



Universidad de Jaén

Escuela de Doctorado

TESIS DOCTORAL

**PERFIL PSICOSOCIAL Y FÍSICO-
SALUDABLE DURANTE EL PERIODO DE
OPOSICIÓN A CUERPOS EDUCATIVOS
PÚBLICOS**

PRESENTADA POR:

EDUARDO MELGUIZO IBÁÑEZ

DIRIGIDA POR:

JAVIER CACHÓN ZAGALAZ

JOSÉ LUIS UBAGO JIMÉNEZ

JAÉN, 2024



Universidad de Jaén

INFORME DEL DIRECTOR DE TESIS

JAVIER CACHÓN ZAGALAZ, profesor del departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Jaén, como director de la Tesis Doctoral: **“PERFIL PSICOSOCIAL Y FÍSICO-SALUDABLE DURANTE EL PERIODO DE OPOSICIÓN A CUERPOS EDUCATIVOS PÚBLICOS”**, de la que es autor **D. Eduardo Melguizo Ibáñez**

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

Y para que conste, se expide el presente en Jaén a 11 de Diciembre de 2023

Fdo.: Javier Cachón Zagalaz



Universidad de Jaén

INFORME DEL DIRECTOR DE TESIS

JOSÉ LUIS UBAGO JIMÉNEZ, profesor del departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Granada, como director de la Tesis Doctoral: **“PERFIL PSICOSOCIAL Y FÍSICO-SALUDABLE DURANTE EL PERIODO DE OPOSICIÓN A CUERPOS EDUCATIVOS PÚBLICOS”**, de la que es autor **D. Eduardo Melguizo Ibáñez**

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

Y para que conste, se expide el presente en Granada a 11 de Diciembre de 2023

Fdo.: José Luis Ubago Jiménez

¿Si creo en la suerte?

Claro, cuanto más trabajo, más suerte tengo

AGRADECIMIENTOS

Tras un proceso tan largo para la consecución de un objetivo tan relevante, es necesario agradecer a las personas que te han acompañado a lo largo de este trayecto.

En primer lugar, hay que resaltar la figura de los directores de la tesis doctoral: el Dr. Javier Cachón Zagalaz y el Dr. José Luis Ubago-Jiménez. Me gustaría agradecerlos el que me hayáis destinado vuestro tiempo y disponibilidad para la consecución del objetivo final. Me gustaría resaltar la figura del Dr. José Luis Ubago Jiménez, ya que él me ha acompañado a lo largo de toda mi trayectoria universitaria. Me alegra mucho que hayas sido uno de los directores de la tesis. Eres un ejemplo de constancia y de valores que son vitales para conseguir la virtud personal y académica.

Asimismo, esta tesis doctoral no se habría llevado a cabo si no hubiese sido por el Dr. Félix Zurita Ortega. Gracias por todas las oportunidades, clases, recomendaciones y consejos. Agradecerte por hacerme ver diariamente en tu persona que la persistencia y esfuerzo son dos valores fundamentales en la vida. Quiero que sepas que una gran parte de todos los diferentes logros que he alcanzado son gracias a ti.

He de destacar la calidad humana de la asociación ADDIJES. Agradecer a Pedro, Muros, Lete, Chari, Irwin, Silvia, Asun, Laura, Cristina, Andrés, Manolillo, Pilar y Gabriel por poder contar siempre con vuestra ayuda. Especial mención merece Gabriel, ya que desde que comencé con la investigación me has ido orientando y recomendado los caminos que he de seguir y evitar. Al final me has terminado enseñando que *“el camino recto no es el camino más fácil, pero es el mejor”*.

Finalmente, esta tesis doctoral no habría sido posible realizarla sin el apoyo de mi padre Eduardo y mi madre Mercedes. Me habéis enseñado a que en la vida

hay que ser sobre todo *“persona”* y que la verdad solo tiene un camino. Agradeceros enormemente el esfuerzo que estáis realizando por mí y que nunca me haya faltado nada. A mis dos abuelos, aunque ya no estéis agradeceros que desde la humildad, el esfuerzo y el trabajo se puede llegar a cualquier sitio y sobre todo por siempre decirme *“estudia para que llegues a ser alguien en la vida”*. A mis titos, titas, primos y primas, gracias por haberme cuidado desde que era un niño y hacerme ver la importancia de estar rodeado de buena gente.

ÍNDICE

RESUMEN	18
ABSTRACT	24
I. INTRODUCCIÓN	30
II. MARCO TEÓRICO	42
II.1 El sistema Educativo Español	42
II.1.1. Educación Infantil	43
II.1.2. Educación Primaria	44
II.1.3. Educación Secundaria Obligatoria	44
II.1.4. Formación Profesional	46
II.1.5. Bachillerato	46
II.2 Acceso Docente a las Distintas Etapas Educativas	48
II.2.1. Proceso Selectivo para la Etapa de Educación Infantil y Educación Primaria en Andalucía	48
II.2.1.1. Requisitos que los Opositores han de Presentar	48
II.2.1.2. Sistema de Selección	49
II.2.1.2.1. Fase de Oposición	49
II.2.1.2.2. Fase de Concurso	52
II.2.1.2.3. Fase de Prácticas	54
II.3 Factores Psicosociales	54
II.3.1. Inteligencia Emocional	54
II.3.1.1. Modelos de Habilidades	55
II.3.1.1.1. Modelo de Salovey y Mayer (1990)	56
II.3.1.1.2. Modelo de Mayer y Salovey (1997)	57
II.3.1.2. Modelos de Mixtos	58
II.3.1.2.1. Modelo de Goleman	58
II.3.1.2.2. Modelo de Bar-On	59
II.3.1.3. Análisis de la Evolución de la Producción Científica de la Inteligencia Emocional	60
II.3.2. Ansiedad	61
II.3.2.1. Teorías de Estudio de la Ansiedad	62
II.3.2.2. Análisis de la Evolución de la Producción Científica de la Ansiedad	63
II.3.3. Estrés	64
II.3.3.1. Fases de Aparición del Estrés	65
II.3.3.1.1. Fase de Alarma	65
II.3.3.1.2. Fase de Resistencia	65
II.3.3.1.3. Fase de Agotamiento	66
II.3.3.2. Análisis de la Evolución de la Producción Científica del Estrés	66
II.3.4. Depresión	67
II.3.4.1. Causas de la Depresión	68
II.3.4.2. Análisis de la Evolución de la Producción Científica de la Depresión	69
II.3.5. El Bienestar	70
II.3.5.1. Teorías del Estudio del Bienestar	71
II.3.5.1.1. Aproximación Conceptual al Término Bienestar de Ryan y Deci	71
II.3.5.1.2. Modelo de Bienestar Psicológico de Ryff	72
II.3.5.1.3. Teoría de la Ampliación y Construcción de Fredrickson	74
II.3.5.2. Análisis de la Evolución de la Producción Científica del Bienestar	75
II.4 Factores Deportivos	76
II.4.1. Evolución del Término Actividad Física	76
II.4.2. Práctica de Actividad Física y Salud	79
II.4.3. Beneficios de la Práctica de Actividad Física	80
II.4.3.1. Beneficios a Nivel Social	81
II.4.3.2. Beneficios a Nivel Orgánico	81
II.4.3.3. Beneficios a Nivel Psicológico y Cognitivo	82
II.4.4. Análisis de la Evolución de la Producción Científica de la Actividad Física	82

III. OBJETIVOS	86
IV. MATERIAL Y MÉTODO	90
IV.1. Diseño y Planificación del Estudio de Tesis	90
IV.2. Muestra y Contexto de Investigación	91
IV.2.1. Contexto de la Investigación	91
IV.2.1.1. Contexto Social y Geográfico de Andalucía	91
IV.2.2. Muestra Objeto de Estudio	93
IV.2.2.1. Descripción del Universo	93
IV.2.2.2. Proceso de Selección de los Participantes: Descripción de la Muestra	95
IV.3. Técnicas e Instrumentos de Recogida de Datos	96
IV.3.1. Variables	96
IV.3.1.1. Variables Sociodemográficas	97
IV.3.1.2. Variables Académicas	97
IV.3.1.3. Variables Físico-Deportivas	97
IV.3.1.4. Variables Psicosociales	97
IV.3.2. Instrumentos para la Recogida de la Información	98
IV.3.2.1. Cuestionario de Elaboración Propia <i>Ad hoc</i>	98
IV.3.2.2. Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form (TEIQUE-SF)	99
IV.3.2.3. Scales of Psychological Well-Being (SPWB)	99
IV.3.2.4. Depression, Anxiety and Stress Scale-21 (DASS-21)	99
IV.4. Procedimiento Seguido para la Recogida de los Datos	100
IV.5. Análisis de los Datos	101
V. RESULTADOS	108
V.1. Análisis Descriptivo	108
V.2. Análisis Comparativo	113
V.2.1. Análisis de las Variables Psicosociales en función de las Variables Sociodemográficas	114
V.2.2. Análisis de las Variables Psicosociales en función de las Variables Académicas	117
V.2.2.1. Análisis de las Variables Psicosociales en función de la Especialidad	117
V.2.2.2. Análisis de las Variables Psicosociales en función de las Convocatorias Presentadas al Proceso de Oposición	119
V.2.3. Análisis de las Variables Psicosociales en función del Tiempo de Actividad Física Semanal	123
V.2.4. Análisis de las Variables Académicas en función de las Variables sociodemográficas	125
V.2.5. Análisis de las Variables Académicas en función de la Variable Deportiva	126
V.3. Análisis Correlacional	128
V.3.1. Análisis Correlacional de las Variables Psicosociales	128
V.4. Modelos de Ecuaciones Estructurales	134
V.4.1. Análisis Multigrupo en función del Tiempo de Actividad Física Semanal	134
V.4.2. Análisis Multigrupo en función de las Variables Académicas	138
V.4.2.1. Análisis Multigrupo en función de la Especialidad de los Opositores	138
V.4.2.2. Análisis Multigrupo en función de las Convocatorias Presentadas	141
VI. DISCUSIÓN	148
VII. CONCLUSIONES	162
VIII. LIMITACIONES	168
IX. PERSPECTIVAS FUTURAS	172
X. BIBLIOGRAFÍA	176

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla II.1. Leyes educativas instauradas en el sistema educativo español a partir del año 1970	43
Tabla II.2. Distribución de las asignaturas a impartir en la etapa de educación infantil	44
Tabla II.3. Distribución de las asignaturas a impartir en la etapa de educación primaria	44
Tabla II.4. Distribución de las asignaturas a impartir desde el primer curso hasta el tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria	45
Tabla II.5. Distribución de las asignaturas a impartir para el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria	46
Tabla II.6. Distribución de las asignaturas de Bachillerato	47
Tabla II.7. Distribución de las plazas en función de la especialidad a opositar	48
Tabla II.8. Baremación de la formación académica	52
Tabla II.9. Baremación de la experiencia docente previa	53
Tabla II.10. Baremación de otros méritos	53
Tabla II.11. Modelo de Goleman	59
Tabla II.12. Modelo de Bar-On	60
Tabla II.13. Análisis de la evolución de la producción científica de la inteligencia emocional	61
Tabla II.14. Análisis de la evolución de la producción científica de la ansiedad	63
Tabla II.15. Análisis de la evolución de la producción científica del estrés	67
Tabla II.16. Análisis de la evolución de la producción científica de la depresión	69
Tabla II.17. Análisis de la evolución de la producción científica del bienestar	75
Tabla II.18. Evolución de la práctica de actividad física	78
Tabla II.19. Beneficios a nivel orgánico de la práctica físico-deportiva	81
Tabla II.20. Análisis de la evolución de la producción científica de la práctica de actividad física	83
Tabla IV.1. Fases y temporalización del estudio de tesis	91
Tabla IV.2. Distribución de los opositores en función de la especialidad	94
Tabla IV.3. Datos de la distribución muestral de los opositores	95
Tabla V.1. Análisis descriptivos de las variables	108
Tabla V.2. Análisis descriptivo de los ítems del instrumento DASS-21	111
Tabla V.3. Análisis descriptivo de los ítems del instrumento TEIQUE-SF	112
Tabla V.4. Análisis descriptivo de los ítems del instrumento SPWB	113
Tabla V.5. Análisis de las variables sexo y estados emocionales negativos	114
Tabla V.6. Análisis de las variables sexo e inteligencia emocional	115
Tabla V.7. Análisis de las variables sexo y bienestar psicológico	116
Tabla V.8. Análisis de las variables especialidad e inteligencia emocional	117
Tabla V.9. Análisis de las variables especialidad y estados emocionales negativos	118
Tabla V.10. Análisis de las variables especialidad y bienestar psicológico	119
Tabla V.11. Análisis de las variables convocatorias presentadas e inteligencia emocional	120
Tabla V.12. Análisis de las variables convocatorias presentadas y bienestar psicológico	121
Tabla V.13. Análisis de las variables convocatorias presentadas y estados emocionales negativos	122
Tabla V.14. Análisis de las variables tiempo de actividad física semanal e inteligencia emocional	123
Tabla V.15. Análisis de las variables convocatorias presentadas y bienestar psicológico	124
Tabla V.16. Análisis de las variables tiempo de actividad física y bienestar psicológico	125
Tabla V.17. Análisis de las variables sexo y especialidad de los opositores	125
Tabla V.18. Análisis de las variables sexo y el número de convocatorias presentadas de los opositores	126
Tabla V.19. Análisis de las variables práctica de actividad física semanal y número de convocatorias presentadas	127
Tabla V.20. Análisis de las variables práctica de actividad física semanal y especialidad de los opositores	128
Tabla V.21. Análisis correlacional de los estados emocionales negativos y la inteligencia emocional	129
Tabla V.22. Análisis correlacional de los estados emocionales negativos y el bienestar psicológico	131
Tabla V.23. Análisis correlacional de la inteligencia emocional y el bienestar psicológico	133
Tabla V.24. Pesos de regresión estandarizados para los participantes más sedentarios	136

Tabla V.25. Pesos de regresión estandarizados para los participantes más activos	137
Tabla V.26. Pesos de regresión estandarizados para los opositores de infantil	139
Tabla V.27. Pesos de regresión estandarizados para los opositores de primaria	141
Tabla V.28. Pesos de regresión estandarizados para los opositores que se han presentado menos de dos veces	142
Tabla V.29. Pesos de regresión estandarizados para los opositores que se han presentado más de dos veces	144

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura I.1. Proceso de selección docente	33
Figura I.2. Esquema de la estructura de la tesis doctoral	39
Figura II.1. Leyes educativas instauradas en el sistema educativo español a partir del año 1970	42
Figura II.2. Fórmula matemática para conocer la calificación final de la fase de oposición	52
Figura II.3. Esquema del modelo de Salovey y Mayer (1990)	57
Figura II.4. Esquema resumen del modelo de Mayer y Salovey (1997)	58
Figura II.5. Análisis de la evolución de la producción científica de la inteligencia emocional	61
Figura II.6. Análisis de la evolución de la producción científica de la ansiedad	64
Figura II.7. Fases de la aparición del estrés según Selye (1975)	65
Figura II.8. Nivel de resistencia según las fases de estrés según Selye (1975)	66
Figura II.9. Análisis de la evolución de la producción científica del estrés	67
Figura II.10. Análisis de la evolución de la producción científica de la depresión	69
Figura II.11. Resumen esquemático del bienestar hedonista y eudemonista de Ryan y Deci (2001)	72
Figura II.12. Modelo de bienestar psicológico de Ryff (1989)	73
Figura II.13. Efectos de las emociones positivas según Fredrickson (2001)	74
Figura II.14. Análisis de la evolución de la producción científica del bienestar	76
Figura II.15. Análisis de la evolución de la producción científica de la práctica de actividad física	83
Figura IV.1. Comunidad autónoma de Andalucía junto con sus respectivas provincias	92
Figura IV.2. Densidad de población (Hab/Km ²) de las diferentes provincias de Andalucía	93
Figura IV.3. Distribución de los opositores en función de la especialidad	94
Figura IV.4. Fórmula empleada para el cálculo del error muestral	95
Figura IV.5. Esquema conceptual de las variables que forman el estudio de tesis	98
Figura IV.6. Esquema conceptual de la relación existente entre instrumentos y variables	100
Figura IV.7. Fases de elaboración de los modelos de ecuaciones estructurales	103
Figura IV.8. Modelo teórico del estudio de tesis	105
Figura V.1. Distribución de la muestra en función del sexo	109
Figura V.2. Distribución de la muestra en función del tiempo de actividad física semanal	109
Figura V.3. Distribución de la muestra en función de la especialidad de los opositores	110
Figura V.4. Distribución de la muestra en función de las convocatorias presentadas al proceso de oposición	110
Figura V.5. Valores medios de la depresión, ansiedad y estrés	111
Figura V.6. Valores medios de las variables que forman la inteligencia emocional	112
Figura V.7. Valores medios de las variables que forman el bienestar psicológico	113
Figura V.8. Relación entre el sexo y los estados emocionales negativos	114
Figura V.9. Relación entre el sexo e inteligencia emocional	115
Figura V.10. Relación entre el sexo y bienestar psicológico	116
Figura V.11. Relación entre la especialidad de los opositores y la inteligencia emocional	118
Figura V.12. Relación entre la especialidad de los opositores y el bienestar psicológico	119
Figura V.13. Relación entre las convocatorias presentadas y la inteligencia emocional	120
Figura V.14. Relación entre las convocatorias presentadas y el bienestar psicológico	121
Figura V.15. Relación entre las convocatorias presentadas y los estados emocionales negativos	122
Figura V.16. Relación entre el tiempo de actividad física semanal y los estados emocionales negativos	124
Figura V.17. Relación entre el sexo y la especialidad de los opositores	126
Figura V.18. Relación entre la práctica de actividad física semanal y número de convocatorias presentadas	127
Figura V.19. Modelo teórico con los pesos de regresión estandarizados para los participantes más sedentarios	135
Figura V.20. Modelo teórico con los pesos de regresión estandarizados para los participantes más activos	137
Figura V.21. Modelo teórico con los pesos de regresión estandarizados para los opositores de infantil	138
Figura V.22. Modelo teórico con los pesos de regresión estandarizados para los opositores de primaria	140

Figura V.23. Modelo teórico con los pesos de regresión estandarizados para los opositores que se han presentado menos de dos veces al proceso selectivo 142

Figura V.24. Modelo teórico con los pesos de regresión estandarizados para los opositores que se han presentado más de dos veces 144

RESUMEN

El proceso de acceso a la función pública docente en España supone ser un proceso complejo y amplio en el tiempo. Esto se debe al elevado grado de competencia existente junto con la superación satisfactoria de una prueba muy exigente. A través de esta prueba se pretende que los diferentes aspirantes demuestren que poseen el conocimiento teórico y práctico relacionado con la profesión docente. Para conseguir la obtención de un puesto de trabajo el ámbito psicosocial y emocional juegan un papel fundamental.

Por todo lo citado y comentado en el párrafo anteriores, se plantea este estudio de tesis con la finalidad de estudiar el estado de las variables ansiedad, depresión, estrés, bienestar psicológico e inteligencia emocional, así como factores de origen académico, físico-deportivo y sociodemográficos. Para conseguir lo citado anteriormente, se han propuesto los siguientes objetivos:

- Exponer las características sociodemográficas, académicas y deportivas de los opositores.
- Describir los niveles de inteligencia emocional durante los meses previos al proceso de selectivo.
- Conocer los niveles de estados emocionales negativos (ansiedad, depresión y estrés) en docentes en proceso selectivo.
- Detallar el nivel de bienestar psicológico en los opositores de educación infantil y educación primaria.
- Comprobar si los opositores practican más de tres horas de actividad física semanal.
- Exponer las relaciones existentes entre la inteligencia emocional, bienestar psicológico y estados emocionales negativos.
- Establecer un análisis comparativo de los niveles de inteligencia emocional, bienestar psicológico y estados emocionales negativos en función del tiempo de práctica de actividad física semanal.

- Comparar los niveles de inteligencia emocional, bienestar psicológico y estados emocionales negativos en función de variables sociodemográficas.
- Cotejar los niveles de inteligencia emocional, bienestar psicológico y estados emocionales negativos en función de las variables académicas.
- Analizar las diferencias en los efectos de las variables psicosociales en función del tiempo de práctica de actividad física semanal.
- Analizar las diferencias en los efectos de las variables psicosociales en función de las variables académicas.

Esta investigación evidencia una tipología cuantitativa y se ha planteado bajo un diseño comparativo, descriptivo y exploratorio bajo un corte no experimental y transversal. Este tipo de diseño se debe a que el estudio pretende describir las variables y analizar la incidencia de unas sobre otras en un momento específico de tiempo. La muestra final alcanzada es de 3578 opositores andaluces, presentando una edad media de 32.69 años.

Para la recogida de los datos se han utilizado cuatro instrumentos. Para obtener los datos relacionados con las variables sociodemográficas, académicas y físico-deportivas se ha utilizado un cuestionario de elaboración propia *ad hoc*. Para obtener los datos relacionados con la inteligencia emocional se ha utilizado el Cuestionario de Inteligencia Emocional Rasgo-Formulario abreviado (TEIQUE-SF). Asimismo, para medir la variable del bienestar psicológico se han utilizado las Escalas de bienestar psicológico (SPWB) y para la obtención de los estados emocionales negativos se ha empleado la Escala de depresión, ansiedad y estrés-21 (DASS-21).

El análisis de los datos se llevó a cabo gracias al paquete estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS 25.0). Antes de la realización de los diferentes análisis estadísticos se procedió a estudiar la normalidad de los datos a través de la prueba de Kolmogorv-Smirnov. Tras observar que las variables evidenciaban

una distribución normal se utilizaron pruebas paramétricas para el análisis de los datos. Para llevar a cabo el análisis descriptivo se han empleado estudios de frecuencias y de medias. Para estos últimos análisis se ha incluido el valor medio junto con la desviación típica. Prosiguiendo con el análisis comparativo se han aplicado tablas de contingencia y la prueba T para muestras independientes (T-Students). Para la realización del análisis exploratorio se ha utilizado el programa estadístico SPSS AMOS en su versión 23.0. Este análisis se llevó a cabo con la finalidad de analizar los efectos entre las variables inteligencia emocional, estados emocionales negativos y bienestar psicológico.

Los datos revelan que la mayoría de los aspirantes andaluces pertenecen al sexo femenino, opositan para las plazas de educación primaria y han realizado el proceso de oposición docentes menos de dos veces. Además, destacar que cerca de dos tercios del total de la muestra realizan menos de tres horas de actividad física semanal. La variable que mayor reconocimiento muestra de la inteligencia emocional es la adaptabilidad, siendo el crecimiento personal y la ansiedad los que mayor puntuación obtienen del bienestar psicológico y los estados emocionales negativos respectivamente.

Atendiendo al análisis relacional en función del sexo, se pone de manifiesto que la muestra del sexo masculino presenta un mayor reconocimiento en la depresión, mostrando el femenino mayores puntuaciones en la ansiedad y estrés. Respecto a la inteligencia emocional, los hombres denotan una mayor puntuación en todas las subvariables que conforman esta variable. Para el bienestar psicológico, las mujeres presentan mayores puntuaciones en todas las subvariables.

Las relaciones entre la especialidad de los aspirantes y las variables psicosociales manifiestan una mayor competencia emocional para los aspirantes de educación primaria. Además, estos opositores también evidencian un mayor reconocimiento de los estados emocionales negativos y del bienestar psicológico.

En función de las convocatorias presentadas al proceso de oposición docente, se denotan mayores niveles de inteligencia emocional para los aspirantes que han realizado esta prueba más de dos veces. Respecto al bienestar psicológico, los que han realizado la prueba de selección menos de dos veces manifiestan mayores niveles de autoaceptación, relaciones positivas y dominio del entorno. Por el contrario, los participantes que han llevado a cabo más veces esta prueba muestran mayor reconocimiento en autonomía, crecimiento personal y propósito en la vida. Para los estados emocionales negativos, los participantes que han realizado más de dos veces el proceso de oposición presentan mayores niveles de depresión y ansiedad. Inversamente, los sujetos que han realizado la prueba de oposición docente menos de dos veces muestran mayores niveles de estrés.

Las relaciones existentes entre el tiempo de actividad física semanal y las variables psicosociales denotan una mayor competencia emocional, un mayor nivel de bienestar psicológico y una menor presencia de la ansiedad, depresión y estrés para los participantes más activos físicamente.

El análisis de las variables académicas en función del sexo de los participantes pone de manifiesto que para ambas especialidades el sexo femenino es mayor que el masculino, denotándose una mayor presencia femenina en la población de educación infantil. Igualmente, el sexo femenino es superior al masculino en el número de convocatorias presentadas.

Respecto al análisis relacional de las variables académicas en función del tiempo de actividad física semanal, denótese que los opositores son más sedentarios conforme aumenta el número de convocatorias presentadas. Además, los aspirantes de educación infantil muestran un mayor nivel de sedentarismo.

El análisis correlacional manifiesta que los estados emocionales negativos correlacionan negativamente con la mayoría de las variables que forman la

inteligencia emocional, a excepción de la emocionalidad, automotivación y adaptabilidad.

Asimismo, la ansiedad depresión y estrés correlacionan negativamente con la mayoría de las variables que forman el bienestar psicológico. No obstante, se muestra una correlación positiva con las relaciones personales.

Respecto al análisis correlacional de las variables inteligencia emocional y bienestar psicológico, la mayoría de los constructos correlacionaron positivamente, exceptuando la autonomía, autoaceptación, crecimiento personal y propósito en la vida.

El ajuste del modelo teórico evidenció un buen ajuste para cada uno de los diferentes índices. El análisis multigrupo en función del tiempo de actividad física manifiesta un mayor efecto negativo de los estados emocionales sobre la inteligencia emocional para los participantes más activos. Igualmente, se observa un mayor efecto positivo de la inteligencia emocional sobre el bienestar psicológico para este mismo grupo. Atendiendo al efecto de los estados emocionales negativos sobre el bienestar psicológico presentan un mayor efecto negativo para los participantes más sedentarios.

Prosiguiendo con el modelo de ecuaciones multigrupo desarrollado en función de la especialidad de los opositores, se recoge un efecto positivo de los estados emocionales negativos sobre la inteligencia emocional para los opositores de primaria. Por el contrario, el efecto entre estas variables es negativo para los opositores de infantil. De igual modo, se evidencia un efecto negativo de los estados emocionales negativos sobre el bienestar psicológico siendo este mayor para los opositores de infantil. En cambio, el efecto que recibe el bienestar psicológico de la inteligencia emocional es positivo para ambos grupos, siendo mayor el efecto para los aspirantes de educación infantil.

Finalmente, el análisis multigrupo realizado en función de las convocatorias presentadas al proceso de oposición docente muestra un efecto negativo entre los estados emocionales negativos y la inteligencia emocional. Este efecto es mayor para los participantes que han realizado esta prueba menos de dos veces. Asimismo, se recoge un efecto negativo de los estados emocionales negativos sobre el bienestar psicológico presentando un mayor efecto para los opositores que han realizado más de dos veces el proceso de oposición. Atendiendo al efecto de la inteligencia emocional sobre el bienestar psicológico, este es positivo y mayor para los opositores que más veces han realizado la prueba selectiva.

ABSTRACT

The process of access to the public teaching profession in Spain is a complex and lengthy process. This is due to the high degree of competition and the successful completion of a very demanding test. The purpose of this test is for the different candidates to demonstrate that they have the theoretical and practical knowledge related to the teaching profession. In order to obtain a job, the psychosocial and emotional environment plays a fundamental role.

For all the above mentioned and commented in the previous paragraph, this thesis study is proposed. It aims to study the state of anxiety, depression, stress, psychological well-being and emotional intelligence, as a function of academic, physical-sports and sociodemographic factors. The following objectives have been proposed:

- To expose the sociodemographic, academic and sporting characteristics of the candidates.
- To describe the levels of emotional intelligence during the months prior to the selection process.
- To determine the levels of negative emotional states (anxiety, depression and stress) in teachers in the selection process.
- To detail the level of psychological well-being in early childhood education and primary education candidates.
- To verify whether the participants engage in more than three hours of physical activity per week.
- To explain the relationships between emotional intelligence, psychological well-being and negative emotional states.
- To establish a comparative analysis of the levels of emotional intelligence, psychological well-being and negative emotional states as a function of the time spent practicing physical activity per week.

- To compare the levels of emotional intelligence, psychological well-being and negative emotional states as a function of sociodemographic variables.
- To check the levels of emotional intelligence, psychological well-being and negative emotional states as a function of academic variables.
- To analyze the differences in the effects of psychosocial variables according to the time of weekly physical activity practice.
- To study the differences in the effects of psychosocial variables as a function of academic variables.

This research presents a quantitative typology and has been approached under a comparative, descriptive and exploratory design under a non-experimental and cross-sectional cut. This type of design is due to the fact that the study aims to describe the variables and analyze the incidence of some of them on others at a specific moment in time. The final sample reached is 3578 Andalusian candidates, with an average age of 32.69 years.

Four instruments were used for data collection. An *ad hoc* questionnaire was used to obtain data related to sociodemographic, academic and physical-sports variables. To obtain the data related to emotional intelligence, the Trait Emotional Intelligence Questionnaire - Abbreviated Form (TEIQUÉ-SF) was used. Likewise, the Psychological Well-Being Scales (SPWB) were used to measure the variable of psychological well-being and the Depression, Anxiety and Stress Scale-21 (DASS-21) was used to obtain the negative emotional states.

Data analysis was carried out using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 25.0). Before performing the different statistical analyses, the normality of the data was studied using the Kolmogorov-Smirnov test. After observing that the variables showed a normal distribution, parametric tests were used to analyze the data. To carry out the descriptive analysis, frequency and mean studies were used. For the latter analyses, the mean value was included together with the

standard deviation. Contingency tables and the T-test for independent samples (T-Students) were used for the comparative analysis. The SPSS AMOS statistical program, version 23.0, was used for the exploratory analysis. This analysis was carried out with the aim of analyzing the effects between the variables emotional intelligence, negative emotional states and psychological well-being.

The data reveal that most of the Andalusian applicants belong to the female sex, compete for primary education positions and have completed the competitive teaching process less than twice. In addition, it should be noted that nearly two thirds of the total sample perform less than three hours of physical activity per week. The variable that shows the highest recognition of emotional intelligence is adaptability, being personal growth and anxiety those that obtain the highest scores of psychological well-being and negative emotional states, respectively.

In the relational analysis according to sex, it is evident that the male sample shows higher recognition in depression, while the female sample shows higher scores in anxiety and stress. With respect to emotional intelligence, men show higher scores in all the sub-variables that make up this variable. For psychological well-being, women show higher scores in all the sub-variables.

The relationships between the applicants' specialty and psychosocial variables show a greater emotional competence for primary education applicants. In addition, these candidates also showed a greater recognition of negative emotional states and psychological well-being.

Depending on the calls for applications to the teaching competitive examination process, higher levels of emotional intelligence are reported for applicants who have taken the test more than twice. Regarding psychological well-being, those who have taken the selection test less than twice show higher levels of self-acceptance, positive relationships and mastery of the environment. In contrast, participants who have taken the test more than twice show greater recognition

of autonomy, personal growth and purpose in life. For negative emotional states, participants who have taken the opposition process more than twice show higher levels of depression and anxiety. Conversely, the subjects who have taken the teaching opposition test less than twice show higher levels of stress.

The relationships between weekly physical activity time and psychosocial variables denoted greater emotional competence, a higher level of psychological well-being and a lower presence of anxiety, depression and stress for the more physically active participants.

The analysis of the academic variables according to the sex of the participants shows that for both specialties the female sex is greater than the male sex, showing a greater female presence in the early childhood education population. Likewise, the female sex is higher than the male sex in the number of calls presented.

Regarding the relational analysis of the academic variables as a function of the time spent in weekly physical activity, it should be noted that candidates are more sedentary as the number of exams presented increases. In addition, early childhood education candidates show a higher level of sedentary lifestyle.

The correlational analysis shows that negative emotional states correlate negatively with most of the variables that make up emotional intelligence, with the exception of emotionality, self-motivation and adaptability.

Anxiety, depression and stress correlate negatively with most of the variables that make up psychological well-being. However, a positive correlation is shown with personal relationships.

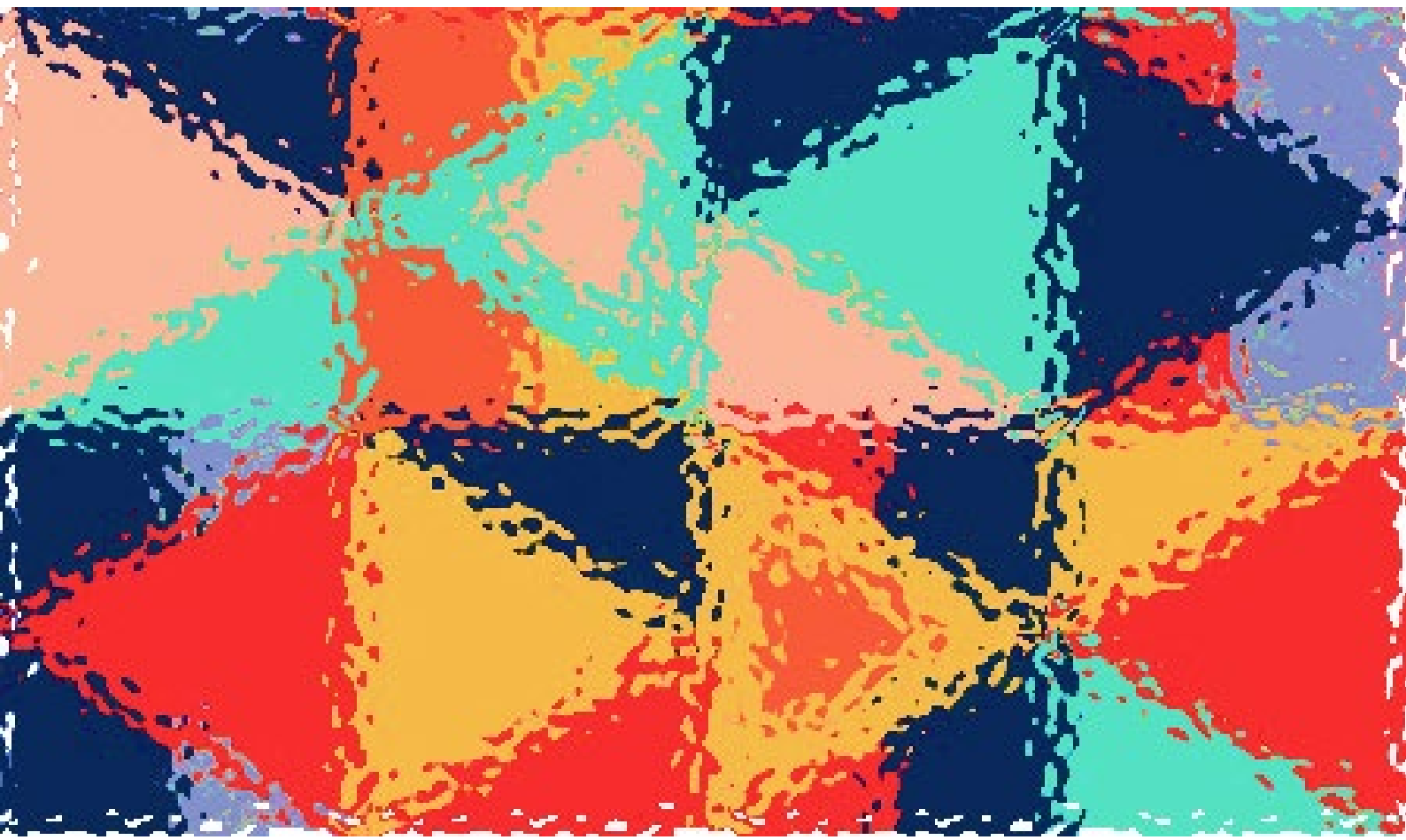
Regarding the correlational analysis of the variables emotional intelligence and psychological well-being, most of the constructs correlated positively, except for autonomy, self-acceptance, personal growth and purpose in life.

The fit of the theoretical model for the theoretical model approach showed a good fit for each of the different indices. The multigroup analysis according to the time of physical activity shows a greater negative effect of emotional states on emotional intelligence for the most active participants. Likewise, a greater positive effect of emotional intelligence on psychological well-being was observed for this same group. In terms of the effect of negative emotional states on psychological well-being, there was a greater negative effect for the more sedentary participants.

Continuing with the multigroup equation model developed according to the specialty of the candidates, a positive effect of negative emotional states on emotional intelligence was found for primary school candidates. On the contrary, the effect between these variables is negative for infant school students. Likewise, a negative effect of negative emotional states on psychological well-being is evidenced, this being greater for infant school students. On the other hand, the effect that psychological well-being receives from emotional intelligence is positive for both groups, the effect being greater for the early childhood education candidates.

Finally, the multigroup analysis carried out according to the number of times the teaching competitive examination was taken shows a negative effect between negative emotional states and emotional intelligence. This effect is greater for participants who have taken the test less than twice. Likewise, there is a negative effect of negative emotional states on psychological well-being, with a greater effect for candidates who have taken the competitive examination process more than twice. Regarding the effect of emotional intelligence on psychological well-being, it is positive and greater for those candidates who have taken the selective test more than twice.

Introducción



I. INTRODUCCIÓN

La labor de los docentes de las diferentes etapas educativas ha sido estudiada ampliamente en el ámbito didáctico y psicológico. A lo largo del siglo XXI, el desarrollo y avance educativo junto con las diferentes reformas llevadas a cabo en los diferentes sistemas educativos origina que los educadores se encuentren sometidos a una continua presión relacionada con el ámbito psicosocial y profesional (Kulinna et al., 2008). Durante el proceso de preparación para llegar a ser docentes del cuerpo público español, los diferentes aspirantes deben de aprobar una prueba que precisa de un elevado nivel de preparación para su superación satisfactoria (Orden de 23 de febrero de 2022). Concretamente el sistema de selección se divide en tres fases: fase de oposición, fase de concurso y fase de prácticas (Orden de 23 de febrero de 2022).

La fase de oposición pretende que el aspirante demuestre la posesión de los conocimientos concretos de la especialidad a la que el aspirante opta, la aptitud pedagógica junto con el dominio de las diferentes técnicas para el ejercicio de la labor docente (Orden de 23 de febrero de 2022). Esta primera fase se compone por dos pruebas (Orden de 23 de febrero de 2022); la primera consiste en la demostración de los conocimientos específicos de la especialidad a la que se opta y se divide en dos partes. La primera parte consiste en realizar un ejercicio práctico para la comprobación de que el opositor posee la formación científica y el dominio de las habilidades técnicas a la especialidad que se opta (Orden de 23 de febrero de 2022). Por otro lado, la segunda parte se centra en el desarrollo por escrito de un tema elegido al azar por el tribunal (Orden de 23 de febrero de 2022). La evaluación de esta primera prueba es valorada con una puntuación final entre 0 y 10 puntos y se calcula llevando a cabo la media aritmética entre las puntuaciones de las dos partes que la conforman, siempre que la puntuación de cada parte sea superior o igual a 2.5 puntos (Orden de 23 de febrero de 2022).

Para no ser eliminado del proceso de selección docente el aspirante debe obtener una puntuación igual o superior a 5 puntos (Orden de 23 de febrero de 2022).

La segunda parte de la fase de oposición pretende que el opositor demuestre su aptitud pedagógica junto con el dominio de las diferentes técnicas necesarias para la labor docente (Orden de 23 de febrero de 2022). A su vez esta segunda fase se divide en dos partes (Orden de 23 de febrero de 2022); la primera se centra en la presentación y defensa de la programación didáctica que el aspirante habrá elaborado y entregado a los miembros del tribunal (Orden de 23 de febrero de 2022), mientras que la segunda parte se centra en la preparación y exposición oral de una situación de aprendizaje ante el tribunal (Orden de 23 de febrero de 2022). Igualmente, la calificación de la segunda parte de la fase de oposición se calcula multiplicando por 0.3 la valoración obtenida en la presentación y defensa de la programación didáctica y multiplicando por 0.7 la calificación obtenida en la preparación y exposición de la situación de aprendizaje, siempre y cuando la puntuación sea superior a 2.5 puntos (Orden de 23 de febrero de 2022). Para tener la segunda fase de la oposición aprobada, se necesita obtener una calificación igual o superior a 5 puntos (Orden de 23 de febrero de 2022). Para la obtención final de la fase de oposición, se aplicará la media aritmética de las puntuaciones alcanzadas en las dos fases, estando la puntuación final comprendida entre 0 y 10 puntos (Orden de 23 de febrero de 2022).

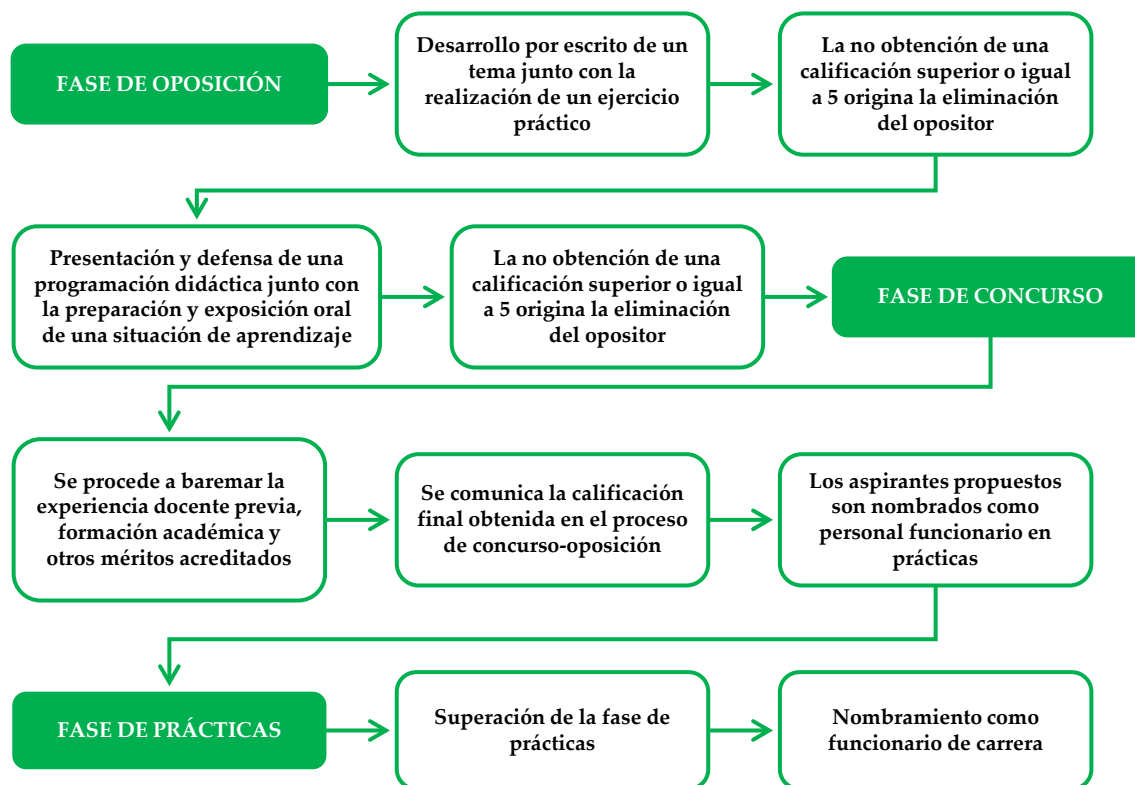
En la fase de concurso se procede a baremar los méritos que el aspirante haya acreditado debidamente (Orden de 23 de febrero de 2022). En este apartado valora la experiencia docente previa, pudiendo alcanzar la máxima puntuación de 5 puntos, presentando un máximo de 5 años (Orden de 23 de febrero de 2022). También se valora la formación académica del opositor destacando en este apartado la valoración del expediente académico, estudios de postgrado, doctorado, premios extraordinarios, otras titulaciones universitarias de carácter oficial no alegadas como requisito para el ingreso en la función pública docente

y titulaciones de enseñanzas de régimen especial y de la formación profesional específica (Orden de 23 de febrero de 2022). Este se evaluará con un máximo de 5 puntos (Orden de 23 de febrero de 2022). Cabe destacar la valoración de otros méritos no contemplados en los apartados anteriores como son la formación permanente, participación en grupos de trabajo, seminarios, planes y proyectos educativos, méritos artísticos y méritos deportivos (Orden de 23 de febrero de 2022), obteniendo la puntuación máxima de 2 puntos (Orden de 23 de febrero de 2022).

Una vez superadas la fase de oposición y concurso, los tribunales proceden a remitir las propuestas de los aspirantes que han superado estas dos fases (Orden de 23 de febrero de 2022). Una vez llevados a cabo el periodo de alegaciones, se procede a nombrar a todos los aspirantes que han superado estas dos fases como personales funcionarios en prácticas, dando comienzo a la fase final de prácticas (Orden de 23 de febrero de 2022). En esta se pretende que los docentes de nuevo ingreso adquieran las diferentes herramientas necesarias para el desarrollo de la función docente junto con las capacidades personales y profesionales necesarias para liderar la dinámica del aula que exige el proceso de enseñanza-aprendizaje (Orden de 23 de febrero de 2022). Esta fase de prácticas tiene la duración de un año y se evaluará al personal funcionario en prácticas como apto o no apto (Orden de 23 de febrero de 2022). En caso de obtener una valoración positiva, la Consejería de Educación y Deporte, procederá a hacer público en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía una lista con los diferentes aspirantes, la cual se remitirá al Ministerio de Educación y Formación Profesional para el nombramiento de los títulos de funcionarios de carrera (Orden de 23 de febrero de 2022). Seguidamente, la figura I.1 muestra un resumen del proceso descrito anteriormente.

Figura I.1

Proceso de selección docente



Todo lo contextualizado anteriormente denota la dificultad y la complejidad para llegar a ser nombrado funcionario de carrera para ejercer como docente del cuerpo de maestros público. Asimismo, para no vivenciar episodios emocionales negativos y conseguir un buen bienestar durante el periodo de preparación, la inteligencia emocional juega un papel fundamental (García-Martínez et al., 2021). Es por ello que la adquisición de diferentes competencias emocionales durante la formación universitaria resulta ser clave para evitar futuros episodios emocionales negativos (García-Martínez et al., 2021).

Las investigaciones realizadas a lo largo del siglo XXI manifiestan la necesidad de haber adquirido competencias emocionales durante las etapas tempranas del desarrollo humano (Jordan y Troth, 2002; Zeidner et al., 2003). Concretamente, el estudio de la inteligencia emocional se ha abordado bajo dos perspectivas de

estudio. La primera de ellas se centra en el uso adaptativo de las emociones junto con la aplicación del área emocional al pensamiento (Puertas-Molero, 2018), siendo estos conocidos como modelos de habilidades. Bajo esta rama de estudio existen los modelos de Salovey y Mayer (1990) y Mayer y Salovey (1997). Prosiguiendo con la segunda rama de estudio, esta se centra en la combinación de las diferentes dimensiones de la personalidad junto con las habilidades de la regulación emocional. A diferencia de los modelos de habilidades, los modelos mixtos no trabajan exclusivamente las emociones, sino que engloban distintos aspectos de la personalidad (Puertas-Molero, 2018). Dentro de esta tipología de estudio se destaca el modelo de Goleman (1995) junto con el de Bar-On (2006). Concretamente el modelo de Goleman (1995) surge como el resultado de la combinación de cuatro habilidades fundamentales como son la cognición, inteligencia, motivación y neurociencia, encontrándose formado por cinco habilidades. A través de la combinación de las mencionadas cuatro habilidades, se destacan cinco habilidades: Identificación y consciencia de las propias emociones, capacidad de control emocional, habilidad de automotivación, reconocimiento de los estados emocionales ajenos y capacidad de control de las relaciones sociales y emociones externas (Goleman, 1995). Dentro del proceso de preparación de la oposición docente, se denota que la inteligencia emocional ejerce un efecto amortiguador para evitar la aparición de diferentes estados emocionales disruptivos (Gallardo et al., 2019). Se ha manifestado que las emociones negativas más comunes son la ansiedad, la depresión y el estrés durante la preparación de una prueba de carácter evaluativo (Mérida-López y Extremera, 2020).

El estudio de los estados emocionales citados anteriormente ha sido muy abarcado y estudiado dentro de la población universitaria, sin embargo, se denota una escasa investigación en los diferentes opositores. La aparición del estrés se presenta tras intentar adquirir un mayor rendimiento sobre el nivel de

competencia propia (Frazier et al., 2019) lo que origina una pérdida de motivación, agotamiento emocional, fatiga física y bajos niveles de tolerancia y compromiso con una tarea (Puertas-Molero et al., 2020). Además, se denota que el estrés ejerce un efecto positivo sobre la aparición y aumento de los niveles de ansiedad (González-Valero et al., 2019). La ansiedad es definida por Martens (1977) como un estado originado por emociones negativas en el que se encuentran presentes la aprensión y la tensión, no obstante corrientes de estudio más actuales la definen como un estado emocional negativo derivado de una serie de reacciones cognitivas, fisiológicas y conductuales (Valdivia-Moral, 2016). Dentro de las diferentes teorías centradas en el estudio de la ansiedad, la teoría cognitiva desarrolla su postulado bajo el pretexto de que la ansiedad se contextualiza como una respuesta emocional ante diversos estímulos externos o internos siendo esta el resultado de los diferentes procesos cognitivos (Calles-Marbán, 2017). Esto origina que la persona interprete la realidad como un proceso amenazante, acompañando esto por diversas sensaciones relacionadas con inseguridad, nerviosismo y afrontando distintos procesos con una disminución de la capacidad de afrontamiento, memoria y rendimiento académico (Calles-Marbán, 2017). Derivado de un bajo rendimiento a la hora de realizar una prueba tan exigente, el sujeto puede percibir un bajo nivel de competencia a la hora de conseguir la meta establecida inicialmente, lo que puede originar la aparición de estados depresivos (Madigan y Kim, 2021). La depresión puede ser definida como una serie de síntomas de origen afectivo como tristeza patológica, anhedonia, desesperanza, decaimiento irritabilidad e impotencia entre otros para hacer frente a las diferentes exigencias de la rutina diaria (Pedro-Espada et al., 2021). Esto origina que la persona presente sentimientos de infravaloración, culpabilidad excesiva, dificultades para mantener la concentración, muestre cambios en el patrón del sueño y muestre una mayor sensación de fatiga (Pedro-Espada et al., 2021).

