico, emocional y mental causado por una implicación durante un tiempo prolongado en situaciones que son emocionalmente demandantes”.

Si bien la mayoría de estas definiciones muestran un marcado cariz clínico y consideran el *burnout* como un estado al que llega el sujeto como consecuencia del estrés laboral, existen otras aproximaciones al constructo que se realizan desde una perspectiva psicosocial. En estas definiciones, el *burnout* es visto como un proceso que

se desarrolla como consecuencia de la existencia del estrés laboral, concretamente, representa una serie de etapas que se generan por la interacción del entorno laboral y las características personales. Según Santiago y Otero-López (2005), las definiciones propuestas por Maslach y Jackson (1981, 1982, 1985, 1986) pueden encuadrarse en un enfoque psicosocial del *burnout*. Aunque originalmente Maslach entendía el síndrome de quemarse como un estado, los trabajos realizados a partir de la primera definición (1976) hicieron que el fenómeno fuera conceptualizado más como un proceso. La modificación de la conceptualización del *burnout* es, sin embargo, apenas perceptible.

Así, desde su primera definición del término, Maslach y Jackson (1981, p. 99) definieron el *burnout* como: “una respuesta inadecuada al estrés emocional crónico cuyos rasgos principales son un agotamiento físico y psicológico, una actitud fría y despersonalizada en la relación con los demás y un sentimiento de inadecuación a las tareas que se han de realizar.”

Entre 1982 y 1986, estas autoras no modificaron su conceptualización del *burnout*: “un síndrome de cansancio emocional, despersonalización y reducido logro personal que puede ocurrir en individuos que de alguna manera trabajan con personas” (Maslach y Jackson, 1986, p.1).

Según Gil-Monte (2005), la popularidad de la definición anterior es debida al hecho de que se basa en el cuestionario más utilizado en todos los tiempos para evaluar el *burnout*, el *Maslach Burnout Inventory* (MBI), que incluyen las tres dimensiones mencionadas en la definición:

- La **falta de realización personal** en el trabajo se define como la tendencia de los profesionales a evaluarse negativamente, y de forma especial, esa valoración negativa afecta a su capacidad para realizar el trabajo y para relacionarse con las personas a las que atienden. Los trabajadores se sienten descontentos consigo mismo e insatisfechos con sus resultados laborales.
- Por **agotamiento emocional** se entiende la situación en la que los trabajadores perciben que ya no pueden dar más de sí mismos a nivel afectivo. Es una situación de agotamiento de la energía o los recursos emocionales propios, una experiencia de estar emocionalmente agotado debido al contacto “diario” y mantenido con personas a las que hay que atender como objeto de trabajo.

- La **despersonalización** puede ser definida como el desarrollo de actitudes y sentimientos negativos hacia las personas destinatarias del trabajo. Estas personas son vistas por los profesionales de forma deshumanizada debido a un endurecimiento afectivo, lo que conlleva que les culpen de sus problemas.

El concepto de *burnout* planteado por Maslach y Jackson (1982, 1986) volvió a ser ligeramente reformulado, con posterioridad a la tercera versión del manual del MBI. Este ligero cambio fue debido a la necesidad de contemplar el *burnout* como un fenómeno que puede desarrollarse en cualquier tipo de profesión que implique un “contacto casual con otras personas” y no sólo un “contacto directo con los receptores de la ayuda” (Maslach, 1982, p. 3). Así, aunque se reconoce la importancia de la interacción social con otras personas en el lugar de trabajo, el *burnout* se considera como “... una crisis de relación con el trabajo y no necesariamente una crisis de las relaciones con las personas con las que se trabaja” (Maslach y Jackson, 1986, p. 192).

En nuestro país algunos de los investigadores en este campo han elaborado también algunas definiciones, como por ejemplo, Gil-Monte y Peiró (1997), quienes dentro de la perspectiva psicosocial identifican el *burnout* como el síndrome de quemarse por el trabajo (SQT), que es una respuesta al estrés laboral crónico, que aparece cuando fallan las estrategias funcionales de afrontamiento que suele emplear la persona. Se da, además, una experiencia subjetiva de sentimientos, cogniciones y actitudes que provocan alteraciones psicofisiológicas en la persona. En este síndrome indican que intervienen componentes cognitivo-aptitudinales, que representan la baja realización personal en el trabajo; componentes emocionales, que representan el agotamiento emocional; y componentes actitudinales, que representan la despersonalización. Siguiendo a Gil-Monte y Peiró (2000), a través del SQT se da en la persona una idea de fracaso profesional y actitudes negativas hacia las personas con las que se trabaja.

Por último, podemos destacar cómo las definiciones aportadas han adoptado fundamentalmente dos perspectivas, la clínica y la psicosocial. La **perspectiva clínica** entiende el *burnout* como un “estado” mental negativo al que se llega como consecuencia del estrés laboral. Su utilidad está relacionada con el diagnóstico. De los autores mencionados en las aportaciones anteriores, Freudemberger, Pines y Aronson son los que más se relacionan con esta perspectiva. Por su parte, la **perspectiva**

**psicosocial** considera el *burnout* como un “proceso” que se desarrolla por la interacción entre las características del entorno laboral y las características personales. Se establece una serie de fases por las que se evoluciona, que ayudan a comprender mejor el inicio y progreso del síndrome. Siguiendo a Gil-Monte (2005), las aportaciones conceptuales de Maslach y Jackson, así como la del propio Gil-Monte, se podrían incluir dentro de la perspectiva psicosocial del *burnout*, que lo consideran como un proceso.

### 1.3.3. Modelos teóricos de *burnout*

A partir de la década de los ochenta se han propuesto múltiples modelos que tratan de explicar el síndrome del *burnout*. Es por ello, que antes de comenzar a exponer los diferentes modelos explicativos, cabe destacar que las teorías desarrolladas en torno al *burnout* se han centrado o bien en describir el proceso de desarrollo del mismo, **modelos del proceso**; o bien en intentar explicar la etiología del síndrome, **modelos explicativos o comprensivos**.

En el **contexto del *burnout* como proceso**, varios autores han propuesto diferentes modelos por el que evoluciona el síndrome de *burnout* e identifican en él una serie de etapas o fases que lo caracterizarán. Los **modelos de proceso** que se expondrán en este trabajo serán:

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

Como se explicó anteriormente, es a partir de la década de los ochenta cuando comienzan a proliferar los modelos teóricos que pretenden explicar la etiología del síndrome de *burnout*. Los **modelos explicativos o comprensivos** abordados en este estudio serán:

- Modelo tridimensional del MBI-HSS
  - Modelo de Maslach y Jackson (1982)
  - Modelo de Golembiewski y Munzenrider (1988)
  - Modelo de Leiter y Maslach (1988) y de Leiter (1993)
  - Modelo de Gil-Monte (1994)
- Modelo de Farber (1991)
- Modelo de Maslach y Leiter (1999)

A continuación, se exponen, los modelos explicativos del burnout más representativos en el campo de estudio, empezando por los modelos de proceso.

### **Modelo de Cherniss (1980)**

El modelo de Cherniss (1980) parte del supuesto de que el *burnout* es un proceso que ocurre a lo largo del tiempo y que representa un modo particular de hacer frente a las distintas fuentes de estrés que caracterizan el entorno laboral. El autor defiende la idea de que existen ciertos factores organizacionales que interactúan con factores personales para generar una serie de fuentes de estrés. La tensión causada por estos estresores puede afrontarse de dos modos: por un lado, adoptando técnicas directas dirigidas a solucionar el problema y, por otro, exhibiendo cambios de actitud en sentido negativo, como por ejemplo, indiferencia ante lo que implica la labor profesional.

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

Según Otero-López (2012), Edelwich y Brodsky, en 1980, proponen un modelo progresivo compuesto por cuatro etapas diferentes. En la primera etapa, de **idealismo y entusiasmo**, el trabajador tiene una serie de expectativas irreales de lo que puede conseguir. La segunda etapa, de **estancamiento**, supone una paralización tras la constatación de la irrealidad de las expectativas y una pérdida del idealismo y entusiasmo iniciales. La fase siguiente, núcleo central del *burnout*, es de **frustración**, y en ella el trabajador cuestiona la propia eficacia para desempeñar la profesión y el valor del trabajo *per se*. Esta fase desemboca, finalmente, en la etapa de **apatía**, caracterizada por indiferencia y falta de interés, y donde se establece un sentimiento de vacío que puede manifestarse en forma de distanciamiento emocional y de desprecio.

La progresión de este modelo no es lineal, más bien se trata de un modelo cíclico que puede repetirse varias veces, de forma que una persona puede completar el ciclo en distintas épocas y en el mismo o diferentes trabajos. El valor académico y científico de esta propuesta explicativa radica en el hecho de haber contribuido a entender el *burnout* como un proceso dinámico que se desarrolla gradualmente a lo largo del tiempo.

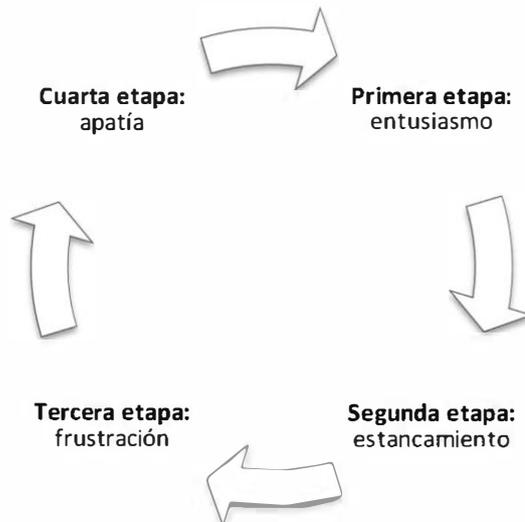


Figura 1.14. Modelo progresivo de las fases de Edelwich y Brodsky (1980)

Fuente: "Estrés laboral y *burnout* en profesores de Educación Secundaria", por Otero-López, J.M., 2012, Ediciones Díaz de Santos, S.A., p. 184.

Una vez expuestos los modelos de proceso se expondrán los modelos teóricos del *burnout* denominados explicativos o comprensivos.

### Modelo tridimensional del MBI-HSS

Este modelo tridimensional se basa en el instrumento de evaluación *Maslach Burnout Inventory* (MBI), que recoge tres dimensiones que evalúan aspectos cognitivos (realización personal en el trabajo), emocionales (agotamiento emocional) y actitudinales (despersonalización) de la psique. El modelo tridimensional ha sido contrastado empíricamente por autores que han hipotetizado diferentes patrones de relaciones causales entre sus dimensiones, por lo que existen diferentes modelos para explicar el proceso del *burnout* según el MBI-HSS. A continuación, se exponen los más representativos:

#### **Modelo de Maslach y Jackson (1982)**

Maslach (1982) señala que el malestar laboral se inicia con la aparición del agotamiento emocional, posteriormente aparece la despersonalización y, por último, la baja realización personal en el trabajo.

Para explicar la etiología del síndrome del *burnout*, Maslach y Jackson (1981) argumentan que el contacto con el cliente, con el que el profesional se involucra

cognitiva y emocionalmente, puede degenerar *burnout*. A pesar de la importancia que atribuyen como factores causales del síndrome a la implicación con los usuarios, la falta de reto, la frustración y las expectativas no realistas, el verdadero énfasis lo ponen en las características del trabajo como factor determinante de la propensión de un individuo a padecer *burnout*. Como resultado de sus investigaciones, aseguran que una proporción cliente-plantilla y muchas horas de contacto directo con los clientes correlacionan positivamente con el síndrome. Añaden el descenso del reto o desafío del trabajo como factor explicativo, sobre todo en profesiones en las que los usuarios presentan problemas similares o repetitivos.

Otro factor considerado es una continua frustración a la que se enfrentan estos profesionales, ya que éstos basan su satisfacción en el logro personal a través del progreso de los clientes, hecho que no muy frecuentemente ocurre, o que si ocurre apenas es apreciable. Maslach y Jackson (1985) constatan que las metas y expectativas no realistas sobre el trabajo son responsables de los sentimientos de desilusión y *burnout*.

Además, siguiendo a Guerrero y Vicente (2001), estos profesionales parten de un misticismo profesional en el que se asume que el trabajo en servicios humanos es invariablemente interesante, una habilidad para la que uno se ha preparado bien, una actividad desarrollada por gente solidaria y compasiva, una profesión elicitadora de sentimientos de compromiso y, por todo ello, a estos profesionales se les responde con sentimientos de gratitud y apreciación. Todas esas metas idealistas e irrealistas conducen el síndrome de *burnout*.

Para contrastar estos sentimientos, Maslach (1982) señala que el apoyo en el trabajo representa un importante moderador de *burnout*, ya que da oportunidad de compartir problemas con quienes están sufriendo situaciones similares. También plantea la importancia de aportar entrenamiento, control y *feedback* al trabajador, así como la claridad en el rol desempeñado.

### **Modelo de Golembiewski y Munzenrider (1988)**

El modelo Golembiewski y Munzenrider (1988) considera que el proceso de *burnout* puede “desplegarse”, en el sentido de fases progresivas, por la presencia de distintos estresores en el lugar de trabajo, por ejemplo: sobrecarga laboral, pobreza de

rol, falta de autonomía, conflictos con colegas o superiores,... Una vez desarrollado el síndrome de quemarse, las consecuencias son múltiples, aunque se resume en una pobre salud física, escasa realización en el trabajo y bajos niveles de productividad.

Para el planteamiento de las fases de desarrollo del *burnout*, los autores tuvieron en cuenta las puntuaciones en las escalas del MBI. Así, las primeras fases son las menos virulentas y la octava y última fase, al caracterizarse por altas puntuaciones en las tres subescalas del MBI, es la más virulenta.

### ***Modelo de Leiter y Maslach (1988) y de Leiter (1993)***

El modelo de Leiter y Maslach (1988) surge como una crítica al modelo de Golembiewski y Munzenrider y, aunque también se basa en el MBI y parte de la concepción tridimensional del síndrome, plantea que la causa principal del fenómeno son las demandas emocionales resultantes de las relaciones de ayuda. Particularmente en las profesiones de servicio humano, las relaciones interpersonales establecidas son estresantes por naturaleza, ya que el profesional se enfrenta con las necesidades, problemas y sufrimientos de las personas que “demandan sus servicios”.

En este modelo, el *burnout* es explicado como una reacción por fases a las demandas emocionales. Esto es, como resultado de las demandas estresantes del ambiente laboral, los trabajadores comienzan a sentirse emocionalmente agotados por su trabajo. En un intento de afrontar el agotamiento emocional, estos profesionales desarrollan actitudes frías e impersonales, aislándose mediante la despersonalización. Es, entonces, cuando pierden el compromiso emocional que mantenían en su relación laboral, a la vez, que continúa el agotamiento emocional, produciéndose una evaluación de negativa de sus logros y disminuyendo su sentido de competencia. Esta tercera fase completa la espiral, la disminución de logro personal incrementa el agotamiento emocional y, consecuentemente, aumenta la despersonalización, dando lugar a la instauración del *burnout*. En definitiva, de acuerdo con este modelo, el *burnout* es un síndrome que se desarrolla paulatinamente, con cada uno de sus componentes influyéndose entre sí.

Sin embargo, años más tarde, Leiter (1993) realiza alguna modificación a la formulación original del modelo de 1988. A este respecto, en su modelo desarrollado, el agotamiento es una reacción a la presencia de estresores laborales, de los cuales los

más relevantes son los conflictos interpersonales, la sobrecarga laboral y la rutina. Leiter (1993) sigue manteniendo que la despersonalización ocurre como consecuencia del cansancio emocional, pero, a diferencia del modelo original, no considera el logro personal como resultado de las actitudes de despersonalización que presenta el profesional, sino que la disminución en el logro personal es independiente de las otras dos dimensiones del síndrome y que ocurre paralelamente al agotamiento emocional como una reacción a diferentes aspectos del contexto laboral.

#### ***Modelo de Gil-Monte (1994)***

En un intento de integrar la teoría con los resultados empíricos, Gil-Monte (1994) elaboró un modelo alternativo que permitiera sustentar teóricamente las relaciones hipotetizadas entre los síntomas del *burnout* y explicar de manera adecuada su proceso de desarrollo según el MBI. Tras las conclusiones derivadas de la revisión de la literatura, se planteó un modelo en donde el malestar laboral es definido como una respuesta al estrés laboral crónico que aparece tras un proceso de evaluación, cuando las estrategias iniciales para afrontar el estrés laboral crónico no resultan funcionales. Esta respuesta es una variable mediadora entre el estrés percibido en sus consecuencias y se inicia con el desarrollo conjunto de baja realización personal en el trabajo y alto agotamiento emocional. Además, se hipotetizó que la percepción de baja realización personal incrementaría significativamente el agotamiento emocional. Las actitudes de despersonalización que siguen se consideran una estrategia de afrontamiento desarrollada por los profesionales ante la experiencia crónica de baja realización personal en el trabajo y alto agotamiento emocional. La relación entre baja realización personal en el trabajo y agotamiento emocional se explica recurriendo a la teoría de Bandura (1987, 1989) que establece que las creencias que los individuos desarrollan sobre sus capacidades afectan a sus procesos afectivos. La relación entre baja realización personal y despersonalización puede ser establecida debido a que la percepción de bajo rendimiento de fracaso profesional genera frustración. Esta frustración se proyecta en forma de una respuesta agresiva que, por lo general, se dirige hacia la fuente de la frustración. En la Figura 1.18 se muestra como confluyen las tres dimensiones descritas en el modelo de Gil-Monte (1994).

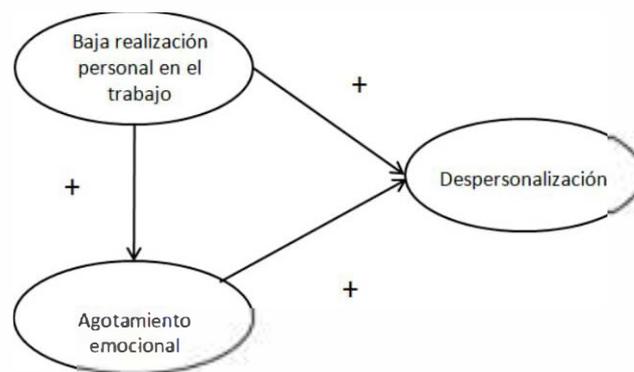


Figura 1.15. Modelo inicial hipotetizado por Gil-Monte (1994) para explicar el proceso de desarrollo del SQT según el MBI-HSS.

Fuente: "El síndrome de quemarse en el trabajo (*Burnout*). Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar", por Gil-Monte; P. R., 2005, Ediciones Pirámide, p. 107.

Aunque en los cuatro modelos descritos, dentro del Modelo Tridimensional del MBI-HSS, observamos una respuesta al estrés laboral crónico, las diferencias entre ellos dependen de qué síntoma es la primera respuesta al estrés laboral percibido, y de cómo explican el proceso del síndrome. La validez relativa de los modelos depende de la ubicación de las dimensiones en el proceso del síndrome. Este debate para explicar el proceso del *burnout* según el MBI sigue abierto en la actualidad.

Gil-Monte (1994) realizó una reformulación de su modelo original en el que suprimió la relación entre baja realización personal en el trabajo y el agotamiento emocional. De esta manera, el proceso del malestar quedó explicado de acuerdo a la Figura 1.16.

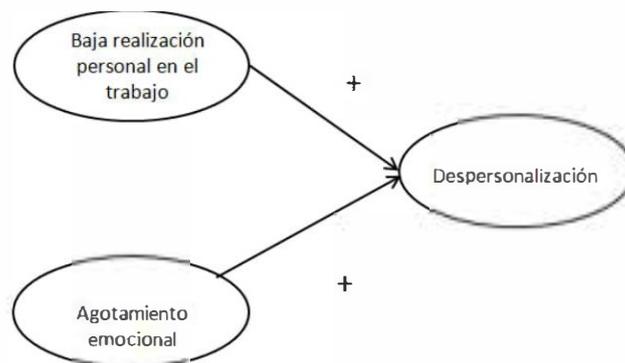


Figura 1.16. Modelo definitivo elaborado por Gil-Monte (1994) para explicar el proceso de desarrollo del SQT según el MBI-HSS.

Fuente: "El síndrome de quemarse en el trabajo (*Burnout*). Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar", por Gil-Monte; P. R., 2005, Ediciones Pirámide, p. 108.

Además de los modelos descritos se pueden señalar otros dos modelos explicativos del *burnout* que se centran, concretamente, en el malestar laboral en los docentes, cuya importancia para esta investigación es crucial, dado que la población objeto de estudio en esta presente tesis doctoral es el PDI de la ULPGC. Son el modelo de Farber (1991) y el modelo de Leiter y Maslach (1988).

### **Modelo de Farber (1991)**

El modelo de Farber (1991) aborda el fenómeno del *burnout* en el colectivo de los docentes. Farber, interesado en el estudio de la situación de crisis de los profesores americanos, recabó información de los propios docentes para conocer su realidad. Es por ello que el autor propone un modelo jerárquico de desarrollo del *burnout*, compuesto por diversos estadios sucesivos, en el que cada uno de ellos desencadena el siguiente.

A diferencia de otros autores como Golembieski y Munzenrider (1988), para quienes el punto de “arranque” del *burnout* se sitúa en los sentimientos de despersonalización, para Farber el *burnout* en los docentes comienza con un sentimiento muy marcado de inutilidad.

Siguiendo a Otero-López (2011), en la primera fase, **entusiasmo y dedicación**, se encuadrarían, según Farber (1991), la gran mayoría de los docentes noveles quienes comienzan su labor profesional llenos de ilusión. Para ellos su trabajo adquiere un gran relieve social y todo esfuerzo es bienvenido para formar de un modo integral al alumnado. En definitiva, en esta etapa de la carrera del docente, el trabajo proporciona importantes satisfacciones personales que compensan el gran esfuerzo realizado. Pero, esa imagen inicial de la enseñanza casi “romántica” cambia a medida que el docente se ve inmerso en la institución escolar. Dicho de otro modo, el profesor se da cuenta de que las cosas no son como él creía. El choque con la realidad detalla algunos aspectos de la labor docente que posiblemente hagan “ver” las cosas de otra manera al docente idealista. Tal y como sugiere Farber (1991), las dificultades inevitables de la enseñanza se combinan con la vulnerabilidad personal, así como con las presiones y valores sociales, generando en el docente un **sentimiento de frustración e ira**, que lleva al profesor a empezar a plantear hasta qué punto está dispuesto a “invertir” en esta profesión. Tras la fase de frustración e ira aparece el

**sentimiento de futilidad** que lleva al docente a una **menor implicación en su trabajo**. Pero, al invertir menos personalmente en el trabajo, las satisfacciones también son menores, por consiguiente, tal como apunta Farber (1991) se intenta equilibrar la inversión en el trabajo con la percepción de las recompensas posibles. La situación que se da a partir de este momento refleja una valoración menos benévola de todo lo que implica el entorno laboral por parte del profesor. Igualmente, el docente experimenta una **mayor vulnerabilidad** que se hace patente al sufrir distintos tipos de síntomas físicos, cognitivos y emocionales, que si no se abordan eficazmente pueden dar paso a una última fase que viene definida por el **agotamiento emocional y la despersonalización**.

El boceto final del docente quemado por su trabajo, dibujado por Farber (1991), nos muestra un profesional al que la situación le puede resultar tan insostenible que incluso piensa abandonar: el trabajo ha perdido todo su sentido. En la Figura 1.17 se recoge este modelo de forma ilustrativa.

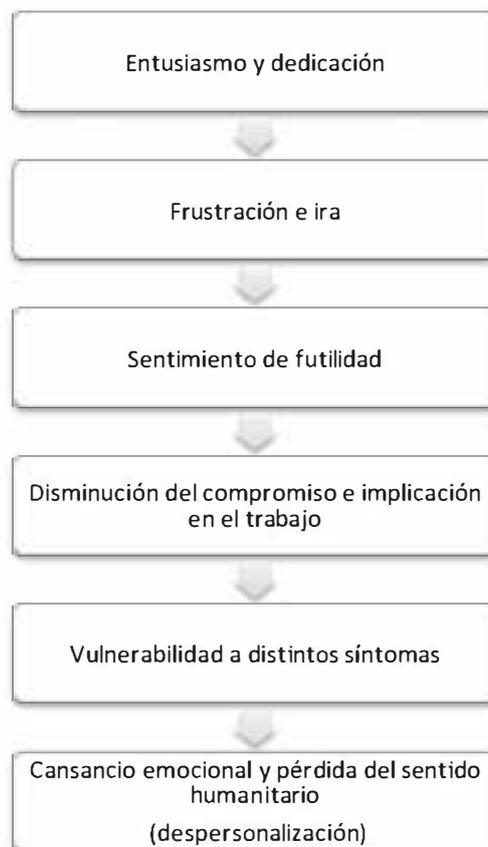


Figura 1.17. Modelo de *burnout* en los profesores de Farber (1991)

Fuente: "Estrés laboral y *burnout* en profesores de Educación Secundaria", por Otero-López, J.M., 2012, Ediciones Díaz de Santos, S.A., p. 190.

### **Modelo de Maslach y Leiter (1999)**

Maslach y Leiter (1999) proponen un modelo de *burnout* en profesores parsimonioso y conceptualmente correcto, ya que incorpora todos aquellos elementos que dan significado a este fenómeno. La elaboración de este modelo trata de reflejar cuál es la naturaleza con las condiciones y las consecuencias del *burnout* en relación a la profesión docente. Además, y no menos importante, dicho modelo se erige como un marco de trabajo coherente y amplio, dentro del que conceptualizar y poder realizar investigaciones.

En un primer nivel de análisis de esta propuesta destaca el efecto del *burnout* sobre la conducta y experiencia tanto del propio profesor como del estudiante. Éste es quizás uno de los puntos clave de este modelo, que a diferencia de otros, incorpora el sujeto al que va dirigida la labor docente: el alumno.

Otro importante nivel de análisis de este modelo hace referencia a un amplio conjunto de variables de distinta índole que explican la aparición del *burnout*, variables que se correlacionan mutuamente y que abarcan desde lo personal, como las características personales del profesor, hasta lo contextual, por ejemplo, de ambiente escolar, político, económico y social.

En primer lugar, Maslach y Leiter (1999), citado en Otero-López (2012), destacan el relieve innegable que las cualidades personales del profesor adquieren con respecto al desarrollo del fenómeno del *burnout*. En este sentido, una alta motivación intrínseca, sociabilidad, iniciativa personal, curiosidad y afrontamiento activo correlacionan negativamente con el malestar docente. El *burnout* no se da en el vacío, sino que existe un contexto que influye en la clase y la organización escolar, así como otras personas (compañeros de trabajo, familiares,...) y políticas educativas que ejercen su influencia sobre el trabajo del docente facilitándolo o dificultándolo.

Igualmente, otro tipo de variables, que según estos autores deben ser incorporadas en cualquier modelo de *burnout*, hace referencia al contexto social más amplio. Determinadas condiciones que caracterizan una sociedad específica pueden llegar a influir decisivamente en los dos frentes del *burnout*: el profesor y el estudiante.

En definitiva, este modelo, que puede ser calificado de amplio espectro, ya que recoge diferentes elementos explicativos del *burnout* de los profesores, está encontrando un amplio eco en la comunidad científica. Ambos autores han postulado

un marco original y sugerente que responde a una necesidad básica en este campo de estudio y, lo que es más importante, intenta ir más allá de visiones parciales del fenómeno que han caracterizado el devenir histórico-conceptual del *burnout*.

En la Figura 1.18 se muestra de forma ilustrativa las variables de distinta índole que influyen en el *burnout*, de acuerdo con este modelo.

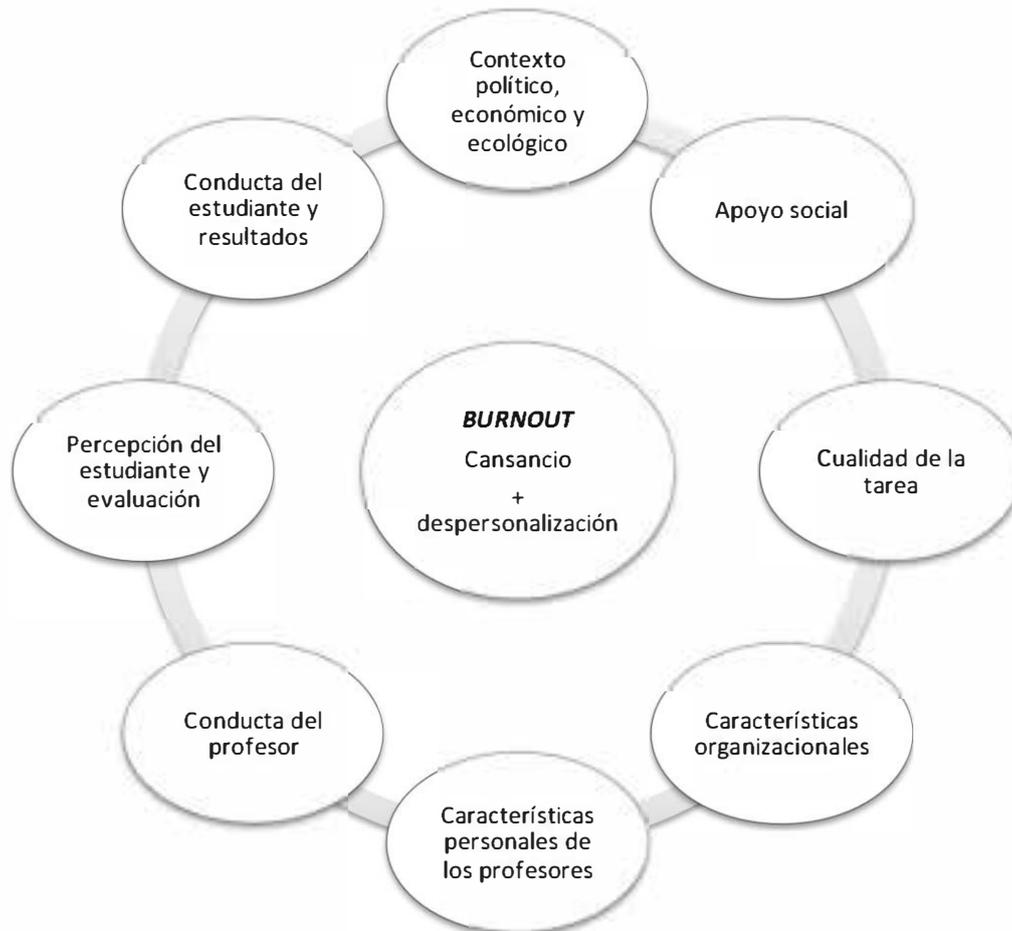


Figura 1.18. Modelo de *burnout* en los profesores de Maslach y Leiter (1999)

Fuente: "Estrés laboral y *burnout* en profesores de Educación Secundaria", por Otero-López, J.M., 2012, Ediciones Díaz de Santos, S.A. p. 193.

#### 1.3.4. Medición del *burnout*

Siguiendo a Gil-Monte (2005), la aparición del *burnout* en la literatura científica de corte psicológico originó, a finales de la década de los años setenta y principios de los ochenta, el desarrollo de una serie de instrumentos psicométricos dirigidos a su evaluación. El método del cuestionario ha llegado a ser el más empleado en detrimento de otros procedimientos como la observación clínica, la entrevista

estructurada o las técnicas proyectivas. Esta perfilación de cuestionarios ha tenido que enfrentarse al difícil problema de la delimitación conceptual del síndrome. En las primeras definiciones del síndrome se incluyeron multitud de síntomas, lo que originó una seria confusión conceptual y una gran dificultad para la elaboración de medidas que lo evaluaran en toda su amplitud, y que permitiesen discriminar de otros constructos similares.

Después de tres décadas de estudio se puede identificar un conjunto de síntomas que constituyen la clínica y una serie de escalas que lo recogen de manera más o menos completa. Aunque no existe una guía estándar para el diagnóstico, entre los síntomas relevantes que deben incluir los cuestionarios que evalúan el malestar laboral se incluyen: la percepción del fracaso profesional, el desgaste emocional y físico, los sentimientos de culpa, el trato despectivo hacia los clientes y el cinismo, entre otros.

A continuación, se presentan brevemente los instrumentos más usados en las investigaciones empíricas para medir el *burnout*.

### **Maslach Burnout Inventory (MBI) de Maslach, Jackson y Leiter (1996)**

El MBI, en sus diferentes versiones, es con diferencia el instrumento que más se ha utilizado para la evaluación psicométrica y para el diagnóstico del *burnout*, independientemente de las características ocupacionales de la muestra y de su origen. En la última edición del manual (Maslach, Jackson y Leiter, 1996,1997) se presentan tres versiones del MBI:

- El **MBI-Human Services Survey (MBI-HSS)** está dirigido a los profesionales de la salud. Este instrumento es la versión clásica del MBI y está constituido por 22 ítems que se distribuyen en tres escalas para evaluar la frecuencia con la que los profesionales perciben baja realización personal en el trabajo, agotamiento emocional y despersonalización.
- El **MBI-Educators Survey (MBI-ES)** es la versión dirigida a los profesionales de la educación. Esta versión cambia la palabra paciente por alumno, reproduciendo la misma estructura factorial del MBI-HSS y manteniendo el nombre de las escalas.

- El **MBI-General Survey (MBI-GS)** es la nueva versión del MBI y presenta un carácter más genérico, no exclusivo para profesionales cuyo objeto de trabajo son personas. Aunque se mantiene la estructura tridimensional del MBI, sólo contiene 16 ítems y las dimensiones se denominan: eficacia profesional, agotamiento y cinismo. El MBI-GS representa una mejora real sobre la versión anterior (MBI-HSS). Su estructura factorial parece más clara, el número de ítems por dimensión está más equilibrado y la formulación teórica de las dos nuevas dimensiones es correcta.

### ***Tedium Scale (TS) o Tedium Measure (TM) (Escala de Tedio o Medida del Tedio) de Pines, Aronson y Kafry (1981)***

Esta escala tiene 21 ítems, con respuestas tipo Likert de siete puntos que evalúan el *burnout* mediante tres dimensiones:

- **Agotamiento emocional:** que incluye sensaciones de depresión.
- **Agotamiento físico:** que incluye fatiga, sensación de destrucción y abatimiento.
- **Agotamiento mental:** que incluye sensaciones de infelicidad, inutilidad y rechazo, falta de ilusión y resentimiento hacia las personas.

No tiene asociación explícita con el contexto laboral, ya que los autores entendían que el origen puede estar dentro o fuera de este contexto. Esto marca una importante distancia con respecto de la base teórica del MBI. Inicialmente se diseñó para evaluar el tedio o *tedium*. Así, el tedio sería el resultado de presiones físicas y psicológicas de carácter crónico; mientras que el síndrome de *burnout* sería el resultado de presiones emocionales de carácter crónico. Inicialmente se indicó que el *burnout* debería ser un término limitado a los profesionales de ayuda que trabajan con personas, como objeto de su ocupación, y el tedio se aplicaría al mismo fenómeno en profesionales de otras ocupaciones. Esta caracterización del tedio no prosperó y los mismos autores hacen un nuevo planteamiento por el cual el *burnout* engloba el tedio y así presenta un nuevo instrumento: *Burnout Measure (BM)*, que guarda relación con el MBI sólo en la subescala del agotamiento emocional (Gil-Monte y Peiró, 1997).

