

# PSICOLOGÍA

Leyre MERINO ANTÓN

---

## COMPETENCIAS EMOCIONALES Y ADAPTACIÓN PSICOSOCIAL EN EL ALUMNADO DE MAGISTERIO

**TFG/GBL 2013**

**upna**  
Universidad  
Pública de Navarra  
Nafarroako  
Unibertsitate Publikoa

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales  
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

Grado de Maestro en Educación Primaria /  
*Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua*



**Grado de Maestro en Educación Primaria**

**Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua**

Trabajo Fin de Grado

Gradu Bukaerako Lana

***COMPETENCIAS EMOCIONALES Y ADAPTACIÓN  
PSICOSOCIAL EN EL ALUMNADO DE MAGISTERIO***

Leyre MERINO ANTÓN

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

**UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA**

**NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA**

**Estudiante / Ikaslea:**

Leyre MERINO ANTÓN.

**Título / Izenburua:**

“Competencias emocionales y adaptación psicosocial en el alumnado de Magisterio”.

**Grado / Gradua:**

Grado de Maestro en Educación Primaria. / *Lehen hezkuntzako Irakasleen Gradua.*

**Centro / Ikastegia:**

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. / *Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea.*

Universidad Pública de Navarra. / *Nafarroako Unibertsitate Publikoa.*

**Directores / Zuzendariak:**

Javier FERNÁNDEZ MONTALVO.

José Javier LÓPEZ GOÑI.

**Departamento / Saila:**

Psicología y Pedagogía. / *Psikologia eta Pedagogia.*

**Curso académico:**

2012/2013.

**Semestre:**

Primavera. / *Udaberria.*

**Preámbulo:**

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Primaria por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Primaria se estructuran, según la Orden ECI/3857/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psicopedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3857/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3857/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* permite ver la correlación existente entre las competencias emocionales del alumnado universitario de educación primaria y su capacidad de adaptación psicosocial.

A lo largo del presente trabajo, se muestran diferentes investigaciones que se han realizado tanto a nivel nacional como internacional y que pretenden estudiar las competencias emocionales del alumnado dependiendo de sus características. Resulta muy importante analizar y tener en cuenta estas competencias emocionales, ya que repercuten en el presente y en el futuro del alumnado. La inclusión de manera explícita de las competencias emocionales en el currículum universitario resulta ser un punto clave para el bienestar personal y para la evasión del *burnout* o síndrome de “*estar quemado*” del futuro docente.

El módulo *didáctico y disciplinar* se basa en un estudio realizado a una muestra de 46 alumnos del Grado de Educación Primaria de la Universidad Pública de Navarra.

Este estudio consiste en la realización de dos cuestionarios. El primero de ellos trata de conocer las competencias emocionales del alumnado (Soriano y Osorio, 2008) y el segundo es el test sobre salud general denominado *General Health Questionnaire-28* (GHQ-28), trata de determinar cambios psíquicos en la función normal de la persona. Tras el análisis de los datos obtenidos en ambas escalas, se muestra la correlación existente entre ellas y se concluye que algunos problemas de salud a nivel psíquico tienen que ver con las competencias emocionales del alumno o la persona.

Asimismo, el módulo *practicum* permite conocer la realidad de las aulas, las características personales de los docentes y la repercusión que estas competencias emocionales tienen en el bienestar docente.

El hecho de desarrollar unas adecuadas competencias emocionales no sólo va a repercutir en este bienestar docente, sino que, además, va a inducir a desarrollar un adecuado clima en el aula y a que el alumnado adquiera también estas competencias debido, tanto a la formación explícita de este futuro equipo docente, como a las técnicas de modelado que se llevan a cabo en el aula.

## RESUMEN Y PALABRAS CLAVE

### Resumen

El estudio empírico expuesto a lo largo de las siguientes páginas consiste en el análisis de las competencias emocionales del alumnado de tercer curso del Grado de Educación Primaria de la Universidad Pública de Navarra (UPNA) y la comparación de los resultados con sus capacidades de adaptación psicosocial, exteriorizadas en forma de estrés, ansiedad, disfunción social y/o depresión. La finalidad de este estudio consiste en analizar si estas competencias emocionales repercuten en el bienestar y afrontamiento del *burnout* del futuro docente (Martin, Berrocal y Brackett, 2008).

La muestra se compone de 46 alumnos de tercer curso del Grado de Educación Primaria de la UPNA, comprendidos entre 20 y 31 años. Los resultados sobre las competencias emocionales de estos alumnos\* se recogen mediante la escala de Soriano y Osorio (2008). Los relativos a las habilidades de adaptación psicosocial se muestran en el cuestionario GHQ-28 y, efectivamente, la correlación entre ambos resulta notable.

*Palabras clave:* Competencias emocionales; calidad de vida; alumnado; profesorado; *burnout*.

### Abstract

The empirical study presented throughout the following pages consists in the analysis of emotional competencies of students in the third year of Primary Education Degree from the Public University of Navarra (UPNA) and the comparison of results with psychosocial adjustment capabilities, externalized in the form of stress, anxiety, social dysfunction and / or depression. The purpose of this study is to examine whether these emotional competencies will affect the welfare and future teacher *burnout* (Martin, Berrocal and Brackett, 2008).

The sample consists of 46 students in the third year of Primary Education degree from the UPNA aged between 20 and 31 years. The results about emotional skills of these students are collected by the scale of Soriano and

---

\* Para facilitar la lectura, en el texto de este artículo se utiliza el término “alumnos” para englobar al alumnado en general, sin que suponga ignorancia de las diferencias de género.

Osorio (2008). Those related to psychosocial adaptation skills are shown in GHQ-28 scale and, indeed, the correlation between the results is remarkable.

*Keywords:* emotional competencies, quality of life, students, teachers, *burnout*.



## ÍNDICE

<b>1. ANTECEDENTES, OBJETIVOS Y CUESTIONES</b>	11
1.1. Antecedentes	11
1.2. Objetivos	11
1.3. Cuestiones	12
<b>2. MARCO TEÓRICO</b>	13
2.1. Fundamentación	13
2.2. Implicaciones docentes	17
<b>3. MATERIAL Y MÉTODOS</b>	22
3.1. Material	22
3.1.1. Escala de competencias emocionales de Soriano y Osorio (2008)	22
3.1.2. GHQ-28 (General Health Questionnaire-28)	24
3.2. Método	27
3.2.1. Muestra	27
3.2.2. Procedimiento	27
<b>4. RESULTADOS Y SU DISCUSIÓN</b>	28
4.1. Descripción general	28
4.2. Cuestionario de competencias emocionales	29
4.2.1. Resultados descriptivos de las competencias emocionales	29
4.3. Cuestionario GHQ-28	40
4.3.1. Puntuación global CGHQ:	40
4.4. Relación entre los cuestionarios	43
<b>5. DISCUSIÓN</b>	46
<b>CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS</b>	51
Limitaciones	51
Agradecimientos	52
<b>REFERENCIAS</b>	55
<b>ANEXOS</b>	61
Anexo 1	61
Anexo 2	64



## 1. ANTECEDENTES, OBJETIVOS Y CUESTIONES

### 1.1. Antecedentes

El trabajo empírico que a continuación se expone, trata de ahondar en las competencias emocionales del alumnado universitario. En concreto, se trata de estudiantes del tercer curso del Grado de Educación Primaria de la Universidad Pública de Navarra. El objetivo es buscar la correlación entre éstas y la capacidad de adaptación psicosocial de este alumnado, como futuro docente.

Hoy en día hay múltiples estudios que han incidido en las competencias emocionales y en la inteligencia emocional, e incluso es posible encontrar estudios que han analizado específicamente las competencias emocionales del alumnado de Magisterio para compararlo con otros ítems, como las competencias del alumnado universitario de otras especialidades, para compararlo con diferentes perfiles competenciales, con los niveles de *burnout* del profesorado o con el manejo de estrategias de afrontamiento de los problemas, pero en ninguno de los estudios se correlacionan con los niveles de estrés y ansiedad sufridos por el alumnado universitario.

Estos niveles de estrés son los que van a repercutir gravemente en el futuro docente del alumnado y resulta esencial abordar este tema para afrontar la profesión docente evitando el *burnout* o *síndrome de estar quemado*.