I. Introducción

Los estados emocionales negativos ejercen un efecto negativo sobre la rutina diaria del sujeto, la salud mental y el bienestar (Agyapong et al., 2022). Dentro del estudio de esta última variable existen numerosas tendencias de estudio (Su et al., 2020). La perspectiva hedonista entiende el bienestar como un elemento de vida basado en las características del ambiente y en el nivel de satisfacción experimentado por los sujetos (Pineda-Galán, 2012). La visión eudaimónica comprende el bienestar como la consecuencia del esfuerzo para lograr la perfección, afirmando que no todos los deseos producen bienestar cuando son conseguidos (Flores-Kanter et al., 2018). Bajo la perspectiva de estudio centrada en el eudemonismo, se denota el elevado grado de relevancia de la inteligencia emocional para evitar la aparición de las diferentes emociones negativas generadas en el proceso de consecución de las diferentes metas (Extremera et al., 2011).

El presente estudio de tesis doctoral se expone para optar al grado de Doctor impartido por la Universidad de Jaén recoge la necesidad de investigar y analizar el estado psicosocial de los diferentes opositores, así como otras variables de origen sociodemográfico, físico-deportivo y académico. Es por ello que la necesidad de realizar diferentes investigaciones en esta población es vital para comprender y establecer unas características concretas y específicas para dotar a los docentes-opositores de las herramientas necesarias para evitar que su salud mental se vea perjudicada en un proceso tan relevante.

Este trabajo complementa la escasa investigación existente dentro de los opositores de educación desde el punto de vista psicosocial, saludable y académico. Además, ofrece un perfil contextualizado y reciente sobre el estado psicosocial en función de variables académicas y físicas. Los datos que a continuación se pasan a exponer arrojan luz sobre una población poco estudiada y tan relevante dentro del ámbito educativo español.

La investigación se estructura en diez capítulos, donde se abarcan los apartados que un estudio de tales características debe presentar:

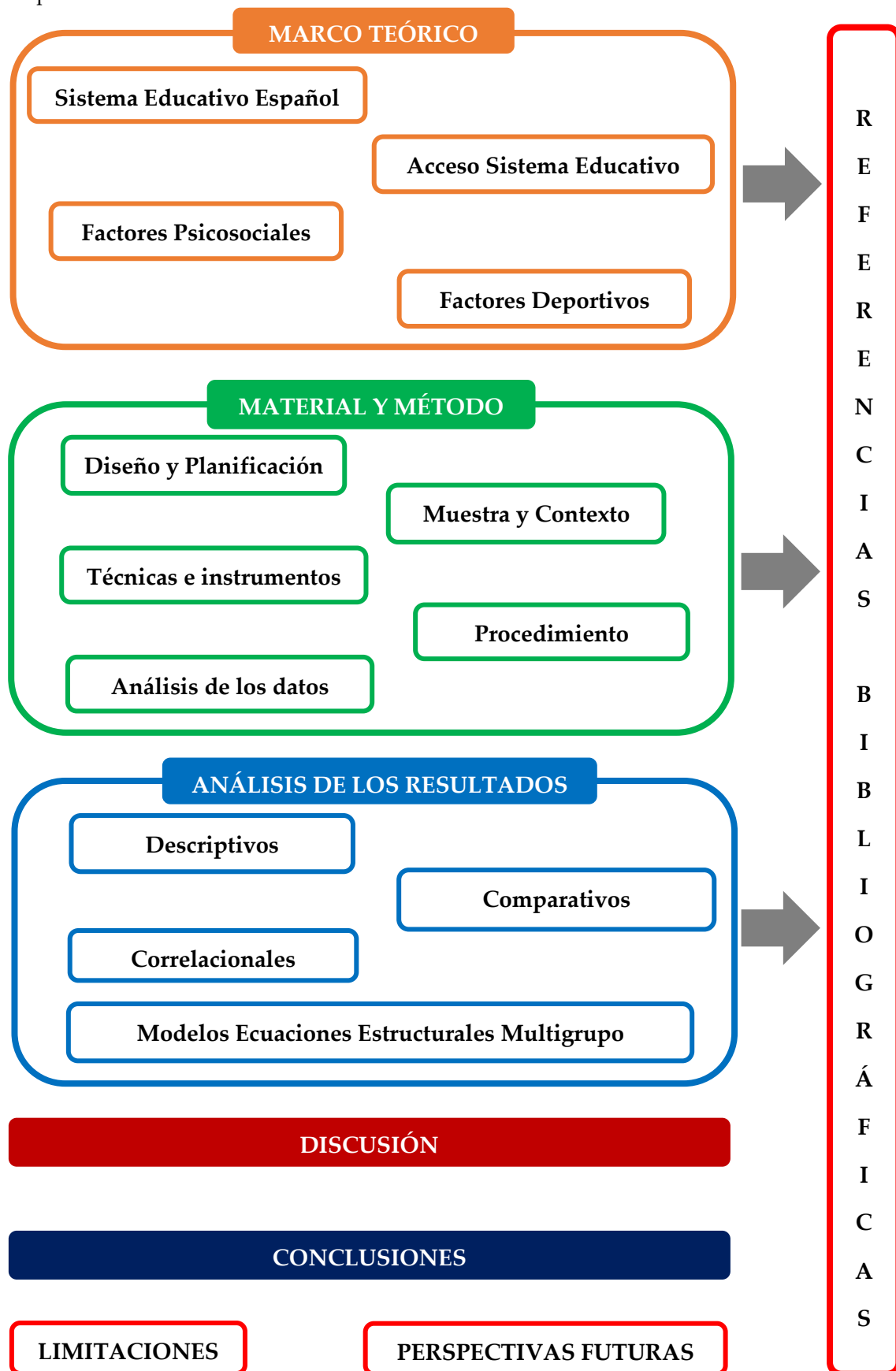
- El segundo capítulo comprende el **marco teórico** donde se contextualiza con más detalle cada una de las diferentes variables que forman la investigación. Esta contextualización se ha realizado consultando diferentes investigaciones indexadas en las diferentes bases de datos más relevantes a nivel internacional y nacional.
- El tercer capítulo presenta los diferentes **objetivos** generales y específicos que este estudio de tesis presenta.
- El cuarto capítulo presenta el **material y método** de la tesis doctoral. Aquí se procede a detallar el diseño, planificación de la investigación, muestra, contexto, técnicas e instrumentos de recogida de datos junto con el procedimiento de la recogida de los datos y los análisis estadísticos realizados.
- El quinto capítulo presenta los **resultados**. Inicialmente se presentan los datos de carácter descriptivo, siendo seguidos por los relacionales, correlacionales y exploratorios evidenciado un total de tres modelos de ecuaciones multigrupo.
- El sexto capítulo presenta la **discusión** de los hallazgos obtenidos, siendo estos comparados con investigaciones actuales y similares a la presente.
- El séptimo capítulo recoge las **conclusiones** obtenidas en el estudio clasificadas atendiendo a los diferentes objetivos establecidos.
- El octavo capítulo recoge las **limitaciones** que esta investigación ha presentado.
- El noveno capítulo evidencia las **perspectivas futuras** que se originan de este estudio de tesis.
- El décimo capítulo presenta las **referencias bibliográficas** de las diferentes investigaciones consultadas.

I. Introducción

A modo de resumen en la siguiente página se presenta y desarrolla un esquema que sintetiza los apartados anteriores con la finalidad de facilitar la comprensión de una forma más gráfica y visual (Figura I.2).

Figura I.2

Esquema de la estructura de la tesis doctoral



Marco Teórico



II. MARCO TEÓRICO

En el presente apartado se aborda la conceptualización teórica y el estado actual de las diferentes variables que engloban la presente tesis doctoral.

II.1 EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

El sistema educativo español (Tabla II.1) al igual que los distintos entornos educativos europeos vienen reglados por una normativa que regula y guía la actuación de los docentes (Ley Orgánica 3/2020). La normativa vigente actual divide el proceso educativo en dos etapas: La educación obligatoria que está formada por la etapa de Educación Primaria y Educación Secundaria (Ley Orgánica 3/2020) y la educación de carácter voluntaria que se corresponde con las etapas de Educación Infantil, Bachillerato, Estudios Universitarios y la Formación Profesional (Ley Orgánica 3/2020).

Asimismo, la figura II.1 junto con la tabla II.1 muestran una evolución de las diferentes leyes educativas habidas y que aportó cada una de ellas al sistema educativo.

Figura II.1

Leyes educativas instauradas en el sistema educativo español a partir del año 1970

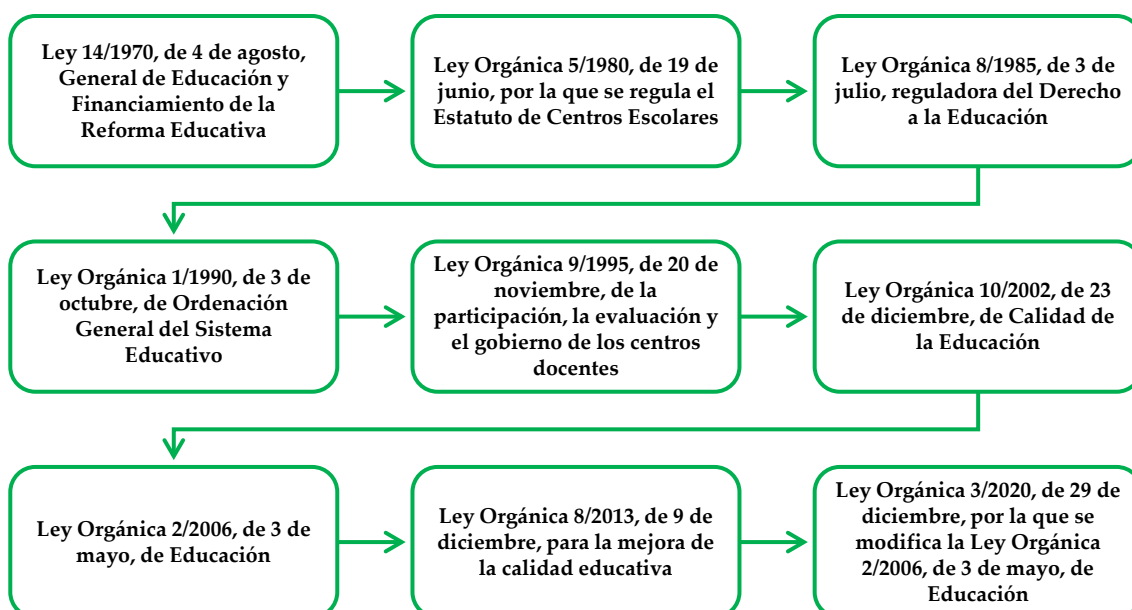


Tabla II.1

Leyes educativas instauradas en el sistema educativo español a partir del año 1970

NOMBRE DE LA LEY	SIGLAS	GOBIERNO	APORTACIÓN
Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa	LGE	Cortes Franquistas	Estructuró las etapas educativas en EGB, BUP, COU y Formación Profesional
Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares	LOECE	Unión de Centro Democrático	Instauró el modelo democrático en los diferentes centros educativos.
Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación	LODE	Partido Socialista Obrero Español	Añadió los consejos escolares. Sustituyó las subvenciones a los centros privados por el sistema de concertos
Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo	LOGSE	Partido Socialista Obrero Español	Estructuró las etapas educativas en Primaria, Secundaria y Bachillerato
Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes	LOPEG	Partido Socialista Obrero Español	Procedió a obligar a los centros concertados a admitir a estudiantes de minorías sociales
Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación	LOCE	Partido Popular	Introdujo itinerarios en la Educación Secundaria y Bachillerato. Propuso que la asignatura de Religión o su versión laica contasen para nota.
Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación	LOE	Partido Socialista Obrero Español (PSOE)	Propuso la asignatura de Educación para la Ciudadanía, dejando a Religión como una asignatura optativa. Fijó en el 55% las materias comunes en Comunidades Autónomas con lengua Cooficial.
Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa	LOMCE	Partido Popular	Eliminó la asignatura de Educación para la Ciudadanía e introdujo las reválidas.
Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación	LOMLOE	Partido Socialista Obrero Español junto con PODEMOS	El castellano deja de ser la lengua cooficial. Se deja en el 50% las materias comunes en las comunidades autónomas con lengua cooficial.

II.1.1 Educación Infantil

La educación infantil comprende la etapa en la que se atiende a los infantes desde su nacimiento hasta los seis años (Ley Orgánica 3/2020). Esta tiene un carácter voluntario y presenta el fin de contribuir al desarrollo afectivo, físico, social, cognitivo y artístico de los discentes (Ley Orgánica 3/2020) (Tabla II.2). Esta etapa educativa se divide en dos ciclos (Ley Orgánica 3/2020). El primero de ellos engloba hasta los tres primeros años de vida y el segundo tiene lugar entre los

II. Marco Teórico

tres y los seis años (Ley Orgánica 3/2020). Pueden impartir clase aquellos maestros o maestras graduados en Educación Infantil (Ley Orgánica 3/2020).

Tabla II.2

Distribución de las asignaturas a impartir en la etapa de educación infantil. Extraída de Ley Orgánica 3/2020

ÁREAS	PRIMER CICLO (0-3 años)	SEGUNDO CICLO (3-6 años)
Crecimiento en Armonía	X	X
Descubrimiento y Exploración del Entorno	X	X
Comunicación y Representación de la Realidad	X	X

II.1.2 Educación Primaria

Se compone por un total de seis cursos divididos en tres ciclos, acogiendo a los estudiantes cuyas edades están comprendidas entre los seis y doce años (Ley Orgánica 3/2020) (Tabla II.3). Cada uno de estos tiene una duración de dos cursos académicos. Cada ciclo está organizado por áreas que ofrecerán un carácter integrador y global (Ley Orgánica 3/2020). Pueden impartir clase aquellos maestros o maestras graduados en Educación Primaria (Ley Orgánica 3/2020).

Tabla II.3

Distribución de las asignaturas en la etapa de educación primaria Extraída de Ley Orgánica 3/2020

ÁREAS	1 ^{er} CICLO		2 ^o CICLO		3 ^{er} CICLO	
	1 ^o	2 ^o	3 ^o	4 ^o	5 ^o	6 ^o
Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural (se puede desdoblar en Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales)	X	X	X	X	X	X
Educación Artística (se puede desdoblar en Educación Plástica y Visual y Música y Danza)	X	X	X	X	X	X
Educación Física	X	X	X	X	X	X
Lengua Castellana y Literatura (Lengua Cooficial y Literatura)	X	X	X	X	X	X
Matemáticas	X	X	X	X	X	X
Educación en Valores Cívicos y Éticos					S	S
Las Administraciones Educativas podrán añadir una segunda lengua extranjera u otra lengua cooficial o una materia de carácter transversal.	P	P	P	P	P	P

Nota: Sin asignar, lo deciden las comunidades autónomas (S); Posible, las Comunidades Autónomas decidirán si se incluye (P)

II.1.3 Educación Secundaria Obligatoria

La etapa de Educación Secundaria está formada por cuatro cursos. Esta etapa educativa alberga a los estudiantes cuyas edades están comprendidas entre los doce y dieciséis años (Ley Orgánica 3/2020). En lo que respecta a la organización

de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, el cuarto curso ofrece un carácter orientador, tanto para los estudios de carácter postobligatorio como para los de incorporación hacia la vida laboral (Ley Orgánica 3/2020). En esta etapa pueden impartir docencia los sujetos que posean una titulación específica (o su equivalente) correspondiente a cada una de las materias que se imparten en esta etapa educativa (Ley Orgánica 3/2020). Igualmente se precisa de estudios de posgrado que engloben formación didáctica (Ley Orgánica 3/2020). Esto se debe principalmente a que estos docentes deben garantizar la adquisición de los contenidos propuestos en cada una de las diferentes disciplinas dotando de esta forma a los discentes (Ley Orgánica 3/2020). La distribución de las asignaturas desde el primer curso hasta el tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria se puede apreciar en la tabla II.4.

Tabla II.4

Distribución de las asignaturas a impartir desde el primer curso hasta el tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria. Extraída de Ley Orgánica 3/2020

MATERIAS DE LOS CURSOS DE PRIMERO A TERCERO			CURSOS			
			1º	2º	3º	
Para todos los estudiantes	En todos los cursos	Biología y Geología y/o Física y Química	X	X	X	
		Educación Física	X	X	X	
		Geografía e Historia	X	X	X	
		Lengua Castellana y Literatura (Lengua Cooficial y Literatura)	X	X	X	
		Lengua Extranjera	X	X	X	
	Al menos en un curso	Matemáticas	X	X	X	
		Educación Plástica, Visual y Audiovisual	S	S	S	
		Música	S	S	S	
		En un curso	Educación en Valores Cívicos y Éticos	S	S	S
		En, al menos, un curso	Tecnología y Digitalización	S	S	S
	Segunda Lengua Extranjera (si así decide ofertarla la Administración Educativa)	P	P	P		
Optativas	De oferta obligatoria	En todos los cursos	Segunda Lengua Extranjera (Si no es obligatoria)	X	X	X
			Cultura Clásica	O	O	O
		En, al menos, un curso	Una materia para el desarrollo de la Competencia Digital	O	O	O
		Trabajo monográfico, proyecto interdisciplinar o proyecto de colaboración con un servicio a la comunidad	O	O	O	
	Otras	O	O	O		

Nota: Sin asignar, lo deciden las comunidades autónomas (S); Posible, las Comunidades Autónomas decidirán si se incluye (P); Opcional (O).

II. Marco Teórico

Debido al carácter que presenta el último curso de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, las asignaturas quedan distribuidas de la siguiente forma (Tabla II.5):

Tabla II.5

Distribución de las asignaturas a impartir para el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria. Extraída de Ley Orgánica 3/2020

MATERIAS DEL CUARTO CURSO
Para todos los estudiantes
Educación Física, Educación en Valores Cívicos y Éticos (si no se ha incluido de 1º a 3º), Geografía e Historia, Lengua Castellana y Literatura (Lengua Cooficial y Literatura), Lengua Extranjera y Matemáticas A o B
Tres materias de opción
Biología y Geología, Digitalización, Economía y Emprendimiento, Expresión Artística, Física y Química, Formación y Orientación Personal y Profesional, Latín, Música, Segunda Lengua Extranjera, Tecnología
Optativas
Las que establezcan las Autoridades Educativas, que tendrán en cuenta, en su caso, la continuidad de las materias optativas ofertadas de primero a tercero. Estas materias podrán configurarse como un trabajo monográfico o un proyecto de colaboración con un servicio a la comunidad

II.1.4 Formación Profesional

La formación profesional es el conjunto de acciones formativas que habilitan para el desempeño cualificado de diversas profesiones, acceso al empleo y la participación en la vida social, cultural y económica (Ley Orgánica 3/2020). Asimismo, esta etapa tiene la finalidad de preparar a los discentes en la actividad laboral y facilitar la adaptación a las modificaciones laborales que pueden llevarse a cabo a lo largo de la vida (Ley Orgánica 3/2020). La formación profesional está comprendida por ciclos formativos de grado básico, grado medio y grado superior al igual que todos los cursos de especialización.

II.1.5 Bachillerato

Se encuentra formado por dos cursos académicos y se caracteriza por tener lugar tras la Educación Secundaria Obligatoria. Existen cuatro modalidades: Ciencia y Tecnología, Humanidades y Ciencias Sociales, Artes y General (Ley Orgánica 3/2020). Pueden impartir docencia los sujetos que posean una titulación específica (o su equivalente) correspondiente a cada una de las materias que se imparten (Ley Orgánica 3/2020), necesitando de estudios de posgrado que engloben formación didáctica (Ley Orgánica 3/2020).

Tabla II.6

Distribución de las asignaturas de Bachillerato. Extraída de Ley Orgánica 3/2020

PRIMER CURSO		SEGUNDO CURSO		
Asignaturas Comunes		Asignaturas Comunes		
Educación Física, Filosofía, Lengua Castellana y Literatura I (Lengua Cooficial y Literatura) y Lengua Extranjera I		Historia de la Filosofía, Lengua Castellana y Literatura II (Lengua Cooficial y Literatura), Historia de España y Lengua Extranjera II		
CCTT	Una Obligatoria	Matemáticas I	Una Obligatoria	Matemáticas I o Matemáticas aplicadas a las CCSS
	Dos a elegir	Biología y Geología y Ciencias Ambientales, Tecnología e Ingeniería I Dibujo Técnico I o Física y Química	Dos a elegir	Biología, Geología y Ciencias Ambientales, Tecnología e Ingeniería II, Física o Química
HHCC SS	Una Obligatoria	Latín I o Matemáticas aplicadas a las CCSS I	Una Obligatoria	Latín II o Matemáticas aplicadas a las CCSS II
	Dos a elegir	Griego I, Economía, Hª del Mundo, Contemporáneo, Literatura Universal o Materia Obligatoria de esta Modalidad no Cursada	Dos a elegir	Griego II, Empresa y Diseño de Modelos de Negocio, Geografía, Historia del arte o Materia Obligatoria de esta Modalidad no Cursada
MAAEE	Una Obligatoria	Análisis Musical I o Artes Escénicas I	Una Obligatoria	Análisis Musical II o Artes Escénicas II
	Dos a elegir	Coro y Técnica Vocal I, Lenguaje y Práctica Musical, Cultura Audiovisual o Materia Obligatoria de esta Modalidad no Cursada	Dos a elegir	Coro y Técnica Vocal II, Hª de la Música y de la Danza, Literatura Dramática o Materia Obligatoria de esta Modalidad no Cursada
AAPPI D	Una Obligatoria	Dibujo Artístico I	Una Obligatoria	Dibujo Artístico II
	Dos a elegir	Volumen, Cultura Audiovisual, Proyectos Artísticos o Materia Obligatoria de esta Modalidad no Cursada	Dos a elegir	Técnicas de Expresión Gráfico-Plástica, Fundamentos Artísticos, Diseño o Dibujo Técnico Aplicado a las Artes Plásticas y al Diseño II
GEN	Una Obligatoria	Matemáticas Generales	Una Obligatoria	Ciencias Generales
	Dos a elegir	Economía, Emprendimiento y Actividad Empresarial u otras materias ofertadas	Dos a elegir	Movimientos Culturales y Artísticos u otras materias ofertadas

Nota: Ciencias y Tecnología (CCTT); Humanidades y Ciencias Sociales (HHCCSS); Música y Artes Escénicas (MAAEE); Artes Plásticas, Imagen y Diseño (AAPPI); General (GEN)

II.2 ACCESO DOCENTE A LAS DISTINTAS ETAPAS EDUCATIVAS

El proceso de selección/oposición del profesorado para formar parte de la docencia pública española difiere bastante del resto de países europeos. Concretamente el sistema de ingreso en la función pública docente está basado en una prueba de concurso-oposición convocado previamente por las respectivas administraciones educativas (Ley Orgánica 2/2006). Para evaluar el proceso, los opositores se reparten en tribunales, poseyendo cada uno de estos un número determinado de plazas (Ley Orgánica 2/2006).

II.2.1 Proceso Selectivo para la Etapa de Educación Infantil y Educación Primaria en Andalucía

Atendiendo al ámbito andaluz, el último proceso selectivo llevado a cabo fue convocado en el año 2022 y vino notificado por la Orden de 23 de febrero de 2022, por la que se efectúa convocatoria de procedimiento selectivo para el ingreso en el Cuerpo de Maestros. Asimismo, se convocaron un total de 2538 plazas (Tabla II.7).

Tabla II.7

Distribución de las plazas en función de la especialidad a opositar. Extraída de Orden de 23 de febrero de 2022

Especialidad	Turno General	Reserva de Discapacidad Acumuladas de 2019	Reserva de Discapacidad	Total Reserva Discapacidad	Total Plazas
Educación Infantil	360	-	40	40	400
Lengua Extranjera (Inglés)	360	7	40	47	407
Lengua Extranjera (Francés)	45	4	5	9	54
Educación Física	315	4	35	39	354
Música	90	4	10	14	104
Pedagogía Terapéutica	360	4	40	44	404
Audición y Lenguaje	180	3	20	23	203
Educación Primaria	540	12	60	72	612
Total	2250	38	250	288	2538

II.2.1.1 Requisitos que los Opositores han de Presentar

Teniendo en cuenta las bases reguladoras del proceso de oposición del año 2022, los requisitos que debe reunir la persona opositora se recogen a continuación (Orden de 23 de febrero de 2022):

- Poseer la nacionalidad española o la nacionalidad de algún estado miembro de la Unión Europea.
- Tener la edad mínima cumplida para el acceso a la función pública y no superar la edad establecida con carácter general para la jubilación.
- Estar en posesión de alguno de los siguientes títulos.
 - Título de maestro o título de Grado correspondiente.
 - Título de profesor de Educación General Básica.
 - Título de Maestro de Enseñanza Primaria.
- Poseer la capacidad funcional para el desempeño de las tareas habituales del Cuerpo de Maestros y de la especialidad a la que se opta. No padecer ninguna enfermedades o limitación física o psíquica que sea incompatible con la práctica docente.
- No haber sido separado mediante un expediente disciplinario de cualquier administración pública.
- No ser personal funcionario de carrera, en prácticas o estar pendiente del correspondiente nombramiento como funcionario de carrera del Cuerpo de Maestros.

II.2.1.2 Sistema de Selección

El proceso de selección para el ingreso a la función pública docente está basado en tres fases claramente diferenciadas (Orden de 23 de febrero de 2022):

II.2.1.2.1 Fase de Oposición

Esta primera fase supone la prueba a la que se someten los opositores. En esta se pretende mostrar los conocimientos específicos, la aptitud pedagógica junto al dominio de las distintas técnicas necesarias para la docencia de la especialidad a la que el opositor opta (Orden de 23 de febrero de 2022). La prueba tiene una duración máxima de cuatro horas, llevándose a cabo sin ninguna interrupción (Orden de 23 de febrero de 2022).

II. Marco Teórico

La primera prueba tiene como objetivo que el aspirante demuestre los conocimientos específicos de la especialidad a la que opta (Orden de 23 de febrero de 2022). Esta prueba a su vez se divide en dos partes (Orden de 23 de febrero de 2022):

- **Parte Práctica:** Consiste en llevar a cabo un ejercicio práctico donde se permite comprobar si el opositor posee el dominio de las habilidades técnicas y el conocimiento científico de la especialidad a la que se opta. Esta parte se valora de 0 a 10 puntos.
- **Desarrollo de un tema:** El tribunal seleccionará dos temas al azar y el opositor deberá desarrollar por escrito uno de esos temas. Esta parte se valora de 0 a 10 puntos.

Una vez finalizada la fase de oposición, cada tribunal hace públicas las calificaciones de la primera prueba. Esta fase es valorada de 0 a 10 puntos y se calcula realizando la media aritmética entre las puntuaciones de las dos partes, siempre y cuando cada una de las calificaciones parciales sea superior a dos puntos y medio (Orden de 23 de febrero de 2022). Para superar esta prueba es necesario tener una puntuación superior o igual a cinco puntos. En caso de no superar la fase de oposición, el aspirante queda eliminado de la fase de acceso al Cuerpo de Maestros público (Orden de 23 de febrero de 2022).

La segunda prueba pretende comprobar el dominio de las técnicas necesarias para el ejercicio docente del aspirante y la aptitud pedagógica del mismo (Orden de 23 de febrero de 2022). La calificación de esta segunda prueba está comprendida entre 0 y 10 puntos, siendo una calificación superior o igual a cinco la que indique la superación de esta segunda fase (Orden de 23 de febrero de 2022).

A su vez esta prueba se divide en dos partes:

- **Parte A:** Presentación y defensa de la programación didáctica. La programación debe hacer referencia al currículo vigente de la Comunidad Autónoma de Andalucía. A su vez esta debe estar relacionada con la especialidad a la que se opta (Orden de 23 de febrero de 2022). Deben especificarse los objetivos, contenidos, metodología, criterios de evaluación, atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y la bibliografía consultada. Esta programación se corresponderá con un curso escolar de la etapa educativa a la que se opta (Orden de 23 de febrero de 2022). En el caso de infantil la programación debe hacer referencia a una propuesta pedagógica de un curso del segundo ciclo de Educación Infantil. La calificación final de la presentación y defensa de la programación didáctica resulta de multiplicar por 0,3 la calificación obtenida (Orden de 23 de febrero de 2022).
- **Parte B:** Preparación y exposición oral de una unidad didáctica ante el tribunal. En este caso, los opositores deben elegir una unidad didáctica de entre tres extraídas al azar de su programación o del temario oficial de la especialidad a la que se opta (Orden de 23 de febrero de 2022). El aspirante dispondrá de una hora para preparar la exposición utilizando el material que estime oportuno. Asimismo, durante la preparación de esta exposición el aspirante no podrá tener contacto con el exterior, quedando prohibida la utilización de dispositivos electrónicos (Orden de 23 de febrero de 2022). La duración máxima de la unidad didáctica será de treinta minutos. La calificación final de la preparación y exposición oral de una unidad didáctica ante el tribunal resulta de multiplicar por 0,7 la calificación obtenida.

La calificación final de la fase de oposición será la media aritmética de las calificaciones obtenidas en las dos pruebas anteriores (Figura II.2).

II. Marco Teórico

Figura II.2

Fórmula matemática para conocer la calificación final de la fase de oposición

$$\bar{X} = \frac{\text{Calificación Prueba 1} + \text{Calificación Prueba 2}}{2}$$

II.2.1.2.2 Fase de Concurso

La baremación de los méritos correspondientes a la fase de concurso es atribuida a las comisiones de baremación. La puntuación máxima que se puede alcanzar en la valoración de los méritos es de diez puntos (Orden de 23 de febrero de 2022). Se contarán como méritos la formación académica (Tabla II.8) experiencia docente previa (Tabla II.9), y otros méritos (Tabla II.10).

Tabla II.8

Baremación de la formación académica. Extraída de la Orden de 23 de febrero de 2022

BAREMO	VALORACIÓN
Formación Académica	Máximo 5,000 puntos
	Desde 6,00 hasta 7,49 0,5000
Expediente académico del título alegado	Desde 7,50 hasta 8,99 1,0000
	Desde 9,00 hasta 10,00 1,5000
Postgrados, doctorado y Premios Extraordinarios	
Por poseer el título del doctorado	1,0000
Por el Certificado-Diploma acreditativo de Estudios Avanzados, el Título Oficial de Máster, la Suficiencia investigadora o cualquier otro título equivalente	1,0000
Por haber obtenido premio extraordinario en el doctorado	0,5000
Otras titulaciones universitarias de carácter oficial, no alegadas como requisito para el ingreso en la función pública docente.	
Por cada Diplomatura, Ingeniería Técnica, Arquitectura Técnica o títulos declarados legalmente equivalentes, y por los estudios correspondientes al primer ciclo de una Licenciatura, Arquitectura o Ingeniería.	1,0000
Por los estudios correspondientes al segundo ciclo de Licenciaturas, Ingenierías, Arquitecturas, o títulos declarados legalmente equivalentes	1,0000
Titulaciones de Enseñanzas de Régimen Especial y de la Formación Profesional Específica.	
Por cada título profesional de Música o Danza: Grado medio	0,5000
Por cada certificado de nivel avanzado o superior de una lengua extranjera de las Escuelas Oficiales de Idiomas o los equivalentes relacionados en la base octava	0,5000
Por cada título de Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño.	0,2000
Por cada título de Técnico Superior de Formación Profesional.	0,2000
Por cada Título de Técnico Deportivo Superior	0,2000

Tabla II.9

Baremación de la experiencia docente previa. Extraída de la Orden de 23 de febrero de 2022

BAREMO	VALORACIÓN
Experiencia docente Previa	Máximo 5,000 puntos y 5 años
Por cada año de experiencia docente en especialidades del cuerpo al que se opta, en centros públicos	1,000
Por cada mes en las plazas que se indican en el apartado anterior	0,0833
Por cada año de experiencia docente en especialidades de distintos cuerpos al que se opta, en centros públicos	0,5000
Por cada mes en las plazas que se indican en el apartado anterior	0,0416
Por cada año de experiencia docente en especialidades del mismo nivel educativo que el impartido por el cuerpo al que se opta, en otros centros	0,5000
Por cada mes en las plazas que se indican en el apartado anterior	0,0416
Por cada año de experiencia docente en especialidades de distinto nivel educativo que el impartido en el cuerpo al que se opta, en otros centros.	0,2500
Por cada mes en las plazas que se indican en el apartado anterior	0,0208

Tabla II.10

Baremación de otros méritos. Extraída de la Orden de 23 de febrero de 2022

BAREMO	VALORACIÓN
Otros Méritos	Máximo 2,000 puntos
Formación Permanente	
Cursos superados. Por cursos de formación permanente superados relacionados con la especialidad a la que se opta o con la organización escolar, las nuevas tecnologías aplicadas a la educación, la didáctica, psicopedagogía o sociología de la educación, convocados, organizados e impartidos por los órganos competentes en materia de educación permanente del profesorado de las distintas administraciones educativas	0,2000
Cursos impartidos. Por participar en calidad de ponente o por dirigir, coordinar o tutorizar cursos de formación permanente	0,2000
Participación en grupos de trabajo, seminarios planes y proyectos educativos	
Por cada participación por curso académico	0,2000
Por cada coordinación por curso académico	0,5000
Méritos Artísticos	
Premios en certámenes, festivales o cursos de ámbito internacional	0,2500
Premios en certámenes, festivales o cursos de ámbito nacional	0,1000
Premios en certámenes, festivales o cursos de ámbito autonómico	0,0500
Por composiciones estrenadas o grabaciones con depósito legal como autor o intérprete	0,3000
Por composiciones estrenadas o grabaciones con depósito legal como coautor o grupo de autores, o perteneciente a un grupo de intérpretes	0,3000
Por cada concierto como director de orquesta, banda o coro	0,2500
Por cada recital a solo o por cada concierto como solista con orquesta	0,1000
Por cada concierto como miembro de una orquesta o de otras agrupaciones instrumentales o corales	0,0500
Méritos deportivos: Exclusivamente para la especialidad de Educación Física	
Por tener la calificación de deportista de alto nivel o de alto rendimiento, establecida en el Real Decreto 971/2007, de 13 de julio	0,5000
Por cada participación en competiciones deportivas oficiales, mediante selección por las Federaciones autonómicas, nacionales o internacionales	0,1000

II.2.1.2.3 Fase de Prácticas

Una vez realizadas y superadas las fases de oposición y concurso, la Consejería de Educación y Deporte procede al nombramiento de personal funcionario en prácticas a quienes hayan superado con mayor nota las dos fases anteriores (Orden de 23 de febrero de 2022).

La fase de prácticas tiene como objetivo el de proporcionar a los docentes de nuevo ingreso las herramientas necesarias para el desarrollo de la función y competencias profesionales, así como las capacidades personales para liderar de una forma satisfactoria la dinámica del aula (Orden de 23 de febrero de 2022).

Una vez finalizada esta fase de prácticas, se procede a evaluar al aspirante de una forma positiva o negativa. Quien sea evaluado desfavorablemente pierde el derecho a su nombramiento como funcionario de carrera (Orden de 23 de febrero de 2022).

II.3 FACTORES PSICOSOCIALES

Una vez contextualizado el proceso de acceso establecido al cuerpo público de docentes españoles, el siguiente apartado pretende hacer una aproximación hacia las variables psicosociales que forman la presente tesis doctoral.

II.3.1 Inteligencia Emocional

El estudio de la inteligencia emocional ha adquirido una especial relevancia en el entorno educativo, ya que esta posee elevados beneficios (Costa-Rodríguez et al., 2021). Concretamente, la educación precisa de la superación de estados disruptivos generados cuando no se consiguen los objetivos propuestos, incidiendo de una forma negativa al bienestar de los opositores (Suárez-Riveiro et al., 2013).

A principios del siglo XX tiene lugar la primera idea del concepto inteligencia emocional (Thorndike, 1920). Esta aparece en la teoría de la inteligencia social haciendo referencia a la capacidad de las personas para la comprensión y regulación de las emociones, empleándose estos mecanismos para establecer

satisfactoriamente relaciones sociales (Thorndike, 1920). A partir de ese momento se procedió a rechazar la existencia de una única inteligencia, lo que dio a lugar a la propuesta de varias teorías. Concretamente Guildford (1950) formuló la necesidad de diferenciar el pensamiento convergente (buscar soluciones a partir de una información que ya se posee) del divergente (búsqueda de soluciones lógicas a los problemas que se presentan). Igualmente, Gardner (1983) propuso la teoría de las inteligencias múltiples donde destacan un total de ocho inteligencias: lingüística, lógico-matemática, espacial, cinético-corporal, naturalista, interpersonal, musical e intrapersonal. A finales del siglo XX, Salovey y Mayer (1990) propusieron la primera definición del concepto inteligencia emocional, la cual surgió del nexo entre la inteligencia intrapersonal e interpersonal (Gardner, 1983), estos autores (Salovey y Mayer, 1990) definieron este concepto como *“la capacidad de percibir, valorar y expresar emociones de una forma exacta, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones proviniendo de un crecimiento emocional e intelectual”* (Puertas-Molero, 2020, p. 56). No obstante Goleman (1995) popularizó el concepto inteligencia emocional defendiendo que existían dos tipos de inteligencia: la racional y la emocional.

El estudio de la inteligencia emocional está formado por un amplio y diverso paradigma de teorías (Puertas-Molero, 2018). Esto ha derivado a que existan diversos puntos de vista relacionados con el estudio de las emociones. Siguiendo lo expuesto por Extremera y Fernández-Berrocal (2005), González et al. (2014) y Puertas-Molero (2018), la inteligencia emocional puede ser englobada bajo dos modelos de estudio: el modelo centrado en habilidad y el modelo mixto.

II.3.1.1 Modelos de Habilidades

Este tipo de modelo se centra en el uso adaptativo de las emociones junto con la aplicación del ámbito emocional al pensamiento (Puertas-Molero, 2018).

II.3.1.1.1 Modelo de Salovey y Mayer (1990)

Salovey y Mayer (1990) definen el concepto de inteligencia emocional como *“una parte de la inteligencia social que incluye la capacidad de controlar las propias emociones y las de los demás, discriminar entre ellas y aplicar esa información a nuestro pensamiento y comportamientos”* (p.239).

Este modelo hace una distinción entre dos factores fundamentales: la razón y la emoción. Asimismo, esta teoría diferencia tres procesos de adaptación claramente definidos (Báez-Mirón et al., 2019):

- Expresión y valoración de las emociones.
- Control de las emociones.
- Uso de las emociones para adaptarse a situaciones previamente desconocidas.

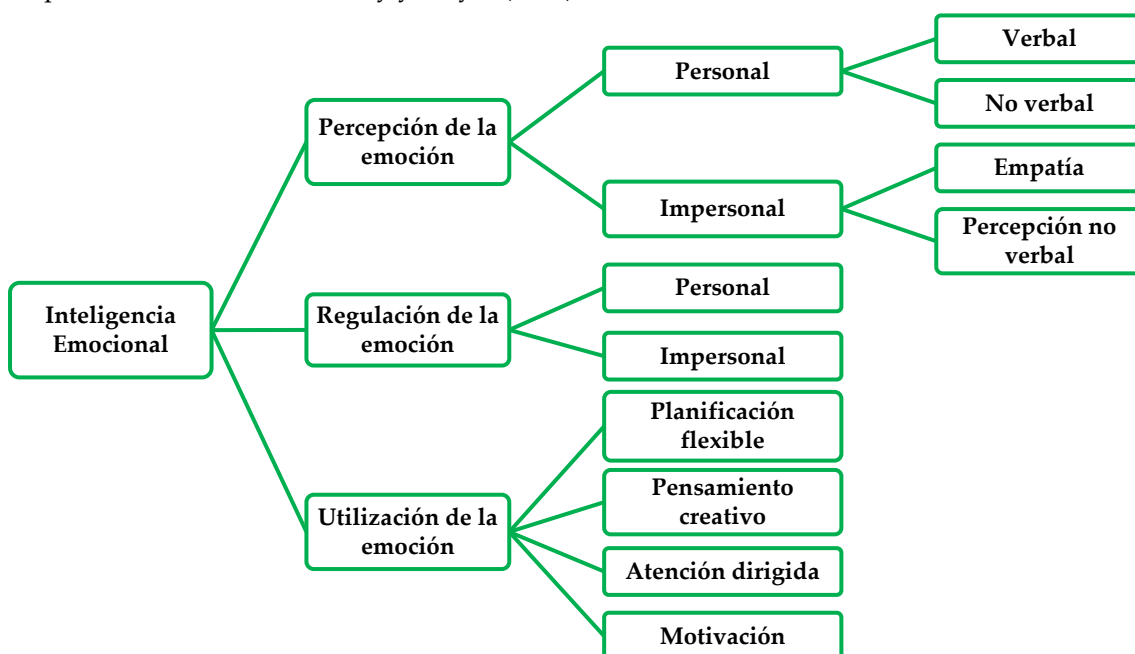
La evolución de esta teoría ha llevado a contextualizar el procesamiento de las diferentes emociones a través de tres etapas (Figura II.3):

- **Percepción de la emoción:** Salovey y Mayer (1990) destacan dos procesos: el personal y el impersonal. A su vez el proceso personal se subdivide en la modalidad verbal que consiste en la expresión de las emociones de una forma verbal y la modalidad no verbal que consiste en expresar de una forma no verbal las emociones. El proceso impersonal se subdivide en la empatía que consiste en comprender las emociones ajenas y percepción no verbal que consiste en entender y reconocer las emociones de otras personas a través del análisis corporal.
- **Regulación de la emoción:** Este proceso se subdivide en dos factores: el personal y el impersonal. El factor personal hace referencia a la autogestión emocional, mientras que el factor impersonal precisa de un desarrollo previo para influir de una forma positiva en las emociones ajenas (Salovey y Mayer, 1990).

- **Utilización de la emoción:** Hace referencia a la capacidad personal para superar adversidades y situaciones negativas. A su vez este se subdivide en cuatro apartados (Salovey y Mayer, 1990):
 - **Planificación flexible:** Es la capacidad de predicción de situaciones futuras donde se presentan relaciones que originan variación de los estados emocionales.
 - **Pensamiento creativo:** Capacidad para afrontar situaciones adversas de una forma optimista y buscar soluciones efectivas para solventar estos problemas.
 - **Atención dirigida:** Esta capacidad hace referencia al dominio de los diferentes estados emocionales, que hacen que el sujeto vivencie unas emociones específicas y concretas.
 - **Motivación:** Es la capacidad para utilizar las emociones como un mecanismo de afrontamiento ante situaciones de distinta índole.

Figura II.3

Esquema del modelo de Salovey y Mayer (1990)



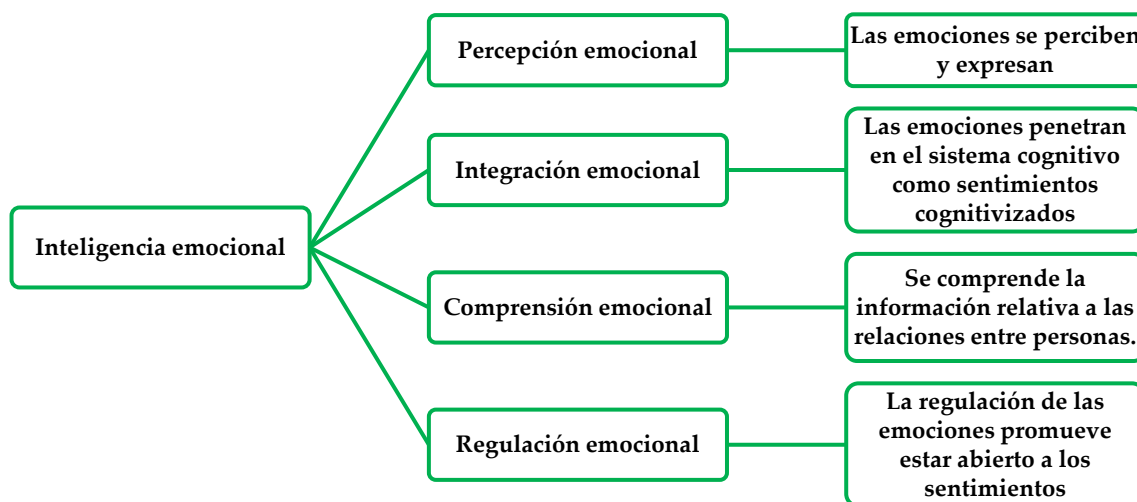
II.3.1.1.2 Modelo de Mayer y Salovey (1997)

Siete años más tarde, Mayer y Salovey (1997) procedieron a revisar su modelo de estudio de la inteligencia emocional. Esta reformulación se basó en la inclusión

de diferentes aspectos cognitivos (Van Rooy et al., 2005). En este caso, la inteligencia emocional queda formada por cuatro habilidades que se desarrollan progresivamente con las experiencias vividas y de forma progresiva. A continuación, la figura II.4 muestra un resumen de este modelo:

Figura II.4

Esquema resumen del modelo de Mayer y Salovey (1997)



II.3.1.2 Modelos Mixtos

Se centran en la combinación de las diferentes dimensiones de la personalidad junto con las habilidades de la regulación emocional. A diferencia de los modelos de habilidades, los modelos mixtos no trabajan exclusivamente las emociones, sino que engloban distintos aspectos de la personalidad (Puertas-Molero, 2018).

II.3.1.2.1 Modelo de Goleman

A este modelo se le conoce como el de las competencias emocionales. Goleman (1995) propuso que la inteligencia emocional era el resultado de la combinación de cuatro habilidades fundamentales: cognición, inteligencia, motivación y neurociencia. Igualmente, este modelo se constituye por cinco habilidades (Goleman, 1995):

- Identificación y consciencia de las propias emociones.
- Capacidad de control emocional.
- Habilidad de automotivación.

- Reconocimiento de los estados emocionales ajenos.
- Capacidad de control de las relaciones sociales y emociones externas.

A su vez, estas habilidades muestran los siguientes factores (Goleman, 1995):

- **Autoconciencia:** Es la capacidad para conocer las emociones en el momento en el que se viven.
- **Automanejo:** Control de los sentimientos e impulsos internos.
- **Conciencia social:** Identificación de las emociones y preocupaciones.
- **Manejo de las relaciones:** Habilidad para crear relaciones sociales, interviniendo capacidad como el liderazgo, popularidad, etc.

Tabla II.11

Modelo de Goleman. Extraído de Puertas-Molero (2018)

	Competencias Personales	Competencias Sociales
Reconocimiento Emocional	Autoconciencia Emocional	Empatía
	Autoevaluación	Servicio de Orientación
	Autoconfianza	Conciencia Organizativa
Regulación Emocional	Autocontrol	Influencia
	Honestidad	Comunicación
	Conciencia	Liderazgo
	Adaptabilidad	Cambio Catalizador
	Conducta hacia el Logro	Construcción de Vínculos
	Iniciativa	Colaboración

II.3.1.2.2 Modelo de Bar-On

Este modelo entiende la inteligencia emocional como una serie de capacidades emocionales, sociales y personales que influyen en el proceso de adaptación ante situaciones de presión (Puertas-Molero, 2018). Su fundamentación se basa en cinco habilidades:

- Capacidad de reconocimiento, comprensión y expresión de los propios sentimientos y emociones.
- Empatía.
- Habilidad de adaptación y solución óptimo a nivel interpersonal y personal.
- Capacidad de autocontrol emocional.
- Capacidad de mantener la motivación.

II. Marco Teórico

Posteriormente Bar-On (2006), procedió a reformular su teoría en base a cuatro habilidades que se dividían a su vez en diez factores los cuales se muestran en la tabla II.12. Respecto a esta nueva modificación (Bar-On, 2006), este autor afirma que las personas inteligentes desde el punto de vista socioemocional poseen la capacidad de comprensión emocional, relación con el resto de sujetos, conocimiento de los propios estados emocionales y la capacidad de empatizar con el resto de personas.

Tabla II.12

Modelo de Bar-On. Extraído de Puertas-Molero (2018)

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

II.3.1.3 Análisis de la Evolución de la Producción Científica de la Inteligencia Emocional

Para mostrar una mayor contextualización de la variable inteligencia emocional, a continuación, se muestra un análisis llevado a cabo sobre esta variable en la colección principal de Web of Science. Para ello se han empleado los motores de búsqueda *“Emotional Intelligence”* *“Pre-Service Teachers”* y *“Education*”* utilizándose el operador booleano *“and”*. Para realizar una búsqueda más exhaustiva, la búsqueda se ha llevado a cabo en las siguientes categorías: *“Social Sciences Interdisciplinary”*, *“Education Educational Research”* y *“Psychology Educational”*. Finalmente, se delimitó el idioma de búsqueda a castellano e inglés. El rango temporal estuvo comprendido desde el año 2010 hasta el 2023.

En este caso la tabla II.13 y la figura II.5, muestran la evolución de la producción científica del concepto inteligencia emocional. Se observa que la mayoría de las publicaciones científicas se hallan en inglés (N=13). Además, el mayor rango

temporal de publicación de investigaciones científicas se llevó a cabo en los periodos temporales de 2014-2017 (N=5) y 2018-2021 (N=5).

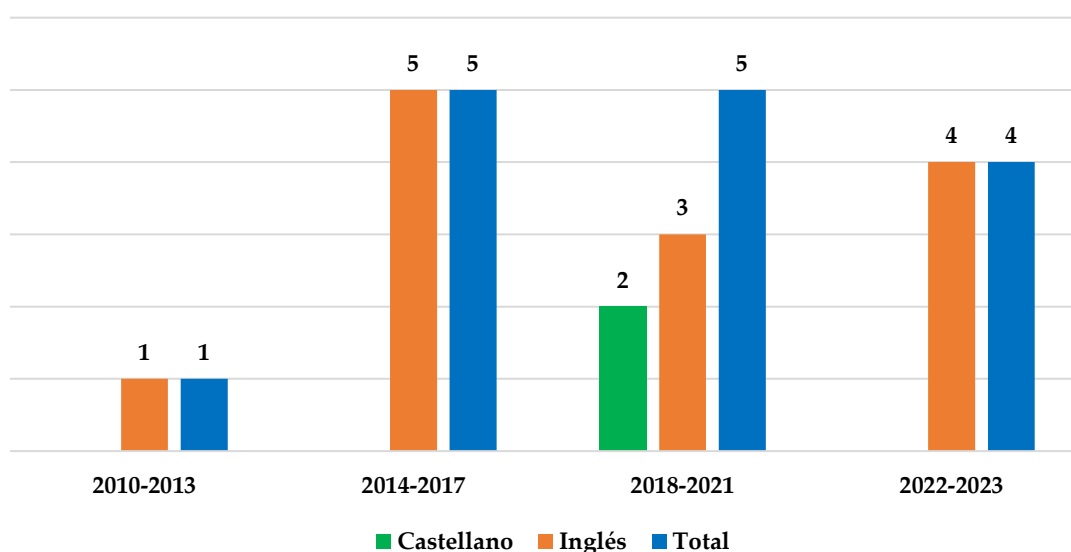
Tabla II.13

Análisis de la evolución de la producción científica de la inteligencia emocional

Términos de búsqueda	Años	Castellano	Inglés	Total
"Emotional Intelligence", "Pre-Service Teachers" "Education*"	2010-2013	0 artículos	1 artículo	1 artículo
	2014-2017	0 artículos	5 artículos	5 artículos
	2018-2021	2 artículos	3 artículos	5 artículos
	2022-2023	0 artículos	4 artículos	4 artículos
Total		2 artículos	13 artículos	15 artículos

Figura II.5

Análisis de la evolución de la producción científica de la inteligencia emocional



II.3.2 Ansiedad

La evolución del concepto ansiedad ha ido cambiando a lo largo del tiempo (Pichot, 1999). A pesar de que este constructo se solapa con el término angustia, existen diferencias entre ambos (Pichot, 1999).