### ***Burnout measure (BM)* de Pines, Aronson y Kafry (1981) y Pines y Aronson (1988)**

El BM es el segundo instrumento de evaluación del *burnout* más utilizado en los estudios empíricos y parte del TM, como ya se explicó. Este cuestionario consta de 21 ítems, agrupados en tres subescalas, con formato tipo Likert, de siete puntos con rango de “nunca” a “siempre”. Ésta expresa estados de agotamiento físico, emocional y mental. Las dimensiones que los autores definieron son:

- **Agotamiento físico:** caracterizado por fatiga, agotamiento físico, sensación de destrucción y abatimiento.
- **Agotamiento emocional:** compuesto por sensación de depresión, agotamiento emocional y *burnout*.
- **Agotamiento mental:** formado por sensaciones de infelicidad, inutilidad y rechazo, falta de ilusión y resentimiento hacia las personas.

### **Escala de *Burnout* para Empleados (MBSE) de Matthews (1990)**

Esta escala tiene 50 ítems, que estiman el *burnout* como un constructo unidimensional. El rango de respuesta va de 0 a 100. A más alta puntuación mayor es el *burnout*. Evalúa actitudes hacia el trabajo, ajuste de rol, locus de control, estrategias de afrontamiento, ajuste personal y temperamento.

### **Cuestionario de *Burnout* de Profesorado (CBP) de Moreno-Jiménez, Oliver y Aragonese (1993)**

Este cuestionario consta de 75 ítems, dos cuestiones abiertas, once descriptores de salud física y nueve referencias sociodemográficas o profesionales. Abarca medidas de los antecedentes del *burnout* relacionadas con el contexto laboral y organizacional y, además, elementos específicos del síndrome. Su estructura la conforman cuatro factores principales que contienen diferentes subescalas:

- Estrés:
  - ✓ Estrés de rol
  - ✓ Efectos del estrés
- *Burnout*:
  - ✓ Calidad de vida
  - ✓ Despersonalización

- ✓ Realización
- Desorganización:
  - ✓ Supervisión
  - ✓ Condiciones organizacionales
- Problemática administrativa:
  - ✓ Inseguridad
  - ✓ Clima

Posteriormente, se realizó una revisión del cuestionario que da lugar al Cuestionario de *Burnout* de Profesorado-Revisado (CBP-R) de Moreno-Jiménez, Garrosa y González (2000). Es un cuestionario de 66 ítems, con respuestas en escala de Likert de cinco puntos, agrupados en tres factores, dos de los cuales se relacionan con los antecedentes del *burnout* y el otro con las consecuencias.

#### **Cuestionario Breve de *Burnout* (CBB) de Moreno-Jiménez, Bustos y Matallana (1997)**

Este cuestionario tiene 21 ítems, con respuestas tipo Likert de cinco puntos. Se ha estructurado en tres bloques:

- **Antecedentes del síndrome:** incluye las características de la tarea, el tedio y la organización.
- **Elementos del *burnout*:** incluye las tres dimensiones propuestas por Maslach y Jackson (1982).
- **Consecuencias del *burnout*:** incluye consecuencias físicas, consecuencias sobre el clima familiar y el rendimiento laboral.

#### **Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (CESQT) de Gil-Monte (2004)**

Este cuestionario tiene 20 ítems, con respuestas tipo Likert de cinco puntos. Está estructurado en cuatro escalas:

- **Ilusión por el trabajo:** se refiere al deseo de la persona por alcanzar las metas laborales, ya que son una fuente de realización personal.
- **Desgaste psíquico:** sería el agotamiento emocional y físico por el trato con personas que tienen o causan problemas.
- **Indolencia:** son las actitudes negativas de indiferencia y cinismo hacia los

clientes de la organización.

- **Culpa:** es la aparición de sentimientos de culpa por el comportamiento y las actitudes negativas hacia el trabajo.

Este cuestionario mantiene algunas dimensiones similares al MBI-HSS e incorpora los sentimientos de culpa como síntoma y, además, se incluyen ítems que permiten evaluar los aspectos cognitivos y físicos del agotamiento y no sólo los emocionales.

### **Inventario de *Burnout* de Copenhague (CBI) de Borritz y Kristensen (1999) y Kristensen, Borritz y Villadsen (2005)**

Este cuestionario tiene 19 ítems, con respuesta en escala Likert de cinco puntos, evaluando el *burnout* a partir de una escala tridimensional. Las tres dimensiones son:

- ***Burnout* personal:** hace referencia a síntomas de agotamiento físico o mental, no siempre vinculados a una particular situación en el trabajo.
- ***Burnout* relacionado con el trabajo:** hace referencia a síntomas de agotamiento que se dan en el trabajo.
- ***Burnout* relacionado con el cliente:** hace referencia a síntomas de agotamiento que se dan por la relación que se establece en el trabajo con los clientes del servicio. Se aplica a trabajadores de servicios humanos como personal sanitario o de educación.

### **1.3.5. Justificación de elección del modelo teórico y del instrumento de medida**

Como se ha explicado a lo largo de este tercer subpartado, existen diferentes modelos explicativos del malestar laboral. En esta investigación nos basaremos en el modelo descrito por Maslach y Jackson (1982), debido a una serie de motivos que explicaremos a continuación.

El principal motivo que ha desencadenado esta elección ha sido que las características del modelo de Maslach y Jackson (1982) hacen que sea la teoría más apropiada para realizar un estudio empírico, ya que cuenta con un rigor científico muy alto. A partir del planteamiento científico de estos autores se han generado multitud

de estudios que han seguido un método científico de investigación, una metodología rigurosa de evaluación y han entendido el *burnout* desde un punto de vista tridimensional, a partir de la eficacia profesional, el agotamiento y el cinismo.

Otro de los motivos de la elección es que el modelo de Maslach y Jackson (1982) explica el síndrome del *burnout* argumentando que es producido por el contacto con el cliente, con el que el profesional se involucra cognitivamente y emocionalmente, tendiendo así a relacionarse con las variables de inteligencia emocional y bienestar psicológico.

Con respecto al instrumento de medida, nos hemos decantado por el MBI-GS de Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró, y Grau (2000) en la versión original de Schaufeli y Leiter (1996, 1997). El primer motivo que ha propiciado la elección es que al ser una medida auto-informe, permite que los sujetos lo cumplimenten ellos mismos a través de un soporte informático, en concreto, a través de un cuestionario electrónico. Su fácil administración y su rapidez para obtener puntuaciones han hecho que sea una medida ampliamente usada en investigaciones científicas (Faúndez y Gil-Monte, 2009). No se optó por la versión destinada a profesionales de la educación (MBI-ES) porque su corpus científico es mucho más reducido y, por lo tanto, limita la comparación de resultados con otros estudios.

Por otro lado, el MBI-GS es un instrumento *freeware*, es decir, se puede usar en investigación sin ningún coste económico, lo que facilita el acceso y su utilización. Por último, el MBI-GS es un instrumento usado en innumerables investigaciones debido a su gratuidad y fácil administración, por lo que existe un amplio corpus científico de investigaciones previas para la comparación de sus resultados, además de contar con buenos niveles de fiabilidad y validez.

#### **1.4. MIRANDO ATRÁS, REVISIÓN DE ESTUDIOS EMPÍRICOS**

A lo largo de este apartado se realizará una vinculación de la literatura expuesta hasta el momento con diferentes estudios empíricos que versan sobre las temáticas estudiadas.

Apoyándonos en la investigación realizada por Fernández-Berrocal y Extremera (2009) podemos afirmar que los estudios sobre inteligencia emocional han mostrado, de forma reiterada, que las personas con más inteligencia emocional, ya sea evaluada

con pruebas de auto-informe o con el MSCEIT (prueba de ejecución o habilidad), presentan menos estados emocionales negativos, dentro de los que podemos señalar el *burnout*. No obstante, otras investigaciones han indicado que la inteligencia emocional no es sólo un factor protector de los estados emocionales negativos, sino que además está relacionada directamente con las emociones positivas y el bienestar psicológico. En relación con lo anterior, dos investigaciones realizadas con estudiantes universitarios han encontrado correlaciones positivas (rango de 0.19 a 0.28) entre el MSCEIT y la escala de bienestar psicológico de Ryff, según Brackett y Mayer (2003) y Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner y Salovey (2006).

Por otro lado, siguiendo a Andrés (2012), si nos planteamos la relación que tienen la inteligencia emocional y el bienestar psicológico como constructos de estudio, encontramos evidencias empíricas que los relacionan, tal como veremos a continuación. Así, se ha demostrado que niveles bajos de inteligencia emocional pueden llevar a una alta sintomatología depresiva, ya que los sujetos con alta inteligencia emocional son capaces de disminuir la intensidad y frecuencia de los estados de ánimo negativos provocados por acontecimientos cotidianos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006). Por el contrario, una elevada inteligencia emocional está asociada con indicadores positivos de bienestar y ajuste psicológico y con una mayor satisfacción vital (Extremera y Fernández-Berrocal en Fernández-Abascal, 2010). Además de lo anterior, también se encuentran correlaciones positivas con un alto nivel de autoestima (Echevarría y López-Zafra, 2011), con una alta satisfacción vital (Extremera, Durán y Rey, 2009; Breva, Galindo, Gámez y Díaz, 2011; García, Serrano y Gerardino; 2015) y con mayores niveles de felicidad subjetiva y bienestar psicológico (Augusto-Landa, Pulido-Martos y LópezZafra, 2011). También demuestra la relación entre ambos constructos la investigación realizada por Salovey, Bedell, Detweiller y Mayer (1999), donde afirman que la capacidad de atender a los estados afectivos, reconocer los propios sentimientos y reparar las emociones es necesaria para un buen funcionamiento del afrontamiento adaptativo al estrés y la mejora del bienestar psicológico.

Por otro lado, Ferragut y Fierro (2012) recogen el estudio realizado por Bermúdez, Teva y Sánchez (2003), donde existe una relación positiva entre las altas puntuaciones en inteligencia emocional y un mayor bienestar psicológico, afirmando

que las personas que presentan un mayor autocontrol emocional y conductual perciben que poseen mayor control sobre las demandas del medio y, también, mayor autoestima. En definitiva, concluyen que cuanto mayor es la inteligencia emocional, mayor es la estabilidad emocional y que las personas estables emocionalmente presentan una actitud más positiva con respecto a sí mismas. Además, toleran mejor la frustración, ya que son capaces de controlar los estados tensionales asociados a la experiencia emocional y a su propio comportamiento en situaciones adversas, donde podríamos incluir las situaciones generadas por el malestar en el trabajo. Parece, por lo tanto, que existe una relación positiva entre inteligencia emocional y aspectos relacionados con el bienestar psicológico, tal como también demuestran las investigaciones realizadas por Extremera, Salguero y Fernández-Berrocal (2011), Lopes et al. (2011) y Fierro (2006).

Siguiendo la línea de las investigaciones descritas, Fierro y Fierro-Hernández (2005) realizaron una investigación con adolescentes que cursaban Educación Secundaria Obligatoria (ESO) donde se encontraron resultados relevantes sobre la relación entre la inteligencia emocional y el bienestar psicológico. Así, resultó que las escalas de claridad emocional y reparación emocional mostraron correlaciones positivas con las EBP de Ryff. En cambio, la escala de atención obtuvo una correlación negativa.

Además, Zeidner, Matthews y Roberts (2012) afirman que la relación de la inteligencia emocional con el bienestar psicológico ha llevado a los investigadores a estudiar los procesos explicativos de esta asociación y se han propuesto diferentes mecanismos intra e interpersonales como hipótesis para explicar esta relación. Por ejemplo, estos autores sugieren que los individuos emocionalmente inteligentes pueden afrontar de manera más adaptativa las emociones negativas y las demandas sociales adversas, reduciendo el estrés y mejorando el bienestar. La hipótesis subyacente a este planteamiento es que la inteligencia emocional podría relacionarse con una serie de tareas constructivas enfocadas y centradas en las emociones, como podrían ser las estrategias de afrontamiento, aunque los análisis teóricos sugieren que la regulación emocional tiene una especial significación en estos mecanismos explicativos.

A parte de los señalados, otro de los mecanismos explicativos al que apuntan

Gohm, Corser y Dalsky (2005) por el que la inteligencia emocional y sus dimensiones predicen el bienestar psicológico, es que el uso eficiente de la información que nos proporcionan las emociones nos ayuda a una mejor adaptación a las demandas del contexto social en el que nos desenvolvemos. Tal adaptación deriva en un mejor ajuste psicológico y todo ello contribuye a niveles altos de bienestar psicológico, y de mayor sensación de control sobre sus vidas, percibiendo como menos estresantes las demandas externas e internas. En esta línea argumental, Mayer, Salovey y Caruso (2008) sugieren que la inteligencia emocional predice de forma positiva el bienestar psicológico y la adaptación social en adultos y en estudiantes universitarios, resaltando especialmente la dimensión regulación emocional como predictora del bienestar psicológico. De forma que una mayor puntuación en inteligencia emocional predice mayores niveles de bienestar psicológico; mientras que niveles bajos de inteligencia emocional se asocian con mayor número de conflictos interpersonales y menores niveles de bienestar (Schutte y Malouff, 2011; Caballero, Bresó y González, 2015; Bresó et al., 2007; Flores, Jenaro, Cruz, Vega y Pérez, 2013).

La investigación realizada por Brackett, Rivers y Salovey (2011) señala que las habilidades relacionadas con la inteligencia emocional deben ayudar a las personas a abordar con eficacia las emociones desagradables y promover las emociones placenteras con el fin de conseguir el crecimiento personal y, por tanto, el bienestar psicológico.

Centrándonos en las variables género y edad, Fernández-Berrocal, Cabello, Castillo y Extremera (2012) y Fernández-Berrocal, Berrios-Martos, Extremera y Augusto (2012) plantean una cuestión que está en la base de los primeros estudios sobre la inteligencia emocional: ¿Son las mujeres más emocionalmente inteligentes que los hombres? Los autores tratan de responder a esta pregunta desde un enfoque empírico más allá de la visión, tanto popular como académica, de que el género femenino se vincula con un mejor conocimiento del mundo emocional. Para ello, reanalizan la relación empírica entre el género y la inteligencia emocional como habilidad evaluada con MSCEIT, controlando los efectos de una tercera variable sociodemográfica tan relevante para la inteligencia emocional como es la edad. Los resultados muestran que las diferencias de género inicialmente halladas en inteligencia emocional quedan mediadas totalmente por la edad en las ramas facilitación y comprensión, el área

estratégica y la puntuación total, y de forma parcial en el manejo emocional. Estos resultados nos deben alertar a los investigadores sobre la conclusión apresurada y cómoda de que el género es determinante en la inteligencia emocional de las personas, sin haber examinado los mecanismos e interacciones que otras terceras variables puedan establecer con el género en su predicción. En la misma línea de las investigaciones están los estudios de Gartzia, Aritzeta, Balluerka y Barbera-Heredia (2012), Molero, Ortega y Moreno (2010), Bernarás, Garaigordobil y de las Cuevas (2011), Mayordomo, Sales, Satorres y Meléndez (2016), Zubieta, Muratori y Fernández (2012) y Ruano, Pena, Rey y Extremera (2012).

Siguiendo, nuevamente, a Bermúdez, Teva y Sánchez (2003), en el ámbito laboral, una persona que posea una alta inteligencia emocional tiene la habilidad para comprender a los demás y para relacionarse socialmente. En la actualidad se considera que esta habilidad tiene una gran incidencia en el trabajo individual y grupal. Las personas con alta inteligencia emocional presentan las siguientes habilidades, que además se interrelacionan: habilidad para persistir y seguir motivado ante la frustración, para controlar los impulsos, para controlar sus emociones y para empatizar, según lo recogido por Johnson e Indvik (1999).

Pineda (2012) afirma, en la línea anterior, que distintos investigadores sugieren que los individuos emocionalmente inteligentes presentan una mayor satisfacción y bienestar en diferentes contextos de su vida. Todo ello nos indica que la inteligencia emocional puede ser muy importante en la gestión de situaciones emocionales intensas, como pueden ser las provocados por el *burnout*.

Por otro lado, Augusto-Landa et al. (2012) analizan el papel de los componentes de la inteligencia emocional y la balanza de afectos (afecto positivo y afecto negativo) como posibles predictores de las dimensiones del desgaste profesional (cansancio emocional, despersonalización y realización personal). Los autores proponen un modelo que explica un 37% de la varianza del cansancio emocional, un 57% de la varianza de la despersonalización y un 67 % de la varianza de la realización personal. Por otra parte, si se tienen en cuenta todas las dimensiones, el modelo propuesto explica el 80% de la variable latente de desgaste profesional.

En torno a las diferencias entre los distintos profesionales a la hora de sufrir malestar laboral, Aragón (2005) realizó un estudio donde comparó las puntuaciones

medias en *burnout* de una muestra de profesionales de los servicios sociales de la provincia de Valencia con otras compuestas por personal de enfermería, docentes y policía local; concluyendo que en el cansancio emocional, las diferencias resultaban estadísticamente significativas. Es decir, los profesionales de los servicios sociales presentaban un menor cansancio emocional al compararse con el personal de enfermería, un nivel similar a los docentes y un nivel superior respecto al observado en policías locales. En cambio, en la dimensión de realización personal, los profesionales de los servicios sociales ofrecían unas puntuaciones promedio muy inferiores cuando fueron comparados con los pertenecientes a docentes y enfermeros. Mientras que éstas fueron superiores a las obtenidas por la policía local. En todos los casos, dichas diferencias fueron altamente significativas estadísticamente [Policía Local (27,75) < Servicios Sociales (31,15) < Enfermería (36,30) < Docentes (36,75)]. En despersonalización, las puntuaciones medias de policías locales, docentes y personal de enfermería fueron significativamente mayores que las ofrecidas por la muestra de profesionales de los servicios sociales [Policía Local (8,54) > Docentes (6,36) > Enfermería (6,08) > servicios sociales (5,60)].

Con lo anterior, Farrerons y Calvo (2008), en un estudio realizado por la ULPGC en enfermeros de hospitales públicos del sur de la isla de Gran Canaria, determinaron que existe una alta puntuación en despersonalización (38,6%) y cansancio emocional (40,6%) en estos profesionales. Este estudio indica la presencia más que probable, en un importante número de profesionales en el área hospitalaria estudiada, de *burnout*, y en proporción mayor que en otros colectivos de la sanidad pública canaria. Los autores sospechan que los resultados obtenidos son debidos a la dificultad en las relaciones personales, tanto con los propios compañeros como con los pacientes.

Caballero, Bresó y González (2015) realizaron un estudio que tenía como objetivo mostrar la relación entre el *burnout* y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Estos autores afirmaron que los estudiantes con elevado agotamiento, alto cinismo y baja eficacia académica obtenían resultados más bajos en sus exámenes. Aun así, la mayoría de los estudios coincidían en destacar que el *burnout* se correlaciona negativamente con la satisfacción frente a los estudios, la madurez profesional, la intención de abandonar los estudios, la felicidad frente a los estudios y las menores expectativas de éxito en los mismos.

Por último, Herrera, Mohamed y Cepero (2016) realizaron una investigación con estudiantes de la Universidad de Granada donde determinaron la frecuencia de aparición del cansancio emocional en el alumnado universitario. Concluyeron que los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades presentan un nivel medio. A ello se le debe sumar el agotamiento por la cantidad de tareas académicas lo que, sumado a lo anterior, puede desencadenar en *burnout* académico.

### **1.5. INTELIGENCIA EMOCIONAL, BIENESTAR PSICOLÓGICO Y *BURNOUT* EN LA DOCENCIA**

Dado que la población objeto de estudio de esta tesis doctoral es el PDI de la ULPGC, se expondrá una breve revisión de la literatura de los tres constructos estudiados y su relación con la docencia.

Abordando, en primer lugar, la inteligencia emocional en el profesorado, cabe destacar que en las últimas décadas ha evolucionado el rol que desarrollan los docentes en la universidad, debido a los cambios producidos por el EEES (Pérez, Quijano y Ocaña, 2013; Ariza, 2014; Ariza, Quevedo-Blasco y Buena-Casal, 2014; Ruiz-Requies, Santos-Fernández, Carramolino-Arranz y García-Sastre; 2008). En la actualidad, el profesorado no desempeña únicamente el papel de transmisores del conocimiento como ocurría hace años, sino que son agentes que contribuyen a la formación integral del alumnado implementando tareas relacionadas con la didáctica, la tutorización y mentorización del alumnado y la utilización de las TIC, entre otros (Riesco, 2015; Perandones y Lledó, 2009; Etopa, Marrero y Castro, 1999; Cáceres-Lorenzo y Salas-Pascual, 2013; Uskola, Madariaga, Arribillaga, Maguregi, Romero y Fernández; 2015; Velayos et al., 2016; Ingellis y Lahiguera; 2016). Dentro de esa formación integral se incluye el desarrollo de la inteligencia emocional como conjunto de habilidades de autoconocimiento, empatía, autorregulación, relación interpersonal,...

Por otro lado, siguiendo a Extremera y Fernández-Berrocal (2015), con la intención de, por un lado, mejorar las habilidades de afrontamiento y el sentimiento de eficacia docente y, por otro, disminuir los niveles de estrés docente, la inteligencia emocional se está considerando como un grupo de habilidades emocionales clave en la construcción del buen profesor y necesarias para unas prácticas de enseñanzas

positivas. Es por ello que las habilidades emocionales ayudan al docente a reducir los elementos y situaciones adversas de enseñanza y facilitan el alcanzar el bienestar psicológico, la motivación y la eficacia docente.

Es así, que los profesionales de la educación se enfrentan diariamente a demandas muy exigentes y a unas condiciones laborales de alta implicación emocional en su trabajo. Los docentes pueden llegar a experimentar un desbordamiento de sus recursos personales, lo que lleva en ocasiones a bajos niveles de bienestar psicológico y a la aparición del síndrome de estar quemado por el trabajo. En el ámbito docente, el trabajo en contacto directo con el alumnado y los niveles de exigencia mental y emocional de las actividades desempeñadas justifican la necesidad de ciertas habilidades emocionales entre los profesionales de la enseñanza.

Siguiendo, nuevamente, a Extremera y Fernández-Berrocal (2015) podemos afirmar que las investigaciones muestran que la inteligencia emocional tiene una influencia directa en el ajuste y bienestar psicológico de los docentes. Algunas evidencias ilustran como las habilidades emocionales del docente constituyen un factor de protección para la sintomatología asociada al estrés laboral y el síndrome al *burnout* (Extremera, Fernández-Berrocal y Durán, 2003 y Fernán y Piernagorda, 2011), asociados con una mayor realización personal, menos sensación de cansancio y niveles más bajos de actitud cínica y distante hacia los alumnos. Gran parte del malestar docente está asociado a expectativas laborales no cumplidas y a un desajuste entre las competencias emocionales y las demandas emocionales requeridas como docentes. En este sentido, el profesorado emocionalmente inteligente presenta una mayor capacidad para comprender y gestionar mejor el clima del aula, para reducir el impacto emocional negativo que surge por la falta de recursos personales y materiales y para disminuir la disonancia emocional que surge entre sus emociones, expectativas y deseos y la realidad actual en el trabajo. Además, son más conscientes de la distancia y los límites emocionales adecuados para canalizar la sintonía empática con sus alumnos. Todas estas habilidades de comprensión y de regulación emocional son elementos clave en los docentes emocionalmente inteligentes que evitan la aparición del desgaste emocional que puede llevar al *burnout*.

Centrándonos en el profesorado universitario, cabe destacar que el docente universitario no cuenta con la formación inicial necesaria para ser líder emocional en

sus clases, debido a que su dominio está focalizado a la rama de conocimiento científico a la que pertenece. Es por ello que debemos tener en cuenta que las habilidades para regular las emociones y para establecer relaciones sociales positivas son competencias imprescindibles para cualquier docente del siglo XXI, dado que en la actualidad el perfil docente es multidimensional. Cabe añadir que el profesor de educación superior cuenta con una gran preparación específica en la materia que engloba su campo de trabajo, pero también es verdad que, en el día a día, en sus relaciones con los alumnos y con los colegas, muestran actitudes y comportamientos que influyen a su vez en el comportamiento de sus discípulos.

Alviárez y Pérez (2009) afirman que el profesor universitario tiene conciencia de que sus propuestas no sólo se soportan por la calidad de sus conocimientos, sino por la calidad de lo que transmite. Es por ello que el docente emocionalmente inteligente en sus relaciones académicas con sus estudiantes es receptivo y sensible a los cambios generados en clase. Estos cambios se dan cuando el estudiante interviene para aportar sus ideas. Al generarse distintos puntos de vista entre los alumnos, el profesor reflexiona y actúa, se dispone afectiva e intelectualmente para la conducción de la dinámica. Además, Froufe y Colom (1999) señalan que la regla básica para el desarrollo de la inteligencia emocional en las relaciones académicas universitarias es el respeto mutuo por las emociones y sentimientos de los demás. Ello supone, necesariamente, saber cómo se siente la clase y que ésta es capaz de comunicar abiertamente sus sensaciones.

Por otro lado, en los últimos años, se ha comenzado a hablar sobre la desmotivación y la frustración del profesorado, es decir, del síndrome de estar quemado, ya que la profesión docente se considera una de las más vulnerables a padecer problemas de salud mental como la depresión, la ansiedad,... Este síndrome del estar quemado no afecta sólo al bienestar psicológico del docente sino que también afecta a los procesos de enseñanza-aprendizaje donde están inmersos tanto el docente como el alumno.

Según Maslack y Jackson (1986), el *burnout* está compuesto por los siguientes síntomas:

- Cansancio o agotamiento emocional.
- Despersonalización o actitud cínica hacia los demás.

- Falta de realización personal caracterizada por sentimientos de incompetencia y fracaso laboral.

Como se puede observar, los tres síntomas descritos tienen un alto componente emocional. La inteligencia emocional actúan como factor preventivo del malestar docente, explicando por qué hay docentes que son más resistentes a los factores estresantes propios de la profesión (Palomera, Gil-Olarte y Brackett et al., 2006). Por otro lado, el mayor número de emociones positivas de un docente mejora su bienestar y, además, facilita la creación de un clima en el aula que propicia el aprendizaje (Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010).

Abordando el constructo de bienestar docente, al igual que el bienestar psicológico, se trata de una evaluación subjetiva, por lo tanto, en ella intervienen condicionamientos internos. Tal como afirma Hué (2012), la profesión docente requiere de una formación exigente donde se incluyen los estudios de grado, posgrado y oposición entre otros, pero a pesar de este esfuerzo inicial no cuenta con prestigio profesional y social. Por suerte, a pesar de las críticas recibidas, es una profesión altamente reconfortante y gratificante; es ahí cuando el profesorado experimenta el bienestar docente, o en términos más generales, el bienestar psicológico.

Expuesta la revisión de la literatura anterior, resulta difícil concebir una actividad laboral desvinculada de las emociones, tal como exponen López, Pulido y Augusto (2013, p. 39):

Uno puede llegar a experimentar emociones positivas como el orgullo o la alegría después de una jornada laboral satisfactoria, a la vez que tristeza o disgusto cuando las cosas no acaban saliendo como se esperaba. Esto quiere decir que la vida laboral no deja de ser una vida emocional.

Teniendo en cuenta la población objeto de estudio de esta tesis doctoral y siguiendo a Barraca (2010) podemos afirmar que la situación del profesorado universitario se ha ido transformado en los últimos años. Esta transformación puede suponerse a partir de algunos cambios acaecidos en el ámbito universitario y que sólo, muy tangencialmente, se han abordado desde la investigación. El periodo de transición y adaptación a los nuevos planes de estudio y el acomodo de éstos a las directrices del EEES han supuesto una presión adicional para el profesorado universitario; situación que se encuentra asociada a un mayor esfuerzo y a las demandas que puede acarrear

la adaptación. A todo esto, hay que sumar la tensión asociada a un ámbito laboral en que la competencia es feroz y la estabilidad laboral, previa a la obtención del grado de funcionario, resulta precaria.

En relación a lo anterior, Avargues, Borda y López (2010) señalan que diversos estudios realizados en Australia ponen de manifiesto que el personal de universidad presenta estrés laboral, señalando que la prevalencia se encuentra en torno al 25%. También señalan que entre el 40% y el 50% del personal de universidad manifiesta indicadores de estrés laboral. Estas cifras superan al 15% encontrado en nuestro país, según lo expuesto por León y Avargues (2007), pero que aún así sigue siendo muy superior al aportado en las encuestas nacionales realizadas sobre estrés laboral en la población trabajadora. En cuanto al síndrome de *burnout*, en el caso del PDI, las cifras sobre prevalencia en nuestro país se sitúan alrededor del 16.4% de docentes con *burnout*.

La Universidad Pública de Navarra en colaboración con el Gobierno de Navarra (2006) realizó un estudio en el profesorado universitario de dicha comunidad autónoma concluyendo que el nivel de cinismo del PDI se encuentra en un nivel medio-alto, resultados bastante más bajo que los encontrados en el estudio realizado por Arias y González (2009) en profesorado universitario de México. Por otro lado, Marsollier y Aparicio (2014) afirman que el profesorado de la Universidad Nacional de Cuyo (Argentina) posee un nivel medio-alto de eficacia profesional, resultados positivos pero en contraposición con los recogidos por Paredes (2002) en el profesorado de la Universidad de Salamanca, donde los resultados son bastante más bajos.

En Colombia, Caballero, Bresó y González (2015) aplicó el componente de factores de riesgo psicosocial de los cuestionarios CBP-R y el CESQT al profesorado universitario de la Universidad Simón Bolívar. Los resultados señalan que el 5% de los docentes manifiesta *burnout* en nivel leve, el 5% en nivel crónico y el 2% corre el riesgo de desarrollarlo. Además, también se identificó, en términos generales, una clara correlación de la función de factores de riesgo psicosocial con los indicadores *burnout*.

También en Colombia, Ferrel et al. (2016) realizaron un estudio entre el profesorado de la Universidad Privada del Distrito de Santa Marta en Colombia y concluyeron que la mayoría tuvo resultados promedios o normales de bienestar

psicológico en las seis escalas de las EBP elaboradas por Ryff, lo que indica un adecuado estado de bienestar general de los profesores de la institución. Sin embargo, se hallaron niveles significativos bajos de bienestar psicológico en la mayoría de las escalas, es decir, en cuatro de ellas: crecimiento personal (16%), propósito en la vida (12%), autonomía (10%) y dominio del entorno (9%). Sólo dos escalas presentaron un nivel significativo alto de bienestar psicológico: autoaceptación (15%) y relaciones positivas (14%), lo que las convierte en factores protectores de bienestar psicológico en esta población.

Como señalan Otero-López, Santiago y Castro (2008), diferentes estudios muestran que los profesores constituyen una población de riesgo o vulnerable a padecer el síndrome de estar quemado. En este sentido, León-Rubio y Avargues (2007), Sánchez-Fernández y Clavería (2005), León-Rubio, Cantero y León-Pérez (2011), Cladellas y Castelló (2011); Shirom y Melamed, (2006) y Guerrero (2003) incluyen como posibles antecedentes del *burnout* en el personal universitario los siguientes aspectos: la sobrecarga laboral sobrevenida por las múltiples y diferentes tareas a realizar (docentes, investigadoras y de gestión), así como por la insuficiencia de tiempo para dar respuesta a las demandas del trabajo y la presión temporal (fechas límite), el conflicto de rol marcado por esas múltiples tareas a desarrollar que implican el desempeño de roles contradictorios, la ambigüedad de rol consecuyente con la poca transparencia de los sistemas de evaluación y promoción, y los cambios organizacionales marcados por la adaptación al EEES.

#### **1.6. DOCENCIA UNIVERSITARIA Y ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

Según la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU), la docencia universitaria en las universidades públicas españolas corresponderá al PDI, que estará compuesto por funcionarios de los cuerpos docentes universitarios y por personal contratado, siendo las modalidades de contratación laboral específicas del ámbito universitario las siguientes:

- **Ayudante:** los profesores ayudantes son personas admitidas en programas de doctorado que quieren completar su formación docente e investigadora y

colaboran con las tareas prácticas. El contrato no puede superar los 5 años (art. 49).

- **Profesor Ayudante Doctor:** estos docentes deben tener la acreditación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), tener una jornada a tiempo completo y realizar tareas docentes y de investigación en la institución (art. 50).
- **Profesor Contratado Doctor:** estos profesionales también deben tener la aprobación de la ANECA y realizar tanto tareas de docencia como de investigación, pero sus contratos son de duración indefinida (art. 52).
- **Profesor Asociado:** son aquellos que desarrollan una actividad profesional fuera del centro de estudios, tienen un trabajo externo a la universidad e invierten algunas horas en la docencia, a través de un contrato temporal con dedicación a tiempo parcial (art. 53).
- **Profesor Visitante:** son profesionales que provienen de centros de estudios externos (nacionales o extranjeros) y vienen de visita para realizar tareas docentes y/o de investigación por un tiempo (art. 54).
- **Profesores Eméritos:** las universidades, de acuerdo con sus estatutos, podrán nombrar a profesores eméritos entre el profesorado jubilado que haya prestado servicios destacados a la universidad (art. 54bis).

Como ya se ha expuesto a lo largo del capítulo, el cambio de rol del docente universitario surge a raíz de la implementación del EEES. El 25 de mayo de 1998, los ministros de educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido firmaron en la Sorbona una Declaración instando al desarrollo de un EEES. Ya, durante este encuentro, se previó la posibilidad de una reunión de seguimiento en 1999, teniendo en cuenta que la Declaración de la Sorbona era concebida como un primer paso de un proceso político de cambio a largo plazo de la enseñanza superior en Europa.

Se llega así a la celebración de una nueva Conferencia, que dio lugar a la Declaración de Bolonia el 19 de junio de 1999. Esta Declaración cuenta con una mayor participación que la anterior, siendo suscrita por 29 estados europeos: no sólo los países de la Unión Europea, sino también por países del Espacio Europeo de Libre Comercio y países del este y centro de Europa. La Declaración sienta las bases para la construcción de un EEES, organizado conforme a los principios de calidad, movilidad,

diversidad y competitividad; y orientado hacia la consecución, entre otros, de dos objetivos estratégicos: el incremento del empleo en la Unión Europea y la conversión del sistema Europeo de Formación Superior en un polo de atracción para estudiantes y profesores de otras partes del mundo.

La Declaración de Bolonia estableció un plazo hasta 2010 para la realización del EEES, con fases bienales de realización, cada una de las cuales terminó mediante la correspondiente Conferencia Ministerial que revisó lo conseguido y estableció directrices para el futuro. La primera conferencia de seguimiento del proceso de Bolonia tuvo lugar en Praga en mayo de 2001. En ella, los ministros adoptaron un comunicado que respaldó las actuaciones realizadas hasta la fecha, señaló los pasos a seguir en el futuro, y admitió a Croacia, Chipre y Turquía como nuevos miembros del proceso. Los comunicados de Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007) y Lovaina (2009) correspondientes a las reuniones de ministros, hacen balance de los progresos realizados hasta cada fecha, incorporando las conclusiones de los seminarios internacionales realizados y estableciendo directrices para la continuación del proceso.