### 1.2. Objetivos

En este estudio se analizan, en primer lugar, las competencias emocionales del alumnado de tercer curso del Grado de Educación Primaria de la Universidad Pública de Navarra y en segundo lugar, sus niveles de adaptación psicosocial.

Finalmente, y como objetivo primordial, se pretende estudiar si las competencias personales (autoconciencia, autorregulación y automotivación) y las competencias sociales (empatía y habilidades sociales) presentan una correlación con la adaptación psicosocial del individuo, exteriorizada mediante síntomas somáticos, ansiedad e insomnio, disfunción social y/o depresión grave.

Además, uno de los objetivos principales de este trabajo es exponer la importancia que tiene una correcta formación inicial en competencias emocionales y la inclusión de las mismas en el ámbito educativo desde etapas tempranas, con el fin de que el individuo desarrolle sus capacidades de interacción con el ambiente, de adaptación al contexto y de afrontamiento de las circunstancias de la vida con mayores probabilidades de éxito.

### **1.3. Cuestiones**

La hipótesis de partida de este estudio es que el alumnado que presente un déficit en sus competencias emocionales va a mostrar un débil resultado en su capacidad de adaptación psicosocial al medio y, por lo tanto, la aparición del *burnout* se verá favorecida.

Los estudiantes con altas puntuaciones en competencia emocional presentarán una mayor autovaloración a la hora de establecer y alcanzar sus metas y propósitos en la vida, así como una mayor capacidad de enfrentarse a las dificultades. Así, mostrarán menores niveles de agotamiento y una mayor eficacia laboral a posteriori, junto con puntuaciones más elevadas en vigor, dedicación y absorción respecto de sus futuras tareas docentes.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1. Fundamentación**

En los últimos años el concepto de competencia emocional y el interés por conceptualizarlo ha cobrado gran importancia. Este término hace referencia a la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarios para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. En el concepto de competencia se integra el saber, saber hacer y saber ser. El dominio de las competencias emocionales potencia una mejor adaptación al contexto y favorece el mejor afrontamiento a las circunstancias de la vida (Bisquerra y Pérez, 2007).

La inclusión de las competencias emocionales en el ámbito educativo está cobrando mucha fuerza en las últimas décadas. Resulta de gran importancia y necesidad adquirirlas (Bar-On y Parker, 2000; Cohen, 1999; Elias, Tobias y Friedlander, 1999-2000; Elias, Tobias, Friedlander y Goleman, 2000; Goleman, 1995-1999; Saarni, 2000; Salovey y Sluyter, 1997). La competencia emocional enfatiza en la interacción entre la persona y el ambiente, potencia una mejor adaptación al contexto y favorece el afrontamiento de las circunstancias de la vida con mayores probabilidades de éxito. Por lo tanto, su aprendizaje y desarrollo adquieren una gran importancia (Bisquerra y Pérez, 2007).

Algunos estudios internacionales avalan que la inclusión de la competencia emocional en el currículo de educación, a nivel tanto escolar, pre-universitario o universitario, contribuye de manera notable a la eficacia y al bienestar de los docentes, ya que facilita el aprendizaje, disminuye la agresividad y favorece la toma de decisiones (Goleman, 1955). La autoeficacia del docente es un factor primordial para mantener la motivación y los logros académicos del alumnado (Ashton y Webb, 1986; Midgley, Feldlaufer y Eccles, 1989; Moore y Esselman, 1992), su eficacia y sus correctas actitudes (Anderson, Greene y Loewen, 1988), los objetivos y aspiraciones propias del docente (Muijs y Reynolds, 2002), las actitudes referentes a los términos de innovación y cambio del docente (Fuchs, Fuchs, y Bishop, 1992; Guskey, 1988), el uso de nuevas técnicas de aprendizaje (Allinder, 1994; Woolfolk, Rosoff y Hoy, 1990) y la

probabilidad de que los maestros\* continúen ejerciendo la profesión docente (Burley, Hall, Villeme, y Brockmeier, 1991; Glickman y Tamashiro, 1982). Además, hay datos que demuestran una clara relación entre la competencia emocional del docente y las diferentes dimensiones del *burnout* (Chwalisz, Altmaier y Russell, 1992).

Cuando se analizan los estudios internacionales, no podemos olvidar los realizados por la comunidad de profesionales del ámbito de la investigación y de la práctica educativa The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (Casel), fundada en EEUU por Goleman y Rockefeller Growald en 1994. Se trata de una institución cuyo ámbito de actuación es la enseñanza y el aprendizaje de las competencias socioemocionales. Este grupo trata de crear un cuerpo teórico sólido, contrastado en la práctica, y difundido a través de programas de formación de profesionales en competencias socioemocionales. Sus principales objetivos son la revisión y la evaluación de los diferentes programas de estimulación del aprendizaje social y emocional en los centros educativos (Casel, 2003).

Las investigaciones realizadas en España sobre las competencias emocionales en el alumnado universitario son también dignas de analizar: Se han comparado los perfiles de competencias socioemocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos, con el objeto de identificar bien los factores generales comunes a los diferentes ámbitos, bien componentes concretos de la inteligencia social, emocional y práctica más relacionados con cada dominio profesional (Castejón, Cantero y Pérez, 2008).

En el estudio empírico realizado por Bueno, Teruel y Valero (2005) se analiza la dimensión emocional de los estudiantes de varias especialidades de primer y tercer curso de Magisterio de la Universidad de Zaragoza. Este estudio pretende aportar datos sobre el nivel de inteligencia emocional y del manejo de algunas estrategias de afrontamiento en una situación problemática dentro del contexto educativo. Estos tres autores justifican la necesidad de realizar estudios e investigaciones que consoliden un cuerpo teórico para guiar la

---

\* El término "maestros" hace referencia al personal docente en general, sin que suponga la ignorancia de las diferencias de género existentes.

intervención educativa en los contextos escolares e incluir las competencias emocionales en los planes de estudios de Magisterio, ya que el docente ha de saber integrar la dimensión afectiva para enfrentarse a los problemas prácticos. Además, demuestran que las competencias socioafectivas juegan un papel importante en el contexto educativo y que el maestro ha de saber cómo enseñar a los alumnos a conocer sus sentimientos y cómo manejarlos (Bueno, Teruel y Valero, 2005).

Otro de los estudios españoles sobre las competencias emocionales del alumnado universitario de Educación Social, Magisterio (Educación Infantil y Educación Primaria), Pedagogía y/o Psicopedagogía de las Universidades de Barcelona y de Lleida durante los cursos 2007-2008 y 2008-2009 evidencian la relación existente entre competencias emocionales y habilidades sociales. Se concluye que las personas con más confianza y seguridad en sí mismas presentan una mayor capacidad para iniciar y mantener relaciones sociales positivas. Asimismo, el bienestar personal y social está influido por la capacidad de resolución de conflictos, la toma de decisiones, la consideración de aspectos éticos, la identificación de la necesidad de apoyo y el ejercicio de una ciudadanía activa. De nuevo, aparece una estrecha correlación entre el nivel emocional y el nivel social. En este estudio se cuestionan algunos aspectos relativos a la validez del Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos QDE-A, puesto que mide aspectos muy similares a los medidos en otras escalas como la Escala de Habilidades Sociales de Gismo (Filella y Soldevilla, 2010).

También se han diseñado cuestionarios con el fin de verificar su validez, para analizar y diagnosticar las competencias emocionales del alumnado de primer curso de Magisterio. En este sentido, se han propuesto modelos de predicción para identificar las competencias del alumnado. Tras realizar y analizar el cuestionario, se pueden observar las diferencias en cuanto a las competencias emocionales desarrolladas dependiendo de la titulación de magisterio (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Física, Audición y Lenguaje y Logopedia) que los alumnos están estudiando (Iglesias, 2009).

El último de los estudios que se mencionan en este trabajo plantea la necesidad de diseñar programas que favorezcan el aprendizaje de las

competencias con el objetivo de poner en práctica el conocimiento, las actitudes y algunas características de la personalidad (Repetto, Pena y Lozano, 2007).

