



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Nuevos avances en educación: metodologías didácticas para la enseñanza de lenguas extranjeras y educación física

Coords.

Maria Valero Redondo

Cesar Méndez Domínguez

Marina Díaz Rodríguez

Dykinson, S.L.

NUEVOS AVANCES EN EDUCACIÓN:
METODOLOGÍAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA
DE LENGUAS EXTRANJERAS Y EDUCACIÓN FÍSICA



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

NUEVOS AVANCES EN EDUCACIÓN:
METODOLOGÍAS DIDÁCTICAS PARA LA
ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS
Y EDUCACIÓN FÍSICA

Coords.

MARIA VALERO REDONDO
CÉSAR MÉNDEZ DOMÍNGUEZ
MARINA DÍAZ RODRÍGUEZ

Dykinson, S.L.

2024



Esta obra se distribuye bajo licencia

Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)

La Editorial Dykinson autoriza a incluir esta obra en repositorios institucionales de acceso abierto para facilitar su difusión. Al tratarse de una obra colectiva, cada autor únicamente podrá incluir el o los capítulos de su autoría.



NUEVOS AVANCES EN EDUCACIÓN:
METODOLOGÍAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA
DE LENGUAS EXTRANJERAS Y EDUCACIÓN FÍSICA

Diseño de cubierta: Rafa Ramiro

Maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2024

N.º 223 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2024

ISBN: 978-84-1170-332-2

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L, ni de los editores o coordinadores de la obra. Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

INDICE

INTRODUCCIÓN. FUSIONANDO TEORÍA Y PRÁCTICA: NUEVAS METODOLOGÍAS DIDÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS Y EDUCACIÓN FÍSICA PARA PROFESORES DE SECUNDARIA Y EDUCACIÓN SUPERIOR.....	11
MARÍA VALERO-REDONDO CÉSAR MÉNDEZ DOMÍNGUEZ MARINA DÍAZ-RODRÍGUEZ	
CAPÍTULO 1. EL <i>STORYTELLING</i> PARA LA MEJORA DE LAS DESTREZAS ORALES EN INGLÉS.....	24
ANTONIA BUENDÍA ALCARAZ	
CAPÍTULO 2. ¿PUEDEN LOS ADOLESCENTES DEL SIGLO XXI APRENDER GRIEGO ANTIGUO DE UNA MANERA DIVERTIDA?.....	45
PATRICIA GARCÍA ZAMORA	
CAPÍTULO 3. MÚSICA E INNOVACIÓN DOCENTE PARA APRENDER ÁRABE DE FORMA NATURAL: ¿HACEMOS UN MUÑECO DE NIEVE? ..	58
SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD	
CAPÍTULO 4. INNOVACIÓN DOCENTE APLICADA AL ESTUDIO DE LA LENGUA ÁRABE: DÉJATE LLEVAR A UN MUNDO IDEAL	74
SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD	
CAPÍTULO 5. EXPLORANDO NUEVOS HORIZONTES PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS	87
ROSA ISABEL ABAD CASTRO	
CAPÍTULO 6. LA METÁFORA COMO RECURSO EN LA DIDÁCTICA DE UNA LE: UNA PROPUESTA PARA LA CLASE DE E/LE.....	106
VALENTINA PALEARI	
CAPÍTULO 7. LA POESÍA COMO RECURSO DIDACTICO EN LA ENSEÑANZA DE PORTUGUES COMO LENGUA EXTRANJERA	122
KEILA COELHO BARBOSA	
CAPÍTULO 8. AS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS COMO RECURSOS DIDÁCTICOS NAS AULAS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA.....	134
KEILA COELHO BARBOSA	
CAPÍTULO 9. LA METODOLOGÍA DE LA DISPONIBILIDAD LÉXICA COMO RECURSO DIDÁCTICO	149
SARAI DE REGLA CRUZ VENTURA	

CAPÍTULO 10. EL AUTOANÁLISIS DE LA PROPIA PRODUCCIÓN SIGNADA: UNA HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA CONCIENCIAR SOBRE LOS MECANISMOS DE COHESIÓN DEL DISCURSO	169
STÉPHANIE PAPIN	
CAPÍTULO 11. EL USO DE REDES NEURONALES AL SERVICIO DEL APRENDIZAJE DEL ÁRABE: UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE PARA INICIARSE EN EL ESTUDIO DE LA LENGUA	185
SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD	
CAPÍTULO 12. CHATGPT FOR AUTONOMOUS L2 PRONUNCIATION WORK	197
JOSÉ ANTONIO MOMPEÁN GONZÁLEZ	
ALBA HERNÁNDEZ GONZÁLEZ	
CAPÍTULO 13. FORMATIVE FEEDBACK. AN UPDATED STUDY AT SECONDARY LEVEL	220
ISABEL SANCHA PIÑEIRO SORONDO	
CAPÍTULO 14. FROM CLASSROOM TO REAL WORLD: ROLE-PLAY SCENARIOS FOR IMPROVING ENGLISH AT C1 LEVEL IN HIGHER EDUCATION	234
MARÍA VALERO-REDONDO	
CAPÍTULO 15. ESPLORANDO IL <i>MALL</i> E LA <i>GAMIFICATION</i> : VANTAGGI, SFIDE E PROSPETTIVE FUTURE NELL'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE STRANIERE	256
ANNAMARIA MARTIGNETTI	
FRANCISCO JOSÉ RODRÍGUEZ-MESA	
CAPÍTULO 16. THE IMPACT OF GAME-BASED LEARNING INSTRUCTION ON IMPROVING DISCOURSE ANALYSIS PROFICIENCY IN EFL EDUCATION	275
PAOLA CABRERA – SOLANO	
LUZ CASTILLO - CUESTA	
CAPÍTULO 17. HARD AND SOFT SCIENCES IN CONTRAST: ESP MEDIATED BY COLLABORATIVE LEARNING (CL) AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES (CT)	292
NOELIA CASTRO CHAO	
TAMARA BOUSO RIVAS	
CAPÍTULO 18. APRENDIZAJE BASADO EN JUEGOS (ABJ) EN EL AULA DE LITERATURA	324
LAURA HERNÁNDEZ GONZÁLEZ	
CAPÍTULO 19. THE IMPACT OF GAMIFICATION ON STUDENT'S MOTIVATION IN HIGHER BILINGUAL EDUCATIONAL CONTEXTS: A CASE STUDY OF AFFECTIVE AND COGNITIVE RESPONSES	339
MARIBEL RODRÍGUEZ ZAPATERO	
LEONOR M. PÉREZ NARANJO	
CRISTINA MORILLA GARCÍA	
ROCÍO MUÑOZ BENITO	