Respecto al estudio evolutivo del concepto ansiedad, Martens (1977) define dicho término como un estado originado por emociones negativas en el que se encuentran presentes la aprensión y la tensión. Definiciones más actuales acuñan dicho concepto como un estado emocional negativo derivado de una serie de reacciones cognitivas, fisiológicas y conductuales (Valdivia-Moral, 2016).

II.3.2.1 Teorías de estudio de la Ansiedad

Tal y como sostiene Pichot (1999), los conceptos de ansiedad y angustia se solapan. Tal ambigüedad viene originada por las traducciones llevadas a cabo del concepto *angst* (Freud, 1917). Al área francesa y castellana, este término se tradujo como *anxiété* y *ansiedad* cuando hacía referencia a los efectos fisiológicos, mientras que para los efectos psicológicos, se referenció como *angoisse* y *angustia* (González, 1993).

Una vez citada esta diferencia, las teorías de estudio centradas en dicho estado se citan a continuación:

- **Teoría Psicodinámica:** Elaborada por Freud (1917). En esta se aborda el estudio de la ansiedad como sinónimo de angustia, donde este viene a interpretarse como un proceso de carácter biológico insatisfecho (Calles-Marbán, 2017). La ansiedad surge del conflicto existente entre el *super yo* y el *ello* (Calles-Marbán, 2017).
- **Teoría Comportamental:** Esta teoría se basa en la comprensión de métodos de adquisición y mantenimiento de conductas, siendo estas asociadas a estímulos favorables o desfavorables (Calles-Marbán, 2017). En este caso, la ansiedad surge del aprendizaje erróneo de determinadas experiencias ya que asocian estímulos neutros con amenazantes (Calles-Marbán, 2017).
- **Teoría Cognitiva:** Bajo este prisma de estudio, la ansiedad se contextualiza como una respuesta emocional ante diversos estímulos externos o internos siendo esta el resultado de los diferentes procesos cognitivos (Calles-Marbán, 2017). El sujeto, a través de esta visión, interpreta la realidad como una amenaza, acompañándose de sensaciones relacionadas con inseguridad, nerviosismo y afrontando distintos procesos con una disminución de la capacidad de afrontamiento y memoria (Calles-Marbán, 2017).

- **Teoría Biológica:** Esta concibe la ansiedad como una reacción biológica y psicológica que es acompañada por el reflejo de la estimulación del Sistema Nervioso Central (Villanueva-Kuong y Ugarte-Concha, 2017). Esto se produce debido a un trastorno endógeno de la estructura de la función cerebral (Villanueva-Kuong y Ugarte-Concha, 2017), derivando una activación de la función cerebral que produce el aumento del tono simpático y del sistema endocrino (Villanueva-Kuong y Ugarte-Concha, 2017).

II.3.2.2 Análisis de la Evolución de la Producción Científica de la Ansiedad

Para mostrar una mayor contextualización de la variable ansiedad, a continuación, se muestra un análisis llevado a cabo sobre esta variable en la colección principal de Web of Science. Para ello se han empleado los motores de búsqueda “Anxiety” “Pre-Service Teachers” y “Education*” utilizándose el operador booleano “and”. Para realizar una búsqueda más exhaustiva la búsqueda se ha llevado a cabo en las siguientes categorías: “Social Sciences Interdisciplinary”, “Education Educational Research” y “Psychology Educational”. Finalmente, se delimitó el idioma de búsqueda a castellano e inglés. El rango temporal estuvo comprendido desde el año 2010 hasta el 2023.

La tabla II.14 y la figura II.6 muestran la evolución de la producción científica para la variable ansiedad. Se observa que la mayoría de los estudios se encuentran publicados en lengua inglesa (N=105). Asimismo, se observa que la mayoría de las publicaciones científicas han sido publicadas en el rango temporal 2018-2021 (N=45).

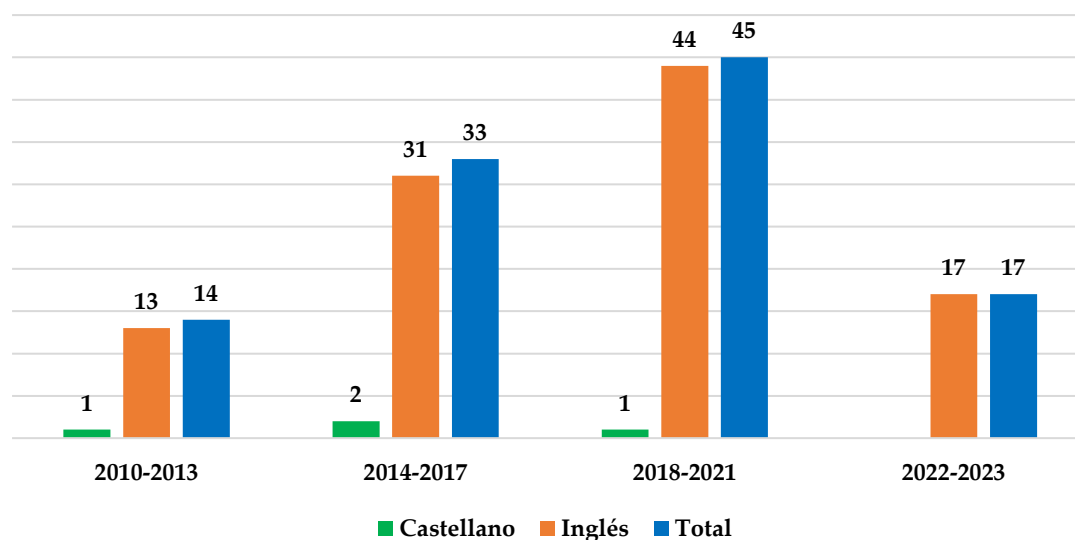
Tabla II.14

Análisis de la evolución de la producción científica de la ansiedad

Términos de búsqueda	Años	Castellano	Inglés	Total
“Anxiety”, “Pre-Service Teachers” “Education*”	2010-2013	1 artículo	13 artículos	14 artículos
	2014-2017	2 artículos	31 artículos	33 artículos
	2018-2021	1 artículo	44 artículos	45 artículos
	2022-2023	0 artículos	17 artículos	17 artículos
Total		4 artículos	105 artículos	109 artículos

Figura II.6

Análisis de la evolución de la producción científica de la ansiedad



II.3.3 Estrés

El concepto estrés proviene del campo del estudio de la física y hace referencia al conjunto de fuerzas que actúan sobre un objeto con el fin de destruirlo (Puertas-Molero, 2018). Selye (1950) introduce este término al ámbito de la medicina definiéndolo como un síndrome formado por respuestas de origen fisiológicas y psicológicas que el organismo ejecuta al recibir una carga. A pesar de la definición inicial, algunas más actuales definen al estrés como un fenómeno caracterizado por una pérdida de motivación, agotamiento emocional, fatiga física y bajos niveles de tolerancia y compromiso con una tarea (Cachón-Zagalaz et al., 2022; Puertas-Molero et al., 2019).

Debido al tipo de presión a la que están sometidos los opositores de educación, se encuentran diferentes momentos en los que los futuros docentes acusan un mayor grado de estrés. Concretamente Moriana-Elvira y Herruzo-Cabrera (2004) señalan que dentro del ámbito de la docencia existen cuatro momentos donde se disparan los niveles de este: de septiembre a diciembre y de marzo a junio.

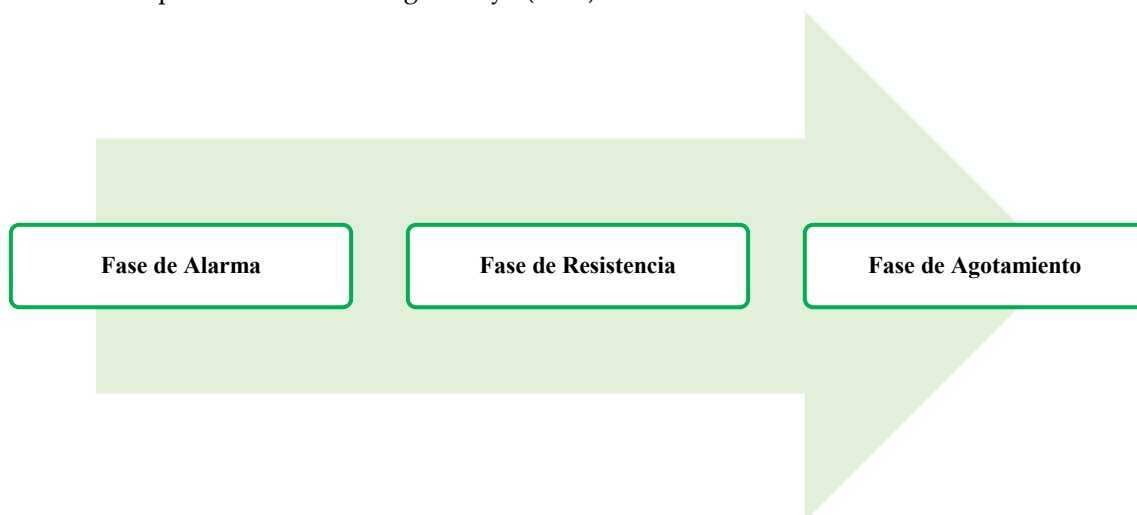
Igualmente, Travers y Cooper (1996) analizaron los estados de salud y comportamiento destacando que los docentes se encuentran sometidos a elevados niveles de estrés a lo largo de todo el curso académico, existiendo picos y descensos en los niveles de estrés.

II.3.3.1 Fases de Aparición del Estrés

Atendiendo a lo expuesto por Selye (1975), el estrés actúa en tres etapas claramente diferenciadas: Fase de alarma, fase de resistencia y fase de agotamiento.

Figura II.7

Fases de la aparición del estrés según Selye (1975)



II.3.3.1.1 Fase de Alarma

Al comienzo del enfrentamiento ante un estímulo estresor, el organismo comienza la preparación necesaria para responder (Selye, 1975). Se da comienzo a la segregación de hormonas que generan el aumento de la frecuencia cardiaca, la capacidad respiratoria, dilatación de las pupilas, redistribución de la circulación sanguínea, etc (Selye, 1975).

II.3.3.1.2 Fase de Resistencia

Esta fase se centra en la preparación del organismo para actuar frente al estímulo estresor. Durante esta etapa se produce una reducción de los niveles de resistencia (Selye, 1975). Igualmente, se produce la liberación de noradrenalina y adrenalina lo que origina el aumento de la concentración en sangre en las zonas

que pueden ser necesarias como son el corazón, músculos y cerebro (Selye, 1975). En esta fase el organismo juega un rol activo, ya que lleva a cabo la adaptación para enfrentarse al estímulo negativo (Selye, 1975).

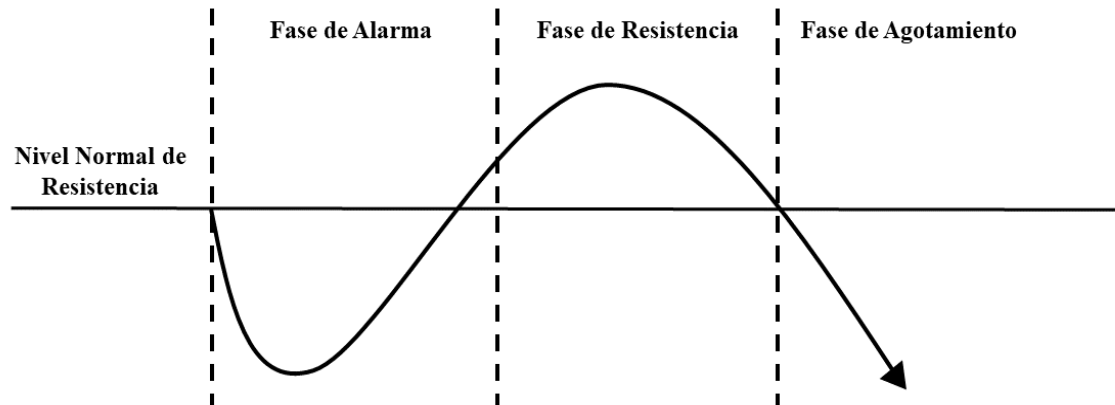
II.3.3.1.3 Fase de Agotamiento

Esta fase da lugar una vez que el agente estresor se prolonga a lo largo del tiempo de tal forma que los recursos que el sujeto posee no son suficientes para enfrentarse al estímulo (Selye, 1975). En esta etapa se produce un desequilibrio entre la demanda y la capacidad de respuesta del sujeto, provocando serias alteraciones (Selye, 1975).

Igualmente, si esta fase se prolonga en el tiempo, se originan unas consecuencias negativas en la persona, afectando de una forma directa al apartado físico, psíquico y sociolaboral (Selye, 1975).

Figura II.8

Nivel de resistencia según las fases de estrés según Selye (1975). Elaboración Propia



II.3.3.2 Análisis de la Evolución de la Producción Científica del Estrés

Para mostrar una mayor contextualización de la variable ansiedad, a continuación, se muestra un análisis llevado a cabo sobre esta variable en la colección principal de Web of Science. Para ello se han empleado los motores de búsqueda "Stress" "Pre-Service Teachers" y "Education*" utilizándose el operador booleano "and". Para realizar una búsqueda más exhaustiva la búsqueda se ha llevado a cabo en las siguientes categorías: "Social Sciences Interdisciplinary",

“Education Educational Research” y “Psychology Educational”. Finalmente, se delimitó el idioma de búsqueda a castellano e inglés. El rango temporal estuvo comprendido desde el año 2010 hasta el 2023.

La tabla II.15 y la figura II.9 muestran el análisis de la producción científica del término estrés. Se observa que todas las publicaciones se encuentran publicadas en inglés (N=77). Atendiendo a la publicación científica, se observa que la mayoría de estas fueron publicadas en el rango temporal 2018-2021 (N=31).

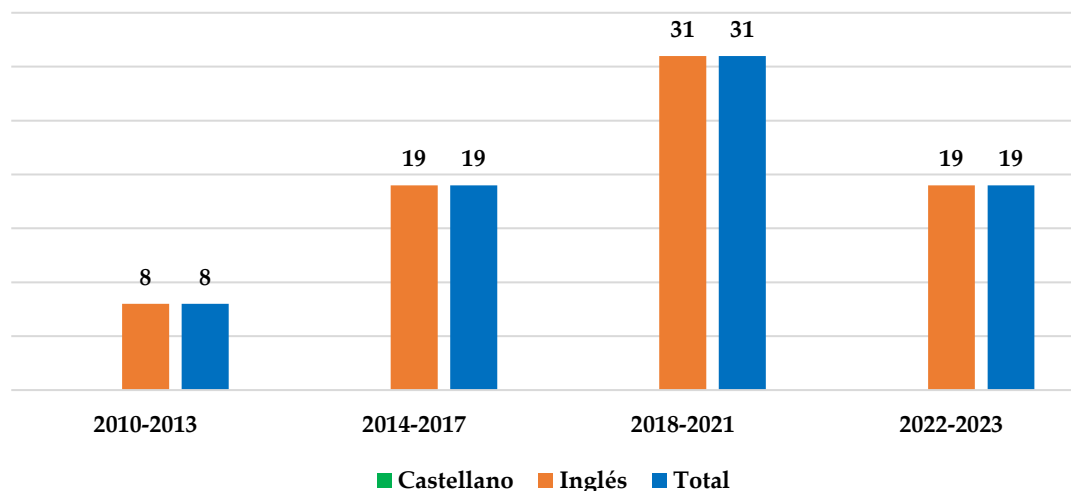
Tabla II.15

Análisis de la evolución de la producción científica del estrés

Términos de búsqueda	Años	Castellano	Inglés	Total
“Stress”, “Pre-Service Teachers” “Education*”	2010-2013	0 artículos	8 artículos	8 artículos
	2014-2017	0 artículos	19 artículos	19 artículos
	2018-2021	0 artículos	31 artículos	31 artículos
	2022-2023	0 artículos	19 artículos	19 artículos
Total		0 artículos	77 artículos	77 artículos

Figura II.9

Análisis de la evolución de la producción científica del estrés



II.3.4 Depresión

La depresión es concebida como un trastorno que afecta aproximadamente a un 4% de la población mundial total (Pedro-Espada et al., 2021). Este término puede definirse como una serie de síntomas de origen afectivo como tristeza patológica, anhedonia, desesperanza, decaimiento, irritabilidad e impotencia entre otros para hacer frente a las diferentes exigencias de la rutina diaria (Pedro-Espada et al., 2021).

Asimismo, el sujeto depresivo tiende a presentar sentimientos de infravaloración, culpabilidad excesiva, dificultades para mantener la concentración y pensamientos de suicidio (Pedro-Espada et al., 2021). Respecto a los cambios de carácter somático y biológico se destacan las variaciones en el patrón del sueño (hipersomnia o insomnio), variaciones en el patrón alimenticio (disminución o aumento del apetito) y un aumento de la sensación de fatiga (Pedro-Espada et al., 2021).

La depresión es uno de los problemas originados de una mala utilización de las emociones la cual puede tener un efecto devastador en el desarrollo personal, académico y social de la persona (Organización Mundial de la Salud, 2017). Igualmente la prevalencia de presentar trastornos relacionados con la depresión aumenta conforme pasan los años (Kostev et al., 2019).

II.3.4.1 Causas de la Depresión

En lo que respecta a la aparición de este trastorno se ha observado que la sintomatología de este trastorno puede deberse a la combinación de factores de origen genético, ambientales, biológicos y psicológicos (Belmaker y Agam, 2008). Igualmente, existen diversos factores que pueden incrementar la probabilidad de sufrir episodios relacionados con la depresión (American Psychiatric Association, 2013):

- Presencia de familiares consanguíneos que hayan sufrido depresión.
- Haber vivenciado y sufrido episodios estresantes o traumáticos.
- Llevar a cabo un cambio significativo en la vida.
- Sufrir problemas médicos o enfermedades.
- Consumo regular de alcohol y drogas.
- Tomar ciertos medicamentos.



II.3.4.2 Análisis de la Evolución de la Producción Científica de la Depresión

Para mostrar una mayor contextualización de la variable depresión, a continuación, se muestra un análisis llevado a cabo sobre esta variable en la colección principal de Web of Science. Para ello se han empleado los motores de búsqueda “*Depression*” “*Pre-Service Teachers*” y “*Education**” utilizándose el operador boleano “*and*”. Para realizar una búsqueda más exhaustiva la búsqueda se ha llevado a cabo en las siguientes categorías: “*Social Sciences Interdisciplinary*”, “*Education Educational Research*” y “*Psychology Educational*”. Finalmente, se delimitó el idioma de búsqueda a castellano e inglés. El rango temporal estuvo comprendido desde el año 2010 hasta el 2023.

Tabla II.16

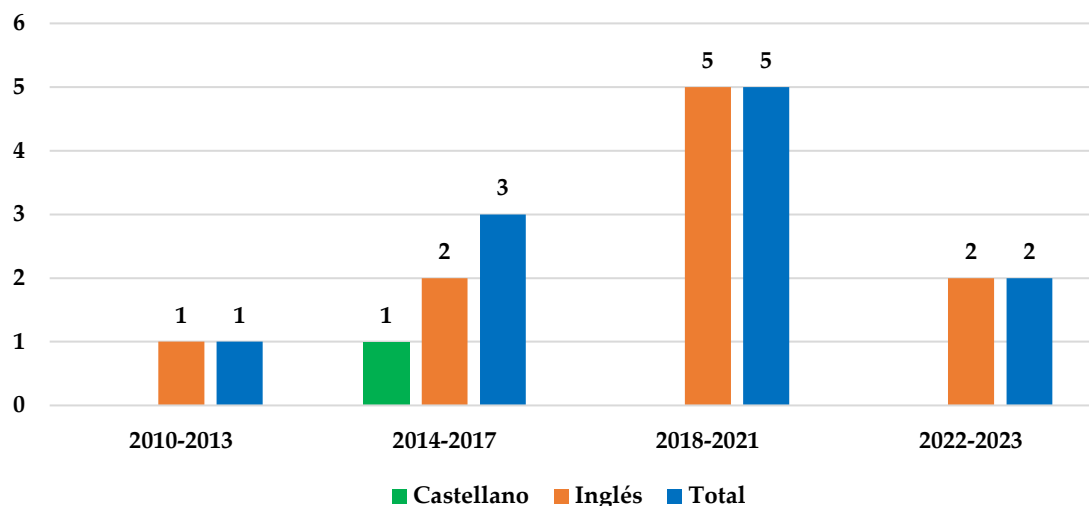
Análisis de la evolución de la producción científica de la depresión

Términos de búsqueda	Años	Castellano	Inglés	Total
“ <i>Depression</i> ”, “ <i>Pre-Service Teachers</i> ” “ <i>Education*</i> ”	2010-2013	0 artículos	1 artículo	1 artículo
	2014-2017	1 artículo	2 artículos	3 artículos
	2018-2021	0 artículos	5 artículos	5 artículos
	2022-2023	0 artículos	2 artículos	2 artículos
Total		1 artículo	10 artículos	11 artículos

La tabla II.16 y la figura II.10 muestran la evolución de la producción científica relacionada con la depresión. Se observa que la mayoría de investigación están publicadas en inglés (N=10). Seguidamente, se muestra que la mayoría de los estudios fueron publicados en el rango temporal 2018-2021 (N=5).

Figura II.10

Análisis de la evolución de la producción científica de la depresión



II.3.5 El Bienestar

La preocupación por la felicidad del ser humano ha sido objeto de estudio desde etapas tempranas de la historia. En la Antigua Grecia este campo de estudio originó una gran controversia ya que las corrientes de estudio centradas en el pensamiento hedónico, estoico y aristotélico no mostraron unanimidad en el concepto y en la vía de logro (Flores-Kanter et al., 2018).

Filósofos como Aristóteles, Platón o Sócrates mostraron que la felicidad estaba vinculada al desarrollo y posesión de virtudes (eudaimonia), lo que llevó a pensar que la felicidad consistía en el desarrollo de una serie de fortalezas y capacidades propias del ser humano (Pineda-Galán, 2012). Asimismo, ramas filosóficas focalizadas en el hedonismo concebían la felicidad como la suma de momentos agradables, mientras que el pensamiento estoico afirmó que la felicidad no centraba su fin en la búsqueda de placer sino en la prevención y evitación del dolor (Pineda-Galán, 2012). Este breve recorrido histórico muestra que el estudio filosófico del concepto “felicidad” ha sido muy explorado, no obstante, en la rama de la psicología el estudio de este concepto no mostró tanto interés hasta una vez finalizada la Segunda Guerra Mundial (Pineda-Galán, 2012).

A mediados del siglo XX, comenzó a existir una tendencia creciente en el estudio del bienestar. Esto se debió principalmente a tres motivos según Vázquez (2009):

- Tras la destrucción originada por la Segunda Guerra Mundial numerosos estados comenzaron a impulsar la puesta en práctica de políticas que favoreciesen el bienestar de los ciudadanos.
- Los avances de la medicina lograron la reducción de la mortalidad y el aumento de la esperanza de vida.
- El aumento de interés de estudio de este concepto por el ámbito de estudio de la sociología.

Asimismo, el estudio del bienestar desde la rama de la psicología ha sido estudiado bajo varias teorías.

II.3.5.1 Teorías del Estudio del Bienestar

II.3.5.1.1 Aproximación Conceptual al Término Bienestar de Ryan y Deci

Estos autores muestran dos visiones del concepto estudiado. Estas se relacionan con la perspectiva hedonista y la otra bajo la rama de estudio de eudemonismo.

Bajo la mirada hedonista, la mayoría de las investigaciones se han centrado en la evaluación subjetiva del bienestar (Pineda-Galán, 2012). Esta perspectiva tiene su origen en dos líneas de investigación: una enfocada en la evaluación positiva o negativa de la afectividad y otra centrada en la evaluación cognitiva y global del estilo de vida (Tomás et al., 2016). Esto originó que el bienestar se relacionase con la calidad de vida basándose en las características del ambiente y en el nivel de satisfacción experimentado por los sujetos (Pineda-Galán, 2012). Posteriormente, otros autores pasaron a estudiar el bienestar como el juicio global realizado por los sujetos sobre los afectos positivos o negativos llevados a cabo a lo largo de la vida (Pineda-Galán, 2012). Asimismo, los componentes del bienestar bajo la perspectiva hedonista se conforman por tres factores: satisfacción con la vida, afecto positivo y afecto negativo.

La perspectiva de estudio focalizada en la visión eudemonista se desarrolla bajo la perspectiva de Aristóteles. Este filósofo en su obra *Ética a Nicómaco* lleva a cabo una crítica a la perspectiva hedonista la cual considera una mirada vulgar que origina que los seres humanos se transformen en esclavos de sus propios deseos (Pineda-Galán, 2012). Asimismo, Aristóteles afirmó que la verdadera felicidad se relaciona con el verdadero ser, considerando el bienestar como la consecuencia del esfuerzo para lograr la perfección. Los estudiosos del bienestar bajo esta perspectiva de estudio afirman que no todos los deseos producen bienestar cuando son conseguidos (Flores-Kanter et al., 2018).

II. Marco Teórico

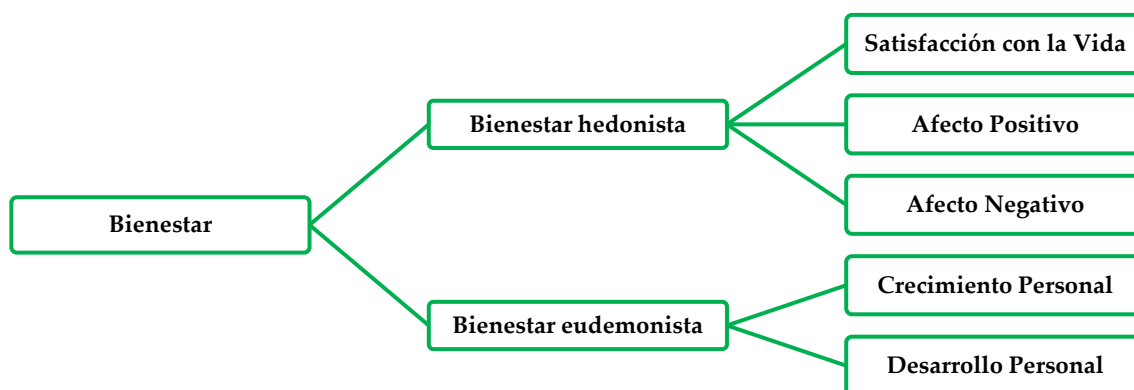
Bajo la teoría eudemonista, Ryan y Deci (2001) afirman que el concepto de felicidad se derivada del bienestar psicológico. Este se relaciona con el crecimiento y desarrollo personal. Esto pone de manifiesto que el bienestar psicológico no se relaciona con la experimentación de situaciones placenteras o con la satisfacción de deseos sino con un funcionamiento basado en:

- La satisfacción adecuada de las necesidades psicológicas básicas.
- Un sistema de metas coherente y congruente a los intereses propios y valores.

Por tanto, la teoría propuesta por Ryan y Deci (2001) construye el bienestar bajo dos perspectivas. La primera se relaciona con la felicidad (bienestar hedónico) y la otra se muestra ligada al máximo desarrollo del potencial humano (bienestar eudaimónico).

Figura II.11

Resumen esquemático del bienestar hedonista y eudemonista de Ryan y Deci (2001). Elaboración Propia



II.3.5.1.2 Modelo de Bienestar Psicológico de Ryff

El modelo de estudio propuesto por Ryff (1989) se aplica bajo una perspectiva multidimensional. Esta visión multidimensional se encuentra formada por seis dimensiones (Figura II.12).

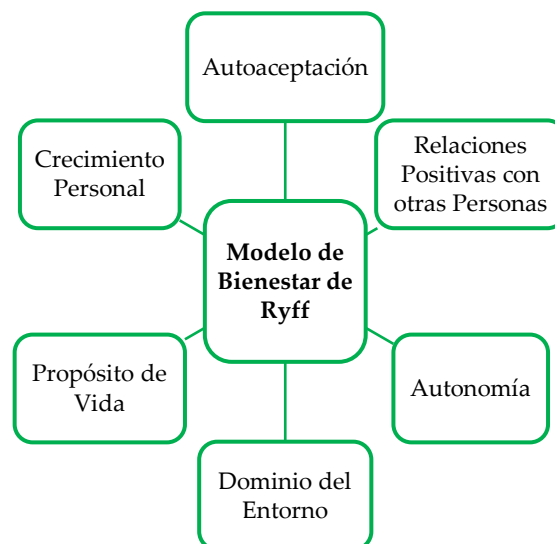
- La autoaceptación es uno de los pilares fundamentales del bienestar. En este caso, las personas intentan sentirse bien consigo mismas a pesar de

las limitaciones de cada una de estas. El tener comportamientos y actitudes positivas hacia uno mismo origina la aceptación de cada uno con sus virtudes y limitaciones (Díaz et al., 2006).

- El desarrollo de relaciones positivas con los iguales es vital para obtener un desarrollo del bienestar favorable. Se ha observado que el aislamiento social, pérdida de apoyo y la soledad social se relacionan con el padecimiento de enfermedades y con la reducción de la esperanza de vida (Díaz et al., 2006).
- La autonomía hace referencia a la propia individualidad de la persona en los distintos contextos sociales (Díaz et al., 2006). Asimismo, cada sujeto necesita asentarse sobre sus convicciones y mantener su autoridad personal (Díaz et al., 2006).
- El dominio del entorno es la habilidad para crear o elegir entornos favorables para la satisfacción de deseos y necesidades. Los sujetos con un elevado nivel de dominio del entorno poseen un mayor control sobre el mundo y son capaces de influir en los distintos procesos (Díaz et al., 2006).
- El propósito de la vida es la capacidad que los sujetos se marquen metas para conseguir los objetivos propuestos para dotar su vida de sentido (Díaz et al., 2006).

Figura II.12

Modelo de bienestar psicológico de Ryff (1989). Elaboración Propia



II.3.5.1.3 Teoría de la Ampliación y Construcción de Fredrickson

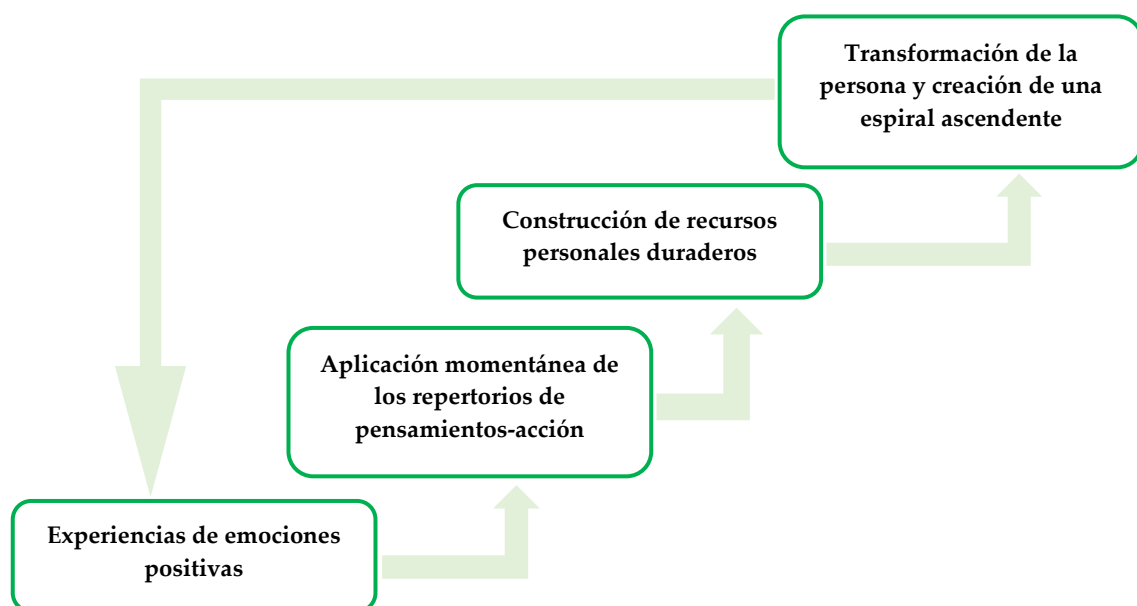
La teoría desarrollada por Fredrickson (2001) se centra en el efecto de las emociones positivas sobre la sustentación entre emociones y bienestar. Según esta autora (Fredrickson, 2001), el estudio de las emociones positivas ha sido completamente ignoradas debido a que:

- Las emociones negativas son más fáciles de identificar debido a los componentes de activación fisiológica y a los componentes expresivos faciales.
- Están más presentes en el lenguaje natural.
- Están conectadas a un impulso de actuación cerrado y estereotipado.

Esta teoría afirma que ciertas emociones de carácter positivo amplían los repertorios de acción y pensamiento de las personas. Bajo estos estados de ánimo, el pensamiento y los repertorios conductuales se vuelven más abiertos y creativos. Por el contrario, las emociones negativas en situaciones extremas originan la activación de componente psicofisiológico y ayudan a la puesta en marcha de conductas estereotipadas y automáticas (Barragán-Estrada y Morales-Martínez, 2014).

Figura II.13

Efectos de las emociones positivas según Fredrickson (2001). Elaboración propia



Asimismo, hay que resaltar que otro elemento importante de esta teoría es que las emociones permiten construir recursos duraderos de origen personal. De esta forma la teoría desarrollada por Fredrickson (2001) desarrolla una propuesta para comprender el fin de las emociones positivas y el valor adaptativo que estas ofrecen.

II.3.5.2 Análisis de la Evolución de la Producción Científica del Bienestar

Para mostrar una mayor contextualización de la variable bienestar, a continuación, se muestra un análisis llevado a cabo sobre esta variable en la colección principal de Web of Science. Para ello se han empleado los motores de búsqueda “Well-Being” “Pre-Service Teachers” y “Education*” utilizándose el operador booleano “and”. Para realizar una búsqueda más exhaustiva la búsqueda se ha llevado a cabo en las siguientes categorías: “Social Sciences Interdisciplinary”, “Education Educational Research” y “Psychology Educational”. Finalmente, se delimitó el idioma de búsqueda a castellano e inglés. El rango temporal estuvo comprendido desde el año 2010 hasta el 2023.

Tabla II.17

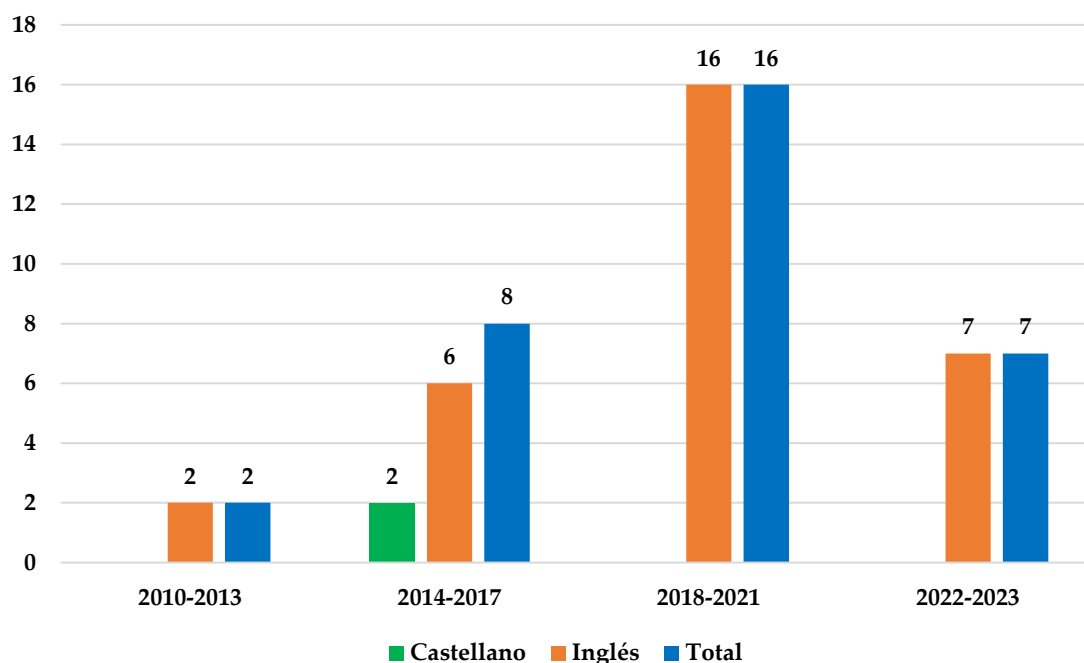
Análisis de la evolución de la producción científica del bienestar

Términos de búsqueda	Años	Castellano	Inglés	Total
“Well-Being”, “Pre-Service Teachers” “Education*”	2010-2013	0 artículos	2 artículos	2 artículos
	2014-2017	2 artículos	6 artículos	8 artículos
	2018-2021	0 artículos	16 artículos	16 artículos
	2022-2023	0 artículos	7 artículos	7 artículos
Total		2 artículos	31 artículos	33 artículos

La tabla II.17 junto con la figura II.14 muestran el análisis de la evolución de la producción científica para el bienestar. Obsérvese que la mayoría de las publicaciones se encuentran redactadas en lengua inglesa (N=31). Igualmente, se denota que la mayoría de las investigaciones científicas fueron publicadas en el rango temporal 2018-2021 (N=16).

Figura II.14

Análisis de la evolución de la producción científica del bienestar



II.4 FACTORES DEPORTIVOS

II.4.1 Evolución del Término Actividad Física

En la actualidad la práctica físico-deportiva se ha transformado en un elemento vital para contribuir beneficiosamente al bienestar del ser humano.

Desde los orígenes del ser humano, la práctica de actividades físicas ha estado presente. Se ha observado que, durante la prehistoria, la práctica de actividad física estaba orientada a la supervivencia, ya que las actividades que se desarrollaban estaban ligadas a la caza y a la ganadería (Tamayo-Fajardo y Esquivel-Ramos, 2019). También esta estaba ligada a actividades relacionadas con rituales. Durante la Antigua Grecia, la práctica de actividad física comienza a diferenciarse en cuanto a su finalidad en función de la zona. Caben resaltar dos localizaciones de esta etapa histórica:

- **Esparta:** En esta zona la práctica de actividades físicas se orientaba a actividades de origen bélico, dándose actividades fundamentadas en la lucha y en la gimnasia militar (Salvador, 2009).

- **Atenas:** La actividad física se desarrolla bajo la educación corporal rindiendo culto a la belleza. Cabe destacar la celebración de los primeros Juegos Olímpicos en honor a Zeus en Olimpia (Salvador, 2009).

Durante el Imperio Romano la actividad física se desarrolla bajo la perspectiva del entrenamiento de las cualidades física militares. El cuerpo adquiere un elevado grado de relevancia, ya que se concibe como una fuente de preparación para la guerra y de placer (Salvador, 2009). Prosiguiendo con la edad media, en esta etapa el ámbito religioso adquiere un especial grado de relevancia y esto se ve reflejado en la concepción de la práctica de actividades físicas. Se evidencia que el alma adquiere una gran importancia dejando de lado la actividad física como un fin educativo. Por ello los avances se producen mayoritariamente en el ámbito de la salud e higiene (Ramírez-Macías, 2013). Durante los siglos XVII y XVIII la tendencia impuesta durante la edad media se mantiene. En esta época aparecen diferentes corrientes gimnásticas como el empirismo, naturalismo y el racionalismo. Estas tendencias de estudio se asocian con el conocimiento del cuerpo. Además, durante la primera revolución industrial se produjo un gran cambio ya que actividades que se realizaban manualmente pasaron a realizarse a través de maquinaria (Ramírez-Macías, 2013).

A partir del año 1900, la educación física comienza a aparecer significativamente, dándose la aparición de escuelas como son la alemana, sueca, francesa e inglesa, (Puertas-Molero, 2020). La tabla II.18 muestra un breve resumen contextual de las diferentes etapas históricas y la evolución del concepto.

II. Marco Teórico

Tabla II.18

Evolución de la práctica de actividad física. Extraída de Melguizo-Ibáñez (2023)

Etapa Histórica		Concepción de la actividad física	
Prehistoria (3 millones de años A.C- 3.500 A.C)		La práctica de actividad física está fundamentada bajo la perspectiva utilitaria. Esta se destina a la supervivencia. También se utiliza para la participación en rituales y como una forma de manifestación expresiva.	
Edad Antigua (3.500 A.C- Siglo V)	Grecia	Atenas	La educación corporal se considera un elemento fundamental en la formación del sujeto. Se procede a rendir culto a la belleza. Se celebran los primeros Juegos Olímpicos.
		Esparta	La actividad física presenta un objetivo militar, desarrollándose tareas destinadas a los fundamentos bélicos.
	Roma	Influenciada por Grecia. La actividad física se fundamenta en el desarrollo de las cualidades físicas bélicas. El cuerpo se concibe como una fuente de placer y de preparación para la guerra	
Edad Media (Siglo V-Siglo XV)		La práctica de actividad física pasa a un segundo plano. Esto se debe a los fundamentos cristianos. Los avances se producen en el área de la higiene y la salud.	
Edad Moderna (Siglo XV- Siglo XVIII)	Se continúan con los principios de la Edad Media. Aparecen nuevas corrientes de estudio como son el Racionalismo, Empirismo y el Naturalismo.		Racionalismo: Rompe con las antiguas creencias y despierta un interés por el estudio del movimiento y el cuerpo. Se comienza la valoración de la relación entre la salud y la práctica de actividad física
			Empirismo: Orienta su estudio a una vertiente más empírica, dejando de lado la visión dogmática. Gracias a esta visión, se comienza a creer que la actividad física es vital para la formación moral
			Naturalismo: Busca la formación completa del individuo. Para conseguir dicho enunciado la actividad física debe formar parte de la sociedad extrapolándola al ámbito educativo.
Edad Contemporánea (Siglo XVIII- Actualidad)	Aparecen las escuelas y grandes movimientos que definen la orientación de la práctica deportiva	Escuelas	Francesa: Desarrollo de la destreza, resistencia, fuerza. Perfil militarista.
			Sueca: Corrección de malos hábitos. Perfil ergonómico.
			Alemana: Busca la independencia de Alemania a través de la práctica de actividad física.
			Inglesa: Regula una serie de actividades que permitan a las asociaciones y clubes competir entre sí.
			Norte: Introducción de ejercicios rígidos y analíticos. Cobran relevancia elementos como el ritmo, intensidad y la diversión
Movimientos	Centro: Orienta la actividad física al desarrollo muscular de forma natural. Adquieren importancia elementos como el ritmo y la música		
	Oeste: La actividad física utiliza el medio natural para llevar a cabo la mejora de la condición física de las personas.		
Tendencias actuales	A partir de la combinación de los distintos movimientos, han surgido nuevas tendencias de estudio como son la psicomotricidad, los deportes y la expresión corporal. La salud, la práctica de actividad física en entornos rurales y la preocupación física también han surgido de dichos movimientos.		

II.4.2 Práctica de Actividad Física y Salud

Estudios científicos han señalado y demostrado que la práctica regular de actividades físico-deportivas aporta numerosos beneficios para salud (Mertens et al., 2017). No obstante, también se ha señalado que para que la actividad física resulte beneficiosa han de atenderse una serie de criterios (Warburton y Bredin, 2017):

- **Frecuencia:** Este apartado se relaciona con el número de ciclos realizados durante la práctica de una tarea físico-deportiva durante un periodo concreto y determinado de tiempo. En este apartado se incluyen los días semanales junto con el número de repeticiones diarias.
- **Duración:** Hace referencia al periodo de tiempo que comprende la realización de una tarea. Es el apartado que más incide en la funcionalidad cardiorrespiratoria una vez alcanzado el umbral de intensidad.
- **Intensidad:** Se corresponde con el nivel de esfuerzo y el ritmo que se alcanza durante la realización de la tarea. Esta se puede dividir en leve, moderada o intensa.
- **Tipología:** Incumbe al sistema metabólico que se utiliza para obtener la energía necesaria. Se categoriza en aeróbico y anaeróbico.
- **Contextualización:** Actúa sobre el lugar en el que se origina la actividad físico-deportiva. Incide sobre el sujeto, el lugar, clima, tramo horario y otros factores relacionados con el ambiente.

Respecto a las directrices relacionadas con el tiempo de actividad física semanal, la Organización Mundial de la Salud (2020), establece una guía en función del rango de edad de las personas.

- Para las personas cuyas edades están comprendidas entre los **5 y 17 años**, se deben realizar 60 minutos diarios de actividad física aeróbica bajo una intensidad moderada e intensa. Esta debe estar orientada al juego.

II. Marco Teórico

- Para las personas cuya edad está comprendida entre los **18 y 64 años** se deben realizar 60 minutos de ejercicios aeróbicos intensos y moderados durante cinco días a la semana. Estas actividades deben orientarse a la fuerza muscular y a la tonificación.

La Organización Mundial de la Salud (2020) establece que la práctica de más de 300 minutos de actividad física aeróbica moderada o la práctica de más de 150 minutos de actividad física vigorosa aportan beneficios adicionales para la salud.

La realización de cualquier actividad físico-deportiva ha de adaptarse a las características del sujeto que la realiza para que no resulte lesiva. Es por ello que se han establecido una serie de criterios a los que se debe atender (Weineck, 1988):

- **Adecuación:** La tarea que se realiza debe adaptarse a la condición física del sujeto que la realiza. De esta forma se debe evitar el sobreentrenamiento, ya que este puede originar lesiones en la persona.
- **Continuidad:** Para poder avanzar, la práctica de actividades físico-deportivas debe practicarse regularmente y transformarse en un hábito de vida.
- **Globalización:** La realización de actividades físico-deportivas ofrece beneficios en distintas áreas como la emocional y social entre otras.
- **Progresión:** Inicialmente, cuando se realiza cualquier actividad física, se debe comenzar realizando ejercicios de una baja intensidad y de corta duración. El organismo debe habituarse de forma progresiva a actividades que precisen de una mayor intensidad y de un mayor tiempo.

II.4.3 Beneficios de la Práctica de Actividad Física

La práctica prolongada en el tiempo de actividades físico-deportivas reporta numerosos beneficios a distintas dimensiones del ser humano (Martínez-Heredia et al., 2020). A continuación, se pasan a nombrar beneficios a nivel social, orgánico, psicológico y cognitivo.

II.4.3.1 Beneficios a Nivel Social

Se ha observado que a edades tempranas del desarrollo la práctica físico-deportiva fomenta el desarrollo de las habilidades y de la personalidad junto con el fomento y la puesta en práctica de actitudes relacionadas con el esfuerzo y la responsabilidad (Monteiro et al., 2021). Asimismo, la práctica deportiva favorece la convivencia a través de la instauración de distintas reglas que actúan sobre el funcionamiento de la comunidad y la valoración de la diversidad (Gosselin et al., 2021). También se ha denotado que la actividad física favorece la interacción entre las personas, el desarrollo de valores y el fomento del trabajo en equipo y de la autonomía (Monteiro et al., 2021).

II.4.3.2 Beneficios a Nivel Orgánico

Prosiguiendo con los beneficios de la actividad física a nivel orgánico se han evidenciado beneficios en el sistema cardiovascular, metabólico, articular, muscular y respiratorio (Kruk, 2009). La tabla II.19 muestra una recopilación de los beneficios a nivel orgánico de la práctica físico-deportiva:

Tabla II.19

Beneficios a nivel orgánico de la práctica físico-deportiva. Extraído de Melguizo-Ibáñez (2023)

Nivel	Beneficios
Cardiovascular	-Aumento del volumen sistólico y disminución de la frecuencia cardiaca -Mejora de la tensión arterial y disminución de riesgos del sistema coronario -Incremento del número de glóbulos rojos junto con la mejora de la oxigenación corporal favoreciendo la distribución del flujo y el sistema de retorno venoso
Metabólico	-Disminución de la grasa corporal, derivando en no aparición de sobrepeso u obesidad -Generación de endorfinas -Regulación de los niveles de insulina en la sangre -Utilización de los sustratos energéticos
Muscular	-Incremento y tonificación de los músculos -Aumento de la fuerza de reclutamiento de las fibras musculares -Mejora de la elasticidad y coordinación muscular -Aumento de los niveles de glucógeno muscular -Disminución de los niveles de grasa intramuscular
Respiratorio	-Reducción de la frecuencia respiratoria -Aumento del volumen de ventilación -Mejora de la contracción de la musculatura que interviene en el proceso respiratorio
Articular	-Mejora de la movilidad articular y de la irrigación de las cápsulas articulares -Evita la aparición de la artrosis y aumenta el rango de movimiento

II.4.3.3 Beneficios a Nivel Psicológico y Cognitivo

Se ha denotado que la práctica regular de actividades físico-deportivas reportan beneficios a nivel psicológico y cognitivo, ya que origina el descenso de los niveles de estrés y ansiedad (Farris y Abrantes, 2020). Esto se debe a la segregación de endorfinas lo que deriva en la mejora del bienestar psicológico (Ubago-Jiménez et al., 2020). También se ha demostrado que se produce el descenso y la eliminación de cortisol y norepinefrina (Ubago-Jiménez et al., 2020) caracterizándose estas dos hormonas por la aparición en situaciones de estrés prolongado. En el ámbito cognitivo la práctica de actividades físico-deportivas origina mejoras en la velocidad del procesamiento de información, mejoras en la atención selectiva y en la memoria a corto plazo (Wanders et al., 2021). Además, se ha observado que las personas activas físicamente manifiestan una mayor conectividad neuronal en distintas zonas del cerebro, vinculándose positivamente con un mayor rendimiento cognitivo frente a diferentes tareas que precisen una implicación de este tipo (Wanders et al., 2021).