En todos ellos destaca la importancia de reconocer las competencias emocionales en la formación universitaria, ya que se relacionan con niveles óptimos de desempeño en el ámbito personal educativo, profesional y en el afrontamiento exitosos de los retos en la vida diaria (Filella y Soldevilla, 2010). Resulta necesario diseñar, desarrollar y evaluar intervenciones psicopedagógicas que muestren la importancia y los beneficios de las competencias emocionales en los ámbitos señalados; así como incorporar el desarrollo de las competencias emocionales en el currículo universitario. Los estudios realizados ponen en evidencia la importancia de la educación emocional y el trabajo de las habilidades sociales en el ámbito académico (Repetto, Pena y Lozano, 2007).

De hecho, algunas universidades australianas (Nuan, George y McCausland, 2000), la Harvard Business School en Estados Unidos o la Sheffield Hallam University, en Inglaterra ya han implantado dichas competencias en los planes de estudio universitarios, pero en la mayoría de los países, la inclusión de las competencias emocionales en el currículo ocupa un segundo plano dentro del conjunto de competencias docentes (Bisquerra, 2005; López-Goñi y Zabala, 2012).

No obstante, y pese a que la mayor parte de las competencias están identificadas como claves para el desempeño profesional (Goleman, 1998), no están incorporadas en los programas universitarios. Hay que formar profesionales que se adecúen a las demandas reales y actuales. La sociedad actual y el ámbito profesional exigen una atención a las competencias emocionales del estudiante universitario, es decir, el futuro docente. La mayor parte de los docentes considera primordial el dominio de estas habilidades para el desarrollo evolutivo y socio-emocional de su alumnado.

Recientemente se están desarrollando algunas líneas de trabajo orientadas a la formación basada en competencias. Concretamente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, se han diseñado algunas propuestas y



programas educativos en los que se establecen unas competencias genéricas, la mayoría de ellas, socioemocionales. Pero queda mucho por aclarar a este respecto, ya que estas teorías no aclaran ni la especificidad de las competencias, ni señalan cómo identificarlas, cómo incorporarlas al currículum o cómo desarrollarlas en los estudios universitarios.

En nuestro país son muy pocos los programas socio-emocionales destinados a fomentar la inteligencia emocional del profesorado, no sólo como beneficio que recae directamente sobre ellos, sino también sobre la práctica docente y, por tanto, sobre el alumnado de modo indirecto (Martín, Berrocal y Brackett, 2008). Además de escasos, estos programas son precarios y, cuando se producen, son programas excesivamente teóricos. Esto contrasta, por un lado, con el interés de los docentes por dotar al alumnado tanto de conocimientos como de habilidades sociales y emocionales y, por otra parte, con los resultados obtenidos en los estudios expuestos con anterioridad, que demuestran la utilidad de una formación organizada y estructurada del profesorado, tanto a nivel profesional como personal.

## **2.2. Implicaciones docentes**

Actualmente, el sistema educativo y los planes de estudio están sufriendo grandes cambios, todos ellos orientados hacia un desarrollo integral de la persona centrado en las competencias. Los docentes y la escuela actual han de responder a las nuevas demandas y retos a los cuales están expuestos. Ya no basta con conseguir que el alumnado tenga un mejor rendimiento académico, sino que el éxito del profesorado va vinculado a desarrollar personas integradas en sociedad, con herramientas sociales y emocionales que les permitan afrontar los desafíos de la vida cotidiana. A veces se considera que las competencias emocionales y afectivas no son imprescindibles para la práctica docente, pero el futuro maestro ha de desarrollar y dominar un conjunto de habilidades que le permitan, en primer lugar, constituir el modelo de aprendizaje socio-emocional de sus propios alumnos y, en segundo lugar, porque las investigaciones realizadas hasta la fecha demuestran que un adecuado nivel de inteligencia emocional ayuda a afrontar los contratiempos cotidianos que aparecen en la profesión docente con

éxito (Extremera y Fernández Berrocal, 2004; Castejón, Cantero y Pérez, 2008).

El adecuado uso de las emociones es esencial para afrontar el estrés laboral que se produce en el contexto educativo. La capacidad para identificar, comprender y regular las emociones es fundamental entre el profesorado, ya que estas habilidades van a influir en los procesos de aprendizaje, en la salud física, en la calidad de las relaciones interpersonales y en el rendimiento académico y laboral. La enseñanza es una tarea profesional particularmente estresante. De hecho, la práctica docente es considerada una de las más vulnerables a padecer problemas de salud mental (ansiedad, ira, depresión), enfermedades físicas (dolores de cabeza) o síntomas conductuales (bajas laborales, absentismo, menor compromiso laboral). Desde hace varias décadas se ha constatado que la aparición de estos síntomas está muy relacionada con el síndrome de *burnout*, o el síndrome de estar quemado.

La definición clásica de *burnout* (Maslach y Jackson, 1986) lo considera como un síndrome integrado por tres síntomas: a) *cansancio emocional*, puesto que la persona está emocionalmente agotada en sus esfuerzos por afrontar las situaciones; b) *despersonalización-cinismo*, es decir, una respuesta fría y cínica hacia la actividad que se realiza; y c) *baja realización-eficacia personal*, debido a la cual el profesional experimenta sentimientos de incompetencia y fracaso en el desarrollo laboral.

En el ámbito docente, el *burnout* constituye un serio problema para el sistema educativo en general, ya que tiene consecuencias directas en lo referente a la calidad de la enseñanza. Las bajas docentes, rotación y absentismo laboral están en continuo aumento y la productividad y calidad de la enseñanza, por su parte, se encuentran en decremento. De esta manera, el interés por conocer los factores que la causan es cada vez mayor. Las investigaciones centradas en analizar la relación entre la competencia emocional y el bienestar docente señalan que la competencia emocional predice el nivel del *burnout* que sufren los profesores (Brackett y Caruso, 2007; Extremera y Fernández Berrocal, 2004; Extremera, Fernández-Berrocal y Durán, 2003).

La existencia de factores de personalidad y habilidades emocionales específicos (Mearns y Cain, 2003), el uso de ciertas formas de afrontamiento activo (Reid, 1999), la capacidad de búsqueda de apoyo social (Burke, Greenglass y Schwarzer, 1996) o las variables de personalidad como la autoestima (Byrne, 1994), influyen mucho en los niveles de estrés laboral.

Respecto a estas tasas de *burnout* en la actividad docente, diversos autores afirman que las personas con altos niveles de atención a las emociones o incluso aquellas que tienden a suprimir los pensamientos negativos de forma crónica, presentan mayor número de síntomas físicos, sintomatología depresiva, ansiedad, mayor tendencia a suprimir sus pensamientos o disminuir en su funcionamiento físico y social (Extremera y Fernández Berrocal, 2002; Goldman, Kraemer y Salovey, 1996). Además, una elevada habilidad para discriminar y regular las emociones ayuda a reducir este malestar y las emociones negativas.

Junto a este interés creciente por estudiar el *burnout*, la literatura remarca el concepto de *engagement*. Este concepto examina las experiencias positivas y las condiciones que favorecen el bienestar de los trabajadores y se define como un estado motivador positivo y duradero, integrado por las dimensiones de vigor (altos niveles de energía, persistencia y esfuerzo en la labor que se lleva a cabo a pesar de los contratiempos), dedicación (elevados niveles de implicación, entusiasmo, inspiración, orgullo y reto en las tareas) y absorción (altos niveles de concentración y de felicidad durante la realización de la actividad) (Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró, y Grau, 2000).

Existen evidencias de las relaciones negativas entre el *engagement* y el *burnout*, del vínculo positivo entre el *engagement* y el desarrollo profesional, el desempeño académico, de sus relaciones causales con la autoeficacia y de sus vínculos positivos con las habilidades emocionales, bienestar emocional y felicidad (Extremera, 2003). Así, las habilidades emocionales permiten un mejor procesamiento y asimilación de la información emocional que se produce por los sucesos emocionales cotidianos, favoreciendo el bienestar personal.

A este respecto, una reciente investigación (Pena y Extremera, 2012) examina la relación entre la competencia emocional del profesorado de Primaria y el

grado en que están 'quemados' en su trabajo, es decir, las diferentes dimensiones de *burnout* del profesorado, así como sus niveles de vigor, dedicación y absorción o *engagement*. Los resultados que se obtienen de su estudio avalan esta relación entre la competencia emocional y las dimensiones de *burnout* y *engagement*.