CAPÍTULO 20. GAMIFICACIÓN MÓVIL EN EL AULA: EL CASO DE UN TALLER DE LENGUA Y CULTURA PARA ADOLESCENTES	361
ÁNGEL PEINADO JARO	
CAPÍTULO 21. UNA PROPUESTA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA CRÍTICA DE TEXTOS MULTIMODALES EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA.....	379
BENJAMÍN CARCAMO BERNARDO PINO ROJAS	
CAPÍTULO 22. IMPACTO DE LAS LECCIONES PRAGMÁTICAS EN LA RESPUESTA A CUMPLIDOS EN ESTUDIANTES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: UN ESTUDIO EXPERIMENTAL	393
JEREMY W. BACHELOR	
CAPÍTULO 23. HACIA UNA AUTOEVALUACIÓN DE LA REDACCIÓN PROFESIONAL EN SEGUNDAS LENGUAS: EL CASO DEL BUSINESS ENGLISH COMO LENGUA FRANCA	409
LETICIA MORENO-PÉREZ	
CAPÍTULO 24. ABORDAGEM MULTICULTURAL NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA	420
KEILA COELHO BARBOSA	
CAPÍTULO 25. CONNECTING IN-CLASS AND OUT-OF-CLASS EXPOSURE TO ENGLISH: A SOCIAL NETWORK APPROACH FOR ENHANCING SOFT SKILLS AND FOSTERING PRODUCTIVE SKILL DEVELOPMENT IN THE ENGLISH FOR TOURISM (EFT) CLASSROOM.....	435
YOLANDA JOY CALVO BENZIES NAARA QUEIRUGA DOMÍNGUEZ	
CAPÍTULO 26. LA COMPETENCIA TRADUCTORA BÁSICA EN EL AULA: DEBATES HACIA LA INNOVACIÓN DOCENTE EN UNA ERA DIGITALIZADA.....	461
IRENE RODRÍGUEZ ARCOS	
CAPÍTULO 27. SEXUAL HEALTH AND ESP FOR NURSING UNDERGRADUATES	477
RAQUEL GARCÍA-CUEVAS GARCÍA	
CAPÍTULO 28. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE UNA MATERIA DE LEXICOGRAFÍA	492
XOSÉ SOTO ANDIÓN	
CAPÍTULO 29. DICCIONARIOS ACADÉMICOS EN LÍNEA: HERRAMIENTAS PARA EL APRENDIZAJE FILOLÓGICO EN EL GRADO EN FILOLOGÍA HISPÁNICA. APUNTES PARA UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA	511
RAÚL DÍAZ ROSALES	

CAPÍTULO 30. INTEGRATING MICRO-CREDENTIAL TRAINING IN HIGHER EDUCATION: A PROPOSAL FOR BA DISSERTATION SUPPORT	529
MARTA MARTÍN GILETE CRISTINA BLANCO GARCÍA	
CAPÍTULO 31. CONTENIDOS CULTURALES/INTERCULTURALES EN LOS MANUALES DE LOS LIBROS DE CHINO PARA LOS NEGOCIOS ...	545
TZU-YIU CHEN	
CAPÍTULO 32. TEACHING SEMANTICS AND PRAGMATICS THROUGH THE ESA APPROACH IN AN EFL CONTEXT	556
LUZ CASTILLO - CUESTA PAOLA CABRERA – SOLANO	
CAPÍTULO 33. <i>LOVE'S LABOUR'S LOST</i> AND ITS SOURCES: CURRICULUM INNOVATION AND THE TEACHING OF SHAKESPEARE ...	574
LUIS J. CONEJERO-MAGRO	
CAPÍTULO 34. ENSEÑAR LITERATURA EN EQUIPO: UNA EXPERIENCIA DE <i>CO-TEACHING</i> EN EL AULA UNIVERSITARIA	589
CRISTINA SANZ RUIZ SERGIO SANTIAGO ROMERO	
CAPÍTULO 35. <i>FOOTBALL</i> + EN LAS ESCUELAS: UNA MANERA INNOVADORA DE IMPLEMENTAR EL FÚTBOL EN LOS COLEGIOS ..	604
FRANCESC SOLANELLAS DONATO JOSHUA MUÑOZ FRANCESC GENOVARD SUREDA MIQUEL GOMIS SINTES	
CAPÍTULO 36. RELACIÓN ENTRE LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA PROPUESTA POR LA OMS, LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL SÍNDROME DE <i>BURNOUT</i> EN EL DOCENTE DE EDUCACIÓN SUPERIOR	621
PILAR PUERTAS-MOLERO GRACIA CRISTINA VILLODRÉS RAFAEL FRANCISCO CARACUEL-CÁLIZ	
CAPÍTULO 37. EL DEPORTE DE LA ORIENTACIÓN EN LA ETAPA DE TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA (TVA) EN EDUCACIÓN ESPECIAL	639
VIRGINIA GÓMEZ BARRIOS LÁZARO MEDIAVILLA SALDAÑA	
CAPÍTULO 38. ¿CÓMO SE MUEVEN LOS ESCOLARES CON TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN / HIPERACTIVIDAD (TDAH) EN EL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA NATURALEZA, Y QUÉ OPINAN SUS PROFESORES SOBRE ELLO?	661
MIGUEL VILLA-DE GREGORIO CÉSAR MÉNDEZ DOMÍNGUEZ PATRICIA ROCU GÓMEZ IRENE RAMÓN-OTERO	

**CAPÍTULO 39. EL IMPACTO DE LOS PARES EN LA PARTICIPACIÓN
EN ACTIVIDADES FÍSICAS Y DEPORTIVAS ENTRE ESTUDIANTES680**

RAFAEL FRANCISCO CARACUEL-CÁLIZ

JOSÉ MANUEL ALONSO-VARGAS

EDUARDO MELGUIZO IBÁÑEZ

**CAPÍTULO 40. DESVELANDO LA INFLUENCIA DEL GÉNERO Y
EL CONTEXTO FAMILIAR EN LA ACTIVIDAD FÍSICA INFANTIL 691**

DAVID ÁLVAREZ-IBÁÑEZ

**CAPÍTULO 41. LOS DESCANSOS ACTIVOS COMO RECURSO
DOCENTE PARA LA MEJORA DE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS
EN EL ENTORNO EDUCATIVO707**

EDUARDO MELGUIZO IBÁÑEZ

GABRIEL GONZÁLEZ VALERO

MANUEL ANTONIO ORTIZ FRANCO

JOSÉ LUIS UBAGO JIMÉNEZ

**CAPÍTULO 42. IMPORTANCIA DE LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD
FÍSICA EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL.
ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN723**