II.4.4 Análisis de la Evolución de la Producción Científica de la Práctica de la Actividad Física

Para mostrar una mayor contextualización de la variable actividad física, a continuación, se muestra un análisis llevado a cabo sobre esta variable en la colección principal de Web of Science. Para ello se han empleado los motores de búsqueda “*Physical Activity*” “*Pre-Service Teachers*” y “*Education**” utilizándose el operador booleano “and”. Para realizar una búsqueda más exhaustiva la búsqueda se ha llevado a cabo en las siguientes categorías: “*Social Sciences Interdisciplinary*”, “*Education Educational Research*” y “*Psychology Educational*”. Finalmente, se delimitó el idioma de búsqueda a castellano e inglés. El rango temporal estuvo comprendido desde el año 2010 hasta el 2023.

Tabla II.20

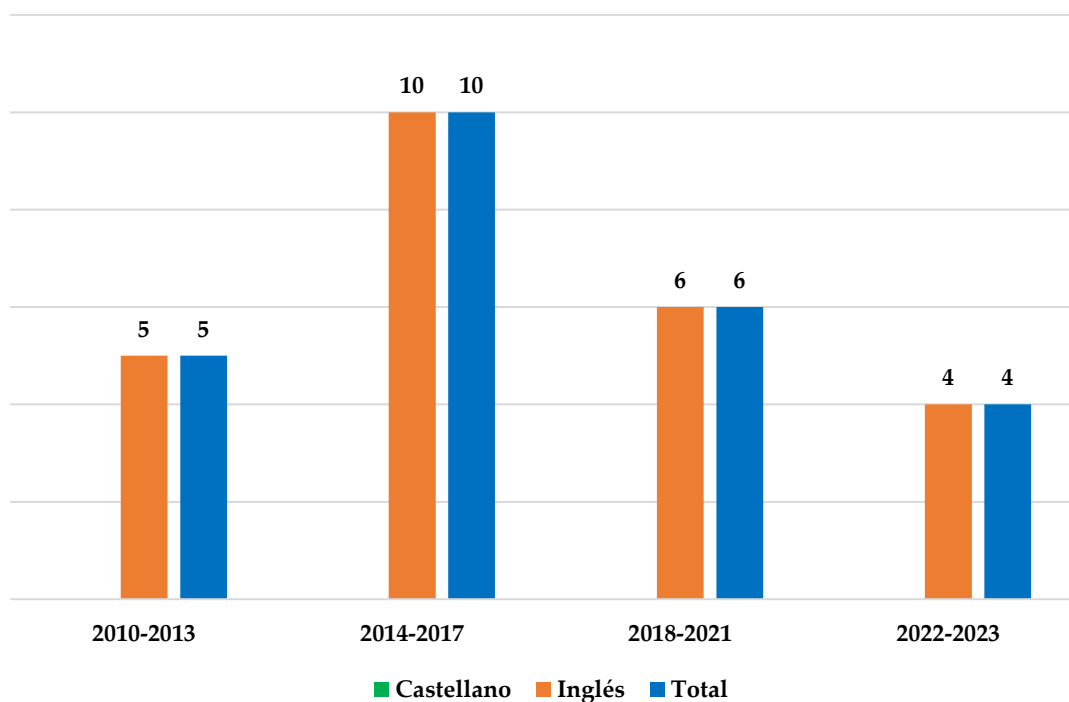
Análisis de la evolución de la producción científica de la práctica de actividad física

Términos de búsqueda	Años	Castellano	Inglés	Total
"Physical Activity", "Pre-Service Teachers" "Education*"	2010-2013	0 artículos	5 artículos	5 artículos
	2014-2017	0 artículos	10 artículos	10 artículos
	2018-2021	0 artículos	6 artículos	6 artículos
	2022-2023	0 artículos	4 artículos	4 artículos
Total		0 artículos	25 artículos	25 artículos

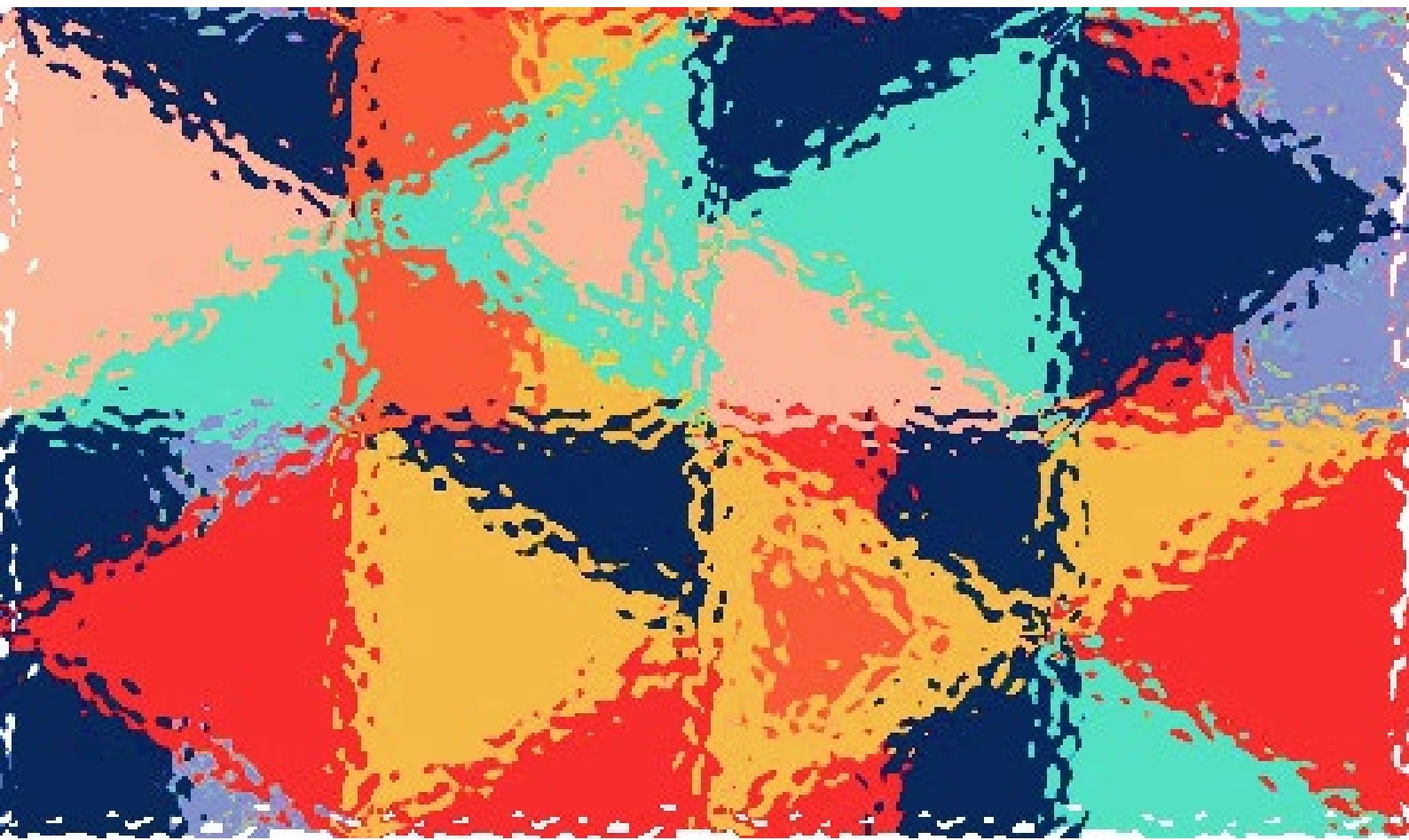
La tabla II.20 junto con la figura II.15 muestran el análisis de la evolución de la producción científica para la práctica de actividad física. Obsérvese que todas las publicaciones se encuentran redactadas en lengua inglesa (N=25). Asimismo, se evidencia que la mayoría de las investigaciones científicas fueron publicadas en el rango temporal 2014-2017 (N=10).

Figura II.15

Análisis de la evolución de la producción científica de la práctica de actividad física



Objetivos



III. OBJETIVOS

El presente estudio de tesis evidencia tres objetivos generales y un total de once objetivos específicos. A continuación, se relacionan los objetivos generales con los objetivos específicos:

O.G.I. Estudiar los niveles de inteligencia emocional, estados emocionales disruptivos y bienestar psicológico en opositores de educación infantil y primaria andaluces.

- **O.E.I.I.** Exponer las características sociodemográficas, académicas y deportivas de los opositores.
- **O.E.I.II.** Describir los niveles de inteligencia emocional durante los meses previos al proceso selectivo.
- **O.E.I.III.** Conocer los niveles de estados emocionales negativos (ansiedad, depresión y estrés) en docentes en proceso selectivo.
- **O.E.I.IV.** Detallar el nivel de bienestar psicológico en los opositores de educación infantil y educación primaria.
- **O.E.I.V.** Comprobar si los opositores practican más de tres horas de actividad física semanal.

O.G.II. Analizar las relaciones entre las variables psicosociales, físico-deportivas y sociodemográficas en aspirantes a los cuerpos docentes públicos españoles.

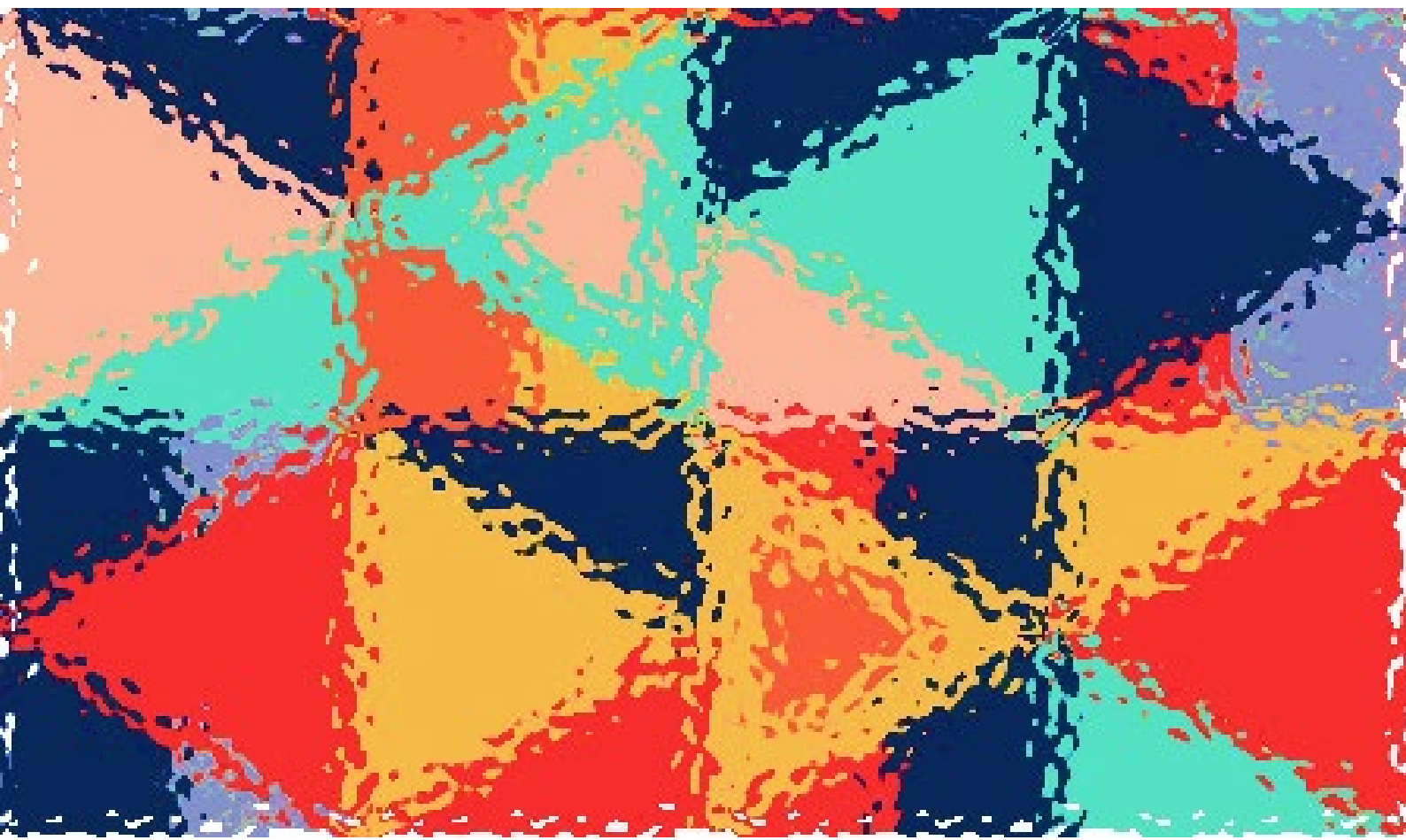
- **O.E.II.I.** Exponer las relaciones existentes entre la inteligencia emocional, bienestar psicológico y estados emocionales negativos.
- **O.E.II.II.** Establecer un análisis comparativo de los niveles de inteligencia emocional, bienestar psicológico y estados emocionales negativos en función del tiempo de práctica de actividad física semanal.
- **O.E.II.III.** Comparar los niveles de inteligencia emocional, bienestar psicológico y estados emocionales negativos en función de variables sociodemográficas.

- **O.E.II.IV.** Cotejar los niveles de inteligencia emocional, bienestar psicológico y estados emocionales negativos en función de las variables académicas.

O.G.III. Proponer y ajustar un modelo explicativo de la inteligencia emocional, estados emocionales negativos y bienestar psicológico de los opositores.

- **O.E.III.I.** Analizar las diferencias en los efectos de las variables psicosociales en función del tiempo de práctica de actividad física semanal.
- **O.E.III.II.** Analizar las diferencias en los efectos de las variables psicosociales en función de las variables académicas.

Metodología



IV. MATERIAL Y MÉTODO

En el presente capítulo se procede a exponer el desarrollo del método junto con los materiales utilizados para la elaboración del actual estudio de tesis. La primera parte se centra en describir el diseño y la planificación del proceso de investigación, mientras que en la segunda parte se detalla el procedimiento seguido para la recogida de los datos y las pruebas estadísticas utilizadas.

IV.1 DISEÑO Y PLANIFICACIÓN DEL ESTUDIO DE TESIS

El estudio de tesis presenta un carácter cuantitativo, evidenciado un diseño descriptivo-comparativo, no experimental y transversal. Al tratarse de un estudio de tipo transversal los datos fueron recogidos durante los meses de enero y junio del año 2023. Asimismo, este tipo de investigación pretende analizar y describir los datos en un momento concreto y determinado de tiempo. El carácter del informe de investigación permite la reducción del gasto económico y evitar la pérdida de información de la muestra (Puertas-Molero, 2018; Ubago-Jiménez, 2021).

Para recoger los datos se han utilizado diversos instrumentos validados por la comunidad científica que muestran un alto grado de consistencia interna y de fiabilidad. Este paso se dio para comparar los datos obtenidos con las de otras investigaciones que hayan empleado las mismas variables y los mismos instrumentos.

Teniendo en cuenta lo citado anteriormente y atendiendo a las programaciones metodológicas de estudios similares al presente (Puertas-Molero, 2018; Ubago-Jiménez, 2021), el proceso de realización se ha llevado a cabo a través de once pasos. Cada uno de estos se halla recogido dentro de una fase del proceso de investigación. La tabla IV.1 detalla el proceso de investigación de esta tesis doctoral.

Tabla IV.1

Fases y temporalización del estudio de tesis

FASES Y TEMPORALIZACIÓN DEL ESTUDIO DE TESIS DOCTORAL	
PRIMERA FASE: CONCEPTUALIZACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	
Octubre de 2022 a Diciembre de 2022	PASO 1. Revisión bibliográfica de cada una de las variables
	PASO 2. Definición de la problemática del estudio
	PASO 3. Concertación de las acciones de investigación
SEGUNDA FASE: TRABAJO DE CAMPO	
Enero de 2023 a Junio de 2023	PASO 4. Selección de los instrumentos relacionados con la recogida de datos
	PASO 5. Determinación de la muestra y aplicación de las técnicas de recogida de datos
TERCERA FASE: ANÁLISIS DE LOS DATOS	
Julio de 2023 a Octubre de 2023	PASO 6. Análisis de los datos obtenidos a través de los programas estadísticos
	PASO 7. Recopilación y proceso de organización para la redacción del informe
CUARTA FASE: REDACCIÓN Y ESTRUCTURA DEL INFORME	
Noviembre de 2023 a Diciembre de 2023	PASO 8. Redacción de los diferentes capítulos del informe
	PASO 9. Estructuración del informe final
QUINTA FASE: ELABORACIÓN DEL INFORME FINAL	
Enero de 2024 a Febrero de 2024	PASO 10. Proceso de maquetación y elaboración del informe final
	PASO 11. Presentación del informe final.

IV.2 MUESTRA Y CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN

En este apartado se describe la muestra que conforma esta investigación. El primer bloque se ha destinado a ofrecer una contextualización socioeconómica de la zona geográfica donde se ha llevado a cabo el estudio, mientras que el segundo proporciona una caracterización de la muestra que forma la tesis doctoral.

IV.2.1. Contexto de la Investigación

Se procede a llevar a cabo una breve descripción de la comunidad autónoma en la que se ha desarrollado este estudio.

IV.2.1.1 Contexto Social y Geográfico de Andalucía

La Comunidad Autónoma de Andalucía ha sido la zona geográfica donde se ha llevado a cabo el estudio, esta se caracteriza por haber poseído civilizaciones muy avanzadas para su época, destacando los Tartessos, Fenicios, Griegos, Cartaginenses y Romanos. No obstante Andalucía se caracteriza por su pasado musulmán.

Concretamente esta zona del sur de la península Ibérica se caracteriza por haber sido la última zona de la reconquista cristiana llevada a cabo por los Reyes

IV. Material y Método

Católicos. No fue hasta finales del siglo XV cuando los Reyes Católicos conquistaron el reino de Granada, lo que originó la rendición de la población musulmana.

En el año 1833, el político Javier de Burgos, procedió a dividir los reinos de Granada, Jaén, Sevilla y Córdoba en las ocho provincias que actualmente componen la geografía andaluza. Asimismo, hay que destacar que Andalucía se reconoce con el título de comunidad autónoma a través del procedimiento restrictivo expresado en el artículo 151 de la Constitución Española con el referéndum del 28 de febrero del año 1980.

Figura IV.1

Comunidad autónoma de Andalucía junto con sus respectivas provincias



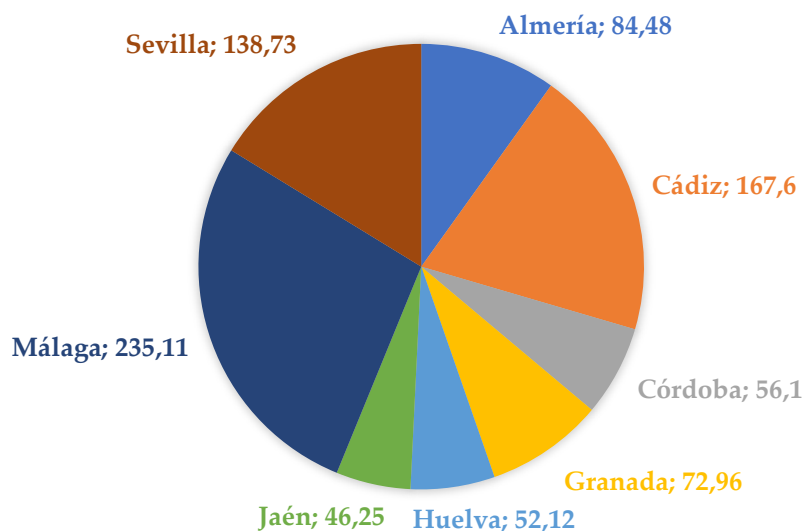
Andalucía cuenta con una superficie total de 87.591 km² lo que la convierte en la segunda comunidad más extensa de la geografía española. Además, la población total habida en esta comunidad en el año 2022 era de 8.500.187 habitantes según el Instituto Nacional de Estadística. Se encuentra situada en el sur de la península ibérica estando bañada por las aguas del Mar Mediterráneo y del Océano Atlántico. Asimismo, Andalucía delimita con Portugal, Extremadura, Castilla-La Mancha y la Región de Murcia.

Atendiendo a la distribución en función del sexo, la comunidad andaluza se encuentra formada por 4.187.595 hombres y por 4.312.592 mujeres. Seguidamente

la figura IV.2 muestra la densidad de población para cada una de las provincias que forman la comunidad autónoma de Andalucía.

Figura IV.2

Densidad de población (Hab/Km²) de las diferentes provincias de Andalucía. Fuente: Junta de Andalucía



IV.2.2. Muestra Objeto de Estudio

En este apartado se realiza una descripción del método empleado para seleccionar la muestra. Además, se describen y analizan sus principales características, así como el universo de la población de referencia. Por último, se indica el proceso por el que se han seleccionado los sujetos de la presente tesis doctoral.

IV.2.2.1 Descripción del Universo

Previo al comienzo de la elaboración de un estudio se precisa conocer el censo de la población que se desea estudiar. Para conocer el número total de participantes, se precisó la colaboración de los diferentes portales de la Junta de Andalucía. Atendiendo a los datos ofrecidos por el gobierno de la Comunidad Autónoma Andaluza, para el proceso selectivo docente del año 2022 se presentaron un total de 36.643 aspirantes.

Tomando como referencia los datos ofrecidos por el portal de la Junta de Andalucía se observa que el número total de opositores de Andalucía es de

IV. Material y Método

36.643. De esta forma se afirma como el proceso seguido para confeccionar la población objeto de estudio es el más fiable para poder aplicar la fórmula del error muestral.

La tabla IV.2 junto con la figura IV.3 muestran la aportación de opositores que cada provincia de Andalucía aportó.

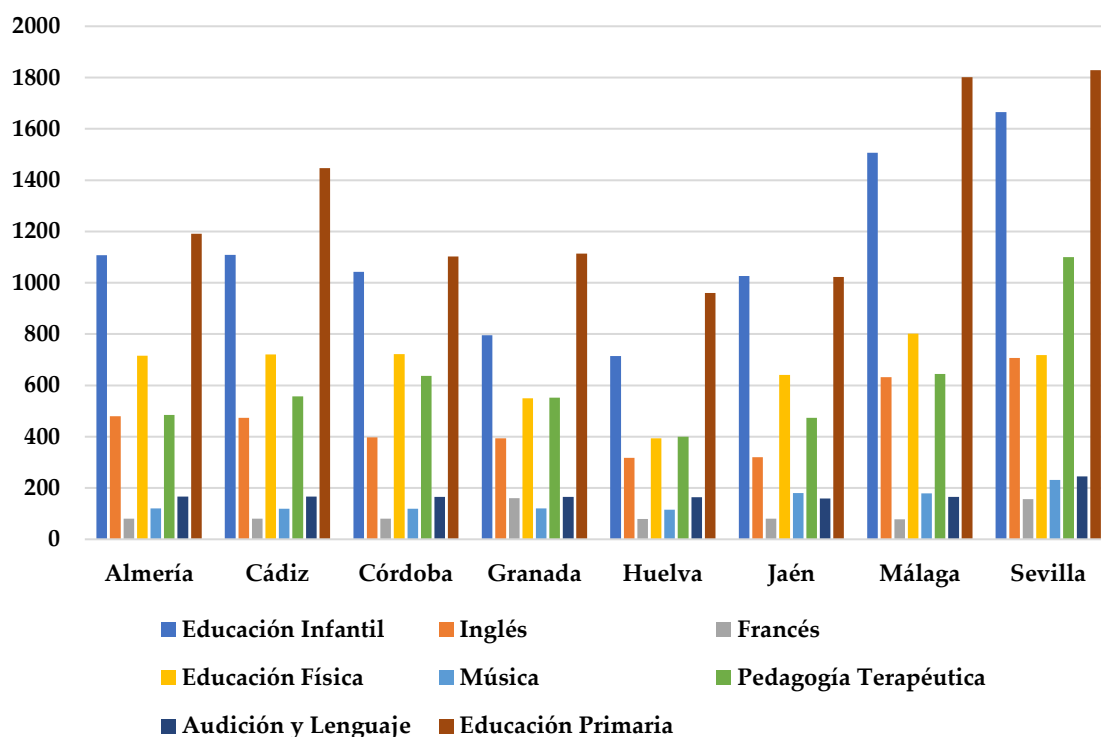
Tabla IV.2

Distribución de los opositores en función de la especialidad. Fuente: Junta de Andalucía

Especialidad	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla	Total
Educación Infantil	1108	1109	1043	795	714	1027	1507	1665	8968
Inglés	480	474	397	394	317	320	632	707	3721
Francés	80	80	80	160	79	80	78	156	793
Educación Física	716	721	722	550	394	641	802	718	5264
Música	121	119	119	120	115	180	179	231	1184
Pedagogía Terapéutica	485	557	637	552	400	473	645	1100	4849
Audición y Lenguaje	166	166	165	165	164	159	165	245	1395
Educación Primaria	1191	1447	1103	1114	960	1023	1802	1829	10469
Total	4347	4673	4266	3850	3143	3903	5810	6651	36643

Figura IV.3

Distribución de los opositores en función de la especialidad. Fuente: Junta de Andalucía



IV.2.2.2 Proceso de Selección de los Participantes: Descripción de la muestra

Para proceder a seleccionar la muestra se ha llevado a cabo un muestreo estratificado aplicando una selección aleatoria de conglomerados. Para ello se han tenido en cuenta los mismos estratos que informaba el censo consultado. Se ha calculado el error muestral en función de las recomendaciones aportadas por Puertas-Molero (2018) y Ubago-Jiménez (2021) empleándose la siguiente fórmula (figura IV.4):

Figura IV.4

Fórmula empleada para el cálculo del error muestral

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

La interpretación de los datos de la fórmula descrita anteriormente se expone a continuación: N=Tamaño del Universo; K=Nivel de Confianza (para 1-a=0,95); K=1,96); P=Proporción de una Categoría de la Variable; P(1-P)=Varianza en caso de que se distribuya de forma binomial; n=Tamaño de la Muestra; e= Error de Muestreo (error máximo asumido para cometer en torno a la proporción). Los datos relacionados con el error muestral se recogen en la tabla IV.3.

Tabla IV.3

Datos de la distribución muestral de los opositores

Estratos	N	K	P	n	e
Opositores Totales	36643	1,96	0,5	3578	0,01

La muestra se ha recogido a nivel andaluz, solicitándose la participación voluntaria de los opositores de educación primaria e infantil. Debido a que los datos se recogieron de forma telemática a través de la herramienta Google Forms, se añadió un dato identificativo a los participantes (fecha de nacimiento e inicial del nombre) para evitar que estos respondiesen más de una vez. En este caso, se ha de señalar que la muestra ha quedado formada por 3.578 opositores lo que supone ser un error muestral de e=0.01. Estos datos satisfacen los criterios estadísticos para garantizar la representatividad del universo objeto de estudio.

IV.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

En este apartado se pone el foco de atención sobre los instrumentos, técnicas de investigación y análisis estadísticos realizados para la elaboración del estudio de tesis. El proceso de la selección de los diferentes instrumentos responde con los objetivos de estudio, contextualización, diseño y problemática planteada. Asimismo, se alza el valor aportado por la información obtenida a través del procedimiento seguido junto con el rigor que precisa una investigación de estas características.

El instrumento fundamental para realizar este estudio ha sido el cuestionario. Este se caracteriza por ser eficaz, rápido y de bajo coste lo que posibilita que los investigadores pueden alcanzar un mayor número de participantes (Ubago-Jiménez, 2021). Igualmente, para favorecer el asentamiento del conocimiento y entender la fenomenología de estudio, fueron ubicadas diferentes cuestiones que han sido aplicadas de forma directa a los participantes. Atendiendo a Hernández-Sampieri et al. (2000) esto actuaría como un conjunto de preguntas que guardan relación con una o varias variables con la finalidad de recoger información de estas a través de una encuesta cerrada.

Para esta investigación se han empleado un total de cuatro instrumentos. El primero de ellos es de tipo *ad hoc* destinado a la recogida de las variables sociodemográficas y deportivas. Seguidamente se han utilizado las escalas de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS-21), Escala de Bienestar Psicológico de Ryff y el Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form. Todas las versiones utilizadas para la elaboración del instrumento final han sido validadas y adaptadas por la comunidad científica para la población objeto de estudio y han mostrado cuestiones cerradas.

IV.3.1 Variables

A continuación, se describen las variables que se encuentran relacionadas con el problema de investigación contextualizado anteriormente. Es por ello que la

inclusión de estas variables se encuentra previamente justificada y especificada en los diferentes objetivos de investigación propuestos. Las variables se han categorizado en cuatro niveles: sociodemográficas, académicas, físico-deportivas y psicosociales (Figura IV.5).

IV.3.1.1 Variables Sociodemográficas

Se han incluido los diferentes aspectos que en alguna etapa de la investigación podrían originar diferencias. Las variables sociodemográficas que se han analizado para el estudio han sido las siguientes:

- **Sexo:** Categorizándose en masculino y femenino
- **Edad:** Valor de la edad de los sujetos que forman la muestra de estudio

IV.3.1.2 Variables Académicas

Las variables académicas que se han seleccionado para este estudio de tesis han sido:

- **Especialidad del opositor:** Categorizándose en educación infantil y educación primaria.
- **Número de convocatorias:** Valor del número de veces que los opositores se han presentado al proceso de oposición.
- **Número de horas de estudio:** Valor medio de las horas de estudio diarias.

IV.3.1.3 Variables Físico-Deportivas

Para este estudio solamente se ha medido una sola variable de este tipo, la cual ha sido:

- **Tiempo de actividad física semanal:** Se busca conocer si los participantes practican más de 3 horas de actividad física semanal, diferenciando entre menos de 3 horas a la semana y más de 3 horas a la semana.

IV.3.1.4 Variables Psicosociales

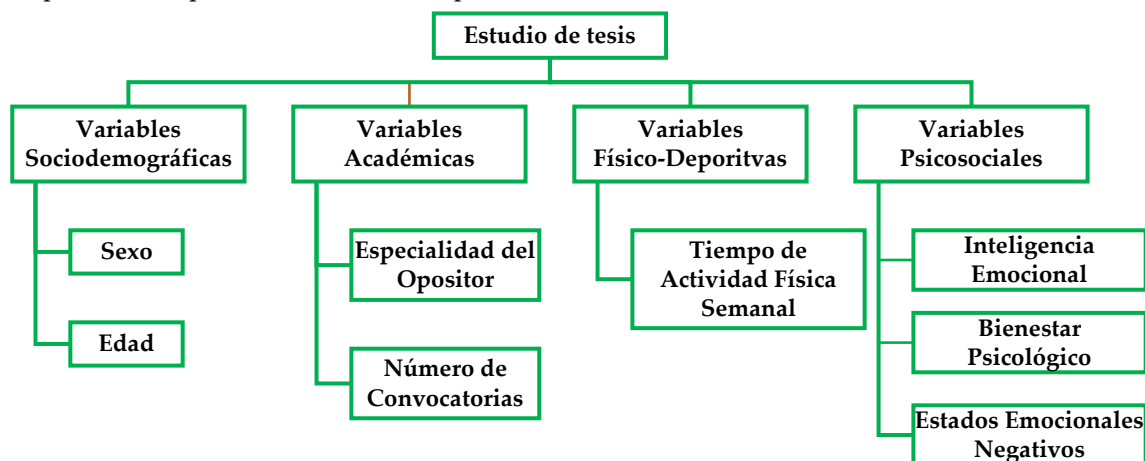
Este estudio de tesis presenta un total de tres variables de origen psicosocial:

IV. Material y Método

- **Inteligencia emocional:** Esta variable es medida a través de seis constructos los cuales son la emocionalidad, autocontrol, bienestar, sociabilidad, automotivación y adaptabilidad.
- **Bienestar psicológico:** Al igual que la variable anterior, esta es medida a través de seis variables las cuales son autoaceptación, relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno, crecimiento personal y propósito en la vida.
- **Estados emocionales negativos:** Se miden a través de tres constructos los cuales son ansiedad, depresión y estrés.

Figura IV.5

Esquema conceptual de las variables que forman el estudio de tesis.



IV.3.2 Instrumentos para la Recogida de la Información

A continuación, se procede a detallar los instrumentos utilizados para recoger los datos de la investigación (Figura IV.6).

IV.3.2.1 Cuestionario de Elaboración Propia *Ad hoc*

Este instrumento ha sido utilizado para recoger las variables sociodemográficas, académicas y físico-deportivas. Gracias a este, se han recogido las variables sexo, edad, especialidad del opositor, número de convocatorias presentadas y tiempo de actividad física semanal.

IV.3.2.2 Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form (TEIQUE-SF)

Este instrumento ha sido desarrollado por Cooper y Petrides (2010). Se halla formado por 30 ítems que son evaluados a través de una escala Likert de 7 puntos (1=Completamente en desacuerdo; 7=Completamente de acuerdo). Este instrumento evalúa la inteligencia emocional a través de seis dimensiones: emocionalidad (ítems 1, 2, 8, 13, 16, 17, 23, 28), autocontrol (ítems 4, 7, 15, 19, 22, 30), bienestar (ítems 5, 9, 12, 20, 24, 27), sociabilidad (ítems 6, 10, 11, 21, 25, 26), automotivación (ítems 3 y 18) y adaptabilidad (ítems 14 y 29). La prueba del Alfa de Cronbach evidenció las siguientes puntuaciones para cada una de las subescalas: emocionalidad ($\alpha=0,857$), autocontrol ($\alpha=0,843$), bienestar ($\alpha=0,790$), sociabilidad ($\alpha=0,911$), automotivación ($\alpha=0,889$) y adaptabilidad ($\alpha=0,871$).

IV.3.2.3 Scales of Psychological Well-Being (SPWB)

Esta escala ha sido desarrollada y fundamentada por la teoría expuesta por Ryff (1989). Para este estudio de tesis se ha utilizado la versión adaptada al castellano por Díaz et al. (2006). Esta versión se halla formada por un total de 29 ítems evaluados a través de una escala Likert de 6 puntos (1=Totalmente en desacuerdo; 6=Totalmente de acuerdo). Este instrumento evalúa el bienestar psicológico a través de seis subvariables: Autoaceptación (ítems 1, 7, 17 y 24), Relaciones Positivas (ítems 2,8, 12, 22 y 25), Autonomía (ítems 3, 4, 9, 13, 18 y 23), Dominio del entorno (ítems 5, 10, 14, 19 y 29), Crecimiento personal (ítems 21, 26, 27 y 28) y Propósito en la vida (ítems 6, 11, 15 ,16 y 20). La prueba del Alfa de Cronbach evidenció las siguientes puntuaciones para cada una de las subescalas: Autoaceptación ($\alpha=0,803$), Relaciones Positivas ($\alpha=0,874$), Autonomía ($\alpha=0,790$), Dominio del entorno ($\alpha=0,841$), Crecimiento Personal ($\alpha=0,809$) y Propósito en la vida ($\alpha=0,806$).

IV.3.2.4 Depression, Anxiety and Stress Scale-21 (DASS-21)

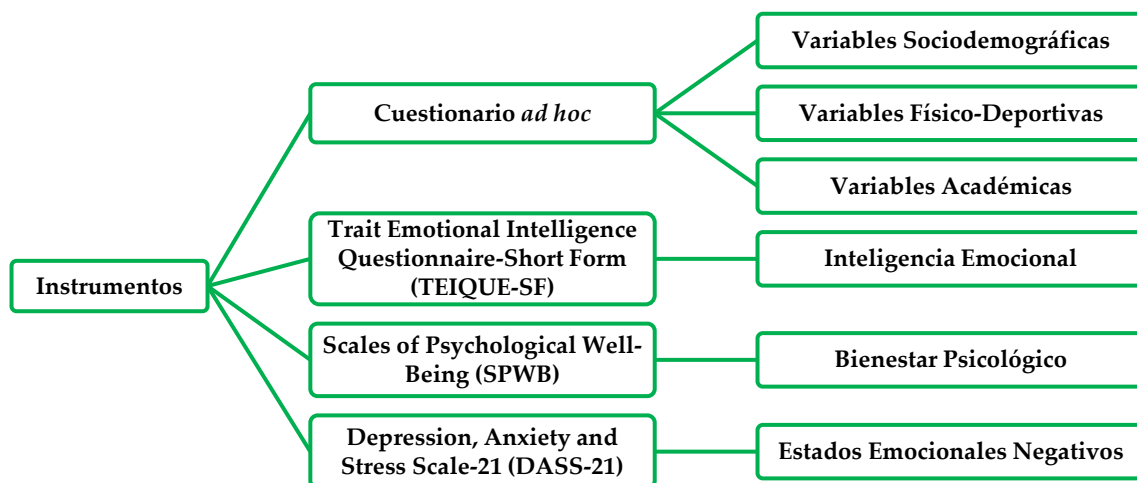
Esta escala fue originalmente validada por Lovibond y Lovibond (1995), no obstante, debido a las características de la muestra se ha utilizado la versión española de Daza et al. (2002). Esta versión se encuentra formada por 21 ítems

IV. Material y Método

que permiten evaluar los tres estados emocionales negativos. Estos ítems son evaluados a través de una escala Likert de 4 puntos que evidencian una puntuación comprendida entre 0 y 3 puntos. La subescala de la depresión se encuentra formada por los ítems 3,5,10,13,16,17 y 21. La subescala de la ansiedad está formada por los ítems 2,4,7,9,15,19 y 20. La subescala del estrés está formada por los ítems 1,6,8,11,12,14 y 18. Atendiendo a la prueba del alfa de Cronbach, para la depresión, ansiedad y estrés se obtuvieron valores de $\alpha=0,901$, $\alpha=0,896$ y $\alpha=0,862$ respectivamente.

Figura IV.6

Esquema conceptual de la relación existente entre instrumentos y variables.



IV.4 PROCEDIMIENTO SEGUIDO PARA LA RECOGIDA DE LOS DATOS

Todo el proceso relacionado con la recogida de los datos precisa de un procedimiento estructurado en diferentes fases. Inicialmente, se solicitó el permiso y la colaboración de diferentes preparadores andaluces, trasmitiéndole a cada persona los objetivos y la finalidad del estudio. Esto se le hizo llegar a través de un correo electrónico detallando exhaustivamente los objetivos de investigación y la necesidad de conocer la problemática abordada en esta muestra de estudio. Una vez que los preparadores fueron informados y dieron su autorización para compartir el instrumento de investigación, se les hizo llegar un enlace para que lo compartiesen entre los diferentes opositores. Este enlace

incluía el instrumento de investigación junto con los objetivos. Este estudio también se publicitó a través de las diferentes redes sociales del departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, lo que permitió llegar a un mayor número de participantes. Igualmente, los participantes de esta investigación dieron su consentimiento informado para participar de forma voluntaria. Además, se les garantizó que los datos serían tratados de forma anónima y exclusivamente con fines científicos.

Hay que citar que la ética en el proceso de investigación es fundamental para garantizar los derechos de los participantes. Es relevante citar que este estudio siguió con los criterios recogidos en la Declaración de Helsinki para proyectos de investigación (modificación del año 2008). Asimismo, se han seguido los pasos recogidos en la Ley 223/2004 del 5 de febrero, de carácter nacional, para ensayos clínicos y en concordancia con la Ley 15/199 de 13 de diciembre para la confidencialidad de los sujetos. Del mismo modo y siguiendo lo expuesto por Babbie (2000) durante la recolección de datos estuvieron presentes en todo momento diferentes factores morales, aplicándose criterios éticos destinados a la transparencia y confidencialidad de los datos para no dañar ni perjudicar a los participantes.

Para garantizar que las diferentes cuestiones no fuesen respondidas aleatoriamente, se duplicaron dos ítems. Esto se llevó a cabo para eliminar los cuestionarios donde estas dos respuestas no coincidían. Por tanto, se procedieron a eliminar un total de 89 respuestas quedando la muestra final formada por 3578 opositores.

IV.5 ANÁLISIS DE LOS DATOS

Antes de comenzar a realizar los diferentes análisis estadísticos para cumplir los objetivos de investigación se procedió a analizar los instrumentos de investigación. Para ello se estudió cada una de las diferentes subescalas de los cuestionarios utilizados empleándose el Alpha de Cronbach, siendo el índice de

IV. Material y Método

fiabilidad establecido en un 95,5%. Esto permitió cuantificar el grado de correlación que presentan los ítems incluidos en cada uno de los cuestionarios. Para el estudio de este índice, cuando más cercano sea el valor a 1 mayor consistencia interna mostrará el cuestionario empleado.

Seguidamente se utilizó el Paquete estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS 25.0), siendo los datos obtenidos almacenados en una hoja de datos de dicho programa estadístico. Seguidamente se procedió a estudiar la normalidad de los datos a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Tras observar que las variables evidenciaban una distribución normal se utilizaron pruebas paramétricas para el análisis de los datos.

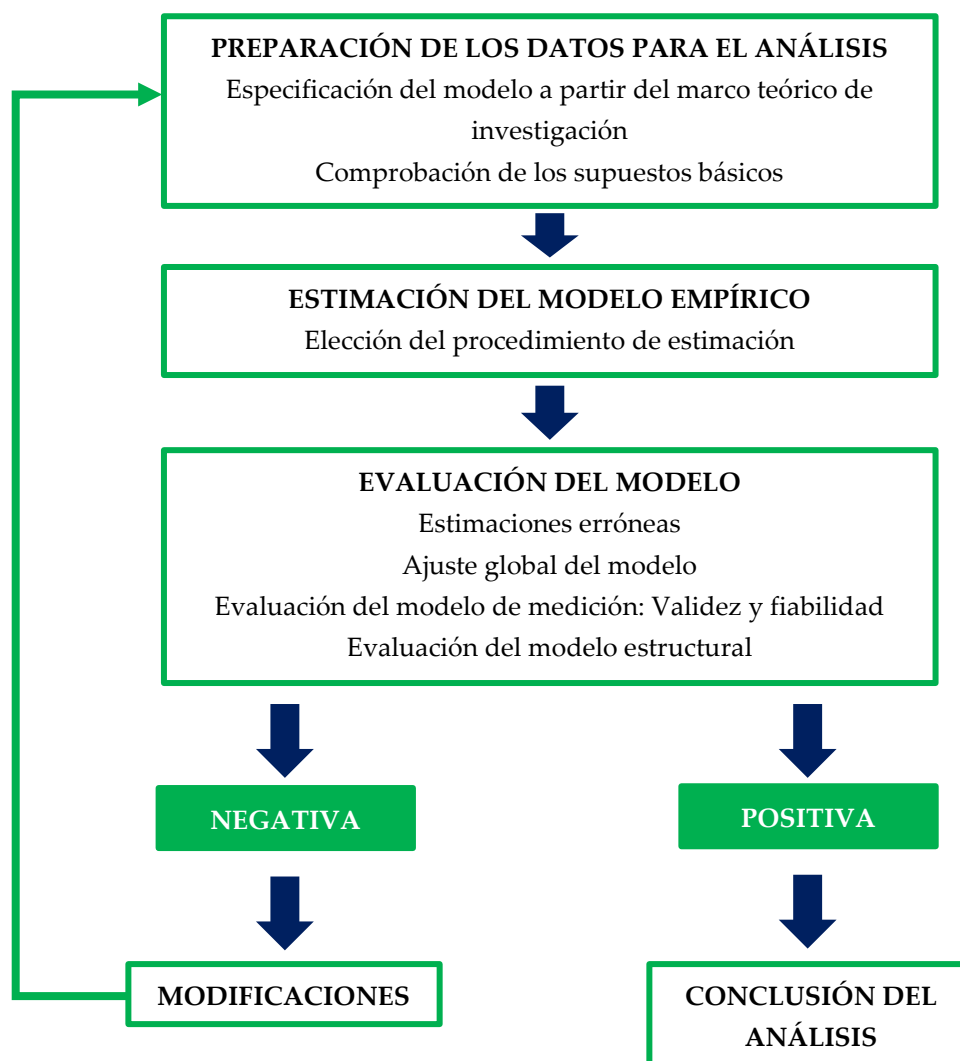
Para llevar a cabo el análisis descriptivo se han empleado estudios de frecuencias y de medias. Para estos últimos análisis se ha incluido el valor medio junto con la desviación típica. Prosiguiendo con el análisis comparativo se han aplicado tablas de contingencia y la prueba T para muestras independientes (T-Students). Atendiendo a este último análisis, cuando se han hallado diferencias estadísticamente significativas se ha procedido al cálculo del tamaño del efecto. Se ha utilizado el estadístico conocido como *d* de Cohen el cual evidencia la siguiente interpretación: nulo (0,0-0,19), pequeño (0,20-0,49), medio (0,50-0,79) y grande ($\geq 0,80$) (Cohen, 1992). Finalmente, se estableció el grado de significatividad en $p < 0,05$. Para llevar a cabo el análisis correlacional se ha empleado la prueba de correlación de Pearson. El nivel de significatividad para esta prueba se delimitó en $p < 0,01$.

Para la realización del análisis de ecuaciones estructurales se ha utilizado el programa estadístico SPSS AMOS en su versión 23.0. Este análisis se llevó a cabo con la finalidad de analizar los efectos entre las variables inteligencia emocional, estados emocionales negativos y bienestar psicológico. Por tanto, el modelo se fundamentó y organizó de tal forma que se pudiesen comprobar estos efectos de la mejor manera posible.

La técnica del modelo multigrupo de ecuaciones estructurales está considerada como una amplia extensión de diferentes técnicas de carácter multivariante. Entre ellas destacan la regresión múltiple, el análisis de senderos o caminos y el análisis factorial. Los modelos de ecuaciones estructurales se caracterizan por la estimación de relaciones de dependencias múltiples y cruzadas, por la capacidad de representar conceptos que no han sido observados en los procesos de medición y por tener en cuenta el error de medida en el proceso de estimación de los efectos (Ruiz et al., 2010). Igualmente, el proceso de elaboración de un modelo de ecuaciones se expone a continuación (Figura IV.7).

Figura IV.7

Fases de elaboración de los modelos de ecuaciones estructurales



IV. Material y Método

El modelo propuesto se encuentra formado por quince variables endógenas (reciben el efecto de otras variables) y tres variables exógenas (afectan a otras variables). Para las variables endógenas se han tenido en cuenta las asociaciones observadas entre la fiabilidad de medición y los indicadores, lo que ha permitido la inclusión en el modelo del error del proceso de medición (e1, e2, e3, e4, e5, e6, e7, e8, e9, e10, e11, e12, e13, e14 y e15). Las flechas simbolizan la dirección en la que se produce el efecto. El modelo presenta dos tipos de flechas. Las flechas de doble sentido simbolizan un efecto recíproco entre las variables. Las de un solo sentido simbolizan que el efecto se produce de una variable sobre otra. El nivel de significatividad se estableció en $p < 0,05$.

Una vez estimado el modelo teórico, se procedió a la evaluación del ajuste. Existen diferentes índices de ajuste, pero los más utilizados son los de ajuste absoluto y ajuste comparativo (Ruiz et al., 2010). De los índices de ajuste absoluto, el Chi-Cuadrado/grados de libertad (χ^2/gl) es el más común sin embargo este es muy sensible al tamaño muestral (Hu y Bentler, 1999). Los valores inferiores a cinco indican un buen ajuste (Hu y Bentler, 1999).

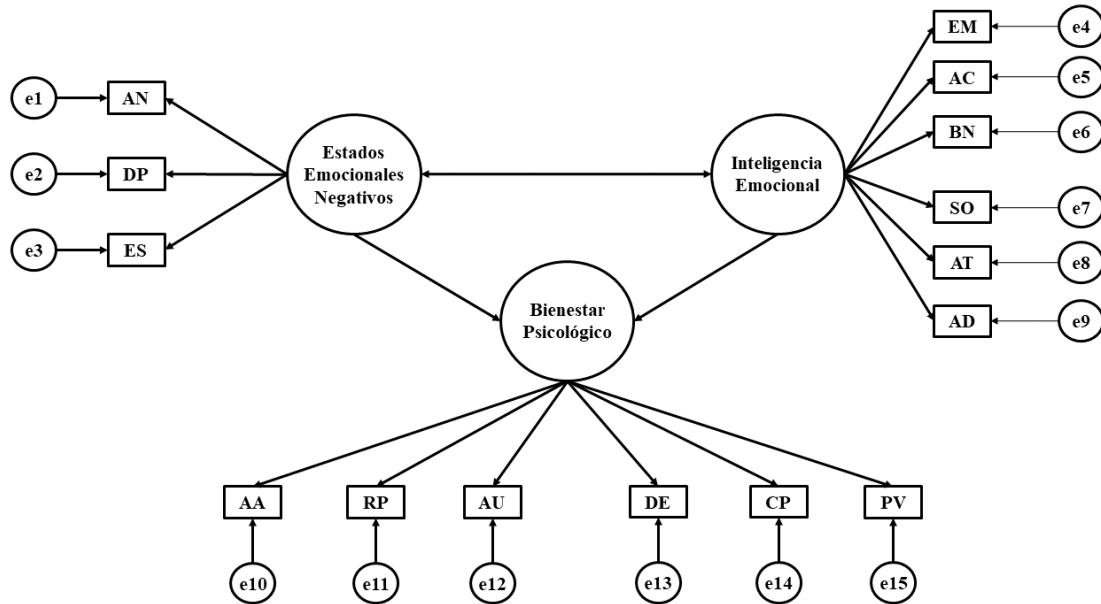
Para los índices de ajuste comparativo los más utilizados son el índice de bondad de ajuste comparativo (CFI), índice de Tucker Lewis (TLI), índice de ajuste normalizado (NFI), índice de bondad de ajuste (GFI) e índice de bondad de ajuste corregido (AGFI). Los valores de estos índices deben ser superiores a 0,900 para mostrar un buen ajuste (Hu y Bentler, 1999). Igualmente, es recomendable emplear otros índices de ajuste como la raíz del residuo cuadrático promedio de aproximación (RMSEA). Para este, los valores deben ser inferiores a 0,100 (Maydeu-Olivares, 2017; Kyriazos, 2018).

El modelo teórico (Figura IV.8) evidencia un efecto recíproco entre las variables estados emocionales negativos e inteligencia emocional. A su vez estas dos evidencian un efecto unidireccional sobre la variable bienestar psicológico. Cada

una de las variables se encuentra formada por las subvariables que conforman la escala original.

