





**Facultad de Educación**

**Máster Aprendizaje a lo largo de la vida: Iniciación a la investigación**

**Actividad física, autoestima, estrés e  
inteligencia emocional en docentes**

---

**Curso 2020/2021**

**Autora: Marta Guíu Carrera**

**Director: Carlos Salavera Bordás**



## AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, resulta imprescindible agradecer a todas las personas que con su participación han permitido que este estudio pudiera realizarse. Vuestra aportación ha sido fundamental.

En segundo lugar, me gustaría agradecer a mi director, Carlos, el esfuerzo realizado para sacar hacia adelante este trabajo. Sin su ayuda este estudio no hubiera sido posible.

En tercer lugar, gracias a familia y amigos/as por vuestro apoyo a lo largo del camino.

## **Resumen**

El presente trabajo analiza las variables de actividad física, inteligencia emocional, autoestima y estrés en un grupo de 54 docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Los resultados principales sugieren que un porcentaje importante del profesorado no realiza suficiente actividad física y que los niveles de estrés percibido son medios. Asimismo, se obtiene una correlación significativa positiva entre actividad física e inteligencia emocional (ambas se relacionan negativamente con el estrés) y entre autoestima y estrés, donde la inteligencia emocional actúa de mediadora.

Este trabajo se inicia en una línea de investigación incipiente, con un gran potencial para generar evidencia que oriente la promoción del bienestar y salud del profesorado, así como de la calidad de su práctica docente.

**Palabras clave:** actividad física, inteligencia emocional, estrés, autoestima, profesorado.

## **Abstract**

The present work analyses the variables of physical activity, emotional intelligence, self-esteem and stress in a group of 54 teachers from the Region of Aragon. The main results suggest that a significant percentage of teachers do not practice enough physical activity and that the levels of perceived stress are medium. Likewise, a significant positive correlation is obtained between physical activity and emotional intelligence (both are negatively related to stress) and between self-esteem and stress, where emotional intelligence acts as a mediator.

This work opens an incipient line of research, with great potential to generate evidence that guides the promotion of teachers' well-being and health, as well as the quality of their teaching practice.

**Key words:** physical activity, emotional intelligence, stress, self-esteem, teachers.

## Índice

### *CAPÍTULO 1*

1. Introducción .....	8
1.1. Problema de investigación .....	9
1.2. Revisión de la literatura .....	9
1.2.1. La Actividad Física (AF) .....	9
1.2.2. El estrés .....	11
1.2.3. La inteligencia emocional (IE).....	12
1.2.4. La autoestima .....	14
1.2.5. Relación entre AF, estrés, inteligencia emocional y autoestima.....	16
1.3. Propósito .....	19

### *CAPÍTULO 2*

2. Método .....	21
2.1. Participantes .....	21
2.2. Instrumentos .....	22
2.3. Procedimiento .....	23

### *CAPÍTULO 3*

3. Resultados .....	25
---------------------	----

### *CAPÍTULO 4*

4. Discusión y conclusión .....	30
5. Bibliografía .....	37

# **CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN**

## **1. Introducción**

### **1.1. Problema de investigación**

El estudio del bienestar de los docentes está cobrando cada vez más importancia, siendo múltiples las variables que influyen en este (von der Embse & Mankin, 2020). Algunas de estas variables que influyen en el bienestar de los docentes son la práctica de Actividad Física (AF) (Peralta, Martins, Gómez, Cortés & Marque, 2018), el nivel de estrés percibido (Sheffield, Dobbie & Carroll, 1994), la inteligencia emocional (Carmeli, Yitzhak-Halevy & Weisberg, 2009) y la autoestima (Benevene, Ittan & Cortini, 2018).

Sin embargo, las preguntas que surgen son las siguientes: ¿cuál es la realidad del profesora respecto a estas variables? ¿Cómo se relacionan entre ellas? ¿Tiene alguna un papel mediador?

Con este trabajo se busca analizar las relaciones entre las cuatro variables y dar respuesta a tales preguntas, de cara a profundizar en la línea de investigación que promueva un ambiente de salud y bienestar en la práctica docente.

### **1.2. Revisión de la literatura**

#### **1.2.1. La Actividad Física (AF)**

La AF se define como todo tipo de movimiento del cuerpo que se produce por una contracción del músculo esquelético, lo que supone una elevación del gasto energético de manera que se supere la tasa metabólica de reposo (Caspersen, Powell & Christenson, 1985). Según estos autores, la AF se desenvuelve en un contexto de práctica determinado y tiene unas características muy variadas en cuanto a su modalidad, su frecuencia y su intensidad.

Existe una evidencia muy sólida acerca de los beneficios que la AF regular reporta para la salud de la población. Entre estos beneficios se encuentra la disminución del riesgo de mortalidad por todas las causas (Kelly et al., 2014), la reducción del riesgo de sobrepeso, obesidad y pérdida de masa muscular, fuerza y funcionalidad (Lee, Shook, Drenowatz & Blair, 2016), la reducción del riesgo de contraer enfermedades no transmisibles, como algunos tipos de cáncer, el Alzheimer, la diabetes tipo dos y accidentes cardiovasculares (Mctiernan et al., 2019; Piercy et al., 2018; Stephen, Hongisto, Solomon & Lönnroos, 2017; Wahid et al., 2016). A nivel psicológico, la práctica de AF se asocia con un mayor bienestar (Peralta et al., 2018), reduce los síntomas depresivos y

mejora la autoestima, el apoyo social y la autoeficacia (Kandola, Ashdown-Franks, Hendrikse, Sabiston & Stubbs, 2019).

Sin embargo, para empezar a disfrutar tales beneficios es necesario alcanzar unos niveles mínimos de AF. Para los niños de entre cinco y 17 años, la recomendación se basa en al menos 60 minutos diarios de AF de intensidad moderada-vigorosa; para los adultos, la recomendación mínima es de entre 150 y 300 minutos semanales de AF de intensidad moderada o 75 minutos semanales de intensidad vigorosa, o una combinación de ambas, aunque superar estos niveles permite alcanzar mayores beneficios (Piercy et al., 2018). Por lo tanto, no cumplir con estas recomendaciones tiene grandes repercusiones para la salud.

Al contrario de lo que se piensa, lo opuesto a la AF no es el sedentarismo, sino la inactividad física, es decir, el no cumplir con estas recomendaciones de AF (Thivel et al., 2018). El sedentarismo se define como aquellos comportamientos que requieren de estar sentado, inactivo, sin movimiento corporal, en reposo, durante un periodo largo de tiempo (Merriam-Webster, 2004). Lo que significa que una persona puede realizar AF pero ser a la vez sedentaria porque pasa una parte importante de su tiempo con comportamientos sedentarios (Thivel et al., 2018). El sedentarismo se asocia con un riesgo de mortalidad por todas las causas y por accidentes cardiovasculares entre los adultos menos activos físicamente, además, cumplir con las recomendaciones actuales de AF atenúa o elimina eficazmente dicha asociación (Stamatakis et al., 2019). Es importante señalar que pasar más de ocho horas al día en comportamiento sedentario, sin realizar AF tiene un riesgo de mortalidad equivalente al del tabaco, por lo que es necesario realizar al menos 60 minutos de AF por cada ocho horas de comportamiento sedentario (Ekelund, 2018).

Sin embargo, el problema nace por las cifras alarmantes que se observan en la población respecto a la inactividad física y el sedentarismo. Las recomendaciones de AF difícilmente se cumplen en la población (Grao-Cruces et al., 2019). En los docentes, en particular, también se aprecia esta tendencia. Monica, John & Madhanagopal (2018) hallaron en su estudio el sobrepeso y la obesidad afecta de forma significativa a los docentes y que una de las causas era la inactividad física. Acorde a ello, Surmen, Ay, Hidiroglu & Karavushallaron (2019) que la mitad de la muestra de docentes de Educación Primaria de su estudio no era físicamente activa y que una de las explicaciones era estar a cargo de los hijos. Gumus & Isik (2018) también obtuvieron resultados similares, en su caso el 39% de la muestra de docentes presentaban niveles bajos de AF, y además

encontraron que el nivel de AF era la variable predictora más importante de la calidad de vida.

Todo esto tiene una gran repercusión no solo en la salud física, psíquica y emocional de los docentes, sino también en cómo afrontan la labor que desempeñan. Por lo que, promover la práctica de AF entre los docentes debería convertirse en una prioridad y no pasar desapercibida.

### 1.2.2. El estrés

El estrés es uno de los temas que más se discuten en la literatura actual, ya que está directamente relacionado con la calidad de vida de cada una de las áreas de la vida cotidiana y laboral y se asocia con efectos negativos para la salud de las personas (Şahin & Gök, 2020).

El estrés puede definirse como una respuesta indeterminada e individual que produce el organismo como respuesta a estímulos ambientales (Selye, 1976). Los estímulos estresores, que pueden ser desencadenantes ambientales o psicológicos, causan cambios cognitivos, mentales, fisiológicos y de comportamiento, que pueden llegar a afectar de forma negativa la salud psicológica y física de las personas (Harrington, 2012). Por lo tanto, el estrés lo causan y se mantiene por procesos cognitivos, además, se ve afectado por los sentimientos y puede afectar a la salud (Gold & Roth, 1993).

Sin embargo, es preciso remarcar la diferencia entre dos tipos de estrés, ya que generarán diferentes consecuencias en la persona. El estrés puede ser positivo o negativo, lo que varía en función de la evaluación individual de la situación que se presente (Gold & Roth, 1993). El estrés positivo o beneficioso puede generar resultados constructivos como, por ejemplo, una mayor facilidad para la adaptación al cambio o una mejora en el rendimiento o desempeño de tareas, mientras que el estrés negativo o dañino puede producir una pérdida de efectividad, un deterioro de la salud y puede generar depresión, a causa de un exceso de la presión percibida (Selye, 1976). El estrés negativo o dañino también puede generar a nivel emocional: ansiedad, pérdida de memoria, falta de concentración, incapacidad para tomar decisiones, preocupación, irritación, rabia, tristeza, vergüenza, culpa, depresión; a nivel fisiológico: una afectación del sistema inmunitario, del sistema nervioso autónomo y central y del sistema endocrino, lo que puede conllevar a hipertensión, a un aumento de la frecuencia cardíaca, a una excesiva tensión muscular, a sequedad de garganta y boca, a escalofríos, rechinar de dientes, dolores de cabeza,

fatiga, debilidad, manos y pies fríos; y a nivel social, puede perjudicar las relaciones sociales y el desempeño laboral del individuo (Harrington, 2012).

Por lo tanto, el estrés negativo, al que habitualmente se le denomina simplemente estrés, se relaciona estrechamente con el bienestar de la persona (Sheffield et al., 1994).