Además, estos autores plasman en su estudio la preocupación de los alumnos de Magisterio por la falta de recursos personales (entre los que se incluyen las competencias emocionales). Los universitarios muestran mayor preocupación por este aspecto que por otros factores, como, por ejemplo, la falta de preparación académica, la falta de experiencia por tratarse de su primer trabajo o la ausencia de autoridad. Esto sugiere que es conveniente desarrollar la dimensión socioemocional, de forma sistemática, ya desde la formación inicial del profesorado.

En el desgaste del profesorado están implicados, pues, los modos de afrontamiento del estrés. Es por ello por lo que se hace necesario intervenir, desde la Psicología de la Educación y las Ciencias de la Educación, en las diferentes organizaciones educativas y en los currículos de los planes de estudio universitarios, para introducir cambios que puedan prevenir las consecuencias derivadas de este desgaste que el docente puede llegar a desarrollar. Los estudios comentados demuestran que el desgaste está asociado, entre otros factores, a la formación profesional recibida en los centros universitarios. Resulta, pues, primordial el desarrollo de programas de entrenamiento de estrategias y manejo del *burnout* (Guerrero, 2003).

Por ello, es habitual que se destaquen algunas técnicas de afrontamiento del *burnout* como la adquisición de destrezas para la resolución de problemas, la realización de programas dirigidos a las estrategias de carácter paliativo. Otras estrategias hacen hincapié en que los profesionales aumenten sus sentimientos de competencia social y profesional, tomar respiros emocionales o hablar libremente sobre sus preocupaciones. Uno de los elementos más importantes a incluir en los programas de prevención del *burnout* es la información; el maestro ha de recibir una información realista que contenga los aspectos relacionados con las tareas y funciones docentes, orientaciones

referentes a la problemática a la que probablemente van a ser sometidos, información sobre este síndrome del *burnout* y las estrategias para manejarlo. Los programas de formación durante la etapa universitaria son, naturalmente, esenciales para la posterior práctica docente, pero es también aspecto clave la formación una vez producida la incorporación a la tarea docente y después de la misma a través de grupos de discusión, técnicas de grupo a través de metodologías activas y participativas, la promoción de estrategias de liderazgo, la enseñanza de técnicas de comunicación para que los profesores colaboren con los padres y alumnos, etc. (Grayson y Álvarez, 2008; Guerrero, 2003).

No obstante, este tipo de medidas requieren un costoso cambio de mentalidad para personas que llevan años actuando con unos esquemas que tienen muy arraigados. Por ello, para prevenir el *burnout* es necesario desarrollar las competencias y habilidades personales y sociales que permitan la mejor interacción social y la etapa de formación universitaria constituye el lugar y momento idóneos para lograr los objetivos.

Ser profesor se ha convertido en una tarea complicada. La labor docente necesita una formación que resalte y desarrolle sus capacidades emocionales y sociales mediante programas de mejora de la inteligencia emocional. La escuela del siglo XXI es una escuela saludable y competente y, para ello, necesita docentes emocionalmente inteligentes.

Las competencias emocionales están ya en boca de muchos autores pero, lamentablemente, los estudios empíricos que las evalúen y analicen son muy escasos. Este trabajo tiene como objetivo explorar las competencias emocionales del alumnado de tercer curso del Grado de Educación Primaria de la Universidad Pública de Navarra. Además, como aspecto novedoso, se relacionarán estas competencias emocionales con la capacidad de adaptación psicosocial del alumnado.

### 3. MATERIAL Y MÉTODOS

Con relación a la evaluación de las habilidades emocionales hay que destacar que no existe consenso unánime en la comunidad científica sobre cuál es la mejor medida disponible y el mejor procedimiento para su análisis (Extremera y Fernández-Berrocal, 2007). De ahí que actualmente se esté investigando en el diseño de distintas estrategias, métodos, instrumentos y actividades para medir y evaluar las competencias socioemocionales que parten de distintos modelos teóricos. Entre los científicos uno de los debates más polémicos se centra en determinar si la inteligencia emocional debe considerarse un rasgo o una habilidad (Filella y Soldevilla, 2010).

A continuación se presentan el material con el que se trabaja para la realización del estudio empírico propuesto y la metodología que se va a utilizar para analizar los datos obtenidos.

#### 3.1. Material

Las competencias emocionales del alumnado han sido evaluadas utilizando la escala de competencias emocionales de Soriano y Osorio (2008), que se presenta en el Anexo 1 y los trastornos psicosociales, utilizando el cuestionario *General Health Questionnaire* (GHQ-28), que se presenta en el Anexo 2.

##### 3.1.1. Escala de competencias emocionales de Soriano y Osorio (2008)

La escala de competencias emocionales elaborada por Soriano y Osorio en el año 2008 es una escala tipo Likert (con tres alternativas de respuesta que van desde *nunca* -1- a *siempre* -3-). Está compuesta por 24 ítems en los que se recogen las competencias que se consideran adecuadas para la formación emocional de los ciudadanos en una sociedad democrática. Un ítem más ("*si las personas en presencia de una situación injusta nos pusiéramos en el lugar del otro e imagináramos cómo se siente, se producirían menos injusticias*") ha sido añadido por considerarlo importante para nuestro estudio.

Con el objeto de evitar el efecto de aquiescencia, la formulación de las actitudes y conductas se plantea en unos ítems en sentido positivo y en otros en sentido negativo. De esta manera se espera que en algunos casos las

---

actitudes o conductas funcionales o adaptativas impliquen desacuerdo con el enunciado propuesto.

A su vez, las competencias emocionales de esta escala se dividen en personales y sociales. Las competencias emocionales personales se subdividen en tres subescalas:

- Factor *F1*, que incluye cuatro ítems (rango de respuesta de 4-12):
  - La tendencia a hacer daño cuando se está muy enfadado.
  - El miedo a hablar en público.
  - La tendencia al aislamiento cuando se está triste.
  - La inestabilidad emocional.
- Factor *F2*, que está compuesta por cuatro ítems (rango de respuesta de 4-12):
  - El grado de control sobre el propio nerviosismo.
  - La incomodidad de estar con gente que no se conoce.
  - La preferencia por estar solo con gente conocida.
  - El rechazo a salir con desconocidos.
- Factor *F3*, que incluye tres tendencias (rango de respuesta de 3-9):
  - La infravaloración de las propias aportaciones cuando se trabaja en grupo.
  - El desánimo ante las dificultades.
  - El sentimiento de incapacidad ante situaciones nuevas.

Las competencias emocionales sociales se componen de dos subescalas:

- Factor *F4*, con seis ítems (rango de respuesta de 6-24):
  - La capacidad de ponerse en lugar del otro para entender cómo se siente.
  - La facilidad para captar los sentimientos de los demás.
  - La detección de los problemas de un amigo.
  - La capacidad de entender el punto de vista de los demás.
  - La valoración como positiva de la presencia de personas de otros países.
  - La realización de actividades multiculturales.

- Factor *F5*, con ocho ítems relacionados con el liderazgo grupal (rango de respuesta de 8-32):
  - La implicación en la organización de fiestas.
  - La propia consideración como una persona capaz de trabajar en equipo.
  - La capacidad de repasar las propias ideas y de intentar hacer cambiar de opinión.
  - La facilidad para tomar el mando e imponer un ritmo a cada compañero a la hora de trabajar en grupo.
  - La propia consideración como una persona capaz de dirigir a un grupo.
  - La capacidad de decir claramente cuándo algo está molestando.
  - El dominio de las situaciones por el hecho de estar seguro de que se tiene razón.
  - La capacidad de buscar el motivo o desencadenante de los problemas encontrados y el planteamiento de soluciones.

La fiabilidad de la escala total es muy buena (coeficiente alfa de Cronbach = 0,8316) y buena para cada una de las competencias emocionales -todos los valores del coeficiente alfa por encima de 0,7- (Soriano y Osorio, 2008).

Del análisis de las anteriores competencias se concluye que además de ser deseables para el bienestar físico y psíquico, parecen especialmente recomendables para el futuro profesorado de los alumnos de Primaria. Además, se pueden reconocer entre los anteriores factores varias estrategias para prevenir el *burnout* en el profesorado (Peñalva, López-Goñi y Landa, en prensa).