En la última Conferencia Ministerial en Lovaina se confirmó que no se habían cumplido totalmente los objetivos descritos en la Declaración de Bolonia, ni se habían implantado adecuadamente a nivel europeo, nacional e institucional. Por consiguiente, se estableció que el Proceso de Bolonia se extendería más allá del 2010 y que sus nuevas prioridades para la próxima década serían (Vidal, 2012, p. 259):

- Proporcionar igualdad de oportunidades en una educación de calidad.
- Aumentar la participación en la formación continua.
- Promover la empleabilidad.
- Ligar la educación a la investigación y la innovación.
- Acercar los centros de enseñanza superior a los foros internacionales.
- Ampliar las oportunidades y la calidad de la movilidad.
- Garantizar la financiación, mediante la búsqueda de fuentes de financiación nuevas y más diversas que complementen la financiación pública.

Así, siguiendo nuevamente a Vidal (2012), la Declaración de Budapest-Viena de 12 de marzo del 2010 sobre el EEES marcó el final de la primera década del Proceso de Bolonia y supuso la presentación oficial del EEES, según lo previsto por la Declaración

de Bolonia de 1999. En el marco de esta declaración, los ministros expresaron sus deseos de intensificar el diálogo y la cooperación en materia de políticas universitarias con socios de todo el mundo, tras constatar que el proceso de Bolonia y el EEES resultante constituyen un ejemplo sin precedentes de cooperación regional y transnacional en materia de enseñanza superior, que ha suscitado un gran interés en otros países del mundo, aumentando así la visibilidad de la enseñanza superior europea en la escena internacional.

El integrar el EEES dentro del sistema universitario español ha supuesto un importante cambio normativo, además de un largo proceso de adaptación por parte de las universidades, ya que los títulos de diplomados, así como los de licenciados, han sido unificados en un único título de “grado”. Además, se cuenta con un nuevo título oficial, el de máster, antes no existente en las universidades públicas, y el de doctorado.

Por otro lado, la necesidad de evaluar la calidad de las enseñanzas europeas ha conllevado la creación, en España, de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) que, como agencia de evaluación, ha coordinado los esfuerzos de adaptación de los nuevos estudios por parte de los grupos de expertos de las universidades españolas.

Como consecuencia de todo este proceso de conversión, la sociedad del conocimiento y el denominado EEES están presionando a la universidad española y demandando nuevas competencias a los docentes, ya que se crea un nuevo escenario de desarrollo profesional y una nueva forma de práctica educativa. El EEES además de modificar los niveles de enseñanza en grado, máster y doctorado; y la evolución del crédito español (LRU) al europeo (ECTS), realiza un cambio que afecta directamente al núcleo de la propia actividad docente, en cuanto que se debe modificar el objeto de la acción formativa desde la información de la materia específica por un enfoque más centrado en la formación integral del estudiante (Rodríguez y Sánchez, 2009).

Dicho cambio metodológico queda reflejado en el preámbulo del Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional que expone lo siguiente:

La adopción de este sistema constituye una reformulación conceptual de la

organización del currículo de la educación superior mediante su adaptación a los nuevos modelos de formación centrados en el trabajo del estudiante. Esta medida del haber académico comporta un nuevo modelo educativo que ha de orientar las programaciones y las metodologías docentes centrándolas en el aprendizaje de los estudiantes, no exclusivamente en las horas lectivas.

Siguiendo el informe que presenta el equipo dirigido por Valcárcel (2005), los primeros sondeos acerca de si el profesorado universitario español estaba, en general, preparado para el cambio que se avecinaba, apuntó hacia una respuesta negativa. Además del abandono de la clase magistral como vía casi exclusiva de metodología didáctica, se tuvo presente la formación integral del estudiante, el mayor énfasis en el mercado laboral y en el aprendizaje de nuevas estrategias pedagógicas.

Según Rodríguez y Sánchez (2009) no sólo la docencia y la investigación contribuyen a la calidad del servicio educativo que ofrece la institución universitaria a la sociedad, sino también las actividades relativas a la orientación y tutoría. Las relaciones personales que se establecen, especialmente entre los profesores y los estudiantes, y de todos ellos con la institución, son un elemento crucial para la mejora de la calidad que ofrece el sistema.

En definitiva, el objetivo de la reestructuración de los estudios superiores y la docencia universitaria en España es adecuar, en forma y en contenido, el sistema universitario español al EEES para que alcance una mayor calidad y competitividad en relación con el resto de los países europeos. La docencia en su conjunto, tal y como está actualmente concebida en nuestro país, deberá experimentar cambios significativos. Así, Calderón y Escalera (2008, pp. 239 y 240), sugieren algunos cambios:

- Los docentes deben ir cambiando el medio de transmisión de los conocimientos, complementando la lección magistral con otros métodos de enseñanza más activa como clases prácticas, seminarios, tutorías dirigidas, trabajos de investigación o conferencias.
- En la medida en que el objetivo no es sólo la transmisión de conocimientos, sino también de habilidades y competencias, debe modificarse el sistema tradicional de evaluación; basado fundamentalmente en exámenes recopilatorios de conocimientos; e introducir nuevos métodos de evaluación del aprendizaje.

- El docente universitario debe simultáneamente ser docente e investigador, dos actividades complementarias, y junto a la transmisión de conocimientos debe también transmitir valores, habilidades y actitudes que contribuyan a la formación integral de los estudiantes.

### **1.7. LA UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA**

La ULPGC fue creada en mayo de 1989 a partir de la Universidad Politécnica de Canarias y de otros centros radicados en la isla de Gran Canaria, algunos de ellos con orígenes que se remontan al siglo XIX. Es, por tanto, una institución que aúna modernidad y experiencia. La ULPGC surge como consecuencia de la demanda de amplios sectores de la sociedad de la Isla, que deseaban una universidad propia.

En la actualidad, la ULPGC dispone de seis campus, tres de los cuales están situados en Las Palmas de Gran Canaria; uno en el término municipal de Arucas (Gran Canaria) y otros dos en las islas de Lanzarote y Fuerteventura.

La ULPGC cuenta con más de 1.500 profesores que desempeñan una importante actividad investigadora; avalada por los 153 grupos de investigación, algunos de los cuales son de referencia internacional; lo que ha propiciado que la ULPGC haya obtenido la consideración de Campus de Excelencia Internacional en el área marino-marítima en la convocatoria de 2010 del Ministerio de Educación.

Centrándonos en el proceso de construcción del EEES, la ULPGC, a través de un largo proceso de adaptación, ha trabajado por alcanzar las exigencias del EEES. Con la meta de comenzar a acomodarse adecuadamente a los diversos cambios que se avecinaban en la organización académica con la convergencia hacia el EEES y con la intención última de impulsar la mejora de la calidad docente, surgió el denominado Programa AVANZA hacia el EEES.

El programa AVANZA define las principales líneas de actuación de la ULPGC en su proceso de adaptación al marco del EEES desde el curso 2007-2008. Dicho programa, coordinado por el Vicerrectorado de Ordenación Académica, expone una propuesta de trabajo en el que colaboran la Gerencia y diversos Vicerrectorados, con el propósito de alcanzar a todos los estamentos universitarios: estudiantes, docentes y personal de administración y servicios.

El objetivo último del programa AVANZA es impulsar una reforma de la estructura universitaria, donde la nueva organización de las titulaciones se acompañe de una profunda renovación de los métodos docentes, con la aplicación de un nuevo modelo de enseñanza y aprendizaje. Es decir, pretende conseguir unos objetivos de formación que contemplen tanto la adquisición de conocimientos como la capacitación del alumnado para seguir estudiando (competencias académicas y profesionales). El programa AVANZA habla de un sistema donde se reducen las horas de docencia directa (clases magistrales) y se da más importancia a todo el proceso de aprendizaje del estudiante, que tendrá un rol más activo y participativo durante todo su proceso de formación. El estudiante aprenderá de una forma diferente y con una evaluación que va más allá de los clásicos exámenes, y que tendrá en cuenta su propio esfuerzo: trabajos, estudio, seminarios, trabajos en equipo, tutorías...

Cabe destacar, que durante el curso académico 2013-2014, la ULPGC ha continuado con la implementación del Programa AVANZA, involucrando a un total de 1544 profesores. En la Tabla 1.6 se recoge la distribución del PDI según sus categorías docentes.

Tabla 1.6

*Distribución de la población total del PDI de la ULPGC en el curso 2013-2014*

CATEGORÍA DOCENTE	N	%
Catedrático Universidad	128	8.3
Profesor Titular Universidad	486	31.5
Profesor Titular Escuela Universitaria	177	11.5
Profesor Contratado Doctor	176	11.4
Profesor Ayudante Doctor	28	1.8
Profesor Colaborador	82	5.3
Profesor Asociado	417	27.0
Otros	50	3.2
<b>TOTAL</b>	<b>1544</b>	<b>100</b>

*Nota:* Fuente: Memoria ULPGC (2013-2014)

### 1.8. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, en torno a la inteligencia emocional, el bienestar psicológico y el *burnout*, tal como se ha demostrado en los apartados previos, existe una importante cantidad de variables que mantienen complejas relaciones que resulta conveniente ir analizando. De este interés surgen diversos trabajos que han identificado la naturaleza de la relación de los diferentes constructos abordados (Pineda, 2012; Fernández-Berrocal y Extremera, 2015; Zeidner et al., 2012).

En las últimas dos décadas, los investigadores se han interesado en el estudio de la inteligencia emocional en relación con el bienestar psicológico del individuo, así como con la relación con el malestar laboral. El interés de estudiar estas asociaciones, según Pineda (2012), podría deberse a que en la actual sociedad del bienestar se han aportado evidencias que muestran cómo la inteligencia emocional puede mejorar, e incluso predecir, la adaptación a contextos importantes de la vida, proporcionando así un mayor bienestar psicológico al individuo. Es decir, se podría considerar a la inteligencia emocional como una herramienta útil para el ajuste psicológico y el funcionamiento interpersonal en la vida de las personas.

Desde los estudios de Fernández-Berrocal y Extremera (2009), el modelo de las cuatro ramas de Mayer y Salovey (1997) estudia la habilidad para procesar la información afectiva utilizando ésta para guiar nuestras actividades cognitivas, centrar nuestra atención o focalizar nuestra energía para la solución de problemas (Mayer, Salovey y Caruso, 2004). Este planteamiento implica analizar la capacidad del individuo para procesar la información afectiva proveniente de emociones tanto básicas como complejas, positivas como negativas, y su eficacia para resolver los problemas cotidianos. En este sentido, la inteligencia emocional considera la utilidad pragmática y adaptativa de las emociones negativas, en línea con otros autores que han demostrado la funcionalidad de éstas y lo deseable de expresarlas en determinados contextos sociales.

Cuando hablamos del papel de las emociones en relación a los tres constructos estudiados, distintos investigadores han llegado a la conclusión de que existen mecanismos intrapersonales e interpersonales que explican esta asociación.

Como mecanismos intrapersonales, Zeidner et al. (2012) afirman que los individuos emocionalmente inteligentes pueden afrontar de manera más adaptativa

las emociones negativas y las demandas sociales adversas, reduciendo el estrés y mejorando su bienestar psicológico. Por otro lado, otra de las asociaciones que demuestran relación entre la inteligencia emocional y el bienestar psicológico es el uso eficiente de la información que nos proporcionan las emociones, ya que nos ayuda a una mejor adaptación a las demandas del contexto social en el que nos desenvolvemos. Tal adaptación deriva en un mejor ajuste psicológico y todo ello contribuye a niveles altos de bienestar psicológico, y de mayor sensación de control sobre sus vidas, percibiendo como menos estresantes las demandas externas e internas (Pineda, 2012).

Por otro lado, la ya citada investigación realizada por Fernández-Berrocal y Extremera (2009) ha demostrado, de forma reiterada, que las personas con más inteligencia emocional presentan menos estados emocionales negativos, dentro de los que podemos señalar el *burnout*. No obstante, otras investigaciones han indicado que la inteligencia emocional no es sólo un factor protector de los estados emocionales negativos, sino que además está relacionada directamente con las emociones positivas y el bienestar psicológico. También, Andrés (2012) plantea la relación que tienen la inteligencia emocional y el bienestar psicológico como constructos de estudio, encontrando evidencias empíricas que los relacionan. Así, se ha demostrado que niveles bajos de inteligencia emocional pueden llevar a una alta sintomatología depresiva, que predispone a padecer *burnout*, ya que los sujetos con alta inteligencia emocional son capaces de disminuir la intensidad y frecuencia de los estados de ánimo negativos.

Como puede observarse en los estudios señalados, las correlaciones entre las variables de inteligencia emocional y bienestar psicológico son positivas, y por el contrario, las dos variables anteriores correlacionan de forma negativa con el *burnout*.

En resumen, los individuos con mayores niveles de inteligencia emocional alcanzarán un mayor bienestar psicológico. La habilidad para percibir, utilizar, comprender y manejar las emociones propias y ajenas pueden amortiguar los aspectos negativos de nuestra vida cotidiana, donde incluiríamos la posibilidad de sufrir *burnout*, ayudándonos a procesar la información y a afrontar los eventos vitales minimizando el impacto de los efectos negativos y aumentando los positivos.

Es por lo anterior, que nuestro interés se centra en conocer las repercusiones que sobre el PDI de la ULPGC puede tener su actividad laboral. Es por ello, que se propone un modelo teórico que plantea que a mayor nivel de inteligencia emocional percibida existe mayor nivel de bienestar psicológico. Sin embargo, mayores niveles de las dos variables anteriores, provocan en el sujeto una disminución del nivel de *burnout*. El modelo propuesto es el que se muestra en la Figura 1.19.

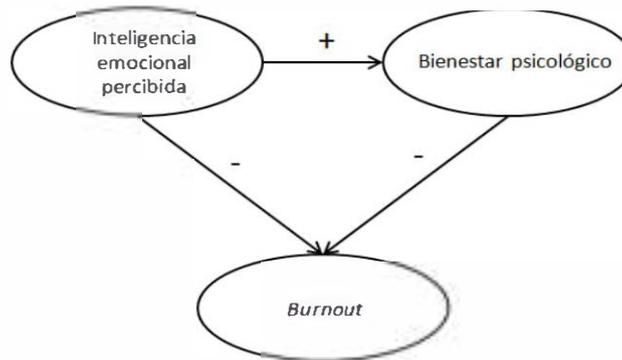


Figura 1.19. Modelo teórico propuesto





# **CAPÍTULO 2**

---

## **DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA**

*"Aquello que no se mide, no se puede mejorar"*  
*Peter Drucker*



En este capítulo se describen los objetivos e hipótesis del presente estudio, las características de la muestra, los instrumentos que se han aplicado para medir las distintas variables analizadas, así como el procedimiento que se ha seguido para aplicar los instrumentos y el análisis de los datos.

## **2.1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN**

A continuación, se describen los objetivos, así como las hipótesis de este estudio, diseñados a partir de los modelos considerados para este trabajo y de las evidencias empíricas expuestas en la revisión de la literatura en el Capítulo 1.

Con esta investigación se persiguen cuatro objetivos generales que, a su vez, derivan en una serie de objetivos específicos, que pasamos a relacionar a continuación.

### **OBJETIVO 1: Conocer las percepciones sobre el EEES en el PDI de la ULPGC**

- Conocer y describir las percepciones del PDI ante los cambios producidos por el EEES en el sistema universitario español actual.
- Determinar la influencia de las características sociodemográficas y laborales del PDI en las percepciones sobre los cambios producidos por el EEES.

### **OBJETIVO 2: Analizar el nivel de inteligencia emocional percibida y el bienestar psicológico en el PDI de la ULPGC**

- Analizar los niveles de inteligencia emocional percibida en el PDI a nivel de ítem y de dimensiones recogidas en la literatura.
- Determinar la influencia del perfil del PDI en el nivel de inteligencia emocional percibida.
- Analizar los niveles de bienestar psicológico en el PDI a nivel de ítem y de dimensiones recogidas en la literatura.
- Determinar la influencia del perfil del PDI en el nivel de bienestar psicológico.
- Evaluar el efecto de la inteligencia emocional percibida sobre el bienestar psicológico del PDI.

**OBJETIVO 3: Determinar los niveles de *burnout* en el PDI de la ULPGC**

- Analizar los niveles de *burnout* en el PDI a nivel de ítem y de dimensiones recogidas en la literatura.
- Determinar la influencia del perfil del PDI en el nivel de *burnout*.

**OBJETIVO 4: Diseñar un modelo explicativo del *burnout* a partir de los modelos de inteligencia emocional percibida y bienestar psicológico**

- Evaluar el efecto de la inteligencia emocional percibida sobre el *burnout*.
- Evaluar el efecto del bienestar psicológico sobre el *burnout*.

Para dar cumplimiento al último de los objetivos específicos del Objetivo 2 y al Objetivo 4 es necesario validar el modelo que se recoge en la Figura 2.1, del que se derivan la existencia de tres hipótesis de trabajo que se corresponden con las siguientes:

**H1:** A mayor nivel de inteligencia emocional percibida, mayor nivel de bienestar psicológico.

**H2:** A mayor nivel de inteligencia emocional percibida, menor nivel de *burnout*.

**H3:** A mayor nivel de bienestar psicológico, menor nivel de *burnout*.

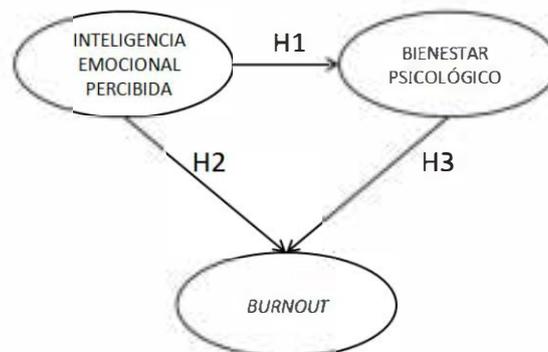


Figura 2.1. Hipótesis de trabajo

**2.2. POBLACIÓN DE ESTUDIO Y UNIDAD DE ANÁLISIS**

En el presente apartado se exponen las consideraciones que se han tenido en cuenta para delimitar la población objeto de estudio e identificar la unidad de análisis. Dado que la unidad de análisis de esta investigación se corresponde con el PDI de la ULPGC, su población de estudio está formada por el profesorado que ha ejercido

docencia en dicha Institución durante el curso académico 2013-2014, que asciende a 1544.

Para determinar el tamaño y las características de la población objeto de estudio, y así definir el perfil de la muestra teórica, se utilizaron como principales fuentes de información secundaria la memoria del curso 2013-2014 de la ULPGC y la información recogida por el Instituto Canario de Estadística (ISTAC). A partir de los documentos anteriores se determinó, además de su tamaño, cómo era la distribución de la población en base a una serie de características sociodemográficas del PDI durante ese curso académico.

Si bien en un principio se estimó considerar las siguientes características para establecer las cuotas a respetar en la determinación del perfil de la muestra (género, edad, área de conocimiento, categoría docente, años de ejercicio en la docencia universitaria, dedicación docente, horas de docencia semanales, horas de investigación semanales y desempeño de actividades de gestión), la no disponibilidad de información obligó a reducir este sistema de cuotas al género y a la categoría docente.

En la Tabla 2.1 se recoge la distribución de la muestra definida en base a tales características para un tamaño muestral de 311 docentes, lo que ha supuesto asumir una tasa de error del  $\pm 5.16\%$  con un coeficiente de fiabilidad del 94,84% donde  $p$  y  $q$  son iguales al 50%. Asimismo, y al objeto de analizar el nivel de representatividad de la muestra real, también se ha incluido en esta misma Tabla la distribución de la muestra real, la cual, en términos generales es muy similar en cuanto a la categoría docente y bastante parecida en la variable género a la población total definida, por lo que la representatividad de la muestra está garantizada.

Tabla 2.1

*Distribución de la población total y la muestra real en base al perfil del PDI de la ULPGC en el curso 2013-2014*

GÉNERO	Población total		Muestra real		CATEGORÍA DOCENTE	Población total		Muestra real	
	N	%	N	%		N	%	N	%
	Hombre	984	63.7	168		55.3	Catedrático Universidad	128	8.3
Mujer	560	36.3	136	44.7	Prof. Titular Universidad	486	31.5	114	37.5
					Prof. Contratado Doctor	176	11.4	39	12.8
					Prof. Ayudante Doctor	28	1.8	7	2.3
					Prof. Asociado	417	27.0	71	23.4
					Prof. Colaborador	82	5.3	12	3.9
					Prof. Titular Esc. Universitaria	177	11.5	21	6.9
					Otros	50	3.2	13	4.3

Una vez definidos el tamaño y el perfil de la muestra, se tuvo que tomar la decisión de elegir una vía de contacto, es decir, como encuestar a los sujetos de nuestra muestra. Se usó un cuestionario de autocumplimentado *on line*, es decir, un cuestionario que se encuentra ubicado en la Red y que a través de un hipervínculo es posible completarlo, quedando los datos registrados automáticamente en un servidor.

Se eligió este procedimiento de recogida de datos por tratarse de una alternativa económica y que, bien aplicada, puede ser muy eficiente. En principio, el mayor problema de este procedimiento de recogida de datos es la probable baja tasa de participación. Los profesores universitarios son un grupo profesional que recibe un gran número de *e-mails*, cartas, catálogos, impresos,... y, en general, mucha información a través del correo electrónico y también en formato papel. A lo largo del curso académico suelen recibir diversos cuestionarios o encuestas para que manifiesten su opinión sobre aspectos más o menos relacionados con su trabajo como profesores universitarios y/o investigadores. De aquí la necesidad de llevar a cabo un

buen procedimiento de administración del cuestionario para así intentar reducir en lo posible la presumible baja tasa de participación en una población bastante “castigada” por las encuestas, demandas de información y sobrecarga de tareas (Herranz, 2004).

Dillman, Tortora y Bowker (1998) diseñaron una serie de principios para el diseño de encuestas *on line*, que se resumen a continuación:

- Utilizar una pantalla de bienvenida que motive, que haga énfasis en la facilidad de las preguntas y muestre a los encuestados como avanzar de página.
- Programar la primera pregunta de tal manera que sea completamente visible en la pantalla, y asegurarse de que sea fácil de entender y aplicable a todos los encuestados. La primera pregunta no es lugar para filtros o menús desplegables.
- Proporcionar un código y un *password* para limitar el acceso a la encuesta a la muestra seleccionada.
- Utilizar un formato convencional, similar al cuestionario en papel. El tamaño de la fuente, interlineado y colorido pueden ayudar a navegar más fácilmente por el cuestionario. Si hay varias preguntas en una misma pantalla, numerarlas y dejar un espacio entre cada una de ellas.
- Proporcionar instrucciones concisas para las interacciones del encuestado con el ordenador. Por ejemplo a la hora de abrir ventanas nuevas, borrar respuestas, retroceder, etc.
- No obligar a responder antes de pasar de pregunta a no ser que sea estrictamente necesario.
- Utilizar un diseño con barra de desplazamiento lateral en función del tipo de estudio, a no ser que sea necesario cambiar de pantalla por filtros o preguntas semejantes.
- Asegurarse de que todas las respuestas pueden verse en una pantalla de 800x600 px, utilizar dobles columnas si es necesario y ayudas de navegación.
- Evitar las diferencias en la apariencia visual de las preguntas que deriva de diferentes configuraciones de pantalla, sistemas operativos, navegadores, pantallas parciales, etc.

- Restringir el uso del color para que se mantenga la consistencia entre ítems y fondo de pantalla, el texto sea legible, no se impida la navegación por la pantalla y se mantengan las propiedades de cada una de las preguntas.
- No utilizar los menús desplegables con frecuencia, considerar las implicaciones que ello tiene e identificar cada uno con una instrucción “*pincha aquí*”.

El cuestionario se creó siguiendo los principios descritos por Dillman, Tortora y Bowker (1998), exceptuando el proporcionar un código y un *password* que limitara el acceso a la encuesta a la muestra seleccionada. El soporte de *Google Drive* no ofrece esa posibilidad y además se consideró que al enviar el hipervínculo del cuestionario al correo institucional del PDI no era fundamental.

Una vez diseñado el formato del cuestionario, el procedimiento de administración propuesto fue a través del correo electrónico institucional de la ULPGC, ya que esa vía permite la autoaplicación anónima e individual del cuestionario.

Para hacer llegar el cuestionario a todos los docentes e investigadores, en un primer momento se envió una solicitud de uso de las listas de distribución propias de la ULPGC a través del Vicerrectorado de Investigación, Desarrollo e Innovación. Dicha solicitud se formuló a través de un correo electrónico (Apéndice 1). Sin embargo, el Vicerrectorado denegó el uso de las listas alegando que el uso de las mismas era exclusivo del propio Vicerrectorado.

Por lo anterior, en un segundo momento se procedió al envío del cuestionario a través del correo institucional de cada uno de los docentes, pero usando las listas de directorio alojadas en la web [www.ulpgc.es](http://www.ulpgc.es), donde se encuentran los emails del profesorado organizados según el departamento al que pertenecen (Apéndices 2A y 2B).

Como se puede comprobar, fue un estudio de selección natural, ya que se envió el cuestionario electrónico a la totalidad del profesorado, teniendo, de esta manera, la posibilidad de participar toda la población.

### 2.3. PROCESO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio que se presenta pertenece al grupo de la ciencia empírica de la rama de Ciencias Sociales. Para describir el diseño de la investigación se siguen los planteamientos de Bisquerra (2004) y Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2006). El procedimiento elegido ha sido de índole cuantitativo, lo que permitió medir las tres variables analizadas (inteligencia emocional percibida, bienestar psicológico y *burnout*) y la relación entre éstas.

Además, se empleó un diseño metodológico no experimental o *ex-post-facto*, lo que implica que no se modifica ni manipula ninguna situación o variable, sino que se trabaja con los sujetos en el contexto que permita obtener los datos buscados. Es por ello que los métodos no experimentales o *ex-post-facto* se limitan a describir una situación que ya viene dada al investigador, aunque éste pueda seleccionar valores para estimar relaciones entre las variables (Latorre, del Rincón y Arnal, 2003).

Por lo anterior, el procedimiento metodológico elegido como el más idóneo en la presente investigación se corresponde con la utilización de una encuesta *on line* totalmente estructurada y realizada por los docentes con la ayuda de unas indicaciones simples. Se trata, por tanto, de una investigación cuyos resultados dependen plenamente de la información de naturaleza primaria que se recabe y cuya generalización a la población objeto de análisis dependerá en gran medida del grado de representatividad de la muestra utilizada.

La utilización de los cuestionarios, que figuran en los Apéndices 3A, 3B, 3C, 3D y 3E de esta tesis doctoral, requirieron de una concienzuda preparación y elaboración, tomando como referencia los trabajos existentes en la literatura, lo que garantiza su validez de contenido y, por tanto, su idoneidad como instrumento de medida a utilizar en cualquier investigación con objetivos iguales o similares a éste. Más concretamente, para su confección, se llevó a cabo el procedimiento que se detalla a continuación y que se ha estructurado en tres grandes etapas:

- **Revisión exhaustiva de la literatura.** En este primer paso del proceso de elaboración del cuestionario se llevó a cabo una profunda revisión de la literatura sobre la inteligencia emocional, el bienestar psicológico y el *burnout*, con el fin de extraer las escalas utilizadas por distintos autores para medir las múltiples variables de esta investigación.

- **Revisión académica del cuestionario.** Como consecuencia de la etapa anterior, se llevó a cabo el diseño del cuestionario dirigido al PDI, que se implementó durante los meses de abril a junio de 2014. En el diseño del cuestionario una de las tareas más complejas fue seleccionar, de entre las múltiples escalas propuestas, para cada una de los constructos estudiados, una que se adaptara a la presente investigación. Fruto de un análisis exhaustivo de las mismas, se llegó a la conclusión de que el modelo más aceptado, estudiado y aplicado en la actualidad para evaluar la inteligencia emocional es el modelo propuesto por Salovey y Mayer (1997). Por otro lado, el escogido para valorar el bienestar psicológico fue el modelo multifactorial de Ryff (1995), y por último, para medir el *burnout*, el modelo propuesto por Maslach (1996). El principal motivo que ha desencadenado la elección de estos modelos es que cuentan con un rigor científico alto, lo que los hace muy apropiados para estudios empíricos como éste. Los instrumentos que medirán los constructos estudiados a partir de los modelos propuestos serán los recogidos en la Tabla 2.2.

Tabla 2.2

*Escalas de medición de los constructos que definen el estado emocional del PDI*

MODELO TEÓRICO	INSTRUMENTO DE MEDIDA
<b>Modelo de Mayer y Salovey (1997)</b>	<b>TMMS-24 de Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos (2004); versión original de Salovey et al. (1995)</b> Descripción: escala de 24 ítems que se ha convertido en la más usada para la evaluación de la inteligencia emocional. Tiempo aproximado de realización: 5 minutos Beneficios: adecuadas propiedades psicométricas, su versión en español es <i>freeware</i> y permite el autocumplimentado.
<b>Modelo multifactorial de Ryff (1995)</b>	<b>Escalas de Bienestar Psicológico de Van Dierendonck, Díaz, Rodríguez-Carvajal, Blanco y Moreno-Jiménez, (2008); versión original de Ryff (1989)</b> Descripción: escala de 39 ítems que evalúa 6 dimensiones del bienestar psicológico. Tiempo aproximado de realización: 8 minutos Beneficios: adecuadas propiedades psicométricas, su versión en español es <i>freeware</i> y permite el autocumplimentado.
<b>Modelo de Maslach y Jackson (1992)</b>	<b>Maslach Burnout Inventory – General Survey (MBI – GS) de Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró y Grau (2000); versión original de Schaufeli y Leiter (1996)</b> Descripción: escala de 16 ítems basada en frases cortas. Tiempo aproximado de realización: 3 minutos Beneficios: adecuadas propiedades psicométricas, su versión en español es <i>freeware</i> y permite el autocumplimentado.

- **Revisión profesional del cuestionario y digitalización del mismo.** El cuestionario diseñado -que también incluyó variables sociodemográficas y sobre la adaptación del PDI al EEES- fue revisado por varios profesores del Departamento de Psicología y Sociología de la ULPGC, al objeto de verificar académicamente su calidad metodológica dentro del campo de conocimiento relevante para esta investigación. Una vez revisado el cuestionario, se procedió a realizar todas las correcciones oportunas editando su versión definitiva y digitalizando la misma. El cuestionario en línea, también conocido como *e-survey* o *web-based survey*, se refiere a aquella encuesta en la que se contacta e invita a los participantes vía correo electrónico a completar un cuestionario que se encuentra ubicado en la Red. Para ello, se facilita un hipervínculo donde se aloja el cuestionario, y desde el que es posible completarlo, quedando los datos registrados automáticamente en un servidor (Rea y Parker, 2014). En este trabajo se ha usado la tecnología de *Google Drive* para elaborar los cuestionarios en línea. Esta herramienta permite ofrecer un hipervínculo que da acceso al cuestionario y también registra cada una de las respuestas en una hoja de datos *Excel*.

El cuestionario se estructuró finalmente en cinco grandes bloques, precedido por indicaciones breves y concisas. Con el primer bloque se pretendía recoger información de carácter sociodemográfico. Con el segundo bloque se pretendía recabar información sobre las percepciones que tiene el PDI sobre los cambios producidos por el EEES. Los bloques tercero, cuarto y quinto estaban destinados a evaluar los constructos estudiados en esta investigación, a través de las escalas expuestas en la Tabla 2.2.

### 2.3.1. Selección de los ítems y escalas

A continuación, se comentará de forma pormenorizada cómo se operativizó el modelo de medida de cada una de las variables incluidas en el modelo teórico propuesto. La totalidad de las escalas utilizadas se corresponden con escalas tipo Likert.

#### Datos sociodemográficos

El primer cuestionario que apareció en la encuesta *on line* fue el “Cuestionario sociodemográfico” (Apéndice 3A), que tenía como objetivo recabar información sobre cuestiones sociodemográficas de la muestra, así como información sobre su situación laboral. Los datos solicitados fueron: edad, sexo, área de conocimiento, categoría profesional, años de ejercicio en la docencia universitaria, horas de docencia semanales, así como el número de horas de investigación semanales y el desempeño de actividades de gestión. La inclusión de estos datos en esta investigación obedece al hecho de que en la literatura se relacionan con los rasgos del estado emocional.

#### Cuestionario sobre los cambios producidos por el EEES

El segundo cuestionario tenía como nombre “Cuestionario sobre los cambios producidos por el EEES” (Apéndice 3B). Su objetivo era conocer las percepciones del PDI ante los cambios en el sistema universitario español que ha generado la implementación del EEES junto a la sociedad del conocimiento, que demandan, por lo tanto, nuevas competencias docentes al PDI. El cuestionario contenía ocho afirmaciones en torno a cómo ha vivido el PDI los cambios que ha traído el Plan Bolonia. En cada una de las afirmaciones se debía señalar la frecuencia con la que el docente creía que se producía cada una de ellas, a través de una escala tipo Likert de 5 puntos.

El cuestionario solicitaba información sobre aspectos como las metodologías propuestas por el EEES, los métodos de evaluación, la integración de las TICs, las tutorías, la carga de trabajo administrativo y de gestión, y las posibilidades de investigación.

**TMMS-24 de Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos (2004); versión original de Salovey et al. (1995)**

El TMMS-24 (Apéndice 3C) es una versión reducida y adaptada al castellano del TMMS-48, que evalúa los niveles de inteligencia emocional intrapersonal percibida, es decir, el metaconocimiento que las personas tienen de sus habilidades para percibir, asimilar, entender y manejar las emociones propias y las de los demás (Augusto-Landa, 2009). La creación y desarrollo del TMMS-48 supuso una herramienta muy útil para aquellos científicos sociales interesados en examinar las diferencias individuales en el metaconocimiento de los estados emocionales y, sobre todo, para conocer cómo estas habilidades intrínsecas afectan a diversas áreas del individuo. En resumen, esta escala fue propuesta como un primer acercamiento evaluativo al modelo de Salovey y Mayer (1990), ya que, según estos autores, existe un proceso reflexivo continuado que está asociado al estado de ánimo mediante el cual de forma constante se percibe, valora y regulan los estados anímicos.

En España, se ha realizado una adaptación al castellano del TMMS-48 encontrando propiedades psicométricas muy similares a las de la escala original. Además, en este momento existe una versión más breve del TMMS-48, denominada TMMS-24, que es la utilizada en esta tesis doctoral, que mantiene los tres componentes originales de la escala, pero reduciendo el número ítems a la mitad y conservando aquellos de mayor consistencia interna:

- **Atención de los sentimientos:** capacidad de sentir y prestar atención a los sentimientos de forma adecuada.
- **Claridad emocional:** identificación y comprensión adecuada de los estados emocionales.
- **Reparación de los estados de ánimo:** capacidad de regular los estados emocionales negativos y mantener los positivos.