Se considera que hay profesiones y trabajos que generan más estrés que otros, y que la profesión de docente es una de las más estresantes (Harrington, 2012). Los docentes pueden sufrir a menudo las consecuencias negativas que produce el estrés, por lo que el estrés que sufre esta profesión ha de ser tenido en cuenta a nivel organizacional, para resolverlo y prevenirlo (Şahin & Gök, 2020). El objetivo no ha de ir hacia la eliminación total del estrés, ya que determinados niveles de estrés pueden ser positivos, como se ha visto con el estrés positivo, sino hacia alcanzar unos niveles de estrés adecuados (Harrington, 2012).

Diversas publicaciones han estudiado el nivel de estrés en los docentes. Ya en 1990, Punch & Tuettemann hallaron en su estudio que los docentes de Educación Secundaria presentaban un nivel de estrés muy superior al esperado, siendo mayor en las mujeres. Los autores observaron que las causas de este estrés oscilaban entre la falta percibida de eficacia, un acceso inadecuado a las instalaciones, la falta de apoyo del centro, las expectativas sociales excesivas, la falta de autonomía, la mala conducta de los estudiantes y la falta de elogio o reconocimiento. Avci, Bozgeyikli & Kesici (2017) también hallaron mayores niveles de estrés para docentes mujeres con respecto a los hombres, además de observar que las necesidades de éxito, autonomía y dominio predijeron significativamente el estrés percibido en docentes de Educación Primaria y Secundaria.

En resumen, resulta de gran interés estudiar el estrés en las profesiones de enseñanza, no solo por mejorar la calidad de vida y el bienestar de los docentes, sino también para mejorar la calidad de la enseñanza y de su función docente.

### 1.2.3. La inteligencia emocional (IE)

El nacimiento de este concepto viene de la mano del trabajo de Howard E. Gardner y la propuesta de su teoría de las inteligencias múltiples, que revoluciona el enfoque tradicional de la inteligencia con su perspectiva de que cada persona es capaz de procesar la información de siete formas diferentes, lo que resulta en siete inteligencias: la lingüística, la lógico-matemática, la espacial, la musical, la corporal-cenestésica, la interpersonal y la interpersonal, que han de evaluarse con instrumentos de “inteligencia

justa” basados en el contexto, en lugar de con las pruebas de coeficiente intelectual tradicionales (Gardner & Hatch, 1989).

Salovey & Mayer (1990) introdujeron por primera vez el concepto de inteligencia emocional, al que definieron como el conjunto de habilidades que contribuyen a una valoración precisa y a la expresión de la emoción en uno mismo y en los demás, a la regulación efectiva de la emoción en uno mismo y en los demás, y a la capacidad para dirigir los sentimientos hacia la motivación y planificación necesarias para tener éxito en la vida. Estos autores proponen un modelo de inteligencia emocional basado en cuatro habilidades relacionadas con las emociones: la percepción y expresión de la emoción, el uso de la emoción para facilitar el pensamiento, la comprensión de la emoción y el manejo de la emoción con uno mismo y con los demás.

Goleman (1995) contribuye a la difusión del concepto de inteligencia emocional, pero con un modelo diferente que comprende el conocer las emociones de uno, el manejo de las emociones, la capacidad de motivarse a sí mismo, el reconocimiento las emociones en los demás y el manejo de las relaciones sociales. El modelo evoluciona hacia cuatro dimensiones: autoconciencia, conciencia social, autogestión y gestión de relaciones, que se dividen a su vez en veinte competencias: autoconciencia emocional, autoevaluación precisa y autoconfianza para la primera dimensión, empatía, orientación al servicio y conciencia organizacional para la segunda dimensión, autocontrol, confiabilidad, escrupulosidad, adaptabilidad, impulso al logro e iniciativa para la tercera y para la última, desarrollar a otros, influencia, comunicación, gestión de conflictos, liderazgo, catalizador del cambio, construir vínculos, trabajo en equipo y colaboración (Goleman, 1998, 2001).

Otro acercamiento hacia el concepto de la inteligencia emocional surge con el modelo de inteligencia emocional y social de Bar-On (1997), en el que la inteligencia emocional y social se define como aquellas competencias, habilidades y facilitadores emocionales y sociales interrelacionados que determinan la eficacia con la que las personas se expresan, se comprenden y relacionan entre unos y otros. La inteligencia emocional y social comprende cinco factores, que se dividen en 15 categorías: las habilidades intrapersonales se refiere a la capacidad de ser consciente y comprender emociones, sentimientos e ideas en uno mismo, y se divide en autoestima, autoconciencia emocional, asertividad, independencia y autorrealización; las habilidades interpersonales se refiere a la capacidad de ser consciente y comprender emociones, sentimientos e ideas de los demás, y se subdivide en empatía, responsabilidad social y relación interpersonal; la adaptabilidad se

refiere a la capacidad de estar abiertos a cambiar nuestros sentimientos según las situaciones e se divide en prueba de la realidad, flexibilidad y resolución de problemas; el manejo del estrés se refiere a la capacidad de controlar el estrés y las emociones y se divide en tolerancia al estrés y control de impulsos; y el estado de ánimo general se refiere a la capacidad de sentir y expresar emociones positivas y ser optimista, y comprende el optimismo y la felicidad (Bar-On, 2000, 2006).

Una vez conceptualizada la inteligencia emocional, es importante subrayar su afectación en la vida cotidiana. En primer lugar, la inteligencia emocional se asocia con un mejor bienestar (Carmeli et al., 2009). En cuanto al ámbito laboral, en este caso al correspondiente con la profesión docente, la inteligencia emocional se considera una habilidad necesaria (Corcoran & Tormey, 2012). En general, los docentes con mayor inteligencia emocional presentan un mayor compromiso con la clase y una mayor participación (Abiodullah, Dur-e-Sameen & Aslam, 2020). La inteligencia emocional también se asocia con mayor satisfacción laboral en docentes (Yin, Lee, Zhang & Jin, 2013). En esta línea, Mohamad & Jais (2016) encontraron que los cuatro dominios de la inteligencia emocional (autoconciencia, autorregulación, automotivación, empatía y habilidades sociales) tienen un mayor impacto en el desempeño laboral de los docentes.

Por lo tanto, trabajar y entrenar las competencias emocionales podría mejorar la eficacia de las prácticas en el aula de los profesores, además de mejorar su bienestar profesional (Dewaele, Gkonou & Mercer, 2018).

#### 1.2.4. La autoestima

La autoestima se refiere a las evaluaciones que las personas hacen sobre su propia valía, es decir, sobre la medida en que se ven a sí mismos como buenos, competentes y decentes (Aronson, Wilson & Akert, 2007). Las personas con alta autoestima generalmente se sienten valiosas y se respetan a sí mismas, siendo conscientes de sus defectos o limitaciones, mientras que las personas con baja autoestima se sienten deficientes, indignas e inadecuadas y permiten que lo que ellos perciben como sus debilidades o limitaciones perjudiquen el cómo se sienten consigo mismos (Owens, 1994). Esto hace que la autoestima constituya una parte importante del autoconcepto, de la forma en la que uno se concibe a sí mismo (Cast & Burke, 2002).

Alguien con alta autoestima tiene mucha confianza, pero existe una diferencia entre la autoestima y la autoconfianza, ya que, una persona que tenga una alta autoestima puede no ser buena en una actividad concreta o no ser autoeficaz en esa actividad, pero eso no

## Capítulo 1: Introducción

implicará que tenga baja autoestima, ya que la autoestima es un sentimiento interno permanente, mientras que la autoeficacia es un sentimiento que depende del desempeño de la tarea o actividad en cuestión (Khan, Fleva & Qazi, 2015).

Por lo tanto, la autoestima tendrá una clara influencia en el bienestar de la persona, relacionándose una más alta autoestima con un mayor bienestar (Benevene et al., 2018). Estos autores confirmaron la relación entre la felicidad y la salud, así como el papel relevante que juegan la satisfacción laboral y la autoestima sobre la felicidad.

Además de la relación que existe entre autoestima, bienestar y salud, la autoestima también se relaciona con la competencia laboral. Ya que, aquellas personas que presentan alta autoestima desarrollan y mantienen actitudes de trabajo favorables, como la satisfacción por el trabajo y la productividad, porque tales actitudes son coherentes con la creencia de que son competentes, mientras que aquellas que presentan autoestima baja desarrollan y mantienen actitudes de trabajo poco favorables y son menos productivas, algo que es coherente con su autopercebida falta de competencia (Pierce, Gardner, Cummings & Dunham, 1989).

En la docencia, la continua interacción con el alumnado requiere de devoción, de sentido de liderazgo, de compromiso, entre otros, lo que está relacionado con la autoestima del docente, que a su vez es fundamental para salir adelante en la profesión con confianza, con apego y sin miedo al fracaso (Tabassum & Asghar, 2012).

En la literatura, diversos estudios han profundizado sobre la autoestima en los docentes. Por ejemplo, Khan et al. (2015) realizaron un estudio con docentes de Educación Primaria y observaron que la autoestima influyó significativamente en la eficacia del profesorado. También encontraron que la autoestima influyó en la toma de decisiones, en la autoeficacia educativa percibida, en la autoeficacia disciplinaria percibida, en la capacidad para obtener la cooperación de la comunidad y en el desarrollo de un ambiente escolar positivo.

Tabassum y Asghar (2012) estudiaron la autoestima en un grupo de docentes de Educación Secundaria y observaron que no había diferencias significativas entre los docentes de varias materias, ni entre los que impartían clase en el entorno rural o urbano. Sin embargo, sí hallaron diferencias en el nivel de autoestima en función del género, ya que las mujeres presentaron un mayor nivel de autoestima que los hombres.

En conclusión, es fundamental estudiar y ser consciente del nivel de autoestima del profesorado (Tabassum & Asghar, 2012), no solo para mejorar su bienestar, sino para aumentar la calidad de sus funciones docentes.

#### 1.2.5. Relación entre AF, estrés, inteligencia emocional y autoestima

En primer lugar, se procede a analizar la relación existente en la literatura entre la AF y estrés, inteligencia emocional y autoestima.

En cuanto a la relación entre la AF y el estrés son diversos los estudios que asocian la práctica de AF con menores niveles de estrés para todas las edades.

En edades tempranas, Hamer, Stamatakis & Mishra (2009) estudiaron esta asociación en niños/as de 8 años y observaron que bajos niveles de AF y altos niveles de tiempo sedentario se relacionaban con un mayor estrés psicológico.

En población adulta, Perales, del Pozo-Cruz & del Pozo-Cruz (2014) hallaron que la práctica frecuente de AF en la población general reducía el estrés psicológico, disminuyendo la probabilidad de caer en una categoría de alto riesgo, por lo que subrayan la necesidad de utilizar la AF como promotora de salud psicológica.

En adultos mayores, Awik et al. (2017) observaron que un aumento en la práctica de AF se asociaba a un menor estrés y a una mejor calidad de vida. Cairney, Faulkner, Veldhuizen & Wade (2009) también hallaron el mismo resultado con adultos de 65 años o más.