### 3.1.2. *General Health Questionnaire-28 (GHQ-28)*

El cuestionario GHQ fue diseñado en 1972 por David Goldberg y fue concebido como método de identificación de pacientes con trastornos psíquicos en el ámbito clínico de los no especialistas en psiquiatría. En sus diferentes formatos, el GHQ se ha consolidado como uno de los mejores instrumentos



dentro de las técnicas de cribado (screening) para estudios epidemiológicos psiquiátricos.

Se trata de un cuestionario breve y de fácil ejecución que Goldberg desarrolló para monitorizar el cambio experimentado por los pacientes en su sintomatología, no para medir el nivel absoluto de la misma. Si una persona presenta un síntoma desde hace tiempo y éste no se ha modificado durante las últimas semanas, su respuesta será “no más que lo habitual” y no identificará este síntoma como problemático.

El formato más difundido en España ha sido el GHQ-28, adaptado y validado por Lobo et al. en 1985, que es el que se va a utilizar en este estudio. Se trata de un cuestionario que consta de 28 ítems agrupados en cuatro subescalas de 7 ítems cada una: subescala A (síntomas somáticos), subescala B (ansiedad e insomnio), subescala C (disfunción social) y subescala D (depresión grave). Cada pregunta tiene cuatro posibles respuestas, de mejor a peor situación personal. El paciente debe elegir la respuesta y es esencial que se limite a su situación en las últimas semanas y no en el pasado.

Su objetivo consiste en detectar cambios en la función normal del paciente, no en determinar los rasgos que lo acompañan a lo largo de su vida. Explora dos tipos de fenómenos: la incapacidad para funcionar, desde el punto de vista psíquico, a nivel funcional o adaptativo y la aparición de nuevos fenómenos de malestar psíquico. Trata de evaluar la salud auto-percibida, es decir, la evaluación que hace el individuo de su propio estado de bienestar general, especialmente en lo que se refiere a la presencia de ciertos estados emocionales. También pretende la evaluación de algunas de sus funciones intelectuales y fisiológicas, la autovaloración del individuo en el establecimiento y alcance de sus metas y propósitos en la vida y del enfrentamiento a las dificultades (García, 1999).

El GHQ no sirve para establecer un diagnóstico clínico. Las diferentes subescalas del cuestionario valoran una sintomatología específica para cada uno de los apartados, pero no se corresponden con diagnósticos psiquiátricos, estas subescalas no son independientes entre sí. Aunque las subescalas B (ansiedad/insomnio) y D (depresión grave) se correlacionan bien con la

valoración de los psiquiatras para ansiedad y depresión, esto no ocurre con la subescala A.

Los estudios a nivel internacional apuntan que la fiabilidad del GHQ es elevada ( $r = 0.90$ ).

En lo referente a la validez de la prueba, cabe mencionar que, en los trabajos llevados a cabo en diferentes lugares del planeta, la sensibilidad del conjunto oscila entre el 44% y el 100% -mediana del 86%- y la especificidad entre el 74% y el 93% -mediana del 82%-.

En nuestro país, también se ha utilizado este instrumento psicométrico en numerosos estudios. En el trabajo de validación de Lobo et al. (1986) se aplicó el cuestionario a una muestra de 100 pacientes ambulatorios de las consultas de medicina interna. Los datos sobre validez predictiva obtenidos fueron considerados muy buenos para su uso. En el mismo estudio se ofrecen datos sobre la validez concurrente, tanto de la puntuación total como de las subescalas, frente al diagnóstico según criterios ICD-9, hecho por dos psiquiatras entrenados en la administración de la Clinical Interview Schedule (CIS).

Para la valoración de la muestra, se va a utilizar la “*puntuación CGHQ*”, que puntúa las respuestas como (0, 1, 1, 1). De esta manera, la puntuación máxima total es de 28 puntos, señalando esta puntuación la peor situación en la que se puede encontrar el sujeto.

En este estudio se va a emplear el criterio 12/13 (no caso/caso). Esto es, aquellas personas que superen la puntuación de 12, tendrán una mayor probabilidad de sufrir problemática de salud.

La ventaja de esta forma de puntuación frente a las demás existentes radica en que ésta evita pasar por alto los trastornos de larga duración, dado que en presencia de dicha situación, es probable que los pacientes contesten “*no más que lo habitual*” y, por tanto, puntuarían con 0 con otros métodos de puntuación como el “*GHQ*” o la puntuación “*Likert*”.

### **3.2. Método**

#### *3.2.1. Muestra*

Todo el alumnado de tercer curso del Grado de Educación Primaria que comenzó sus estudios en el curso académico 2010-2011 en la Universidad Pública de Navarra y que asistían a clase fueron invitados a participar. La nota media de acceso al Grado de Educación Primaria fue de 7,300. La muestra final se compuso de 46 alumnos que habían cursado previamente los dos primeros años de la titulación. Ninguno de los alumnos asistentes a clase rehusó participar y todas las encuestas fueron válidas.

La participación fue, pues, plena y no se ofreció ningún tipo de contraprestación a la hora de participar en el estudio ni surgió ningún contratiempo. La cumplimentación de las encuestas duró 20 minutos.

#### *3.2.2. Procedimiento*

Para realizar esta investigación se explicó a los alumnos la necesidad de evaluar sus competencias emocionales y su capacidad de adaptación psicosocial con el fin de completar un estudio para la realización de este proyecto. Se explicó en qué consiste este trabajo, cuál era el motivo por el que se necesitaba obtener los datos requeridos en las encuestas y se aseguró en todo momento el carácter confidencial de la respuesta, así como la naturaleza voluntaria de la participación en el estudio.

Tras recoger los cuestionarios se procesaron los datos mediante una hoja de cálculo (Excel) para obtener los diferentes índices. Posteriormente los estadísticos empleados se calcularon con el programa SPSS (vs. 15.0).

### **3.3. Análisis de datos**

Primeramente, se calcularon los estadísticos descriptivos para todos los ítems de los cuestionarios.

Posteriormente, para explorar la relación entre las competencias emocionales y el estado general de salud, se calcularon las correlaciones. Siguiendo a Glass y Stanley (1987), se consideraron los valores de 0 - 0.3 como correlación baja; de 0.3 - 0.5 como moderada y de 0.5 - 0.7 como alta.

## 4. RESULTADOS Y SU DISCUSIÓN

### 4.1. Descripción general

Respondieron 46 alumnos y alumnas de tercer curso del Grado de Educación Primaria de la UPNA.

En las tablas 1-3 se exponen los datos referentes al sexo (Tabla 1) la edad por tramos (Tabla 2) y los estadísticos descriptivos de la edad (Tabla 3) del alumnado que contestó a los cuestionarios.

**Tabla 1. Sexo**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Hombre	17	37,0	37,0
Mujer	29	63,0	100,0
Total	46	100,0	

El total de participantes fue de 46, de los cuales 17 son hombres y 29 mujeres. Cabe señalar la gran presencia de hombres en esta muestra. Estos constituyen un 37%, dato llamativo, ya que la presencia de mujeres en esta carrera suele ser mayoritaria, mientras los hombres son mayoría en otras carreras más técnicas.

Este dato hizo presuponer la idea de que los resultados de los análisis de las competencias emocionales y adaptación psicosocial serían muy diferentes dependiendo del sexo del estudiante, pero tras estudiar las respuestas dadas por el alumnado, se comprobó que este hecho no repercutía notablemente en los resultados.

A continuación se exponen las tablas con las edades de la muestra (Tabla 2 y Tabla 3).

**Tabla 2.** Edad (tabla de frecuencias)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
20	20	43,5	43,5
21	14	30,4	73,9
22	2	4,3	78,3
23	5	10,9	89,1
24	3	6,5	95,7
26	1	2,2	97,8
31	1	2,2	100,0
Total	46	100,0	

En cuanto a la edad, se observa que es una muestra bastante joven. El 43,5% (n = 20) de los estudiantes no han cumplido aún los 21 años. Prácticamente un tercio, el 73,9% (n = 34) de los alumnos tienen entre 20 y 21 años de edad y solo una persona sobrepasa los 30 años; 31 años exactamente, dato que representa un 2,2% de la clase.