Como ocurre con la versión extensa, los tres subfactores correlacionan de forma apropiada y en la dirección esperada con variables criterios clásicas tales como depresión, ansiedad, rumiación y satisfacción vital (Fernández- Berrocal, Extremera y Ramos, 2004; González, Peñalver y Bresó, 2011). Es por ello que los autores recomiendan la utilización en castellano de la versión reducida de 24 ítems que siguen el formato tipo Likert con cinco alternativas de respuesta.

**Escalas de Bienestar Psicológico de Van Dierendonck, Díaz, Rodríguez-Carvajal, Blanco y Moreno-Jiménez (2008); versión original de Ryff (1989)**

La versión original de las EBP elaborada por Ryff y Keyes (1995) tenía como objetivo medir las dimensiones descritas en el modelo multifactorial de Ryff (1989, 1995). Las EBP, en su versión española (Apéndice 3D), está compuesto por 39 ítems con respuestas tipo Likert redactados tanto en positivo como en negativo, con puntuaciones comprendidas entre “1, totalmente en desacuerdo” y “6, totalmente de acuerdo”. Los ítems se agrupan teóricamente en los seis factores siguientes:

- **Autoaceptación:** las personas intentan sentirse bien consigo mismas incluso siendo conscientes de sus propias limitaciones.
- **Relaciones positivas:** los individuos necesitan mantener relaciones sociales estables y tener amigos en los que puedan confiar, es decir, contar con capacidad para amar.
- **Autonomía:** para poder sostener su propia individualidad en diferentes contextos sociales, las personas necesitan asentarse en sus propias convicciones (autodeterminación), y mantener su independencia y autoridad personal. La autonomía permite resistir en mayor medida la presión social y autorregular mejor el comportamiento.
- **Dominio del entorno:** es la habilidad personal para elegir o crear entornos favorables para satisfacer los deseos y necesidades propias. Las personas con un alto dominio del entorno poseen una mayor sensación de control sobre el mundo y se sienten capaces de influir sobre el contexto que les rodea.
- **Crecimiento personal:** consiste en el empeño por desarrollar sus potencialidades por seguir creciendo como persona y llevar al máximo sus capacidades.
- **Propósito en la vida:** las personas necesitan marcarse metas, definir una serie de objetivos que les permita dotar a su vida de un cierto sentido.

La distribución del número de ítems según los diferentes factores a evaluar es la siguiente:

- **Autoaceptación:** 6 ítems
- **Relaciones Positivas:** 6 ítems
- **Autonomía:** 8 ítems

- **Dominio del entorno:** 6 ítems
- **Propósito en la vida:** 7 ítems
- **Crecimiento Personal:** 6 ítems

***Maslach Burnout Inventory – General Survey (MBI – GS) de Salanova et al. (2000); versión original de Schaufeli y Leiter (1996)***

En este estudio ha sido utilizado el denominado MBI – GS (Apéndice 3E). Según Bresó, Salanova, Schaufeli y Nogareda (2007), fue a partir de la publicación en el año 1981 del MBI por Maslach y Jackson cuando se establecen unos criterios de evaluación del síndrome del quemado por el trabajo y se extiende el uso de un instrumento de medida estandarizado para la evaluación del mismo.

El MBI inicial se diseñó para medir el *burnout* en educadores y personal del sector servicios. La escala evaluaba tres dimensiones por medio de tres subescalas. Debido a que el cuestionario podía aplicarse de una forma rápida y sencilla ha sido muy utilizado, facilitando así que la definición de *burnout* implícita en el MBI se convirtiese en la más aceptada. Además, se ha llegado a diseñar un instrumento de medida genérico que es útil para evaluar el *burnout* en todo tipo de trabajos independientemente de las tareas que en él se realicen. Éste es el llamado MBI-GS (*General Survey*) publicado en el año 1996 por Schaufeli y Leiter. La versión española y adaptada de este instrumento ya fue publicada en la Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones (Salanova et al., 2000).

Los ítems del cuestionario deben ser respondidos por los trabajadores haciendo uso de una escala tipo Likert que va de "0, nunca" a "6, siempre", evaluándose tres dimensiones diferentes:

- **Agotamiento:** incluyen sensación de agotamiento, de estar acabado al final de la jornada, cansancio, fatiga, tensión de origen emocional, pero que se manifiesta en forma de una falta de energía para realizar la actividad.
- **Cinismo:** refleja la actitud de indiferencia, devaluación y distanciamiento ante el propio trabajo y el valor y significación que se le pueda conceder. Representa igualmente una actitud defensiva ante las agotadoras demandas provenientes del trabajo, y se manifiesta en forma de pérdida del interés laboral, del entusiasmo y cuestionamiento de la valía de la labor que se realiza.

- **Eficacia Profesional:** está relacionada con las expectativas que se tienen en relación con la profesión que se desempeña, y se expresa en las creencias del sujeto sobre su capacidad de trabajo, su contribución eficaz en la organización laboral, de haber realizado cosas que realmente valen la pena y de realización profesional.

Altas puntuaciones en las dimensiones agotamiento y altas puntuaciones en la dimensión de cinismo unidas a bajas puntuaciones en la dimensión eficacia profesional serán indicadoras de *burnout* (Faúndez y Gil-Monte, 2009; Pando, Aranda y López 2015; Cruz, Zavala y Cruz, 2015).

### 2.3.2. Organización del trabajo de campo

Alguna de las tareas realizadas para la organización del trabajo de campo ya han sido abordadas en el apartado 2.2, en el que se definía la población y la unidad de análisis, y en el epígrafe 2.3, en el que explicaba el procedimiento seguido para el diseño del cuestionario. Así pues, en este apartado se abordará algunos otros aspectos del proceso de realización de las encuestas y sus peculiaridades.

El período de realización de la encuesta se extendió, en el primer envío, desde el 22 de abril al 30 de mayo de 2014; y en el segundo envío, desde el 15 de noviembre al 30 de noviembre de 2014. Durante ambos periodos se realizaron 311 encuestas válidas. Una vez recogidos los datos se eliminaron los cuestionarios duplicados, ya que a pesar de solicitar en el *email* que si en el primer envío se había aceptado cumplimentar el mismo, no se debía volver a rellenar.

Realizada la eliminación de las respuestas duplicadas se procedió a la codificación y análisis de las mismas con el programa SPSS versión 22 y con el programa AMOS, también, versión 22.

A continuación, en la Tabla 2.3, se expone una breve ficha técnica que recoge el proceso metodológico seguido.

Tabla 2.3

*Ficha técnica del proceso metodológico*

<b>FICHA TÉCNICA DEL PROCESO METODOLÓGICO</b>	
<b>Procedimiento metodológico</b>	Encuestas <i>on line</i>
<b>Delimitación del universo</b>	Personal docente e investigador de la ULPGC
<b>Ámbito</b>	Provincia de Las Palmas
<b>Forma de contacto</b>	<i>Email</i> personal
<b>Muestra defina y real</b>	311
<b>Error muestral</b>	±5.16%
<b>Fecha de trabajo de campo</b>	1 <sup>er</sup> envío: del 22 de abril al 30 de mayo de 2014 2 <sup>º</sup> envío: del 15 de noviembre al 30 de noviembre de 2014



# CAPÍTULO 3

---

## ANÁLISIS DE RESULTADOS

*“La ignorancia afirma o niega rotundamente, la ciencia duda”  
Voltaire*



Este capítulo de resultados se ha estructurado en cinco grandes apartados. En el primero de ellos se exponen las características de la muestra en términos sociodemográficos. En el segundo se estudian las diferencias en las percepciones del PDI sobre el EEES, dado que el sistema universitario ha cambiado, exigiendo nuevas competencias docentes a los docentes. En el tercer apartado, como paso previo al contraste de las hipótesis, se analiza la dimensionalidad y las propiedades psicométricas de las escalas de medida utilizadas en el cuestionario: (1) el TMMS-24, para evaluar la inteligencia emocional percibida; (2) las Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff, para determinar el bienestar psicológico, y (3) el MBI-GS de Maslach, para conocer el nivel de *burnout*. Es por ello, que en este mismo apartado, analizaremos, además de la dimensionalidad de las escalas utilizadas, el grado de fiabilidad y validez de los instrumentos de medida utilizados. A continuación, en el cuarto y quinto apartado se procederá a realizar un análisis descriptivo de las dimensiones de los tres grandes constructos estudiados en esta tesis doctoral, la inteligencia emocional percibida, el bienestar psicológico y el *burnout*, así como el análisis de la influencia de las características del PDI en los niveles alcanzados en estos tres constructos. Finalmente, en el último de los apartados, se procederá a contrastar las hipótesis planteadas en este trabajo a través de un modelo de ecuaciones estructurales SEM.

### 3.1. CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

El análisis del perfil sociodemográfico de la muestra, cuyos resultados se recogen en la Tabla 3.1, pone de manifiesto, en lo que al género se refiere, que existe una distribución homogénea entre ambos sexos, ya que un 55.3% de los encuestados son hombres y el 44.7% restante mujeres. En cuanto a la edad, el tramo con mayor porcentaje se corresponde con el comprendido entre los 51 y los 60 años, que supone el 38.8% de la muestra total. En relación con la categoría docente del PDI cabe destacar el elevado porcentaje de Profesores Titulares de Universidad (37.5%). En cuanto a la rama de conocimiento, los encuestados pertenecen mayoritariamente a las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas y de Ciencias de la Salud (29.3% y 24%, respectivamente). La mayoría de la muestra cuenta con experiencia docente entre 21 y 30 años (45.1%), con una dedicación a la docencia total (76.6%), distribuida

predominantemente de esta manera: entre 6 y 10 horas de docencia semanales (56.9%) y entre 11 y 20 horas de investigación a la semana (32.2%), situándose la media de horas de trabajo totales a la semana entre 11 y 30 horas (55.2%). Por último, existe homogeneidad entre el profesorado que realiza actividades de gestión y el que no, ya que un 45.7% de los encuestados sí las realiza y el 54.3% no.

Tabla 3.1

*Perfil sociodemográfico de la muestra de encuestados*

CARACTERÍSTICAS	N	%
<b>Género:</b>		
Hombre	168	55.3
Mujer	136	44.7
<b>Edad:</b>		
Hasta 40 años	33	10.9
41-45 años	58	19.1
46-50 años	79	26.0
51-60 años	118	38.8
Más de 60 años	16	5.3
<b>Área de conocimiento:</b>		
Arte y Humanidades	46	15.1
Ciencias	26	8.6
Ciencias de la Salud	73	24.0
Ciencias Sociales y Jurídicas	89	29.3
Ingeniería y Arquitectura	70	23.0
<b>Categoría docente:</b>		
Catedrático de Universidad	27	8.9
Profesor Titular de Universidad	114	37.5
Profesor Contratado Doctor, PCD	39	12.8
Profesor Ayudante Doctor, PAD	7	2.3
Profesor Asociado	71	23.4
Profesor colaborador	12	3.9
Profesor Titular de Escuela Universitaria	21	6.9
Otro	13	4.3
<b>Años de ejercicio en docencia universitaria:</b>		
Hasta 10 años	61	20.1
11-20 años	87	28.6
21-30 años	137	45.1
Más de 30 años	19	6.3
<b>Dedicación docente:</b>		
Parcial	71	23.4
Total	233	76.6
<b>Horas de docencia semanales:</b>		
1-5 horas semanales	43	14.1
6-10 horas semanales	173	56.9
11-15 horas semanales	54	17.8
Más de 15 horas semanales	34	11.2
<b>Horas de investigación semanales:</b>	79	26.0

CARACTERÍSTICAS	N	%
0-5 horas semanales	60	19.7
6-10 horas semanales	98	32.2
11-20 horas semanales	67	22.0
Más de 20 horas semanales		
<b>Horas de docencia e investigación semanales:</b>		
0-10 horas semanales	45	14.8
11-20 horas semanales	87	28.6
21-30 horas semanales	81	26.6
31-40 horas semanales	57	18.8
Más de 40 horas semanales	34	11.2
<b>Desempeño de actividades de gestión:</b>		
Sí	139	45.7
No	165	54.3

Por otra parte, en este trabajo las variables referidas a edad, años de dedicación docente, horas semanales dedicadas a docencia y horas dedicadas a investigación eran variables de rango, de ahí que en la Tabla 3.2 se recojan los resultados del análisis descriptivo realizado. Como se puede observar, la media del profesorado que ha participado en este estudio es de 49 años, lleva 19 años como docente universitario, dedica 9 horas semanales a la docencia y 15 a la investigación.

Tabla 3.2

*Resultados del análisis descriptivo de variables de rango del perfil de la muestra*

CARACTERÍSTICAS	Mínimo	Máximo	Media	D.T.
Edad	28	72	49.49	7.18
Años de docencia	1	44	19.20	8.92
Horas de docencia	1	36	9.48	5.42
Horas de investigación	0	40	14.88	11.51

### 3.2. PERCEPCIONES SOBRE EL EEES DEL PDI DE LA UPLGC

A lo largo de este apartado se expondrán cuáles son las percepciones del PDI sobre el EEES, dado que la encuesta fue cumplimentada en un momento de cambio del sistema universitario.

#### 3.2.1. Análisis de las percepciones del EEES

Dando respuesta al primero de los objetivos específicos del Objetivo 1: “Conocer y describir las percepciones del PDI ante los cambios producidos por el EEES

en el sistema universitario español actual”, en la Tabla 3.3 se recogen las percepciones globales del PDI sobre el EEES, dado que el sistema universitario ha cambiado, exigiendo nuevas competencias docentes al PDI. En la citada tabla se ha incluido el valor mínimo, máximo, media y desviación típica de cada ítem, así como el porcentaje de encuestados que ha dado puntuaciones de 4 ó 5 a cada uno de los ítems considerados.

Desde un punto de vista general, si tenemos en cuenta que la escala de valoración era de 1 a 5, hemos de señalar que el PDI es crítico en lo que se refiere a su nivel de satisfacción con los cambios realizados dentro del sistema universitario español, así como con los procesos de *feedback* con el alumnado, a través de la tutorías, como herramienta para mejorar el clima de convivencia en las aulas. A este respecto, los participantes del estudio manifestaron una serie de afirmaciones de forma espontánea al respecto y que pasamos a mostrar textualmente:

*“Investigar con el EEES es casi imposible. Nos van a terminar liquidando a todos.”*

*“El aumento de las tareas de los docentes asociadas al cómo se ha entendido el EEES en España son puramente de administración de la enseñanza y no inciden en la verdadera calidad de lo que se enseña y en el cómo se hace. Esta razón, a mi juicio, genera desidia entre aquellos profesores preocupados por la didáctica específica y especializada de las materias que imparten (ya que cualquier reflexión sobre los contenidos y las maneras de transmitirlos ha perdido muchísimo interés frente a las reflexiones, genéricas y transversales a cualquier materia, relacionadas por aspectos puramente de administración de la docencia).”*

*“Creo que ahora mismo estamos inmersos en unas circunstancias adversas para los que hemos dedicado nuestra vida profesional fundamentalmente a la investigación. La situación actual me tiene sumida en un estado de indefensión, desilusión y rabia. Las estructuras que nunca funcionaron bien en este país han quedado en evidencia con la crisis. En los temas de investigación estamos tocando fondo. Lo peor es la poca valoración que da la gente a estas tareas.”*

*“El desinterés y la mala gana en mi trabajo no es de siempre, ha venido a raíz de la aprobación de un reglamento docente pésimo que pretende, y por desgracia lo está consiguiendo, que los profesores que ocupamos puestos de responsabilidad durante*

*mucho tiempo en esta Universidad y teníamos limitaciones para investigar nos veamos sancionados pagando con nuestro trabajo docente para que otros, que no tuvieron ni la capacidad ni la dignidad de ocupar cargos en épocas difíciles, se vean recompensados disfrutando de menos carga docente.”*

*“Con el aumento de horas de clases (y sus correspondientes alumnos, evaluaciones, aspectos administrativos, etc.) es imposible llevar a cabo una investigación digna.”*

Tabla 3.3

*Percepciones del PDI sobre el EEES*

ÍTEMS	Mínimo	Máximo	Media	D.T.	% 4-5
Las metodologías propuestas por el EEES exigen una mayor planificación de las clases	1	5	4.10	1.08	76.0
Los nuevos métodos de evaluación han generado la adquisición de nuevas competencias docentes	1	5	3.31	1.30	51.0
Los procesos de <i>feedback</i> con los alumnos y las tutorías han mejorado el clima de convivencia en las aulas	1	5	2.83	1.20	31.3
La integración de las TICs en la actividad docente ha supuesto una mayor carga de trabajo	1	5	3.51	1.31	56.9
En la actualidad, existe una sobrecarga de trabajo administrativo y de gestión	1	5	4.23	1.05	78.6
Dentro del EEES existen menos horas y posibilidades para investigar	1	5	3.79	1.21	61.2
Se ha adaptado con facilidad a los cambios exigidos por el EEES	1	5	3.45	1.16	51.6
Se siente satisfecho con los cambios realizados dentro del sistema universitario español	1	5	2.29	1.17	16.1

Al objeto de valorar de una forma más global los resultados obtenidos, se ha procedido a realizar un análisis factorial exploratorio con el que es posible identificar las dimensiones existentes en la escala utilizada. Tal y como se puede apreciar en la Tabla 3.4, donde se recogen los resultados de este análisis de componentes principales con rotación *varimax*, el índice KMO y el de esfericidad de Bartlett, la utilización de este tipo de análisis para reducir la dimensionalidad de la escala. Así mismo, de la lectura de los datos recogidos en la citada tabla, se observa que (1) los resultados del análisis factorial podrían considerarse como satisfactorios, dado que explican el 52.63% de la varianza total; (2) las correlaciones existentes entre los factores y los diferentes

ítems expresadas a través de las cargas factoriales son muy significativas, en cuanto que todas presentan unos niveles superiores a 0.5, y (3) las proporciones de varianza explicada de cada uno de los ítems, expresadas a través de las comunalidades, son elevadas, dado que en la mayoría de los casos se explica más de la mitad de la variabilidad de las respuestas dadas por los encuestados.

Por otra parte, y como era de esperar, existen varias dimensiones en esta escala claramente diferenciadas y que podemos etiquetar como: (1) “Creencias positivas sobre el EEES” (FAC1) y (2) “Creencias negativas sobre el EEES” (FAC2).

Tabla 3.4

*Resultados del análisis de componentes principales de la escala percepciones del EEES*

ÍTEMS	COM.	FAC1	FAC2
Los nuevos métodos de evaluación han generado la adquisición de nuevas competencias docentes	0.701	<b>0.835</b>	0.058
Los procesos de <i>feedback</i> con los alumnos y las tutorías han mejorado el clima de convivencia en las aulas	0.611	<b>0.762</b>	-0.175
Se siente satisfecho con los cambios realizados dentro del sistema universitario español	0.634	<b>0.669</b>	-0.432
Las metodologías propuestas por el EEES exigen una mayor planificación de las clases	0.564	<b>0.640</b>	0.393
En la actualidad, existe una sobrecarga de trabajo administrativo y de gestión	0.557	0.000	<b>0.746</b>
Dentro del EEES existen menos horas y posibilidades para investigar	0.383	-0.031	<b>0.618</b>
La integración de las TICs en la actividad docente ha supuesto una mayor carga de trabajo	0.434	0.362	<b>0.550</b>
Se ha adaptado con facilidad a los cambios exigidos por el EEES	0.327	0.226	<b>-0.525</b>
Autovalor del factor		2.326	1.884
Porcentaje parcial de varianza explicada		29.077	23.552
Porcentaje total de varianza explicada		52.629	
Pruebas de idoneidad:			
Índice KMO:	0.674		
Esfericidad de Bartlett:	479.409		
Nivel de significación:	0.000		

Para una mejor interpretación de estas dimensiones, se ha procedido a crear dos variables que se corresponden con los valores medios de los ítems que conforman cada factor, cuyos valores medios se recogen en la Tabla 3.5. Como se desprende de estos resultados, los encuestados consideran que la metodología y los métodos de evaluación propuestos por el EEES, así como las tutorías y los procesos de *feedback* con

el alumnado y su grado de satisfacción con el sistema universitario español como positivos, a pesar de percibir excesiva carga de tareas burocráticas, de la sobrecarga de trabajo que supone la utilización de las TIC en la actividad docente y a pesar de no haberse adaptado con facilidad a los cambios producidos por el EEES.

Tabla 3.5

*Resultados del análisis descriptivo de los factores de la escala de percepción del EEES*

DIMENSIONES	Media	D.T.
Creencias positivas sobre EEES	3.13	0.88
Creencias negativas sobre EEES	2.02	0.75

### 3.2.2. Análisis de la influencia de las características del PDI en sus percepciones sobre el EEES

Para conocer la influencia de las características del PDI en las percepciones sobre el EEES y dar respuesta al segundo de los objetivos específicos del Objetivo 1: “Determinar la influencia de las características sociodemográficas y laborales del PDI en las percepciones sobre los cambios producidos por el EEES”, se ha procedido a realizar un test de diferencia de medias, utilizando el test de la  $t$  para muestras independientes o el análisis ANOVA de un factor, según proceda. Más concretamente, se ha procedido a analizar la influencia del género, la edad, el área de conocimiento, la categoría docente, los años de ejercicio en la docencia universitaria, el tipo de dedicación, las horas semanales tanto de docencia como de investigación y el desempeño de actividades de gestión sobre las percepciones del PDI en materia del EEES.

Los datos que se muestran en la Tabla 3.6 indican que la edad, área de conocimiento del PDI y los años de ejercicio en la docencia universitaria influyen a la hora de percibir los cambios producidos por la implementación del EEES como positivos ( $F=2.555$ ,  $p=0.039$ ;  $F=2.398$ ,  $p=0.050$  y  $F=2.889$ ,  $p=0.036$ , respectivamente). A la hora de poseer creencias negativas influyen nuevamente los años de ejercicio en la docencia universitaria y, además, la categoría docente, la dedicación a la docencia, así como las horas de docencia semanales ( $F=6.503$ ,  $p=0.000$ ;  $F=4.090$ ,  $p=0.000$ ,  $F=4.469$ ,  $p=0.000$  y  $F=3.390$ ,  $p=0.018$ , respectivamente).

Tabla 3.6

*Influencia del perfil sociodemográfico en las percepciones del EEES*

CARACTERÍSTICAS	Creencias positivas sobre EEES			Creencias negativas sobre EEES		
	Media	D.T.	t/F (p)	Media	D.T.	t/F (p)
<b>Género:</b>						
Hombre	3.16	0.87	0.669 (0.504)	1.99	0.79	0.936 (0.350)
Mujer	3.10	0.89		2.07	0.70	
<b>Edad:</b>						
Hasta 40	3.23	0.77	2.555 <b>(0.039)</b>	1.86	0.82	0.596 (0.666)
41-45	3.36	0.75		2.04	0.69	
46-50	3.16	0.98		2.01	0.74	
51-60	2.95	0.89		2.04	0.79	
Más de 60	3.34	0.82		2.17	0.58	
<b>Área de conocimiento:</b>						
Arte y Humanidades	3.08	0.97	2.398 <b>(0.050)</b>	2.21	0.66	1.325 (0.260)
Ciencias	3.04	1.15		1.82	0.78	
Ciencias de la Salud	3.40	0.77		2.01	0.62	
Ciencias Sociales y Jurídicas	3.08	0.82		2.03	0.81	
Ingeniería y Arquitectura	2.99	0.85		1.97	0.84	
<b>Categoría docente:</b>						
Catedrático de Universidad	2.74	0.97	1.579 (0.141)	2.0648	0.63	4.090 <b>(0.000)</b>
Profesor Titular de Universidad	3.13	0.88		2.0614	0.78	
Profesor Contratado Doctor, PCD	3.06	0.84		2.4551	0.69	
Profesor Ayudante Doctor, PAD	3.57	0.45		2.0357	0.81	
Profesor Asociado	3.27	0.90		1.6972	0.65	
Profesor colaborador	3.12	0.72		2.0625	0.87	
Profesor Titular de Escuela Universitaria	3.00	0.92		2.0000	0.82	
Otro	3.42	0.84		2.0385	0.60	
<b>Años de ejercicio en docencia universitaria:</b>						
Hasta 10 años	3.35	0.76	2.889 <b>(0.036)</b>	1.66	0.69	6.503 <b>(0.000)</b>
11-20 años	3.23	0.91		2.17	0.76	
21-30 años	2.99	0.91		2.07	0.74	
Más de 30 años	3.00	0.73		2.13	0.62	
<b>Dedicación docente:</b>						
Parcial	3.30	0.86	1.782 (0.076)	1.68	0.65	4.469 <b>(0.000)</b>
Total	3.08	0.88		2.12	0.75	
<b>Horas de docencia semanales:</b>						
1-5 horas semanales	3.40	0.81	2.124 (0.097)	1.81	0.65	3.390 <b>(0.018)</b>
6-10 horas semanales	3.14	0.91		1.97	0.73	
11-15 horas semanales	2.98	0.87		2.23	0.77	
Más de 15 horas semanales	3.00	0.81		2.19	0.83	
<b>Horas de investigación semanales:</b>						
0-5 horas semanales	3.18	0.89	0.401 (0.753)	1.90	0.71	1.259 (0.289)
6-10 horas semanales	3.13	0.91		2.02	0.66	
11-20 horas semanales	3.16	0.79		2.11	0.73	
Más de 20 horas semanales	3.03	0.97		2.04	0.89	
<b>Desempeño de actividades de gestión:</b>						
Sí	3.22	0.86	1.536 (0.126)	2.09	0.79	1.464 (0.144)
No	3.06	0.90		1.96	0.72	

### 3.3. ANÁLISIS DE LA DIMENSIONALIDAD Y VALIDEZ DE LAS ESCALAS DE MEDIDA

Para determinar la dimensionalidad y validar las escalas correspondientes a la inteligencia emocional percibida, el bienestar psicológico y el *burnout* se emplearon los análisis factoriales confirmatorios de primer orden (AFC de primer orden) utilizando como método de estimación el de máxima verosimilitud. A este respecto, es necesario señalar que todas las escalas utilizadas gozan de un cierto consenso en relación con su contenido y dimensionalidad, de ahí que en esta investigación se pretenda contrastar si la estructura dimensional resultante coincide con la teórica. No obstante, como paso previo se decidió realizar un análisis descriptivo de cada uno de los ítems que conforman cada escala.

#### 3.3.1. Inteligencia emocional percibida

De acuerdo con la literatura y como ya se ha expuesto en los capítulos anteriores, la inteligencia emocional percibida está formada por tres dimensiones que han sido etiquetadas como “Percepción emocional”, “Comprensión emocional” y “Regulación emocional”. Antes de proceder a contrastar esta estructura, se ha considerado relevante conocer las puntuaciones asignadas por el PDI a cada uno de los ítems que conforman esta escala, cuyos resultados se recogen en la Tabla 3.7. En la citada tabla se ha incluido el valor medio y la desviación típica de cada ítem, así como el porcentaje de encuestados que ha dado puntuaciones de 4 ó 5 a cada uno de los ítems considerados, los cuales han sido evaluados en una escala de 1 a 5.

Desde un punto de vista general, si tenemos en cuenta que la escala de valoración era de 1 a 5, hemos de señalar que el PDI es crítico a la hora de hablar de sus percepciones sobre las emociones, considerando que dedican poco tiempo a pensar en ellas, así como en sus estados emocionales. En líneas generales, tal como se observa en la Tabla 3.7, el profesorado considera que realiza una adecuada regulación de sus emociones, enfatizando la energía que sienten cuando son felices y el optimismo ante situaciones más o menos agradables. Por otro lado, cabe destacar que las puntuaciones asignadas por los encuestados en todos los ítems de las dimensiones de comprensión emocional y regulación de las emociones, a excepción de uno de ellos (R3), superan el 50% del rango de excelencia (puntuaciones de 4 ó 5).

Tabla 3.7

*Inteligencia emocional percibida*

	ÍTEMS	Media	D.T.	% 4-5
P1	Presto mucha atención a los sentimientos	3.81	0.90	65.5
P2	Normalmente presto mucha atención a lo que siento	3.67	0.95	59.9
P3	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones	3.35	1.05	47.4
P4	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo	3.89	0.95	68.1
P5	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos	2.80	0.98	23.4
P6	Pienso en mi estado de ánimo constantemente	2.07	1.04	10.9
P7	A menudo pienso en mis sentimientos	2.82	1.07	28.3
P8	Presto mucha atención a cómo me siento	2.92	1.10	32.2
C1	Tengo claros mis sentimientos	3.77	0.96	66.1
C2	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos	3.61	0.98	59.5
C3	Casi siempre sé cómo me siento	3.73	0.93	61.8
C4	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas	3.84	0.83	68.1
C5	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones	3.72	0.92	62.5
C6	Siempre puedo decir cómo me siento	3.45	1.02	53.0
C7	A veces puede decir cuáles son mis emociones	3.53	1.00	55.6
C8	Puedo llegar a comprender mis sentimientos	3.81	0.88	67.8
R1	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista	3.88	1.01	66.4
R2	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables	3.81	0.94	65.8
R3	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida	3.22	1.11	41.4
R4	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal	3.81	0.98	65.8
R5	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme	3.66	0.93	57.6
R6	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo	3.93	0.92	69.7
R7	Tengo mucha energía cuando me siento feliz	4.46	0.72	89.5
R8	Cuando estoy enfado trato de cambiar mi estado de ánimo	3.75	0.94	60.5

Nota. P = percepción emocional; C = comprensión emocional; R = regulación emocional

El AFC de primer orden aplicado a la escala de inteligencia emocional percibida verifica la estructura tridimensional recogida en la literatura existente sobre este tópico, en la que se establece, como ya se mencionó anteriormente, que está formada por tres dimensiones denominadas "Percepción emocional", "Comprensión emocional" y "Regulación emocional" (véase Tabla 3.8). No obstante, y para analizar la validez discriminante de esta escala, se estimó un nuevo modelo en el que todos los ítems se vinculan a un único factor o dimensión. Los resultados de este nuevo modelo [ $\chi^2(252)=2374.80$ ,  $p=0.000$ , CFI=0.47, RMSEA=0.17] evidencian la idoneidad de un modelo multidimensional [ $\chi^2(249)=823.09$ ,  $p=0.000$ , CFI=0.86, RMSEA=0.08], ya que

presenta mejores niveles de significación e índices de ajuste. De hecho, el análisis de diferencias de chi-cuadrado arroja la existencia de diferencias significativas (Dif.  $\chi^2=1551.71$ , Dif. g.d.l.=3,  $p=0.000$ ).

A pesar de que los resultados de este modelo de medida indican que es estadísticamente significativo [ $\chi^2(249)=823.09$ ,  $p=0.000$ ], es preciso señalar que este estadístico depende del tamaño de la muestra analizada, de ahí la necesidad de analizar otros indicadores de ajuste. A este respecto, los resultados obtenidos muestran como otros indicadores de ajuste global del modelo se encuentran dentro o muy próximos a los valores recomendados por la literatura (CFI=0.86, NFI=0.81, TLI=0.84, RMSEA=0.08), por lo que se puede concluir que el modelo especificado reproduce adecuadamente la matriz de covarianzas observada. Este modelo de medida muestra un ajuste adecuado, ya que el valor de CFI se sitúa entre 0.85 y 0.90 y el valor de RMSEA no supera el máximo recomendado de 0.08 (Mathieu y Taylor, 2006). Siguiendo a Anderson y Gerbing (1988) y como se observa en la Tabla 3.8, el modelo muestra una fiabilidad individual aceptable, ya que la relación existente entre cada ítem y su respectiva dimensión es estadísticamente significativa, ya que los valores del estadístico  $t$  son estadísticamente significativos. En cuanto a las medidas de consistencia interna de cada una de las dimensiones, los valores del indicador de fiabilidad compuesta (FC) alcanzan valores superiores a 0.70 y los de la varianza extraída (AVE) a 0.50 o cercanos a este valor recomendado. Los valores del alfa de Cronbach corroboran los obtenidos en la fiabilidad compuesta. Estos resultados indican que el modelo de medida es fiable.

Tabla 3.8

*Análisis Factorial Confirmatorio de primer orden de la escala de inteligencia emocional percibida*

Relaciones causales	Estimadores estandarizados	t	p	Consistencia interna
P1 ← Percepción emocional	0.728			
P2 ← Percepción emocional	0.805	13.608	0.000	
P3 ← Percepción emocional	0.760	12.834	0.000	
P4 ← Percepción emocional	0.636	10.692	0.000	FC = 0.890
P5 ← Percepción emocional	0.494	8.252	0.000	AVE = 0.509
P6 ← Percepción emocional	0.617	10.361	0.000	$\alpha = 0.888$
P7 ← Percepción emocional	0.786	13.272	0.000	
P8 ← Percepción emocional	0.820	13.855	0.000	
C1 ← Comprensión emocional	0.730			
C2 ← Comprensión emocional	0.774	13.218	0.000	
C3 ← Comprensión emocional	0.854	14.662	0.000	
C4 ← Comprensión emocional	0.735	12.526	0.000	FC = 0.904
C5 ← Comprensión emocional	0.741	12.640	0.000	AVE = 0.544
C6 ← Comprensión emocional	0.754	12.865	0.000	$\alpha = 0.902$
C7 ← Comprensión emocional	0.584	9.880	0.000	
C8 ← Comprensión emocional	0.700	11.902	0.000	
R1 ← Regulación emocional	0.729			
R2 ← Regulación emocional	0.855	14.496	0.000	
R3 ← Regulación emocional	0.745	12.617	0.000	
R4 ← Regulación emocional	0.857	14.523	0.000	FC = 0.874
R5 ← Regulación emocional	0.581	9.763	0.000	AVE = 0.474
R6 ← Regulación emocional	0.607	10.219	0.000	$\alpha = 0.873$
R7 ← Regulación emocional	0.446	7.460	0.000	
R8 ← Regulación emocional	0.579	9.724	0.000	

### 3.3.2. Bienestar psicológico

De acuerdo con la literatura y como ya se ha expuesto en los capítulos anteriores, el bienestar psicológico está formado por seis dimensiones que han sido etiquetadas como “Autoaceptación”, “Propósito en la vida”, “Autonomía”, “Dominio del entorno”, “Relaciones positivas” y “Crecimiento personal”. Antes de proceder a contrastar esta estructura, se ha considerado relevante conocer las puntuaciones asignadas por el PDI a cada uno de los ítems que conforman esta escala, cuyos resultados se recogen en la Tabla 3.9. En la citada tabla se ha incluido el valor medio y la desviación típica de cada ítem, así como el porcentaje de encuestados que ha dado

puntuaciones de 5 ó 6 a cada uno de los ítems considerados, los cuales han sido evaluados en una escala de 1 a 6.

Desde un punto de vista general, si tenemos en cuenta que la escala de valoración era de 1 a 6, hemos de señalar que el PDI presenta puntuaciones medio-alto en la mayoría de los ítems, encontrándose las mejores en el sentimiento de auto aprendizaje que se produce con el paso de los años y en considerar la vida como un proceso continuo de estudio, cambio y crecimiento, ambas afirmaciones relacionadas con el crecimiento personal. Por otro lado, cabe destacar que las puntuaciones asignadas por los encuestados en todos los ítems, a excepción de cuatro de ellos (AA13r, A9r, A33r y CP34r), superan el 50% del rango de excelencia (puntuaciones de 5 ó 6).