Estudios recientes también muestran esta relación, como el de Sfindla & Hadrya (2020), que estudia la asociación entre estas variables en los tiempos actuales de pandemia y observa que los individuos que son moderadamente o suficientemente activos físicamente presentan menos estrés y angustia psicológica. El mismo resultado lo obtienen Román-Mata, Puertas-Molero, Ubago-Jiménez & González-Valero (2020) en 1095 estudiantes universitarios españoles. Estos autores subrayan que cuantas más personas realicen AF beneficiosas, menores serán sus índices de estrés y angustia psicológica.

Respecto a la relación entre AF y autoestima, también pueden observarse numerosos estudios en la literatura que muestran una asociación positiva (Biddle, 2016). Algunos de ellos se mencionan a continuación.

Por un lado, Zamani et al. (2016) encontraron en personal staff universitario que la AF se relacionaba directa e indirectamente con la autoestima y además, que la práctica de

AF, el nivel de condición física percibido y la imagen corporal jugaban un papel muy importante en la autoestima, por lo que concluyeron con que la práctica de AF regular debería de recomendarse en la población adulta y, especialmente, en aquellos con baja autoestima.

En esta línea, Mcauley et al. (2005) realizaron un estudio para examinar las relaciones entre AF, autoeficacia y autoestima durante un período de 4 años en una muestra de adultos mayores y hallaron que la AF y la autoeficacia predecían la autoestima durante el primer año, siendo no significativa la relación en el resto de años, lo que los autores acuñan a la forma en la que midieron las variables.

También encontramos estudios sobre los efectos de la intervención en AF sobre la autoestima y el autoconcepto realizados en población infantil, como los recogidos en el metaanálisis y revisión sistemática de Liu, Wu & Ming (2015), quienes concluyeron que, en niños/as y adolescentes, la intervención de la AF se asociaba con un mayor autoconcepto y autoestima.

En el ámbito de la profesión docente, Sentuna (2015) realizó un estudio con docentes de Educación Física y halló que los varones presentaban una autoestima y satisfacción laboral significativamente más alta que las mujeres.

En cuanto a la relación de AF e inteligencia emocional, la relación también parece ser positiva. Ejemplo de ello son los estudios que se presentan a continuación.

Se ha estudiado esta relación en población adolescente en el contexto español. Al hacerlo, Méndez-Giménez, Cecchini & García-Romero (2020) observaron que los alumnos/as con mayor inteligencia emocional presentaban un comportamiento más adaptativo, autodeterminado, con mayor ajuste psicosocial, además de percibir bienestar y de presentar intenciones de estar físicamente activos. Por su parte, Herazo-Beltrán et al. (2019) observaron en edades escolares que las chicas que no realizaban AF regular informaron tener menor control de sus sentimientos.

Más numerosos son los estudios que se centran en analizar dicha relación en estudiantes universitarios, como el trabajo de Dev & Rifaat (2016), que hallaron en estudiantes universitarios que la AF se asociaba a la salud mental, siendo la inteligencia emocional la que mediaba dicha relación. En este sentido, Wang et al. (2020) observaron que la AF regular puede mejorar la inteligencia emocional de los estudiantes universitarios y promover eficazmente su desarrollo físico y mental.

Más concretamente en el contexto español, Acebes-Sánchez, Diez-Vega, Esteban-Gonzalo & Rodríguez-Romo (2019) analizaron tal relación en esta población y observaron una asociación significativa entre las dimensiones de la inteligencia emocional y los niveles de AF, aunque estas relaciones fueron pequeñas. Paralelamente, Román-Mata et al. (2020) concluyeron que cuanto mayor sea el número de personas que realicen AF beneficiosa, mayor será su capacidad de recuperación y manejo emocional.

En la literatura también se ha estudiado la relación entre la inteligencia emocional y el estrés y la inteligencia emocional y la autoestima.

Ejemplo de ello es el trabajo de Singh & Sharma (2012), quienes observaron que un nivel alto de inteligencia emocional se asociaba inversamente con el nivel de estrés agudo y crónico percibido. Un resultado similar fue el obtenido por Puri, Kaur & Yadav (2016) en estudiantes universitarios, donde se vio que aquellos que eran emocionalmente inteligentes controlaban sus emociones y su comportamiento, por lo que, el nivel de estrés sería naturalmente menor en personas con alta inteligencia emocional. Aunque cabe precisar que el estrés puede reducirse al educar en los componentes de la inteligencia emocional, lo que a su vez resultaría en una mejor eficiencia de trabajo y competencia profesional (Kikanloo et al. 2019). De la misma manera, Nikolaou & Tsaousis (2002) llegaron a ver que trabajar la inteligencia emocional podía ser una técnica para el control del estrés en profesionales sanitarios, ya que los que puntuaban más alto en inteligencia emocional, puntuaban más bajo en estrés y más alto en el compromiso con el trabajo.

En el ámbito laboral docente, Mérida-López, Extremera & Rey (2017) observaron que los docentes que presentaban mayor inteligencia emocional puntuaban más bajo en el estrés percibido.

Respecto a la inteligencia emocional y la autoestima, Zheng & Wu (2020) apreciaron en población adulta que la relación entre la inteligencia emocional y la autoestima fue un mediador directa e indirectamente respectivamente entre la modestia y la depresión.

En estudiantes universitarios, Li y Zheng (2014) hallaron que la inteligencia emocional mediaba el bienestar a través de la autoestima. Mientras que en docentes, Sahin (2017) concluyó que es fundamental trabajar la inteligencia emocional y la autoestima en para mejorar su autoeficacia, y que la mejora de esta a su vez mejora la autoestima.

### 1.3. Propósito

Como se ha visto tras la revisión en la literatura, el estudio de las variables propuestas (AF, inteligencia emocional, autoestima y estrés) en docentes es menos frecuente, ya que la tendencia observada es hacia el estudio de dichas variables en estudiantes. Por ello, y vista la relación de dichas variables con el bienestar y la calidad de la práctica profesional, resulta necesario investigar hacia esta línea poco explotada.

Por lo tanto, el objetivo del presente estudio es, por un lado, evaluar la inteligencia emocional, el estrés percibido, la autoestima y la práctica regular de AF en docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, por otro lado, analizar si existen relaciones significativas entre estas cuatro variables y, por último, comprobar si la inteligencia emocional actúa de mediadora en la relación entre autoestima y estrés en los docentes.

Para ello, se plantean las siguientes hipótesis.

La primera, que se observará una tendencia general de la muestra a presentar una práctica de AF regular insuficiente y un nivel de estrés percibido elevado.

La segunda, que la práctica de AF regular se correlaciona negativamente con el estrés percibido y positivamente con la autoestima e inteligencia emocional.

La tercera, que la inteligencia emocional se correlaciona negativamente con el estrés percibido y positivamente con la autoestima y la práctica de AF regular.

La cuarta, que la inteligencia emocional media en la relación entre autoestima y estrés en los docentes.

## **CAPÍTULO 2: MÉTODO**

## 2. Método

### 2.1. Participantes

En el presente trabajo han participado un total de 54 participantes, de los cuales 46 (85.2%) son mujeres y 8 (14.8%) son hombres. De entre ellos, 16 (29.6%) tienen una edad comprendida entre los 20 y los 29 años, 32 (59.3%) entre los 40 y 59 años y 6 participantes (11.1%) tienen 60 años o más.

Los participantes pertenecen a la Comunidad Autónoma de Aragón y, mientras que 49 (90.7%) viven y trabajan en el ámbito urbano, 5 (9.3%) lo hacen en el ámbito rural.

En cuanto al cuerpo docente del que forman parte, 32 participantes (59.3%) están en el Cuerpo de Maestros, 18 (33.3%) en el Cuerpo de Profesorado de ESO, 3 (5.6%) en el Cuerpo de Profesorado de FP y 1 (1.9%) en el Cuerpo de Profesorado de Universidad.

Respecto a la especialidad docente, 6 participantes (11.1%) imparten idiomas, 5 participantes (9.3%) son maestros de Pedagogía Terapéutica, 10 participantes (18.5%) de Educación Física, 5 participantes (9.3%) de Lengua Castellana y Literatura, 3 participantes (5.6%) de Audición y Lenguaje, 2 participantes (3.7%) de Educación Especial, 2 participantes (3.7%) de Economía, 4 participantes (7.4%) de Educación Infantil, 3 participantes (5.6%) de Educación Primaria, 1 participante (1.9%) de Música y 2 participantes (3.7%) de Orientación.

Hay 12 participantes (22.2%) que están en el Cuerpo de Interinos, 35 participantes (64.8%) que están en el Cuerpo de Funcionarios y 7 participantes (13%) que trabajan en el sector concertado o privado. En la Tabla 1 se muestra el análisis descriptivo de los años de experiencia de los participantes para cada uno de estos tipos de contrato.

**Tabla 1.** Años de experiencia de los participantes para los distintos tipos de contratos.

	Mínimo	Máximo	Media	DT
Años de interino	0	35	3.56	8.44
Años de funcionario	0	35	16.13	14.33
Años en concertado o privado	0	35	2.39	6.78

En cuanto al número de personas que los participantes tienen a su cargo, 25 participantes (46.3%) no tienen a nadie a su cargo, 7 participantes (13%) tienen a una persona a su cargo, 16 (29.6%) a dos personas a su cargo y 5 (9.3%) a tres o más personas a su cargo.

Y, por último, respecto al número de menores en el hogar, 31 participantes (57.4%) no tienen a menores en el hogar, 10 (18.5%) tienen a un menor en el hogar, 10 (18.5%) tienen a dos menores en el hogar y 2 (3.7%) tienen a tres o más menores en el hogar.

## 2.2. Instrumentos

Para la medición de la variable AF, se han utilizado las siguientes preguntas dicotómicas (de respuesta “sí” o “no”):

- Pregunta 1: *La Organización Mundial de la Salud (OMS) recomienda realizar a la semana 150 minutos (2h30min) de actividad física aeróbica, de intensidad moderada, o bien 75 minutos (1h15min) de actividad física aeróbica vigorosa, o una combinación equivalente de ambas. Actividades vigorosas son las que requieren un esfuerzo físico fuerte y le hacen respirar mucho más fuerte que lo normal. Actividades moderadas son aquellas que requieren un esfuerzo físico moderado y le hace respirar algo más fuerte que lo normal. En general, ¿cumple usted con estas recomendaciones en su vida diaria?*

- Pregunta 2: *Con el fin de aumentar estos beneficios, la OMS recomienda alcanzar 300 minutos (5h) por semana de actividad física moderada aeróbica, o 150 (2h30min) minutos semanales de actividad física vigorosa aeróbica, o una combinación equivalente de ambas. En general, ¿cumple usted con estas recomendaciones en su vida diaria?*

Para la medición de la variable Inteligencia Emocional, se ha utilizado el cuestionario la escala *Traid Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24)* (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, & Palfai, 1995) en una versión reducida y adaptada al español por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004). Esta escala contiene tres factores y 8 ítems en cada uno. Los factores son: atención emocional (“Presto mucha atención a mis sentimientos”), comprensión emocional (“Frecuentemente puedo definir mis sentimientos”) y regulación emocional (“Aunque me sienta mal, procuro pensar cosas agradables”). Se responde con una escala tipo Likert de 1 (“Nada de acuerdo”) a 5 (“Totalmente de acuerdo”). Este instrumento ha mostrado en este estudio tener una fiabilidad adecuada, con un alfa de Cronbach de 0.85.