GABRIEL GONZÁLEZ-VALERO

GRACIA CRISTINA VILLODRES

DANIEL SANZ MARTÍN

MANUEL ANTONIO ORTIZ FRANCO

**CAPÍTULO 43. PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE PLANTA:
UNA GUÍA DIDÁCTICA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO
PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL
AULA HOSPITALARIA 750**

MIRIAM PALOMO NIETO

ELENA RAMÍREZ RICO

JORGE AGUSTÍN ZAPATERO AYUSO

PATRICIA ROCU GÓMEZ

**CAPÍTULO 44. INNOVACIÓN DOCENTE EN LAS AULAS
UNIVERSITARIAS. SATISFACCIÓN E IMPLICACIÓN DE
LOS UNIVERSITARIOS DE MAGISTERIO..... 770**

MIRIAM PALOMO NIETO

IRENE RAMÓN OTERO

CARLOS AVILÉS VILLAROEL

MIGUEL VILLA DE GREGORIO

**CAPÍTULO 45. ESTILOS DE APRENDIZAJE PREFERENTES EN
ALUMNOS DEL GRADO EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA
Y DEL DEPORTE. PROYECTO AI-A 782**

EVA GESTEIRO ALEJOS

MIGUEL ÁNGEL ROJO TIRADO

CAPÍTULO 46. ESTILOS DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE. PROYECTO AI-A.....799

MIGUEL ÁNGEL ROJO TIRADO

EVA GESTEIRO ALEJOS

CAPÍTULO 47. MODELO DE EDUCACIÓN FÍSICA CON SIGNIFICADO: MEJORANDO EL DISFRUTE EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES..... 815

SALVADOR PÉREZ MUÑOZ

PAULA TERESA MORALES CAMPO

ALBERTO RODRÍGUEZ CAYETANO

FÉLIX HERNÁNDEZ MARCHAN

CAPÍTULO 48. EL ESCAPE ROOM EDUCATIVO COMO METODOLOGÍA DOCENTE EN EL ESTUDIANTADO UNIVERSITARIO 829

XOANA REGUERA LÓPEZ DE LA OSA

ALFONSO GUTIÉRREZ SANTIAGO

JUAN CARLOS ARGIBAY GONZÁLEZ

IVÁN PRIETO LAGE

CAPÍTULO 49. EL XECBALL: AJEDREZ MOTRIZ PARA LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA 865

PAULA TERESA MORALES CAMPO

SALVADOR PÉREZ MUÑOZ

FÉLIX HERNÁNDEZ MERCHÁN

ALBERTO RODRÍGUEZ CAYETANO

CAPÍTULO 50. CREACIÓN PLÁSTICA, VISUAL Y CORPORAL EN EL ENTORNO NATURAL: ARTE Y NATURALEZA PARA EL BIENESTAR Y LA SALUD EN EDUCACIÓN 900

CÉSAR MÉNDEZ DOMÍNGUEZ

MARTA LAGE DE LA ROSA

FELIPE SALAROLLI DE SOUZA LOPES

CAPÍTULO 51. INNOVACIÓN EDUCATIVA: BACHILLERATO TÉCNICO DEPORTIVO EN ECUADOR 912

ALEX GALEANO-TERÁN

RELACIÓN ENTRE LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA PROPUESTA POR LA OMS, LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL SÍNDROME DE *BURNOUT* EN EL DOCENTE DE EDUCACIÓN SUPERIOR

PILAR PUERTAS-MOLERO
GRACIA CRISTINA VILLODRÉS
Universidad de Granada

RAFAEL FRANCISCO CARACUEL-CÁLIZ
*Universidad Internacional de la Rioja y
Universidad Internacional de Valencia*

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, la literatura emergente sobre los problemas como la ansiedad o el afrontamiento de situaciones estresantes en el ámbito organizacional ha puesto de manifiesto que la profesión docente es especialmente estresante (García-Arroyo, Segovia y Peiró, 2019). Esto lleva a considerar la docencia como una de las profesiones más vulnerables a la hora de desarrollar patologías como el síndrome de burnout, que se manifiesta a nivel mental como depresión o ansiedad, a través de enfermedades físicas como problemas estomacales o síntomas conductuales como irritabilidad o absentismo laboral (Bottiani et al., 2019).

El aumento de este síndrome dentro del ámbito docente no solo está causando problemas específicamente a los profesores, sino también en el sistema educativo en general, debido a las consecuencias directas que tiene sobre la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (Puertas-Molero et al., 2018; Shackleton et al., 2019). Por este motivo, se ha convertido en un tema de creciente interés en el mundo científico (Atmaca et al., 2020; Simoes y Calheiros, 2019).

En este sentido, la práctica de actividad física regular puede actuar como un escudo contra el desarrollo del síndrome de burnout. Tal y como se recoge en el documento de recomendaciones globales sobre actividad física elaborado por la Organización Mundial de la Salud (OMS), los adultos (18-64 años) deberían realizar un mínimo de 150 minutos semanales de actividad física moderada o 75 minutos de actividad física aeróbica vigorosa, lo que favorece las funciones musculares y cardiorrespiratorias, además de reducir el riesgo de enfermedades no transmisibles y problemas de salud mental.

En la actualidad se reconoce que la actividad física actúa como una herramienta que contribuye a mejorar la calidad de vida psicológica (Herbert et al., 2020), ya que se manifiesta en aspectos como los niveles de bienestar mental, emocional y subjetivo. Asimismo, autores como Brzozowski et al. (2016) y Linninge et al. (2018) encuentran que la actividad física favorece de forma natural el aumento de endorfinas y la eliminación de cortisol, siendo este último el que se almacena en el organismo en caso de altos niveles de estrés prolongados en el tiempo.

En cuanto a la inteligencia emocional, ha sido uno de los paradigmas de investigación más desarrollados en la última década dentro del campo de la psicología y se concibe como la capacidad de comprender y utilizar adecuadamente las emociones (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006; Melguizo-Ibáñez et al., 2022). Este constructo tiene un gran impacto en la salud física y mental, el rendimiento laboral y las relaciones sociales, lo que facilita la elección adecuada de estrategias de afrontamiento (Oznacar, Sensoy y Satilmis, 2018; Valente et al., 2020). En consecuencia, la inteligencia emocional se ha convertido en un factor esencial para la propia adaptación física y mental al contexto social.

Según San Román-Mata et al. (2020) y Wang et al. (2020), este constructo se relaciona positivamente con la calidad de vida, los estilos de vida saludables y un mejor nivel de bienestar subjetivo. Del mismo modo, diversos estudios han encontrado que existe una relación entre la inteligencia emocional y la salud física. En este sentido, cabe destacar que la práctica de actividad física regular favorece el desarrollo de la inteligencia emocional, a través del fortalecimiento de herramientas

que mejoran el afrontamiento y la toma de decisiones exitosas ante situaciones de carácter adverso (Cecchini, Méndez-Gimenez y Fernández-Losa, 2019). Sin embargo, aunque los datos extraídos de diversos estudios han sido positivos, pocos estudios han centrado su interés en examinar ambos constructos conjuntamente.