Tabla 3.9

*Bienestar psicológico*

	ÍTEMS	Media	D.T.	% 5-6
AA1	Cuando repaso la historia de mi vida estoy contento con cómo han resultado las cosas	4.82	1.10	68.4
AA7	En general, me siento seguro y positivo conmigo mismo	4.85	1.03	72.0
AA13r	Si tuviera la oportunidad, hay muchas cosas de mí mismo que cambiaría	4.03	1.40	46.1
AA19	Me gusta la mayor parte de los aspectos de mi personalidad	4.75	0.96	77.8
AA25r	En muchos aspectos, me siento decepcionado de mis logros en la vida	5.12	1.13	80.3
AA31	En su mayor parte, me siento orgulloso de quién soy y la vida que llevo	5.06	0.98	77.0
RP2r	A menudo me siento solo porque tengo pocos amigos íntimos con quienes compartir mis preocupaciones	4.54	1.51	62.8
RP8r	No tengo muchas personas que quieran escucharme cuando necesito hablar	4.76	1.40	68.4
RP14	Siento que mis amistades me aportan muchas cosas	4.72	1.18	62.8
RP20r	Me parece que la mayor parte de las personas tienen más amigos que yo	4.44	1.51	57.2
RP26r	No he experimentado muchas relaciones cercanas y de confianza	4.88	1.39	72.7
RP32	Sé que puedo confiar en mis amigos, y ellos saben que pueden confiar en mí	5.11	0.99	79.3
A3	No tengo miedo de expresar mis opiniones, incluso cuando son opuestas a las opiniones de la mayoría de la gente	4.40	1.33	55.3
A4r	Me preocupa cómo otra gente evalúa las elecciones que he hecho en mi vida	4.46	1.37	57.2
A9r	Tiendo a preocuparme sobre lo que otra gente piensa de mí	4.27	1.39	49.7
A10	Me juzgo por lo que yo creo que es importante, no por los valores que otros piensan que son importantes	4.82	1.11	71.1
A15r	Tiendo a estar influenciado por la gente con fuertes convicciones	4.50	1.31	58.2

	ÍTEMS	Media	D.T.	% 5-6
A21	Tengo confianza en mis opiniones incluso si son contrarias al consenso general	4.78	1.03	70.1
A27r	Es difícil para mí expresar mis propias opiniones en asuntos polémicos	4.79	1.32	69.1
A33r	A menudo cambio mis decisiones si mis amigos o mi familia están en desacuerdo	4.20	1.30	47.7
D5r	Me resulta difícil dirigir mi vida hacia un camino que me satisfaga	4.81	1.23	71.4
D11	He sido capaz de construir un hogar y un modo de vida a mi gusto	4.88	1.12	72.0
D16	En general, siento que soy responsable de la situación en la que vivo	5.07	0.94	79.6
D22r	Las demandas de la vida diaria a menudo me deprimen	4.46	1.35	60.2
D28	Soy bastante bueno manejando muchas de mis responsabilidades en la vida diaria	4.78	0.99	67.4
D39	Si me sintiera infeliz con mi situación de vida daría los pasos más eficaces para cambiarla	4.88	1.19	70.7
CP24	En general, con el tiempo siento que sigo aprendiendo más sobre mí mismo	5.20	0.91	78.9
CP30r	Hace mucho tiempo que dejé de intentar hacer grandes mejoras o cambios en mi vida	4.72	1.43	66.4
CP34r	No quiero intentar nuevas formas de hacer las cosas; mi vida está bien como está	3.93	1.31	37.8
CP35	Pienso que es importante tener nuevas experiencias que desafíen lo que uno piensa sobre sí mismo y sobre el mundo	4.80	1.17	67.4
CP36r	Cuando pienso en ello, realmente con los años no he mejorado mucho como persona	4.95	1.31	76.6
CP37	Tengo la sensación de que con el tiempo me he desarrollado mucho como persona	5.03	1.01	79.3
CP38	Para mí, la vida ha sido un proceso continuo de estudio, cambio y crecimiento	5.35	0.87	87.5
PV6	Disfruto haciendo planes para el futuro y trabajar para hacerlos realidad	4.90	1.14	70.4
PV12	Soy una persona activa al realizar los proyectos que propuse para mí mismo	5.08	0.97	78.3
PV17	Me siento bien cuando pienso en lo que he hecho en el pasado y en lo que espero hacer en el futuro	4.82	1.00	71.7
PV18	Mis objetivos en la vida han sido más una fuente de satisfacción que de frustración para mí	5.00	1.04	76.0
PV23	Tengo clara la dirección y el objetivo de mi vida	4.91	0.98	74.0
PV29r	No tengo claro qué es lo que intento conseguir en la vida	5.17	1.14	81.6

Nota. AA = autoaceptación; RP = relaciones positivas; A = autonomía; D = dominio del entorno; CP = crecimiento personal; PV = propósito en la vida.

En esta investigación se han comparado los dos modelos de medida del bienestar psicológico formados por 39 y 29 ítems. Los resultados indican que el modelo de 39 ítems presenta un peor ajuste [ $\chi^2(697)=1795.65$ ,  $p=0.000$ , CFI=0.80, RMSEA=0.07] que el modelo de 29 ítems [ $\chi^2(362)=980.95$ ,  $p=0.000$ , CFI=0.85, RMSEA=0.07]. De hecho, el análisis de diferencias de chi-cuadrado arroja la existencia

de diferencias significativas (Dif.  $\chi^2=814.70$ , Dif. g.d.l.=335.  $p=0,000$ ). Por otra parte, y como era de esperar, el AFC de primer orden aplicado a la escala de bienestar psicológico de 29 ítems verifica la estructura multidimensional recogida en la literatura, en la que se establece que este constructo está formado por las seis dimensiones anteriormente reseñadas (véase Tabla 3.10). No obstante, y para analizar la validez discriminante de esta escala, se estimó un nuevo modelo en el que todos los ítems se vinculan a un único factor. Los resultados de este nuevo modelo [ $\chi^2(377)=1615.58$ ,  $p=0.000$ , CFI=0.71, RMSEA=0.10] evidencian la idoneidad de un modelo multidimensional [ $\chi^2(362)=980.95$ ,  $p=0.000$ , CFI=0.85, RMSEA=0.07], ya que presenta mejores niveles de significación e índices de ajuste. De hecho, el análisis de diferencias de chi-cuadrado arroja la existencia de diferencias significativas (Dif.  $\chi^2=634.63$ , Dif. g.d.l.=15,  $p=0.000$ ).

A pesar de que los resultados de este modelo de medida indican que es estadísticamente significativo [ $\chi^2(362)=980.95$ ,  $p=0.000$ ] y, dado que depende del tamaño de la muestra, se analizaron otros indicadores de ajuste. A este respecto, los resultados obtenidos muestran que se trata de un modelo satisfactorio (CFI=0.85, NFI=0.79, TLI=0.84, RMSEA=0.07). Siguiendo a Anderson y Gerbing (1988) y como se observa en la Tabla 3.10, el modelo muestra una fiabilidad individual aceptable, ya que los valores del estadístico  $t$  son significativos. En cuanto a las medidas de consistencia interna de cada una de las dimensiones, los valores del indicador de fiabilidad compuesta (FC) alcanzan valores superiores a 0.70 y los de la varianza extraída (AVE) superiores o muy cercanos a 0.50, a excepción de dos dimensiones. Los valores del alfa de Cronbach corroboran los obtenidos en la fiabilidad compuesta. Estos resultados indican que el modelo de medida es fiable, aunque es preciso señalar que se podría haber mejorado el ajuste del modelo eliminando ítems, pero en esta investigación se apostó por conservar las escalas originales al objeto de permitir comparaciones con otros estudios.

Tabla 3.10

*Análisis Factorial Confirmatorio de primer orden de la escala de bienestar psicológico*

Relaciones causales	Estimadores estandarizados	t	p	Consistencia interna
AA1 ← Auto-aceptación	0.700			FC = 0.861 AVE = 0.609 $\alpha$ = 0.852
AA7 ← Auto-aceptación	0.827	13.617	0.000	
AA19 ← Auto-aceptación	0.722	11.955	0.000	
AA31 ← Auto-aceptación	0.861	14.135	0.000	
RP2r ← Relaciones positivas	0.722			FC = 0.811 AVE = 0.462 $\alpha$ = 0.806
RP8r ← Relaciones positivas	0.672	10.451	0.000	
RP14 ← Relaciones positivas	0.675	10.482	0.000	
RP26r ← Relaciones positivas	0.693	10.739	0.000	
RP32 ← Relaciones positivas	0.634	9.891	0.000	
A3 ← Autonomía	0.583			FC = 0.758 AVE = 0.345 $\alpha$ = 0.755
A4r ← Autonomía	0.598	7.712	0.000	
A9r ← Autonomía	0.661	8.216	0.000	
A15r ← Autonomía	0.487	6.650	0.000	
A21 ← Autonomía	0.618	7.884	0.000	
A27r ← Autonomía	0.564	7.411	0.000	
D5r ← Dominio	0.638			FC = 0.725 AVE = 0.349 $\alpha$ = 0.719
D11 ← Dominio	0.662	10.215	0.000	
D16 ← Dominio	0.489	7.855	0.000	
D22r ← Dominio	0.501	8.038	0.000	
D39 ← Dominio	0.639	9.924	0.000	
CP24 ← Crecimiento personal	0.621			FC = 0.790 AVE = 0.500 $\alpha$ = 0.735
CP36r ← Crecimiento personal	0.430	6.565	0.000	
CP37 ← Crecimiento personal	0.855	11.051	0.000	
CP38 ← Crecimiento personal	0.835	10.959	0.000	
PV6 ← Propósito en la vida	0.630			FC = 0.856 AVE = 0.545 $\alpha$ = 0.854
PV12 ← Propósito en la vida	0.761	11.201	0.000	
PV17 ← Propósito en la vida	0.804	11.666	0.000	
PV18 ← Propósito en la vida	0.703	10.533	0.000	
PV23 ← Propósito en la vida	0.779	11.402	0.000	

*Nota.* Los ítems RP2, RP8, RP26, A4, A9, A15, A27, D5, D22 y CP36 han sido recodificados en sus versiones opuestas en los AFC de primer orden para que todos los ítems tuvieran el mismo sentido, reflejándose al añadir "r" al final del código de la variable (RP2r, RP8r, RP26r, A4r, A9r, A15r, A27r, D5r, D22r y CP36r).

**3.3.3. Burnout**

De acuerdo con la literatura, y como ya se ha expuesto en los capítulos anteriores, el *burnout* está formado por tres dimensiones que han sido etiquetadas como "Agotamiento", "Cinismo" y "Eficacia profesional". Antes de proceder a contrastar esta estructura, se ha considerado relevante conocer las puntuaciones asignadas por el PDI a cada uno de los ítems que conforman esta escala, cuyos

resultados se recogen en la Tabla 3.11. En la citada tabla se ha incluido el valor medio y la desviación típica de cada ítem, así como el porcentaje de encuestados que ha dado puntuaciones de 5 ó 6 a cada uno de los ítems considerados, los cuales han sido evaluados en una escala de 0 a 6.

Desde un punto de vista general, si tenemos en cuenta que la escala de valoración era de 0 a 6, hemos de señalar que el PDI, en líneas generales, presenta puntuaciones medias altas en la dimensión de eficacia profesional y, por el contrario, puntuaciones críticas a la hora de percibirse quemado laboralmente. Por otro lado, cabe destacar que las puntuaciones asignadas por los encuestados en todos los ítems de la dimensión de eficacia profesional superan el 50% del rango de excelencia (puntuaciones de 5 ó 6).

Tabla 3.11

*Burnout*

	ÍTEMS	Media	D.T.	% 5-6
A1	Estoy emocionalmente agotado por mi trabajo	2.55	1.69	15.1
A2	Estoy "consumido" al final de un día de trabajo	2.70	1.73	18.1
A3	Estoy cansado cuando me levanto por la mañana y tengo que afrontar otro día en mi puesto de trabajo	2.04	1.65	9.5
A4	Trabajar todo el día es una tensión para mí	1.95	1.66	10.2
A6	Estoy "quemado" por el trabajo	1.91	1.88	13.5
CI8	He perdido interés por mi trabajo desde que empecé en este puesto	1.35	1.63	7.6
CI9	He perdido entusiasmo por mi trabajo	1.57	1.76	9.9
CI13	Me he vuelto más cínico respecto a la utilidad de mi trabajo	1.95	1.82	12.5
CI14	Dudo de la trascendencia y valor de mi trabajo	1.68	1.72	10.2
EF5	Puedo resolver de manera eficaz los problemas que surgen en mi trabajo	4.78	0.97	69.4
EF7	Contribuyo efectivamente a lo que hace mi organización	4.71	1.12	66.4
EF10	En mi opinión soy bueno en mi puesto	4.94	0.96	77.0
EF11	Me estimula conseguir objetivos en mi trabajo	5.22	1.09	82.6
EF12	He conseguido muchas cosas valiosas en este puesto	4.83	1.09	68.8
EF15	En mi trabajo, tengo la seguridad de que soy eficaz en la finalización de las cosas	4.87	1.12	74.7

Nota. A = agotamiento; C = cinismo; EF = eficacia profesional.

El AFC de primer orden aplicado a la escala del *burnout* verifica la estructura tridimensional recogida en la literatura existente sobre este tópico (véase Tabla 3.12). No obstante, y para analizar la validez discriminante de esta escala, se estimó un nuevo modelo en el que todos los ítems se vinculan a un único factor. Los resultados de este

nuevo modelo [ $\chi^2(90)=1067.55$ ,  $p=0.000$ , CFI=0.63, RMSEA=0.19] evidencian la idoneidad de un modelo tridimensional [ $\chi^2(87)=282.26$ ,  $p=0.000$ , CFI=0.93, RMSEA=0.08], ya que presenta mejores niveles de significación e índices de ajuste. De hecho, el análisis de diferencias de chi-cuadrado arroja la existencia de diferencias significativas (Dif.  $\chi^2=785.29$ , Dif. g.d.l.=3,  $p=0.000$ ).

A pesar de que los resultados de este modelo de medida indican que es estadísticamente significativo [ $\chi^2(87)=282.26$ ,  $p=0.000$ ], es preciso señalar que este estadístico depende del tamaño de la muestra analizada, de ahí la necesidad de analizar otros indicadores de ajuste como ya se comentó con anterioridad. A este respecto, los resultados obtenidos muestran como otros indicadores de ajuste global del modelo se encuentran dentro de los valores recomendados por la literatura (CFI=0.93, NFI=0.90, TLI=0.91, RMSEA=0.08), por lo que se puede concluir que el modelo especificado reproduce adecuadamente la matriz de covarianzas observada. Este modelo de medida muestra un ajuste muy satisfactorio, ya que el valor de CFI se sitúa entre 0.90 y 0.95 y el valor de RMSEA no supera el máximo recomendado de 0.08 (Mathieu y Taylor, 2006). Siguiendo a Anderson y Gerbing (1988) y como se observa en la Tabla 3.12, el modelo muestra una fiabilidad individual aceptable, ya que la relación existente entre cada ítem y su respectiva dimensión es estadísticamente significativa con pesos de regresión estandarizados próximos o superiores en su mayoría a 0.7 y con valores del estadístico  $t$  también significativos. En cuanto a las medidas de consistencia interna de cada una de las dimensiones, los valores del indicador de fiabilidad compuesta (FC) alcanzan valores superiores a 0.70 y los de la varianza extraída (AVE) a 0.50 o muy cercano a dicho valor. Los valores del alfa de Cronbach corroboran los obtenidos en la fiabilidad compuesta. Estos resultados indican que el modelo de medida es fiable.

Tabla 3.12

*Análisis Factorial Confirmatorio de primer orden de la escala de burnout*

Relaciones causales	Estimadores estandarizados	t	p	Consistencia interna
A1 ← Agotamiento	0.891			
A2 ← Agotamiento	0.861	21.027	0.000	FC = 0.931
A3 ← Agotamiento	0.811	18.720	0.000	AVE = 0.730
A4 ← Agotamiento	0.833	19.714	0.000	$\alpha$ = 0.930
A6 ← Agotamiento	0.874	21.693	0.000	
CI8 ← Cinismo	0.828			
CI9 ← Cinismo	0.866	16.935	0.000	FC = 0.857
CI13 ← Cinismo	0.736	13.894	0.000	AVE = 0.602
CI14 ← Cinismo	0.657	12.030	0.000	$\alpha$ = 0.853
EF5 ← Eficacia profesional	0.469			
EF7 ← Eficacia profesional	0.595	6.813	0.000	
EF10 ← Eficacia profesional	0.756	7.567	0.000	FC = 0.823
EF11 ← Eficacia profesional	0.754	7.560	0.000	AVE = 0.442
EF12 ← Eficacia profesional	0.678	7.246	0.000	$\alpha$ = 0.819
EF15 ← Eficacia profesional	0.691	7.305	0.000	

**3.4. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS CONSTRUCTOS**

Antes de proceder al contraste de las hipótesis formuladas en esta tesis doctoral se ha considerado oportuno realizar un análisis descriptivo de las dimensiones que conforman cada constructo abordado en este proyecto, al objeto de conocer las valoraciones dadas por los encuestados, dando así respuesta a los Objetivos 2 y 3 de este estudio. Ahora bien, tanto para la realización de este análisis como para el contraste de hipótesis se crearon tantas variables observadas como dimensiones obtenidas en el apartado de validación de medidas. De esta forma, se creó una nueva variable por dimensión a través de una media ponderada de las puntuaciones dadas por los encuestados a los ítems que conforman cada dimensión ponderada por los pesos de regresión de cada uno de ellos en los AFC de primer orden anteriores. Estas variables han sido etiquetadas con el mismo nombre dado a la dimensión. A su vez, en las tres tablas siguientes se recogen las frecuencias obtenidas en cada dimensión en función de la puntuación global alcanzada por el encuestado en cada una de ellas.

Así, en la Tabla 3.13, en la dimensión "Percepción emocional" de la inteligencia emocional percibida, cuya puntuación global podía oscilar entre 8 y 40, los encuestados se clasificaron en tres categorías atendiendo a la propuesta de

Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), las categorías variaban en función del género, en “Presta poca atención”, si la puntuación era menor o igual a 21 para hombres y de 24 para mujeres; “Adecuada Percepción”, si se situaban entre 22 y 32 para hombres y entre 25 y 35 para mujeres, y, finalmente, “Presta demasiada atención”, si era mayor o igual a 33 para hombres y 36 para mujeres. En esta dimensión se observa que el PDI posee una adecuada percepción emocional ( $M=3.19$ ). Este resultado es coincidente con la distribución de frecuencias, donde se observa que el 58.6% de los encuestados se clasifica dentro de la categoría “Adecuada percepción”.

En cuanto a la dimensión “Comprensión emocional”, cuya puntuación también oscilaba entre 8 y 40, los encuestados se clasificaron a su vez en tres categorías atendiendo a la propuesta de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), que ya se mencionó anteriormente. Siendo las categorías: “Debe mejorar su comprensión”, si la puntuación era menor o igual a 25 para hombres y de 23 para mujeres; “Adecuada comprensión”, si se situaban entre 26 y 35 para hombres y entre 24 y 34 para mujeres, y, finalmente, “Excelente comprensión”, si era mayor o igual a 36 para hombres y 35 para mujeres. En esta dimensión se observa que el PDI también posee una adecuada comprensión emocional ( $M=3.69$ ), resultado coincidente con la distribución de frecuencias, en la que se observa que más de la mitad de los encuestados (59.9%) se clasifica dentro de la categoría “Adecuada comprensión”.

Finalmente, en lo que a la dimensión “Regulación emocional” se refiere, cuya puntuación también oscilaba entre 8 y 40, los encuestados se clasificaron en tres categorías atendiendo a la propuesta de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004). Las categorías definidas fueron: “Debe mejorar su regulación”, si la puntuación era menor o igual a 23 para hombres y de 23 para mujeres; “Adecuada regulación”, si se situaban entre 24 y 35 para hombres y entre 24 y 34 para mujeres, y, finalmente, “Excelente regulación”, si era mayor o igual a 36 para hombres y 35 para mujeres. En esta dimensión también se observa que el PDI posee una adecuada regulación emocional ( $M=3.78$ ) y que la mayoría se encuentra en el grupo etiquetado como “Adecuada regulación” (66.1%).

Tabla 3.13

*Análisis descriptivo de las dimensiones de la inteligencia emocional percibida*

DIMENSIONES	MEDIA	D.T.	ESCALA
Percepción emocional	3.19	0.77	Presta poca atención: 34.2%
			Adecuada Percepción: 58.6%
			Presta demasiada atención: 7.2%
Comprensión emocional	3.69	0.73	Debe mejorar su comprensión: 22.4%
			Adecuada comprensión: 59.9%
			Excelente comprensión: 17.8%
Regulación emocional	3.78	0.72	Debe mejorar su regulación: 10.5%
			Adecuada regulación: 66.1%
			Excelente regulación: 23.4%

Siguiendo el trabajo de Páez (2008), los encuestados se pueden clasificar en tres categorías (bajo, medio y alto) en cada una de las seis dimensiones que conforman el constructo de bienestar psicológico atendiendo a sus valores medios, es decir, a la media aritmética de los ítems que conforman cada dimensión. De tal forma que los individuos se clasifican en bajo cuando sus puntuaciones son inferiores a la media menos una desviación típica, alto si se sitúan por encima de la media más una desviación típica y medio aquellos casos que obtienen puntuaciones intermedias. En la Tabla 3.14 se muestran las medias, desviaciones típicas y los intervalos que se corresponden con cada categoría.

Tabla 3.14

*Análisis descriptivo e intervalos de las dimensiones del bienestar psicológico*

DIMENSIONES	MEDIA ARITMÉTICA	D.T.	INTERVALOS		
			Bajo	Medio	Alto
Auto-aceptación	4.87	0.85	< 4.02	[4.02-5.72]	> 5.72
Relaciones positivas	4.80	0.98	< 3.82	[3.82-5.78]	> 5.78
Autonomía	4.54	0.87	< 3.67	[3.67-5.41]	> 5.41
Dominio del entorno	4.82	0.81	< 4.01	[4.01-5.63]	> 5.63
Crecimiento personal	5.13	0.78	< 4.35	[4.35-5.91]	> 5.91
Propósito en la vida	4.94	0.82	< 4.12	[4.12-5.76]	> 5.76

*Nota.* Fuente: "Cuaderno de prácticas de psicología social y salud: fichas técnicas sobre bienestar y valoración psic o social de lo salud mental", por Páez, D., 2008, Universidad del País Vasco., pp. 23 y 24.

Al igual que para las dimensiones de la inteligencia emocional percibida, en la Tabla 3.15 se recogen los valores medios de las variables creadas a partir del AFC de primer orden y la clasificación del PDI atendiendo a los intervalos que se recogen en la Tabla 3.14.

Tabla 3.15

*Análisis descriptivo de las dimensiones del bienestar psicológico*

DIMENSIONES	MEDIA	D.T.	ESCALA
Auto-aceptación	4.88	0.85	Bajo: 17.7%
			Medio: 63.2%
			Alto: 19.1%
Relaciones positivas	4.94	1.02	Bajo: 18.4%
			Medio: 60.5%
			Alto: 21.1%
Autonomía	4.53	0.87	Bajo: 18.8%
			Medio: 64.4%
			Alto: 16.8%
Dominio del entorno	4.83	0.82	Bajo: 20.4%
			Medio: 64.8%
			Alto: 14.8%
Crecimiento personal	5.15	0.78	Bajo: 15.5%
			Medio: 63.5%
			Alto: 21.0%
Propósito en la vida	4.94	0.82	Bajo: 15.4%
			Medio: 66.8%
			Alto: 17.8%

La primera de las dimensiones “Autoaceptación”, cuya puntuación global podía oscilar entre 4 y 24, nos permite clasificar a los encuestados en tres categorías (bajo, medio y alto) atendiendo a la propuesta de Páez (2008). En esta dimensión se observa que el PDI posee una media autoaceptación ( $M=4.88$ ). Este resultado es coincidente con la distribución de frecuencias, donde se observa que el 63.2% de los encuestados se clasifica dentro de la categoría “Moderada autoaceptación”.

La segunda de las dimensiones evaluadas “Relaciones positivas”, cuya puntuación global podía oscilar entre 5 y 30, también nos permite clasificar a los encuestados en tres categorías (bajo, medio y alto) atendiendo a la propuesta de Páez

(2008). En esta dimensión se observa que el PDI posee una media autoaceptación ( $M=4.94$ ). Este resultado es coincidente con la distribución de frecuencias, donde se observa que el 60.5% de los encuestados se clasifica dentro de la categoría “Moderadas relaciones positivas”.

En cuanto a la dimensión de “Autonomía”, cuya puntuación global podía oscilar entre 6 y 36, también nos permite clasificar a los encuestados en tres categorías, como las dimensiones anteriores, atendiendo, nuevamente, a la propuesta de Páez (2008). En esta dimensión se observa que el PDI posee una media autonomía ( $M=4.53$ ). Este resultado es coincidente con la distribución de frecuencias, donde se observa que el 64.4% de los encuestados se clasifica dentro de la categoría “Moderada autonomía”.

La dimensión de “Dominio del entorno” tiene una puntuación global que podía oscilar entre 5 y 30. El profesorado posee un dominio del entorno en la media ( $M=4.83$ ). Este resultado es coincidente con la distribución de frecuencias, donde se observa que el 64.8% de los encuestados se clasifica dentro de la categoría “Dominio del entorno moderado”.

La quinta de las dimensiones “Crecimiento personal” presenta una puntuación global que podía oscilar entre 4 y 24. En esta dimensión se observa que el PDI posee un crecimiento personal dentro de la media ( $M=5.15$ ). Este resultado es coincidente con la distribución de frecuencias, donde se observa que el 63.5% de los encuestados se clasifica dentro de la categoría “Moderado crecimiento personal”.

La última de las dimensiones corresponde al “Propósito en la vida”, cuya puntuación global podía oscilar entre 5 y 30. También nos permite clasificar a los encuestados en tres categorías, como las dimensiones anteriores, atendiendo a la propuesta de Páez (2008). En esta dimensión se observa que el PDI posee un propósito en la vida dentro de la media ( $M=4.94$ ). Este resultado es coincidente con la distribución de frecuencias, donde se observa que el 66.8% de los encuestados se clasifica dentro de la categoría “Propósito en la vida moderado”.

Siguiendo el trabajo de Salanova et al. (2000), los encuestados se pueden clasificar en seis categorías (muy bajo, bajo, medio-bajo, medio-alto, alto y muy alto) en cada una de las tres dimensiones que conforman el constructo de *burnout*. En la Tabla 3.16 se muestran las medias, desviaciones típicas y los intervalos que se corresponden con cada una de las categorías.

Tabla 3.16

*Análisis descriptivo e intervalos de las dimensiones del burnout*

NIVELES	%	AGOTAMIENTO	CINISCO	EFICACIA PROFESIONAL
Muy bajo	>5%	<0.5	<0.2	<2.83
Bajo	5-25%	[0.5-1.3]	[0.2-0.6]	[2.83-3.84]
Medio-bajo	25-50%	[1.3-2.1]	[0.6-1.25]	[3.84-4.51]
Medio-alto	50-75%	[2.1-2.9]	[1.25-2.26]	[4.51-5.17]
Alto	75-95%	[2.9-4.5]	[2.26-4]	[5.17-5.83]
Muy alto	<95%	≥4.5	≥4	≥5.83

Por último, al igual que se hizo con las dimensiones de la inteligencia emocional percibida y el bienestar psicológico, en la Tabla 3.17 se recogen los valores medios de las variables creadas a partir del AFC de primer orden y la clasificación del PDI atendiendo a los intervalos que se recogen en la tabla anterior.

Tabla 3.17

*Análisis descriptivo de las dimensiones del burnout*

DIMENSIONES	MEDIA	D.T.	ESCALA
Agotamiento	2.23	1.53	Muy bajo: 10.5% Bajo: 21.7% Medio-bajo: 23.0% Medio-alto: 15.5% Alto: 19.4% Muy alto: 9.9%
Cinismo	1.63	1.45	Muy bajo: 14.5% Bajo: 16.4% Medio-bajo: 14.1% Medio-alto: 28.3% Alto: 18.1% Muy alto: 8.6%
Eficacia profesional	4.91	0.78	Muy bajo: 1.6% Bajo: 8.2% Medio-bajo: 17.4% Medio-alto: 28.6% Alto: 38.2% Muy alto: 5.9%

Según la Tabla 3.17, en la dimensión "Agotamiento" del *burnout*, cuya puntuación global podía oscilar entre 0 y 30, los encuestados se clasificaron en seis categorías atendiendo a la propuesta de Salanova et al. (2000). En esta dimensión se observa que el PDI posee un nivel medio-alto de agotamiento ( $M=2.23$ ). Este resultado no es coincidente con la distribución de frecuencias, donde se observa que el 23.0% de los encuestados se clasifica dentro de la categoría de Medio-bajo, aunque es un nivel muy cercano.

En cuanto a la dimensión de "Cinismo", cuya puntuación oscilaba entre 0 y 24, los encuestados se clasificaron a su vez en las mismas seis categorías anteriores. En esta dimensión se observa que el PDI también posee un nivel medio-alto de cinismo ( $M=1.63$ ), resultado coincidente con la distribución de frecuencias, en la que se observa que un 28.3% de los encuestados se clasifica dentro de la categoría Medio-alto.

Finalmente, en lo que a la dimensión "Eficacia profesional" se refiere, cuya puntuación oscilaba entre 0 y 36, los encuestados se clasificaron en las categorías descritas. En esta dimensión también se observa que el PDI posee un nivel medio-alto de eficacia profesional ( $M=4.91$ ) y que la mayoría se encuentra en el grupo etiquetado como "Alta eficacia profesional" (38.2%).

### 3.5. INFLUENCIA DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL PDI EN SUS PERCEPCIONES

En este apartado se procederá a dar respuesta al Objetivo 4 de esta tesis doctoral. Para conocer la influencia de las características sociodemográficas y laborales del PDI en sus percepciones sobre su estado emocional se ha realizado un test de diferencia de medias, utilizando el test de la  $t$  para muestras independientes o el análisis ANOVA de un factor, según proceda. En las tablas que se recogen a continuación se incluyen, además del valor del estadístico utilizado y su nivel de significación, los valores medios y las desviaciones típicas entre paréntesis, para cada uno de los grupos analizados.

En la Tabla 3.18 y en lo que al género se refiere, se puede afirmar que esta variable influye en el nivel de inteligencia emocional percibida, en concreto en las dimensiones de comprensión emocional ( $t=2.726$ ,  $p=0.007$ ) y de regulación emocional ( $t=2.350$ ,  $p=0,019$ ), siendo las mujeres las que presentan un mayor grado en estas

dimensiones ( $M=3.58$  y  $M=3.81$  para hombres y mujeres, respectivamente en comprensión emocional y  $M=3.70$  y  $M=3.89$  para hombres y mujeres, respectivamente en regulación emocional).

En lo que se refiere al nivel de bienestar psicológico, también encontramos influencia del género, en concreto en las dimensiones de relaciones positivas ( $t=2.616$ ,  $p=0.009$ ), de crecimiento personal ( $t=2.609$ ,  $p=0.010$ ) y de propósito en la vida ( $t=2.133$ ,  $p=0.034$ ), siendo las mujeres las que presentan un mayor grado en estas dimensiones ( $M=4.81$  y  $M=5.11$  para hombres y mujeres, respectivamente en relaciones positivas,  $M=5.05$  y  $M=5.28$  para hombres y mujeres, respectivamente en crecimiento personal y  $M=4.85$  y  $M=5.05$  para hombres y mujeres, respectivamente en propósito en la vida).

Por último, en cuanto al *burnout* también encontramos influencia del género, en concreto en las dimensiones de agotamiento ( $t=3.315$ ,  $p=0.001$ ) y de cinismo ( $t=2.372$ ,  $p=0.018$ ), siendo, nuevamente, las mujeres las que presentan un mayor grado en estas dimensiones ( $M=1.98$  y  $M=2.55$  para hombres y mujeres, respectivamente en agotamiento,  $M=1.45$  y  $M=1.84$  para hombres y mujeres, respectivamente en cinismo).

Tabla 3.18

*Influencia del género del PDI en su estado emocional*

DIMENSIONES		HOMBRES	MUJERES	t (p)
IEP	Percepción emocional	3.15 (0.75)	3.25 (0.79)	1.078 (0.282)
	Comprensión emocional	3.58 (0.71)	3.81 (0.74)	2.726 <b>(0.007)</b>
	Regulación emocional	3.70 (0.69)	3.89 (0.74)	2.350 <b>(0.019)</b>
Bienestar psicológico	Auto-aceptación	4.80 (0.84)	4.98 (0.86)	1.818 (0.070)
	Relaciones positivas	4.81 (1.01)	5.11 (1.00)	2.616 <b>(0.009)</b>
	Autonomía	4.56 (0.85)	4.50 (0.90)	0.617 (0.538)
	Dominio del entorno	4.79 (0.82)	4.88 (0.81)	1.013 (0.312)
	Crecimiento personal	5.05 (0.80)	5.28 (0.72)	2.609 <b>(0.010)</b>
	Propósito en la vida	4.85 (0.83)	5.05 (0.68)	2.133 <b>(0.034)</b>
Burnout	Agotamiento	1.98 (1.44)	2.55 (1.58)	3.315 <b>(0.001)</b>
	Cinismo	1.45 (1.37)	1.84 (1.53)	2.372 <b>(0.018)</b>
	Eficacia profesional	4.87 (0.81)	4.95 (0.74)	0.905 (0.366)

Según los datos recogidos en la Tabla 3.19, la edad como variable sociodemográfica no presenta diferencias significativas a un nivel de significación igual o inferior al 5%. No obstante, se aprecia que a un nivel del 8% y del 6.3% se observan diferencias significativas en función de la edad en las dimensiones autonomía y cinismo, respectivamente.