## Capítulo 2: Método

Para la variable de estrés, se ha empleado la escala *Perceived Stress Scale (PSS)* de Cohen, Kamarck y Mermelstein (1983), en su versión reducida y validada al español: *Escala de Estrés Percibido (PSS-14)* de Remor y Carrobles (2001). Se compone de 14 ítems que versan sobre las sensaciones de control percibido en la vida cotidiana (“En el último mes, ¿con qué frecuencia te has sentido incapaz de controlar las cosas importantes de tu vida?”). Se responde con una escala tipo Likert, que va de 0 (“Nunca”) a 4 (“Siempre”). El estudio de la fiabilidad de este instrumento en el presente trabajo ha mostrado un alfa de Cronbach de 0.77.

Para la variable de autoestima, se ha utilizado la *Escala de Autoestima de Rosenberg (RSE)* (Rosenberg, 1965), validada al español por Atienza, Moreno y Balaguer (2000). La escala se compone de 10 ítems que se dividen en el factor de autoestima positiva (“Me siento una persona tan valiosa como las otras”) y en el factor de autoestima negativa (“A veces pienso que no sirvo para nada”). Se responde con una escala de tipo Likert que va de 1 (“Muy en desacuerdo”) a 4 (“Muy de acuerdo”). En este estudio, el alfa de Cronbach para este instrumento ha sido de 0.84.

### **2.3. Procedimiento**

En primer lugar, se han recogido en un solo documento los cuestionarios elegidos y la preguntas de medición de la AF. También se han incluido las variables descriptivas que se han reflejado en el apartado de “participantes”. Para poder acceder al cuestionario en línea, se ha empleado la plataforma GoogleDocs y se ha distribuido el enlace de acceso. Se han recogido respuestas entre el mes de noviembre de 2020 y el mes de febrero de 2021.

En segundo lugar, se ha procedido al análisis de los datos. Se ha realizado un análisis descriptivo de las variables y, después, un análisis de correlación utilizando el Coeficiente de Pearson. Para ello, se ha empleado el programa estadístico SPSS y un nivel de significación de 0.05.

En tercer lugar, se ha realizado un análisis de mediación para comprobar si la relación entre autoestima y estrés está mediada por la inteligencia emocional, siguiendo las directrices de Baron y Kenny (1986).

Por lo tanto, desde un enfoque cuantitativo, se ha utilizado la metodología selectiva, con un diseño transversal, de tipo descriptivo y correlacional.

## **CAPÍTULO 3: RESULTADOS**

### 3. Resultados

Respecto a la variable de AF, se vio (Tabla 2) que, aproximadamente, un tercio de los participantes, lo que se corresponde con el 35.19% (N=19), no alcanzaba las recomendaciones mínimas de AF de la OMS de 150 minutos (2h30min) de actividad física aeróbica, de intensidad moderada, o bien 75 minutos (1h15min) de actividad física aeróbica vigorosa, o una combinación equivalente de ambas. Sin embargo, más de la mitad de los participantes, es decir, un 64.81% (N=35) sí cumplía estas recomendaciones.

**Tabla 2.** Cumplimiento de las recomendaciones de AF de la OMS (mínimas).

	Frecuencia	Porcentaje
No	19	35.19
Sí	35	64.81

Con respecto a las recomendaciones de la OMS para aumentar los beneficios de la AF alcanzando los 300 minutos (5h) por semana de actividad física moderada aeróbica, o 150 (2h30min) minutos semanales de actividad física vigorosa aeróbica, o una combinación equivalente de ambas, se vio que el porcentaje de participantes que cumplía con estas recomendaciones era el 46.30% (N=25) y el porcentaje de participantes que no cumplía con estas recomendaciones de 53.70% (N=29) (Tabla 3).

**Tabla 3.** Cumplimiento de las recomendaciones de AF de la OMS (aumentar beneficios).

	Frecuencia	Porcentaje
No	29	53.70
Sí	25	46.30

En la Tabla 4 se muestra un análisis descriptivo de las variables psicológicas de Inteligencia Emocional, autoestima y estrés. Puede verse que, para la Inteligencia Emocional, las puntuaciones medias del factor atención emocional (26.42) señalaron una atención adecuada (entre 22 y 35). Las puntuaciones medias de comprensión emocional (28.31) mostraron una comprensión adecuada (entre 24 y 35). Y las puntuaciones medias de regulación emocional (29.47) indicaron una regulación adecuada (entre 24 y 35). Si bien para la atención, las puntuaciones medias mostraron el estado óptimo (dado que puntuar menos que 22 supondría poca atención y puntuar por encima de 35 una excesiva

atención), para la comprensión y la regulación el estado era adecuado, aunque no óptimo (lo que supondría puntuar por encima de 35). Cabe resaltar que la desviación típica (DT) fue mayor en el factor de atención emocional, indicando que los participantes mostraron valores más dispares en los ítems respectivos.

Los participantes mostraron tener una autoestima que se encuadra en los valores normales (puntuación entre 25 y 35), dado que presentaron una puntuación media de 33.31. Y unos niveles de estrés percibido medios (23.31).

**Tabla 4.** Puntuaciones de las variables psicológicas.

	Mínimo	Máximo	Media	DT
Atención	14.00	38.00	26.42	6.18
Comprensión	18.00	40.00	28.31	5.90
Regulación	15.00	40.00	29.47	5.16
Autoestima	18.00	40.00	33.31	4.97
Estrés	9.00	41.00	23.31	6.86

Tras el análisis de correlación realizado, se hallaron correlaciones significativas entre las variables (Tabla 5). Por un lado, cumplir con las dos recomendaciones de la OMS, se relacionó de forma significativa y directa con la regulación emocional, lo que indica que, cuanto más se cumplan estas recomendaciones, es decir, a más AF, mayores serán los niveles de regulación emocional. Asimismo, la segunda recomendación de la OMS para aumentar los beneficios de la AF (300 minutos por semana de AF moderada aeróbica, o 150 minutos semanales de AF vigorosa aeróbica, o una combinación equivalente de ambas) se relacionó de forma significativa e inversa con el estrés, de forma que cuanto más se cumpla esta recomendación, es decir, a más AF, menores niveles de estrés percibido.

Por otro lado, se vio una relación significativa positiva entre comprensión y atención emocional, lo que indica que mayores niveles de la una supondrán mayores niveles de la otra, mejorando de esta forma la Inteligencia Emocional.

También, se observó una relación significativa negativa entre estrés y regulación emocional, y entre estrés y autoestima. Esto significa que, valores más elevados de estrés se asocian con una menor autoestima y con una peor regulación emocional.

### Capítulo 3: Resultados

**Tabla 5.** Relación entre las variables de AF y las variables psicológicas.

	1	2	3	4	5	6	7
1. OMS 1							
2. OMS 2	<b>.43**</b>						
3. Atención	.16	-.20					
4. Comprensión	.04	.13	<b>.28*</b>				
5. Regulación	<b>.29*</b>	<b>.31*</b>	.01	.06			
6. Autoestima	.02	.12	.00	.26	.18		
7. Estrés	-.13	<b>-.34*</b>	.23	-.26	<b>-.35*</b>	<b>-.46**</b>	

\* La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).

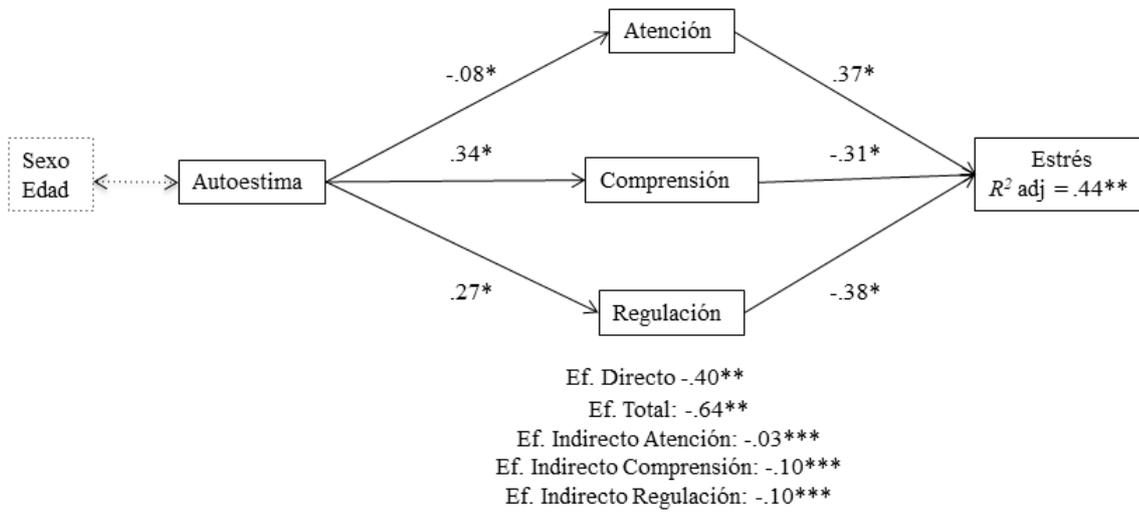
\*\* La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

Para evaluar si la relación entre autoestima y estrés está mediada por la inteligencia emocional, se realizó un análisis de mediación siguiendo las directrices de Baron y Kenny (1986). Tras comprobar que en esta investigación se cumplían todos los supuestos señalados por estos autores, se empleó la macro Process 3.0 de SPSS (versión 24.0), proporcionada por Hayes (2013). El análisis de mediación se realizó controlando los efectos del sexo y edad, sin mostrar ninguna de las dos influencia significativa en la relación entre autoestima y estrés.

Para comprobar si el efecto de mediación era estadísticamente significativo se realizó el procedimiento bootstrapping con 10000 repeticiones. Se encontró que las variables correspondientes a IE (atención, comprensión y regulación), estaban mediando en la relación entre autoestima y estrés. Los resultados indicaron un efecto de la autoestima (VI) en la IE como variable mediadora (VM), -0.08 en Atención, .34 en Comprensión y .27 en Regulación, en todos los casos  $p < .05$ . Además, el efecto de la IE en el estrés (VD) fue de .37 con la Atención, -.31 con la Comprensión y -.38 con la Regulación, siendo  $p < .05$  para todas ellas. En la prueba bootstrapping el cero no se encontró incluido en el intervalo obtenido, IC 95% [.001-.002], y también indicó que el valor de  $c'$  fue estadísticamente significativo, por lo tanto se puede decir que existe una mediación total (Figura 1).