2. OBJETIVOS

Dada la problemática actual a la que se enfrentan los docentes y los altos niveles de estrés a los que están expuestos, el objetivo de este estudio fue analizar las diferencias de género y comprobar si el cumplimiento de la práctica de actividad física recomendada por la OMS podría mejorar los valores del síndrome de burnout y la inteligencia emocional en profesores universitarios.

3. METODOLOGÍA

DISEÑO Y PARTICIPANTES

Se llevó a cabo un estudio ex post factor de carácter descriptivo, comparativo, correlacional y transversal mediante la medición de un único grupo. No se administró ningún tratamiento experimental ni se manipularon las variables. La muestra del estudio estuvo constituida por 464 profesores universitarios de la Comunidad Autónoma de Andalucía (distribución por provincias en la Tabla 1). La distribución fue homogénea, siendo el 51,5% ($n = 239$) mujeres y el 48,5% ($n = 225$) hombres. La edad de los participantes osciló entre 24 y 70 años ($43,94 \pm 10,03$). El 58,2% ($n = 270$) de los profesores cumplía las recomendaciones de actividad física mínima recomendadas por la OMS, mientras que el 41,8% ($n = 194$) no las cumplía. El muestreo utilizado para seleccionar a los participantes fue por conveniencia, invitando a participar en el estudio a aquellos que impartían docencia en las distintas universidades públicas andaluzas.

TABLA 1. Distribución de los participantes por provincias andaluzas

Provincia	Frecuencia	Percentage
Granada	n = 284	61.2 %
Almería	n = 59	12.7 %
Jaén	n = 35	7.5 %
Córdoba	n = 31	6.7 %
Málaga	n = 28	6.0 %
Sevilla	n = 14	3.0 %
Huelva	n = 8	1.7 %
Cádiz	n = 5	1.1 %

VARIABLES E INSTRUMENTOS

El primer instrumento utilizado fue un registro de elaboración propia (es decir, un Ad-Hoc). En él se incluyeron aspectos sociodemográficos y de actividad física como el sexo y la edad de los participantes, la provincia en la que imparten clase y la actividad física mínima recomendada por la OMS (2010), categorizada como "Si cumplen las recomendaciones" o "No cumplen las recomendaciones." La OMS recomienda una práctica mínima de 150 min/semana de actividad física moderada o 75 min/semana de actividad física vigorosa.

Para la Inteligencia Emocional se empleó el "Trait Meta-Mood Scale (TMMS)" propuesta por Salovey et al. (1995). En esta versión, se presentaba una escala rasgo que evaluaba el metacognoscimiento del estado emocional a través de 48 ítems. Para este estudio, se seleccionó la versión española acortada y validada de la "Escala de Meta-Estado de Ánimo Rasgo (TMMS-24)", elaborada por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), en la que se presentan 24 ítems que responden a una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta (1 "Nada de acuerdo" a 5 "Totalmente de acuerdo). Además de establecerse como un constructo general (bajo, medio y alto), con este instrumento las respuestas se miden por un fenómeno trifactorial que se distribuye de la siguiente manera, ofreciendo diferentes valores en función del género: **Atención emocional (IEAE)**, referida a la capacidad de sentir y expresar sentimientos de forma adecuada. Se compone de los ítems 1 a 8,

como "Presto mucha atención a los sentimientos". En el género masculino, las clasificaciones se establecen por tener un nivel bajo (menos de 21 puntos), niveles adecuados (entre 22-32 puntos) y niveles altos (más de 33 puntos). En el género femenino, las clasificaciones son, nivel bajo (menos de 24 puntos), niveles adecuados (entre 25-35 puntos) y niveles altos (más de 36 puntos). La **claridad emocional (IECE)** se refiere a la comprensión de los estados emocionales. Se compone de los ítems 9 a 16, como "Tengo claridad sobre mis sentimientos". En el género masculino, las clasificaciones se establecen en claridad baja (menos de 25 puntos), claridad adecuada (entre 26-35 puntos) y claridad excelente (más de 36 puntos). En el género femenino, las clasificaciones son claridad baja (menos de 23 puntos), claridad adecuada (entre 24-34 puntos) y claridad excelente (más de 35 puntos). Por último, la **reparación emocional (IERE)** está asociada a la regulación adecuada de los estados emocionales. Se compone de los ítems 17 a 24, como "Aunque a veces me siento triste, suelo tener una perspectiva optimista". En el género masculino, las clasificaciones se establecen en un nivel bajo (menos de 21 puntos), niveles adecuados (entre 22-32 puntos) y niveles excelentes (más de 33 puntos). En el género femenino, se establecen como nivel bajo (menos de 24 puntos), niveles adecuados (entre 25-35 puntos) y niveles excelentes (más de 36 puntos).

En la escala original se obtuvieron valores de fiabilidad de $\alpha = 0,90$ para la atención y la claridad emocional, así como de $\alpha = 0,86$ para reparación. En la validación de Fernández-Berrocal et al. (2004) todos los indicadores presentaban $\alpha \geq 0,85$. Para este estudio, el constructo general de inteligencia emocional mostró una fiabilidad de $\alpha = 0,891$, mientras que fue de $\alpha = 0,91$ para atención emocional, $\alpha = 0,918$ para claridad emocional y $\alpha = 0,88$ para reparación emocional.

Para evaluar el síndrome de burnout se utilizó la versión validada y adaptada al español por Seisdedos (1997), elaborada a partir de la versión original, "Maslach Burnout Inventori (MBI)", desarrollada por Maslach y Jackson (1981). Este instrumento se compone de 22 ítems que responden a una escala tipo Likert con siete opciones de respuesta (es decir, de 0 "Nunca" a 6 "A diario"). A partir de los indicios del síndrome de burnout, que se extraen de sus dimensiones, se categoriza

en "No Burnout", "Bajo Burnout", "Medio Burnout" y "Severo Burnout". Así, esta escala responde a tres dimensiones: **Agotamiento Emocional (SBAE)**, que se refiere a estar emocionalmente agotado debido a la alta exigencia del trabajo. Consta de nueve ítems (1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20), destacando por ejemplo: "Me siento emocionalmente agotado por mi trabajo." Hay indicios de síndrome de burnout cuando se obtienen más de 26 puntos en esta dimensión. La **despersonalización (SBD)** evalúa el grado de frialdad y distanciamiento relacional a través de cinco ítems (5, 10, 11, 15, 22), como "Creo que este trabajo me está endureciendo emocionalmente". Existen indicios de síndrome de burnout cuando se obtienen más de 9 puntos en esta dimensión. Por último, la **realización personal (SBRP)**, describe los sentimientos de competencia y rendimiento satisfactorio en el trabajo. Se compone de ocho ítems (4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21), como "Creo que recibo muchas cosas valiosas de este trabajo". Hay indicios de síndrome de burnout cuando se obtienen menos de 34 puntos en esta dimensión.