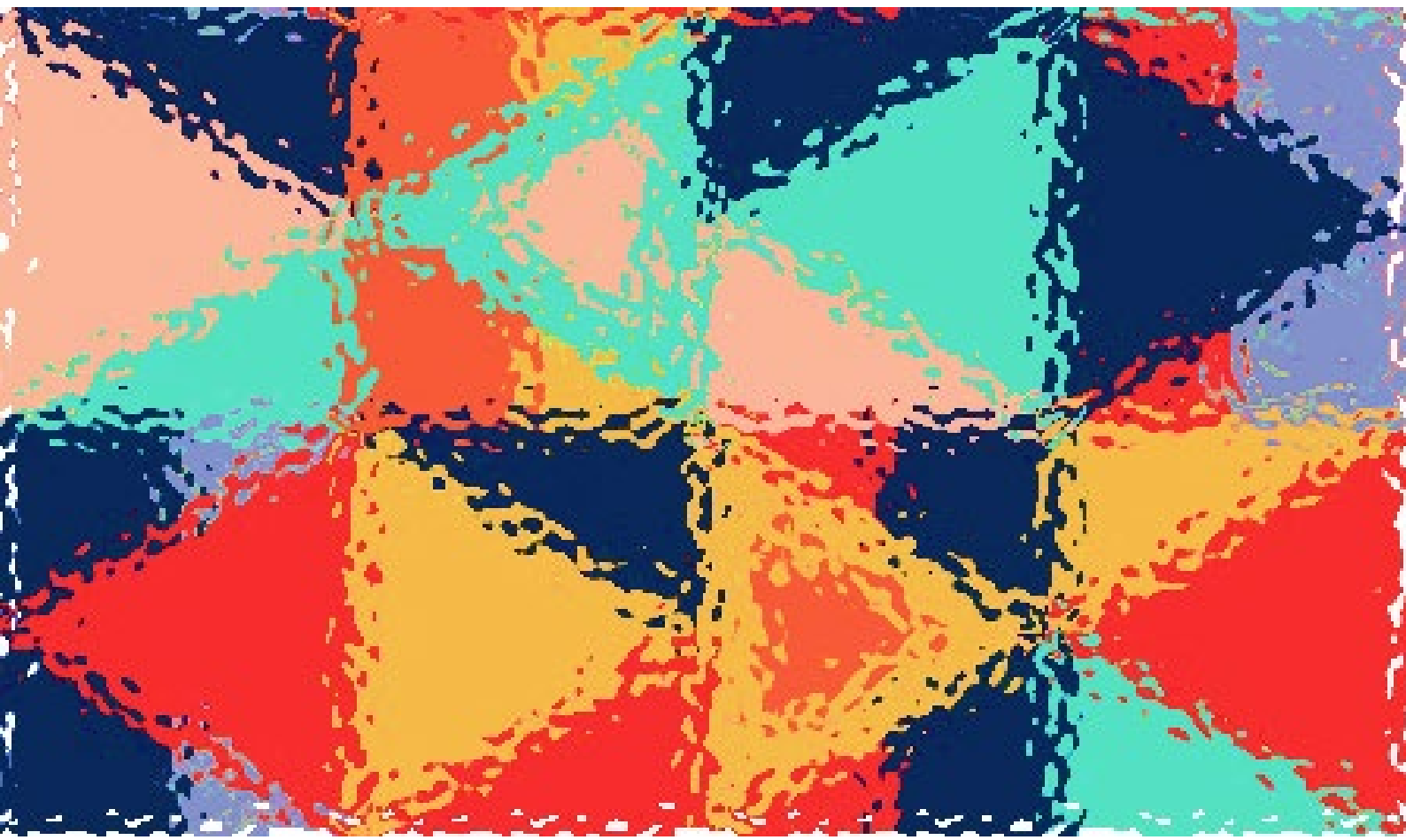
Figura IV.8

Modelo teórico del estudio de tesis



Nota: Ansiedad (AN); Depresión (DP); Estrés (ES); Emocionalidad (EM); Autocontrol (AC); Bienestar (BN); Sociabilidad (SO); Automotivación (AT); Adaptabilidad (AD); Autoaceptación (AA); Relaciones Positivas (RP); Autonomía (AU); Dominio del Entorno (DE); Crecimiento Personal (CP); Propósito en la Vida (PV)

Resultados



V. RESULTADOS

A lo largo de este capítulo se van a mostrar los resultados obtenidos a través de las diferentes pruebas. Se ofrecen tres tipos de análisis. El primero de ellos ofrece un perfil descriptivo. Seguidamente el segundo tipo de análisis se centrará en análisis relacionales a través de los cuales se establecen comparaciones y relaciones entre las diferentes variables de investigación. Finalmente, el tercer tipo de análisis ofrece un perfil exploratorio y se realizará a través de modelos de ecuaciones estructurales.

V.1 ANÁLISIS DESCRIPTIVO

A continuación, se procede a realizar el análisis descriptivo de las variables que conforman el estudio de tesis (Tabla V.1).

Tabla V.1

Análisis descriptivos de las variables

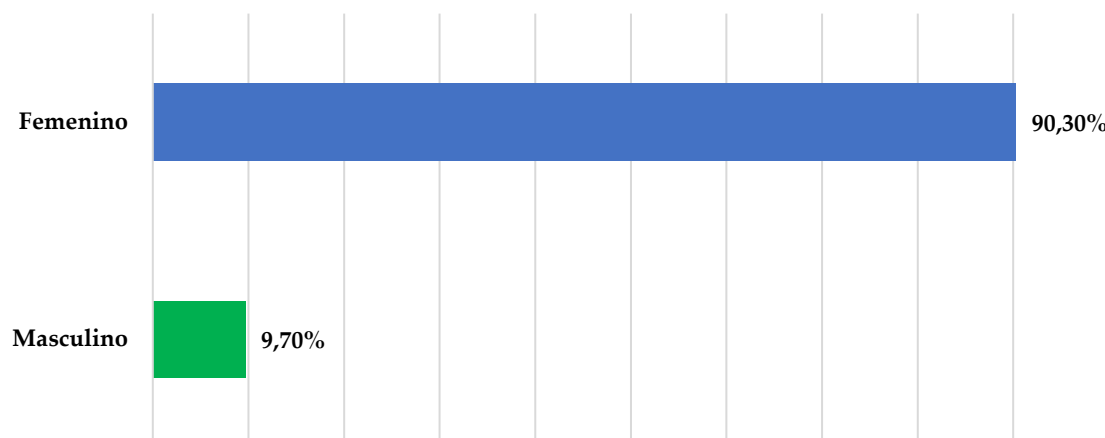
Sexo		Práctica de AF más de 3 horas semanales	
Hombre	9,7% (n=346)	Más de 3 horas	39,6 % (n=1416)
Mujer	90,3% (n=3232)	Menos de 3 horas	60,4% (n=2162)
Edad		Horas de Estudio Diarias	
32,69±11,74		4,81±3,79	
Especialidad		Convocatorias Presentadas	
Educación Infantil	23,1% (n=828)	Menos de 2 veces	61,2% (n=2188)
Educación Primaria	76,9% (n=2750)	Más de 2 veces	38,8% (n=1390)
Inteligencia Emocional		Bienestar Psicológico	
Emocionalidad	3,59±0,61	Autoaceptación	3,89±0,58
Autocontrol	3,87±0,67	Relaciones Positivas	3,54±0,71
Bienestar	4,17±0,60	Autonomía	4,18±0,60
Sociabilidad	4,07±0,61	Dominio del Entorno	3,87±0,53
Automotivación	4,01±0,67	Crecimiento Personal	4,70±1,22
Adaptabilidad	4,28±0,89	Propósito en la Vida	4,32±0,65
Estados Emocionales Negativos			
Ansiedad		1,29±0,66	
Depresión		1,03±0,71	
Estrés		1,82±0,61	

Comentando los resultados obtenidos en la Tabla V.1, se observa que la edad media de los opositores registrados es de 32,69 años. Respecto a las horas de estudio diarias, se observa que la muestra evidencia un valor de 4,81 horas diarias.

Prosiguiendo con la distribución de la muestra en función del sexo, se observa que la muestra es homogénea ya que el 90,3% (n=3232) pertenecen al sexo femenino mientras que un 9,7% (n=346) pertenecen al sexo masculino (Figura V.I).

Figura V.1

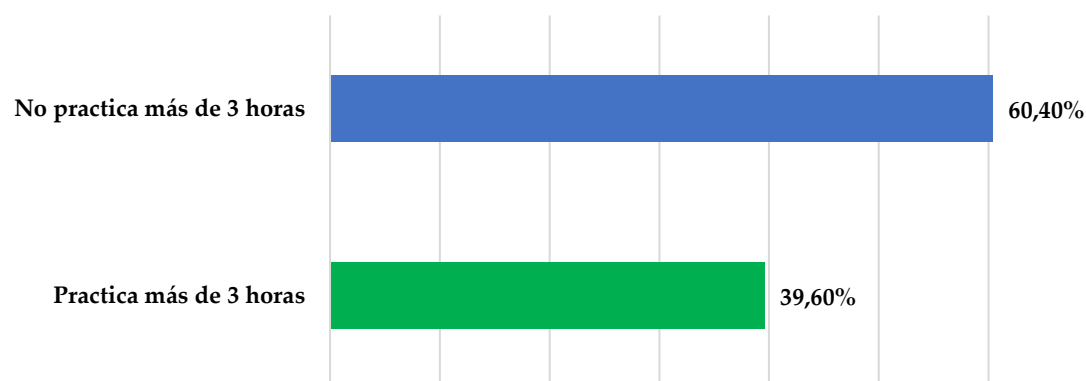
Distribución de la muestra en función del sexo



Prosiguiendo con el tiempo de actividad física semanal se observa que el 60,4% (n=2162) de la muestra no practica más de 3 horas de actividad física semanal. Contrariamente, un 39,6% (n=1416) afirma cumplir con este criterio deportivo (Figura V.2).

Figura V.2

Distribución de la muestra en función del tiempo de actividad física semanal

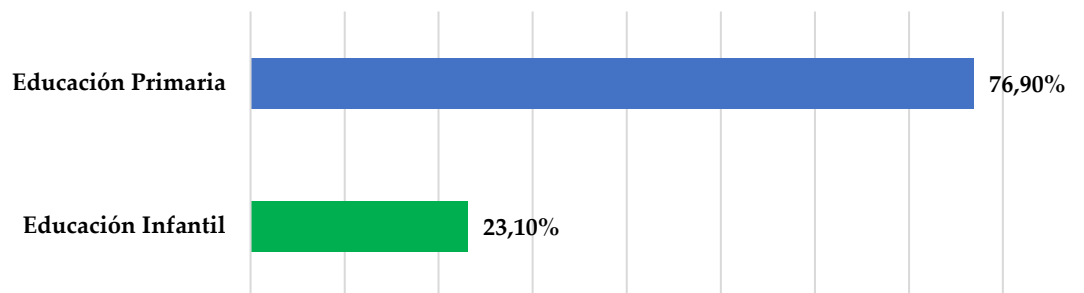


Se observa que un 76,9% (n=2750) oposita para las plazas de primaria y solamente un 23,1% (n=828) se presenta para obtener una plaza de educación infantil (Figura V.3).

V. Resultados

Figura V.3

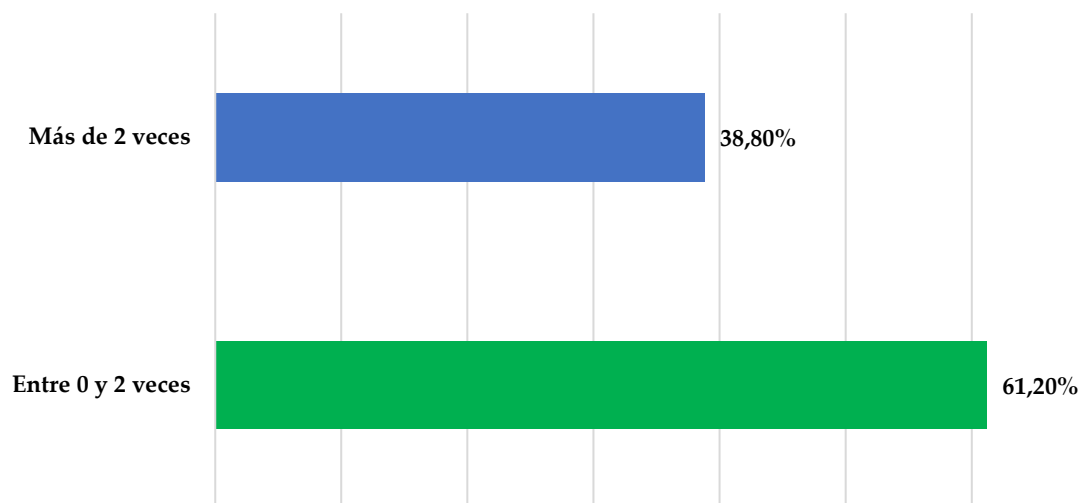
Distribución de la muestra en función de la especialidad de los opositores



La Figura V.4 evidencia la distribución de la población en función de las convocatorias presentadas al proceso de oposición. Se evidencia que un 61,2% (n=2188) se ha presentado entre 0 y 2 veces, mientras que un 38,8% (n=1390) han realizado esta prueba más de 2 veces.

Figura V.4

Distribución de la muestra en función de las convocatorias presentadas al proceso de oposición



En relación con los estados emocionales negativos, se observa que el que mayor reconocimiento posee es el estrés (M=1,82) siendo seguido por la ansiedad (M=1,29). Por el contrario, se evidencia que el que menor reconocimiento posee es la depresión (M=1,03). Seguidamente la tabla V.2 evidencia una descripción detallada de cada uno de los ítems que forma el cuestionario DASS-21. Se observa que el mayor reconocimiento es otorgado al ítem 8 (Nerviosismo), el cual hace referencia a la subescala del estrés.

Tabla V.2

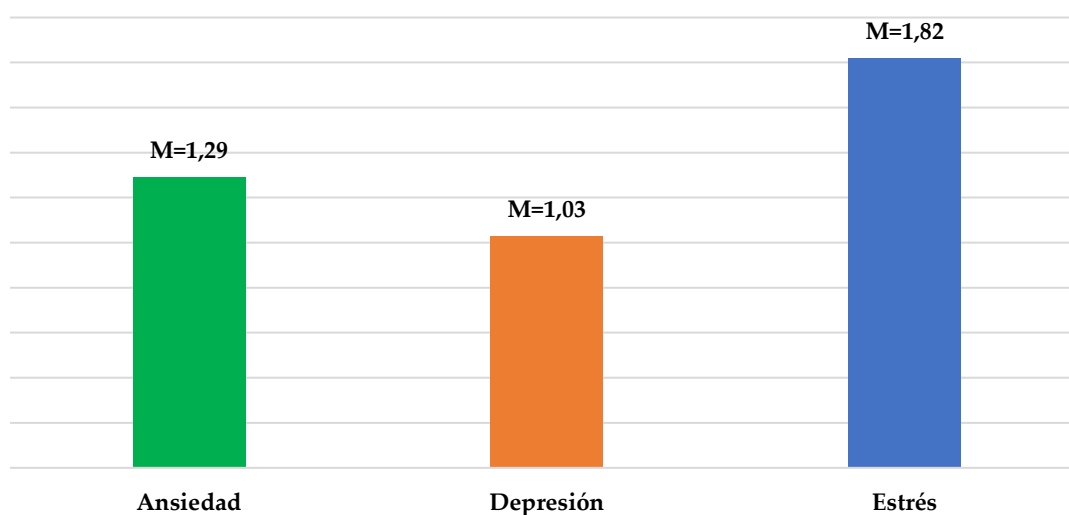
Análisis descriptivo de los ítems del instrumento DASS-21

	M±D.T		M±D.T		M±D.T
Ítem 1	1,95±0,91	Ítem 8	2,02±0,83	Ítem 15	1,04±0,99
Ítem 2	1,39±0,97	Ítem 9	1,76±0,96	Ítem 16	0,87±0,95
Ítem 3	1,28±0,93	Ítem 10	0,58±0,89	Ítem 17	0,89±0,99
Ítem 4	0,97±0,90	Ítem 11	1,93±0,84	Ítem 18	1,87±0,86
Ítem 5	1,280±0,95	Ítem 12	1,87±0,91	Ítem 19	1,54±0,96
Ítem 6	1,83±0,86	Ítem 13	1,64±0,89	Ítem 20	1,38±1,01
Ítem 7	0,95±0,94	Ítem 14	1,29±0,81	Ítem 21	0,68±0,94

Seguidamente la figura V.5 muestra la distribución de las variables ansiedad, depresión y estrés en función de los valores medios obtenidos.

Figura V.5

Valores medios de la depresión, ansiedad y estrés



Prosiguiendo con las variables que forman la inteligencia emocional, se observa que la que mayor valor evidencia es la adaptabilidad (M=4,28) siendo seguida por el bienestar (M=4,17). Por el contrario, las variables que menor reconocimiento obtienen son el autocontrol (M=3,87) y la emocionalidad (3,59). La tabla V.3 evidencia el valor medio otorgado a cada ítem del cuestionario. Se observa que el mayor reconocimiento es para el ítem 17 (Soy capaz de “ponerme en la piel” de los demás y sentir sus emociones), el cual hace referencia a la emocionalidad.

V. Resultados

Tabla V.3

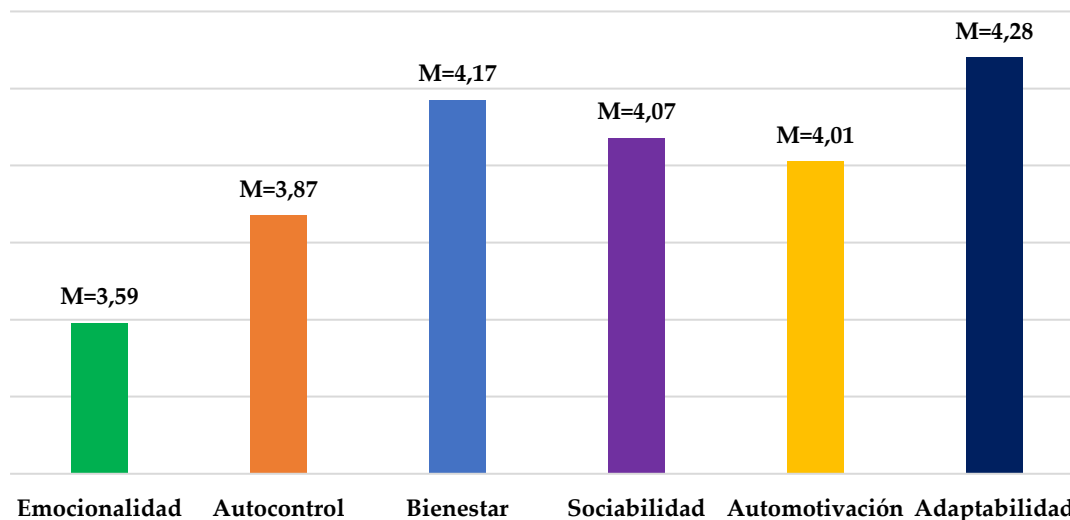
Análisis descriptivo de los ítems del instrumento TEIQUÉ-SF

	M±D.T		M±D.T
Ítem 1	4,91±1,69	Ítem 16	3,50±1,82
Ítem 2	2,77±1,68	Ítem 17	5,73±1,29
Ítem 3	4,53±1,55	Ítem 18	3,49±1,78
Ítem 4	3,87±1,70	Ítem 19	4,32±1,57
Ítem 5	2,73±1,83	Ítem 20	4,88±1,53
Ítem 6	5,22±1,36	Ítem 21	4,57±1,47
Ítem 7	3,08±1,69	Ítem 22	4,25±1,72
Ítem 8	2,96±1,71	Ítem 23	4,22±1,68
Ítem 9	5,04±1,46	Ítem 24	4,62±1,46
Ítem 10	3,08±1,73	Ítem 25	3,80±1,67
Ítem 11	4,19±1,43	Ítem 26	3,58±1,53
Ítem 12	3,22±1,91	Ítem 27	4,55±1,55
Ítem 13	2,16±1,49	Ítem 28	2,49±1,64
Ítem 14	3,19±1,83	Ítem 29	5,39±1,46
Ítem 15	4,18±1,68	Ítem 30	3,57±1,76

La figura V.6 evidencia la distribución de las variables que forman la inteligencia emocional en función de los valores medios obtenidos.

Figura V.6

Valores medios de las variables que forman la inteligencia emocional



En lo que respecta al análisis descriptivo del bienestar psicológico, las variables que muestran un mayor reconocimiento son el crecimiento personal (M=4,70) y el propósito en la vida (M=4,32). Por el contrario, las variables que menor puntuación evidencian son el dominio del entorno (M=3,87) y las relaciones positivas (M=3,54). La tabla V.4 evidencia el valor medio otorgado a cada ítem del cuestionario. Se observa que el mayor reconocimiento es para el ítem 21 (En

general, con el tiempo siento que sigo aprendiendo más sobre mí mismo), el cual hace referencia al crecimiento personal.

Tabla V.4

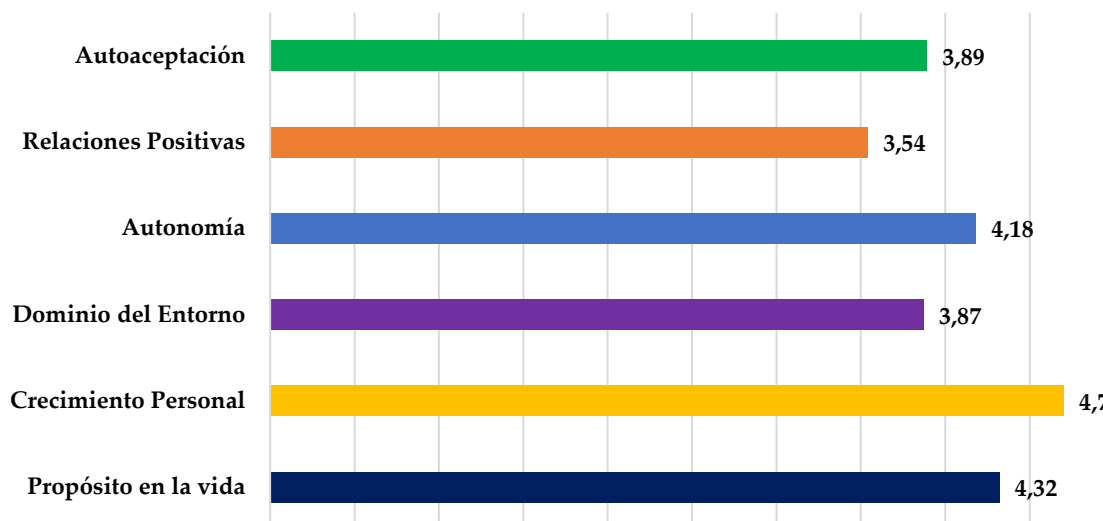
Análisis descriptivo de los ítems del instrumento SPWB

	M±D.T		M±D.T
Ítem 1	4,23±1,34	Ítem 16	4,41±1,36
Ítem 2	3,11±1,75	Ítem 17	4,53±1,15
Ítem 3	4,19±1,42	Ítem 18	4,55±1,18
Ítem 4	3,03±1,63	Ítem 19	3,32±1,52
Ítem 5	2,89±1,59	Ítem 20	4,73±1,32
Ítem 6	4,73±1,22	Ítem 21	5,20±0,98
Ítem 7	4,04±1,42	Ítem 22	2,43±1,57
Ítem 8	2,59±1,61	Ítem 23	2,97±1,58
Ítem 9	3,44±1,64	Ítem 24	4,70±1,22
Ítem 10	3,98±1,50	Ítem 25	4,98±1,19
Ítem 11	4,47±1,24	Ítem 26	2,39±1,58
Ítem 12	4,59±1,32	Ítem 27	4,93±1,15
Ítem 13	2,88±1,42	Ítem 28	5,14±1,03
Ítem 14	4,87±1,07	Ítem 29	4,58±1,26
Ítem 15	4,50±1,29		

La figura V.7 plasma la distribución de las variables que forman el bienestar psicológico en función de los valores medios obtenidos.

Figura V.7

Valores medios de las variables que forman el bienestar psicológico



V.2 ANÁLISIS COMPARATIVO

En el siguiente apartado se pretende analizar las relaciones entre las variables psicosociales atendiendo a las variables sociodemográficas, físicas y académicas.

V.2.1 Análisis de las Variables Psicosociales en función de las Variables Sociodemográficas

En el análisis llevado para conocer los niveles de ansiedad depresión y estrés en función del sexo (tabla V.5) se han hallado diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$). Concretamente para la ansiedad y el estrés se ha hallado que el sexo femenino evidencia una mayor puntuación ($M=1,31$; $M=1,85$) que el sexo masculino para ambas variables ($M=1,06$; $M=1,60$).

Tabla V.5

Análisis de las variables sexo y estados emocionales negativos

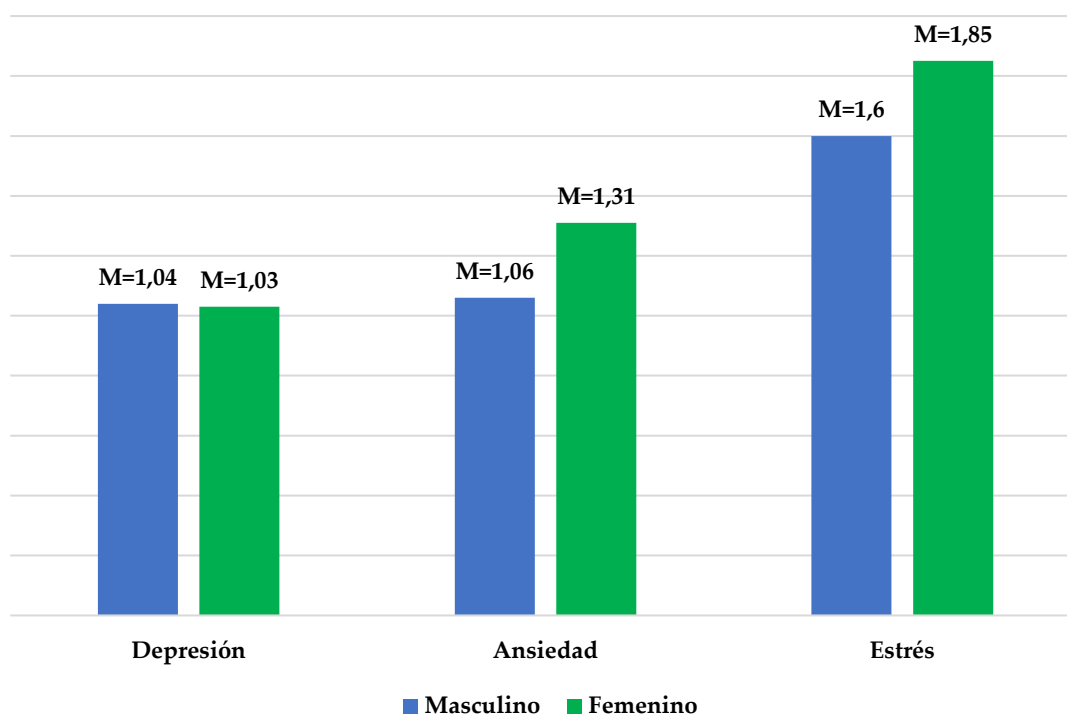
		M	D.T	Test de Levene		T- Test		ES (d)	95 % IC	
				F	Sig	T	gl			P
DP	Masculino	1,04	0,77	8,006	0,095	0,372	409,912	0,710	NP	NP
	Femenino	1,03	0,71							
AN	Masculino	1,06	0,65	0,069	0,793	6,820	423,112	< 0,001	0,043	[0,068; 0,153]
	Femenino	1,31	0,66							
ES	Masculino	1,60	0,65	6,108	0,054	7,252	411,912	< 0,001	0,413	[0,302; 0,525]
	Femenino	1,85	0,60							

Nota: Ansiedad (AN); Depresión (DP); Estrés (ES)

Seguidamente la figura V.8 muestra la representación del análisis llevado a cabo entre el sexo y los estados emocionales negativos.

Figura V.8

Relación entre el sexo y los estados emocionales negativos



El análisis realizado para conocer el estado de las variables que forman la inteligencia emocional en función del sexo (tabla V.6) ha hallado diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$). Se observa que el sexo masculino muestra mayores niveles de autocontrol ($M=4,01$) que el sexo femenino ($M=3,86$). Respecto al bienestar, el sexo masculino evidencia un mayor reconocimiento ($M=4,29$) que el femenino ($M=4,16$).

Tabla V.6

Análisis de las variables sexo e inteligencia emocional

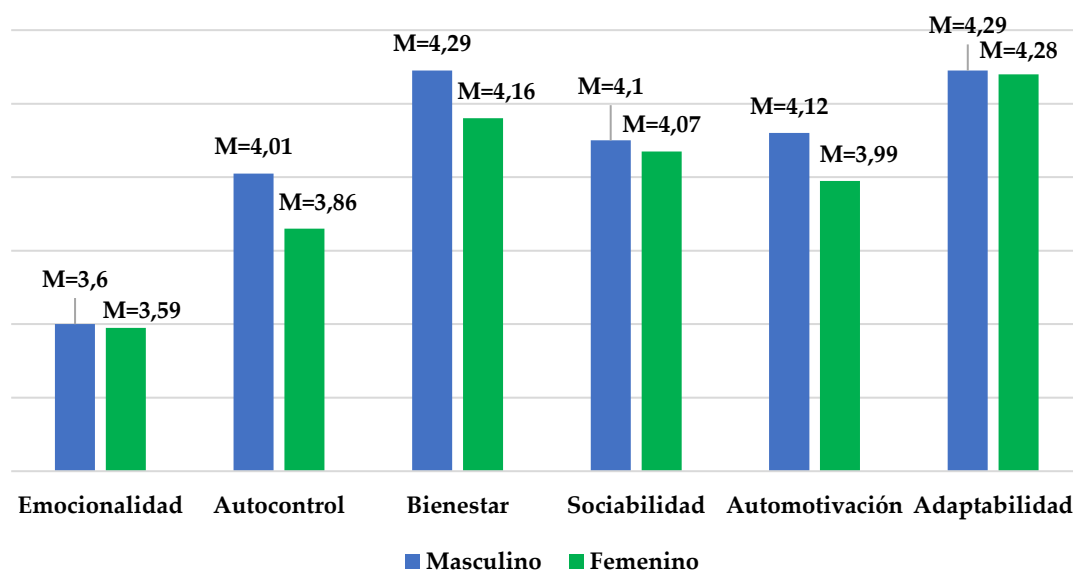
		M	D.T	Test de Levene			T- Test		ES (d)	95 % IC
				F	Sig	T	gl	P		
EM	Masculino	3,60	0,59	0,430	0,512	0,421	429,147	0,974	NP	NP
	Femenino	3,59	0,61							
AC	Masculino	4,01	0,65	1,459	0,227	3,892	424,835	< 0,001	0,228	[0,117; 0,339]
	Femenino	3,86	0,66							
BN	Masculino	4,29	0,64	0,220	0,639	3,810	411,950	< 0,001	0,215	[0,104; 0,326]
	Femenino	4,16	0,60							
SO	Masculino	4,10	0,60	0,080	0,777	1,028	425,626	0,304	NP	NP
	Femenino	4,07	0,61							
AT	Masculino	4,12	0,75	10,592	0,051	3,330	410,865	0,001	0,192	[0,081; 0,303]
	Femenino	3,99	0,67							
AD	Masculino	4,29	0,85	0,206	0,650	0,220	430,892	0,826	NP	NP
	Femenino	4,28	0,90							

Nota: Emocionalidad (EM); Autocontrol (AC); Bienestar (BN); Sociabilidad (SO); Automotivación (AT); Adaptabilidad (AD)

Seguidamente la figura V.9 muestra la representación del análisis llevado a cabo entre el sexo y los estados emocionales negativos.

Figura V.9

Relación entre el sexo e inteligencia emocional



V. Resultados

El análisis de las variables sexo y bienestar psicológico (tabla V.7) ha arrojado diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$). Para la autonomía se observa que el sexo femenino ($M=4,21$) obtiene un mayor reconocimiento que el sexo masculino ($M=3,95$). Asimismo, se observa que para las variables crecimiento personal y propósito en la vida el sexo femenino muestra un mayor reconocimiento ($M=4,73$; $M=4,34$) que el sexo masculino ($M=4,47$; $M=4,22$).

Tabla V.7

Análisis de las variables sexo y bienestar psicológico

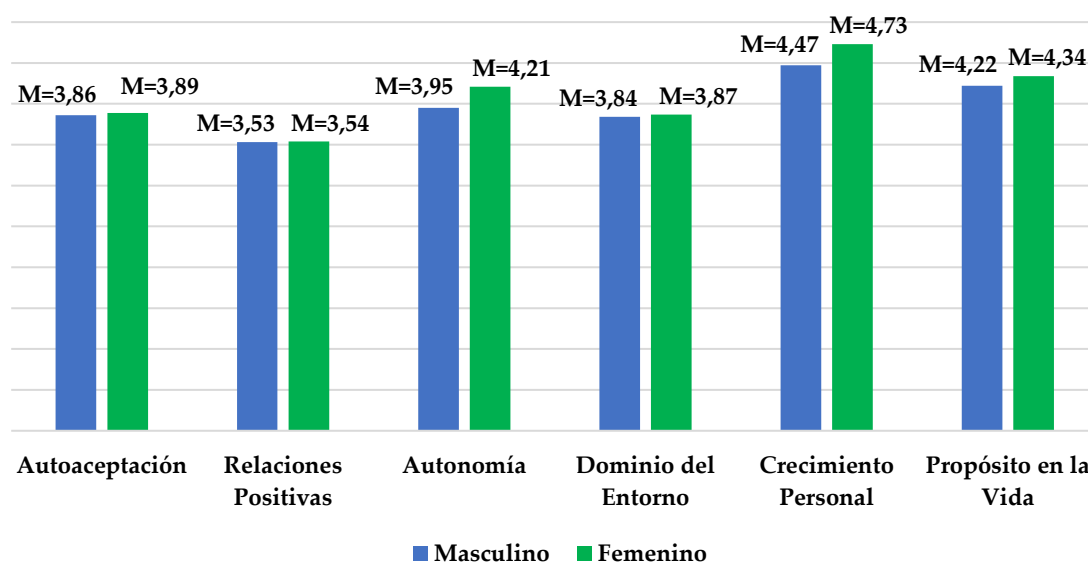
		M	D.T	Test de Levene			T- Test		ES (d)	95 % IC
				F	Sig	T	gl	P		
AA	Masculino	3,86	0,58	0,194	0,660	1,027	423,496	0,305	NP	NP
	Femenino	3,89	0,59							
RP	Masculino	3,53	0,70	1,696	0,193	0,100	424,369	0,920	NP	NP
	Femenino	3,54	0,71							
AU	Masculino	3,95	0,66	5,736	0,017	7,415	406,146	0,001	0,435	[0,324; 0,547]
	Femenino	4,21	0,59							
DE	Masculino	3,84	0,53	0,125	0,724	0,969	422,259	0,333	NP	NP
	Femenino	3,87	0,55							
CP	Masculino	4,47	1,39	18,191	0,069	3,697	401,463	0,001	0,215	[0,104; 0,326]
	Femenino	4,73	1,19							
PV	Masculino	4,22	0,69	2,483	0,115	3,170	412,151	0,003	0,183	[0,073; 0,294]
	Femenino	4,34	0,65							

Nota: Autoaceptación (AA); Relaciones Positivas (RP); Autonomía (AU); Dominio del Entorno (DE); Crecimiento Personal (CP); Propósito en la Vida (PV)

La figura V.10 evidencia la interpretación del análisis llevado a cabo entre el sexo y el bienestar psicológico.

Figura V.10

Relación entre el sexo y bienestar psicológico



V.2.2 Análisis de las Variables Psicosociales en función de las Variables Académicas

V.2.2.1 Análisis de las Variables Psicosociales en función de la Especialidad

La tabla V.8 muestra el análisis comparativo entre la especialidad de los opositores y las variables que forman la inteligencia emocional, obteniéndose diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$). Para el autocontrol se muestra que los opositores de primaria (M=3,88) evidencian un mayor reconocimiento que los aspirantes de infantil (M=3,82). Respecto al bienestar y la sociabilidad, se evidencia un mayor reconocimiento para los opositores de primaria (M=4,20; M=4,10) sobre los de infantil (M=4,06; 4,04).

Tabla V.8

Análisis de las variables especialidad e inteligencia emocional

		M	D.T	Test de Levene			T- Test		ES (d)	95 % IC
				F	Sig	T	gl	P		
EM	Infantil	3,56	0,63	1,242	0,265	0,520	1563,246	0,603	NP	NP
	Primaria	3,58	0,61							
AC	Infantil	3,82	0,69	1,130	0,288	2,065	1570,417	0,039	0,09	[0,007; 0,172]
	Primaria	3,88	0,66							
BN	Infantil	4,06	0,61	0,950	0,330	5,545	1607,159	0,001	0,232	[0,149; 0,315]
	Primaria	4,20	0,60							
SO	Infantil	4,04	0,60	0,001	0,987	2,383	1608,172	0,017	0,099	[0,016; 0,182]
	Primaria	4,10	0,61							
AT	Infantil	3,96	0,72	6,442	0,111	0,938	1472,210	0,348	NP	NP
	Primaria	3,99	0,64							
AD	Infantil	4,27	0,92	0,767	0,381	0,113	1577,347	0,910	NP	NP
	Primaria	4,28	0,89							

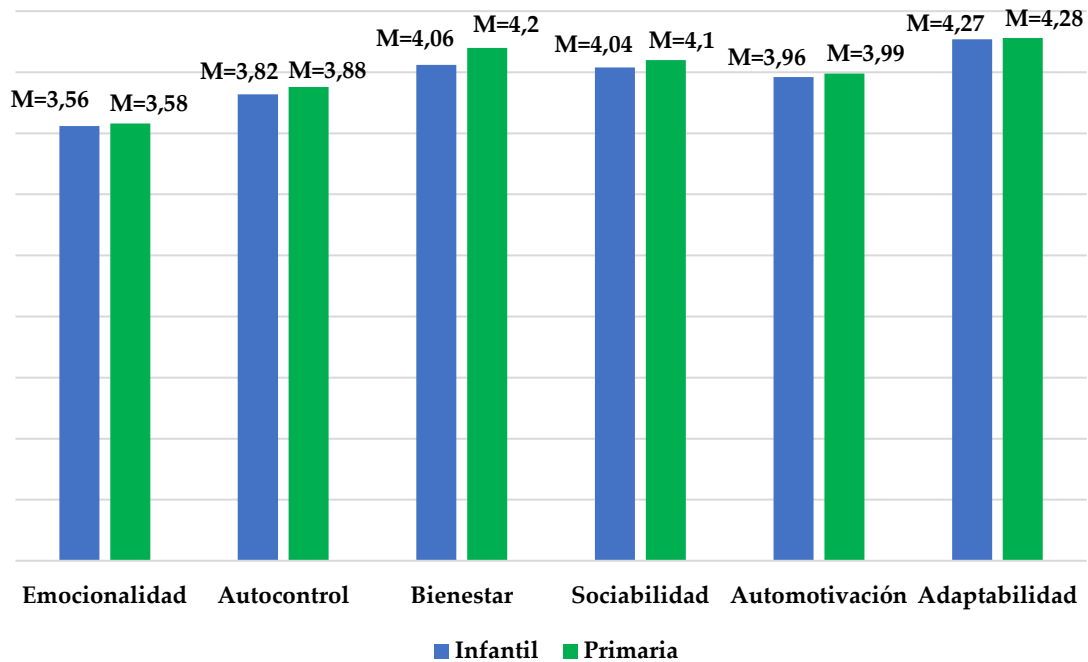
Nota: Emocionalidad (EM); Autocontrol (AC); Bienestar (BN); Sociabilidad (SO); Automotivación (AT); Adaptabilidad (AD)

La figura V.11 evidencia la representación del análisis realizado entre la especialidad de los opositores y las variables que forman la inteligencia emocional.

V. Resultados

Figura V.11

Relación entre la especialidad de los opositores y la inteligencia emocional



La tabla V.9 muestra el análisis entre la especialidad de los opositores y los estados emocionales negativos. Para este análisis no se hallaron diferencias estadísticamente significativas.

Tabla V.9

Análisis de las variables especialidad y estados emocionales negativos

		M	D.T	Test de Levene			T- Test		ES (d)	95 % IC
				F	Sig	T	gl	P		
DP	Infantil	0,98	0,69	2,484	0,115	1,722	1648,577	0,085	NP	NP
	Primaria	1,04	0,71							
AN	Infantil	1,30	0,65	0,612	0,434	0,587	1648,271	0,557	NP	NP
	Primaria	1,31	0,67							
ES	Infantil	1,84	0,62	0,641	0,559	0,018	1575,262	0,985	NP	NP
	Primaria	1,85	0,60							

Nota: Ansiedad (AN); Depresión (DP); Estrés (ES)

La tabla V.10 propone el análisis entre la especialidad de los opositores y las variables que forman el bienestar psicológico, denotándose diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$). Para la variable dominio del entorno se muestra que los opositores de educación primaria muestran un mayor reconocimiento ($M=3,86$) que los aspirantes a las plazas de educación infantil ($M=3,81$).

Tabla V.10

Análisis de las variables especialidad y bienestar psicológico

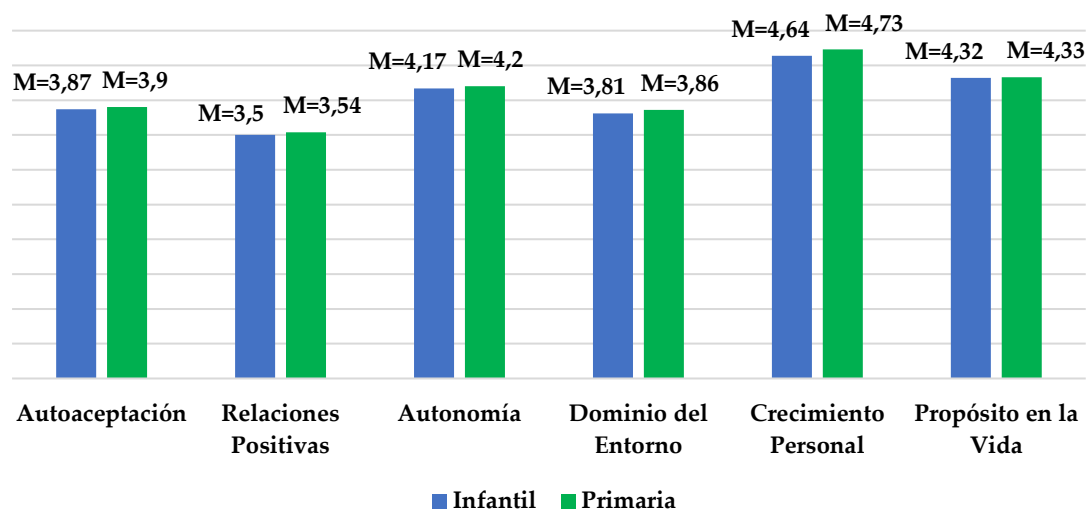
		M	D.T	Test de Levene			T- Test		ES (d)	95 % IC
				F	Sig	T	gl	P		
AA	Infantil	3,87	0,58	1,812	0,178	1,236	1594,933	0,217	NP	NP
	Primaria	3,90	0,57							
RP	Infantil	3,50	0,70	0,091	0,763	1,451	1628,271	0,147	NP	NP
	Primaria	3,54	0,71							
AU	Infantil	4,17	0,62	1,396	0,237	1,301	1555,893	0,193	NP	NP
	Primaria	4,20	0,59							
DE	Infantil	3,81	0,56	5,330	0,321	2,304	1518,787	0,021	0,094	[0,011; 0,176]
	Primaria	3,86	0,52							
CP	Infantil	4,64	1,24	2,896	0,089	1,708	1574,787	0,088	NP	NP
	Primaria	4,73	1,20							
PV	Infantil	4,32	0,69	5,690	0,117	0,358	1507,204	0,720	NP	NP
	Primaria	4,33	0,63							

Nota: Autoaceptación (AA); Relaciones Positivas (RP); Autonomía (AU); Dominio del Entorno (DE); Crecimiento Personal (CP); Propósito en la Vida (PV)

La figura V.12 muestra la representación del análisis de las variables especialidad y bienestar psicológico.

Figura V.12

Relación entre la especialidad de los opositores y el bienestar psicológico



V.2.2.2 Análisis de las Variables Psicosociales en función de las Convocatorias Presentadas al Proceso de Oposición

La tabla V.11 muestra el análisis comparativo entre las convocatorias presentadas al proceso de oposición y la inteligencia emocional observándose diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$). Para la emocionalidad y la sociabilidad, se observa que los participantes que se han presentado menos de 2 veces

V. Resultados

muestran un mayor reconocimiento (M=3,61; M=4,08) frente a los que se han presentado más de 2 veces (M=3,54; M=4,04).

Tabla V.11

Análisis de las variables convocatorias presentadas e inteligencia emocional

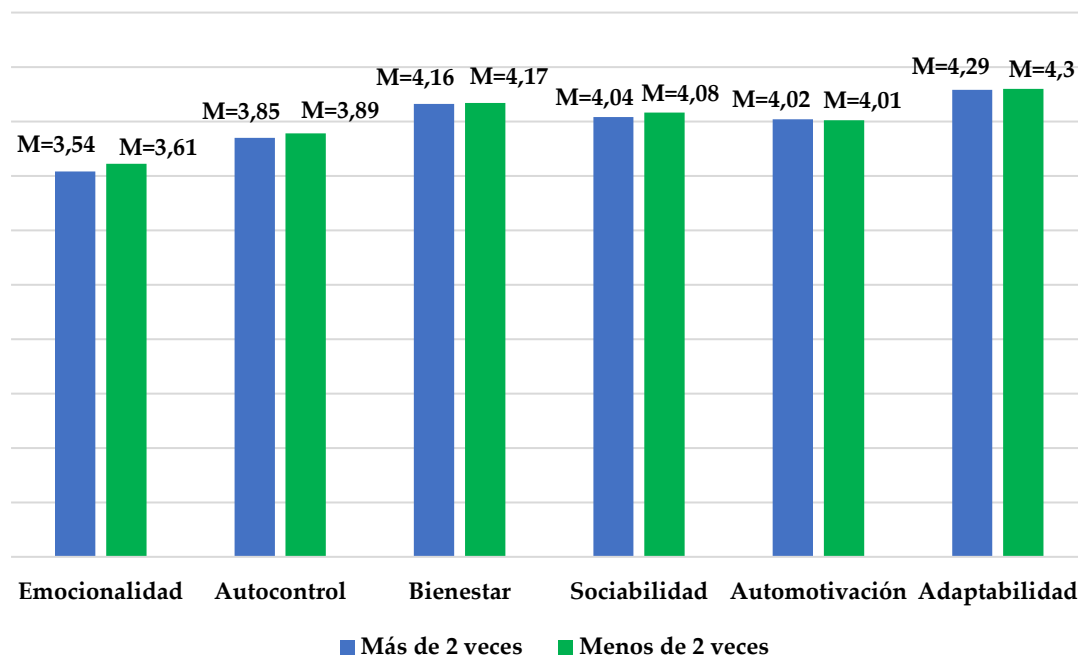
		M	D.T	Test de Levene			T- Test		ES (d)	95 % IC
				F	Sig	T	gl	P		
EM	Más de 2 veces	3,54	0,59	4,081	0,053	3,363	2325,481	0,001	0,115	[0,042;0,187]
	Menos de 2 veces	3,61	0,62							
AC	Más de 2 veces	3,85	0,68	1,647	0,199	1,297	2162,421	0,195	NP	NP
	Menos de 2 veces	3,89	0,66							
BN	Más de 2 veces	4,16	0,62	0,258	0,612	0,574	2148,113	0,566	NP	NP
	Menos de 2 veces	4,17	0,59							
SO	Más de 2 veces	4,04	0,61	0,189	0,664	2,174	2181,295	0,030	0,066	[0,006; 0,139]
	Menos de 2 veces	4,08	0,60							
AT	Más de 2 veces	4,02	0,67	0,638	0,424	0,478	2276,915	0,632	NP	NP
	Menos de 2 veces	4,01	0,68							
AD	Más de 2 veces	4,29	0,91	0,352	0,553	0,181	2169,867	0,856	NP	NP
	Menos de 2 veces	4,30	0,89							

Nota: Emocionalidad (EM); Autocontrol (AC); Bienestar (BN); Sociabilidad (SO); Automotivación (AT); Adaptabilidad (AD)

La figura V.13 muestra la representación del análisis entre las convocatorias presentadas y la inteligencia emocional.

Figura V.13

Relación entre las convocatorias presentadas y la inteligencia emocional



Seguidamente en la tabla V.12 se observa el análisis comparativo de las variables convocatorias presentadas al proceso de oposición y bienestar psicológico. Este

análisis denota diferencias estadísticamente significativas ya que $p < 0,05$. Se observa que para la variable dominio del entorno los opositores que se han presentado menos de 2 veces ($M=3,88$) muestran un mayor reconocimiento que aquellos que se han presentado más de 2 veces ($M=3,83$).