De acuerdo con la hipótesis planteada, la autoestima tuvo un efecto positivo directo en el estrés de -.40 ( $p < .01$ ) y un efecto total (directo + efectos indirectos) mediado por la inteligencia emocional de -.64 ( $p < .001$ ), mostrando cómo las variables de inteligencia

emocional (Atención, Comprensión y Regulación) mediaron la relación entre autoestima y estrés. La proporción de varianza del estrés explicada por el modelo fue  $R^2 = .44^{**}$ .



*Figura 1.* Modelo de mediación simple de la inteligencia emocional en la relación entre autoestima y estrés, controlando sexo y edad.

## **CAPÍTULO 4: DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN**

#### **4. Discusión y conclusión**

En este apartado se discuten los resultados obtenidos para cada una de las hipótesis que se presentan a continuación.

En cuanto a la primera hipótesis, que afirmaba que se observará una tendencia general de la muestra a presentar una práctica de AF regular insuficiente y un nivel de estrés percibido elevado, puede decirse que se cumple parcialmente, ya que, respecto a la AF, se ha visto que aproximadamente un tercio de los participantes no cumple con las recomendaciones mínimas de AF y que más de la mitad de los participantes no cumple con las recomendaciones de AF para potenciar los beneficios, lo que sugiere que, como se plantea en la hipótesis, la práctica de AF regular de la muestra es insuficiente. Esta necesidad de aumentar la AF regular entre los docentes lo reflejó de igual manera el estudio de Jodra y Domínguez (2020), en el que un porcentaje similar de la muestra, en este caso el 38,46%, no realizaba suficiente AF y tan solo el 35.38% de los participantes presentaban unos niveles elevados de AF regular. La realidad que mostró el estudio de Roldán, Lopera, Londoño, Cardeño y Zapata (2008) con empleados y docentes de una institución universitaria en Medellín, Colombia, parece agravarse con un porcentaje menor de participantes muy activos (20,9% de la muestra) y con un mayor porcentaje de participantes que no realizaban suficiente AF, en este caso, el 45.3% de los participantes eran sedentarios, lo que se asociaba a un mayor riesgo cardiovascular. En el estudio de Wilches-Luna, Hernández, Chavarro y Bernal-Sánchez (2016), el porcentaje de participantes considerado como muy activo representó el 49% de la muestra, siendo de 18% para los participantes que no realizaban suficiente AF regular.

El hecho de que exista esta tendencia a no realizar suficiente AF entre un porcentaje representativo de docentes puede explicarse por varias razones, como por ejemplo, por unos inadecuados niveles de motivación, por tener otras ocupaciones, por desconocimiento y por una falta de educación sobre la AF desde la infancia, lo que supone un gran obstáculo a la hora de integrar la AF posteriormente en la vida adulta (Rosales-Ricardo et al., 2017).

En este punto cabe destacar el trabajo de Delgado (2018), que estudia el nivel de AF en docentes de colegios estatales de un distrito de Lima, ya que los resultados obtenidos difieren de los anteriormente mencionados. En este estudio el porcentaje de participantes con altos niveles de AF es mayor (37% de la muestra) y el porcentaje de participantes que no realiza suficiente AF es muy bajo, correspondiéndose con el 5% de la muestra. Sin

## Capítulo 4: Discusión y conclusión

embargo, la autora señala que pudo haber una sobrevaloración de la AF por parte de algunos docentes.

Continuando con la primera hipótesis, en cuanto al estrés percibido, no se han observado los niveles elevados que se esperaban, ya que los participantes han presentado unos niveles de estrés percibido medios. Este resultado difiere de los hallazgos del estudio de Desouky y Allamb (2017), en el que observaron en docentes egipcios que el 67.6% de los participantes presentaba un nivel severo de estrés ocupacional, lo que suponía un riesgo elevado para el desarrollo de otros desórdenes mentales. Herman, Prewett, Eddy, Savala y Reinke (2020) hallaron resultados similares, en concreto, tan solo el 6% de los docentes participantes de su estudio presentaba bajos niveles de estrés y, aunque el 66% de los participantes, pese a mostrar niveles de estrés alto, puntuaron de forma adecuada en el afrontamiento de este, el 28% de los participantes no solo presentó niveles de estrés alto sino también bajo afrontamiento del mismo. Según estos autores, las consecuencias de un alto nivel de estrés junto a un mal afrontamiento del mismo aumentan el riesgo de burnout y se asocian con una menor implicación de las familias en la escuela y con un menor desarrollo de las habilidades sociales del alumnado.

Estudios como el de Teles, Valle, Rodríguez, Piñeiro y Regueiro (2020), han encontrado diferencias en los niveles de estrés por grupos, siendo menor en los docentes mayores de 60 años, en los que llevan más de 30 años o menos de 10 años de experiencia docente y en las mujeres. Sin embargo, en el presente trabajo no se han hallado diferencias significativas entre grupos en los niveles de estrés.

En cualquier caso, resulta fundamental trabajar para mantener unos niveles de estrés adecuados entre el profesorado, de cara a proteger su bienestar y a fomentar el adecuado desarrollo del alumnado (Jeona, Buettnerb, Granta & Langb, 2019).

En cuanto a la segunda hipótesis, que enunciaba que la práctica de AF regular se correlaciona negativamente con el estrés percibido y positivamente con la autoestima e inteligencia emocional, puede decirse que se cumple parcialmente, dado que los resultados han mostrado que la práctica regular de AF (es decir, cumplir con las recomendaciones de la OMS) se correlaciona positivamente con la regulación emocional (dimensión de la IE). No se han hallado correlaciones significativas entre AF y autoestima, pero sí se ha encontrado que existe una correlación negativa con el estrés y la AF, pero tan solo cuando esta se enmarca en las recomendaciones de las OMS para maximizar los beneficios.

Resultados similares respecto a la relación entre la AF y los niveles de estrés se reflejan en trabajos como el de Puertas (2018), que realizó un estudio con 1316 profesores universitarios de toda España y observó que la práctica de AF contribuía a reducir los niveles de estrés de los participantes. Mücke, Ludyga, Colledge y Gerber (2018), en su revisión sistemática, aunque no fue específicamente en docentes, encontraron que el nivel de cortisol se vio atenuado por una mayor AF en siete de doce estudios y que una mayor AF se asociaba a un estado de ánimo más favorable en tres de cuatro estudios, aunque en dos de cuatro estudios observaron un pequeño aumento en la ansiedad en los participantes que realizaban mayor AF.

En definitiva, parecen predominar los resultados que muestran un efecto positivo de la AF sobre el estrés, lo que se explica porque la práctica de AF reduce los niveles de cortisol y norepinefrina, dos hormonas que se acumulan en el cuerpo en situaciones de alto estrés y ansiedad, y, además, aumenta los niveles de endorfina, conocida como la “hormona de la felicidad”, lo que contribuye a reducir los niveles de estrés, evitando así que aparezcan patologías como el burnout (Puertas-Molero et al., 2018).

Respecto a la relación entre AF e IE, el estudio de Puertas-Molero et al. (2018) apoya los resultados obtenidos en el presente estudio, ya que sugieren que la práctica de AF es una estrategia eficaz para mejorar la IE, dado que les aporta una mayor facilidad para lidiar con los problemas de forma rápida y eficaz y ayuda a mejorar la empatía. Asimismo, lo hace el estudio de Bhoohibhoya, Branscum, Taylor y Hofford (2014), que, aunque en estudiantes universitarios, halló una IE global más elevada en los participantes que presentaban un nivel más alto de AF. En el presente trabajo, si cumplir ambas recomendaciones de la OMS de AF se relaciona positivamente con la IE, el grado de correlación es también algo mayor para la recomendación de mayor cantidad de AF. Saklofske, Austin, Rohr y Andrews (2007) obtuvieron la misma relación, añadiendo que, además, la IE mediaba la relación entre la conducta de AF y la personalidad.

Cabe especificar que en el presente estudio la práctica de AF no se asoció positivamente de forma significativa con las tres dimensiones de la IE, ya que lo hizo con la de regulación emocional. Si bien el estudio es de corte trasversal, Oaten y Cheng (2006) observaron el mismo resultado con un estudio longitudinal en el que hallaron que la implementación de un programa de AF durante dos meses mejoró de forma significativa una amplia gama de comportamientos regulatorios.

## Capítulo 4: Discusión y conclusión

Esta relación puede explicarse por dos vías, por un lado, por el hecho de que la IE es un reflejo de la capacidad para regular emociones y canalizar eficazmente los recursos, lo que a su vez puede explicar la perseverancia y el esfuerzo necesarios para mantener un estilo de vida activo, o por otro lado, puede interpretarse que, dado que la evidencia muestra que la IE está asociada con un mejor manejo del estrés, la AF puede ser una herramienta para el manejo del estrés entre individuos con mayor IE (Zysberg & Hemmel, 2017).

En cuanto a la correlación entre AF y autoestima, que en este estudio no ha sido significativa, cabe apuntar hacia la ausencia de estudios y hacia la necesidad de ahondar en esta línea de investigación, dada la relevancia que una adecuada autoestima tiene para el desempeño de la función docente (Tabassum & Asghar, 2012; Khan et al., 2015).

Respecto a la tercera hipótesis, que afirmaba que la inteligencia emocional se correlaciona negativamente con el estrés percibido y positivamente con la autoestima y la práctica de AF regular, esta se cumple parcialmente, ya que se ha visto que regulación emocional se correlaciona positivamente con AF y negativamente con el estrés, aunque no se correlaciona significativamente con la autoestima.

Apoyan esta relación entre IE y estrés estudios como el de Mérida-López et al. (2017), que observan menores niveles de estrés en los docentes con mayor IE, y como el de Martínez-Monteaugudo, Ingles, Granados, Aparisi y García-Fernández (2019), que hallaron en docentes españoles de Educación Secundaria cuatro perfiles con respecto a la IE (puntuaciones elevadas para la dimensión de atención y bajas para la de regulación, puntuaciones bajas para los tres componentes, puntuaciones elevadas para los tres componentes y puntuaciones bajas para atención y elevadas para regulación) y observaron que los perfiles con una IE desajustada o deficiente (el primero y el segundo) se asociaban con mayores niveles de estrés, además de mayores niveles de depresión y ansiedad. El trabajo de estos autores subraya la dimensión de la IE de regulación emocional como factor determinante, dado que puntuaciones altas para esta dimensión parecen ser protectoras frente al estrés y la depresión. Igualmente, en el presente estudio, se pone en resalte la relevancia de desarrollar dicha dimensión de la IE para mantener unos niveles de estrés reducidos y adecuados, dado que el estrés solo se ha relacionado significativamente con la regulación emocional y no con el resto de dimensiones de la IE, la atención y la comprensión.