En cuanto a la consistencia interna de la escala original propuesta por Maslach y Jackson (1981), se detestó un alfa de Cronbach en todos los ítems de $\alpha = 0,83$, mientras que fue de $\alpha = 0,74$ para agotamiento emocional, $\alpha = 0,59$ para despersonalización y $\alpha = 0,77$ para realización personal. Asimismo, Seisdedos (1997) obtuvo $\alpha = 0,90$ para agotamiento emocional, $\alpha = 0,79$ para despersonalización y $\alpha = 0,71$ para realización personal. Finalmente, para este estudio, la fiabilidad del instrumento en general fue $\alpha = 0,742$, para agotamiento emocional, $\alpha = 0,874$, para despersonalización, $\alpha = 0,749$, y para realización personal, $\alpha = 0,812$, por lo que la fiabilidad de la escala está garantizada.

PROCEDIMIENTO

Para el desarrollo de este estudio, se examinó inicialmente la literatura científica con el fin de establecer la situación actual y los problemas de los profesores universitarios. Gracias a ello se seleccionaron las variables de estudio mencionadas anteriormente. Posteriormente, se elaboró un formulario Google con los instrumentos especificados, donde se explicaron los objetivos a perseguir y la finalidad del estudio. Asimismo, se indicó que con su elaboración se aceptaba la participación en el

estudio, asegurando el anonimato de los datos. Para su administración, se solicitó la colaboración de las distintas universidades andaluzas, enviando por correo electrónico a los profesores el cuestionario completo con la información detallada anteriormente. En este sentido, el estudio se realizó de acuerdo con los principios éticos para la investigación con seres humanos establecidos en la Declaración de Helsinki y bajo la supervisión del Comité de Ética de la Investigación de la Universidad de Granada (1230/CEIH/2020). Para asegurar la fiabilidad y el sesgo de las preguntas, así como para comprobar que las respuestas no habían sido formuladas al azar, se repitieron dos ítems del cuestionario. De esta forma y siguiendo los criterios mencionados, se invalidaron un total de 43 cuestionarios.

ANÁLISIS DE DATOS

Se realizó un análisis descriptivo para establecer las características de los sujetos participantes, que se mostraron mediante medias (M), desviaciones típicas (DE) y frecuencias (%). La normalidad y homogeneidad de la varianza de las variables se estableció mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Para analizar las diferencias entre las variables del estudio, se utilizó la prueba t de Student para muestras independientes y tablas de contingencia. Las diferencias se determinaron con la prueba Chi-cuadrado de Pearson. Además, se realizaron correlaciones bivariadas de Pearson al nivel de significación de $p < 0,05$ y $p < 0,01$.

Por último, se indicaron las magnitudes de las diferencias en el tamaño del efecto (ES), utilizando la diferencia de medias estandarizada, d de Cohen (Cohen, 1988), definida como de efecto nulo ($d = 0-0,19$), efecto bajo ($d = 0,20-0,49$), efecto moderado ($d = 0,50-0,79$) o efecto alto ($d \geq 0,80$) (Cohen, 1992). Así, se calculó el intervalo de confianza del 95% (IC 95%) para cada ES. Para el tratamiento y análisis de los datos se utilizó el programa estadístico SPSS 24.0 (IBM Corp, Armonk, NY, EE.UU.).

4. RESULTADOS

En la siguiente tabla, se muestran las variables psicosociales en función del sexo de los participantes. Se obtuvieron diferencias

estadísticamente significativas para IEG ($p = 0,047$, $ES = 0,189$, $IC = [0,006, 0,371]$) y EIAE ($p = 0,004$, $ES = 0,272$, $IC = [0,089, 0,455]$). El género femenino mostró los valores más altos para IEG ($M = 3,76 \pm 0,51$), condicionado principalmente por una asociación indirecta con SBD ($r = -,261^{**}$) y IEAE ($M = 3,66 \pm 0,83$), destacando la existencia de una baja eficacia de la relación. En este último caso, el género masculino se asoció positivamente con IECE ($r = .228^{**}$) y SBD ($r = .139^{*}$), mientras que el género femenino lo hizo con SBAE ($r = .145^{*}$). No se encontraron relaciones significativas para el resto de las dimensiones ($p \geq 0,05$). Sin embargo, se encontró una asociación indirecta más fuerte para las mujeres ($r = -,238^{**}$) entre IERE y SBD que para los hombres ($r = -,162^{*}$).

TABLA 2. Variables psicosociales según el sexo de los participantes

					Correlación						Levene Test		T-Test		ES (d)	IC 95%
Variables		SEXO	M	SD	2	3	4	5	6	7	F	Sig.	T	Sig.		
IE	IEG (1)	H	3.66	0.55	.653*	.786*	.701*	-.210*	-.122	.438*	1.212	0.271	-1.994	0.047	0.189	[0.006; 0.371]
		M	3.76	0.51	.536*	.759*	.682*	-.283*	-.261**	.378*						
	IEAE (2)	H	3.43	0.86	1	.228*	.063	.118	.139*	.077	0.697	0.404	-2.924	0.004	0.272	[0.089; 0.455]
		M	3.66	0.83	1	.045	-.063	.145*	-.025	-.040						
	IECE (3)	H	3.75	0.72		1	.509*	-.240*	-.280**	.381*	0.759	0.384	-0.214	0.831	0.013	[-0.169; 0.195]
		M	3.76	0.77		1	.475*	-.369*	-.265**	.395*						
	IERE (4)	H	3.81	0.73			1	-.374*	-.162*	.518*	0.250	0.617	-0.728	0.467	0.055	[-0.127; 0.237]
		M	3.85	0.72			1	-.367*	-.238**	.419*						
SB	SBAE (5)	H	3.04	1.36				1	.612**	-.559*	0.412	0.522	-0.392	0.695	0.037	[-0.145; 0.219]
		M	3.09	1.35				1	.558**	-.606*						

	SBD (6)	H	1.99	1.27				1	-.432*							[-0.141; 0.223]
		M	1.94	1.17				1	-.393*							
	SBRP (7)	H	4.32	0.85					1							[-0.158; 0.206]
		M	4.34	0.81					1							

Nota 1. Sexo masculino (H); Sexo femenino (M).