Tabla 3.19

*Influencia de la edad del PDI en su estado emocional*

DIMENSIONES		HASTA 40	41-15	46-50	51-60	MÁS DE 60	F (p)
IEP	Percepción emocional	3.34 (0.84)	3.16 (0.74)	3.12 (0.76)	3.21 (0.80)	3.26 (0.59)	0.563 (0.690)
	Comprensión emocional	3.92 (0.67)	3.62 (0.72)	3.70 (0.75)	3.66 (0.71)	3.55 (0.89)	1.174 (0.332)
	Regulación emocional	3.77 (0.71)	3.81 (0.71)	3.85 (0.76)	3.74 (0.72)	3.70 (0.66)	0.315 (0.868)
Bienestar psicológico	Auto-aceptación	5.10 (0.75)	4.99 (0.75)	4.89 (0.90)	4.75 (0.87)	4.85 (0.94)	1.485 (0.207)
	Relaciones positiva	5.25 (0.84)	5.00 (0.97)	4.99 (0.96)	4.85 (1.07)	4.54 (1.26)	1.748 (0.139)
	Autonomía	4.38 (0.86)	4.72 (0.84)	4.41 (0.97)	4.61 (0.80)	4.20 (0.90)	2.110 (0.080)
	Dominio del entorno	4.79 (0.82)	4.95 (0.79)	4.84 (0.79)	4.80 (0.82)	4.61 (1.03)	0.664 (0.617)
	Crecimiento personal	5.31 (0.68)	5.18 (0.77)	5.05 (0.88)	5.17 (0.76)	5.06 (0.54)	0.745 (0.562)
	Propósito en la vida	5.08 (0.75)	5.06 (0.71)	4.90 (0.88)	4.88 (0.84)	4.85 (0.84)	0.787 (0.534)
Burnout	Agotamiento	2.39 (1.42)	2.21 (1.53)	2.21 (1.57)	2.27 (1.50)	1.80 (1.82)	0.434 (0.784)
	Cinismo	1.53 (1.49)	1.20 (1.20)	1.59 (1.44)	1.88 (1.48)	1.62 (1.80)	2.253 (0.063)
	Eficacia profesional	5.16 (0.52)	5.00 (0.63)	4.84 (0.93)	4.84 (0.78)	4.87 (0.87)	1.446 (0.219)

En la Tabla 3.20, y en lo que al área de conocimiento del PDI se refiere, se puede afirmar que esta variable influye en el estado emocional. En cuanto al nivel de inteligencia emocional percibida, encontramos que influye en las dimensiones de percepción emocional ( $t=2.414$ ,  $p=0.049$ ) y de comprensión emocional ( $t=3.850$ ,  $p=0,005$ ), siendo los docentes del área de Arte y Humanidades los que presentan un mayor grado en estas dimensiones ( $M=3.36$  en percepción emocional y  $M=3.85$  en comprensión emocional).

En lo que se refiere al nivel de bienestar psicológico, también encontramos influencia del área de conocimiento, en concreto en las dimensiones de autonomía ( $t=3.916$ ,  $p=0.004$ ) y de dominio del entorno ( $t=4.690$ ,  $p=0.001$ ), siendo los docentes de Ciencias de la Salud los que presentan un mayor grado en estas dimensiones ( $M=4.74$  en autonomía y  $M=5.09$  en dominio del entorno).

Por último, en cuanto al *burnout* también encontramos influencia de esta variable, en concreto en las dimensiones de agotamiento ( $t=5.212$ ,  $p=0.000$ ) y de cinismo ( $t=5.282$ ,  $p=0.000$ ), siendo, nuevamente, los docentes del área de Arte y Humanidades los que presentan un mayor grado en estas dimensiones ( $M=3.09$  en agotamiento y  $M=2.26$  en cinismo).

Tabla 3.20

*Influencia del área de conocimiento del PDI en su estado emocional*

DIMENSIONES	ARTE Y HUMANIDADES	CIENCIAS	CIENCIAS DE LA SALUD	CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS	INGENIERÍA Y ARQUITECTURA	F (p)	
IEP	Percepción emocional	3.36 (0.86)	3.21 (0.85)	3.16 (0.72)	3.30 (0.75)	2.98 (0.72)	2.414 <b>(0.049)</b>
	Comprensión emocional	3.85 (0.78)	3.56 (0.54)	3.83 (0.67)	3.72 (0.70)	3.43 (0.79)	3.850 <b>(0.005)</b>
	Regulación emocional	3.68 (0.71)	3.98 (0.65)	3.81 (0.65)	3.77 (0.77)	3.77 (0.76)	0.806 (0.522)
Bienestar psicológico	Auto-aceptación	4.77 (0.81)	4.84 (0.86)	5.10 (0.70)	4.82 (0.95)	4.79 (0.87)	1.758 (0.137)
	Relaciones positiva	4.82 (1.07)	4.75 (0.96)	5.00 (0.94)	5.02 (1.03)	4.92 (1.07)	0.605 (0.659)
	Autonomía	4.11 (0.89)	4.56 (0.84)	4.74 (0.83)	4.52 (0.88)	4.59 (0.85)	3.916 <b>(0.004)</b>
	Dominio del entorno	4.45 (0.84)	4.72 (0.86)	5.09 (0.69)	4.86 (0.80)	4.81 (0.85)	4.690 <b>(0.001)</b>
	Crecimiento personal	5.25 (0.69)	5.11 (0.80)	5.22 (0.66)	5.08 (0.86)	5.13 (0.83)	0.512 (0.727)
	Propósito en la vida	4.86 (0.76)	4.83 (0.89)	5.14 (0.66)	4.87 (0.94)	4.92 (0.80)	1.553 (0.187)
Burnout	Agotamiento	3.09 (1.44)	2.03 (1.32)	1.90 (1.35)	2.28 (1.60)	2.04 (1.56)	5.212 <b>(0.000)</b>
	Cinismo	2.26 (1.46)	2.04 (1.38)	1.17 (1.17)	1.71 (1.58)	1.42 (1.39)	5.282 <b>(0.000)</b>
	Eficacia profesional	4.83 (0.79)	4.99 (0.68)	4.98 (0.71)	4.81 (0.86)	4.97 (0.77)	0.835 (0.504)

En la Tabla 3.21, y en lo que a la categoría docente del PDI se refiere, se puede afirmar que esta variable influye en el estado emocional. Con respecto al nivel de bienestar psicológico, encontramos influencia de la categoría docente del PDI, en concreto en las dimensiones de autoaceptación ( $t=2.337$ ,  $p=0.025$ ) y de propósito en la vida ( $t=4.219$ ,  $p=0.000$ ), siendo los Profesores Titulares de Universidad y los Profesores

Ayudantes Doctores los que presentan un mayor grado de autoaceptación (M=5.05) y los Profesores Titulares de Universidad en el propósito en la vida (M=5.16).

Por último, en cuanto al *burnout* también encontramos influencia de la categoría docente del PDI, en concreto en la dimensión de agotamiento ( $t=2.273$ ,  $p=0.029$ ) siendo los Profesores Colaboradores los que presentan un mayor agotamiento (M=3.44)

Tabla 3.21

*Influencia de la categoría docente del PDI en su estado emocional*

DIMENSIONES		Catedrático de Universidad	Profesor Titular de Universidad	Profesor Contratado Doctor, PCD	Profesor Ayudante Doctor, PAD	Profesor Asociado	Profesor colaborador	Profesor Titular de Escuela Universitaria	Otro	F (p)
IEP	Percepción emocional	3.11 (0.82)	3.13 (0.76)	3.18 (0.72)	3.56 (0.69)	3.23 (0.74)	3.22 (0.89)	3.24 (0.85)	3.38 (0.87)	0.519 (0.820)
	Comprensión emocional	3.58 (0.71)	3.75 (0.72)	3.75 (0.79)	4.06 (0.47)	3.67 (0.70)	3.67 (0.70)	3.37 (0.85)	3.53 (0.70)	1.173 (0.318)
	Regulación emocional	3.71 (0.68)	3.86 (0.68)	3.78 (0.85)	3.64 (0.60)	3.77 (0.70)	3.51 (0.75)	3.73 (0.81)	3.74 (0.79)	0.541 (0.803)
Bienestar psicológico	Auto-aceptación	4.85 (0.88)	5.05 (0.71)	4.81 (0.75)	5.05 (0.71)	4.87 (0.83)	4.31 (1.54)	4.70 (0.71)	4.37 (1.37)	2.337 (0.025)
	Relaciones positiva	4.95 (0.78)	5.02 (1.00)	5.08 (0.85)	4.94 (0.63)	5.00 (1.01)	4.11 (1.48)	4.62 (1.21)	4.86 (1.19)	1.701 (0.108)
	Autonomía	4.52 (0.76)	4.62 (0.92)	4.49 (0.87)	3.96 (1.06)	4.52 (0.80)	4.52 (1.05)	4.57 (0.82)	4.18 (0.92)	0.925 (0.487)
	Dominio del entorno	4.93 (0.73)	4.98 (0.75)	4.70 (0.83)	4.66 (0.64)	4.79 (0.86)	4.48 (0.89)	4.63 (0.89)	4.56 (1.05)	1.511 (0.163)
	Crecimiento personal	5.32 (0.60)	5.16 (0.81)	5.21 (0.60)	5.34 (0.57)	5.05 (0.82)	4.87 (1.10)	5.32 (0.73)	4.99 (0.81)	0.896 (0.510)
	Propósito en la vida	5.02 (0.72)	5.16 (0.65)	4.93 (0.77)	5.02 (0.37)	4.88 (0.76)	4.20 (1.51)	4.66 (0.78)	4.37 (1.31)	4.219 (0.000)
Burnout	Agotamiento	2.42 (1.84)	2.02 (1.50)	2.69 (1.70)	2.23 (1.57)	2.07 (1.27)	3.44 (1.59)	2.00 (1.33)	2.54 (1.51)	2.273 (0.029)
	Cinismo	2.10 (1.71)	1.55 (1.36)	1.68 (1.50)	1.03 (1.45)	1.41 (1.32)	2.23 (1.69)	1.44 (1.38)	2.37 (1.83)	1.729 (0.102)
	Eficacia profesional	5.06 (0.77)	4.92 (0.73)	4.96 (0.64)	5.20 (0.33)	4.90 (0.76)	4.66 (1.04)	4.99 (0.86)	4.23 (1.19)	1.946 (0.062)

En la Tabla 3.22, y en lo que a los años de ejercicio en la docencia se refiere, se puede afirmar que esta variable influye en el estado emocional, en concreto en la dimensión de cinismo ( $t=3.165$ ,  $p=0.025$ ), siendo el profesorado con más de 30 años de

experiencia el que presenta un mayor nivel de cinismo ( $M=2.13$ ). Además, se puede observar como a cuantos más años de experiencia mayor nivel de cinismo.

Tabla 3.22

*Influencia de los años de ejercicio en la docencia universitaria del PDI en su estado emocional*

DIMENSIONES		HASTA 10 AÑOS	11-20 AÑOS	21-30 AÑOS	MÁS DE 30 AÑOS	F (p)
IEP	Percepción emocional	3.23 (0.76)	3.16 (0.68)	3.19 (0.84)	3.26 (0.68)	0.166 (0.919)
	Comprensión emocional	3.72 (0.69)	3.75 (0.71)	3.65 (0.75)	3.52 (0.78)	0.716 (0.543)
	Regulación emocional	3.80 (0.67)	3.82 (0.76)	3.76 (0.73)	3.72 (0.68)	0.161 (0.923)
Bienestar psicológico	Auto-aceptación	5.00 (0.78)	4.98 (0.79)	4.79 (0.92)	4.62 (0.79)	1.902 (0.129)
	Relaciones positiva	5.17 (0.98)	4.99 (0.94)	4.83 (1.05)	4.84 (1.18)	1.724 (0.162)
	Autonomía	4.58 (0.81)	4.50 (0.93)	4.55 (0.89)	4.38 (0.68)	0.339 (0.797)
	Dominio del entorno	4.84 (0.85)	4.91 (0.85)	4.79 (0.77)	4.67 (0.95)	0.625 (0.600)
	Crecimiento personal	5.11 (0.79)	5.30 (0.64)	5.11 (0.86)	4.92 (0.62)	1.814 (0.140)
	Propósito en la vida	5.01 (0.75)	5.09 (0.77)	4.86 (0.87)	4.68 (0.78)	2.155 (0.093)
Burnout	Agotamiento	2.05 (1.30)	2.29 (1.54)	2.30 (1.60)	2.11 (1.65)	0.432 (0.730)
	Cinismo	1.21 (1.29)	1.55 (1.41)	1.79 (1.47)	2.13 (1.74)	3.165 (0.025)
	Eficacia profesional	5.05 (0.59)	4.89 (0.86)	4.89 (0.80)	4.66 (0.80)	1.355 (0.257)

En la Tabla 3.23, y en lo que a la dedicación docente del PDI se refiere, se puede afirmar que esta variable influye en el estado emocional, en concreto en la dimensión de cinismo ( $t=2.216$ ,  $p=0.027$ ), siendo el profesorado con una jornada total el que presenta un mayor nivel de cinismo ( $M=2.73$ ) frente al del profesorado a jornada parcial ( $M=1.29$ ).

Tabla 3.23

*Influencia de la dedicación docente del PDI en su estado emocional*

DIMENSIONES		TOTAL	PARCIAL	t (p)
IEP	Percepción emocional	3.17 (0.79)	3.27 (0.71)	0.981 (0.328)
	Comprensión emocional	3.69 (0.74)	3.68 (0.69)	0.020 (0.984)
	Regulación emocional	3.79 (0.74)	3.77 (0.64)	0.221 (0.825)
Bienestar psicológico	Auto-aceptación	4.86 (0.87)	4.93 (0.80)	0.643 (0.521)
	Relaciones positiva	4.93 (1.03)	4.99 (1.00)	0.443 (0.658)
	Autonomía	4.51 (0.92)	4.60 (0.71)	0.727 (0.468)
	Dominio del entorno	4.84 (0.81)	4.80 (0.83)	0.310 (0.757)
	Crecimiento personal	5.18 (0.77)	5.05 (0.79)	1.225 (0.222)
	Propósito en la vida	4.95 (0.83)	4.91 (0.76)	0.367 (0.714)
Burnout	Agotamiento	2.27 (1.61)	2.11 (1.22)	0.753 (0.452)
	Cinismo	1.73 (1.51)	1.29 (1.19)	2.216 <b>(0.027)</b>
	Eficacia profesional	4.88 (0.82)	4.99 (0.64)	1.033 (0.303)

Los datos recogidos en la Tabla 3.24 indican que el número de horas de docencia semanales no presenta diferencias significativas a un nivel de significación igual o inferior al 5%.

Tabla 3.24

*Influencia de las horas de docencia semanales del PDI en su estado emocional*

DIMENSIONES		1-5 HORAS	6-10 HORAS	11-15 HORAS	MÁS DE 15 HORAS	F (p)
IEP	Percepción emocional	3.06 (0.76)	3.20 (0.77)	3.28 (0.78)	3.19 (0.74)	0.643 (0.588)
	Comprensión emocional	3.69 (0.78)	3.68 (0.72)	3.69 (0.72)	3.73 (0.76)	0.053 (0.984)
	Regulación emocional	3.82 (0.61)	3.79 (0.70)	3.61 (0.88)	3.99 (0.63)	2.069 (0.104)
Bienestar psicológico	Auto-aceptación	4.86 (0.82)	4.94 (0.83)	4.73 (0.85)	4.79 (1.00)	0.977 (0.404)
	Relaciones positiva	4.88 (0.90)	5.00 (0.99)	4.76 (1.19)	5.00 (1.01)	0.858 (0.463)
	Autonomía	4.45 (0.71)	4.58 (0.87)	4.36 (0.97)	4.69 (0.87)	1.390 (0.246)
	Dominio del entorno	4.82 (0.89)	4.84 (0.80)	4.72 (0.81)	4.94 (0.82)	0.498 (0.684)
	Crecimiento personal	5.03 (0.89)	5.20 (0.73)	5.01 (0.89)	5.31 (0.65)	1.689 (0.169)
	Propósito en la vida	4.98 (0.76)	5.00 (0.77)	4.76 (0.93)	4.90 (0.90)	1.239 (0.296)
Burnout	Agotamiento	2.11 (1.54)	2.24 (1.57)	2.32 (1.34)	2.24 (1.60)	0.148 (0.931)
	Cinismo	1.22 (1.12)	1.63 (1.53)	1.92 (1.44)	1.63 (1.37)	1.854 (0.137)
	Eficacia profesional	4.97 (0.74)	4.93 (0.77)	4.76 (0.84)	4.93 (0.79)	0.749 (0.524)

Según los datos recogidos en la Tabla 3.25, el número de horas de investigación semanales tampoco es una variable sociodemográfica que presenta diferencias significativas a un nivel de significación igual o inferior al 5%. Cabe destacar que al no existir datos significativos en las variables del número de horas de docencia ni de investigación se procedió a realizar un análisis de los resultados de ambas variables de manera conjunta, obteniendo nuevamente resultados no significativos a un nivel de significación igual o inferior al 5%.

Tabla 3.25

*Influencia de las horas de investigación semanales del PDI en su estado emocional*

DIMENSIONES		0-5 HORAS	6-10 HORAS	11-20 HORAS	MÁS DE 20 HORAS	F (p)
IEP	Percepción emocional	3.19 (0.74)	3.28 (0.71)	3.19 (0.76)	3.13 (0.87)	0.394 (0.758)
	Comprensión emocional	3.65 (0.77)	3.69 (0.80)	3.66 (0.68)	3.76 (0.70)	0.321 (0.810)
	Regulación emocional	3.76 (0.70)	3.71 (0.73)	3.76 (0.70)	3.90 (0.77)	0.872 (0.456)
Bienestar psicológico	Auto-aceptación	4.82 (0.97)	4.75 (0.95)	4.86 (0.79)	5.09 (0.66)	2.085 (0.102)
	Relaciones positiva	4.93 (1.07)	4.81 (1.12)	4.98 (0.98)	5.02 (0.91)	0.480 (0.696)
	Autonomía	4.46 (0.92)	4.49 (0.84)	4.51 (0.84)	4.67 (0.90)	0.823 (0.482)
	Dominio del entorno	4.80 (0.87)	4.62 (0.90)	4.88 (0.73)	4.98 (0.76)	2.278 (0.080)
	Crecimiento personal	5.06 (0.84)	5.18 (0.74)	5.09 (0.82)	5.33 (0.64)	1.828 (0.142)
	Propósito en la vida	4.84 (0.88)	4.85 (0.86)	4.93 (0.81)	5.16 (0.65)	2.338 (0.074)
Burnout	Agotamiento	2.43 (1.62)	2.51 (1.51)	1.91 (1.33)	2.23 (1.64)	2.612 (0.052)
	Cinismo	1.79 (1.59)	1.72 (1.43)	1.47 (1.31)	1.57 (1.51)	0.8440 (0.471)
	Eficacia profesional	4.84 (0.80)	4.90 (0.77)	4.81 (0.79)	5.12 (0.73)	2.368 (0.071)

En la Tabla 3.26, y en lo que al desempeño de actividades de gestión del PDI se refiere, se puede afirmar que esta variable influye en el estado emocional, en concreto en la dimensión de agotamiento ( $t=2.409$ ,  $p=0.017$ ), siendo el profesorado que sí realiza actividades de gestión el que presenta un mayor nivel de agotamiento ( $M=2.46$ ), en contraposición de aquellos que no las realizan ( $M=2.04$ ).

Tabla 3.26

*Influencia del desempeño de actividades de gestión del PDI en su estado emocional*

DIMENSIONES		SI REALIZA	NO REALIZA	t (p)
IEP	Percepción emocional	3.25 (0.78)	3.14 (0.76)	1.180 (0.239)
	Comprensión emocional	3.66 (0.75)	3.71 (0.72)	0.541 (0.589)
	Regulación emocional	3.73 (0.76)	3.83 (0.68)	1.277 (0.203)
Bienestar psicológico	Auto-aceptación	4.79 (0.93)	4.95 (0.77)	1.723 (0.086)
	Relaciones positiva	5.01 (0.99)	4.89 (1.04)	1.020 (0.309)
	Autonomía	4.50 (0.89)	4.56 (0.86)	0.590 (0.556)
	Dominio del entorno	4.81 (0.82)	4.84 (0.82)	0.369 (0.712)
	Crecimiento personal	5.16 (0.78)	5.15 (0.78)	0.116 (0.908)
	Propósito en la vida	4.90 (0.90)	4.98 (0.74)	0.895 (0.372)
Burnout	Agotamiento	2.46 (1.60)	2.04 (1.44)	2.409 (0.017)
	Cinismo	1.76 (1.55)	1.51 (1.36)	1.470 (0.143)
	Eficacia profesional	4.89 (0.83)	4.92 (0.74)	0.344 (0.731)

### 3.6. CONTRASTE DE HIPÓTESIS

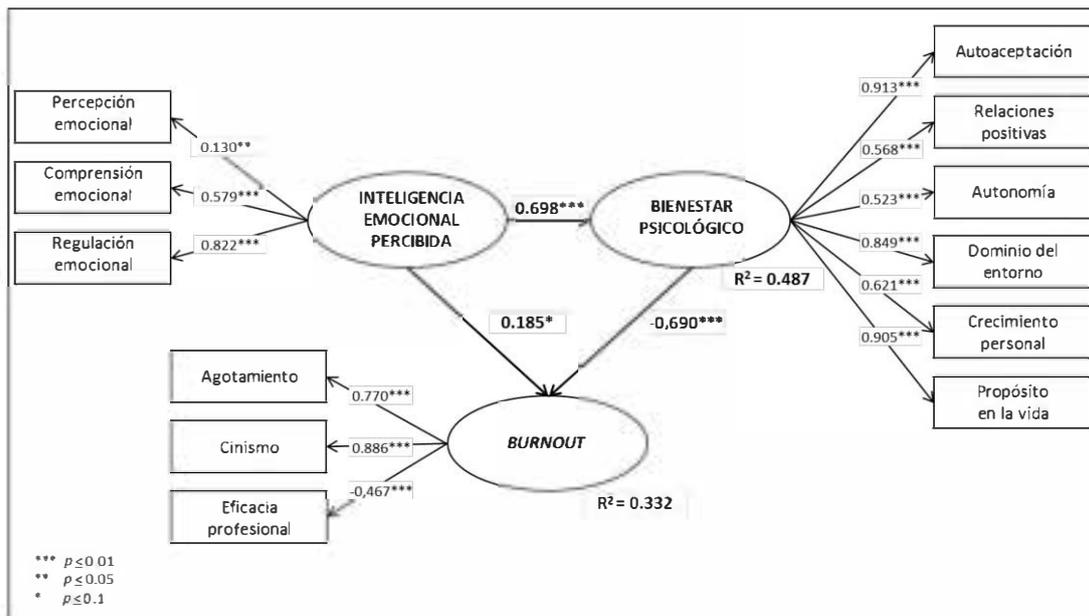
Para proceder a contrastar las tres hipótesis de trabajo formuladas en esta tesis doctoral se han empleado los modelos de ecuaciones estructurales (SEM) utilizando como método de estimación el de máxima verosimilitud. Ahora bien, el elevado número de parámetros a estimar, que excedía los valores recomendados en función del tamaño de la muestra disponible para el uso de estos modelos, llevó a utilizar como indicadores de los tres constructos analizados (inteligencia emocional percibida, bienestar psicológico y *burnout*), las variables creadas a partir de los AFC de primer orden que se corresponden con sus dimensiones.

Los resultados de este modelo SEM, que se recogen en la Figura 3.1, indican que se trata de un modelo no del todo satisfactorio [ $\chi^2(52)=332.77$ ,  $p=0.000$ ; CFI=0.84; NFI=0.82; TLI=0.80; RMSEA=0.13], ya que el valor de CFI está próximo a 0.85 y el valor

del RMSEA supera el valor máximo recomendado. No obstante, este modelo nos permite extraer las siguientes conclusiones:

- La inteligencia emocional percibida influye positiva y significativamente en el bienestar psicológico del PDI ( $\beta=0.698$ ,  $p=0.000$ ), explicándose el 48.7% de la variabilidad del bienestar psicológico. Por tanto, puede decirse que se acepta la hipótesis H1.
- Si bien el bienestar psicológico influye negativa y significativamente en el *burnout* ( $\beta=-0.690$ ,  $p=0.000$ ), la inteligencia emocional percibida no ejerce efecto alguno sobre esta variable ( $\beta=0.185$ ,  $p=0.082$ ). No obstante, se explica el 33.2% de la variabilidad del *burnout*. Por tanto, puede decirse que se acepta la hipótesis H3 y se rechaza la H2.

Figura 3.1. Resultados del modelo SEM







# **CAPÍTULO 4**

---

## **DISCUSIÓN, CONCLUSIONES E IMPLICACIONES**

*"Aprender sin reflexionar es malgastar la energía"*  
Confucio



Como ha quedado constatado en la revisión de la literatura, el rol que desarrolla el docente universitario ha evolucionado en los últimos años, debido a las exigencias del EEES y a las demandas de la sociedad del siglo XXI, donde el trabajo cooperativo, el manejo de las TIC o la individualización del aprendizaje son fundamentales. Por otro lado, tras el análisis de los datos obtenidos a partir de los cuestionarios cumplimentados por el PDI de la ULPGC se establece una discusión sobre los mismos, para posteriormente, exponer una síntesis de las conclusiones a las que se han llegado tras el estudio empírico realizado, así como ciertas limitaciones que deben ser consideradas dentro de esta investigación. También, se abordarán las perspectivas y líneas futuras de investigación. Por último, se explicarán las implicaciones académicas y prácticas del estudio.

#### 4.1. DISCUSIÓN

El cumplimiento de las exigencias del EEES y de las nuevas demandas de la sociedad del siglo XXI generan retos o dificultades personales a los docentes, ya que el entorno laboral puede sobrepasar a los trabajadores, debido a un exceso de exigencias psicológicas, a la alta desmotivación o a las escasas compensaciones recibidas. Estas demandas y la falta de recursos personales para gestionarlas pueden producir tensión, estrés o ansiedad, y si se mantienen en el tiempo pueden ocasionar la aparición del síndrome de estar quemado o *burnout* (Gil-Monte, 2005).

Sin embargo, no todo el profesorado afronta las demandas de la misma manera al existir rasgos de personalidad que protegen a los docentes de sufrir *burnout* (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001). Uno de estos rasgos es precisamente el nivel de inteligencia emocional, que actúa como factor de protección. Así, las personas emocionalmente inteligentes saben atender a las emociones originadas en su entorno, comprender las posibles causas y consecuencias de esas emociones y, en consecuencia, desarrollar estrategias para regular o manejar esos estados emocionales (Mayer y Salovey, 1995). Además, la inteligencia emocional proporciona información útil acerca de cómo resolver los problemas cotidianos, donde podríamos incluir los problemas derivadas de las exigencias laborales (Mayer et al., 2000).

Por lo anterior, en las últimas décadas, los investigadores se han interesado en el estudio de la inteligencia emocional en relación con el bienestar psicológico del

individuo. El interés por estudiar esta asociación, según Pineda (2012), podría deberse a que en la actual sociedad del bienestar se han aportado evidencias que muestran cómo la inteligencia emocional puede mejorar e incluso predecir la adaptación a contextos importantes de la vida, proporcionando así un mayor bienestar psicológico al individuo. Es decir, se podría considerar la inteligencia emocional como una herramienta útil para el ajuste psicológico y el funcionamiento interpersonal en la vida de las personas.

En base a los hallazgos expuestos, y centrándonos en el objeto de esta tesis doctoral, la inteligencia emocional se puede considerar como un recurso personal importante para percibir, asimilar y regular los estados de ánimo negativos, siendo un factor protector contra la aparición del *burnout*. Partiendo de esta premisa, en el capítulo 2 de esta tesis doctoral se establecen los objetivos y las hipótesis a contrastar, utilizándose para ello una muestra de profesores docentes e investigadores (PDI) de la ULPGC.

El análisis del perfil sociodemográfico de la muestra pone de manifiesto, en lo que al género se refiere, que existe una distribución homogénea entre ambos sexos y con una edad media de 49 años. En relación con la categoría docente del PDI cabe destacar el elevado porcentaje de Profesores Titulares de Universidad y la alta representatividad de las ramas de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas y de Ciencias de la Salud. La mayoría de la muestra cuenta con una experiencia docente de entre 21 y 30 años y con dedicación completa, destinando de media 9 horas semanales a la docencia y 15 a la investigación. Por último, señalar que existe homogeneidad entre el profesorado que realiza actividades de gestión y el que no. Cabe destacar que los datos recogidos en estudios similares, donde la muestra también estaba compuesta por el PDI de la ULPGC (Etopa, Marrero y Castro, 1999; Cáceres-Lorenzo y Salas-Pascual, 2013) han revelado que el perfil del docente universitario que ha participado en tales investigaciones es similar, con un mayor número de docentes en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas y con una experiencia docente de alrededor de dos décadas.

**OBJETIVO 1: Conocer las percepciones sobre el EEES en el PDI de la ULPGC**

Los análisis llevados a cabo para dar respuesta al primero de los objetivos específicos de este primer objetivo, es decir, “Conocer y describir las percepciones del PDI ante los cambios producidos por el EEES en el sistema universitario español actual”, permiten extraer como primera conclusión que las percepciones globales del PDI sobre el EEES revelan que el sistema universitario ha cambiado, exigiendo nuevas competencias docentes al profesorado, donde las nuevas metodologías propuestas por el EEES y el trabajo administrativo y de gestión copan la transformación.

Siguiendo a Pérez, Quijano y Ocaña (2013, p. 239):

El profesorado universitario que se aproxima a la didáctica, se ve sorprendido al comprobar que su enseñanza se ha de organizar en torno a un currículum flexible y contextualizado a la realidad cultural de la universidad. Es en ese momento, en el que comprueba que los modelos de guías didácticas de sus asignaturas están anclados en el pasado.

Es por ello, que coincidiendo con los resultados de este estudio, el PDI manifiesta que las metodologías propuestas por el EEES exigen una mayor planificación de las clases. Así, también lo corroboran los estudios de Ariza (2014), Ariza, Quevedo-Blasco y Buela-Casal (2014) y Riesco (2015).

Lo expuesto representa un proceso de cambio que Pérez et al. (2013) consideran se ha de fundamentar en tres soportes: el desarrollo de habilidades metacognitivas y la capacidad para regular conscientemente los procesos que comportan la realización de tareas; el trabajo de los estudiantes en colaboración y la articulación de procesos de mentorización. Este último proceso, el de tutorización y *feedback* con el alumnado, es otro de los aspectos que engloba el factor de percepciones positivas sobre el EEES resultante de las percepciones del PDI de la ULPGC.

Según los acuerdos del EEES para el año 2010, el profesor universitario debe convertirse en profesor-tutor. Así pues, la tutoría es un derecho del alumnado que va a proporcionar calidad a la enseñanza y va a contribuir a su educación, a su asesoramiento, a su formación y a su desarrollo. En consecuencia, el profesor universitario, ante el EEES, ha de añadir a sus funciones tradicionales como docente e investigador una tercera función como tutor. Esta función tutorial da por superada la

concepción de la tutoría centrada sólo en resolver dudas de la asignatura, para pasar a una tutoría más amplia, de carácter orientador, que incluye la vida académica en sentido amplio. En otras palabras, la función tutorial es todo el conjunto de actividades, estrategias y metodologías orientadoras que desarrolla el profesor-tutor con los estudiantes, ya sea en grupo o individualmente, para ayudarles a planificar su desarrollo académico, personal y profesional (Perandones y Lledó, 2009).

A pesar de que el profesorado ha considerado la tutorización dentro de las percepciones positivas sobre el EEES, si tenemos en cuenta que la escala de valoración era de 1 a 5, hemos de señalar que el PDI es crítico en lo que se refiere a los procesos de *feedback* con el alumnado a través de las tutorías, como herramienta para mejorar el clima de convivencia en las aulas, en contraposición a lo expuesto por Perandones y Lledó (2009) y Pérez et al. (2013), pero en la misma línea que lo señalado por Uskola, Madariaga, Arribillaga, Maguregi, Romero y Fernández (2015) y Velayos et al. (2016).

Por otro lado, la percepción de una excesiva carga de tareas burocráticas, de la sobrecarga de trabajo que supone la utilización de las TIC en la actividad docente y la inadaptación a los cambios producidos por el EEES componen el factor de percepciones negativas sobre el EEES del PDI de la ULPGC. Coincidiendo con los resultados obtenidos en este estudio, Ruiz-Requies, Santos-Fernández, Carramolino-Arranz y García-Sastre (2008) manifiestan que el profesorado universitario de la Universidad de Valladolid afirma que trabajar utilizando las TIC conlleva mucho esfuerzo y una mayor carga de trabajo que utilizar una metodología tradicional, pero, en cambio, los docentes consideran que los resultados conseguidos con el alumnado son más favorables, coincidiendo con el estudio realizado por Ingellis y Lahiguera (2016).

Por último, en referencia a la facilidad para adaptarse a los cambios exigidos por el EEES por parte del profesorado de la ULPGC se concluye que el PDI es muy crítico con este aspecto coincidiendo con los resultados obtenidos por Ariza, Quevedo-Blasco, Ramiro y Bermúdez (2013, p. 13) donde el profesorado de Ciencias de la Salud de diferentes universidades españolas manifiesta que “el profesorado no está totalmente satisfecho con la forma con la que se ha implantado el EEES en España, ya

que sería necesario mejorar ciertos aspectos como la investigación, planificación de las clases,..."

Pasando a los resultados obtenidos para conocer la influencia de las características del PDI en las percepciones sobre el EEES y, de esta forma, dar respuesta al segundo de los objetivos específicos planteados en el primer objetivo, es decir, "1.2. Determinar la influencia de las características sociodemográficas y laborales del PDI en las percepciones sobre los cambios producidos por el EEES", los mismos indican que la edad, el área de conocimiento del PDI y los años de ejercicio en la docencia universitaria influyen a la hora de percibir los cambios producidos por la implementación del EEES como positivos. En cambio, a la hora de poseer creencias negativas influyen nuevamente los años de ejercicio en la docencia universitaria y, además, la categoría docente, la dedicación a la docencia, así como las horas de docencia semanales. Diversos estudios (Ariza et al., 2013; Ariza et al., 2014; Quevedo-Blasco et al., 2014) revelan que las diferencias en las percepciones sobre el EEES entre el profesorado procedente de diversas áreas de conocimiento son escasas, coincidiendo con los resultados obtenidos en esta tesis doctoral, tanto en lo referido a las percepciones positivas sobre el EEES, como a las negativas.

## **OBJETIVO 2: Analizar el nivel de inteligencia emocional percibida y el bienestar psicológico en el PDI de la ULPGC**

De los análisis realizados para dar respuesta al primero de los objetivos específicos del segundo objetivo, es decir, "2.1. Analizar los niveles de inteligencia emocional percibida en el PDI a nivel de ítem y de dimensiones recogidas en la literatura", se puede afirmar que, desde un punto de vista general, si se tiene en cuenta que la escala de valoración era de 1 a 5, el PDI es crítico a la hora de hablar de sus percepciones sobre las emociones, considerando que dedican poco tiempo a pensar en ellas, así como en sus estados emocionales. En líneas generales, el profesorado considera que realiza una adecuada regulación de sus emociones, enfatizando la energía que sienten cuando son felices y el optimismo ante situaciones más o menos agradables. La investigación realizada por Breva, Galindo, Gámez y Díaz (2011) en estudiantes de grado de la Universidad de Sevilla y de la Universidad de La Laguna revela que la adecuada regulación emocional correlaciona de manera positiva

con la satisfacción en la vida, coincidiendo con los resultados obtenidos en la investigación de García, Serrano y Gerardino (2015) en estudiantes universitarios venezolanos y en los resultados propios de esta tesis doctoral.

Un aspecto a destacar en esta tesis doctoral es que el AFC de primer orden aplicado a la escala de inteligencia emocional percibida verifica la estructura tridimensional recogida en la literatura existente (Schutte et al., 1998; Petrides y Furnham, 2000; López; Pérez, García y Fumero, 2006; Fernández-Berrocal y Extremera, 2006), en la que se establecen como dimensiones las siguientes: percepción emocional, comprensión emocional y regulación emocional. Los resultados anteriores quedan avalados por las investigaciones de González, Peñalver y Bresó (2011) y Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004).