**Tabla 3.** Edad (datos descriptivos)

N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.
46	20	31	21,35	2,046

La edad media es de 21,35 años y la desviación típica, de 2,046.

## 4.2. Cuestionario de competencias emocionales

### 4.2.1. Resultados descriptivos de las competencias emocionales

La Tabla 4 muestra las respuestas de los alumnos en el cuestionario de Soriano y Osorio (2008) sobre las competencias emocionales. En esta tabla se muestran las 25 preguntas de la encuesta y las respuestas del alumnado a las mismas.

**Tabla 4.** Resultados en las competencias emocionales

		Nunca/casi nunca		A veces		Siempre/casi siempre	
		n	(%)	n	(%)	n	(%)
Factor F1	Quando estás enfadado/a con alguien, ¿pueden tus palabras y hechos llegar a hacerle mucho daño?	7	(15,2%)	29	(63,0%)	10	(21,7%)
	¿Los nervios se apoderan de ti (te pones rojo/a, te sudan las manos, sientes que se te acelera el corazón...) cuando tienes que hablar en público o ante alguien con quien no tienes confianza?	10	(21,7%)	27	(58,7%)	9	(19,6%)
	Quando estás triste, ¿te entran ganas de no hacer nada y prefieres quedarte en casa en vez de salir con los amigos/as?	14	(30,4%)	22	(47,8%)	10	(21,7%)
	¿Te suelen decir tus amigos y familiares que cambias continuamente de estado de ánimo (lo mismo estás feliz, que triste o enfadado/a)?	32	(69,6%)	13	(28,3%)	1	(2,2%)
Factor F2	¿Puedes evitar ponerte nervioso/a ante la realización de los exámenes finales, pese a saber que de los resultados dependerá tu paso al curso siguiente?	9	(19,6%)	21	(45,7%)	16	(34,8%)
	¿Te sientes incómodo/a cuando te relacionas con gente que no conoces?	18	(39,1%)	24	(52,2%)	4	(8,7%)
	Quando estás en una reunión de amigos/as, ¿prefieres estar sólo con gente conocida?	9	(19,6%)	29	(63,0%)	8	(17,4%)

	Si un/a amigo/a te ofrece salir con su grupo de amigos/as a los que no conoces, ¿rechazas su proposición porque no sabrías qué hablar con ellos/as?	31	(67,4%)	14	(30,4%)	1	(2,2%)
Factor F3	Cuando trabajas en grupo, ¿consideras más importante el trabajo que pueden hacer todos los miembros del mismo que el tuyo propio?	21	(45,7%)	17	(37,0%)	8	(17,4%)
	¿Te desanimas fácilmente cuando estás realizando un trabajo o actividad y te surge un contratiempo y piensas que no vas a ser capaz de solucionarlo?	14	(30,4%)	23	(50,0%)	9	(19,6%)
	Cuando has de hacer frente a un cambio o a una nueva situación o actividad, ¿sueles pensar que no vas a ser capaz de lograrlo y que vas a fracasar en ello?	25	(54,3%)	19	(41,3%)	2	(4,3%)
	Si las personas en presencia de una situación injusta nos pusiéramos en el lugar del otro e imagináramos cómo se siente, se producirían menos injusticias.	1	(2,2%)	10	(21,7%)	35	(76,1%)
Factor F4	Cuando un/a amigo/a te cuenta algún problema personal, ¿te pones en su lugar para entender cómo se siente?	0	(0,0%)	4	(8,7%)	42	(91,3%)
	¿Captas fácilmente los sentimientos de alegría, tristeza, enfado,... en las personas que te rodean?	0	(0,0%)	8	(17,4%)	38	(82,6%)
	¿Sabes detectar claramente cuándo un/a amigo/a tiene algún problema?	1	(2,2%)	15	(32,6%)	30	(65,2%)
	Cuando participas en un debate o discusión, ¿escuchas a los demás atentamente para tratar de entender sus puntos de vista aunque sean contrarios a tus ideas?	1	(2,2%)	14	(30,4%)	31	(67,4%)
	¿Consideras positivo tener en clase compañeros/as de países distintos al tuyo porque así se conocen otras culturas y costumbres?	0	(0,0%)	5	(10,9%)	41	(89,1%)

<b>Factor F5</b>	Si tenéis que organizar una fiesta entre todos los/as compañeros/as, ¿intentas ser tú uno/a de las personas encargadas de la organización de la misma?	11	(23,9%)	21	(45,7%)	14	(30,4%)
	¿Te consideras una persona con una gran capacidad para trabajar en equipo?	0	(0,0%)	10	(21,7%)	36	(78,3%)
	Si en el transcurso de un debate hay personas que no están de acuerdo contigo, ¿repasas tus ideas y tu discurso para intentar hacerles cambiar de opinión?	1	(2,2%)	27	(58,7%)	18	(39,1%)
	Si has de trabajar en grupo, ¿tomas el mando e impones un ritmo de trabajo concreto a cada miembro del mismo?	20	(43,5%)	25	(54,3%)	1	(2,2%)
	¿Te consideras una persona capaz de dirigir a un grupo?	1	(2,2%)	21	(45,7%)	24	(52,2%)
	Cuando hay algo que te molesta, ¿lo dices claramente?	4	(8,7%)	25	(54,3%)	17	(37,0%)
	Si entras en conflicto o discusión con una persona, ¿tratas de dominar la situación porque estás seguro/a de ser tú quien lleva la razón?	8	(17,4%)	30	(65,2%)	8	(17,4%)
	Cuando te surge un problema, ¿buscas cuál ha sido el motivo o desencadenante y planteas soluciones?	0	(0,0%)	19	(41,3%)	27	(58,7%)



A continuación, tras observar las respuestas de los alumnos en sentido global, se va a desglosar esta tabla haciendo referencia a cada uno de los factores (*F1*, *F2*, *F3*, *F4* y *F5*) con la finalidad de hacer más fácil su comprensión y explicarlos de la manera más clara posible. (Tablas 5-9).

La Tabla 5 muestra los resultados de las respuestas obtenidas en la subescala *F1*.

**Tabla 5.** Resultados del factor *F1*.

Factor F1						
	Nunca/casi nunca		A veces		Siempre/casi siempre	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Cuando estás enfadado/a con alguien, ¿pueden tus palabras y hechos llegar a hacerle mucho daño?	7	(15,2%)	29	(63,0%)	10	(21,7%)
¿Los nervios se apoderan de ti (te pones rojo/a, te sudan las manos, sientes que se te acelera el corazón...) cuando tienes que hablar en público o ante alguien con quien no tienes confianza?	10	(21,7%)	27	(58,7%)	9	(19,6%)
Cuando estás triste, ¿te entran ganas de no hacer nada y prefieres quedarte en casa en vez de salir con los amigos/as?	14	(30,4%)	22	(47,8%)	10	(21,7%)
¿Te suelen decir tus amigos y familiares que cambias continuamente de estado de ánimo (lo mismo estás feliz, que triste o enfadado/a)?	32	(69,6%)	13	(28,3%)	1	(2,2%)

Los datos obtenidos en el factor *F1* se refieren a la capacidad de darse cuenta de manera consciente de las emociones y sentimientos en el momento en que se producen. Esta competencia incluye aspectos relativos a la conciencia emocional, la adecuada autovaloración y la confianza en uno mismo.

En el sentido funcional, destaca el hecho de que el 69,6% de la muestra (n = 32) considera que sus familiares y amigos nunca o casi nunca comentan que el sujeto cambia continuamente de estado de ánimo. Otro de los porcentajes de la muestra que se pueden mostrar como aspecto funcional es el 30,4% (n = 14)

que considera que, en momentos en los que está triste, nunca o casi nunca tiene ganas de quedarse en casa sin hacer nada; pero, por otro lado, también un alto porcentaje (47,8%; n = 22) afirma que a veces sí que lo hacen (aspecto que resulta preocupante).

En sentido disfuncional, cabe señalar un alto porcentaje (63%; n = 29) de alumnos que considera que a veces sus palabras o hechos pueden llegar a hacer mucho daño a las personas que le rodean y, además, un 58,7% (n = 27) afirma que a veces los nervios se apoderan de ellos (se ponen rojos, les sudan las manos, sienten que se les acelera el corazón...) a la hora de hablar en público o con alguien con quien no tienen confianza.