Nota 2. Inteligencia Emocional (IE); Inteligencia Emocional General (IEG); Atención Emocional (IEAE); Claridad Emocional (IECE); Reparación Emocional (IERE); Síndrome de Burnout (SB); Agotamiento emocional (SBAE); Despersonalización (SBD); Realización personal (SBRP).

Nota 3. Tamaño del efecto (ES); intervalo de confianza (IC).

La tabla 3 muestra los resultados porcentuales de las categorías psicosociales y de actividad física según el sexo de los participantes. No se obtuvieron resultados estadísticamente significativos ($p \geq 0,05$) para el síndrome de burnout. Sin embargo, si se mostraron asociaciones significativas ($p \leq 0,05$) para la inteligencia emocional, siendo el género femenino el que mostró mayores porcentajes medios (51,5%) y de inteligencia emocional alta (56,0%), siendo los porcentajes mayores niveles de inteligencia emocional baja (59,4%) en el género masculino. Y para la actividad física ($p \leq 0,05$), fueron los hombres (54,1%) los que mostraron una mayor frecuencia de práctica de actividad física mínima recomendada frente a las mujeres (45,9%).

TABLA 3. Categorías de variables psicosociales según el género de los participantes.

Variables	Categorías	Sexo		Total	Sig.
		Hombres	Mujeres		
Inteligencia Emocional	Baja	59.4%	40.6%	100%	$p \leq 0.05$
	Media	48.5%	51.5%	100%	
	Alta	44.0%	56.0%	100%	
Síndrome Burnout	No Burnout	48.2%	51.8%	100%	$p \geq 0.05$
	Bajo Burnout	52.8%	47.2%	100%	
	Medio Burnout	41.7%	58.3%	100%	
	Severo Burnout	51.4%	48.6%	100%	
Actividad Física	Si	54.1%	45.9%	100%	$p \leq 0.05$
	No	40.7%	59.3%	100%	

La Tabla 4 muestra los resultados relacionados con las variables psicosociales en función de la práctica de la actividad física mínima recomendada. Los profesores universitarios que realizaron la actividad física mínima recomendada mostraron mejores niveles de IEG ($M = 3,80 \pm 0,52$; $ES = 0,385$; $IC = [0,198, 0,571]$), IECE ($M = 3.86 \pm 0,71$; $ES = 0,338$; $IC = [0,152, 0,524]$), IERE ($M = 3,92 \pm 0,73$; $ES = 0,293$; $IC = [0,107, 0,478]$) y SBRP ($M = 4,42 \pm 0,81$; $ES = 0,281$; $IC = [0,096, 0,466]$). Sin embargo, los participantes que no realizaban la actividad física recomendada tenían valores medios más altos en SBAE ($M = 3,31 \pm 1,27$; $ES = 0,306$; $IC = [0,120, 0,491]$). Cabe señalar que, en el caso de los participantes que cumplieron las recomendaciones, el IEG se asoció negativamente con el SBD ($r = -.234^{**}$). Sin embargo, con estos mismos participantes, el IEAE se relacionó positivamente con el SBAE ($r = .207^{**}$), mientras que para aquellos que no realizaron actividad física, se asoció directamente con el IECE ($r = .188^{**}$). Así, el SBRP se correlacionó más con los participantes que cumplían las recomendaciones mínimas propuestas por la OMS. Entre los resultados estadísticamente significativos ($p \leq 0,05$), el tamaño del efecto de la relación entre variables fue medio-bajo ($d < 0,5$).

TABLA 4. Variables psicosociales correspondientes a la práctica de actividad física mínima recomendada.

					Correlación						Levene Test		T-Test		ES (d)	IC 95%
Variables		AF	M	DT	2	3	4	5	6	7	F	Sig.	T	Sig.		
IE	IEG (1)	Si	3.80	0.52	.603**	.725**	.719**	-.265**	-.234**	.419**	0.143	0.705	4.070	0.000	0.385	[0.198; 0.571]
		No	3.60	0.52	.589**	.808**	.631**	-.157*	-.122	.359**						
	IEA E (2)	Si	3.61	0.85	1	.070	.047	.207**	.093	-.053	0.186	0.666	1.852	0.065	0.177	[0.007; 0.362]
		No	3.46	0.84	1	.188**	-.090	.056	.000	.095						
	IEC E (3)	Si	3.86	0.71		1	.489**	-.373**	-.359**	.461**	2.237	0.135	3.447	0.001	0.338	[0.152; 0.524]
		No	3.61	0.78		1	.468**	-.182*	-.151*	.268**						

	IER E (4)	Si	3.92	0.73			1	-.444**	-.257**	.505**	0.036	0.849	3.103	0.002	0.293	[0.107; 0.478]
		No	3.71	0.70			1	-.216**	-.104	.390**						
SB	SBA E (5)	Si	2.90	1.39				1	.636**	.626**	3.912	0.049	-3.213	0.001	0.306	[0.120; 0.491]
		No	3.31	1.27				1	.506**	.496**						
	SBD (6)	Si	1.95	1.29					1	.457**	7.604	0.006	-0.298	0.760	0.025	[-0.160; 0.209]
		No	1.98	1.11					1	.352**						
	SBR P (7)	Si	4.42	0.81						1	0.002	0.960	2.971	0.003	0.281	[0.096; 0.466]
		No	4.19	0.83						1						

Nota 1. Actividad física (AF).

Nota 2. Inteligencia Emocional (IE); Inteligencia Emocional General (IEG); Atención Emocional (IEAE); Claridad Emocional (IECE); Reparación Emocional (IERE); Síndrome de Burnout (BS); Agotamiento Emocional (SBAE); Despersonalización (SBD); Realización Personal (SBRP).

Nota 3. Tamaño del efecto (ES); Intervalo de confianza (IC)

En línea con lo comentado, la tabla 5 recoge las categorías de las variables psicosociales y la práctica de actividad física mínima recomendada. Se encontraron resultados significativos ($p \leq 0,05$) para ambas variables. Se destaca que el 77,3% de los sujetos que practicaron la actividad física mínima recomendada obtuvieron altos niveles de inteligencia emocional frente a los que no lo hicieron (22,7%). En este sentido, los mayores porcentajes de no realizar actividad física mínima (62,5%) se relacionaron con una inteligencia emocional baja. Así, se demostró que cumplir con las recomendaciones de actividad física de la OMS se relacionó con la ausencia de signos de burnout (66,3%).