Tabla V.12

Análisis de las variables convocatorias presentadas y bienestar psicológico

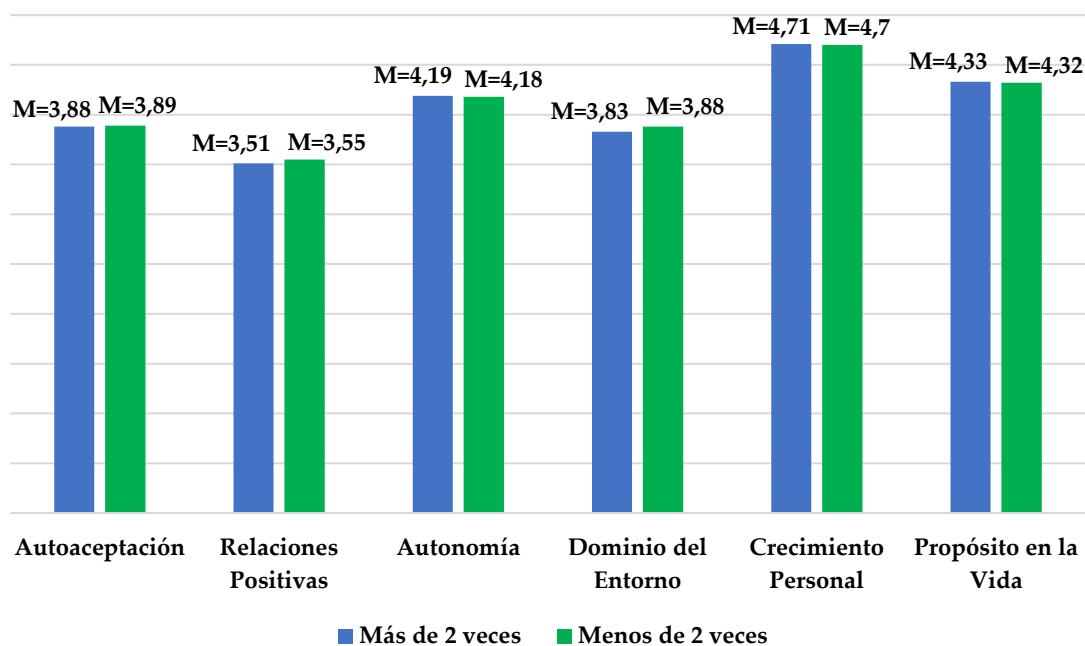
		M	D.T	Test de Levene			T- Test		ES (d)	95 % IC
				F	Sig	T	gl	P		
AA	Más de 2 veces	3,88	0,58	0,019	0,889	0,506	2229,960	0,613	NP	NP
	Menos de 2 veces	3,89	0,58							
RP	Más de 2 veces	3,51	0,72	1,105	0,293	1,609	2160,702	0,108	NP	NP
	Menos de 2 veces	3,55	0,70							
AU	Más de 2 veces	4,19	0,60	0,071	0,789	0,530	2203,616	0,596	NP	NP
	Menos de 2 veces	4,18	0,60							
DE	Más de 2 veces	3,83	0,53	0,427	0,514	2,395	2205,641	0,017	0,094	[0,022; 0,167]
	Menos de 2 veces	3,88	0,53							
CP	Más de 2 veces	4,71	1,23	0,008	0,930	0,163	2183,878	0,871	NP	NP
	Menos de 2 veces	4,70	1,20							
PV	Más de 2 veces	4,33	0,66	0,320	0,572	0,199	2160,327	0,842	NP	NP
	Menos de 2 veces	4,32	0,64							

Nota: Autoaceptación (AA); Relaciones Positivas (RP); Autonomía (AU); Dominio del Entorno (DE); Crecimiento Personal (CP); Propósito en la Vida (PV)

La figura V.14 presenta la representación del análisis entre las convocatorias presentadas y el bienestar psicológico.

Figura V.14

Relación entre las convocatorias presentadas y el bienestar psicológico



V. Resultados

La tabla V.13 muestra el análisis de las convocatorias presentadas y los estados emocionales negativos, hallándose diferencias estadísticamente significativas. Se observa que los participantes que han realizado el proceso selectivo más de 2 veces evidencian mayores niveles de depresión y ansiedad ($M=1,04$; $M=1,29$) que los opositores que han realizado el proceso menos de 2 veces ($M=1,00$; $M=1,27$).

Tabla V.13

Análisis de las variables convocatorias presentadas y estados emocionales negativos

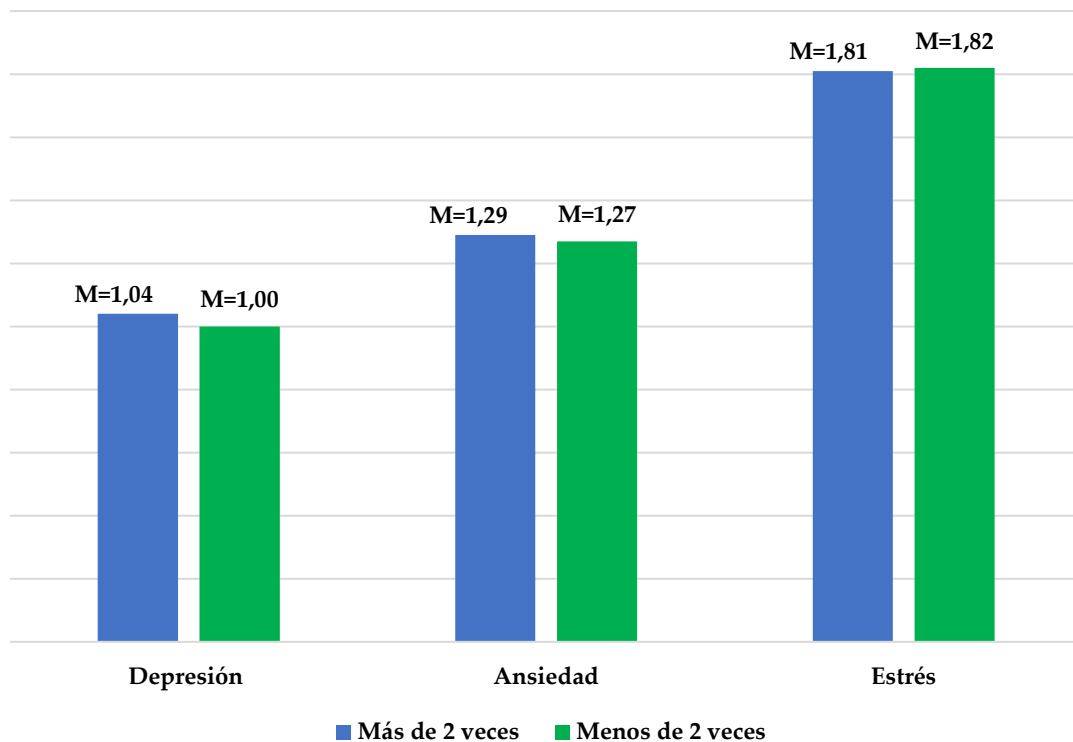
		M	D.T	Test de Levene			T- Test		ES (d)	95 % IC
				F	Sig	T	gl	P		
DP	Más de 2 veces	1,04	0,72	3,888	0,053	1,641	2278,654	0,048	0,057	[0,015; 0,129]
	Menos de 2 veces	1,00	0,70							
AN	Más de 2 veces	1,29	0,66	0,307	0,580	0,932	2221,533	0,039	0,03	[0,001; 0,102]
	Menos de 2 veces	1,27	0,68							
ES	Más de 2 veces	1,81	0,61	1,181	0,277	0,615	2266,092	0,069	NP	NP
	Menos de 2 veces	1,82	0,62							

Nota: Ansiedad (AN); Depresión (DP); Estrés (ES)

La figura V.15 muestra la representación del análisis entre las convocatorias presentadas y los estados emocionales negativos.

Figura V.15

Relación entre las convocatorias presentadas y los estados emocionales negativos



V.2.3 Análisis de las Variables Psicosociales en función del Tiempo de Actividad Física Semanal

Seguidamente se pasa a ejecutar los análisis del tiempo de práctica de actividad física semanal con las variables psicosociales.

La tabla V.14 presenta el análisis comparativo de la inteligencia emocional respecto al tiempo de práctica de actividad física semanal. Para este análisis no se denotan diferencias estadísticamente significativas ya que $p > 0,05$. No obstante se denota que los participantes que practican más de 3 horas de actividad física semanal manifiestan un mayor reconocimiento en todas las variables que conforman la inteligencia emocional.

Tabla V.14

Análisis de las variables tiempo de actividad física semanal e inteligencia emocional

		M	D.T	Test de Levene			T- Test		ES (d)	95 % IC
				F	Sig	T	gl	P		
EM	Menos de 3 horas	3,58	0,62	1,797	0,180	1,036	3082,281	0,300	NP	NP
	Más de 3 horas	3,60	0,60							
AC	Menos de 3 horas	3,87	0,68	3,234	0,072	0,255	3115,709	0,298	NP	NP
	Más de 3 horas	3,88	0,65							
BN	Menos de 3 horas	4,17	0,59	4,448	0,035	0,350	2907,727	0,799	NP	NP
	Más de 3 horas	4,28	0,62							
SO	Menos de 3 horas	4,05	0,62	2,532	0,112	1,383	3125,929	0,727	NP	NP
	Más de 3 horas	4,08	0,59							
AT	Menos de 3 horas	4,01	0,69	3,158	0,076	0,100	3142,865	0,167	NP	NP
	Más de 3 horas	4,02	0,65							
AD	Menos de 3 horas	4,27	0,90	0,001	0,994	1,341	3050,052	0,179	NP	NP
	Más de 3 horas	4,31	0,89							

Nota: Emocionalidad (EM); Autocontrol (AC); Bienestar (BN); Sociabilidad (SO); Automotivación (AT); Adaptabilidad (AD)

La tabla V.15 muestra el análisis del tiempo de actividad física semanal y los estados emocionales negativos, manifestándose diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$). Se observa que los participantes más activos manifiestan menores niveles de ansiedad ($M=1,28$) y estrés ($M=1,82$). La figura V.16 muestra la relación entre estas variables.

V. Resultados

Tabla V.15

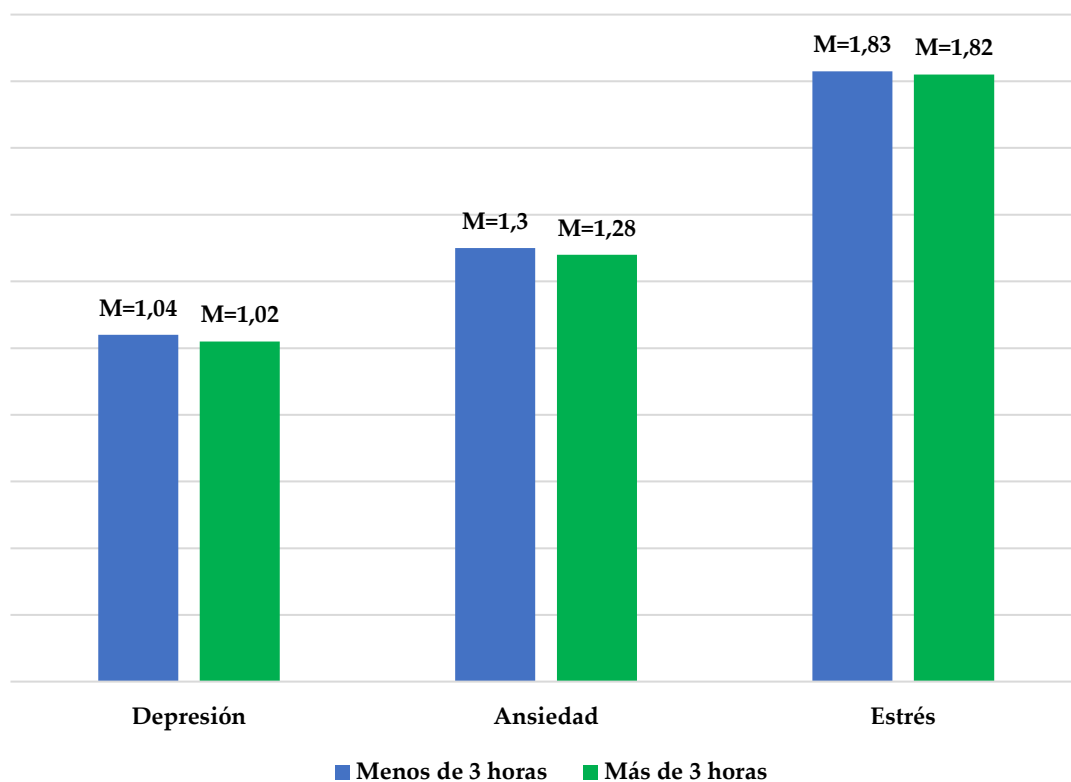
Análisis de tiempo de actividad física semanal y estados emocionales negativos

		M	D.T	Test de Levene			T- Test		ES (d)	95 % IC
				F	Sig	T	gl	P		
DP	Menos de 3 horas	1,04	0,71	0,377	0,539	0,732	3001,647	0,464	NP	NP
	Más de 3 horas	1,02	0,72							
AN	Menos de 3 horas	1,30	0,65	1,758	0,185	1,112	2976,041	0,033	0,03	[0,017; 0,097]
	Más de 3 horas	1,28	0,67							
ES	Menos de 3 horas	1,83	0,61	0,118	0,731	0,717	3029,209	0,041	0,016	[0,009; 0,051]
	Más de 3 horas	1,82	0,62							

Nota: Ansiedad (AN); Depresión (DP); Estrés (ES)

Figura V.16

Relación entre el tiempo de actividad física semanal y los estados emocionales negativos



La tabla V.16 muestra el análisis comparativo de las variables tiempo de actividad física y bienestar psicológico. Para este análisis no se denotan diferencias estadísticamente significativas ya que $p > 0,05$. No obstante se denota que los participantes que practican más de 3 horas de actividad física semanal manifiestan un mayor reconocimiento en todas las variables que forman el bienestar psicológico.

Tabla V.16

Análisis de las variables tiempo de actividad física y bienestar psicológico

		M	D.T	Test de Levene			T- Test		ES (d)	95 % IC
				F	Sig	T	gl	P		
AA	Menos de 3 horas	3,89	0,58	0,010	0,921	0,163	3048,051	0,871	NP	NP
	Más de 3 horas	4,23	0,58							
RP	Menos de 3 horas	3,53	0,70	0,292	0,589	0,486	2990,915	0,627	NP	NP
	Más de 3 horas	3,65	0,72							
AU	Menos de 3 horas	4,16	0,61	0,523	0,470	1,571	3081,249	0,116	NP	NP
	Más de 3 horas	4,29	0,59							
DE	Menos de 3 horas	3,87	0,53	0,046	0,831	0,279	3043,244	0,780	NP	NP
	Más de 3 horas	3,99	0,54							
CP	Menos de 3 horas	4,70	1,23	2,411	0,121	0,078	3074,321	0,938	NP	NP
	Más de 3 horas	4,71	1,25							
PV	Menos de 3 horas	4,33	0,66	1,045	0,307	0,680	3076,060	0,499	NP	NP
	Más de 3 horas	4,54	0,64							

Nota: Autoaceptación (AA); Relaciones Positivas (RP); Autonomía (AU); Dominio del Entorno (DE); Crecimiento Personal (CP); Propósito en la Vida (PV)

V.2.4 Análisis de las Variables Académicas en función de las Variables Sociodemográficas

La tabla V.17 muestra el análisis de las variables sexo y especialidad de los opositores, obteniéndose diferencias estadísticamente significativas ($p = 0,004$). Se observa que para educación infantil la mayoría de los opositores pertenecen al sexo femenino (N=805; 97,2%). Para primaria también se observa que la mayoría de los aspirantes son mujeres (N=2427; 88,3%).

Tabla V.17

Análisis de las variables sexo y especialidad de los opositores

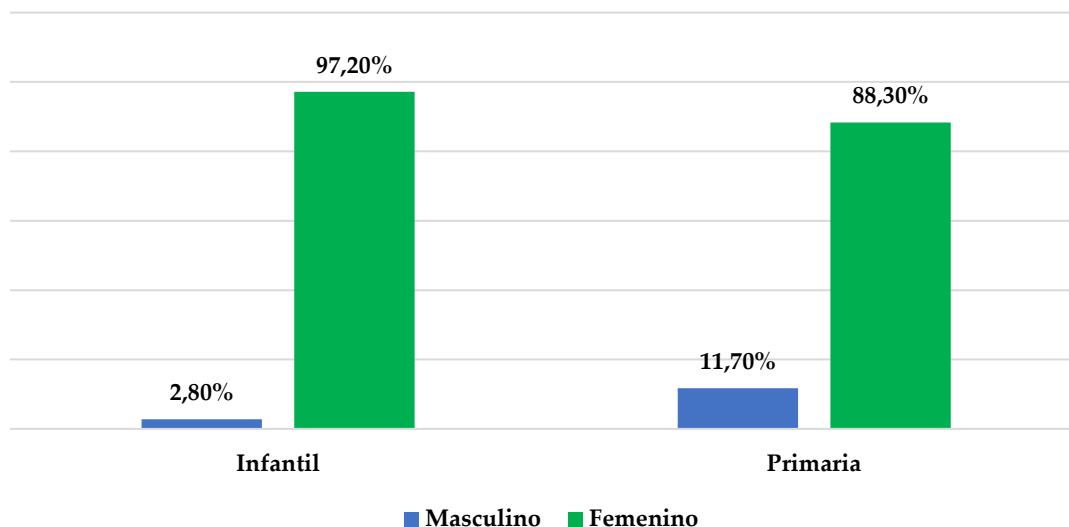
		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
Infantil	Recuento	23	805	828
	% dentro de Especialidad	2,8%	97,2%	100,0%
	% dentro de Sexo	6,6%	24,9%	23,1%
Primaria	Recuento	323	2427	2750
	% dentro de Especialidad	11,7%	88,3%	100,0%
	% dentro de Sexo	93,4%	75,1%	76,9%
Total	Recuento	346	3232	3578
	% dentro de Especialidad	9,7%	90,3%	100,0%
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%

Seguidamente la figura V.17 muestra la representación del análisis del sexo en función de la especialidad.

V. Resultados

Figura V.17

Relación entre el sexo y la especialidad de los opositores



La tabla V.18 muestra el análisis de la variable sexo y número de convocatorias presentadas. En este caso no se denotan diferencias estadísticamente significativas ($p = 0,268$).

Tabla V.18

Análisis de las variables sexo y el número de convocatorias presentadas de los opositores

		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
Menos de 2 veces	Recuento	324	2972	3296
	% dentro de Convocatoria	9,8%	90,2%	100,0%
	% dentro de Sexo	93,6%	92,0%	92,1%
Más de 2 veces	Recuento	22	260	282
	% dentro de Convocatoria	7,8%	92,2%	100,0%
	% dentro de Sexo	6,4%	8,0%	7,9%
Total	Recuento	346	3232	3578
	% dentro de Convocatoria	9,7%	90,3%	100,0%
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%

V.2.5 Análisis de las Variables Académicas en función de la Variable Deportiva

La tabla V.19 presenta el análisis de las convocatorias presentadas al proceso selectivo y el tiempo de actividad física semanal. En este caso la prueba del Chi-Cuadrado ha denotado diferencias estadísticamente significativas ($p = 0,268$). Se observa que la mayoría de los opositores que se han presentado menos de 2 veces practican menos de 3 horas de actividad física semanal (N=1970; 59,80%). Igualmente se observa que los participantes que se han presentado más de 2

veces practican menos de 3 horas de actividad física semanal (N=192; 68,1%). La figura V.18 muestra la distribución del análisis.

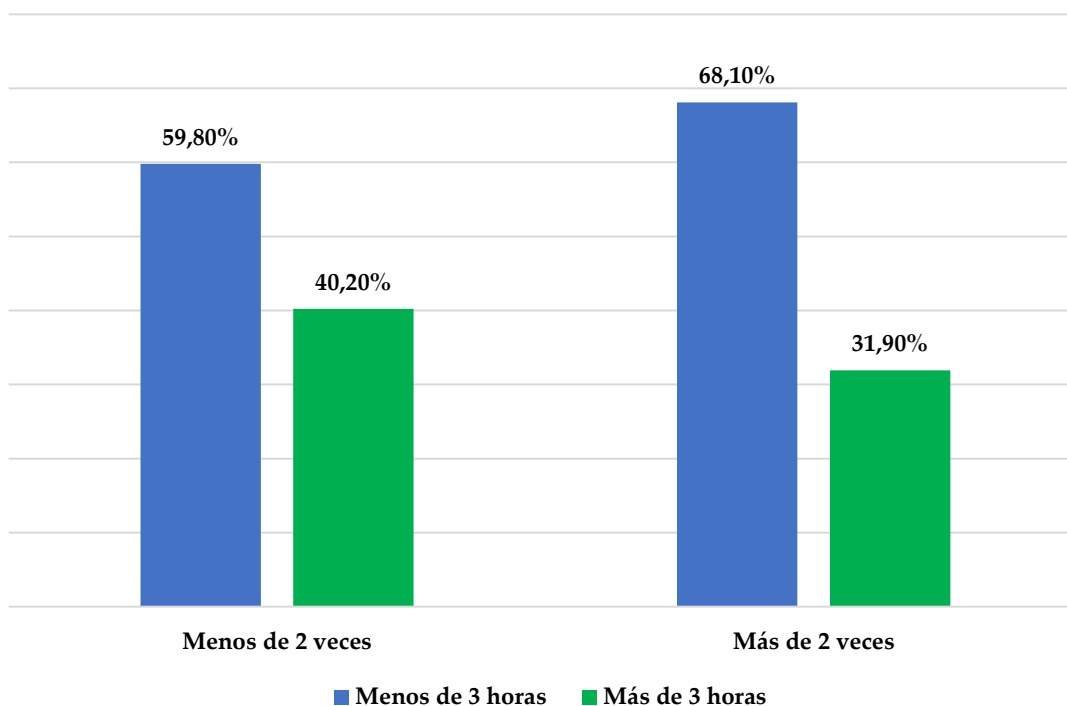
Tabla V.19

Análisis de las variables práctica de actividad física semanal y número de convocatorias presentadas

		Práctica de AF semanal		Total
		Menos de 3 horas	Más de 3 horas	
Menos de 2 veces	Recuento	1970	1326	3296
	% dentro de Convocatoria	59,8%	40,2%	100,0%
	% dentro de AF semanal	91,1%	93,6%	92,1%
Más de 2 veces	Recuento	192	90	282
	% dentro de Convocatoria	68,1%	31,9%	100,0%
	% dentro de AF semanal	8,9%	6,4%	7,9%
Total	Recuento	2162	1416	3578
	% dentro de Convocatoria	60,4%	39,6%	100,0%
	% dentro de AF semanal	100,0%	100,0%	100,0%

Figura V.18

Relación entre la práctica de actividad física semanal y número de convocatorias presentadas



La tabla V.20 muestra el análisis de la especialidad del opositor y el tiempo de práctica de actividad física semanal. Para este análisis la prueba del Chi-Cuadrado ha evidenciado un valor no significativo ($p = 0,765$).

Tabla V.20

Análisis de las variables práctica de actividad física semanal y especialidad de los opositores

		Práctica de AF semanal		Total
		Menos de 3 horas	Más de 3 horas	
Infantil	Recuento	504	324	828
	% dentro de Especialidad	60,9%	39,1%	100,0%
	% dentro de AF semanal	23,3%	22,9%	23,1%
Primaria	Recuento	1658	1092	2750
	% dentro de Especialidad	60,3%	39,7%	100,0%
	% dentro de AF semanal	76,7%	77,1%	76,9%
Total	Recuento	2162	1416	3578
	% dentro de Especialidad	60,4%	39,6%	100,0%
	% dentro de AF semanal	100,0%	100,0%	100,0%

V.3 ANÁLISIS CORRELACIONAL

V.3.1 Análisis Correlacional de las Variables Psicosociales

En lo que respecta al análisis correlacional entre los estados emocionales negativos y la inteligencia emocional, la tabla V.21 evidencia este análisis con diferencias estadísticamente significativas en $p < 0,01$ y $p < 0,05$.

El análisis denota correlaciones fuertes entre los tres elementos que forman los estados emocionales negativos. En este caso, la ansiedad correlaciona positivamente con la depresión ($r = 0,587$; $p < 0,01$) y el estrés ($r = 0,707$; $p < 0,01$). Igualmente, el estrés correlacionó de forma positiva con la depresión ($r = 0,578$; $p < 0,01$).

Prosiguiendo con las correlaciones medias, se observa que la emocionalidad correlacionó de forma positiva con la depresión ($r = 0,372$; $p < 0,01$), ansiedad ($r = 0,267$; $p < 0,01$) y estrés ($r = 0,310$; $p < 0,01$). Focalizando la atención en el autocontrol, este correlacionó negativamente con la depresión ($r = -0,128$; $p < 0,01$), ansiedad ($r = -0,159$; $p < 0,01$) y estrés ($r = -0,202$; $p < 0,01$). Por el contrario, esta variable mostró una correlación positiva con la emocionalidad ($r = 0,134$; $p < 0,01$). Seguidamente el bienestar muestra una relación negativa con la depresión ($r = -0,227$; $p < 0,01$), ansiedad ($r = -0,123$; $p < 0,01$) y estrés ($r = -0,114$; $p < 0,01$). Asimismo, esta ha mostrado una correlación media positiva con el autocontrol ($r = 0,260$; $p < 0,01$). La sociabilidad ha evidenciado una correlación media positiva con el

autocontrol ($r=0,314; p < 0,01$) y el bienestar ($r=0,258; p < 0,01$). La automotivación ha correlacionado positivamente con la depresión ($r=0,164; p < 0,01$), emocionalidad ($r=0,226; p < 0,01$), bienestar ($r=0,126; p < 0,01$) y sociabilidad ($r=0,118; p < 0,01$). Respecto a la adaptabilidad esta variable ofrece correlaciones positivas con la depresión ($r=0,184; p < 0,01$), ansiedad ($r=0,124; p < 0,01$) y estrés ($r=0,177; p < 0,01$). Además, esta también ha correlacionado positivamente con la emocionalidad ($r=0,263; p < 0,01$), bienestar ($r=0,109; p < 0,01$), sociabilidad ($r=0,127; p < 0,01$) y automotivación ($r=0,187; p < 0,01$).

Este análisis muestra correlaciones débiles entre el bienestar y la emocionalidad ($r=0,071; p < 0,01$). Respecto a la sociabilidad se evidencian correlaciones débiles con la ansiedad ($r=-0,002$), depresión ($r=0,036; p < 0,05$) y la emocionalidad ($r=0,091; p < 0,01$). Prosiguiendo con la automotivación, esta denotó correlaciones positivas con la ansiedad ($r=0,057; p < 0,01$), estrés ($r=0,090; p < 0,01$) y autocontrol ($r=0,060; p < 0,01$). Asimismo, esta última variable evidenció una baja correlación con la adaptabilidad ($r=0,082; p < 0,01$).

Tabla V.21

Análisis correlacional de los estados emocionales negativos y la inteligencia emocional

	Estados Emocionales Negativos				Inteligencia Emocional				
	DP	AN	ES	EM	AC	BN	SO	AT	AD
DP	1	0,587**	0,578**	0,372**	-0,128**	-0,227**	-0,036*	0,164**	0,184**
AN		1	0,707**	0,267**	-0,159**	-0,123**	-0,002	0,057**	0,124**
ES			1	0,310**	-0,202**	-0,114**	-0,078**	0,090**	0,177**
EM				1	0,134**	0,071**	0,091**	0,226**	0,263**
AC					1	0,260**	0,314**	0,060**	0,082**
BN						1	0,258**	0,126**	0,109**
SO							1	0,118**	0,127**
AT								1	0,187**
AD									1

Nota: Ansiedad (AN); Depresión (DP); Estrés (ES); Emocionalidad (EM); Autocontrol (AC); Bienestar (BN); Sociabilidad (SO); Automotivación (AT); Adaptabilidad (AD). **Nota:** ** La correlación es significativa en el nivel 0,01; * La correlación es significativa en el nivel 0,05.

Seguidamente se expone el análisis correlacional de las variables estados emocionales negativos y bienestar psicológico. La tabla V.22 evidencia este análisis presentado diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,01$).

V. Resultados

El análisis denota correlaciones fuertes entre los tres elementos que forman los estados emocionales negativos. En este caso, la ansiedad correlaciona positivamente con la depresión ($r= 0,587; p < 0,01$) y el estrés ($r= 0,707; p < 0,01$). Igualmente, el estrés correlacionó de forma positiva con la depresión ($r= 0,578; p < 0,01$). Respecto a las correlaciones más fuertes del bienestar, se observan para el crecimiento personal con la depresión ($r= -0,606; p < 0,01$) y autonomía ($r= 0,526; p < 0,01$). También se observan correlaciones fuertes para el propósito en la vida con la depresión ($r= -0,537; p < 0,01$) y el crecimiento personal ($r= 0,650; p < 0,01$).

Siguiendo con las correlaciones medias, para la autoaceptación se muestran correlaciones negativas entre la depresión ($r= -0,297; p < 0,01$), ansiedad ($r= -0,123; p < 0,01$) y el estrés ($r= -0,149; p < 0,01$). Prosiguiendo con las relaciones personales se evidencian relaciones positivas con la depresión ($r= 0,311; p < 0,01$), ansiedad ($r= 0,179; p < 0,01$), estrés ($r= 0,203; p < 0,01$) y una relación negativa con la autoaceptación ($r= -0,169; p < 0,01$). La autonomía muestra una relación negativa con la depresión ($r= -0,323; p < 0,01$) y una correlación positiva con la autoaceptación ($r= 0,420; p < 0,01$). Seguidamente el dominio del entorno obtiene relaciones positivas con la autoaceptación ($r= 0,197; p < 0,01$), relaciones personales ($r= 0,230; p < 0,01$) y autonomía ($r= 0,305; p < 0,01$). El crecimiento personal manifiesta correlaciones negativas con la ansiedad ($r= -0,324; p < 0,01$), estrés ($r= -0,303; p < 0,01$) y relaciones personales ($r= -0,179; p < 0,01$). Por el contrario, el crecimiento personal muestra correlaciones positivas con la autoaceptación ($r= 0,463; p < 0,01$) y dominio del entorno ($r= 0,249; p < 0,01$). Respecto al propósito en la vida, esta evidencia correlaciones negativas con la ansiedad ($r= -0,276; p < 0,01$), estrés ($r= -0,299; p < 0,01$) y relaciones personales ($r= -0,200; p < 0,01$), no obstante, se evidencian relaciones positivas con la autoaceptación ($r= 0,492; p < 0,01$), autonomía ($r= 0,462; p < 0,01$) y dominio del entorno ($r= 0,267; p < 0,01$).

Haciendo referencia a las correlaciones bajas, la autonomía muestra relaciones negativas con la ansiedad ($r = -0,079$; $p < 0,01$), estrés ($r = -0,065$; $p < 0,01$) y relaciones personales ($r = -0,083$; $p < 0,01$). Focalizando la atención en el dominio del entorno, esta variable obtiene relaciones positivas con la ansiedad ($r = 0,031$; $p < 0,01$) y estrés ($r = 0,053$; $p < 0,01$) y una correlación negativa con la depresión ($r = -0,048$; $p < 0,01$).

Tabla V.22

Análisis correlacional de los estados emocionales negativos y el bienestar psicológico

	Estados Emocionales Negativos				Bienestar Psicológico				
	DP	AN	ES	AA	RP	AU	DE	CP	PV
DP	1	0,587**	0,578**	-0,297**	0,311**	-0,325**	-0,048**	-0,606**	-0,537**
AN		1	0,707**	-0,123**	0,179**	-0,079**	0,031	-0,324**	-0,276**
ES			1	-0,149**	0,203**	-0,065**	0,053**	-0,303**	-0,299**
AA				1	-0,169**	0,420**	0,197**	0,463**	0,492**
RP					1	-0,083**	0,230**	-0,179**	-0,200**
AU						1	0,305**	0,526**	0,462**
DE							1	0,249**	0,267**
CP								1	0,650**
PV									1

Nota: Ansiedad (AN); Depresión (DP); Estrés (ES); Autoaceptación (AA); Relaciones Positivas (RP); Autonomía (AU); Dominio del Entorno (DE); Crecimiento Personal (CP); Propósito en la Vida (PV). **Nota:** ** La correlación es significativa en el nivel 0,01.

Para concluir con el análisis correlacional, a continuación, se expone el análisis de las variables inteligencia emocional y bienestar psicológico. La tabla V.23 recoge este análisis presentando diferencias estadísticamente significativas en $p < 0,01$ y $p < 0,05$.

Atendiendo a las correlaciones fuertes, se observa un efecto positivo del crecimiento personal sobre la autonomía ($r = 0,526$; $p < 0,05$). Asimismo, se observa una relación positiva del propósito en la vida sobre el crecimiento personal ($r = 0,650$; $p < 0,05$).

Siguiendo con las correlaciones medias, se observa que el autocontrol muestra una relación positiva con la emocionalidad ($r = 0,134$; $p < 0,01$). Asimismo, el bienestar obtiene una relación positiva con el autocontrol ($r = 0,260$; $p < 0,01$). Prosiguiendo con la sociabilidad, se observan relaciones positivas medias con el

V. Resultados

autocontrol ($r=0,314; p < 0,01$) y el bienestar ($r=0,258; p < 0,01$). La automotivación evidencia relaciones positivas con la emocionalidad ($r=0,226; p < 0,05$), bienestar ($r=0,109; p < 0,05$) y sociabilidad ($r=0,118; p < 0,05$). La adaptabilidad manifiesta unas correlaciones positivas con la emocionalidad ($r=0,263; p < 0,05$), bienestar ($r=0,109; p < 0,05$), sociabilidad ($r=0,127; p < 0,05$) y automotivación ($r=0,187; p < 0,05$). Continuando con las variables que forman el bienestar psicológico, se observa que la autoaceptación obtiene relaciones positivas con el autocontrol ($r=0,204; p < 0,05$), bienestar ($r=0,365; p < 0,05$) y sociabilidad ($r=0,172; p < 0,05$). Igualmente, las relaciones personales manifiestan correlaciones positivas con la emocionalidad ($r=0,256; p < 0,05$), automotivación ($r=0,100; p < 0,05$), adaptabilidad ($r=0,104; p < 0,05$) y autoaceptación ($r=0,169; p < 0,05$). Siguiendo con la autonomía, esta manifiesta relaciones positivas con el autocontrol ($r=0,156; p < 0,05$), bienestar ($r=0,361; p < 0,05$), sociabilidad ($r=0,157; p < 0,05$) y autoaceptación ($r=0,420; p < 0,05$), no obstante, se evidencia una relación negativa con la emocionalidad ($r=-0,107; p < 0,05$). Respecto al dominio del entorno, esta muestra relaciones positivas con la emocionalidad ($r=0,211; p < 0,05$), autocontrol ($r=0,158; p < 0,05$), bienestar ($r=0,257; p < 0,05$), sociabilidad ($r=0,138; p < 0,05$), automotivación ($r=0,100; p < 0,05$), adaptabilidad ($r=0,101; p < 0,05$), autoaceptación ($r=0,197; p < 0,05$), relaciones personales ($r=0,230; p < 0,05$) y autonomía ($r=0,305; p < 0,05$). Atendiendo al crecimiento personal se obtienen relaciones positivas con el autocontrol ($r=0,131; p < 0,05$), bienestar ($r=0,408; p < 0,05$), sociabilidad ($r=0,110; p < 0,05$), autoaceptación ($r=0,463; p < 0,05$) y dominio del entorno ($r=0,249; p < 0,05$). Por el contrario, el crecimiento personal obtiene relaciones negativas con la emocionalidad ($r=-0,225; p < 0,05$) y las relaciones personales ($r=-0,179; p < 0,05$). Continuando con el propósito en la vida se muestran relaciones positivas con el autocontrol ($r=0,187; p < 0,05$), bienestar ($r=0,429; p < 0,05$), sociabilidad ($r=0,207; p < 0,05$), autoaceptación ($r=0,492; p < 0,05$), autonomía ($r=0,462; p < 0,05$) y dominio del entorno ($r=0,267; p < 0,05$). Igualmente, esta variable del bienestar psicológico muestra relaciones negativas

con la emocionalidad ($r = -0,173$; $p < 0,05$) y las relaciones personales ($r = -0,200$; $p < 0,05$).

Finalmente, respecto a las relaciones débiles se observa una relación positiva de la emocionalidad con el bienestar ($r = 0,071$; $p < 0,01$) y la sociabilidad ($r = 0,091$; $p < 0,01$) no obstante se observa una relación negativa con la autoaceptación ($r = 0,046$; $p < 0,05$). Consecutivamente se observa un efecto positivo de la autoaceptación con la automotivación ($r = 0,060$; $p < 0,01$) y adaptabilidad ($r = 0,082$; $p < 0,05$). Las relaciones personales revelan una relación positiva con el autocontrol ($r = 0,037$; $p < 0,05$), bienestar ($r = 0,002$) y sociabilidad ($r = 0,029$). Además, la autoaceptación evidencia relaciones positivas con la automotivación ($r = 0,008$) y la adaptabilidad ($r = 0,055$; $p < 0,05$). Prosiguiendo con la automotivación esta muestra relaciones negativas con la autonomía ($r = 0,016$; $p < 0,05$), crecimiento personal ($r = 0,085$; $p < 0,05$) y propósito en la vida ($r = -0,068$; $p < 0,05$). Finalmente, la adaptabilidad obtiene relaciones negativas con el crecimiento personal ($r = -0,075$; $p < 0,05$) y el propósito en la vida ($r = -0,006$; $p < 0,05$).

Tabla V.23

Análisis correlacional de la inteligencia emocional y el bienestar psicológico

	Inteligencia Emocional						Bienestar Psicológico					
	EM	AC	BN	SO	AT	AD	AA	RP	AU	DE	CP	PV
EM	1	0,134**	0,071**	0,091**	0,226**	0,263*	-0,046*	0,256*	-0,107*	0,211*	-0,225*	-0,173*
AC		1	0,260**	0,314**	0,060**	0,082*	0,204*	0,037*	0,156*	0,158*	0,131*	0,187*
BN			1	0,258**	0,126**	0,109*	0,365*	0,002	0,361*	0,257*	0,408*	0,429*
SO				1	0,118**	0,127*	0,172*	0,029	0,157*	0,138*	0,110*	0,207*
AT					1	0,187*	0,008	0,100*	-0,016	0,100*	-0,085*	-0,068*
AD						1	0,055*	0,104*	0,002	0,101*	-0,075*	-0,006
AA							1	0,169*	0,420*	0,197*	0,463*	0,492*
RP								1	-0,083*	0,230*	-0,179*	-0,200*
AU									1	0,305*	0,526*	0,462*
DE										1	0,249*	0,267*
CP											1	0,650*
PV												1

Nota: Emocionalidad (EM); Autocontrol (AC); Bienestar (BN); Sociabilidad (SO); Automotivación (AT); Adaptabilidad (AD); Autoaceptación (AA); Relaciones Positivas (RP); Autonomía (AU); Dominio del Entorno (DE); Crecimiento Personal (CP); Propósito en la Vida (PV). **Nota:** ** La correlación es significativa en el nivel 0,01; * La correlación es significativa en el nivel 0,05.

V.4 MODELOS DE ECUACIONES ESTRUCTURALES

El siguiente apartado muestra el análisis exploratorio de las variables psicosociales a través de análisis multigrupo. Inicialmente se ha planteado un modelo teórico de ecuación estructural (Figura IV.7) a través del cual las variables estados emocionales negativos e inteligencia emocional actúan como variables exógenas incidiendo directamente estos efectos sobre el bienestar psicológico.

Respecto a la estructuración de este apartado, se proponen los siguientes análisis:

- Análisis multigrupo en función del tiempo de práctica de actividad física semanal.
- Análisis multigrupo en función del número de variables presentadas al proceso de oposición
- Análisis multigrupo en función de la especialidad de los opositores.

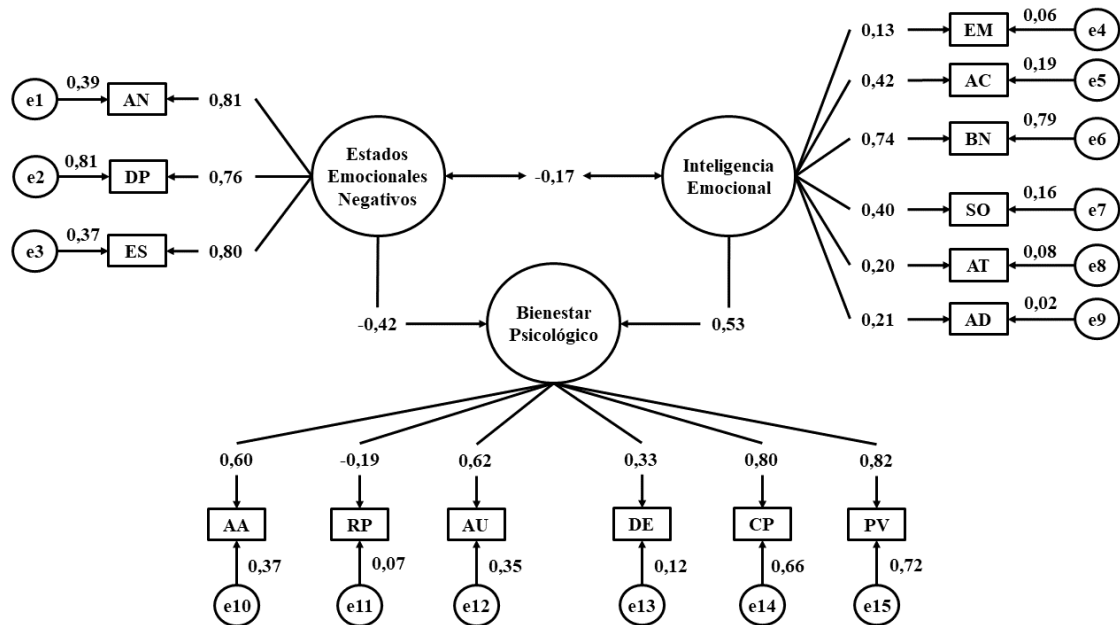
Asimismo, el modelo general ha evidenciado un buen ajuste para los diferentes índices de evaluación ($\chi^2/gl= 4.178$, CFI= 0.903, TLI= 0.909, NFI= 0.954, GFI= 0.900, AGFI= 0.905, RMSEA= 0.074), por tanto, los análisis multigrupos propuestos se realizarán en base al modelo propuesto y debidamente ajustado.

V.4.1 Análisis Multigrupo en función del Tiempo de Actividad Física Semanal

En este apartado se pasa a exponer el análisis multigrupo de las variables psicosociales en función del tiempo de actividad física semanal. La tabla V.24 junto con la figura V.19 evidencian los pesos de regresión estandarizados para los participantes que practican menos de 3 horas de actividad física semanal. La tabla V.25 junto con la figura V.20 muestran los pesos de regresión estandarizados para los participantes que si practican más de 3 horas de actividad física semanal.

Figura V.19

Modelo teórico con los pesos de regresión estandarizados para los participantes más sedentarios



Nota: Ansiedad (AN); Depresión (DP); Estrés (ES); Emocionalidad (EM); Autocontrol (AC); Bienestar (BN); Sociabilidad (SO); Automotivación (AT); Adaptabilidad (AD); Autoaceptación (AA); Relaciones Positivas (RP); Autonomía (AU); Dominio del Entorno (DE); Crecimiento Personal (CP); Propósito en la Vida (PV).

El análisis de modelos de ecuaciones estructurales pone de manifiesto que los participantes más sedentarios exponen un menor efecto de los estados emocionales negativos sobre el bienestar psicológico ($\beta = -0,418$; $p < 0,001$). Por el contrario, los participantes más activos evidencian un mayor efecto de la inteligencia emocional sobre el bienestar psicológico ($\beta = 0,566$). Respecto al efecto de los estados emocionales negativos se observa que los participantes más activos evidencian un mayor efecto del estrés ($\beta = 0,826$; $p < 0,001$) y ansiedad ($\beta = 0,820$; $p < 0,001$), sin embargo, los participantes menos activos evidencian un mayor efecto de la depresión ($\beta = 0,826$; $p < 0,001$).

Prosiguiendo con el efecto que realiza la inteligencia emocional sobre las dimensiones que la forman, se observa un mayor efecto para los participantes más sedentarios sobre la emocionalidad ($\beta = 0,126$; $p < 0,001$), autocontrol ($\beta = 0,421$; $p < 0,001$), sociabilidad ($\beta = 0,409$; $p < 0,001$), automotivación ($\beta = 0,195$; $p < 0,001$) y adaptabilidad ($\beta = 0,208$; $p < 0,001$). Por el contrario, se observa un mayor efecto

V. Resultados

de la inteligencia emocional sobre el bienestar para los participantes que practican más de 3 horas de actividad física semanal ($\beta= 0,735$; $p < 0,001$). Seguidamente el efecto del bienestar psicológico es mayor sobre el propósito en la vida ($\beta= 0,816$; $p < 0,001$), dominio del entorno ($\beta= 0,330$; $p < 0,001$) autonomía ($\beta= 0,619$; $p < 0,001$) y relaciones positivas ($\beta= -0,192$; $p < 0,001$) para los participantes más sedentarios. Contrariamente, se evidencia que los participantes más activos físicamente muestran un mayor efecto sobre el crecimiento personal ($\beta= 0,830$; $p < 0,001$) y la autoaceptación ($\beta= 0,605$; $p < 0,001$). Finalmente, se evidencia un menor efecto negativo de los estados emocionales negativos sobre la inteligencia emocional para los participantes más activos físicamente.

Tabla V.24

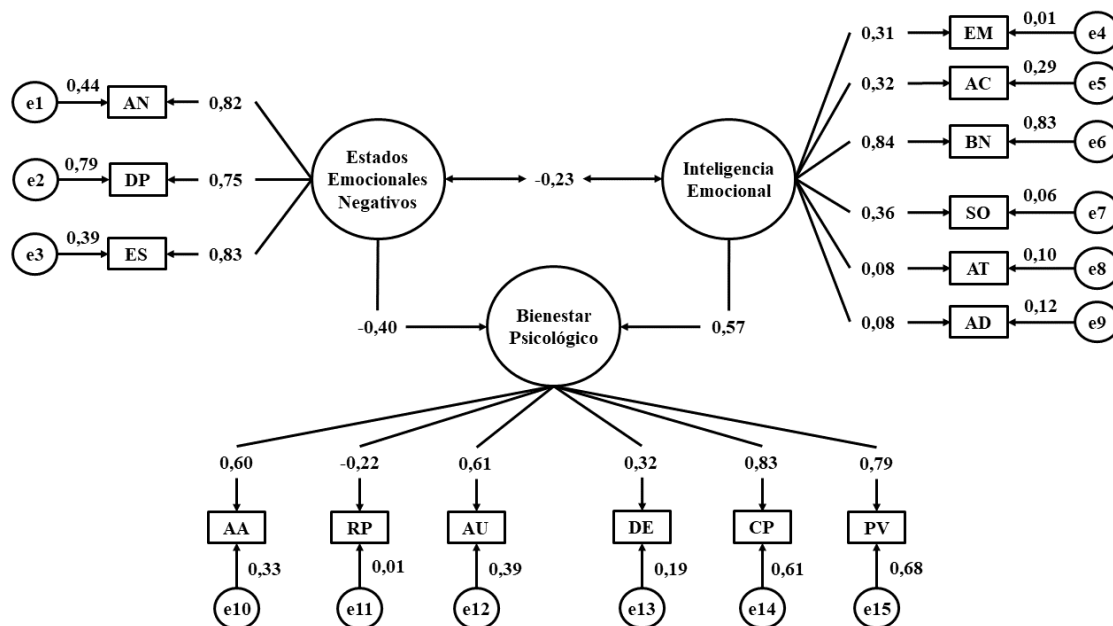
Pesos de regresión estandarizados para los participantes más sedentarios

Dirección del efecto	PR				PRE
	Estimaciones	EE	RC	<i>p</i>	Estimaciones
BNP ←EEN	-0,460	0,027	-17,073	***	-0,418
BNP ←IE	3,661	0,771	4,748	***	0,531
ES ←EEN	1,000				0,795
DP ←EEN	1,105	0,033	33,738	***	0,762
AN ←EEN	1,087	0,031	34,951	***	0,810
EM ←IE	1,000				0,126
AC ←IE	3,654	0,779	4,693	***	0,421
BN ←IE	5,550	1,160	4,783	***	0,735
SO ←IE	3,254	0,695	4,682	***	0,409
AT ←IE	1,722	0,419	4,106	***	0,195
AD ←IE	2,392	0,572	4,181	***	0,208
PV ←BNP	1,000				0,816
CP ←BNP	1,818	0,049	36,798	***	0,799
DE ←BNP	0,327	0,023	14,421	***	0,330
AU ←BNP	0,700	0,025	28,210	***	0,619
RP ←BNP	-0,252	0,030	-8,301	***	-0,192
AA ←BNP	0,656	0,024	27,452	***	0,604
EEN ← →IE	-0,007	0,002	-3,709	***	-0,172

Nota: Ansiedad (AN); Depresión (DP); Estrés (ES); Emocionalidad (EM); Autocontrol (AC); Bienestar (BN); Sociabilidad (SO); Automotivación (AT); Adaptabilidad (AD); Autoaceptación (AA); Relaciones Positivas (RP); Autonomía (AU); Dominio del Entorno (DE); Crecimiento Personal (CP); Propósito en la Vida (PV); Estados Emocionales Negativos (EEN); Inteligencia Emocional (IE); Bienestar Psicológico (BNP). **Nota:** *** $p < 0,001$. **Nota:** Pesos de Regresión (P.R); Error de Estimación (EE); Radio Crítico (RC); Pesos de Regresión Estandarizados (PRE)

Figura V.20

Modelo teórico con los pesos de regresión estandarizados para los participantes más activos



Nota: Ansiedad (AN); Depresión (DP); Estrés (ES); Emocionalidad (EM); Autocontrol (AC); Bienestar (BN); Sociabilidad (SO); Automotivación (AT); Adaptabilidad (AD); Autoaceptación (AA); Relaciones Positivas (RP); Autonomía (AU); Dominio del Entorno (DE); Crecimiento Personal (CP); Propósito en la Vida (PV)

Tabla V.25

Pesos de regresión estandarizados para los participantes más activos

Dirección del efecto	PR				PRE
	Estimaciones	EE	RC	<i>p</i>	Estimaciones
BNP ← EEN	-0,396	0,030	-13,355	***	-0,397
BNP ← IE	15,463	15,372	1,006	0,314	0,566
ES ← EEN	1,000				0,826
DP ← EEN	1,067	0,037	28,530	***	0,754
AN ← EEN	1,085	0,036	30,299	***	0,820
EM ← IE	1,000				0,031
AC ← IE	11,187	11,512	1,003	0,316	0,319
BN ← IE	28,172	28,015	1,006	0,315	0,835
SO ← IE	11,684	11,635	1,004	0,315	0,365
AT ← IE	2,647	2,837	0,933	0,351	0,075
AD ← IE	3,850	4,092	0,941	0,347	0,080
PV ← BNP	1,000				0,785
CP ← BNP	1,965	0,065	30,123	***	0,830
DE ← BNP	0,330	0,030	11,120	***	0,315
AU ← BNP	0,719	0,032	22,269	***	0,612
RP ← BNP	-0,324	0,040	-8,007	***	-0,228
AA ← BNP	0,693	0,032	22,002	***	0,605
EEN ← → IE	-0,002	0,002	-0,995	0,320	-0,227

Nota: Ansiedad (AN); Depresión (DP); Estrés (ES); Emocionalidad (EM); Autocontrol (AC); Bienestar (BN); Sociabilidad (SO); Automotivación (AT); Adaptabilidad (AD); Autoaceptación (AA); Relaciones Positivas (RP); Autonomía (AU); Dominio del Entorno (DE); Crecimiento Personal (CP); Propósito en la Vida (PV); Estados Emocionales Negativos (EEN); Inteligencia

V. Resultados

Emocional (IE); Bienestar Psicológico (BNP). **Nota:** *** $p < 0,001$. **Nota:** Pesos de Regresión (P.R); Error de Estimación (EE); Radio Crítico (RC); Pesos de Regresión Estandarizados (PRE)

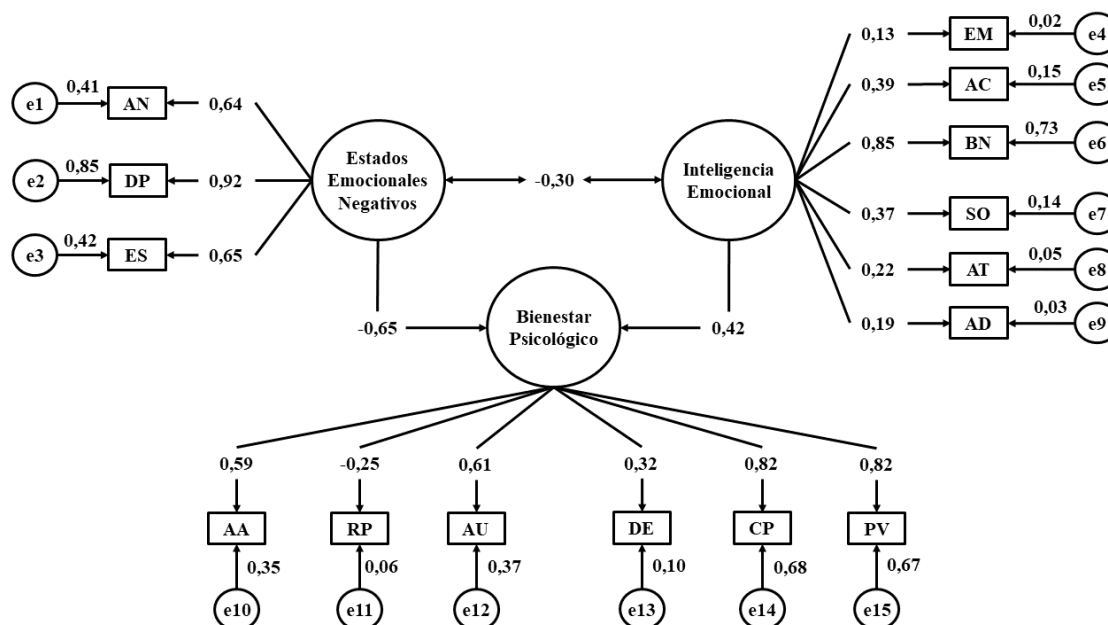
V.4.2 Análisis Multigrupo en función de las Variables Académicas

V.4.2.1 Análisis Multigrupo en función de la Especialidad de los Opositores

En este apartado se pasa a exponer el análisis multigrupo de las variables psicosociales en función de la especialidad de los opositores. La tabla V.26 junto con la figura V.21 evidencian los pesos de regresión estandarizados para los opositores de educación infantil. La tabla V.27 junto con la figura V.22 muestran los pesos de regresión estandarizados para los aspirantes a educación primaria.