El factor *F2* se presenta en la Tabla 6.

**Tabla 6.** Resultados del factor *F2*.

<b>Factor F2</b>						
	<b>Nunca/casi nunca</b>		<b>A veces</b>		<b>Siempre/casi siempre</b>	
	<b>n</b>	<b>(%)</b>	<b>n</b>	<b>(%)</b>	<b>n</b>	<b>(%)</b>
¿Puedes evitar ponerte nervioso/a ante la realización de los exámenes finales, pese a saber que de los resultados dependerá tu paso al curso siguiente?	9	(19,6%)	21	(45,7%)	16	(34,8%)
¿Te sientes incómodo/a cuando te relacionas con gente que no conoces?	18	(39,1%)	24	(52,2%)	4	(8,7%)
Cuando estás en una reunión de amigos/as, ¿prefieres estar sólo con gente conocida?	9	(19,6%)	29	(63,0%)	8	(17,4%)
Si un/a amigo/a te ofrece salir con su grupo de amigos/as a los que no conoces, ¿rechazas su proposición porque no sabrías qué hablar con ellos/as?	31	(67,4%)	14	(30,4%)	1	(2,2%)

El segundo factor, *F2* hace referencia a la capacidad para controlar y manejar nuestros los sentimientos y emociones y los impulsos y recursos que se utilizan para controlarlos. Esta competencia incluye el autocontrol, la confiabilidad en una persona, la integridad y la adaptabilidad que tiene.

El análisis de los datos obtenidos permite destacar que el 67,4% ( $n = 31$ ) nunca o casi nunca rechaza la proposición de un amigo a salir con su grupo de amigos/as por miedo a no saber de qué hablar con ellos y un porcentaje muy pequeño (8,7%;  $n = 4$ ) afirma sentirse siempre o casi siempre incómodo a la hora de relacionarse con gente que no conoce. Pero, por otro lado, el 63% de los encuestados ( $n = 29$ ) a veces prefiere estar sólo con gente conocida.

Los datos obtenidos en esta subescala reflejan que, cerca de la mitad de los alumnos de esta clase han contestado en los tres primeros ítems de la subescala que a veces se sienten incómodos con gente desconocida (cuestiones 2 y 3) o que no pueden controlar sus nervios en situaciones determinadas (cuestión 1). Esto acerca a la conclusión de que la adaptabilidad y la capacidad de autocontrol de prácticamente la mitad de este alumnado (se trata de un porcentaje muy elevado), son bastante deficientes.

A continuación y para terminar con las escalas referentes a las competencias personales del alumnado, la Tabla 7 muestra los resultados del factor *F3*.

**Tabla 7.** Resultados del factor *F3*.

<b>Factor F3</b>						
	<b>Nunca/casi nunca</b>		<b>A veces</b>		<b>Siempre/casi siempre</b>	
	<b>n</b>	<b>(%)</b>	<b>n</b>	<b>(%)</b>	<b>n</b>	<b>(%)</b>
Cuando trabajas en grupo, ¿consideras más importante el trabajo que pueden hacer todos los miembros del mismo que el tuyo propio?	21	(45,7%)	17	(37,0%)	8	(17,4%)
¿Te desanimas fácilmente cuando estás realizando un trabajo o actividad y te surge un contratiempo y piensas que no vas a ser capaz de solucionarlo?	14	(30,4%)	23	(50,0%)	9	(19,6%)

---

Cuando has de hacer frente a un cambio o a una nueva situación o actividad, ¿sueles pensar que no vas a ser capaz de lograrlo y que vas a fracasar en ello?	25	(54,3%)	19	(41,3%)	2	(4,3%)
---	----	---------	----	---------	---	--------

---

El último de los factores referidos a las competencias emocionales de tipo personal, *F3*, plasma la habilidad de los sujetos para conseguir los objetivos que se proponen y hacerles frente de la mejor manera posible y sacando el máximo rendimiento a las diferentes situaciones de la vida; destacando los aspectos como el compromiso, la iniciativa personal o el optimismo.

En esta última tabla referente a las competencias emocionales de tipo personal, destacan dos porcentajes que representan habilidades importantes en lo relativo a la *automotivación*, es decir, a la capacidad que tiene uno mismo de hacer frente y de sacar el máximo rendimiento a las situaciones de la vida cotidiana. Un 45,7% (n = 21) nunca o casi nunca considera más importante el trabajo que realizan los compañeros y compañeras que el suyo propio y un 54,3% (n = 25) nunca o casi nunca piensa que, ante un cambio o una nueva situación o actividad, va a ser incapaz de lograrlo y que va a fracasar en ello; aunque, no obstante, también hay un 41,3% (n = 19) de alumnos que a veces piensan que sí que van a fracasar al tratar de lograrlo.

Por otro lado, la mitad de ellos (50%; n = 23) a veces se desanima fácilmente mientras se encuentra realizando un trabajo o actividad, le surge un contratiempo y piensa que no va a ser capaz de solucionarlo. Se trata de un factor que muestra un gran pesimismo por parte de nuestro alumnado y que podría resultar causante de muchos problemas en su futuro (ya no solo como docentes, sino como ciudadanos y ciudadanas).

En cuanto a las competencias emocionales de tipo social, la Tabla 8 plasma las puntuaciones obtenidas por el alumnado en el factor *F4*.

**Tabla 8.** Resultados del factor *F4*.

<b>Factor F4</b>						
	<b>Nunca/casi nunca</b>		<b>A veces</b>		<b>Siempre/casi siempre</b>	
	<b>n</b>	<b>(%)</b>	<b>n</b>	<b>(%)</b>	<b>n</b>	<b>(%)</b>
Si las personas en presencia de una situación injusta nos pusiéramos en el lugar del otro e imagináramos cómo se siente, se producirían menos injusticias.	1	(2,2%)	10	(21,7%)	35	(76,1%)
Cuando un/a amigo/a te cuenta algún problema personal, ¿te pones en su lugar para entender cómo se siente?	0	(0,0%)	4	(8,7%)	42	(91,3%)
¿Captas fácilmente los sentimientos de alegría, tristeza, enfado,... en las personas que te rodean?	0	(0,0%)	8	(17,4%)	38	(82,6%)
¿Sabes detectar claramente cuándo un/a amigo/a tiene algún problema?	1	(2,2%)	15	(32,6%)	30	(65,2%)
Cuando participas en un debate o discusión, ¿escuchas a los demás atentamente para tratar de entender sus puntos de vista aunque sean contrarios a tus ideas?	1	(2,2%)	14	(30,4%)	31	(67,4%)
¿Consideras positivo tener en clase compañeros/as de países distintos al tuyo porque así se conocen otras culturas y costumbres?	0	(0,0%)	5	(10,9%)	41	(89,1%)

El primero de los factores que hacen referencia a las competencias emocionales de tipo social, *F4*, representa la capacidad para reconocer y percibir las emociones, sentimientos, preocupaciones y necesidades de las demás personas, para ponerse en el lugar del otro. De este factor dependen la comprensión que las personas tienen hacia el otro, la capacidad que se tiene de prestar nuestros servicios y el aprovechamiento de la diversidad.

Este factor muestra datos muy funcionales, con altos porcentajes de alumnos y alumnas que muestran la capacidad de empatía, de ponerse en el lugar del otro, de ayudar a los demás, de interactuar con todas las personas y de aprovechar la diversidad de manera plenamente inclusiva, de reconocer los diferentes sentimientos de la gente más cercana. A continuación, se mencionan algunos de los porcentajes más llamativos.

Un 76,1% (n = 35) siempre o casi siempre considera que, si las personas en presencia de una situación injusta se pusieran en el lugar del otro e imaginaran cómo se siente, se producirían menos injusticias. El mayor porcentaje de respuesta que se contempla en toda la encuesta, a nivel global, representa el 91,3% (n = 42) de los y las estudiantes, que consideran que, cuando un amigo/a les cuenta un problema personal, siempre o casi siempre se ponen en su lugar para entender cómo se siente. El 82,6% (n = 38) considera que siempre o casi siempre capta fácilmente los sentimientos de alegría, tristeza o enfado de las personas que le rodean. El 89,1% (n = 41) siempre o casi siempre considera positivo el hecho de tener en clase compañeros y compañeras de países diferentes para poder tener la oportunidad de conocer otras culturas y costumbres.