TABLA 5. Categorías de variables psicosociales según la práctica de actividad física mínima recomendada

Variables	Categorías	Actividad Física		Total	Sig.
		Si	No		
Inteligencia Emocional	Baja	37.5%	62.5%	100%	p ≤ 0.05
	Media	56.0%	44.0%	100%	
	Alta	77.3%	22.7%	100%	
Síndrome Burnout	No Burnout	66.3%	33.7%	100%	p ≤ 0.05
	Bajo Burnout	54.4%	45.6%	100%	
	Medio Burnout	46.6%	53.4%	100%	
	Severo Burnout	47.1%	52.9%	100%	

5. DISCUSIÓN

El objetivo principal de este estudio fue analizar las diferencias respecto al sexo según los factores psicosociales, así como estudiar la relación entre la inteligencia emocional y el síndrome de burnout con la práctica recomendada de actividad física entre el profesorado universitario de Andalucía. Muchos estudios similares se han realizado en diversos contextos (Abarca-Gálvez, Ramírez-Gutiérrez y Caycho-Rodríguez, 2020; Extremera et al., 2019; González-Valero et al., 2019; Merino-Jiménez, Alguacil y Vidal-Vilaplana, 2020).

En cuanto a las variables psicosociales y el sexo, se detectó que las mujeres presentaban mayores niveles de inteligencia emocional general, así como mayor atención hacia las emociones y agotamiento, mientras que en los hombres se detectó mayor claridad emocional. Hallazgos similares se encontraron en el estudio de Suárez-Martel y Martín-Santana (2019), quienes encuentran que las mujeres tienden a expresar más abiertamente sus sentimientos, lo que favorecería un aumento de la atención a las propias emociones de las mujeres. Del mismo modo, autores como Fernández-Berrocal et al. (2012) confirman los mismos resultados, con la salvedad de que obtuvieron mayores niveles de claridad y regulación emocional en las mujeres.

Al examinar la práctica de actividad física recomendada en función del sexo de los participantes, los datos más altos se registraron entre los hombres, siendo las mujeres las que menos practican actividad física.

Autores como Brien y Brien (2018) y Ramón-Suárez, Zapata-Vidales y Cardona-Arias (2014) sugieren que estas diferencias podrían derivarse de factores como la motivación, ya que los hombres tienden a practicar actividad física por el mero placer de realizarla. Sin embargo, las mujeres tienden a estar motivadas para practicar actividad física extrínseca; es decir, hacen ejercicio con otros fines como mejorar la imagen corporal, aumentar los niveles de salud, etc. (Monteiro et al., 2019; Puertas-Molero et al., 2022).

La práctica regular de actividad física es un factor que favorece la inteligencia emocional. En concreto, se asocia a una mejor comprensión, regulación y percepción emocional (Bisquerra, 2013). Asimismo, el ejercicio físico se asocia con menos signos de padecer el síndrome de burnout, ya que los docentes que realizan actividad física presentan una mayor realización personal. Sin embargo, los sujetos que no siguen las pautas de actividad física recomendadas por la OMS muestran mayores niveles de atención a sus emociones, lo que puede derivar en episodios de estrés, ansiedad y/o depresión. Datos similares a los obtenidos por Obando-Mejías et al. (2017) muestran que mantenerse físicamente activo influye favorablemente en la reducción del estrés, así como en la capacidad de afrontamiento bajo presión. Asimismo, Estrada et al. (2016), encuentran que la actividad física regular favorece la reducción de conductas negativas y mejora el estado de ánimo, lo que actúa como salvaguarda frente al síndrome de burnout.

En base a los hallazgos anteriores, se detectó que los profesores que cumplían con las recomendaciones propuestas por la OMS (2010) en cuanto a la práctica de actividad física presentaban mayores niveles de inteligencia emocional y carecían de signos del síndrome de burnout, ocurriendo a la inversa con aquellos sujetos que no realizan actividad física. La actividad física favorece el bienestar subjetivo de quienes la practican además de proporcionar satisfacción por el esfuerzo realizado. Estos aspectos son mecanismos esenciales para prevenir el desarrollo de patologías como el síndrome de burnout, la depresión o la ansiedad (Hass et al., 2020; Estévez-Ayllón et al., 2023).

Además, es interesante destacar las principales limitaciones del estudio. Fue descriptivo y transversal, lo que sólo permitió interpretar las

variables en el momento en que se extrajeron. Del mismo modo, hubiera sido interesante ampliar el espectro de variables relacionadas con el bienestar mental del profesorado universitario, como la resiliencia, el bienestar subjetivo o la ansiedad, así como otros aspectos como la categoría profesional o los años de experiencia en dicha profesión.

En este sentido, dada la problemática actual y los altos niveles de estrés que soportan los docentes, sería beneficioso el desarrollo de un estudio longitudinal en el que se promoviera la inteligencia emocional a través de la práctica de actividad física y mental.

6. CONCLUSIONES

Este estudio se ha realizado con la intención de analizar las diferencias de sexo entre la práctica de actividad física en profesores universitarios de Andalucía y cómo ésta afecta a la inteligencia emocional y al síndrome de burnout. Los resultados han demostrado que las mujeres presentan mayores niveles de inteligencia emocional, así como de atención a sus propias emociones, mientras que los hombres obtienen los mejores niveles de realización personal. En cuanto a la práctica de actividad física, los hombres son los que más cumplen con las recomendaciones mínimas propuestas por la OMS.

Asimismo, cabe destacar que aquellos profesores que realizan ejercicio físico de forma regular presentaron mejores niveles de claridad y reparación emocional, mientras que aquellos que no practican actividad física obtuvieron los mayores niveles de síndrome de burnout.

7. REFERENCIAS

- Abarca-Gálvez, C., Ramírez-Gutiérrez, L., y Caycho-Rodríguez, T. (2020). Emotional intelligence and burnout in early education teachers in Ayacucho. *Apuntes Universitarios*, 10(2), 30-45.
<https://doi.org/10.17162/au.v10i2.438>
- Atmaca, C., Rzaolgu, F., Turkdogan, T., y Yayli, D. (2020). An emotion focused approach in predicting teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 90, 103025.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103025>