Por otra parte, los resultados relativos al segundo objetivo específico, es decir, “2.2. Determinar la influencia del perfil del PDI en el nivel de inteligencia emocional percibida”, ponen de manifiesto que el género influye en el nivel de inteligencia emocional percibida, en concreto, en las dimensiones de comprensión emocional y de regulación emocional, siendo las mujeres las que presentan un mayor grado en estas dimensiones, datos similares a los obtenidos por Fernández-Berrocal, Berrios-Martos, Extremera y Augusto (2012). Los resultados anteriores solo coinciden parcialmente con los obtenidos en el estudio realizado por Palomera, Gil-Olarte y Brackett (2006) en docentes de Infantil, Primaria y Secundaria, donde las mujeres puntuaron más alto en las dimensiones de percepción y comprensión emocional, pero más bajo en regulación de las emociones, al igual que también ocurrió en el estudio de Gartzia, Aritzeta, Balluerka y Barbera-Heredia (2012). También coinciden parcialmente con los resultados de Molero, Ortega y Moreno (2010), donde las mujeres puntúan más alto en atención y regulación emocional. Por otro lado, la investigación realizada por Ruano, Pena, Rey y Extremera (2012) revela que solo en la dimensión de atención o percepción emocional las mujeres obtienen puntuaciones más elevadas, en contraposición a los resultados de esta tesis doctoral. Por otro lado, según los resultados obtenidos, la edad como variable sociodemográfica no presenta diferencias significativas a un nivel de significación igual o inferior al 5%, al igual que concluyeron Bernarás, Garaigordobil y de las Cuevas (2011). Sin embargo, la investigación de Palomera et al. (2006) revela que los docentes más jóvenes perciben que cuentan con

un mayor nivel de comprensión emocional que los docentes de media edad o edad avanzada.

En cuanto al área de conocimiento, se puede afirmar que esta variable influye en las dimensiones de percepción emocional y de comprensión emocional, siendo los docentes del área de Arte y Humanidades los que presentan un mayor grado en estas dimensiones. Según Duncan (2007), las artes ayudan al desarrollo personal y emocional de las personas. Por otro lado, Vivas, Gallego y González (2007) afirman que el arte siempre ha sido uno de los medios para acceder a la esfera emocional en cualquiera de sus manifestaciones, ofreciendo un recurso inagotable para la expresión, evocación y exploración de las sensaciones, emociones y sentimientos. En cambio, la categoría docente del PDI, así como años de ejercicio en la docencia y la dedicación docente, ya sea total o parcial, son variables que no influyen en la percepción de la inteligencia emocional del profesorado de manera significativa. Los resultados referidos a la experiencia docente coinciden con los obtenidos por Palomera, Gil-Olarte y Brackett (2006), donde también sentencian que no existe significatividad en esa variable. Según los resultados obtenidos en relación con el número de horas de docencia y de investigación semanales, así como con el desempeño de actividades de gestión, también se concluye que es una variable sociodemográfica que no presenta diferencias significativas a un nivel de significación igual o inferior al 5% en la percepción de la inteligencia del PDI.

En cuanto al tercer objetivo específico, es decir, “2.3. Analizar los niveles de bienestar psicológico en el PDI a nivel de ítem y de dimensiones recogidas en la literatura”, los resultados indican que, desde un punto de vista general y partiendo de que la escala de valoración era de 1 a 6, el PDI presenta puntuaciones medio-alto en la mayoría de los ítems, encontrándose las mejores en el sentimiento de auto aprendizaje que se produce con el paso de los años y en considerar la vida como un proceso continuo de estudio, cambio y crecimiento, ambas afirmaciones relacionadas con la dimensión de crecimiento personal. Los resultados anteriores coinciden con los obtenidos por García-Alandete (2013), cuando concluyen que el crecimiento personal mejora con la edad, aunque están en contraposición con los obtenidos por Mayordomo, Sales, Satorres y Meléndez (2016).

Por otro lado, y como una contribución académica adicional, en esta investigación se han comparado los dos instrumentos de medida del bienestar psicológico basado en el modelo de Ryff (1989, 1995), es decir, el formado por 39 ítems y el correspondiente a 29 ítems. Los resultados indican que el modelo de 39 ítems presenta un peor ajuste que el modelo de 29 ítems (Díaz et al., 2006). Por otra parte, y como era de esperar, el AFC de primer orden aplicado a las EBP de 29 ítems verifica la estructura multidimensional recogida en la literatura (Ryff, 1999; Ryff y Keyes, 1995), en la que se establece que este constructo está formado por seis dimensiones: auto-aceptación, relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno, crecimiento personal y propósito en la vida. Estos resultados coinciden con los estudios realizados por Van Dierendonck (2004) y también con los resultados obtenidos por Díaz et al. (2006), donde la versión reducida de las escalas obtiene una importante mejora en el nivel de ajuste del modelo teórico propuesto de seis factores.

En cuanto al cuarto de los objetivos específicos, es decir, “2.4. Determinar la influencia del perfil del PDI en el nivel de bienestar psicológico”, los resultados indican que el género, en concreto, influye en las dimensiones de relaciones positivas, de crecimiento personal y de propósito en la vida; siendo las mujeres las que presentan un mayor grado. Las puntuaciones más altas de las mujeres dentro de la dimensión de crecimiento personal coinciden con las obtenidas en otros estudios (García-Alandete, 2013; Zubieta, Muratori y Fernández, 2012). Según los resultados de esta tesis doctoral, la edad como variable sociodemográfica no presenta diferencias significativas a un nivel de significación igual o inferior al 5%. No obstante, a un nivel del 8% se aprecian diferencias en la dimensión de autonomía, en discordancia con el estudio realizado por García-Alandete (2013) y con la investigación publicada por Ferrel et al. (2014), donde la edad influye en la valoración del bienestar psicológico. Con respecto al área de conocimiento del PDI se encuentra influencia en la misma, en concreto en las dimensiones de autonomía y de dominio del entorno, siendo los docentes de Ciencias de la Salud los que presentan un mayor grado en estas dimensiones.

También existe un efecto de la categoría docente del PDI sobre las dimensiones de autoaceptación y de propósito en la vida, siendo los Profesores Titulares de Universidad y los Profesores Ayudantes Doctores los que presentan un mayor grado de autoaceptación y, los Profesores Titulares de Universidad en el propósito en la vida. En

el estudio realizado por Ferrel et al. (2014) en profesorado universitario de la Universidad Privada del Distrito de Santa Marta en Colombia también se encuentran diferencias significativas en la dimensión de autoaceptación entre las distintas categorías docentes. Por otro lado, las variables de años de ejercicio en la docencia, dedicación docente, ya sea total o parcial, el número horas de docencia e investigación semanales, así como el desempeño o no de actividades de gestión, no son variables que influyan en el profesorado universitario a la hora de percibir sus niveles de bienestar psicológico, al igual que revela la investigación de Ferrel et al. (2014).

Los resultados relativos al último de los objetivos específicos, es decir, “2.5. Evaluar el efecto de la inteligencia emocional percibida sobre el bienestar psicológico del PDI”, revelan que la inteligencia emocional percibida influye positiva y significativamente en el bienestar psicológico del PDI, explicándose el 48.7% de la variabilidad del bienestar psicológico, lo que conduce a la aceptación de la H1 que hacía referencia a esta relación y que está avalada por el estudio realizado por Fernández-Berrocal y Extremera (2009, p. 98) donde afirman que “la inteligencia emocional no es sólo un factor protector de los estados emocionales negativos, sino que además está relacionada directamente con las emociones positivas y el bienestar psicológico”.

Este resultado está en consonancia con el obtenido en los trabajos de Extremera, Salguero y Fernández-Berrocal (2011), Lopes et al. (2011), Fierro (2006) y Bermúdez, Teva y Sánchez (2003), donde se afirma que una elevada inteligencia emocional está asociada con indicadores positivos de bienestar psicológico.

### **OBJETIVO 3: Determinar los niveles de *burnout* en el PDI de la ULPGC**

Los resultados relativos al primero de los objetivos específicos del tercer objetivo, es decir, “3.1. Analizar los niveles de *burnout* en el PDI a nivel de ítem y de dimensiones recogidas en la literatura”, indican que, desde un punto de vista general y teniendo en cuenta que la escala de valoración del *burnout* era de 0 a 6, el PDI presenta puntuaciones medias altas en la dimensión de eficacia profesional y, por el contrario, puntuaciones críticas a la hora de percibirse quemado laboralmente, siendo lo anterior un signo contradictorio a la hora de identificar el malestar laboral

(Caballero, Bresó y González, 2015; Bresó et al., 2007; Flores, Jenaro, Cruz, Vega y Pérez, 2013).

El AFC de primer orden aplicado a la escala del *burnout* verifica la estructura tridimensional recogida en la literatura existente sobre este tópico (Maslach, Jackson y Leiter, 1996). Estos resultados coinciden con los de Pando, Aranda y López (2015), Shirom y Melamed (2006), Faúndez y Gil-Monte (2009) y Cruz, Zavala y Cruz (2015).

En cuanto al último de los objetivos específicos de este tercer objetivo, es decir, “3.2. Determinar la influencia del perfil del PDI en los nivel de *burnout*”, señalar que, con respecto a la dimensión de “Agotamiento”, la mayoría del profesorado se encuentra en el rango de niveles medio-bajo, siendo estos resultados similares a los obtenidos en la investigación realizada por la Universidad Pública de Navarra en colaboración con el Gobierno de Navarra (2006) en el profesorado universitario de dicha comunidad autónoma. En cuanto a la dimensión de “Cinismo”, se observa que el PDI posee un nivel medio-alto, resultado bastante más bajo que los encontrados en el estudio realizado por Arias y González (2009) en profesorado universitario de México. Finalmente, en lo que a la dimensión “Eficacia profesional” se refiere, el profesorado de la ULPGC también posee un nivel medio-alto de eficacia profesional, resultados positivos y en sintonía con los obtenidos en el estudio de Marsollier y Aparicio (2014), pero en contraposición con los recogidos por Paredes (2002) en el profesorado de la Universidad de Salamanca, donde los resultados son bastante más bajos.

En cuanto al género del profesorado, se evidencia su influencia en las dimensiones de agotamiento y de cinismo, siendo las mujeres las que presentan un mayor grado en estas dimensiones. Estos resultados no coinciden con los obtenidos por Guerrero (2003) y Extremera, Fernández-Berrocal y Durán (2003), aunque sí lo hacen en la dimensión de agotamiento con el estudio en profesorado de la comunidad autónoma gallega realizado por Otero-López (2012). Por otra parte, según los resultados obtenidos, la edad es una variable sociodemográfica que no presenta diferencias significativas a un nivel de significación igual o inferior al 5%, al igual que concluyeron Guerrero (2003) y Cladellas y Castelló (2011).

Con respecto al área de conocimiento del PDI, se encuentra influencia en las dimensiones de agotamiento y de cinismo, siendo los docentes del área de Arte y

Humanidades los que presentan un mayor grado en estas dimensiones. Por otro lado, Avargues, Borda y López (2010) concluyeron que el profesorado de las áreas técnicas presentaba más síntomas de estrés laboral. También se halla influencia de la categoría docente del PDI, en concreto en la dimensión de agotamiento, siendo los Profesores Colaboradores los que presentan un mayor agotamiento. En cambio, el estudio de Sánchez-Fernández y Clavería (2005) revela como las categorías laborales más castigadas por el *burnout* las de Profesor Asociado y Titular de Escuela Universitaria.

En lo que a los años de ejercicio en la docencia se refiere, se puede afirmar que esta variable influye en el estado emocional del profesorado universitario, en concreto en la dimensión de cinismo, siendo el profesorado con más de 30 años de experiencia el que presenta un mayor nivel. Además, se puede observar que el mayor número de años de experiencia origina un mayor nivel de cinismo. Sin embargo, la investigación realizada por Sánchez-Fernández y Clavería (2005) sentencia que los sujetos con mayor experiencia laboral son los menos afectados por el síndrome de estar quemado en el trabajo. Por otro lado, la dedicación docente del PDI también influye en el estado emocional, en concreto en la dimensión de cinismo, siendo el profesorado con una jornada completa el que presenta un mayor nivel de cinismo frente al del profesorado a tiempo parcial, resultados avalados por León-Rubio, Cantero y León-Pérez (2011).

Continuando con las variables referidas al número de horas de docencia e investigación semanales, se considera que no son variables que influyan en el profesorado universitario a la hora de percibir sus niveles de *burnout*. En cambio, Cladellas y Castelló (2011) afirman que a cuantas más horas de trabajo mayor riesgo de padecer *burnout*, al igual que lo hacen León-Rubio y Avargues (2007) y Fernán y Piernagorda (2011).

Por último, en relación al desempeño de actividades de gestión del PDI, se puede afirmar que esta variable también es relevante en el estado emocional del PDI, en concreto en la dimensión de agotamiento, siendo el profesorado que sí realiza actividades de gestión el que presenta un mayor nivel de agotamiento en contraposición con aquellos que no las realizan, resultados avalados por León-Rubio, Cantero y León-Pérez (2011) y por la Universidad Pública de Navarra (2006).

#### **OBJETIVO 4: Diseñar un modelo explicativo del *burnout* a partir de la inteligencia emocional percibida y el bienestar psicológico**

Los resultados del SEM llevado a cabo para dar respuesta al primero de los objetivos específicos de este último objetivo, es decir, “4.1. Evaluar el efecto de la inteligencia emocional percibida sobre el *burnout*”, indican que la inteligencia emocional percibida no ejerce efecto alguno sobre el *burnout*, debiendo rechazar la hipótesis formulada al respecto. Estos resultados no son coincidentes con los existentes en la literatura, ya que Augusto-Landa et al. (2012) concluyen que la inteligencia emocional predice el desgaste profesional, proponiendo un modelo que explica el 80% de la variabilidad del *burnout*. De acuerdo a la afirmación anterior también se encuentra el estudio realizado por Extremera y Fernández-Berrocal (2006).

Finalmente, en cuanto al último objetivo específico referido a “4.2. Evaluar el efecto del bienestar psicológico sobre el *burnout*”, los resultados constatan que el bienestar psicológico influye negativa y significativamente en el *burnout*, explicando el 33.2% de la variabilidad del *burnout*, dándose apoyo empírico a la hipótesis H3. Estos resultados están en línea con los resultados obtenidos en el trabajo de Barraca (2010), donde se obtiene una correlación negativa entre el malestar docente y el bienestar psicológico, dado que el profesorado universitario es una profesión altamente castigada por el estrés.

#### **4.2. CONCLUSIONES**

A continuación y a modo de síntesis se relacionan las principales conclusiones derivadas de la discusión realizada anteriormente.

- Las percepciones sobre el EEES del PDI de la ULPGC percibidas como positivas son las siguientes: los nuevos métodos de evaluación como generadores de nuevas competencias docentes, los procesos de *feedback* con el alumnado y las tutorías como mejora del clima de convivencia en las aulas, la satisfacción con los cambios realizados dentro del sistema universitario español y el empleo de las metodologías propuestas por el EEES, aunque éstas exigen una mayor planificación de las clases.
- El profesorado califica como negativos los siguientes ítems sobre el EEES: una sobrecarga de trabajo administrativo y de gestión, así como menos horas y

posibilidades para investigar, por ello hay que añadir que la integración de las TICs en la actividad docente ha supuesto una mayor carga de trabajo. Todo lo anterior ha dado lugar a dificultades en la adaptación del profesorado sobre los cambios exigidos por el EEES.

- El estudio empírico verifica la estructura tridimensional del TMMS-24 de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004).
- En inteligencia emocional las mujeres puntúan más alto en comprensión emocional y en regulación emocional. Por otro lado, la edad no influye en la percepción de la inteligencia emocional del profesorado. En cuanto al área de conocimiento los docentes de Arte y Humanidades presentan un mayor grado en las dimensiones de percepción emocional y de comprensión emocional.
- Las EBP de 29 ítems de Van Dierendonck, Díaz, Rodríguez-Carvajal, Blanco y Moreno-Jiménez (2008), versión original de Ryff (1989), presenta un mejor ajuste que la versión de 39 ítems. Además, el AFC de primer orden aplicado a las EBP de 29 ítems verifica su estructura multidimensional.
- En lo que se refiere al nivel de bienestar psicológico, las mujeres son las que presentan un mayor grado. La categoría docente también influye en el nivel de bienestar psicológico de los docentes, siendo los Profesores Titulares de Universidad y los Profesores Ayudantes Doctores los que presentan un mayor grado de autoaceptación y los Profesores Titulares de Universidad mayor nivel en el propósito en la vida.
- La investigación verifica la estructura tridimensional del MBI-GS de Salanova et al. (2000), versión original de Schaufeli y Leiter (1996, 1997).
- En cuanto al nivel de *burnout*, las mujeres presentan un mayor grado en las dimensiones de agotamiento y de cinismo, en esos dos factores también puntúan más alto los docentes procedentes del área de conocimiento de Arte y Humanidades. Por otro lado, los Profesores Colaboradores son los que presentan un mayor agotamiento. En lo que a los años de ejercicio en la docencia se refiere, el profesorado con más de 30 años de experiencia es el que presenta un mayor nivel de cinismo. Además, se puede concluir que un mayor número de años de experiencia origina un mayor nivel de cinismo entre los docentes de la ULPGC. Por otro lado, el profesorado con una jornada completa

es el que manifiesta un mayor nivel de cinismo. Por último, en lo relativo al desempeño de actividades de gestión del PDI, se puede concluir que el profesorado que sí realiza actividades de gestión presenta un mayor nivel de agotamiento.

- La inteligencia emocional percibida influye positiva y significativamente en el bienestar psicológico del PDI de la ULPGC.
- Los niveles de inteligencia emocional percibida no ejercen efecto alguno sobre el *burnout* del PDI de la ULPGC.
- El nivel bienestar psicológico influye negativa y significativamente en el *burnout* del profesorado de la institución.

#### 4.2.1. Limitaciones

A pesar de que el presente estudio ha seguido algunas de las directrices de otras investigaciones similares, es necesario tener en cuenta que existen ciertas limitaciones que deben ser consideradas.

En primer lugar, por las dificultades propias de la naturaleza del estudio de campo fue necesario disponer de una muestra de docentes seleccionada de forma no aleatoria, por lo que los sujetos que conforman la muestra de estudio lo han hecho de manera voluntaria, lo que debe ser tenido en cuenta a la hora de la generalización de los resultados debido a la posibilidad de existir un sesgo de no respuesta.

En segundo lugar, el propio uso de autoinformes como instrumentos de recogida de datos plantea siempre el riesgo del sesgo del método común (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005). Aunque se podría haber empleado algún otro método para la recogida de información, como las pruebas de habilidad (MSCEIT), el gran número de variables estudiadas y la falta de recursos hacia que fuera prácticamente imposible efectuarlo de otra manera.

Y, en tercer lugar, las investigaciones realizadas sobre inteligencia emocional y bienestar psicológico en personal docente universitario son escasas, lo que ha dificultado la discusión de ciertos resultados. La mayoría de estudios se centran en población docente de las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria.

#### **4.2.2. Líneas de trabajo futuras**

A raíz de los resultados obtenidos lo coherente y útil sería tenerlos en cuenta para proponer mejoras, así como líneas de trabajo futuras. Por ello, se exponen aquellos aspectos en los que será necesario incidir.

En futuras líneas de investigación es necesario enfatizar la necesidad de contar con datos longitudinales que confirmen los resultados obtenidos en esta tesis doctoral, con lo cual se podría contribuir a diseñar intervenciones para desarrollar la inteligencia emocional, y así, mejorar los aspectos negativos vinculados a los aspectos psicológicos del ejercicio de la docencia universitaria.

Por otra parte, a pesar de las limitaciones anteriormente comentadas en el presente estudio y ante la falta de investigaciones similares en nuestro país, es necesario continuar los estudios en este campo, con el fin de articular políticas gubernamentales y corporativas para la reducción de los riesgos psicosociales en los docentes de universidad.

También sería interesante para próximos trabajos, llevar a cabo investigaciones similares a la presente, pero controlando otras variables relacionadas con la propia organización del trabajo, así como con otro tipo de variables personales, como puede ser el uso de técnicas de afrontamiento del estrés.

Por último, las futuras líneas de investigación deberían ahondar más en los temas estudiados y además considerar la distinción por grupos profesionales (docentes, personal sanitario, personal de emergencias,...), así como el estudio de variables de tipo personal, ya que como afirman Gil-Monte y Peiró (2000) los resultados empíricos de muchos estudios hacen pensar que el proceso de quemarse por el trabajo no se desarrolla de igual manera en todos los colectivos profesionales y, por tanto, el diseño de intervenciones debe ser específico para cada profesión.

#### **4.3. IMPLICACIONES ACADÉMICAS Y PRÁCTICAS**

Las implicaciones del presente trabajo de investigación puede agruparse en implicaciones académicas, tanto para la literatura como para la validación y fiabilidad de instrumentos, e implicaciones prácticas, relativas a la situación laboral del PDI en la ULPGC.

Desde un punto de vista académico, este estudio ha permitido:

- Ampliar la literatura en relación con los constructos estudiados en torno al sector de docentes universitarios como población objeto de análisis, es decir, desarrollar un marco conceptual a partir de la revisión de la literatura, lo que supone una aproximación al perfil del estado emocional del PDI y sus perspectivas de estudio.
- Sentar las bases empíricas de investigaciones posteriores relativas al estado emocional y laboral del PDI de la ULPGC, así como del profesorado de otras universidades. La influencia de las diversas dimensiones sobre el estado emocional del profesorado universitario, así como la relación de éstas con las características propias de la enseñanza superior son elementos clave para determinar líneas de estudio futuras.
- Corroborar la estructura dimensional de los instrumentos utilizados: TMMS-24, EBP y MBI-GS. El hecho de verificar la estructura de los instrumentos empleados permite que la medición de los constructos estudiados, así como la de sus componentes, cuente con mayor validez y fiabilidad, además de ampliar la literatura existente sobre ellos.
- Crear un modelo holístico que engloba los constructos de inteligencia emocional, bienestar psicológico y *burnout* especialmente dirigido al profesorado universitario, es decir, un modelo creado a partir de la integración de la literatura existente, que hasta el momento ha pretendido abordar la problemática de estudio y ampliarlo a una población poco estudiada, como el PDI.

Desde un punto de vista práctico, las conclusiones de esta investigación permiten la toma de decisiones relativas a la situación laboral del PDI de la ULPGC:

- Generando reflexión dentro de la ULPGC como institución sobre la distribución de la carga lectiva del profesorado, permitiendo, por otro lado, la toma de decisiones relativas a la elección de horarios entre el profesorado universitario según su categoría laboral o docente.
- Proponiendo programas para el fomento de la inteligencia emocional entre el profesorado, así como para el desarrollo de estrategias para el afrontamiento del estrés. Hué (2007) desarrolló el método de pensamiento emocional que tiene como objetivo que los profesores desarrollen el bienestar docente

basándose en principios de la inteligencia emocional. El método establece siete componentes a desarrollar:

- **Autoconocimiento:** propone al profesorado una reflexión sobre su propia existencia y su desarrollo profesional. Este componente es importante porque la felicidad y el bienestar docente dependen de la percepción de los errores cometidos, es decir, de las propias creencias.
  - **Autoestima:** requiere ofrecer un tiempo para la reflexión personal sobre las capacidades propias y también sobre los defectos. Debe tratarse de una reflexión objetiva si se quiere mejorar la autoestima.
  - **Control emocional:** enseña al docente el control de sus emociones y sentimientos negativos a partir de actividades de control físico y mental.
  - **Motivación:** se propone crear un proyecto de vida para que el docente tenga la posibilidad de partir de una motivación vital.
  - **Conocimiento de los demás:** propone al docente conocer cómo es su alumnado. Cuando el profesorado conoce bien al alumnado puede ser empático con ellos, lo que permite un acercamiento emocional.
  - **Valoración del otro:** trabaja la afabilidad del profesor. Este en el camino que favorece la confianza entre profesor y alumno.
  - **Liderazgo:** se propone su desarrollo a partir de actividades de resolución de conflictos, organización de grupos, mediación y sociabilidad.
- Valorando el compromiso de los docentes con la ULPGC, así como la relación de éste con la satisfacción personal. Del modelo propuesto se deduce la existencia de una correlación positiva entre el resultado de dos de las tres relaciones objeto de análisis (bienestar psicológico y *burnout*), lo que pone de manifiesto la importancia de velar por el resultado de todas y cada una de las relaciones que constituyen el estado emocional del PDI de la ULPGC. A tal efecto, es de destacar la necesidad de que la Institución no sólo fomente la satisfacción profesional del profesorado, sino también preste especial atención al compromiso de éstos con la propia Universidad, dado que la calidad y los resultados de ésta dependen de la “felicidad” que experimente el profesorado a lo largo de la jornada laboral.



# **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

---



- Altamirano, Z. (2013). *El bienestar psicológico en prisión antecedentes y consecuencias* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Alviárez, L., y Pérez, M. (2009). Inteligencia emocional en las relaciones académicas profesor-estudiante en el escenario universitario. *Laurus*, 15(30), 94-117.
- Anderson, J. C., y Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411.
- Andrés, V. (2012). *Inteligencia emocional y bienestar subjetivo: Un estudio en adolescentes* (Tesis doctoral). Universitat Jaume I, Castellón.  
doi: 10.6035/ForumRecerca.2012.17.14
- Aragón, J. L. (2005). El síndrome de quemarse por el trabajo en diversos grupos profesionales de los servicios sociales de la provincia de valencia. *Área de Bienestar Social y Sanidad. Servicio de Bienestar Social Diputación de Valencia*.
- Arias, F., y González, M. E. (2009). Estrés, agotamiento profesional (*burnout*) y salud en profesores de acuerdo a su tipo de contrato. *Reinserción Laboral*, 172.
- Ariza, T. (2014). *Análisis de la satisfacción del profesorado con el Espacio Europeo de Educación Superior: propuestas de mejora para la convergencia europea* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Ariza, T., Quevedo-Blasco, R., y Buela-Casal, G. (2014). Satisfaction of social and legal sciences teachers with the introduction of the European higher education area. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 6(1), 9-16.
- Augusto-Landa, J. M., Pulido-Martos, M., y Lopez-Zafra, E. (2011). Does perceived emotional intelligence and optimism/pessimism predict psychological well-being? *Journal of Happiness Studies*, 12(3), 463-474. doi:10.1007/s10902-010-9209-7
- Augusto-Landa, J. M., López-Zafra, E., Berrios-Martos, M. P., y Pulido-Martos, M. (2012). Analyzing the relations among perceived emotional intelligence, affect balance and burnout. *Psicología Conductual*, 20(1), 151.
- Augusto-Landa, J. M. (2009). *Estudios en el ámbito de la inteligencia emocional* (Tesis doctoral). Universidad de Jaén, Jaén.
- Avargues, M., Borda, M., y López, A. (2010). El *core of burnout* y los síntomas de estrés en el personal de universidad. prevalencia e influencia de variables de carácter sociodemográfico y laboral. *Boletín de Psicología*, 99(1), 89-101.

- Avia, M. D., y Vázquez, C. (1998). *Optimismo inteligente: Psicología de las emociones positivas*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Barahona, M. N., Sánchez, A., & Urchaga, J. D. (2013). La Psicología Positiva aplicada a la educación: el programa CIP para la mejora de las competencias vitales en la Educación Superior. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*. Vol, 6(4), 244-256.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient inventory (EQ-i). A test of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(Suplemento), 13-25.
- Barraca, J. (2010). Emociones negativas en el profesorado universitario: *Burnout*, estrés laboral y *mobbing*. *EduPsykhé: Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 9(1), 85-100.
- Bermúdez, M. P., Teva, I., y Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universitas Psychologica*, 2(1), 27-32.
- Bernarás, E., Garaigordobil, M., y de las Cuevas, C. (2011). Inteligencia emocional y rasgos de personalidad. Influencia de la edad y el género durante la edad adulta y la vejez. *Boletín de Psicología*, 103, 75-88.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España: Editorial La Muralla.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona, España: Editorial Wolters Kluwer.
- Borritz, M., y Kristensen, T. (1999). Copenhagen burnout inventory. *Copenhagen Denmark: National Institute of Occupational Health*.
- 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
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., y Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 780. doi: 10.1037/0022-3514.91.4.780

- Brackett, M. A., y Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 29(9), 1147-1158. doi:10.1177/0146167203254596
- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Oxford, The United Kingdom: Aldine.
- Bresó, E., Salanova, M., Schaufeli, W., y Nogareda, C. (2007). Síndrome de estar quemado por el trabajo "Burnout"(III): Instrumento de medición. *Nota Técnica De Prevención*, 732, 21ª Serie. Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo.
- Breva, A., Galindo, M. P., Gámez, E., y Díaz, J. M. (2011). ¿La excesiva atención emocional se relaciona con el bienestar subjetivo?: Algunos datos empíricos acerca del papel mediador de la regulación emocional en dicha relación? *Inteligencia Emocional: 20 años de Investigación y Desarrollo*, 103-107.
- Caballero, C., Bresó, E. y González, O. (2015). Burnout en estudiantes universitarios. *Psicología desde El Caribe*, 32(3). doi:10.14482/psdc.32.3.6217
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1).
- Cáceres-Lorenzo, M. T., y Salas-Pascual, M. (2013). Blog y desarrollo de las competencias genéricas en el EEES. *Grupo De Innovación Educativa-7: Generación de Recursos Didácticos para la Renovación Metodológica según el EEES*. Universidad Las Palmas De Gran Canaria, Islas Canarias.
- Calderón, C., y Escalera, G. (2008). La evaluación de la docencia ante el reto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Revista de la Facultad de Educación* 11 2008, , 237.
- Casas, F., Sarriera, J. C., Alfaro, J., González, M., Malo, S., Bertran, I., y Paradiso, A. (2012). Testing the personal wellbeing index on 12–16 year-old adolescents in 3 different countries with 2 new items. *Social Indicators Research*, 105(3), 461-482. doi:10.1007/s11205-011-9781-1
- Castro, A. (2009). El bienestar psicológico: cuatro décadas de progreso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(66), 43-72.

- Casullo, M. M., y Brenlla, M. E. (2002). *Evaluación del bienestar psicológico en Iberoamérica*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Cherniss, C. (1980). *Staff burnout: job stress in the human services*. Beverly Hills, USA: Sage Publications.
- Cladellas, R., y Castelló, A. (2011). Percepción del estado de salud y estrés, de profesorado universitario, en relación con la franja horaria de docencia. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(1), 217-240.
- Cruz, A. K., Zavala, D. A., y Cruz, M. T. K. (2015). Medición del agotamiento emocional, la despersonalización y la autoeficacia profesional del personal docente de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. *Ciencia Nicolaita*, (64), 59-75.
- Cuadra, H., y Florenzano, R. (2011). El bienestar subjetivo: hacia una psicología positiva. *Revista de Psicología*, 12(1), Pág. 83-96.
- Cummins, R. A., Eckersley, R., Pallant, J., Van Vugt, J., y Misajon, R. (2003). Developing a national index of subjective wellbeing: The Australian unity wellbeing index. *Social Indicators Research*, 64(2), 159-190.
- Curbelo, M. L., Pérez, I. A., García, L. G., y Fumero, A. (2006). Inteligencia emocional en policías locales. *Ansiedad y Estrés*, 12.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109-134.
- Díaz, D., Dierendonck, D., Abarca, A. B., Jiménez, B. M., Gallardo, I., Valle, C., y Carvajal, R. R. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572-577.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31(2), 103-157.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: the science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34.
- Diener, E., Napa Scollon, C., y Lucas, R. E. (2003). The evolving concept of subjective well-being: the multifaceted nature of happiness. *Advances in Cell Aging and Gerontology*, 15, 187-219.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., y Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276.

- Dillman, D. A., Tortora, R. D., y Bowker, D. (1998). *Principles for constructing web surveys*. Texas, USA: Joint Meetings of the American Statistical Association.
- Duncan, N. (2007). Trabajar con las emociones en arteterapia. *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social*, 2, 39-49.
- Echeverría, A., y López-Zafra, E. (2011). Pigmalión, ¿sigue vivo?: Inteligencia emocional y la percepción del profesorado de alumnos de ESO. *Boletín de Psicología*, (102), 7-22.
- Edelwich, J., y Brodsky, A. (1980). *Burnout: Stages of disillusionment in the helping professions*. New York, USA: Human Sciences Press.
- Etopa, M. P., Marrero, G., y Castro, J. J. (1999). Necesidades formativas del profesorado de la ULPGC: un estudio cualitativo. *Anuario de Filosofía, Psicología y Sociología*, (2), 69-80.
- Extremera, N., Durán, A., y Rey, L. (2009). The moderating effect of trait meta-mood and perceived stress on life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 47(2), 116-121.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional intelligence as predictor of mental, social, and physical health in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 9(1), 45-51.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2015). *Inteligencia emocional y educación: Psicología*. Madrid, España: Editorial Grupo 5.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., y Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y *burnout* en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1(5), 260-265.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. M., y Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana Psicología*, 36(2), 209-228.
- Extremera, N., Salguero, J. M., y Fernández-Berrocal, P. (2011). Trait meta-mood and subjective happiness: a 7-week prospective study. *Journal of Happiness Studies*, 12(3), 509-517. doi:10.1007/s10902-010-9233-7
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco, USA: Jossey-Bass.
- Faúndez, V., y Gil-Monte, P. (2009). Análisis de las principales fortalezas y debilidades del *Maslach Burnout Inventory*(MBI). *Ciencia & Trabajo*, 11, 160-167.

- Fernán, C., y Piernagorda, D. C. (2015). Relación entre las estrategias de afrontamiento y el síndrome de *burnout* en docentes de básica Primaria y Secundaria pertenecientes a una institución educativa privada del municipio de Cartago (Colombia). *Psicogente*, 14(26).
- Fernández-Abascal, E. G., García, B., Jiménez, M. P., Martín, M. D., y Domínguez, F. J. (2010). *Psicología de la emoción*. Madrid, España: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), (2005), 63-93.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2006). La investigación de la inteligencia emocional en España. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 139-153.
- Fernández-Berrocal, P., Berrios-Martos, M. P., Extremera, N., y Augusto, J. M. (2012). Inteligencia emocional: 22 años de avances empíricos. *Psicología Conductual*, 20(1), 5-13.
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Castillo, R., y Extremera, N. (2012). Gender differences in emotional intelligence: The mediating effect of age. *Behavioral Psychology*, 20, 77-89.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 23, 85-108.
- Fernandez-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755.
- Fernández-Berrocal, P., y Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(15), 421-436.
- Ferragut, M., y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104.
- Ferrel, F. R., Thomas, J. Z., Solano, A. I., Lara, E. M. R., y Ferrel L. (2016). Bienestar psicológico en profesores de una universidad privada del distrito de Santa Marta. *Cultura Educación y Sociedad*, 5(2), 61-76.