Si enfocamos la atención hacia estudios similares realizados en docentes, pero que han introducido la variable del burnout o agotamiento, podría concluirse con que el desarrollo de la IE también resulta necesario como medida protectora de este desorden psicológico que afecta a la salud, al bienestar y a la práctica docente y que, además, esto se explicaría de la siguiente forma: una mejor competencia emocional se traduce en una reducción del estrés, lo que conlleva a un aumento de la capacidad para hacer frente a los síntomas del agotamiento o burnout (Rey, Extremera & Pena, 2016; Zysberg, Orenshtein, Gimmon & Robinson, 2017).

A nivel general, la necesidad de potenciar el desarrollo de la IE en docentes se justifica por la relación positiva que se evidencia en la literatura entre IE y satisfacción con la vida, lo que, a su vez, parece estar mediado por el apoyo social, lo que sugiere que intervenciones orientadas a mejorar la IE deben de considerar el papel mediador que tiene el desarrollo de relaciones interpersonales positivas con la satisfacción con la vida en los docentes (Rey & Extremera, 2011).

Respecto a la relación entre IE y autoestima, en contra de lo esperado, en este trabajo no se hallaron relaciones significativas. Sin embargo, Bibi, Saqlain y Mussawar (2016) encontraron que la IE se relacionaba positivamente con la autoestima en estudiantes universitarios de Pakistán. Pérez-Fuentes, Molero, Pino y Gázquez (2019) hallaron el mismo resultado con profesionales españoles de enfermería. Por su parte, Cheung, Cheung y Hue (2015) también lo hicieron para adultos jóvenes. Según estos autores, la relación de la IE con la autoestima puede explicarse en gran medida por el efecto positivo que tiene la competencia social para la autoestima. Aunque esta relación requiera ser más estudiada en docentes, Mbuva (2017) señala la importancia de trabajar la autoestima en los docentes, no solo para que mejoren su capacitación laboral, sino también porque sirven de modelo para los estudiantes.

La cuarta hipótesis, que planteaba que la IE medía en la relación entre autoestima y estrés en los docentes, se confirma, ya que los resultados han mostrado que las variables de IE (Atención, Comprensión y Regulación) han mediado la relación entre la autoestima y el estrés percibido.

Este papel mediador de la IE se refleja en estudios como el de Pulido-Martos, López-Zafra, Estévez-López y Augusto-Landa (2016), quienes observaron en docentes españoles de Educación Primaria que la IE mediaba la relación entre el estrés y la salud mental. Según el trabajo de Li y Zheng (2014), realizado en estudiantes universitarios, la IE

## Capítulo 4: Discusión y conclusión

mediaba la relación entre el bienestar subjetivo y las orientaciones del apego, destacando en este caso que el rol mediador de la IE funcionaba a través de la autoestima. Este resultado lo obtuvieron en personal enfermero Sharma, Lochan y Tyagi (2016), destacando la importancia del rol que cumple la IE en el control del impacto del estrés en la salud psicológica. Por lo tanto, el desarrollo de la IE se traduciría en un mayor bienestar y satisfacción con la vida (Extremera & Rey, 2016) y en un aumento de la felicidad y de la necesidad de relación, ya que, la IE actúa de mediadora entre ambas variables (Callea, Rosa, Ferri, Lipari & Costanzi, 2019).

En el estudio del rol de la IE en docentes, Mérida-López, Bakker y Extremera (2019) encontraron que la IE no moderó la relación entre las demandas emocionales y el estrés autoevaluado, aunque sí amortiguó la relación entre el estrés autoevaluado y el compromiso laboral, por lo que, se refuerza la idea de que la mejora de la IE ayudaría a los docentes a lidiar con los efectos perjudiciales del estrés en el compromiso laboral, dado su efecto amortiguador específico que afecta a los procesos intrapersonales e interpersonales.

Por su parte, Sarrionandia, Ramos-Díaz y Fernández-Lasarte (2018) encontraron que la relación entre IE y estrés estaba mediada por la capacidad de resiliencia, mientras que Wu et al. (2019) hallaron que la relación entre la IE y la autoeficacia la mediaba el desempeño docente, indicando que un aumento en la IE mejora en gran medida la autoeficacia de los docentes solo cuando las habilidades emocionales se utilizan con éxito para mejorar el desempeño laboral.

A modo de conclusión, se procede a destacar las implicaciones de los resultados discutidos en este trabajo.

Por un lado, se ha visto que resulta de vital importancia establecer programas de intervención para mejorar la IE del profesorado, fundamentalmente para mejorar la capacidad de regulación emocional, con el objetivo de prevenir el estrés y otros desajustes psicológicos como la ansiedad, el burnout y la depresión (Martínez-Monteaudo et al., 2019). Es conveniente no normalizar el estrés y ser consciente del papel que juega en la vida y en la labor del docente. Ya que, el estrés no solo afecta a su salud, sino que también induce al agotamiento emocional, obstaculiza la realización personal y, además, influye en su trabajo y trasciende a la clase, generando en el alumnado resultados negativos como puede ser la reducción de la satisfacción escolar o del interés e implicación percibida del docente (Puertas-Molero et al., 2018; Ramberg, Låftman, Åkerstedt & Modin, 2019).

Algunas estrategias para trabajar en esta línea serían implementar sistemas que permitieran detectar de manera temprana los síntomas del estrés y que apoyaran a los docentes con la ayuda necesaria para revertir la situación antes de que esta influya en la práctica del aula (Jeona et al., 2019). Otra estrategia se encaminaría a desarrollar programas de AF en el profesorado, con el objetivo de reducir el estrés y mejorar la IE (Puertas-Molero et al., 2018). Para esto, es fundamental trabajar con intervenciones tanto a nivel externo, es decir, desde las autoridades educativas y desde el centro, como a nivel personal, para lo cual es requisito la sensibilización y concienciación del profesorado sobre la necesidad de seguir un estilo de vida físicamente activo (Jodra & Domínguez, 2020).

Por último, se quiere resaltar la importancia de ahondar en esta línea de investigación, no solo para paliar las brechas existentes en la literatura al respecto, sino también para desarrollar programas de intervención más efectivos para mejorar la salud y el bienestar de los docentes (Mérida-López & Extremera, 2017) y para ello, los resultados de este trabajo muestran el importante papel que juegan la AF y la IE.

Si bien, es necesario valorar las limitaciones que enmarcan este estudio, y entre las que se encuentran una medición subjetiva y poco precisa del nivel de AF, el tipo de diseño empleado, el tamaño muestral, la minoritaria participación de varones en el estudio y el sesgo del participante inherente a la recogida de información mediante cuestionarios.

Para futuros estudios, se propone abordar la temática mediante un diseño experimental con el que implementar programas de intervención de IE y AF, emplear una metodología de tipo mixto para enriquecer los resultados hallados y analizar la relación con variables psicológicas relevantes como la autoeficacia o el autoconcepto.

## 5. Bibliografía

- Abiodullah, M., Dur-e-Sameen, & Aslam, M. (2020). Emotional Intelligence as a Predictor of Teacher Engagement in Classroom: AlcorZe. *Bulletin of Education and Research*, 42(1), 127–140.
- Acebes-Sánchez, J., Díez-Vega, I., Esteban-Gonzalo, S., & Rodríguez-Romo, G. (2019). Physical activity and emotional intelligence among undergraduate students: A correlational study. *BMC Public Health*, 19(1). <https://doi.org/10.1186/s12889-019-7576-5>
- Aronson, E., Wilson, T., & Akert, R. (2007). *Social psychology*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Atienza, F.L., Moreno, Y., & Balaguer, I. (2000). Análisis de la dimensionalidad de la Escala de Autoestima de Rosenberg en una muestra de adolescentes valencianos. *Revista de Psicología. Universitas Tarraconensis*, 12(1-2), 29-42.
- Avci, A., Bozgeyikli, H., & Kesici, S. (2017). Psychological Needs as the Predictor of Teachers' Perceived Stress Levels. *Journal of Education and Training Studies*, 4, 154-164. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i4.2274>
- Awick, E. A., Ehlers, D. K., Aguiñaga, S., Daugherty, A. M., Kramer, A. F., & McAuley, E. (2017). Effects of a randomized exercise trial on physical activity, psychological distress and quality of life in older adults. *General Hospital Psychiatry*, 49, 44-50. <https://doi.org/10.1016/j.genhosppsy.2017.06.005>
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): a test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: insights from the emotional quotient inventory. En Bar-On, R., & Parker, J. (eds.). *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psicothema*, 18, 13-25.
- Baron, R.M., & Kenny, D.A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.

- Benevene, P., Ittan, M. M., & Cortini, M. (2018). Self-Esteem and Happiness as Predictors of School Teachers' Health: The Mediating Role of Job Satisfaction. *Frontiers in Psychology, 9*(933). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00933>
- Bhochhibhoya, A., Branscum, P., Taylor, E., & Hofford, C. (2014). Exploring the relationships of physical activity, emotional intelligence, and mental health among college students. *American Journal of Health Studies, 29*(2), 191-197.
- Bibi, S., Saqlain, S., & Mussawar, B. (2016). Relationship between Emotional Intelligence and Self Esteem among Pakistani University Students. *Journal of Psychology & Psychotherapy, 6*(4), 279. <https://doi.org/10.4172/2161-0487.1000279>
- Biddle, S. (2016). Physical activity and mental health: Evidence is growing. *World Psychiatry, 15*(2), 176-177. <https://doi.org/10.1002/wps.20331>
- Cairney, J., Faulkner, G., Veldhuizen, S., & Wade, T. J. (2009). Original research changes over time in physical activity and psychological distress among older adults. *Canadian Journal of Psychiatry, 54*(3), 160-169.  
<https://doi.org/10.1177/070674370905400304>
- Callea, A., Rosa, D., Ferri, G., Lipari, F., & Costanzi, M. (2019). Are More Intelligent People Happier? Emotional Intelligence as Mediator between Need for Relatedness, Happiness and Flourishing. *Sustainability, 11*(4), 1022.  
<https://doi.org/10.3390/su11041022>
- Carmeli, A., Yitzhak-Halevy, M., & Weisberg, J. (2009). The relationship between emotional intelligence and psychological wellbeing. *Journal of Managerial Psychology, 24*(1), 66-78. <https://doi.org/10.1108/02683940910922546>
- Caspersen, C., Powell, K., & Christenson, G. (1985). Physical Activity, Exercise, and Physical Fitness: Definitions and Distinctions for Health-Related Research. *Public Health Reports, 100*(2), 126-131.
- Cast, A. D., & Burke, P. J. (2002). A theory of self-esteem. *Social Forces, 80*.
- Cheung, C., Cheung, H., & Hue, M. (2015). Emotional Intelligence as a Basis for Self-Esteem in Young Adults. *The Journal of Psychology, 149*(1), 63-84.  
<https://doi.org/10.1080/00223980.2013.838540>
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior, 24*, 385-396.