Figura V.21

Modelo teórico con los pesos de regresión estandarizados para los opositores de infantil



Nota: Ansiedad (AN); Depresión (DP); Estrés (ES); Emocionalidad (EM); Autocontrol (AC); Bienestar (BN); Sociabilidad (SO); Automotivación (AT); Adaptabilidad (AD); Autoaceptación (AA); Relaciones Positivas (RP); Autonomía (AU); Dominio del Entorno (DE); Crecimiento Personal (CP); Propósito en la Vida (PV)

El análisis de los modelos de ecuaciones estructurales manifiesta un efecto negativo de los estados emocionales disruptivos sobre el bienestar psicológico, sin embargo, este efecto es mayor para los participantes de educación primaria ($\beta = -0,561$; $p < 0,001$). Por el contrario, se manifiesta un mayor efecto de la inteligencia emocional sobre el bienestar psicológico para los opositores de educación infantil ($\beta = 0,422$; $p < 0,05$). Atendiendo a los efectos de los estados

emocionales negativos, se observa que para los aspirantes de educación primaria es mayor el efecto del estrés ($\beta= 0,801$; $p < 0,001$) y la ansiedad ($\beta= 0,805$; $p < 0,001$). Los participantes de educación infantil muestran un mayor efecto por parte de la depresión ($\beta= 0,919$; $p < 0,001$).

Tabla V.26

Pesos de regresión estandarizados para los opositores de infantil

Dirección del efecto	PR				PRE
	Estimaciones	EE	RC	<i>p</i>	Estimaciones
BNP ←EEN	-0,903	0,060	-15,096	***	-0,650
BNP ←IE	2,973	0,943	3,152	**	0,422
ES ←EEN	1,000				0,648
DP ←EEN	1,573	0,082	19,134	***	0,919
AN ←EEN	1,035	0,065	15,931	***	0,639
EM ←IE	1,000				0,127
AC ←IE	3,377	1,087	3,108	**	0,392
BN ←IE	6,480	2,038	3,180	**	0,853
SO ←IE	2,832	0,916	3,094	**	0,374
AT ←IE	2,018	0,711	2,839	**	0,224
AD ←IE	2,153	0,799	2,696	**	0,187
PV ←BNP	1,000				0,819
CP ←BNP	1,804	0,071	25,563	***	0,822
DE ←BNP	0,315	0,036	8,687	***	0,315
AU ←BNP	0,672	0,038	17,846	***	0,609
RP ←BNP	-0,310	0,046	-6,762	***	-0,247
AA ←BNP	0,615	0,036	17,219	***	0,591
EEN ← →IE	-0,010	0,003	-2,884	**	-0,301

Nota: Ansiedad (AN); Depresión (DP); Estrés (ES); Emocionalidad (EM); Autocontrol (AC); Bienestar (BN); Sociabilidad (SO); Automotivación (AT); Adaptabilidad (AD); Autoaceptación (AA); Relaciones Positivas (RP); Autonomía (AU); Dominio del Entorno (DE); Crecimiento Personal (CP); Propósito en la Vida (PV); Estados Emocionales Negativos (EEN); Inteligencia Emocional (IE); Bienestar Psicológico (BNP). **Nota:** *** $p < 0,001$; ** $p < 0,05$. **Nota:** Pesos de Regresión (P.R); Error de Estimación (EE); Radio Crítico (RC); Pesos de Regresión Estandarizados (PRE)

Prosiguiendo con la inteligencia emocional, se observa que los participantes de primaria obtienen un mayor efecto de la emocionalidad ($\beta= 0,683$), automotivación ($\beta= 0,378$; $p < 0,001$) y la adaptabilidad ($\beta= 0,412$; $p < 0,001$). Por el contrario, los aspirantes de infantil manifiestan un mayor efecto del autocontrol ($\beta= 0,392$; $p < 0,05$), bienestar ($\beta= 0,853$; $p < 0,05$) y sociabilidad ($\beta= 0,374$; $p < 0,05$).

Focalizando la atención en el bienestar psicológico, los participantes de educación infantil muestran un mayor efecto sobre el propósito en la vida ($\beta=$

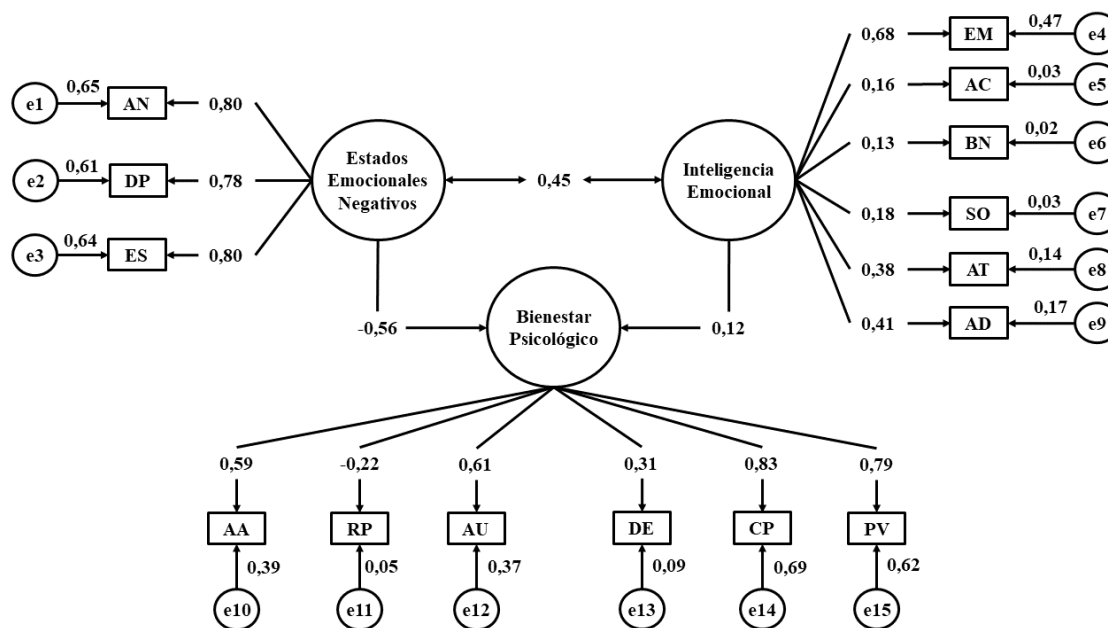
V. Resultados

0,819) y dominio del entorno ($\beta = 0,315$; $p < 0,001$). No obstante, los opositores de educación primaria muestran un mayor efecto sobre el crecimiento personal ($\beta = 0,832$; $p < 0,001$), autonomía ($\beta = 0,611$; $p < 0,001$) y las relaciones personales ($\beta = -0,219$; $p < 0,001$). Se obtuvo el mismo efecto de la inteligencia emocional sobre la autoaceptación para los aspirantes a ambos cuerpos docentes ($\beta = 0,591$; $p < 0,001$).

Finalmente se observan efectos recíprocos diferentes entre la inteligencia y los estados emocionales negativos. En este los opositores de educación primaria muestran un efecto positivo para ambas variables ($\beta = 0,455$; $p < 0,001$), sin embargo, los opositores de educación infantil manifiestan un efecto recíproco negativo ($\beta = -0,301$; $p < 0,05$).

Figura V.22

Modelo teórico con los pesos de regresión estandarizados para los opositores de primaria



Nota: Ansiedad (AN); Depresión (DP); Estrés (ES); Emocionalidad (EM); Autocontrol (AC); Bienestar (BN); Sociabilidad (SO); Automotivación (AT); Adaptabilidad (AD); Autoaceptación (AA); Relaciones Positivas (RP); Autonomía (AU); Dominio del Entorno (DE); Crecimiento Personal (CP); Propósito en la Vida (PV)

Tabla V.27

Pesos de regresión estandarizados para los opositores de primaria

Dirección del efecto	PR				PRE
	Estimaciones	EE	RC	<i>p</i>	Estimaciones
BNP ← EEN	-0,580	0,030	-19,586	***	-0,561
BNP ← IE	0,149	0,038	3,892	***	0,122
ES ← EEN	1,000				0,801
DP ← EEN	1,142	0,029	39,809	***	0,780
AN ← EEN	1,091	0,027	40,698	***	0,805
EM ← IE	1,000				0,683
AC ← IE	0,255	0,041	6,233	***	0,160
BN ← IE	0,187	0,037	5,115	***	0,129
SO ← IE	0,271	0,038	7,050	***	0,184
AT ← IE	0,603	0,050	12,126	***	0,378
AD ← IE	0,883	0,070	12,650	***	0,412
PV ← BNP	1,000				0,788
CP ← BNP	1,980	0,050	39,924	***	0,832
DE ← BNP	0,314	0,021	14,853	***	0,305
AU ← BNP	0,721	0,024	30,535	***	0,611
RP ← BNP	-0,307	0,029	-10,623	***	-0,219
AA ← BNP	0,678	0,023	29,466	***	0,591
EEN ← → IE	0,093	0,006	14,526	***	0,455

Nota: Ansiedad (AN); Depresión (DP); Estrés (ES); Emocionalidad (EM); Autocontrol (AC); Bienestar (BN); Sociabilidad (SO); Automotivación (AT); Adaptabilidad (AD); Autoaceptación (AA); Relaciones Positivas (RP); Autonomía (AU); Dominio del Entorno (DE); Crecimiento Personal (CP); Propósito en la Vida (PV); Estados Emocionales Negativos (EEN); Inteligencia Emocional (IE); Bienestar Psicológico (BNP). **Nota:** *** $p < 0,001$; ** $p < 0,05$. **Nota:** Pesos de Regresión (P.R); Error de Estimación (EE); Radio Crítico (RC); Pesos de Regresión Estandarizados (PRE)

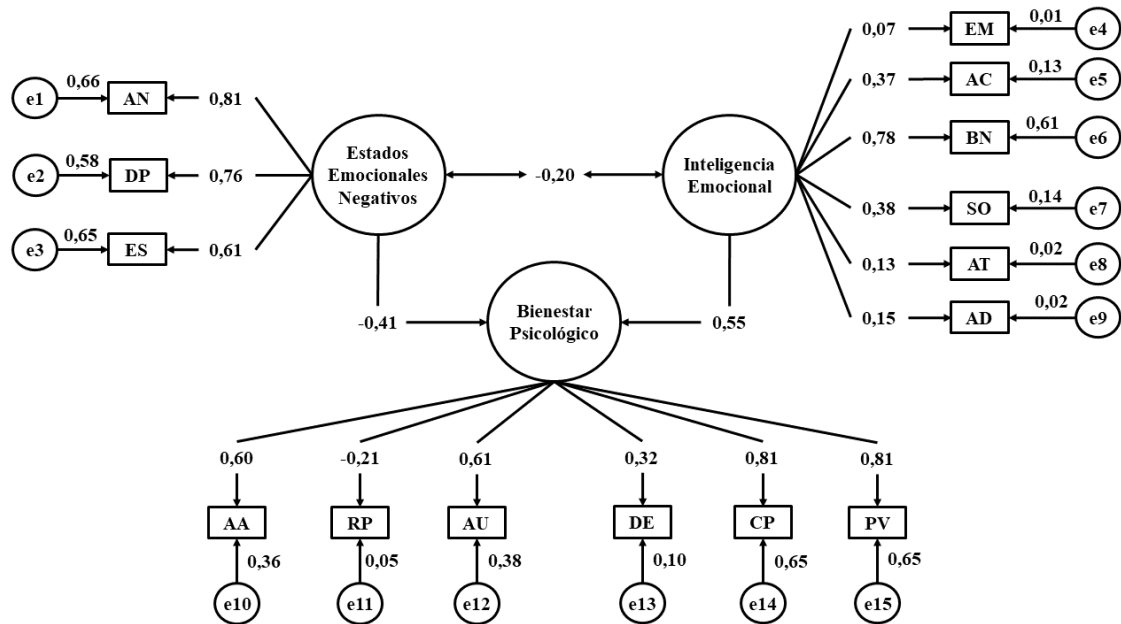
V.4.2.2 Análisis Multigrupo en función de las Convocatorias Presentadas

En este apartado se pasa a exponer el análisis multigrupo de las variables psicosociales en función de la especialidad de los opositores. La tabla V.28 junto con la figura V.23 evidencian los pesos de regresión estandarizados para los opositores que se han presentado menos de dos veces La tabla V.29 junto con la figura V.24 muestran los pesos de regresión estandarizados para los aspirantes que han realizado el proceso selectivo más de dos veces.

V. Resultados

Figura V.23

Modelo teórico con los pesos de regresión estandarizados para los opositores que se han presentado menos de dos veces al proceso selectivo



Nota: Ansiedad (AN); Depresión (DP); Estrés (ES); Emocionalidad (EM); Autocontrol (AC); Bienestar (BN); Sociabilidad (SO); Automotivación (AT); Adaptabilidad (AD); Autoaceptación (AA); Relaciones Positivas (RP); Autonomía (AU); Dominio del Entorno (DE); Crecimiento Personal (CP); Propósito en la Vida (PV)

Tabla V.28

Pesos de regresión estandarizados para los opositores que se han presentado menos de dos veces

Dirección del efecto	PR				PRE
	Estimaciones	EE	RC	p	Estimaciones
BNP ← EEN	-0,434	0,021	-20,842	***	-0,411
BNP ← IE	7,032	2,164	3,250	**	0,551
ES ← EEN	1,000				0,807
DP ← EEN	1,090	0,026	42,704	***	0,764
AN ← EEN	1,080	0,024	44,432	***	0,812
EM ← IE	1,000				0,068
AC ← IE	5,909	1,832	3,225	**	0,367
BN ← IE	11,402	3,507	3,251	**	0,779
SO ← IE	5,590	1,731	3,228	**	0,380
AT ← IE	2,122	0,731	2,903	**	0,129
AD ← IE	3,275	1,095	2,992	**	0,151
PV ← BNP	1,000				0,808
CP ← BNP	1,848	0,041	45,511	***	0,806
DE ← BNP	0,321	0,019	17,115	***	0,318
AU ← BNP	0,701	0,020	34,372	***	0,613
RP ← BNP	-0,286	0,025	-11,379	***	-0,213
AA ← BNP	0,661	0,020	33,565	***	0,600
EEN ← → IE	-0,04	0,001	-3,049	**	-0,203

Nota: Ansiedad (AN); Depresión (DP); Estrés (ES); Emocionalidad (EM); Autocontrol (AC); Bienestar (BN); Sociabilidad (SO); Automotivación (AT); Adaptabilidad (AD); Autoaceptación (AA); Relaciones Positivas (RP); Autonomía (AU); Dominio del Entorno (DE); Crecimiento

Personal (CP); Propósito en la Vida (PV); Estados Emocionales Negativos (EEN); Inteligencia Emocional (IE); Bienestar Psicológico (BNP). **Nota:** *** $p < 0,001$; ** $p < 0,05$. **Nota:** Pesos de Regresión (PR); Error de Estimación (EE); Radio Crítico (RC); Pesos de Regresión Estandarizados (PRE)

El análisis multigrupo muestra que los participantes que se han presentado más de dos veces al proceso selectivo manifiestan un mayor efecto de los estados emocionales negativos sobre el bienestar psicológico ($\beta = -0,274$; $p < 0,05$). Igualmente, los opositores que han realizado la prueba más de dos veces muestran un mayor efecto de la inteligencia emocional sobre el bienestar psicológico ($\beta = -0,585$; $p < 0,001$). Asimismo, este grupo manifiesta un mayor efecto del estrés ($\beta = 0,810$) y la ansiedad ($\beta = 0,833$; $p < 0,001$). Por el contrario, los participantes que se han presentado menos de dos veces muestran un mayor efecto de la depresión ($\beta = 0,764$; $p < 0,05$).

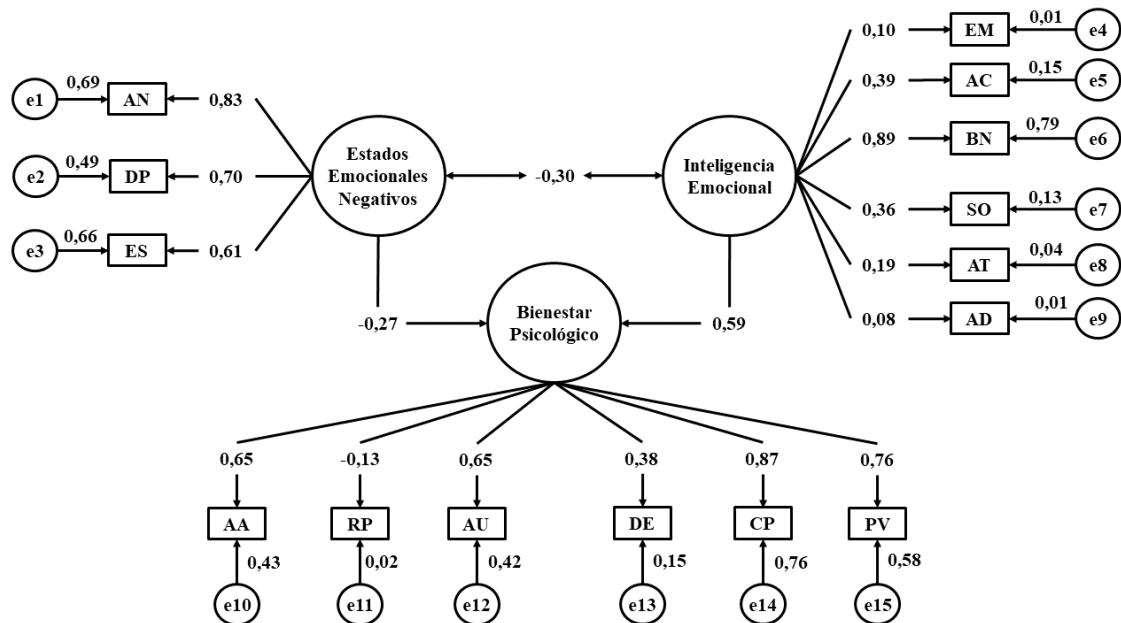
Prosiguiendo con la inteligencia emocional, los opositores que se han presentado a la prueba menos de dos veces muestran un mayor efecto de la sociabilidad ($\beta = 0,380$; $p < 0,05$) y la adaptabilidad ($\beta = 0,151$; $p < 0,05$). Contrariamente se observa un mayor efecto de la emocionalidad ($\beta = 0,096$), autocontrol ($\beta = 0,387$), bienestar ($\beta = 0,888$) y automotivación para los participantes que han realizado la prueba más de dos veces.

Siguiendo con el bienestar psicológico, se observa un mayor efecto sobre el propósito en la vida para los aspirantes que han realizado la prueba de acceso menos de dos veces. Por otro lado, los participantes que se han presentado más de dos veces muestran un mayor efecto sobre el crecimiento personal ($\beta = 0,872$; $p < 0,001$), dominio del entorno ($\beta = 0,384$; $p < 0,001$), autonomía ($\beta = 0,647$; $p < 0,001$), relaciones personales ($\beta = -0,129$; $p < 0,05$) y autoaceptación ($\beta = 0,652$; $p < 0,001$). Finalmente, los participantes que han realizado la prueba selectiva más de dos veces muestran un menor efecto recíproco de los estados emocionales negativos con la inteligencia emocional ($\beta = -0,300$).

V. Resultados

Figura V.24

Modelo teórico con los pesos de regresión estandarizados para los opositores que se han presentado más de dos veces



Nota: Ansiedad (AN); Depresión (DP); Estrés (ES); Emocionalidad (EM); Autocontrol (AC); Bienestar (BN); Sociabilidad (SO); Automotivación (AT); Adaptabilidad (AD); Autoaceptación (AA); Relaciones Positivas (RP); Autonomía (AU); Dominio del Entorno (DE); Crecimiento Personal (CP); Propósito en la Vida (PV)

Tabla V.29

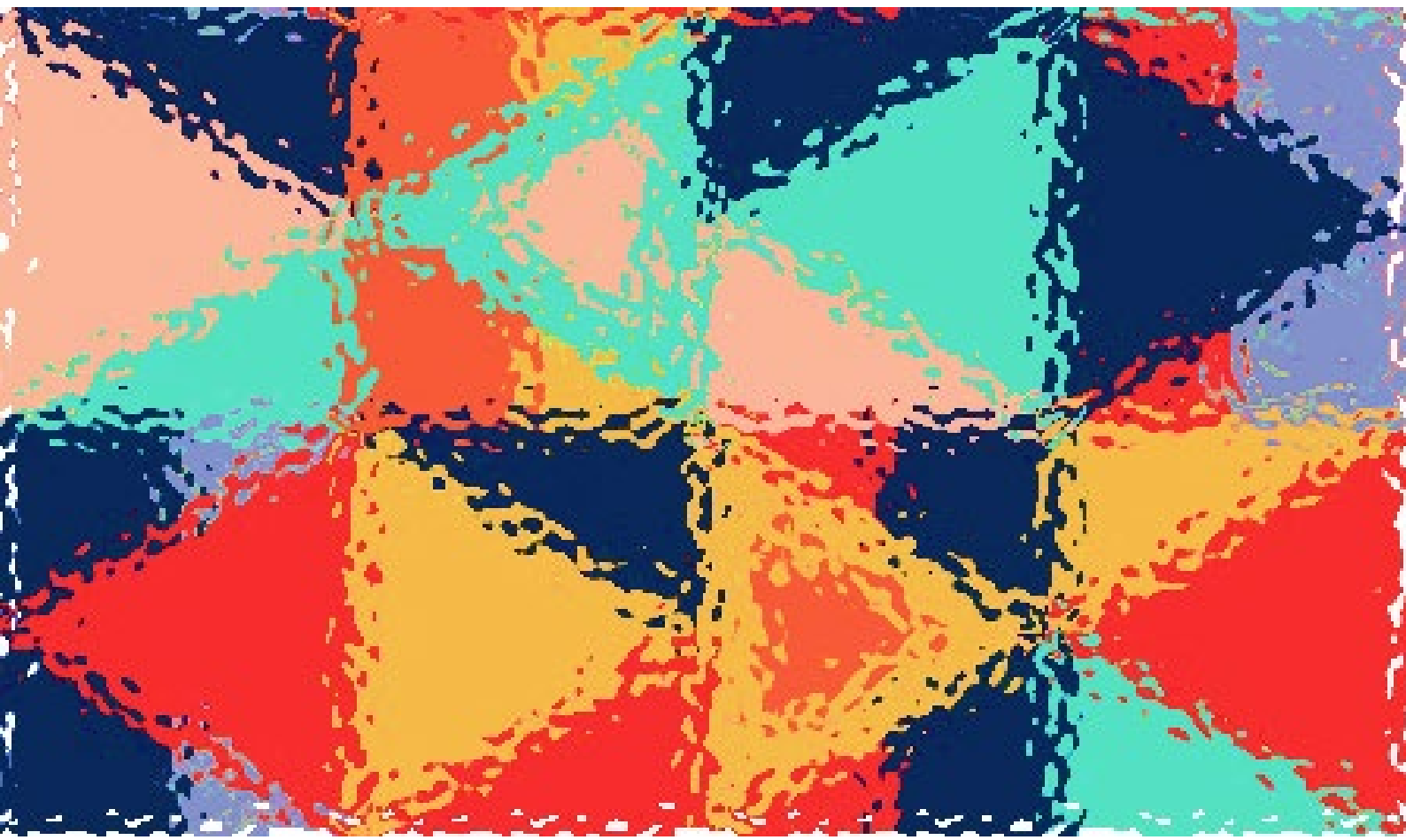
Pesos de regresión estandarizados para los opositores que se han presentado más de dos veces

Dirección del efecto	PR				PRE
	Estimaciones	EE	RC	<i>p</i>	Estimaciones
BNP ← EEN	-0,300	0,073	-4,133	***	-0,274
BNP ← IE	4,956	3,415	1,451	0,147	0,585
ES ← EEN	1,000				0,810
DP ← EEN	1,071	0,095	11,317	***	0,698
AN ← EEN	1,162	0,093	12,541	***	0,833
EM ← IE	1,000				0,096
AC ← IE	4,393	3,063	1,434	0,152	0,387
BN ← IE	8,765	6,031	1,453	0,146	0,888
SO ← IE	3,809	2,667	1,428	0,153	0,364
AT ← IE	1,979	1,497	1,322	0,186	0,194
AD ← IE	1,228	1,270	0,968	0,333	0,084
PV ← BNP	1,000				0,763
CP ← BNP	2,182	0,156	14,003	***	0,872
DE ← BNP	0,398	0,065	6,110	***	0,384
AU ← BNP	0,779	0,074	10,559	***	0,647
RP ← BNP	-0,187	0,092	-2,033	**	-0,129
AA ← BNP	0,780	0,073	10,649	***	0,652
EEN ← → IE	-0,009	0,006	-1,369	0,171	-0,300

Nota: Ansiedad (AN); Depresión (DP); Estrés (ES); Emocionalidad (EM); Autocontrol (AC); Bienestar (BN); Sociabilidad (SO); Automotivación (AT); Adaptabilidad (AD); Autoaceptación (AA); Relaciones Positivas (RP); Autonomía (AU); Dominio del Entorno (DE); Crecimiento

Personal (CP); Propósito en la Vida (PV); Estados Emocionales Negativos (EEN); Inteligencia Emocional (IE); Bienestar Psicológico (BNP). **Nota:** *** $p < 0,001$; ** $p < 0,05$. **Nota:** Pesos de Regresión (P.R); Error de Estimación (EE); Radio Crítico (RC); Pesos de Regresión Estandarizados (PRE)

Discusión



VI. DISCUSIÓN

Este estudio de tesis en el que han participado un total de 3578 opositores andaluces, pretende estudiar los niveles de inteligencia emocional, estados emocionales disruptivos y bienestar psicológico en opositores de educación infantil y primaria de la comunidad autónoma de Andalucía, analizar las relaciones entre las variables psicosociales, físico-deportivas y sociodemográficas en aspirantes a los cuerpos docentes públicos españoles y proponer y ajustar un modelo explicativo de la inteligencia emocional, estados emocionales negativos y bienestar psicológico de los opositores. Cabe resaltar que existen pocos estudios de tesis de naturaleza similar al presente (Rubio-Sánchez, 2014), lo que destaca la necesidad de investigar en la población objeto de estudio.

En lo que respecta al análisis descriptivo de las variables, se observa que la mayoría de la muestra pertenece al sexo femenino. Ante tal hallazgo se ha observado que la profesión docente al ser un grado relacionado con las ciencias sociales tiende a ser más frecuentado por mujeres que por hombres (Mosteiro-García, 1997). Concretamente los datos ofrecidos por el Gobierno de España señalan que en el ámbito de la educación más de tres cuartas partes de las plazas son ocupadas por mujeres, mientras que solamente un cuarto es ocupado por hombres (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). Por el contrario, se observa una mayor tasa masculina en grados relacionados con la informática y el estudio de la ingeniería, industria, construcción, agricultura y ganadería (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022).

Prosiguiendo con la especialidad de los opositores, se destaca que más de tres cuartos del total opositan para las plazas ofertadas de educación primaria mientras que solamente un cuarto opta por las plazas de educación infantil. Ante tales resultados se ha observado que existe un menor número de aspirantes a las plazas de infantil debido a la no obligatoriedad de esta etapa educativa. Concretamente, la ley educativa vigente recoge en su texto que la etapa de

educación infantil presenta un carácter voluntario (Ley Orgánica 3/2020), mientras que la etapa de educación primaria es obligatoria (Ley Orgánica 3/2020). Además, los datos ofrecidos por el Ministerio de Educación y formación profesional (2022) muestran un mayor número de estudiantes matriculados en la etapa de educación primaria que en la de educación infantil.

Asimismo, se ha obtenido que la mayoría de los participantes han realizado menos de dos veces el proceso de oposición docente. Esto se traduce en que, al ser una prueba tan exigente, existe un gran número de variables que condicionan el proceso de selección docente tales como el día, la hora de realización del examen o los miembros del tribunal, entre otras (Aguilar-Parra et al., 2016). Al ser una prueba tan compleja se precisa de un mayor control de las variables mencionadas anteriormente lo que origina que el proceso de preparación de esta prueba se alargue en el tiempo (Aguilar-Parra et al., 2016). Asimismo, Aguilar-Parra et al. (2016) hallaron la existencia de desigualdades entre los diferentes tribunales ya que estos no utilizan unas normas específicas de evaluación objetiva para dotar de igualdad en el proceso selectivo docente.

Prosiguiendo con el tiempo de actividad física semanal, se observa que cerca de dos tercios del total de la muestra practica menos de tres horas de actividad física semanal. Igualmente, la investigación realizada por Melguizo-Ibáñez et al. (2022) en una muestra de opositores halló que estos practican menos de tres horas de actividad física semanal. Ante esto, la investigación realizada por Suárez-Riveiro et al. (2013) muestra una elevada dedicación temporal a la preparación de esta prueba, obviando y dejando de lado otras actividades.

Para la variable inteligencia emocional, se observa que la variable que mayor reconocimiento muestra es la adaptabilidad junto con el bienestar. Se ha observado que el proceso de selección docente origina un cambio en el estilo de vida del aspirante ya que se evidencia un elevado número de horas de estudio diarias (Suárez-Riveiro et al., 2013). Este cambio tan brusco en el estilo de vida

precisa de un proceso de adaptación (Suárez-Riveiro et al., 2013). Asimismo, el bienestar es fundamental para obtener un rendimiento académico pleno, ya que se ha evidenciado que un bajo nivel de bienestar incide negativamente en las diferentes funciones ejecutivas de las personas (Liao y Chen, 2022).

Continuando con las variables que forman el bienestar psicológico, se observa que las variables que mayor reconocimiento muestran son el crecimiento personal junto con el propósito en la vida. Se ha observado que estas dos variables se relacionan con el cumplimiento de un objetivo establecido (Corcoran y O'Flaherty, 2022). Esto coincide con el enunciado propuesto por Suárez-Riveiro et al. (2013), donde se observa que la finalidad del opositor reside en la obtención de una plaza de docente funcionario del cuerpo público español. La obtención de ese puesto de trabajo supone un progreso en el bienestar eudaimónico, ya que este se consigue a través de logros obtenidos por la persona (Veseley et al., 2014).

Focalizando la atención en los estados emocionales negativos, se observa que los que mayor reconocimiento muestran son el estrés y la ansiedad. Se evidencia que la ansiedad junto con el estrés son dos estados emocionales que se generan durante el día a día de preparación de una prueba evaluativa (Gorospe, 2022). Además, la variable que incide de una forma directa en el desarrollo de estos dos estados emocionales negativos es la incertidumbre (Aguilar-Parra et al., 2016). Durante la preparación de una prueba evaluativa existe un elevado nivel de incertidumbre el cual origina un mayor estado de ansiedad y estrés (Aguilar-Parra et al., 2016).

Atendiendo a los datos relacionales obtenidos con la variable sexo, se denota que los participantes femeninos muestran un mayor nivel de ansiedad y estrés. Por el contrario, los sujetos masculinos evidencian un mayor nivel de depresión. Ante estos descubrimientos se ha observado que el sexo femenino muestra un mayor nivel de sedentarismo que el masculino (Tian et al., 2022). Se ha observado que la práctica regular de actividad física a nivel aeróbico ayuda a paliar los efectos y

la sintomatología de la ansiedad y el estrés (Sharma et al., 2006). Focalizando la atención en los datos hallados con la depresión y el sexo masculino, resultados muy distantes fueron concluidos por López-Sánchez et al. (2022) poniendo de manifiesto que el sexo femenino muestra mayores niveles de depresión. Similares a estos resultados, Zhang y Yen (2015) hallaron que la práctica regular de ejercicio físico ayuda a disminuir los niveles de depresión tanto en hombres como mujeres, sin embargo este efecto es mayor para los participantes femeninos.

El análisis relacional de las variables inteligencia emocional y sexo denotó mayores puntuaciones en todas las subvariables que componen este constructo para los opositores masculinos. Resultados muy diferentes a los obtenidos en este estudio fueron hallados por García-Martínez et al. (2021). En consonancia con lo hallado por García-Martínez et al. (2021), la investigación realizada por Gartzia et al. (2012) recoge que el sexo femenino muestra mayores rasgos de identidad relacionados con la expresión identitaria asociada a las competencias que conforman la inteligencia emocional. De acuerdo con los datos hallados en esta investigación, se han llevado a cabo programas de intervención dentro de la población estudiantil educativa en la etapa universitaria (Gilar-Corbi et al., 2018), lo que puede sugerir un aumento de la formación emocional de los participantes masculinos.

Respecto al estudio relacional de las variables sexo y bienestar psicológico, obsérvese que la población femenina presenta un mayor reconocimiento en todas las variables que forman el bienestar psicológico. En este sentido, Lucas-Mangas et al. (2022) señalan que la formación emocional ejerce un rol clave para actuar positivamente sobre el bienestar de los docentes en formación. Asimismo, la investigación llevada a cabo por Gilar-Corbi et al. (2018) afirman que el sexo femenino muestra un mayor grado de competencia emocional que el sexo masculino, lo que deriva en una mayor incidencia de la inteligencia emocional sobre el bienestar psicológico.

VI. Discusión

Analizando los datos obtenidos para el análisis relacional en función de la especialidad de los opositores, para el análisis de esta variable con la inteligencia emocional se denotan mayores puntuaciones para los aspirantes a las plazas de educación primaria. El estudio de Puertas-Molero et al. (2018) junto con González-Valero et al. (2019) afirman que la mayoría de los programas de intervención dentro del área educativa se han realizado en los estudiantes universitarios de educación primaria. Esto origina que los opositores de educación primaria encaren el proceso de oposición con una mayor formación en inteligencia emocional.

Asimismo, se observa que los participantes de educación primaria manifiestan un mayor reconocimiento en todas las variables que forman el bienestar psicológico. Ante tales hallazgos y en consonancia con lo hallado por Puertas-Molero et al. (2018) y González-Valero et al. (2019), se denota que la inteligencia emocional ejerce un efecto positivo en el desarrollo del bienestar emocional de los futuros docentes. Igualmente, Berger et al. (2022) señalan que se deberían instaurar programas de intervención centrados en el bienestar docente tanto en estudiantes educación infantil y primaria para que adquieran las competencias suficientes para evitar que el bienestar emocional se vea afectado.

Continuando con las variables académicas, el análisis de las convocatorias presentadas respecto a la inteligencia emocional revela que los aspirantes que han realizado el proceso de oposición más de dos veces muestran un mayor reconocimiento en el autocontrol y automotivación. Por el contrario, los opositores que han realizado esta prueba menos de dos veces, muestran un mayor reconocimiento en la emocionalidad, autocontrol, sociabilidad y adaptabilidad. Ante estos resultados, se ha observado que el proceso de oposición docente genera en los aspirantes a las diferentes plazas la aparición de estados emocionales negativos, lo que precisa de un elevado control y competencia emocional (Rubio-Sánchez, 2014). Asimismo, el proceso de

oposición docente origina que los aspirantes lleven a cabo un cambio en sus costumbres y estilo de vida (Aguilar-Parra et al., 2016; Rubio-Sánchez, 2014). Esto se debe principalmente a destinar un mayor tiempo de estudio y preparación a la prueba de selección docente, originando un desgaste en las diferentes áreas sociales y psicosociales de los aspirantes (Aguilar-Parra et al., 2016; Rubio-Sánchez, 2014).

Siguiendo con el análisis del bienestar en función de las convocatorias presentadas, se denota que los participantes que se han presentado menos de dos veces evidencian un mayor reconocimiento en la autoaceptación, relaciones personales y dominio del entorno, en cambio los opositores que han realizado la prueba más de dos veces obtienen un mayor reconocimiento en la autonomía, crecimiento personal y propósito en la vida. La literatura científica ha hallado que el comienzo de preparación de una prueba con unos elevados niveles de autoexigencia genera un proceso de desgaste emocional conforme aumenta el tiempo de preparación de la misma (González-Valero et al., 2021). El mayor reconocimiento en variables como el propósito en la vida y el crecimiento personal pueden originarse debido a que a través de la preparación de esta prueba el aspirante a docente precisa del control del área emocional originando un aprendizaje sobre cómo gestionar estados emocionales negativos (Rubio-Sánchez, 2014). A través de esta prueba se espera que el opositor consiga la plaza de docente, lo que origina la consecución de la meta establecida en un comienzo (Suárez-Riveiro et al., 2013).

El análisis de los estados emocionales negativos con el número de convocatorias presentadas revela que los participantes que han realizado el proceso de oposición docente más de dos veces manifiestan mayores niveles de ansiedad y depresión. Ante tales hallazgos se ha observado que cuantas más veces se realiza una prueba evaluativa el sujeto percibe un menor grado de competencia si los resultados obtenidos no son conforme a los esperados (de la Fuente-Arias y

VI. Discusión

Amate-Romera, 2019). A través de esto se origina un incremento de los niveles de ansiedad y la aparición de los niveles de depresión por una baja percepción del rendimiento a la hora de conseguir el objetivo establecido (de la Fuente-Arias y Amate-Romera, 2019).

Seguidamente el análisis relacional de las variables del tiempo de actividad física semanal y estados emocionales negativos revela que los participantes más sedentarios muestran unos mayores niveles de depresión y ansiedad. Estos resultados son coincidentes con la investigación llevada a cabo por McDowell et al. (2019) en la que se ha hallado como los participantes que practican menos de 3 horas de actividad física semanal reflejan un mayor nivel de ansiedad y estrés. Además, el estudio de Borrega-Mouquinho et al. (2021) establece que el entrenamiento por intervalos de alta intensidad o de una intensidad moderada ayuda a disminuir el estrés, ansiedad y depresión y ayuda a fomentar los niveles de resiliencia.

Continuando con el análisis de las variables académicas en función del sexo, se observa que la mayoría de los opositores de educación infantil y primaria pertenecen al sexo femenino. Los datos ofrecidos por parte del Gobierno de España señalan que los grados relacionados con las ciencias de la educación son cursados mayoritariamente por mujeres (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022), lo que origina una mayor presencia de participantes femeninos en el proceso de oposición docente. Asimismo, el análisis relacional del número de convocatorias presentadas y tiempo de actividad física semanal evidencia un elevado nivel de sedentarismo para ambos grupos. Concretamente se observa que es menor el tiempo de actividad física semanal para los opositores que han realizado el proceso de oposición más de dos veces. No se han hallado investigaciones en las diferentes bases de datos relacionando ambas variables. Siguiendo el criterio recogido por de la Fuente-Arias y Amate-Romera (2019), se denota una disminución del grado hacia una prueba evaluativa conforme

aumenta el número de convocatorias presentadas. Para evitar lo citado anteriormente, los aspirantes destinan una mayor preparación diaria hacia el proceso de oposición docente y restan tiempo de otras actividades, como por ejemplo las relacionadas con el ámbito físico-deportivo.

El análisis correlacional de los estados emocionales negativos y la inteligencia emocional, muestra una relación negativa de la ansiedad, depresión y estrés con el autocontrol, bienestar y sociabilidad. Las investigaciones realizadas por Hohls et al. (2021) y González-Valero et al. (2021) reafirman los resultados hallados en el estudio, estableciendo que la presencia en el día a día de estos tres estados emocionales ejerce un papel negativo en la calidad de vida y en el rendimiento hacia el ámbito laboral (González-Valero et al., 2021; Hohls et al., 2021). Por el contrario, se observa una relación positiva de los tres estados emocionales negativos con la automotivación y la adaptabilidad. Se ha denotado que dentro del ámbito académico es muy común vivenciar síntomas relacionados con la ansiedad, depresión y estrés (Gorospe, 2022). Ante esto, la automotivación actúa como un elemento clave para paliar esos tres estados emocionales y la adaptabilidad se presenta como una herramienta destinada a adaptarse a nuevas situaciones para evitar la aparición de estos tres estados emocionales negativos (Thompson y Gómez, 2014; Zhang et al., 2018).

Seguidamente el análisis correlacional de los estados emocionales negativos y el bienestar psicológico manifestó una relación negativa de la ansiedad, depresión y estrés con la autoaceptación, autocontrol, crecimiento personal y propósito en la vida. Ante estos resultados se ha observado que las emociones que ejercen efectos negativos en la salud mental de los docentes actúan negativamente en la adquisición de las diferentes competencias profesionales (Maricutoiu et al., 2023). Además, este análisis correlacional ha puesto de manifiesto una relación negativa de la depresión con el dominio del entorno, mientras que para la ansiedad y el estrés se ha evidenciado una relación positiva. Estos tres estados emocionales

negativos han sido relacionados positivamente con las relaciones personales. Resultados muy distantes fueron hallados por Martínez-Monteagudo et al. (2019) resaltando que la ansiedad, depresión y el estrés actúan de una forma negativa en el desarrollo de las relaciones personales con familiares o compañeros de trabajo.

Concretamente el análisis correlacional de la inteligencia emocional y el bienestar psicológico ha revelado que entre la mayoría de las variables existe una relación positiva. En este caso la investigación realizada por Turner y Stough (2020) determinó que el uso y manejo de las emociones es un elemento fundamental para conseguir el mayor grado de bienestar posible. Igualmente, para la consecución del bienestar eudaimónico la gestión de las emociones precisa de un elevado nivel de competencia por parte de los estudiantes (Corcoran y O'Flaherty, 2022). A pesar de esto, se observa una relación negativa de la emocionalidad con la autoaceptación, autonomía, crecimiento personal y propósito en la vida. Ante esto la investigación llevada a cabo por Ávila-Muñoz (2019) halló que en algunas ocasiones un elevado grado de emocionalidad puede originar un bajo control emocional incidiendo de una forma negativa sobre la consecución de los objetivos propuestos. Igualmente se observa una relación negativa de la automotivación con la autonomía, crecimiento personal y el propósito en la vida. Resultados muy diferentes fueron obtenidos por Ntoumanis et al. (2021) recogiendo que la automotivación actúa como un elemento fundamental en las diferentes áreas del bienestar psicológico. Asimismo, la adaptabilidad manifiesta una relación negativa con el crecimiento personal y el propósito en la vida. Se ha observado en varias investigaciones científicas que la adaptabilidad supone ser un elemento fundamental para adaptarse a los numerosos cambios producidos a la hora de conseguir alcanzar un objetivo académico (Sulis et al., 2021).

Focalizando la atención en el análisis exploratorio, se ha desarrollado un modelo teórico que evidencia un buen ajuste. En función de este se han desarrollado tres modelos multigrupo.

El primer análisis se ha llevado a cabo en función de si los participantes practicaban más de tres horas de actividad física a la semana. Este análisis ha puesto de manifiesto un menor efecto entre los estados emocionales negativos y la inteligencia emocional para los participantes más activos. Estos resultados coinciden con los obtenidos por González-Valero et al. (2019) donde afirman que la práctica regular de actividades físico-deportivas ayudan a paliar la sintomatología de la ansiedad, depresión y estrés en estudiantes de la rama educativa. Además, para los participantes más activos se ha hallado un mayor efecto de la inteligencia emocional sobre el bienestar psicológico. Estos hallazgos son similares a los obtenidos por Wang et al. (2020) afirmando que la práctica deportiva ayuda a la gestión de las emociones repercutiendo positivamente en la consecución de las diferentes metas propuestas y en el bienestar de las personas. Contrariamente, se denota un efecto negativo de los estados emocionales negativos sobre el bienestar psicológico para ambos grupos, no obstante, el efecto es menor para los participantes más sedentarios. Estos resultados son muy diferentes a los obtenidos por Rodríguez-Ayllon et al. (2019) afirmando González-Valero et al. (2021) que las técnicas de meditación junto con las terapias cognitivo-conductuales ayudan a prevenir la aparición de la ansiedad, depresión y estrés.

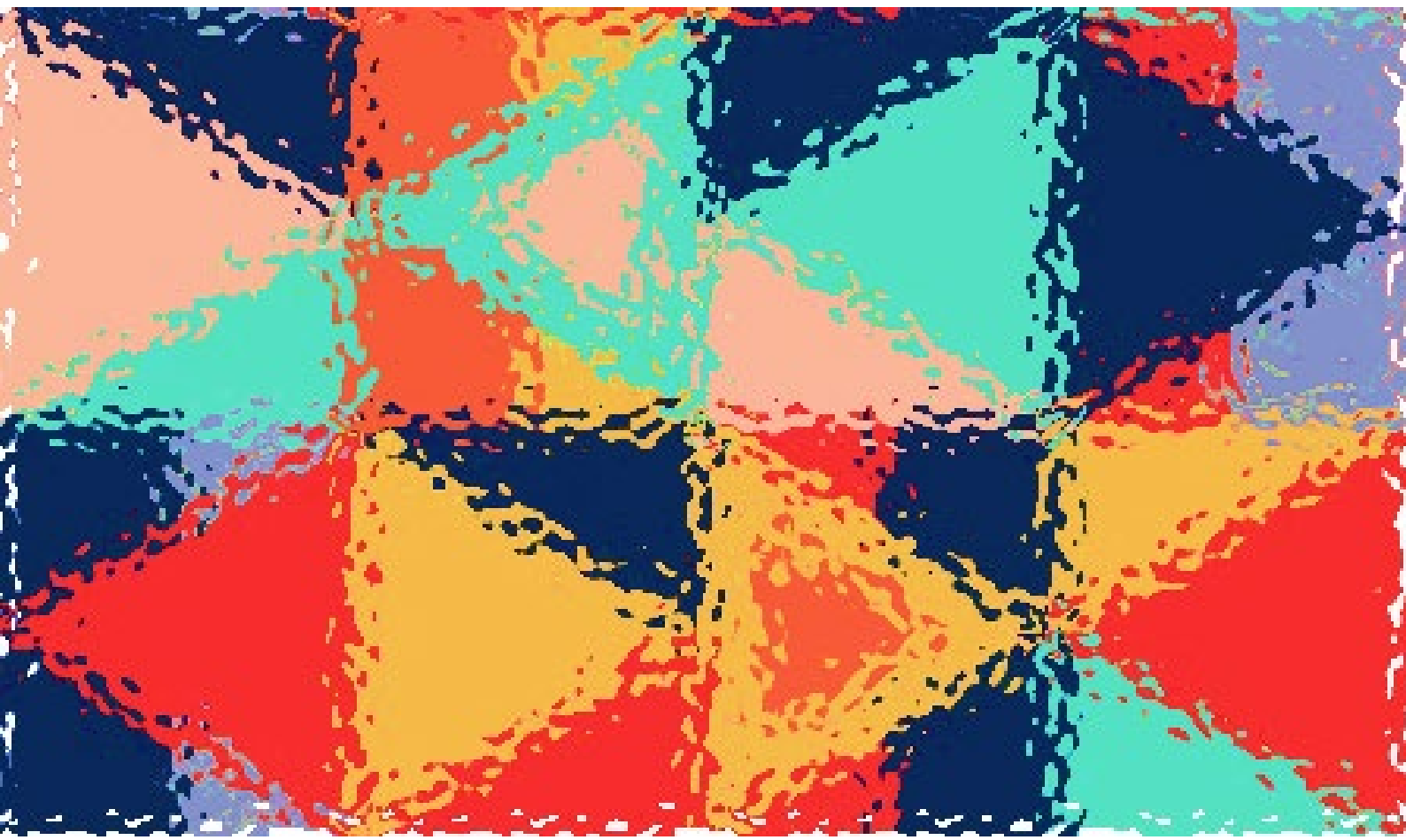
El siguiente modelo multigrupo se ha propuesto en función de la especialidad de los opositores. Atendiendo al efecto recíproco de los estados emocionales negativos y la inteligencia emocional se observa un efecto positivo para los opositores de primaria y un efecto negativo para los aspirantes de educación infantil. Ante tales resultados la investigación realizada por García-Domingo (2018) halló que los docentes de educación infantil muestran un mayor nivel de

inteligencia emocional, mostrando una mayor competencia emocional que los docentes de educación primaria. A pesar de esto González-Valero et al. (2019) señalaron que, dentro del ámbito educativo superior, la mayoría de los programas relacionados con la inteligencia emocional se desarrollan en estudiantes del grado de educación primaria. Asimismo, se observa para ambos grupos un efecto negativo de la ansiedad, depresión y estrés sobre el bienestar psicológico, siendo el efecto mayor para los opositores de educación infantil. Se ha observado que el estudio realizado por Puertas-Molero et al. (2018) señala que los futuros docentes se encuentran sometidos a una elevada carga lectiva lo que origina que estos no se sientan valorados y autorrealizados, fomentando la aparición de elevados niveles de estrés. Focalizando la atención en el efecto de la inteligencia emocional sobre el bienestar psicológico se observa un efecto positivo para ambos grupos, sin embargo, el efecto es mayor para los opositores de educación infantil. Ante tales resultados se ha observado que los estados emocionales generados por el ámbito profesional inciden sobre el desempeño laboral o académico (Soriano-Sánchez y Jiménez-Vázquez, 2023). A pesar de las diferencias existentes en función de la especialidad, Puertas-Molero et al. (2018) señalan la necesidad de realizar un mayor número de estudios para comprender la causa de esas diferencias.