- Bisquerra, R. (2013). Cuestiones sobre bienestar. *Madrid: Síntesis*.
- Bottiani, J. H., Duran, C. A., Pas, E. T., y Bradshaw, C. P. (2019). Teacher stress and burnout in urban middle schools: Associations with job demands, resources, and effective classroom practices. *Journal of School Psychology, 77*, 36-51. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.002>
- Brien, N. O., y Brien, W. (2018). The prevalence of wellbeing, resilience and physical activity among third level pre-service teacher educators in Ireland. *Journal of physical activity and Health, 15*(10), 221.
- Brzozowski, B., Mazur-Bialy, A., Pajdo, R., Kwiecien, S., Bilski, J., Zwolinska-Wcislo, M., Mach, T., y Brzozowski, T. (2016). Mechanisms by which stress affects the experimental and clinical inflammatory bowel disease (IBD): Role of brain-gut Axis. *Current Neuropsychology, 14*(8), 892–900. doi: <https://doi.org/10.2174/1570159X14666160404124127>
- Cecchini, J. A., Méndez-Gimenez, A., y Fernández-Losa, J. L. (2019). Self-regulation of learning as a mediator between emotional intelligence and moderate-to-vigorous physical activity. *International Journal of Sport Psychology, 50*(5), 391-410. <https://doi.org/10.7352/IJSP.2019.50.391>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, USA: Erlbaum.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological bulletin, 112*(1), 155.
- Estévez-Ayllón, N., Ayllón-Salas, P., Villodrés-Bravo, G. C. y Callao, V. (2023). Relationship between physical activity and mental health: A literature review. *Education, Sport, Health and Physical Activity (ESHPA): International Journal, 7*(1), 13-31.
- Estrada, P., Vázquez, E., Gáleas, Á. M., Ortega, I., Serrano, L., y Acosta, J. (2016). Beneficios psicológicos de la actividad física en el trabajo de un centro educativo. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, 30*, 203-206
- Extremera, N., Merida-López, S., Sánchez-Álvarez, N., Quintana-Orts, C., y Rey, L. (2019). A friend is a treasure: emotional intelligence, workplace social support and teacher engagement. *Praxis and Saber, 10*(24), 69-92. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10003>
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional intelligence as predictor of mental, social, and physical health in university students. *The Spanish Journal Psychology, 1*, 45-51. <https://doi.org/10.1017/S1138741600005965>
- Fernández-Berrocal, P., Berrios-Martos, M.P., Extremera, N., y Augusto, J.M. (2012). Inteligencia emocional: 22 años de avances empíricos. *Behavioral Psychology, 20*(1), 5-13.

- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological reports*, 94(3), 751-755.
<https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- García-Arroyo, J. A., Segovia, A., y Peiró, J. M. (2019). Meta-analytical review of teacher burnout across 36 societies: the role of national learning assessments and gender egalitarianism. *Psychology and Health*, 34(6), 733-753. <https://doi.org/10.1080/08870446.2019.1568013>
- 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(3), 3740.
<https://doi.org/10.3390/su11133740>
- Haas, J., Pamulapati, L. G., Koenig, R. A., Keel, V., Ogbonna, K. C., y Caldas, L. M. (2020). A call to action: Pharmacy students as leaders in encouraging physical activity as a coping strategy to combat student stress. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 12(5), 489-492.
<https://doi.org/10.1016/j.cptl.2020.01.001>
- Herbert, C., Meixner, F., Wiebking, C., y Gilg, V. (2020). Regular Physical Activity, Short-Term Exercise, Mental Health, and Well-Being Among University Students: The Results of an Online and a Laboratory Study. *Frontiers in Psychology*, 11, 509.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00509>
- Linninge, C., Jönsson, P., Bolinsson, H., Önning, G., Eriksson, J., Johansson, G., and Ahrné, S. (2018). Effects of acute stress provocation on cortisol levels, zonulin and inflammatory markers in low-and-high-stressed men. *Biological psychology*, 138(2018), 48-55. doi:
<https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2018.08.013>
- Maslach, C., y Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
<https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Melguizo-Ibáñez, E., Zurita-Ortega, F., Ubago-Jiménez, J. L., Puertas-Molero, P., y González-Valero, G. (2022). Motivational climate, anxiety and physical self-concept in trainee physical education teachers—an explanatory model regarding physical activity practice time. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(19), 12812.
- Merino-Jiménez, C., Alguacil, M., y Vidal-Vilaplana, A. (2020). Emotional intelligence in adolescents, analysis according to gender, course and sports practice. *Calidad de Vida y Salud*, 13(1), 17-30

- Monteiro D., Borrego C. C., Silva C., Moutão J., Marinho D. A., y Cid L. (2018). Motivational climate sport youth scale: measurement invariance across gender and five different sports. *Journal of Human Kinetics*, 61, 249–261. <https://doi.org/10.1515/hukin-2017-0124>
- Obando-Mejía, I. A., Calero-Morales, S., Carpio-Orellana, P., y Fernández-Lorenzo, A. (2017). Effect of physical activity in reducing work-related stress. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 33(3), 342-351.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2010). *Recomendaciones mundiales sobre la actividad física para la salud*. Suiza: Ginebra.
- Oznacar, B., Sensoy, S., y Satilmis, A. (2018). Learning Styles and Emotional Intelligence Levels of University Teacher Candidates. *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 14(5), 1837-1842. <https://doi.org/10.29333/ejmste/85419>
- 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. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 359-368
- Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Martínez-Martínez, A., Castro-Sánchez, M., y González-Valero, G. (2018). An Explanatory Model of Emotional Intelligence and Its Association with Stress, Burnout Syndrome, and Non-Verbal Communication in the University Teachers. *Journal of Clinical Medicine*, 7, 524. <https://doi.org/10.3390/jcm7120524>
- Ramón-Suárez, G., Zapata-Vidales, S., y Cardona-Arias, J. (2014). Estrés laboral y actividad física en empleados. *Diversitas: perspectiva psicológica*, 10(1), 131-141
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, & health* (125-154). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- San Román-Mata, S., Puertas-Molero, P., Ubago-Jiménez, J. L., y González-Valero, G. (2020). Benefits of Physical Activity and Its Associations with Resilience, Emotional Intelligence, and Psychological Distress in University Students from Southern Spain. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 4474. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124474>
- Seisdedos, N. (1997). *Manual MBI, Inventario Burnout de Maslach*. Madrid: Editorial Tea.

- Shackleton, N., Bonell, C., Jamal, F., Allen, E., Mathiot, A., Elbourne, D., y Viner, R. (2019). Teacher Burnout and Contextual and Compositional Elements of School Environment. *Journal of School Health*, 89(12), 977-993. <https://doi.org/10.1111/josh.12839>
- Simos, F., y Calheiros, M. M. (2019). A matter of teaching and relationships: determinants of teaching style, interpersonal resources and teacher burnout. *Social Psychology of Education*, 22(4), 991-1013. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09501-w>
- Suárez-Martín, M. J., y Martín-Santana, J. D. (2019). Influence of socio-demographic profile of teachers on their levels of emotional intelligence and burnout. *Educación XXI*, 22(2), 93-117. <https://doi.org/10.5944/educXXI.22514>
- Valente, S., Lourenco, A. A., Alves, P., y Domínguez-Lara, S. (2020). The role of the teacher's emotional intelligence for efficacy and classroom management. *Revista Ces Psicología*, 13(2), 18-31. <https://doi.org/10.21615/cesp.13.2.2>
- Wang, K., Yang, Y., 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>