## Bibliografía

- Corcoran, R. P., & Tormey, R. (2012). *Developing emotionally competent teachers: Emotional intelligence and pre-service teacher education*. Oxford: Peter Lang.
- Delgado, L. (2018). Nivel de actividad física en docentes de colegios estatales de un distrito de Lima. *Health Care & Global Health*, 2(1), 13-16.  
<https://doi.org/10.22258/hgh.2018.21.43>
- Desouky, D., & Allamb, H. (2017). Occupational stress, anxiety and depression among Egyptian teachers. *Journal of Epidemiology and Global Health*, 7(3), 191-198.  
<https://doi.org/10.1016/j.jegh.2017.06.002>
- Dev, R., & Rifaat, A. (2016). Influence of emotional intelligence as the mediator between physical activity and mental health (distress) among malaysian university students. *IJASOS-International E-Journal of Advances in Social Sciences*, II(5). <http://ijasos.ocerintjournals.org>
- Dewaele, J. M., Gkonou, C., & Mercer, S. (2018). Do ESL/EFL teachers' emotional intelligence, teaching experience, proficiency and gender affect their classroom practice? En Agudo, D. *Emotions in Second Language Teaching: Theory, Research and Teacher Education* (pp. 125-141). Berlín: Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3_8)
- Ekelund, U. (2018). Infographic: Physical activity, sitting time and mortality. *British Journal of Sports Medicine*, 52(18), 1164-1165. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2017-098975>
- Extremera, N., & Rey, L. (2016). Ability emotional intelligence and life satisfaction: Positive and negative affect as mediators. *Personality and Individual Differences*, 102, 98-101. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.051>
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755.
- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences. *Educational Researcher*, 18(8), 4-10.  
<https://doi.org/10.3102/0013189X018008004>
- Gold, Y., & Roth, R. A. (1993). *Teachers Managing Stress & Preventing Burnout*. Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203209899>

- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More than IQ*. New York: Bantam.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2001). Emotional intelligence: perspectives on a theory of performance. En Cherniss, C., & Goleman, D. (eds.). *The emotionally intelligent workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Grao-Cruces, A., Segura-Jiménez, V., Conde-Caveda, J., García-Cervantes, L., Martínez-Gómez, D., Keating, X. D., & Castro-Piñero, J. (2019). The Role of School in Helping Children and Adolescents Reach the Physical Activity Recommendations: The UP & DOWN Study. *Journal of School Health, 89*(8), 612-618.  
<https://doi.org/10.1111/josh.12785>
- Gumus, H., & Işık, O. (2018). The Relationship of Physical Activity Level, Leisure Motivation and Quality of Life in Candidate Teachers. *International Journal of Progressive Education, 14*(5), 22-32. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2018.157.3>
- Hamer, M., Stamatakis, E., & Mishra, G. (2009). Psychological distress, television viewing, and physical activity in children aged 4 to 12 years. *Pediatrics, 123*(5), 1263-1268. <https://doi.org/10.1542/peds.2008-1523>
- Harrington, R. (2012). *Stress, health and well-being: Thriving in the 21st century*. United States: Cengage Learning.
- Hayes, A. (2013). *Introduction to Mediation, Moderation and Conditional Process Analysis: A Regression Based Approach*. Nueva York: The Guilford Press.
- Herazo-Beltrán, Y., Campo-Tertera, L., García-Puello, F., Méndez, O., Suarez-Villa, M., Vásquez-De La Hoz, F., & Núñez-Bravo, N. (2019). Relationship between Physical Activity and Emotional Intelligence and Bullying Among School Children. *Revista de Psicología Del Deporte/Journal of Sport Psychology, 28*, 97–104.
- Herman, K., Prewett, S., Eddy, C., Savala, A., & Reinke, W. (2020). Profiles of middle school teacher stress and coping: Concurrent and prospective correlates. *Journal of School Psychology, 78*, 54-68. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.11.003>

## Bibliografía

- Jeona, L., Buettnerb, C., Granta, A., & Langb, S. (2019). Early childhood teachers' stress and children's social, emotional, and behavioral functioning. *Journal of Applied Developmental Psychology, 61*, 21-32. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.02.002>
- Jodra, P., & Domínguez, R. (2020). Effects of Physical Activity on the Perceived General Health of Teachers. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 20(77)*, 155-166.
- Kandola, A., Ashdown-Franks, G., Hendrikse, J., Sabiston, C. M., & Stubbs, B. (2019). Physical activity and depression: Towards understanding the antidepressant mechanisms of physical activity. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews, 107*, 525-539. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2019.09.040>
- Kelly, P., Kahlmeier, S., Götschi, T., Orsini, N., Richards, J., Roberts, N., Scarborough, P., & Foster, C. (2014). Systematic review and meta-analysis of reduction in all-cause mortality from walking and cycling and shape of dose response relationship. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 11(1)*, 1-15. <https://doi.org/10.1186/s12966-014-0132-x>
- Khan, A., Fleva, E., & Qazi, T. (1992). Role of Self-Esteem and General Self-Efficacy in Teachers' Efficacy in Primary Schools. *Psychology, 6*, 117-125.  
<https://doi.org/10.4236/psych.2015.61010>
- Kikanloo, A., Jalali, K., Asadi, Z., Shokrpour, N., Amiri, M., & Bazrafkan, L. (2019). Emotional Intelligence Skills: Is Nurses' Stress and Professional Competence Related to their Emotional Intelligence Training? A quasi experimental study. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism, 7(3)*, 138-143.  
<https://doi.org/10.30476/JAMP.2019.74922>
- Lee, D., Shook, R. P., Drenowatz, C., & Blair, S. N. (2016). Physical activity and sarcopenic obesity: definition, assessment, prevalence and mechanism. *Future Science OA, 2(3)*, FSO127. <https://doi.org/10.4155/fsoa-2016-0028>
- Li, X., & Zheng, X. (2014). Adult attachment orientations and subjective well-being: Emotional intelligence and self-esteem as moderators. *Social Behavior and Personality, 42(8)*, 1257-1266. <https://doi.org/10.2224/sbp.2014.42.8.1257>

- Liu, M., Wu, L., & Ming, Q. (2015). How Does Physical Activity Intervention Improve Self-Esteem and Self-Concept in Children and Adolescents? Evidence from a Meta-Analysis. *PLOS ONE*, *10*(8), e0134804.  
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0134804>
- Martínez-Monteaudo, M., Ingles, C., Granados, L., Aparisi, D., & García-Fernández, J. (2019). Trait emotional intelligence profiles, burnout, anxiety, depression, and stress in secondary education teachers. *Personality and Individual Differences*, *142*, 53-61.  
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.01.036>
- Mbuva, J. (2017). Exploring Teachers' Self-Esteem and Its Effects on Teaching, Students' Learning and Self-Esteem. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, *17*(3), 123-134.
- Mcauley, E., Elavsky, S., Motl, R., Konopack, J. F., Hu, L., & Marquez, D. (2005). *Physical Activity, Self-Efficacy, and Self-Esteem: Longitudinal Relationships in Older Adults*, *60*(5), 268-275. <https://doi.org/10.1093/geronb/60.5.p268>.
- Mctiernan, A., Friedenreich, C. M., Katzmarzyk, P. T., Powell, K. E., Macko, R., Buchner, D., Pescatello, L. S., Bloodgood, B., Tennant, B., Vaux-Bjerke, A., George, S. M., Troiano, R. P., & Piercy, K. L. (2019). Physical Activity in Cancer Prevention and Survival: A Systematic Review. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, *51*(6), 1252-1261. <https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000001937>
- Méndez-Giménez, A., Cecchini, J.-A., & García-Romero, C. (2020). Profiles of Emotional Intelligence and Their Relationship with Motivational and Well-being Factors in Physical Education. *Psicología Educativa*, *26*(1), 27–36.  
<https://doi.org/10.5093/psed2019a19>
- Mérida-López, S., & Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, *85*, 121-130.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.006>
- Mérida-López, S., Extremera, N., & Rey, L. (2017). Contributions of Work-Related Stress and Emotional Intelligence to Teacher Engagement: Additive and Interactive Effects. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *14*, 1156.  
<https://doi.org/10.3390/ijerph14101156>

## Bibliografía

- Mérida-López, S., Bakker, A., & Extremera, N. (2019). How does emotional intelligence help teachers to stay engaged? Cross-validation of a moderated mediation model. *Personality and Individual Differences, 151*.  
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.04.048>
- Merriam-Webster. (2004). Merriam-Webster Dictionary. Springfield, MA.
- Mohamad, M., & Jais, J. (2016). Emotional Intelligence and Job Performance: A Study among Malaysian Teachers. *Procedia Economics and Finance, 35*, 674-682. [https://doi.org/10.1016/s2212-5671\(16\)00083-6](https://doi.org/10.1016/s2212-5671(16)00083-6)
- Monica, S. J., John, S., & Madhanagopal, R. (2018). Risk of obesity among female school teachers and its associated health problems. *Current Research in Nutrition and Food Science, 6*(2), 404-411. <https://doi.org/10.12944/CRNFSJ.6.2.15>
- Mücke, M., Ludyga, S., Colledge, F., & Gerber, M. (2018). Influence of Regular Physical Activity and Fitness on Stress Reactivity as Measured with the Trier Social Stress Test Protocol: A Systematic Review. *Sports Medicine, 48*, 2607-2622. <https://doi.org/10.1007/s40279-018-0979-0>
- Nikolaou, I., & Tsaousis, I. (2002). Emotional intelligence in the workplace: exploring its effects on occupational stress and organizational commitment ProQuest. *International Journal of Organizational Analysis, 10*(4), 327-342.
- Oaten, M., & Cheng, K. (2006). Longitudinal gains in self-regulation from regular physical exercise. *British Journal of Health Psychology, 11*(4), 717-33.  
<https://doi.org/10.1348/135910706X96481>.
- Owens, T. (1994). Two dimensions of self-esteem: Reciprocal effects of positive. *American Sociological Review, 59*, 391-407.
- Perales, F., del Pozo-Cruz, J., & del Pozo-Cruz, B. (2014). Impact of physical activity on psychological distress: A prospective analysis of an Australian national sample. *American Journal of Public Health, 104*, 91-97.  
<https://doi.org/10.2105/AJPH.2014.302169>
- Peralta, M., Martins, J., Gómez Chávez, F., Cortés Almanzar, P., & Marques, A. (2018). Self-rated wellbeing and physical activity associations in European older adults. *European Journal of Sport Science, 18*(7), 1038-1044.