El análisis exploratorio en función de las convocatorias presentadas evidencia un efecto recíproco negativo entre los estados emocionales negativos y la inteligencia emocional, siendo el efecto mayor para los participantes que han realizado el proceso selectivo más de dos veces. Igualmente, se denota un efecto negativo de la ansiedad, depresión y estrés sobre el bienestar psicológico para ambos grupos, siendo mayor el efecto para los participantes que han realizado el proceso de oposición menos de dos veces. Ante tales resultados la investigación realizada por Guijarro-Ojeda y Cardoso-Pulido (2019) afirma que la realización de una prueba con un elevado grado de relevancia deriva en que los participantes

más noveles muestran un mayor estado de nerviosismo hacia la misma. Finalmente se observa un efecto positivo de la inteligencia emocional sobre el bienestar psicológico para ambos grupos, no obstante, el efecto es mayor para los participantes que han realizado el proceso selectivo más de dos veces. Ante tales resultados se ha observado que la realización del proceso precisa de un elevado nivel emocional para evitar un efecto negativo sobre el bienestar psicológico de los docentes opositores (Suárez-Riveiro et al., 2013). Igualmente, los aspirantes menos experimentados en el proceso de oposición docente evidencian una menor competencia emocional debido a la falta de dominio y a una baja experiencia (Suárez-Riveiro et al., 2013).

Conclusiones



VII. CONCLUSIONES

El capítulo que aquí se aborda pretende mostrar detalladamente las conclusiones obtenidas, las cuales responden a los objetivos generales y específicos planteados anteriormente.

- Se observa que la mayoría de los aspirantes andaluces pertenecen al sexo femenino, opositan para las plazas de educación primaria y han realizado el proceso de oposición docentes menos de dos veces. Además, destacar que cerca de dos tercios del total de la muestra realizan menos de tres horas de actividad física semanal. La variable que mayor reconocimiento muestra de la inteligencia emocional es la adaptabilidad, siendo el crecimiento personal y la ansiedad las que mayor puntuación obtienen del bienestar psicológico y los estados emocionales negativos respectivamente.
- Atendiendo al análisis relacional en función del sexo, se pone de manifiesto que la muestra del sexo masculino presenta un mayor reconocimiento en la depresión, mostrando el femenino mayores puntuaciones en la ansiedad y estrés. Respecto a la inteligencia emocional, los hombres denotan una mayor puntuación en todas las subvariables que conforman esta variable. Para el bienestar psicológico, las mujeres presentan mayores puntuaciones en todas las subvariables.
- Las relaciones entre la especialidad de los aspirantes y las variables psicosociales manifiestan una mayor competencia emocional para los aspirantes de educación primaria. Además, estos opositores también evidencian un mayor reconocimiento de los estados emocionales negativos y del bienestar psicológico.
- En función de las convocatorias presentadas al proceso de oposición docente, se denotan mayores niveles de inteligencia emocional para los aspirantes que han realizado esta prueba más de dos veces. Respecto al

bienestar psicológico, los que han realizado la prueba de selección menos de dos veces manifiestan mayores niveles de autoaceptación, relaciones positivas y dominio del entorno. Por el contrario, los participantes que han llevado a cabo más veces esta prueba muestran mayor reconocimiento en autonomía, crecimiento personal y propósito en la vida. Para los estados emocionales negativos, los participantes que han realizado más de dos veces el proceso de oposición presentan mayores niveles de depresión y ansiedad. Inversamente, los sujetos que han realizado la prueba de oposición docente menos de dos veces muestran mayores niveles de estrés.

- Las relaciones existentes entre el tiempo de actividad física semanal y las variables psicosociales denotan una mayor competencia emocional, un mayor nivel de bienestar psicológico y una menor presencia de la ansiedad, depresión y estrés para los participantes más activos físicamente.
- El análisis de las variables académicas en función del sexo de los participantes pone de manifiesto que para ambas especialidades el sexo femenino es mayor que el masculino, denotándose una mayor presencia femenina en la población de educación infantil. Igualmente, el sexo femenino es superior al masculino en el número de convocatorias presentadas.
- Respecto al análisis relacional de las variables académicas en función del tiempo de actividad física semanal, denótese que los opositores son más sedentarios conforme aumenta el número de convocatorias presentadas. Además, los aspirantes de educación infantil muestran un mayor nivel de sedentarismo.
- El análisis correlacional manifiesta que los estados emocionales negativos correlacionan negativamente con la mayoría de las variables que forman

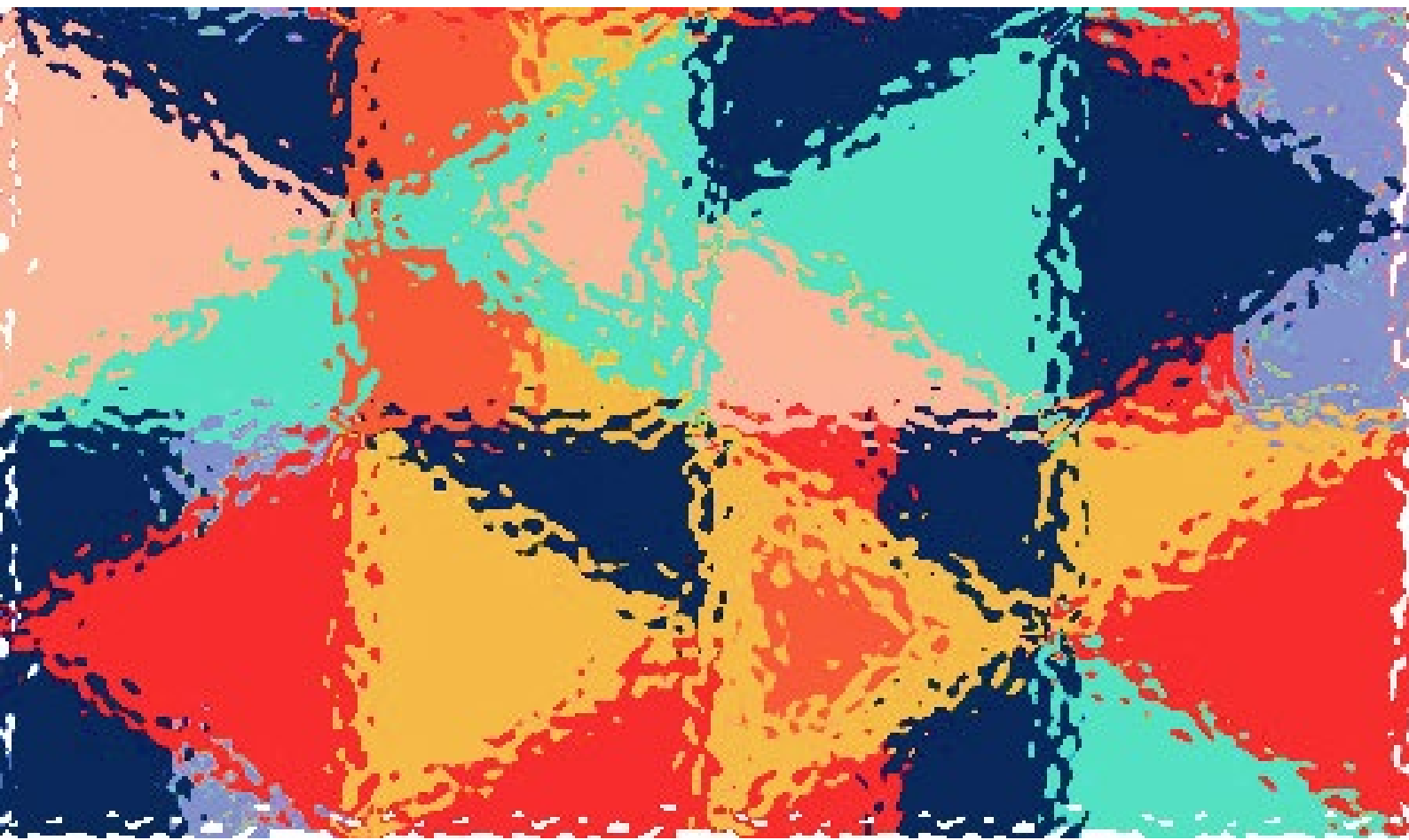
VII. Conclusiones

la inteligencia emocional, a excepción de la emocionalidad, automotivación y adaptabilidad.

- Asimismo, la ansiedad depresión y estrés correlacionan negativamente con la mayoría de las variables que forman el bienestar psicológico. No obstante, se muestra una correlación positiva con las relaciones personales.
- Respecto al análisis correlacional de las variables inteligencia emocional y bienestar psicológico, la mayoría de los constructos correlacionaron positivamente, exceptuando la autonomía, autoaceptación, crecimiento personal y propósito en la vida.
- El ajuste del modelo teórico para el planteamiento del modelo teórico evidenció un buen ajuste para cada uno de los diferentes índices. El análisis multigrupo en función del tiempo de actividad física manifiesta un mayor efecto negativo de los estados emocionales sobre la inteligencia emocional para los participantes más activos. Igualmente, se observa un mayor efecto positivo de la inteligencia emocional sobre el bienestar psicológico para este mismo grupo. Atendiendo al efecto de los estados emocionales negativos sobre el bienestar psicológico presentan un mayor efecto negativo para los participantes más sedentarios.
- Prosiguiendo con el modelo de ecuaciones multigrupo desarrollado en función de la especialidad de los opositores, se recoge un efecto positivo de los estados emocionales negativos sobre la inteligencia emocional para los opositores de primaria. Por el contrario, el efecto entre estas variables es negativo para los opositores de infantil. De igual modo, se evidencia un efecto negativo de los estados emocionales negativos sobre el bienestar psicológico siendo este mayor para los opositores de infantil. En cambio, el efecto que recibe el bienestar psicológico de la inteligencia emocional es positivo para ambos grupos, siendo mayor el efecto para los aspirantes de educación infantil.

- Finalmente, el análisis multigrupo realizado en función de las convocatorias presentadas al proceso de oposición docente muestra un efecto negativo entre los estados emocionales negativos y la inteligencia emocional. Este efecto es mayor para los participantes que han realizado esta prueba menos de dos veces. Asimismo, se recoge un efecto negativo de la ansiedad, depresión y estrés sobre el bienestar psicológico presentando un mayor efecto para los opositores que han realizado más de dos veces el proceso de oposición. Atendiendo al efecto de la inteligencia emocional sobre el bienestar psicológico, este es positivo y mayor para los opositores que más veces han realizado la prueba selectiva.

Limitaciones



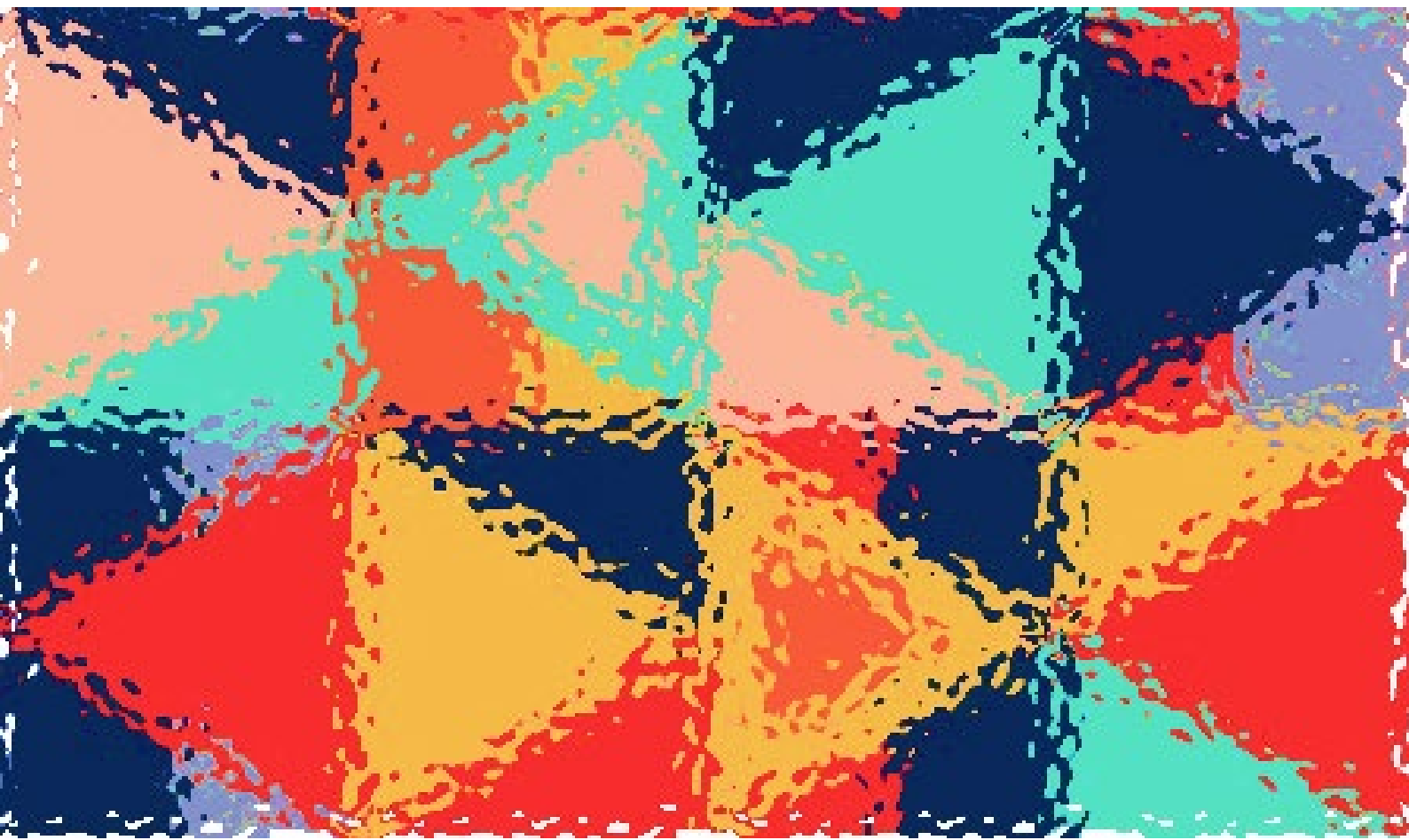
VIII. LIMITACIONES

Cabe resaltar que este estudio de tesis no está exento de limitaciones que han influido de una forma directa en el proceso de investigación. A continuación, se exponen las limitaciones más relevantes de este estudio:

- Una de las limitaciones más importantes a resaltar es la tipología de estudio. Al ser una investigación transversal solamente se ha realizado una única toma de datos. Asimismo, este tipo de análisis no permite establecer relaciones causa efecto entre las diferentes variables analizadas. Una vez establecido el perfil y la casuística, habría sido recomendable haber recogido datos en diferentes periodos de tiempo para estudiar los comportamientos de las variables investigadas.
- Respecto a la distribución de la muestra en función del sexo se observa que más de tres cuartos de la muestra son mujeres, por tanto, la muestra evidencia un carácter homogéneo. Esto evidencia que los datos pueden haberse visto influidos por esta variable.
- Los instrumentos utilizados han sido validados por la comunidad científica y adaptados a la población objeto de estudio. A pesar del alto grado de consistencia interna que han mostrado, estos no están exentos de un error intrínseco en el proceso de medición.
- Señalar que todas las variables han sido recogidas a través de un cuestionario autoinformado. Esto ha originado que los resultados no se hayan cotejado con instrumentos que evidenciasen un mayor grado de precisión.
- Continuando con el número de participantes, estos datos no deben ser generalizados a nivel nacional. Los opositores que han participado en esta investigación pertenecen a Andalucía, por lo que la muestra analizada es representativa solamente a nivel de esta comunidad autónoma.

- Destacar la dificultad de acceso a la población objeto de estudio, ya que este contacto se ha llevado a cabo por terceras personas. Esto ha originado que se hayan tenido que eliminar algunos cuestionarios porque las respuestas no eran correctas o estaban mal cumplimentados.

Perspectivas Futuras



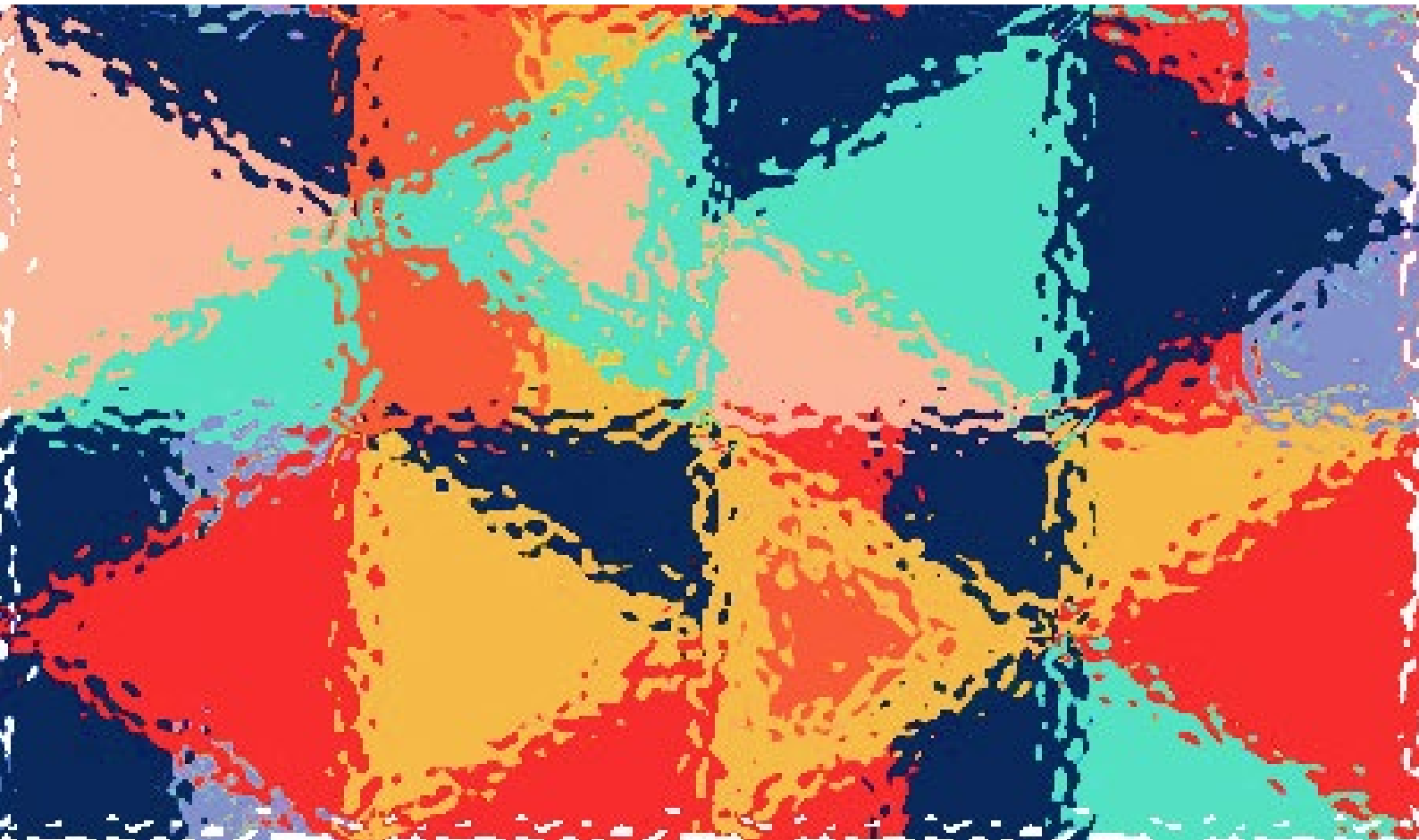
IX. PERSPECTIVAS FUTURAS

Los resultados evidenciados en el estudio de tesis permiten ampliar el campo de estudio centrado en la población opositora educativa. Asimismo, esta investigación actúa como un punto de partida para el desarrollo y realización de futuros estudios. A continuación, se reflejan las perspectivas futuras derivadas de la investigación:

- El principal propósito se traduce en la aplicabilidad y en el análisis de las variables psicosociales, deportivas, sociodemográficas y académicas en la población opositora andaluza. Una vez establecido el estado inicial de estas variables sería conveniente y recomendable recoger datos a nivel nacional para abarcar a un mayor número de opositores.
- Los resultados invitan y manifiestan en continuar con la investigación de las variables psicosociales, deportivas, sociodemográficas y académicas en la población opositora. Asimismo, sería interesante aplicar un programa de fomento de la inteligencia emocional. Igualmente sería interesante analizar otras variables de estudio relacionadas con las funciones ejecutivas y el perfil saludable de los opositores.
- Asimismo, para futuras investigaciones se emplearían instrumentos que mostrasen un mayor grado de fiabilidad. Atendiendo a la variable relacionada con la actividad física se aplicarían acelerómetros para la recogida exacta del tiempo empleado por cada persona. Además, sería recomendable analizar otras variables relacionadas con la actividad física como son la intensidad y la modalidad de actividad practicada.
- Finalmente, es necesario e importante solicitar proyectos precompetitivos con la finalidad de conseguir financiación para adquirir material específico y dispositivos electrónicos para explorar de una forma más profunda las variables relacionadas con la práctica de actividad física y antropometría. Gracias a estos instrumentos y a un mayor grado de

financiación se podrían plantear investigaciones relacionadas con una naturaleza experimental o cuasiexperimental.

Bibliografía



X. BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar-Parra, J.M., Álvarez, J. y Lorenzo, J.J. (2016). Estudio sobre las Pruebas de la Oposición de Acceso a la Función Pública Docente. Variables Influyentes en cada Fase de la Oposición. *Educación XXI*, 19(1), 357-379. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15590>
- Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L. y Wei, Y. (2022). Stress, Burnout, Anxiety and Depression among Teachers: A Scoping Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 10706. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710706>
- American Psychiatric Association (2013). *Guía de Consulta de los Criterios Diagnósticos del DSM-5*. American Psychiatric Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Ávila-Muñoz, A.M. (2019). Perfil Docente, Bienestar y Competencias Emocionales para la Mejora, Calidad e Innovación de la Escuela. *Boletín Redipe*, 8(5), 131-144.
- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la Investigación Social*. International Thomson Editores.
- Báez-Mirón, F., Zurita-Ortega, F., Martínez-Martínez, A. y Zagalaz-Sánchez, M.L. (2019). Análisis Psicométrico y Relaciones de Diagnóstico de la Inteligencia Emocional y Liderazgo en Docentes de Enseñanzas Regladas. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 201-216. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.308801>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.

- Barragán-Estrada, A.R. y Morales-Martínez, C.I. (2014). Psicología de las Emociones Positivas: Generalidades y Beneficios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19(1), 103-118.
- Belmaker, R.H. y Agam, G. (2008). Major Depressive Disorder. *The New England Journal of Medicine*, 358, 55-68. <https://doi.org/10.1056/NEJMra073096>
- Berger, E., Reupert, A., Campbell, T.C.H., Morris, Z., Hammer, M., Diamond, Z., Hine, R., Patrick, P. y Fathers, C. (2022). A Systematic Review of Evidence-Based Wellbeing Initiatives for Schoolteachers and Early Childhood Educators. *Educational Psychology Review*, 34, 2919-1969. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09690-5>
- Borrega-Mouquinho, Y., Sánchez-Gómez, J., Fuentes-García, J.P., Collado-Mateo, D. y Villafaina, S. (2021). Effects of High-Intensity Interval Training and Moderate-Intensity Training on Stress, Depression, Anxiety, and Resilience in Healthy Adults During Coronavirus Disease 2019 Confinement: A Randomized Controlled Trial. *Frontiers in Psychology*, 12, 643069. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.643069>
- Cabezas-Heredia, E., Herrera-Chávez, R., Ricaurte-Ortiz, P. y Novillo-Yahuarshungo, C. (2021). Depresión, Ansiedad, Estrés en Estudiantes y Docentes: Análisis a partir del COVID_19. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(94), 603-622.
- Cachón-Zagalaz, J., San Pedro-Veledo, M.B., Lara-Sánchez, A., Zagalaz-Sánchez, M.L. y González-González de Mesa, C. (2022). ¿Puedo ser Profesor sin Motivación para Enseñar? Adaptación de la Escala de Necesidades Psicológicas Básicas a Futuros Docentes. *Educación XXI*, 25(2), 89-105. <https://doi.org/10.5944/educxx1.30442>

X. Bibliografía

- Calles-Marbán, R. (2017). Revisión histórica de las teorías psicodinámicas explicativas de los trastornos de ansiedad. *Norte de Salud Mental*, 15(57), 127-141.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Cooper, A. y Petrides, K.V. (2010). A Psychometric Analysis of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Short Form (TEIQUE–SF) Using Item Response Theory. *Journal of Personality Assessment*, 92(5), 449-457. <https://doi.org/10.1080/00223891.2010.497426>
- Corcoran, R.P. y O’Flaherty, J. (2022). Social and emotional learning in teacher preparation: Pre-service Teacher Well-Being. *Teaching and Teacher Education*, 110, 103563. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103563>
- Costa-Rodríguez, C., Palma-Leal, X. y Salgado-Farías, C. (2021), Docentes Emocionalmente Inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la Aplicación en la Práctica Pedagógica de Aula. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 219-233. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219>
- Daza, P., Novy, D., Stanley, M. y Averill, P. (2002). The Depression Anxiety Stress Scale-21: Spanish Translation and Validation with a Hispanic Sample. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 24, 195–205. <https://doi.org/10.1023/A:1016014818163>
- de la Fuente-Arias, J. y Amate-Romera, J. (2019). La Experiencia Desagradable como Determinante de las Respuestas Cognitivas, Conductuales y Fisiológicas de Estrés Académico en Universitarios Opositores. *Anales de Psicología*, 35(3), 472-482. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.35.3.323101>

- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C. y van Dierendonck, D. (2006). Adaptación Española de las Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572-577.
- Extremera, N., Ruiz-Aranda, D., Pineda-Galán, C. y Salguero, J.M. (2011). Emotional Intelligence and its Relation with Hedonic and Eudaimonic Well-Being: A prospective study. *Personality and Individual Differences*, 51(1), 11-16. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.02.029>
- Farris, S.G. y Abrantes, A.M. (2020). Mental Health Benefits from Lifestyle Physical Activity Interventions: A Systematic Review. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 84(4). <https://doi.org/10.1521/bumc.2020.84.4.337>
- Fernández, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). Perceived Emotional Intelligence and Life Satisfaction: Predictive and Incremental Validity Using the Trait Meta-Mood Scale. *Personality and Individual Differences*, 39, 937-948. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.paid.2005.03.012>
- Flores-Kanter, P.E., Muñoz-Navarro, R. y Medrano, L.A. (2018). Concepciones de la Felicidad y su Relación con el Bienestar Subjetivo: un estudio mediante Redes Semánticas Naturales. *Liberabit*, 24(1), 115-130. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2018.v24n1.08>
- Frazier, P., Gabriel, A., Marians, A. y Lust, K. (2019). Understanding Stress as an Impediment to Academic Performance. *Journal of American College Health*, 67(6), 562-570. <https://doi.org/10.1080/07448481.2018.1499649>
- Fredrickson, B.L. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology. The broaden-and Build Theory of Positive Emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226.
- Freud, S. (1917). La Angustia. En S. Freud (Ed.), *Obras Completas*, (pp. 357-374). Amorrortu Editores.

X. Bibliografía

- Gallardo, M., Tan, H. y Gindidis, M. (2019). A Comparative Investigation of First and Fourth Year Pre-service Teachers' Expectations and Perceptions of Emotional Intelligence. *The Australian Journal of Teacher Education*, 44(12), 102-114. <https://doi.org/10.14221/ajte.2019v44n12.6>
- García-Domingo, B. (2021). Competencia Emocional en Maestros de Educación Infantil y Primaria: Fuentes de Variabilidad y Sugerencias de Mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 1-15. <https://doi.org/10.6018/reifop.450111>
- García-Martínez, I., Pérez-Navío, E., Pérez-Ferra, M. y Quijano-López, R. (2021). Relationship between Emotional Intelligence, Educational Achievement and Academic Stress of Pre-service Teachers. *Behavioral Sciences*, 11(7), 95. <https://doi.org/10.3390/bs11070095>
- 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(12), 567-575. <https://doi.org/10.6018/analesps.28.2.124111>
- Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., Pertegal-Felices, M.L. y Sánchez, B. (2018). Emotional Intelligence Training Intervention among Trainee Teachers: A Quasi-Experimental Study. *Psicología: Reflexao e Crítica*, 31, 33. <https://doi.org/10.1186/s41155-018-0112-1>
- Goleman, D. (1995). *La Inteligencia Emocional*. Kairós.
- González, J., Ros, A.B., Jiménez, M.I. y Garcés de los Fayos, E. (2014). Análisis de los Niveles de Burnout en Deportistas en función del Nivel de Inteligencia Emocional Percibida: El Papel Moderador de la Personalidad. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(3), 39-48.
- González, M. T. (1993). Aproximación al Concepto de Ansiedad en Psicología. *Aula*, 5, 9-22. <https://doi.org/10.14201/3270>

- González-Valero, G., Puertas-Molero, P., Ramírez-Granizo, I., Sánchez-Zafra, M. y Ubago-Jiménez, J.L. (2019). Relación del Mindfulness, Inteligencia Emocional y Síndrome de Burnout en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje: Una Revisión Sistemática. *Sport TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 8(2), 13-22. <https://doi.org/10.6018/sportk.401061>
- González-Valero, G., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R. y Puertas-Molero, P. (2019). Analysis of Motivational Climate, Emotional Intelligence, and Healthy Habits in Physical Education Teachers of the Future Using Structural Equations. *Sustainability*, 11(13), 3740. <https://doi.org/10.3390/su11133740>
- González-Valero, G., Zurita-Ortega, F., San Román-Mata, S. y Puertas-Molero, P. (2021). Relación de Efecto del Síndrome de Burnout y Resiliencia con Factores Implícitos en la Profesión Docente. Una Revisión Sistemática. *Revista De Educación*, (394), 271-295. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-394-508>
- González-Valero, G., Zurita-Ortega, F., Ubago-Jiménez, J.L. y Puertas-Molero, P. (2021). Use of Meditation and Cognitive Behavioral Therapies for the Treatment of Stress, Depression and Anxiety in Students. A Systematic Review and Meta-Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(22), 4394. <https://doi.org/10.3390/ijerph16224394>
- Gorospe, J.D. (2022). Pre-Service Teachers' Teaching Anxiety, Teaching Self-Efficacy, and Problems Encountered during the Practice Teaching Course. *Journal of Education and Learning*, 11(4), 84-91. <https://doi.org/10.5539/jel.v11n4p84>
- Gosselin, V., Boccanfuso, D. y Laberge, S. (2021). Can School-based Physical Activity Foster Social Mobility? *Canadian Journal of Public Health*, 112(1), 115-119. <https://doi.org/10.17269/s41997-020-00375-6>

X. Bibliografía

- Guijarro-Ojeda, J.R. y Cardoso-Pulido, M.J. (2019). Examining Spanish EFL Pre-service Teachers' Emotional Intelligence: A Quantitative Study. *The International Journal of Adult, Community and Professional Learning*, 26(1), 49-66. <https://doi.org/10.18848/2328-6318/CGP/v26i01/49-66>
- Guildford, J.P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2000). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Hohls, J.K., König, H.H., Quirke, E. y Hajek, A. (2021). Anxiety, Depression and Quality of Life—A Systematic Review of Evidence from Longitudinal Observational Studies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(22), 12022. <https://doi.org/10.3390/ijerph182212022>
- Hu, L.T. y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Jordan, P.J. y Troth, A.C. (2002). Emotional Intelligence and Conflict Resolution: Implications for Human Resource Development. *Advances in Developing Human Resources*, 4(1), 62-79. <https://doi.org/10.1177/1523422302004001005>
- Kostev, K., Teichgräber, F., Konrad, M. y Jacob, L. (2019). Association between Chronic Somatic Conditions and Depression in Children and Adolescents: A Retrospective Study of 13,326 Patients. *Journal of Affective Disorders*, 245, 697-701. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.11.014>
- Kruk, J. (2009). Physical Activity and Health. *Asian Pacific Journal of Cancer Prevention*, 10(5), 721-727.
- Kulinna, P. H., McCaughtry, N., Martin, J. J., Cothran, D. y Faust, R. (2008). The Influence of Professional Development on Teachers' Psychosocial

Perceptions of Teaching a Health-related Physical Education Curriculum. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(3), 292-307.

Kyriazos, T.A. (2018). Applied Psychometrics: Sample Size and Sample Power Considerations in Factor Analysis (EFA, CFA) and SEM in General. *Psychology*, 9(8), 86856.
<http://dx.doi.org/10.4236/psych.2018.98126>

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 de octubre de 1990.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2002.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/12/23/10>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. *Boletín Oficial del Estado*, 154, de 27 de junio de 1980.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/1980/06/19/5>

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 159, de 4 de julio de 1985.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/1985/07/03/8>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>

X. Bibliografía

- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. *Boletín Oficial del Estado*, 278, de 21 de noviembre de 1995. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1995/11/20/9>
- Liao, Y.H. y Chen, H.C. (2022). Happiness Takes Effort: Exploring the Relationship among Academic Grit, Executive Functions and Well-being. *Personality and Individual Differences*, 199, 11863. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111863>
- López-Sánchez, G.F., Smith, L., López-Bueno, R. y Pardhan, S. (2022). Gender Differences in the Association between Physical Inactivity and Mental-Health Conditions in People with Vision or Hearing Impairment. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(6), 3307. <https://doi.org/10.3390/ijerph19063307>
- Lovibond, S. y Lovibond, P. (1995). *Manual for the Depression Anxiety Stress Scales*. Psychology Foundation
- Lucas-Mangas, S., Valdivieso-León, L., Espinoza-Díaz, I.M. y Tous-Pallarés, J. (2022). Emotional Intelligence, Psychological Well-Being and Burnout of Active and In-Training Teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(6), 3514. <https://doi.org/10.3390/ijerph19063514>
- Madigan, D. J. y Kim, L. E. (2021). Does Teacher Burnout Affect Students? A Systematic Review of its Association with Academic Achievement and Student-reported Outcomes. *International journal of educational research*, 105, 101714. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714>
- Maricutoiu, L.P., Pap, Z., Stefancu, E., Mladenovici, V., Valache, D.G., Popescu, B.D., Ilie, M. y Virga, D. (2023). Is Teachers' Well-Being Associated with Students' School Experience? A Meta-analysis of Cross-Sectional

Evidence. *Educational Psychology Review*, 35, 1-36.

<https://doi.org/10.1007/s10648-023-09721-9>

Martens, R. (1977). *Sport Competition Anxiety Test*. Human Kinetics.

Martínez-Heredia, N., Santaella-Rodríguez, E. y Rodríguez-García, A.M. (2020).

Benefits of Physical Activity for the Promotion of Active Aging in Elderly.

Bibliographic Review. *Retos-Nuevas Tendencias en Educación Física Deporte*

y Recreación, 39, 829-834. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.74537>

Martínez-Monteagudo, M.C., Inglés, C.J., Granados, L., Aparisi, D. y García-

Fernández, J.M. (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>

Maydeu-Olivares, A. (2017) Maximum Likelihood Estimation of Structural

Equation Models for Continuous Data: Standard Errors and Goodness of

Fit. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 24(3), 383-394.

<http://dx.doi.org/10.1080/10705511.2016.1269606>

Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). *What is Emotional Intelligence? Emotional*

Development and Emotional Intelligence: Educational Implication. Basik Books.

McDowell, C.P., Dishman, R.K., Gordon, B.R. y Herring, M.P. (2019). Physical

Activity and Anxiety: A Systematic Review and Meta-analysis of

Prospective Cohort Studies. *American Journal of Preventive Medicine*, 57(4),

546-556. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2019.05.012>

Melguizo-Ibáñez, E. (2023). *Estudio sobre la Motivación, Imagen Corporal y Ansiedad
en función del Perfil Físico-Saludable en Futuros Docentes de Educación Física*.

Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

X. Bibliografía

- Melguizo-Ibáñez, E., González-Valero, G., Ubago-Jiménez, J.L. y Puertas-Molero, P. (2022). Resilience, Stress, and Burnout Syndrome According to Study Hours in Spanish Public Education School Teacher Applicants: An Explanatory Model as a Function of Weekly Physical Activity Practice Time. *Behavioral Sciences*, 12(9), 329. <https://doi.org/10.3390/bs12090329>
- Mérida-López, S. y Extremera, N. (2020). When Pre-service Teachers' Lack of Occupational Commitment is not Enough to Explain Intention to Quit: Emotional intelligence Matters! *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 52-58. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2019.05.001>
- Mertens, E., Clarys, P., Mullie, P., Lefevre, J., Charlier, R., Knaeps, S., Huybrechts, I. y Deforche, B. (2017). Stability of Physical Activity, Fitness Components and Diet Quality Indices. *European Journal of Clinical Nutrition*, 71(4), 519-524. <https://doi.org/10.1038/ejcn.2016.172>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Datos y Cifras. Curso Escolar 2021/2022*. Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Igualdad en Cifras. MEFP 2022*. Secretaría General Técnica.
- Monteiro, D., Rodrigues, F. y Lopes, V.P. (2021). Social Support Provided by the Best Friend and Vigorous-intensity Physical Activity in the Relationship between Perceived Benefits and Global Self-worth of Adolescents. *Revista de Psicodidáctica*, 26(1), 70-77. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.11.004>
- Moriana-Elvira, J.A. y Herruzo-Cabrera, J. (2004). Estrés y Burnout en Profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(3), 597-621.
- Mosteiro-García, M.J. (1997). El Género como Factor Condicionante de la Elección de Carrera: Hacia una Orientación para la Igualdad de Oportunidades

entre los Sexos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 1, 305-315.

Ntoumanis, N., Ng, J.Y.Y., Prestwich, A., Quested, E., Hancox, J.E., Thorgersen, Ntoumani, C., Deci, E.L., Ryan, R.M., Lonsdale, C. y Williams, G. (2021). A Meta-analysis of Self-determination Theory-informed Intervention Studies in the Health Domain: Effects on Motivation, Health Behavior, Physical, and Psychological Health. *Health Psychology Review*, 15(2), 214-244. <https://doi.org/10.1080/17437199.2020.1718529>

Orden de 23 de febrero de 2022, por la que se efectúa convocatoria de procedimiento selectivo para el ingreso en el Cuerpo de Maestros. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 41, de 2 de marzo de 2022. https://juntadeandalucia.es/eboja/2022/41/BOJA22-041-00043-3231-01_00256494.pdf

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2020). *Guidelines on Physical Activity and Sedentary Behaviour for Children and Adolescents, Adults and Older Adults*. Organización Mundial de la Salud.

Organización Mundial de la Salud. (2017). *Depresión y Otros Trastornos Mentales Comunes. Estimaciones Sanitarias Mundiales*. Organización Panamericana de la Salud.

Pedro-Espada, J.P., Orgilés, M., Méndez, X. y Morales, A. (2021). Problemas Relacionados con la Regulación Emocional: Depresión y Problemas de Ansiedad. En J.R. Fernández-Hermida y S. Villamarín-Fernández (Eds.), *Libro Blanco de la Salud Mental Infanto-Juvenil* (pp. 22-31). Consejo General de la Psicología.

Pichot, P. (1999). The semantics of anxiety. *Human Psychopharmacology-Clinical and Experimental*, 14(1), 22-28. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1077\(199908\)14:1+%3CS22::AID-HUP114%3E3.0.CO;2-V](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1077(199908)14:1+%3CS22::AID-HUP114%3E3.0.CO;2-V)

X. Bibliografía

- Pineda-Galán, C. (2012). *Inteligencia Emocional y Bienestar Personal en Estudiantes Universitarios de Ciencias de la Salud*. Tesis Doctoral: Universidad de Málaga.
- Puertas-Molero, P. (2018). *Influencia del Síndrome de Burnout, Niveles de Estrés, Lenguaje no Verbal e Inteligencia Emocional en el Desarrollo Competencial de Profesionales Docentes Universitarios*. Tesis Doctoral: Universidad de Jaén.
- Puertas-Molero, P. (2020). *Actividad Físico-deportiva Saludable en la Población Española. Análisis de la Influencia de los Medios de Comunicación*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Puertas-Molero, P., González-Valero, G., Melguizo-Ibáñez, E., Valverde-Janer, M., Ortega Caballero, M. y Ubago-Jiménez, J. L. (2022). Evolución de la Producción Científica del Síndrome de Burnout, Inteligencia Emocional y Práctica de Actividad Físico-saludable en Docentes. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 359–368. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2022.n1.v2.2364>
- Puertas-Molero, P., Ubago-Jiménez, J.L., Moreno-Arrebola, R., Padial-Ruz, R., Martínez-Martínez, A. y González-Valero, G. (2018). La Inteligencia Emocional en la Formación y Desempeño Docente: Una Revisión Sistemática. *REOP - Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 29(2), 128–142. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23157>
- Puertas-Molero, P., Ubago-Jiménez, J.L., Padial-Ruz, R., Martínez-Martínez, A. y González-Valero, G. (2018). La Inteligencia Emocional en la Formación y Desempeño Docente: Una Revisión Sistemática. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(2), 128-142. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23157>
- Ramírez-Macías, G. (2013). *Manual de Teoría e Historia de la Educación Física y del Deporte Contemporáneos*. Wanceulen.

Real Decreto 2377/1985, de 18 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de Normas Básicas sobre Concursos Educativos. *Boletín Oficial del Estado*, 310, de 27 de diciembre de 1985.

<https://www.boe.es/eli/es/rd/1985/12/18/2377>

Rodríguez-Ayllon, M., Cadenas-Sánchez, C., Estévez-López, F., Muñoz, N.E., Mora-González-J., Migueles, J.H., Molina-García, P., Henriksson, H., Mena-Molina, A., Martínez-Vizcaíno, V., Catena, A., Löf, M., Erickson, K.I., Lubans, D.R., Ortega, F.B. y Esteban-Cornejo, I. (2019). Role of Physical Activity and Sedentary Behavior in the Mental Health of Preschoolers, Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Sports Medicine*, 49(9), 1383-1410. <https://doi.org/10.1007/s40279-019-01099-5>

Rubio-Sánchez, V. (2014). *Creencias, Metas y Compromiso de los Opositores a los Cuerpos de Maestros y de Profesores de Enseñanza Secundaria*. Tesis Doctoral: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Ruiz, M.A., Pardo, A. y San Martín, R. (2010). Modelos de Ecuaciones Estructurales. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 34-45.

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, 141–166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>

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. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.57.6.1069>

Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

X. Bibliografía

- Salvador, J.L. (2009). *El Deporte en Occidente: Grecia, Roma, Bizancio*. Cátedra.
- Selye, H. (1950). *The Physiology and Pathology of Exposure to Stress*. Acta.
- Selye, H. (1975). Stress and Distress. *Comprehensive Therapy*, 1(8), 9-13.
- Sharma, A., Madaan, V. y Petty, F.D. (2006). Exercise for Mental Health. *The Primary Care Companion to the Journal of Clinical Psychiatry*, 8(2), 106.
<https://doi.org/10.4088%2Fpcc.v08n0208a>
- Soriano-Sánchez, J.G. y Jiménez-Vázquez, D. (2023). La Influencia de la Inteligencia Emocional sobre el Síndrome de Burnout: Una Revisión Sistemática. *Revista Estudios Psicológicos*, 3(2), 19–34.
<https://doi.org/10.35622/j.rep.2023.02.002>
- Su, L., Tang, B. y Nawijn, J. (2020). Eudaimonic and Hedonic Well-being Pattern Changes: Intensity and Activity. *Annals of Tourism Research*, 84, 103008.
<https://doi.org/10.1016/j.annals.2020.103008>
- Suárez-Riveiro, J.M., Rubio-Sánchez, V., Antúnez, R. y Fernández-Suárez, A.P. (2013). Metas y Compromiso de los Opositores al Cuerpo de Maestros en la Especialidad de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 77-92. <https://doi.org/10.6018/rie.31.1.139661>
- Sulis, G., Mercer, S., Mairitsch, A., Babic, S. y Shin, S. (2021). Pre-service Language Teacher Wellbeing as a Complex Dynamic System. *System*, 103, 102642.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102642>
- Tamayo-Fajardo, J.A. y Esquivel-Ramos, R. (2019). *Historia de las Actividades Físicas y el Deporte en la Literatura. De la Comunidad Primitiva a la Modernidad*. Universidad de Huelva.
- Thompson, J. y Gómez, R. (2014). The Role of Self-Esteem and Self-Efficacy in Moderating the Effect of Workplace Stress on Depression, Anxiety and

- Stress. *The Australasian Journal of Organisational Psychology*, 7(e2), 1-14.
<https://doi.org/10.1017/orp.2014.2>
- Thorndike, E.L. (1990). Intelligence and its Uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Tian, J., Yu, H. y Austin, L. (2022). The Effect of Physical Activity on Anxiety: The Mediating Role of Subjective Well-Being and the Moderating Role of Gender. *Psychology Research and Behavior Management*, 15, 3167-3178.
<https://doi.org/10.2147/PRBM.S384707>
- Tomás, J.M., Galiana, L., Gutiérrez, M., Sancho, P. y Oliver, A. (2016). Predicción del Bienestar Hedónico y Eudaimónico en Envejecimiento con Éxito. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 6(3), 167-176. <https://doi.org/10.1989/ejihpe.v6i3.177>
- Travers, J.B. y Cooper, D. (1997). *Teacher under Pressure: Stress in Teaching Profession*. Paidós
- Turner, K. y Stough, C. (2020). Pre-service Teachers and Emotional Intelligence: A Scoping Review. *The Australian Educational Researcher*, 47, 283-305.
<https://doi.org/10.1007/s13384-019-00352-0>
- Ubago-Jiménez, J.L. (2021). *Efectos de un Programa de Actividad Física y Deportiva sobre el Desarrollo de las Inteligencia Múltiple: Salud Física, Social y Psicológica*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Ubago-Jiménez, J.L., Zurita-Ortega, F., San Román-Mata, S., Puertas-Molero, P. y González-Valero, G. (2020). Impact of Physical Activity Practice and Adherence to the Mediterranean Diet in Relation to Multiple Intelligences among University Students. *Nutrients*, 12(9), 2630.
<https://doi.org/10.3390/nu12092630>
- Valdivia-Moral, P.A. (2016). *Niveles de Ansiedad, Autoconcepto y Resiliencia en Deportes Individuales*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

X. Bibliografía

- Van Rooy, D.L., Viswesvaran, C. y Pluta, P. (2005). An Evaluation of Construct Validity: What is this Thing Called Emotional Intelligence? *Human Performance*, 18(4), 445-462. https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/s15327043hup1804_9
- Vázquez, C. (2009). El Bienestar de las Naciones. En C. Vázquez y G. Hervás (Eds.), *La Ciencias del Bienestar: Fundamentos de una psicología positiva* (pp. 103-142).
- Veseley, A.K., Saklofske, D.H. y Nordstokke, D.W. (2014). EI training and pre-service teacher wellbeing. *Personality and Individual Differences*, 65, 81-85. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.052>
- Villanueva-Kuong, L.E. y Ugarte-Concha, A.R. (2017). Niveles de Ansiedad y la Calidad de Vida en Estudiantes de una Universidad Privada de Arequipa. *Avances en Psicología: Revista de la Facultad de Psicología y Humanidades*, 25(2), 153-169. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2017.v25n2.351>
- Wanders, L., Cuijpers, I., Kessels, R.P.C., Van de Rest, O., Hopman, M.T.E. y Thijssen, D.H.J. (2021). Impact of Prolonged Sitting and Physical Activity Breaks on Cognitive Performance, Perceivable Benefits, and Cardiometabolic Health in Overweight/Obese Adults: The Role of Meal Composition. *Clinical Nutrition*, 40(4), 2259-2269. <https://doi.org/10.1016/j.clnu.2020.10.006>
- Wang, K., Zhang, T., Ouyang, Y., Liu, B. y 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>
- Warburton, D.E.R. y Bredin, S.S.D. (2017). Health Benefits of Physical Activity: A Systematic Review of Current Systematic Reviews. *Current Opinion in Cardiology*, 32(5), 541-556. <https://doi.org/10.1097/HCO.0000000000000437>

- Weineck, J. (1988). *Entrenamiento Óptimo: Cómo Lograr el Máximo Rendimiento Deportivo*. Hispano Europea.
- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R.D. y MacCann, C. (2003). Development of Emotional Intelligence: Towards a Multi-Level Investment Model. *Human Development*, 46(2-3), 69-96. <https://doi.org/10.1159/000068580>
- Zhang, J. y Yen, S.T. (2015). Physical Activity, Gender Difference, and Depressive Symptoms. *Health Services Research*, 50(5), 1550-1573. <https://doi.org/10.1111%2F1475-6773.12285>
- Zhang, K., Mi, Z., Parks-Stamm, E.J., Cao, W., Ji, Y. y Jiang, R. (2018). Adaptability Protects University Students from Anxiety, Depression, and Insomnia During Remote Learning: A Three-Wave Longitudinal Study from China. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 868072. <https://doi.org/10.3389%2Ffpsyt.2022.868072>