- Fierro, A., y Fierro-Hernández, C. (2005). Inteligencia emocional, bienestar, adaptación y factores de personalidad en adolescentes. *Comportamiento y Palabra: estudios*, 18-92.
- Fierro, A. (2006). La inteligencia emocional ¿se asocia a la felicidad?. Un apunte provinciano. *Ansiedad y Estrés*, 12(3), 241-249.
- Fischer, H. J. (1983). A psychoanalytic view of burnout. *Stress and Burnout in the Human Service Professions*, 40-45.
- Flores, N., Jenaro, C., Cruz, M., Vega, V., y Pérez, M. C. (2013). Síndrome de *burnout* y calidad de vida laboral en profesionales de servicios sanitarios. *Pensando Psicología*, 9(16), 7-21.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Freudenberger, H. J., y Richelson, G. (1981). *Burn-out: The high cost of high achievement*. New York, USA: Bantam Books.
- Froufe, M., y Colom, R. (1999). Inteligencia racional vs inteligencia emocional. *Cuadernos de Educación*, 12(3), 40-45.
- Gallardo, P., y Gallardo J. A. (2010). *La inteligencia emocional y la educación emocional en el contexto educativo*. Sevilla, España: Wanceulen Editorial.
- García, D., Serrano, M. E. y Gerardino, C. P. (2016). Bienestar psicológico e inteligencia emocional con relación a la humanidad y amor en estudiantes de educación integral. *Encuentro Educativo*, 22(2), 153-164.
- García-Alandete, J. (2013). Bienestar psicológico, edad y género en universitarios españoles. *Salud & Sociedad: Investigaciones en Psicología de la Salud y Psicología Social*, 4(1), 48-58.
- García-Viniegras, V., y González, I. (2000). La categoría bienestar psicológico: Su relación con otras categorías sociales. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 16(6), 586-592.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Nueva York, USA: Basic.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona, España: Editorial Paidós.

- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N., y Barbera Heredia, E. (2012). Inteligencia emocional y género: Más allá de las diferencias sexuales. *Anales De Psicología*, 28(2), 567-575.
- Gil-Monte, P. R., y Peiró, J. M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: El síndrome de quemarse*. Madrid, España: Síntesis.
- Gil-Monte, P. R., y Peiró, J. M. (2000). Un estudio comparativo sobre criterios normativos y diferenciales para el diagnóstico del síndrome de quemarse por el trabajo (*burnout*) según el MBI-HSS en España. *Revista De Psicología Del Trabajo y de las Organizaciones*, 16(2), 135-149.
- Gil-Monte, P. R. (2002). Validez factorial de la adaptación al español del Maslach Burnout Inventory-General Survey. *Salud Pública de México*, 44(1), 33-40.
- Gil-Monte, P. R. (2005). Factorial validity of the Maslach Burnout Inventory (MBI-HSS) among Spanish professionals. *Revista de Saúde Pública*, 39(1), 1-8.
- Gil-Monte, P. (2004). La evaluación del síndrome de quemarse por el trabajo (*burnout*) en centros para personas con discapacidad: construcción y validación test-retest del «Cuestionario para la evaluación del síndrome de quemarse por el trabajo»(CESQT-versión PD). *Memoria Anual del Proyecto de Investigación*.
- Gohm, C. L., Corser, G. C., y Dalsky, D. J. (2005). Emotional intelligence under stress: useful, unnecessary, or irrelevant? *Personality and Individual Differences*, 39(6), 1017-1028.
- Goleman, D. (2011). *El cerebro y la inteligencia emocional: Nuevos descubrimientos*. Barcelona, España: Ediciones B.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional* (86<sup>th</sup> ed). Barcelona, España: Editorial Kairós.
- Golembiewski, R. T., y Munzenrider, R. F. (1988). *Phases of burnout: Developments in concepts and applications*. New York, USA: Praeger Publishers.
- González, A., y Peñalver, J. y Bresó, E. (2011). La evaluación de la inteligencia emocional: ¿autoinformes o pruebas de habilidad? *Fórum de Recerca*, (16), 699-712.
- González, V. (2008). *Bienestar personal y actividades en la edad adulta tardía* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga.

- González-Méndez, H. (2001). *El paradigma personal: Un modelo integrador en psicoterapia*. Universidad de los Andes, Consejo de Publicaciones.
- Guerrero, E. (2003). Análisis pormenorizado de los grados de *burnout* y técnicas de afrontamiento del estrés docente en profesorado universitario. *Anales de psicología, (19)*, 145-158
- Guerrero, E., y Vicente, F. (2001). *Síndrome de " burnout" o desgaste profesional y afrontamiento del estrés en el profesorado*. Universidad de Extremadura, Extremadura.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México, México: Mc Graw Hill.
- Herranz, J. (2004). La calidad de vida, el trabajo y la salud de los profesores universitarios (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, Alicante.
- Hué, C. (2007). *Pensamiento emocional: un método para el desarrollo de la autoestima y el liderazgo*. Zaragoza, España: Editorial Mira.
- Hué, C. (2012). Bienestar docente y pensamiento emocional. *Revista Fuentes, 12*, 47-68.
- Ingellis, A. G., y Lahiguera, C. P. (2016). Análisis de un modelo de tutorización de Trabajos Fin de Grado (TFM) en el Espacio Europeo de Educación Superior: una aplicación en el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos. *Lan Harremanak. Revista de Relaciones Laborales, (32)*, 527-552. doi: 10.1387/lan-harremanak.15445
- Jiménez, V., Alvarado, J. M., y Puente, A. (2013). Una aproximación al trabajo social desde la óptica de la psicología positiva (virtudes y fortalezas). *Cuadernos de Trabajo Social, 26(2)*, 397-407.
- Johnson, P. R., y Indvik, J. (1999). Organizational benefits of having emotionally intelligent managers and employees. *Journal of Workplace Learning, 11(3)*, 84-88.
- Kristensen, S., Borritz, M., y Villadsen, E. (2005). The Copenhagen burnout inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress, 19(3)*, 192-207.
- Latorre, A., Del Rincón, D., y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona, España: Experiencia.
- Leiter, M. P. (1993). Burnout as a developmental process: consideration. *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research, 237-249*.

- Leiter, M. P., y Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 9(4), 297-308.
- León, J., y Avargues, M. (2007). Evaluación del estrés sociolaboral en el personal la Universidad de Sevilla. *Revista Mapfre Medicina*, 18(4), 323-332.
- León-Rubio, J. M., Cantero, F. J., y León-Pérez, J. M. (2011). Diferencias del rol desempeñado por la autoeficacia en el *burnout* percibido por el personal universitario en función de las condiciones de trabajo. *Anales de Psicología*, 27(2), 518-526.
- León-Rubio, J. M., y Avargues, M. (2007). Evaluación del estrés laboral del personal universitario. *Mapfre Medicina*, 18(4), 323-332.
- Ley orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la ley orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades (LOMLOU).
- Lopes, P. N., Nezlek, J. B., Extremera, N., Hertel, J., Fernández-Berrocal, P., Schütz, A., y Salovey, P. (2011). Emotion regulation and the quality of social interaction: does the ability to evaluate emotional situations and identify effective responses matter? *Journal of Personality*, 79(2), 429-467.
- López, E., Pulido, M., y Augusto, J. M. (2013). *Inteligencia emocional en el trabajo*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Lucas, R. E., Diener, E., y Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(3), 616.
- Marsollier, R., y Aparicio, M. (2014). *Burnout y engagement: ¿perspectivas complementarias o polos opuestos? Un análisis en trabajadores de la universidad*. *Revista De Orientación Educativa*, 27(52), 63-74.
- Maslach, C. (1973). Detached concern. Paper presented at the *Health and Social Service Professions. Annual Convention of the American Psychological Association, Montreal*.
- Maslach, C., Jackson, S. E., y Leiter, M. P. (1996). *Maslach burnout inventory manual (3ª ed.)*. California, USA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., y Leiter, M. P. (1999). Burnout and engagement in the workplace. A contextual analysis. *Advances in Motivation and Achievement*, 11, 275-302.
- Maslach, C. (1976). Burnout. *Human Behavior*, 5(9), 16-22.

- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. New York, USA: ISHK.
- Maslach, C., y Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113.
- Maslach, C., y Jackson, S. E. (1985). The role of sex and family variables in burnout. *Sex Roles*, 12(7-8), 837-851.
- Maslach, C., y Jackson, S. E. (1986). *MBI: Maslach burnout inventory; manual research edition*. California, USA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Jackson, S. E., y Leiter, M. P. (1997). Maslach burnout inventory. *Evaluating Stress: A Book of Resources*, 3, 191-218.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., y Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370.
- Mathieu, J. E., y Taylor, S. R. (2006). Clarifying conditions and decision points for mediational type inferences in organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 27(8), 1031-1056.
- Matthews, D. B. (1990). A comparison of burnout in selected occupational fields. *The Career Development Quarterly*, 38(3), 230-239.
- Mayer, J., Salovey, P., y Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. *Handbook of Intelligence*, 396-420.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence en P. Salovey y D. Sluyter (eds): Emotional development and emotional intelligence. implications for educators*. New York, USA: Basic Books.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., y Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annu. Rev. Psychol*, 59, 507-536.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4(3), 197-208.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: theory, findings and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215.

- Mayordomo, T.; Sales A.; Satorres E. y Meléndez, J. C. (2016). Bienestar psicológico en función de la etapa de vida, el sexo y su interacción. *Pensamiento Psicológico* 14.2, 101-112. doi:10.11144/Javerianacali.PPSI14-2.bpfe
- Molero, D., Ortega, F., y Moreno, M. R. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (3), 165-172.
- Moreno, B., Oliver, C., y Aragonese, A. (1993). Configuración específica del estrés laboral asistencial en el profesorado de educación media. *Centro Nacional de Educación Educativa*.
- Moreno-Jiménez, B., Bustos, R., y Matallana, M. (1997). *La evaluación del burnout: Problemas y alternativas: EL CBB como evaluación de los elementos del proceso* Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.
- Moreno-Jiménez, B., Garrosa, E., González, y J. (2000). La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: El CBP-R. *Revista De Psicología Del Trabajo y De Las Organizaciones*, 1(5), 1.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality: A clinical and experimental study of fifty men of college age*. New York, USA: Oxford University Press.
- Oramas, A., González, A., y Vergara, A. (2007). El desgaste profesional. Evaluación y factorialización del MBI-GS. *Revista Cubana de Salud y Trabajo*, 8(1), 37-45.
- Otero López, J. M. (2012). *Estrés laboral y burnout en profesores de Enseñanza Secundaria*. Madrid, España: Ediciones Díaz de Santos.
- Otero, J., Santiago, M., y Castro, C. (2008). Una aproximación integradora al estudio del burnout en profesores de universidad. *Psicothema*, 20(4), 766-772.
- Páez, D. (2008). *Cuaderno de prácticas de psicología social y salud: Fichas técnicas sobre bienestar y valoración psico-social de la salud mental*. San Sebastián, España: Universidad Del País Vasco.
- Palomera, R., Gil-Olarte, P., y Brackett, M. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes?: Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, (341), 687-704.
- Pando, M., Aranda, C., y López, M. D. R. (2015). Validez factorial del Maslach Burnout Inventory-General Survey en ocho países Latinoamericanos. *Ciencia y trabajo*, 17(52), 28-31. doi: 10.4067/S0718-24492015000100006

- Paredes, M. (2002). *Caracterización multivariante del síndrome de burnout en la plantilla de docentes de la Universidad de Salamanca* (Tesis doctoral). Universidad De Salamanca, Salamanca.
- Perandones, M. T., y Lledó, A. (2009). La función del profesorado universitario como tutor. Experiencias en el programa de acción tutorial en la Universidad de Alicante. *Investigar desde un Contexto Educativo Innovador*, 359-368.
- Pérez, M., Quijano, R., y Ocaña, M. T. (2013). El profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior: dos años después. *Education Siglo XXI*, 31(2), 235-254.
- Peterson, C., y Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York, USA: Oxford University Press.
- Petrides, K., y Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 313-320.
- Pineda, C. (2012). *Inteligencia emocional y bienestar personal en estudiantes universitarios en ciencias de la salud* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga.
- Pines, A. M., Aronson, E., y Kafry, D. (1981). *Burn out: From tedium to personal growth*. New York, USA: Free press.
- Pines, A., y Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. New York, USA: Free press.
- Quevedo-Blasco, R., Buela-Casal, G., y Ariza, T. (2014). Evaluación de la satisfacción del profesorado de ciencias con la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación XXI*, 18(1). doi: 10.5944/educxx1
- Rea, L. M., y Parker, R. A. (2014). *Designing and conducting survey research: A comprehensive guide*. San Francisco, USA: John Wiley & Sons.
- Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. Boletín Oficial del Estado (BOE) núm. 224, de 18 de septiembre de 2003, páginas 34355 a 34356 (2 págs).
- Riesco, M. (2015). El enfoque por competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, (13), 79-106.

- Rodríguez, M. J., y Sánchez, A. B. (2009). Competencias docentes del profesor universitario para el uso didáctico de recursos tecnológicos, ante el Espacio Europeo de Educación Superior. *Aula, 14*, 31-50.
- Rogers, C. R. (1963). Psychotherapy today or where do we go from here? *American Journal of Psychotherapy, 17*, 5-16.
- Ruano, A.; Pena, M.; Rey, L. y Extremera, N. (2012). Life Satisfaction and Engagement in Elementary and Primary Educators: differences in Emotional Intelligence and Gender. *Revista de Psicodid, 598-599*.
- Ruiz-Requies, I., Santos-Fernández, R., Carramolino-Arranz, B., y García-Sastre, S. (2008). Virtudes y desventajas de un equipo interdisciplinar ante el nuevo reto del EEES. Aportaciones a los procesos de innovación ya la integración de las TIC. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC, 7(2)*, 143-157.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Selfdetermination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55(1)*, 68.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology, 52(1)*, 141-166.
- Ryan, R. M., Huta, V., y Deci, E. L. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies, 9(1)*, 139-170.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57(6)*, 1069.
- Ryff, C. D., y Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology, 69(4)*, 719.
- Salanova, M., Schaufeli, W., Llorens, S., Peiró, J., y Grau, R. (2000). Desde el *burnout* al *engagement*. *Una Nueva Perspectiva, 117-134*.
- Salotti, P. (2006). *Estudio sobre estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en una muestra de adolescentes de Buenos Aires* (Tesis doctoral). Universidad de Belgrano, Buenos Aires.
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition, and personality, 9*, 185-211.

- Salovey, P., Bedell, B. T., Detweiler, J. B., y Mayer, J. D. (1999). Coping intelligently. *Coping*, 141-164.
- Sánchez-Fernández, M., y Clavería, M. (2005). Profesorado universitario: estrés laboral. factor de riesgo de salud. *Enfermería Global*, 4(1), 1-16.
- Santiago, M., y Otero-López, J. (2005). *Malestar laboral en profesores*. Granada, España: GEU.
- Schaufeli, W. B., y Leiter, M. P. (1996). Maslach burnout inventory-general survey. *The Maslach Burnout Inventory-Test Manual*, 1, 19-26.
- Schutte, N. S., y Malouff, J. M. (2011). Emotional intelligence mediates the relationship between mindfulness and subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 50(7), 1116-1119. doi: 10.1016/j.paid.2011.01.037
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167-177.
- Seligman, M. (2003). Positive psychology: Fundamental assumptions. *Psychologist*, 16(3), 126-127.
- Seligman, M. E. (2012). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York, USA: Simon and Schuster, Inc.
- Shirom, A., y Melamed, S. (2006). A comparison of the construct validity of two burnout measures in two groups of professionals. *International Journal of Stress Management*, 13(2), 176.
- Spielberger, C. (2007). *The encyclopedia of applied psychology*. USA: Academic Press.
- Sternberg, R. (1997). A triarchic view of giftedness: theory and practice. *Handbook of Gifted Education*, 2, 43-53.
- Strack, F., Argyle, M., y Schwarz, N. (2007). *Subjective well-being: An interdisciplinary perspective*. Oxford, The United Kingdom: Pergamon Press.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- ULPGC – Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (2016). Disponible en: <http://www.ulpgc.es>
- Universidad Pública de Navarra. (2006). *Estudio sobre salud, bienestar y calidad de vida de la comunidad universitaria*. Universidad Pública de Navarra, Gobierno de Navarra: Informe síntesis.

- Uskola, A., Madariaga, J. M., Arribillaga, A., Maguregi, G., Romero, A., y Fernández, M. (2015). Propuesta e implementación de un plan de tutorización de una tarea interdisciplinar universitaria de carácter modular. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 207-232.
- Valcárcel, M. (2005). La preparación del profesorado universitario para la convergencia europea en educación superior. *Educatio Siglo XXI*, 23
- Van Dierendonck, D. (2004). The construct validity of Ryff's scales of psychological well-being and its extension with spiritual well-being. *Personality and Individual Differences*, 36(3), 629-643.
- Vázquez, C., y Hervás, G. (2009). *La ciencia del bienestar: Fundamentos de una psicología positiva*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J. J., y Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: Aportaciones desde la psicología positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud [Annuary of Clinical and Health Psychology]*, (5), 15-28.
- Veenhoven, R. (1991). Is happiness relative? *Social Indicators Research*, 24(1), 1-34.
- Velayos, I., Cuadrado, C., Durán, C., Fernández, M., López, V., Ochoa, V., Rizo, S.; Ruiz de la Cuesta, P. y Santa Isabel, P. (2016). *Metodología para tutorización y elaboración de trabajos de fin de grado en las líneas de Derecho procesal propuestas en las titulaciones - EEES de la Universidad de Alicante*. Universidad de Alicante, Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE).
- Vicerrectorado de ordenación académica y Espacio Europeo de Educación Superior. (2016). Disponible en: <http://www.eees.ulpgc.es>
- Vidal, C. (2012). El Espacio Europeo de Educación Superior y su implantación en las universidades españolas. *Revista Catalana de Dret Públic*, (44), 253-283.
- Villanueva, J. J. (2008). *La inteligencia emocional rasgo, la autoeficacia para el liderazgo y su vinculación a procesos afectivos grupales, cognitivos y de desempeño* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Vivas, M., Gallego, D. J., y González, B. (2007). *Educar las emociones*. Madrid: Dikinson.
- Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4), 678.

- Watson, D., Clark, L. A., y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063.
- Wechsler, D. (1940). The measurement of adult intelligence. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 91(4), 548.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297.
- Zaccagnini, J. L. (2004). "Qué es" inteligencia emocional: la relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana. Madrid: Biblioteca Nuvea.
- Zeidner, M., Matthews, G., y Roberts, R. D. (2012). The emotional intelligence, health, and Well-Being nexus: What have we learned and what have we missed? *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 4(1), 1-30.
- Zubieta, E., Muratori, M., y Fernandez, O. (2012). Bienestar subjetivo y psicosocial: Explorando diferencias de género. *Salud & Sociedad: Investigaciones en Psicología De La Salud y Psicología Social*, 3(1), 66-76.



# APÉNDICES

---



# **APÉNDICE 1**

---

**Solicitud de colaboración al Vicerrectorado de  
investigación, Desarrollo e Innovación**



María José Suárez Martel

**APÉNDICE 1: Solicitud de colaboración con el Vicerrectorado de Investigación, Desarrollo e Innovación**

Buenos días,

Mi nombre es María José Suárez, soy alumna del programa de doctorado de Formación del Profesorado de esta universidad. Bajo la dirección de mi tutora la Dra. D<sup>a</sup> Leticia Morata, estoy realizando un estudio sobre el análisis de la inteligencia emocional y el bienestar psicológico del personal docente e investigador (PDI). Para obtener los datos necesarios he creado un cuestionario *on line* a través de *Google Drive* y me gustaría, si fuera posible, que llegará a todo el profesorado de la ULPGC para contar con una muestra de estudio importante. Por este motivo, le hago llegar mi solicitud para enviar dicho cuestionario a través de la lista de distribución correspondiente de la ULPGC.

A espera de su respuesta, le adjunto el enlace del cuestionario *on line*.

[https://docs.google.com/forms/d/1cRrZdIGYIIPZb-cdn2uug0v8\\_9pKX-XPqX9Le9laUqY/viewform](https://docs.google.com/forms/d/1cRrZdIGYIIPZb-cdn2uug0v8_9pKX-XPqX9Le9laUqY/viewform)

Gracias de antemano y saludos cordiales

María José Suárez



# **APÉNDICE 2A**

---

## **Primer correo masivo**



María José Suárez Martel

**APÉNDICE 2A: Primer correo masivo**

Estimado profesor/profesora:

Mi nombre es María José Suárez, soy alumna del programa de doctorado de Formación del Profesorado de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Bajo la dirección de mi tutora la Dra. D<sup>a</sup> Leticia Morata, estoy realizando un estudio sobre el análisis de la inteligencia emocional y el bienestar psicológico en el personal docente e investigador (PDI). Para obtener los datos necesarios he creado un cuestionario *on line* a través de *Google Drive* y me gustaría, si fuera posible, que participara en la investigación contestando al cuestionario mencionado. De antemano le agradezco el tiempo y dedicación empleados.

A espera de su respuesta, le adjunto el enlace del cuestionario *on line*.

[https://docs.google.com/forms/d/1cRrZdIGYIIPZb-cdn2uug0v8\\_9pKX-XPqX9Le9laUqY/viewform](https://docs.google.com/forms/d/1cRrZdIGYIIPZb-cdn2uug0v8_9pKX-XPqX9Le9laUqY/viewform)

Gracias de antemano y saludos cordiales

María José Suárez



# **APÉNDICE 2B**

---

## **Segundo correo masivo**



María José Suárez Martel

**APÉNDICE 2B: Segundo correo masivo**

Estimado profesor/profesora:

Mi nombre es María José Suárez, soy alumna del programa de doctorado de Formación del Profesorado de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Estoy realizando un estudio sobre el análisis de la inteligencia emocional y el bienestar psicológico en el PDI. Para obtener los datos necesarios he creado un cuestionario *on line* a través de *Google Drive* y me gustaría, si fuera posible, que participara en la investigación contestando al cuestionario mencionado. Debo señalarle que a finales del pasado curso ya le hice llegar una primera solicitud de colaboración, en el caso de que la aceptara, obvie este correo. De antemano, le agradezco el tiempo y dedicación empleados.

A espera de su respuesta, le adjunto el enlace del cuestionario *on line*.

[https://docs.google.com/forms/d/1cRrZdIGYIIPZb-cdn2uug0v8\\_9pKX-XPqX9Le9laUqY/viewform](https://docs.google.com/forms/d/1cRrZdIGYIIPZb-cdn2uug0v8_9pKX-XPqX9Le9laUqY/viewform)

Gracias de antemano y saludos cordiales

María José Suárez



# **APÉNDICE 3**

---

**Cuestionario para el análisis de la inteligencia emocional y el bienestar psicológico en el PDI**



**APÉNDICE 3: CUESTIONARIO PARA EL ANÁLISIS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL BIENESTAR PSICOLÓGICO EN EL PERSONAL DOCENTE Y DE INVESTIGACIÓN (PDI)**

Estimado docente:

Al contestar este formulario usted estará participando en una investigación que pretende analizar la inteligencia emocional, así como el grado de bienestar del PDI. La información que usted facilite será utilizada sólo para fines de la investigación. Los datos personales serán anónimos y confidenciales.

El cuestionario no le llevará más 10-15 minutos.

De antemano le agradecemos el tiempo y dedicación empleada a la hora de cumplimentar los cuestionarios.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

\*Obligatorio



# **APÉNDICE 3A**

---

## **Cuestionario sociodemográfico**



### APÉNDICE 3A: CUESTIONARIO SOCIODEMOGRÁFICO

Edad: \*

Sexo: \*

- Hombre
- Mujer

Universidad a la que pertenece: \*

Área de conocimiento: \*

Categoría docente: \*

Años de ejercicio en la docencia universitaria: \*

Dedicación a la docencia universitaria: \*

Horas de docencia semanales: \*

Horas de investigación semanales: \*

Desempeño de actividades de gestión dentro de la Universidad: \*

- Sí
- No



# **APÉNDICE 3B**

---

**Cuestionario sobre los cambios producidos**

**por el EEES**



### APÉNDICE 3B: CUESTIONARIO SOBRE LOS CAMBIOS PRODUCIDOS POR EL EEES

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) junto a la sociedad del conocimiento y la información han originado un momento de cambio dentro del sistema universitario español, demandando nuevas competencias al Personal Docente y de Investigación (PDI).

A continuación, se exponen algunas afirmaciones en torno a cómo ha vivido usted esta nueva etapa de la Universidad. Lea atentamente cada frase y decida la frecuencia con la que usted cree que se produce cada una de ellas. Señale la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

#### FRECUENCIA

1: Nada de acuerdo

2: Algo de acuerdo

3: Bastante de acuerdo

4: Muy de acuerdo

5: Totalmente de acuerdo

1 Las metodologías propuestas por el EEES exigen una mayor planificación de las clases. \*

1    2    3    4    5

Nada de acuerdo                  Totalmente de acuerdo

2 Los nuevos métodos de evaluación han generado la adquisición de nuevas competencias docentes. \*

1    2    3    4    5

Nada de acuerdo                  Totalmente de acuerdo

3 Los procesos de feedback con los alumnos y las tutorías han mejorado el clima de convivencia en las aulas. \*

1    2    3    4    5

Nada de acuerdo                  Totalmente de acuerdo

4 La integración de las TICs en la actividad docente ha supuesto una mayor carga de trabajo. \*

1 2 3 4 5  
Nada de acuerdo      Totalmente de acuerdo

5 En la actualidad, existe una sobrecarga de trabajo administrativo y de gestión. \*

1 2 3 4 5  
Nada de acuerdo      Totalmente de acuerdo

6 Dentro del EEES existen menos horas y posibilidades para investigar. \*

1 2 3 4 5  
Nada de acuerdo      Totalmente de acuerdo

7 Se ha adaptado con facilidad a los cambios exigidos por el EEES. \*

1 2 3 4 5  
Nada de acuerdo      Totalmente de acuerdo

8 Se siente satisfecho con los cambios realizados dentro del sistema universitario español. \*

1 2 3 4 5  
Nada de acuerdo      Totalmente de acuerdo

Una vez presentada la investigación estaremos encantados de hacerle llegar los resultados de la investigación, para lo que tendrá que indicar su dirección de correo electrónico. *Opcional*





# **APÉNDICE 3C**

---

## **ESCALA TMMS - 24**



**APÉNDICE 3C: ESCALA TMMS-24**

A continuación, encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y decida la frecuencia con la que usted cree que se produce cada una de ellas.

Señale la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas ni malas.

No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

**FRECUENCIA**

1: Nada de acuerdo

2: Algo de acuerdo

3: Bastante de acuerdo

4: Muy de acuerdo

5: Totalmente de acuerdo

1 Presto mucha atención a los sentimientos. \*

1 2 3 4 5  
Nada de acuerdo      Totalmente de acuerdo

2 Normalmente presto mucha atención a lo que siento. \*

1 2 3 4 5  
Nada de acuerdo      Totalmente de acuerdo

3 Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones. \*

1 2 3 4 5  
Nada de acuerdo      Totalmente de acuerdo

4 Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo. \*

1 2 3 4 5  
Nada de acuerdo      Totalmente de acuerdo

5 Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos. \*

1 2 3 4 5

Nada de acuerdo      Totalmente de acuerdo

6 Pienso en mi estado de ánimo constantemente. \*

1 2 3 4 5

Nada de acuerdo      Totalmente de acuerdo

7 A menudo pienso en mis sentimientos. \*

1 2 3 4 5

Nada de acuerdo      Totalmente de acuerdo

8 Presto mucha atención a cómo me siento. \*

1 2 3 4 5

Nada de acuerdo      Totalmente de acuerdo

9 Tengo claros mis sentimientos. \*

1 2 3 4 5

Nada de acuerdo      Totalmente de acuerdo

10 Frecuentemente puedo definir mis sentimientos. \*

1 2 3 4 5

Nada de acuerdo      Totalmente de acuerdo

11 Casi siempre sé cómo me siento. \*

1 2 3 4 5

Nada de acuerdo      Totalmente de acuerdo

12 Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas. \*

1 2 3 4 5

Nada de acuerdo      Totalmente de acuerdo

13 A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones. \*

1 2 3 4 5

Nada de acuerdo      Totalmente de acuerdo

14 Siempre puedo decir cómo me siento. \*

1 2 3 4 5

Nada de acuerdo      Totalmente de acuerdo

15 A veces puede decir cuáles son mis emociones. \*

1 2 3 4 5

Nada de acuerdo      Totalmente de acuerdo

16 Puedo llegar a comprender mis sentimientos. \*

1 2 3 4 5

Nada de acuerdo      Totalmente de acuerdo

17 Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista. \*

1 2 3 4 5

Nada de acuerdo      Totalmente de acuerdo

18 Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables. \*

1 2 3 4 5

Nada de acuerdo      Totalmente de acuerdo

19 Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida. \*

1 2 3 4 5

Nada de acuerdo      Totalmente de acuerdo

20 Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal. \*

1 2 3 4 5

Nada de acuerdo      Totalmente de acuerdo

21 Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme. \*

1 2 3 4 5

Nada de acuerdo      Totalmente de acuerdo

22 Me preocupo por tener un buen estado de ánimo. \*

1 2 3 4 5

Nada de acuerdo      Totalmente de acuerdo

23 Tengo mucha energía cuando me siento feliz. \*

1 2 3 4 5

Nada de acuerdo      Totalmente de acuerdo

24 Cuando estoy enfado trato de cambiar mi estado de ánimo. \*

1 2 3 4 5

Nada de acuerdo      Totalmente de acuerdo





# **APÉNDICE 3D**

---

## **Escala de bienestar psicológico**



**APÉNDICE 3D: ESCALA DE BIENESTAR PSICOLÓGICO**

Los siguientes enunciados describen diferentes situaciones con las que se puede sentir identificado/a. Indique la frecuencia con la que se encuentra en cada una de estas situaciones.

**FRECUENCIA**

- 1: Totalmente en desacuerdo
- 2: Moderadamente en desacuerdo
- 3: Levemente en desacuerdo
- 4: Levemente de acuerdo
- 5: Moderadamente de acuerdo
- 6: Totalmente de acuerdo

1 Cuando repaso la historia de mi vida estoy contento con cómo han resultado las cosas \*

1    2    3    4    5    6

Totalmente en desacuerdo       Totalmente de acuerdo

2 A menudo me siento solo porque tengo pocos amigos íntimos con quienes compartir mis preocupaciones \*

1    2    3    4    5    6

Totalmente en desacuerdo       Totalmente de acuerdo

3 No tengo miedo de expresar mis opiniones, incluso cuando son opuestas a las opiniones de la mayoría de la gente \*

1    2    3    4    5    6

Totalmente en desacuerdo       Totalmente de acuerdo

4 Me preocupa cómo otra gente evalúa las elecciones que he hecho en mi vida \*

1 2 3 4 5 6  
Totalmente en desacuerdo       Totalmente de acuerdo

5 Me resulta difícil dirigir mi vida hacia un camino que me satisfaga \*

1 2 3 4 5 6  
Totalmente en desacuerdo       Totalmente de acuerdo

6 Disfruto haciendo planes para el futuro y trabajar para hacerlos realidad \*

1 2 3 4 5 6  
Totalmente en desacuerdo       Totalmente de acuerdo

7 En general, me siento seguro y positivo conmigo mismo \*

1 2 3 4 5 6  
Totalmente en desacuerdo       Totalmente de acuerdo

8 No tengo muchas personas que quieran escucharme cuando necesito hablar \*

1 2 3 4 5 6  
Totalmente en desacuerdo       Totalmente de acuerdo

9 Tiendo a preocuparme sobre lo que otra gente piensa de mí \*

1 2 3 4 5 6  
Totalmente en desacuerdo       Totalmente de acuerdo

10 Me juzgo por lo que yo creo que es importante, no por los valores que otros piensan que son importantes \*

1 2 3 4 5 6  
Totalmente en desacuerdo       Totalmente de acuerdo

11 He sido capaz de construir un hogar y un modo de vida a mi gusto \*













# **APÉNDICE 3E**

---

## **CUESTIONARIO MBI-GS**



**APÉNDICE 3E: CUESTIONARIO MBI-GS**

A continuación encontrará una serie de enunciados acerca de su trabajo y de sus sentimientos en él. No existen respuestas mejores o peores, la respuesta correcta es aquella que expresa verídicamente su propia existencia.

A cada una de las frases debe responder expresando la frecuencia con que tiene ese sentimiento.

**FRECUENCIA**

- 0: Nunca / Ninguna vez
- 1: Casi nunca/ Pocas veces al año
- 2: Algunas Veces / Una vez al mes o menos
- 3: Regularmente / Pocas veces al mes
- 4: Bastantes Veces / Una vez por semana
- 5: Casi siempre / Pocas veces por semana
- 6: Siempre / Todos los días

1 Estoy emocionalmente agotado por mi trabajo \*

0    1    2    3    4    5    6

Nunca / Ninguna vez        Siempre / Todos los días

2 Estoy "consumido" al final de un día de trabajo \*

0    1    2    3    4    5    6

Nunca / Ninguna vez        Siempre / Todos los días

3 Estoy cansado cuando me levanto por la mañana y tengo que afrontar otro día en mi puesto de trabajo \*

0    1    2    3    4    5    6

Nunca / Ninguna vez        Siempre / Todos los días

4 Trabajar todo el día es una tensión para mí \*

0 1 2 3 4 5 6  
Nunca / Ninguna vez        Siempre / Todos los días

5 Puedo resolver de manera eficaz los problemas que surgen en mi trabajo \*

0 1 2 3 4 5 6  
Nunca / Ninguna vez        Siempre / Todos los días

6 Estoy "quemado" por el trabajo \*

0 1 2 3 4 5 6  
Nunca / Ninguna vez        Siempre / Todos los días

7 Contribuyo efectivamente a lo que hace mi organización \*

0 1 2 3 4 5 6  
Nunca / Ninguna vez        Siempre / Todos los días

8 He perdido interés por mi trabajo desde que empecé en este puesto \*

0 1 2 3 4 5 6  
Nunca / Ninguna vez        Siempre / Todos los días

9 He perdido entusiasmo por mi trabajo \*

0 1 2 3 4 5 6  
Nunca / Ninguna vez        Siempre / Todos los días

10 En mi opinión soy bueno en mi puesto \*

0 1 2 3 4 5 6  
Nunca / Ninguna vez        Siempre / Todos los días

11 Me estimula conseguir objetivos en mi trabajo \*

0 1 2 3 4 5 6  
Nunca / Ninguna vez        Siempre / Todos los días

12 He conseguido muchas cosas valiosas en este puesto \*

0 1 2 3 4 5 6  
Nunca / Ninguna vez        Siempre / Todos los días

13 Me he vuelto más cínico respecto a la utilidad de mi trabajo \*

0 1 2 3 4 5 6  
Nunca / Ninguna vez        Siempre / Todos los días

14 Dudo de la trascendencia y valor de mi trabajo \*

0 1 2 3 4 5 6  
Nunca / Ninguna vez        Siempre / Todos los días

15 En mi trabajo, tengo la seguridad de que soy eficaz en la finalización de las cosas \*

0 1 2 3 4 5 6  
Nunca / Ninguna vez        Siempre / Todos los días

Hemos registrado tu respuesta. Le agradecemos el tiempo y dedicación empleada a la hora de cumplimentar los cuestionarios.