<https://doi.org/10.1080/17461391.2018.1469672>

Pérez-Fuentes, M., Molero, M., Pino, R., & Gázquez, J. (2019). Emotional Intelligence, Self-Efficacy and Empathy as Predictors of Overall Self-Esteem in Nursing by Years of Experience. *Frontiers in Psychology, 18*.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02035>

Pierce, J. L., Gardner, D. G., Cummings, L. L., & Dunham, R. B. (1989). Organization-Based Self-Esteem: construct definition, operationalization, and validation. *Academy of Management Journal, 32*, 622-648.

Piercy, K. L., Troiano, R. P., Ballard, R. M., Carlson, S. A., Fulton, J. E., Galuska, D. A., George, S. M., & Olson, R. D. (2018). The physical activity guidelines for Americans. *JAMA - Journal of the American Medical Association, 320*(19), 2020-2028. <https://doi.org/10.1001/jama.2018.14854>

Puertas, P. (2018). Influencia del Síndrome de Burnout, niveles de estrés, lenguaje no verbal e Inteligencia Emocional en el desarrollo competencial de profesionales docentes universitarios (Doctoral dissertation, University of Jaén). Available from RUJA: Repositorio Institucional de Producción Científica. <http://hdl.handle.net/10953/1039>

Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Martínez-Martínez, A., Castro-Sánchez, M., & González-Valero, G. (2018). An Explanatory Model of Emotional Intelligence and Its Association with Stress, Burnout Syndrome, and Non-Verbal Communication in the University Teachers. *Journal of Clinical Medicine, 7*(12), 524. <https://doi.org/10.3390/jcm7120524>

Pulido-Martos, M., López-Zafra, E., Estévez-López, F., & Augusto-Landa, J. (2016). The Moderator Role of Perceived Emotional Intelligence in the Relationship between Sources of Stress and Mental Health in Teachers. *The Spanish Journal of Psychology, 19*(7). <https://doi.org/10.1017/sjp.2016.8>

Punch, K. F., & Tuettemann, E. (1990). Correlates of Psychological Distress among Secondary School Teachers. *British Educational Research Journal, 16*(4), 369-382. <https://doi.org/10.1080/0141192900160405>

Puri, P., Kaur, T., & Yadav, K. (2016). Emotional intelligence and stress among college students - ProQuest. *Indian Journal of Health and Wellbeing, 7*(3), 334-336.

## Bibliografía

<https://bv.unir.net:2257/docview/1788199041?pq-origsite=summon>

- Ramberg, J., Låftman, S., Åkerstedt, T., & Modin, B. (2019). Teacher Stress and Students' School Well-being: the Case of Upper Secondary Schools in Stockholm. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(6), 816-830. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1623308>
- Remor, E., & Carrobes, J. A. (2001). Versión Española de la Escala de Estrés Percibido (PSS-14): Estudio psicométrico en una muestra VIH+ [Spanish version of the Perceived Stress Scale (PSS-14): Psychometric study in a HIV+ sample]. *Ansiedad y Estrés*, 7(2-3), 195–201.
- Rey, L., Extremera, N., & Pena, M. (2016). Emotional competence relating to perceived stress and burnout in Spanish teachers: a mediator model. *Peer J*, 4, 2087. <https://doi.org/10.7717/peerj.2087>
- Rey, L., & Extremera, N. (2011) El apoyo social como un mediador de la inteligencia emocional percibida y la satisfacción vital en una muestra de profesorado. *Revista de Psicología Social*, 26(3), 401-412. <https://doi.org/10.1174/021347411797361329>
- Roldán, E., Lopera, M., Londoño, F., Cardeño, J., & Zapata, S. (2008). Análisis descriptivo de las variables: nivel de actividad física, depresión y riesgos cardiovasculares en empleados y docentes de una institución universitaria en Medellín (Colombia). *Apunts. Medicina de l'Esport*, 43(158), 55-61.
- Román-Mata, S., Puertas-Molero, P., Ubago-Jiménez, J. L., & González-Valero, G. (2020). Benefits of Physical Activity and Its Associations with Resilience, Emotional Intelligence, and Psychological Distress in University Students from Southern Spain. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 4474. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124474>
- Rosales-Ricardo, Y., Orozco, D., Yaulema, L., Parreño, A., Caiza, V., Barragán, V., Ríos, A., & Peralta, L. (2017). Physical activity and health in teachers. A review. *Apunts. Medicina de l'Esport*, 52(196), 159-166. <https://doi.org/10.1016/j.apunts.2016.07.004>
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent selfimage*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

- Şahin, A., & Gök, R. (2020). The effects of the schools' humor climates on perceived stress levels of the teachers. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1). <https://doi.org/10.33200/ijcer.634449>
- Şahin, H. (2017). *Educational Research and Reviews Emotional intelligence and self-esteem as predictors of teacher self-efficacy*. 12(22), 1107-1111. <https://doi.org/10.5897/ERR2017.3385>
- Saklofske, D., Austin, E., Rohr, B., & Andrews, J. (2007). Personality, emotional intelligence and exercise. *Journal of Health Psychology*, 12(6), 937-48. <https://doi.org/10.1177/1359105307082458>.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En Pennebaker, J. (Ed.). *Emotion, disclosure and health*. (pp. 125-154). Washington: American Psychological Association.
- Sarrionandia, A., Ramos-Díaz, E., & Fernández-Lasarte, O. (2018). Resilience as a Mediator of Emotional Intelligence and Perceived Stress: A Cross-Country Study. *Frontiers in Psychology*, 21. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02653>
- Selye, H. (1976). Stress without Distress. En Selye, H. *Psychopathology of Human Adaptation* (pp. 137-146). Nueva York: Springer US.
- Şentuna, M. (2015). Investigation of Job Satisfaction, Organizational Commitment and Self-Esteem of Physical Education Teachers According to the Gender. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(2), 93-101. <https://doi.org/10.15345/iojes.2015.02.005>
- Sfendla, A., & Hadrya, F. (2020). Factors Associated with Psychological Distress and Physical Activity During the COVID-19 Pandemic. *Health Security*, 18(6), 444-453. <https://doi.org/10.1089/hs.2020.0062>
- Sharma, J., Lochan, R., & Tyagi, A. (2016). Stress as a mediator between work–family conflict and psychological health among the nursing staff: Moderating role of emotional intelligence. *Applied Nursing Research*, 30, 268-275. <https://doi.org/10.1016/j.apnr.2015.01.010>

## Bibliografía

- Sheffield, D., Dobbie, D., & Carroll, D. (1994). Stress, social support, and psychological and physical wellbeing in secondary school teachers. *Work and Stress*, 8(3), 235-243. <https://doi.org/10.1080/02678379408259995>
- Singh, Y., & Sharma, R. (2012). Relationship between general intelligence, emotional intelligence, stress levels and stress reactivity. *Annals of Neurosciences*, 19(3), 107-111. <https://doi.org/10.5214/ans.0972.7531.190304>
- Stamatakis, E., Gale, J., Bauman, A., Ekelund, U., Hamer, M., & Ding, D. (2019). Sitting Time, Physical Activity, and Risk of Mortality in Adults. *Journal of the American College of Cardiology*, 73(16), 2062-2072. <https://doi.org/10.1016/j.jacc.2019.02.031>
- Stephen, R., Hongisto, K., Solomon, A., & Lönnroos, E. (2017). Physical Activity and Alzheimer's Disease: A Systematic Review. *The Journals of Gerontology Series A: Biological Sciences and Medical Sciences*, 72(6). <https://doi.org/10.1093/gerona/glw251>
- Surmen, A., Ay, P., Hidiroglu, S., & Karavus, M. (2019). Physical Activity Patterns of Primary School Teachers in a District in Istanbul, Turkey. *European Journal of Public Health*, 29(4). <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckz186.472>
- Tabassum, F., & Asghar, M. (2012). Professional Self-Esteem of Secondary School Teachers. *Asian Social Science*, 8(2). <https://doi.org/10.5539/ass.v8n2p206>
- Teles, R., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & Regueiro, B. (2020). Perceived Stress and Indicators of Burnout in Teachers at Portuguese Higher Education Institutions (HEI). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 3248. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093248>
- Thivel, D., Tremblay, A., Genin, P. M., Panahi, S., Rivière, D., & Duclos, M. (2018). Physical Activity, Inactivity, and Sedentary Behaviors: Definitions and Implications in Occupational Health. *Frontiers in Public Health*, 6, 288. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00288>
- Von der Embse, N., & Mankin, A. (2020). Changes in Teacher Stress and Wellbeing Throughout the Academic Year. *Journal of Applied School Psychology*, 37(2), 165-184. <https://doi.org/10.1080/15377903.2020.1804031>

- Wahid, A., Manek, N., Nichols, M., Kelly, P., Foster, C., Webster, P., Kaur, A., Friedemann, C., Wilkins, E., Rayner, M., Roberts, N., & Scarborough, P. (2016). Quantifying the Association Between Physical Activity and Cardiovascular Disease and Diabetes: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of the American Heart Association*, 5(9). <https://doi.org/10.1161/JAHA.115.002495>
- Wang, K., Yang, Y., Zhang, T., Ouyang, Y., Liu, B., & Luo, J. (2020). The Relationship Between Physical Activity and Emotional Intelligence in College Students: The Mediating Role of Self-Efficacy. *Frontiers in Psychology*, 11, 967. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00967>
- Wilches-Luna, E., Hernández, N., Chavarro, P., & Bernal-Sánchez, J. (2016). Perfiles de riesgo cardiovascular y condición física en docentes y empleados no docentes de una facultad de salud. *Revista de Salud Pública*, 18(6), 890-903.
- Wu, Y., Lian, K., Hong, P., Liu, S., Lin, R., & Lian, R. (2019). Teachers' Emotional Intelligence and Self-efficacy: Mediating Role Of Teaching Performance. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 47(3), 1-10. <https://doi.org/10.2224/sbp.7869>
- Yin, H., Lee, J., Zhang, Z., & Jin, Y. (2013). Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, emotional labor strategies and teaching satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 35, 137-145. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.006>
- Zamani, S. H., Fathirezaie, Z., Brand, S., Pühse, U., Holsboer-Trachsler, E., Gerber, M., & Talepasand, S. (2016). Physical activity and self-esteem: Testing direct and indirect relationships associated with psychological and physical mechanisms. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 12, 2617-2625. <https://doi.org/10.2147/NDT.S116811>
- Zheng, C., & Wu, Y. (2020). The More Modest You are, the Happier You are: The Mediating Roles of Emotional Intelligence and Self-esteem. *Journal of Happiness Studies*, 21(5), 1603-1615. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00144-4>
- Zysberg, L., & Hemmel, R. (2017). Emotional Intelligence and Physical Activity. *Journal of Physical Activity and Health*, 15(1), 53-56. <https://doi.org/10.1123/jpah.2016-0654>

## Bibliografía

Zysberg, L., Orenshtein, C., Gimmon, E., & Robinson, R. (2017). Emotional intelligence, personality, stress, and burnout among educators. *International Journal of Stress Management*, 24(1), 122-136. <https://doi.org/10.1037/str0000028>