El porcentaje del alumnado que presenta déficits en alguno de los ítems planteados es muy bajo. Ninguno de ellos considera que nunca es capaz de ponerse en el lugar de un amigo o amiga para entender cómo se siente, tampoco observamos ninguno que afirme que nunca capta los sentimientos de las personas que le rodean, ni ninguno que no considere positivo tener en clase personas de otras culturas diferentes. Además, sólo un 2,2% (n = 1) de los encuestados cree que nunca o casi nunca se producirían menos injusticias si nos pusiéramos en el lugar del otro, que nunca sabe detectar cuándo un amigo tiene un problema o que nunca o casi nunca escucha a los demás durante un debate o discusión; de manera que estos datos sí permiten mostrar cierto grado de optimismo en lo referente a la capacidad empática de este grupo de alumnos.

Para terminar con el análisis de los datos referidos a las competencias emocionales, la Tabla 9 muestra los resultados que obtienen los alumnos en el factor *F5*.

**Tabla 9.** Resultados del factor *F5*.

<b>Factor F5</b>						
	<b>Nunca/casi nunca</b>		<b>A veces</b>		<b>Siempre/casi siempre</b>	
	<b>n</b>	<b>(%)</b>	<b>n</b>	<b>(%)</b>	<b>n</b>	<b>(%)</b>
Si tenéis que organizar una fiesta entre todos los/as compañeros/as, ¿intentas ser tú uno/a de las personas encargadas de la organización de la misma?	11	(23,9%)	21	(45,7%)	14	(30,4%)
¿Te consideras una persona con una gran capacidad para trabajar en equipo?	0	(0,0%)	10	(21,7%)	36	(78,3%)
Si en el transcurso de un debate hay personas que no están de acuerdo contigo, ¿repasas tus ideas y tu discurso para intentar hacerles cambiar de opinión?	1	(2,2%)	27	(58,7%)	18	(39,1%)
Si has de trabajar en grupo, ¿tomas el mando e impones un ritmo de trabajo concreto a cada miembro del mismo?	20	(43,5%)	25	(54,3%)	1	(2,2%)
¿Te consideras una persona capaz de dirigir a un grupo?	1	(2,2%)	21	(45,7%)	24	(52,2%)
Cuando hay algo que te molesta, ¿lo dices claramente?	4	(8,7%)	25	(54,3%)	17	(37,0%)
Si entras en conflicto o discusión con una persona, ¿tratas de dominar la situación porque estás seguro/a de ser tú quien lleva la razón?	8	(17,4%)	30	(65,2%)	8	(17,4%)
Cuando te surge un problema, ¿buscas cuál ha sido el motivo o desencadenante y planteas soluciones?	0	(0,0%)	19	(41,3%)	27	(58,7%)

El factor F5 muestra la capacidad de la persona para conseguir que los demás respondan según lo esperado en determinadas situaciones. En esta subescala se incluyen la influencia, la comunicación, la capacidad para resolver los conflictos, la capacidad de liderazgo, de establecimiento de vínculo, de colaboración y de cooperación en grupo.

En lo relativo a este factor, un 78,3% (n = 36) se considera una persona con gran capacidad de trabajar en grupo y un 52,2% (n = 24) siempre o casi siempre se considera una persona capaz de dirigir un grupo; aspectos muy adaptativos que encauzan al alumno/a a establecer vínculos con otras personas de un grupo, de desarrollar la capacidad comunicativa y de colaborar con otras personas.

En cambio, un 43,5% (n = 20) nunca toma el mando e impone un ritmo de trabajo concreto a cada miembro de un grupo a la hora de trabajar de manera conjunta y nadie trata de buscar el desencadenante de un problema para tratar de buscar soluciones, es decir, este alumnado no es capaz de resolver los conflictos de la manera más adecuada.

### 4.3. Cuestionario GHQ-28

#### 4.3.1. Puntuación global CGHQ:

La tabla que se presenta a continuación (Tabla 10) plasma los resultados globales obtenidos tras la realización del cuestionario GHQ-28, diseñado para detectar cambios en la función normal del sujeto. Este cuestionario mide las características de adaptación psicosocial del sujeto.

**Tabla 10.** Puntuación global CGHQ (descriptivos)

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
CGHQ – Somatización	0	7	3,63	1,65
CGHQ - Ansiedad / Insomnio	0	7	3,59	2,22
CGHQ - Disfunción Social	2	7	5,72	1,20
CGHQ – Depresión	0	6	0,78	1,26
CGHQ – Total	3	25	13,72	4,72



En cuanto a los resultados obtenidos, destaca la puntuación obtenida en el ítem de *disfunción social*, en el que la puntuación mínima que obtienen los estudiantes es de 2, la máxima, de 7 y la media, muy elevada, representa una puntuación de 5,72; es decir, los estudiantes obtienen una alta puntuación, factor que resulta preocupante. En este sentido, hay que recordar que, cuanto mayor es la puntuación obtenida, peor es el diagnóstico y gran parte de los estudiantes y las estudiantes que han participado en este estudio han obtenido una puntuación total de 7 puntos, es decir, la máxima puntuación posible.

Como aspecto positivo, destaca la idea de que nadie obtiene un total de 7 puntos en la subescala de *depresión* y que la media de la misma se muestra muy cercana a 0 ( $M = 0,78$ ).

La nota media en las subescalas referentes a los *síntomas somáticos* y *ansiedad e insomnio* también representan puntuaciones bastante elevadas, con unas medias de 3,63 y 3,59 puntos respectivamente.

La puntuación total también muestra unos resultados disfuncionales. Pese a que la puntuación mínima obtenida sea de 3 (puntuación que se encontraría dentro de la normalidad), la máxima es de 25. Si se tiene en cuenta que la puntuación máxima posible en este test es de 28, este dato es muy preocupante, ya que la persona que ha obtenido esta puntuación se encuentra al borde de estar en la peor situación posible en lo referente a la adaptación psicosocial.

Tras este breve análisis de las puntuaciones globales, la siguiente tabla (Tabla 11) muestra cuál es el punto de corte de este test, cuál es el porcentaje de alumnos englobados en una situación peligrosa para su salud (caso) y cuáles no se englobarían dentro de este porcentaje.

**Tabla 11.** Punto de corte

Puntuación	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
3	1	2,2	2,2
4	1	2,2	4,3

<b>7</b>	1	2,2	6,5
<b>9</b>	5	10,9	17,4
<b>10</b>	3	6,5	23,9
<b>11</b>	6	13,0	37,0
<b>12</b>	5	10,9	47,8
<b>13</b>	2	4,3	52,2
<b>14</b>	3	6,5	58,7
<b>15</b>	3	6,5	65,2
<b>16</b>	3	6,5	71,7
<b>17</b>	1	2,2	73,9
<b>18</b>	5	10,9	84,8
<b>19</b>	2	4,3	89,1
<b>21</b>	3	6,5	95,7
<b>22</b>	1	2,2	97,8
<b>25</b>	1	2,2	100,0
<b>Total</b>	46	100,0	

Como se ha apuntado, este estudio emplea el criterio 12/13 (no caso/caso). Es decir, aquellas personas que superen la puntuación de 12, tendrán una mayor probabilidad de sufrir problemática de salud.

En cuanto al alumnado que se encuentra dentro de los límites saludables, el estudio muestra que representa un 47,8% (n = 22). Aquellos que puntúan 12 o menos de 12, se encontrarían dentro de estos límites.

De nuevo, los datos muestran resultados desadaptativos también en la puntuación global del cuestionario GHQ-28, ya que confirman que más de la mitad de la muestra (un 52,2%; n = 24) corren riesgo de padecer síntomas somáticos, ansiedad e insomnio, disfunción social y, poniéndonos en el peor de los casos, una depresión grave. Un 10,9% de los alumnos de esta clase obtienen una puntuación de 18. Se trata de un dato destacable tanto por el elevado porcentaje de alumnos que la tienen como por la elevada puntuación.

Resulta importante el hecho de concretar que, no por pertenecer a este porcentaje de alumnos en peligro de presentar problemas de salud, el alumno va a tener una depresión grave, pero sí que se encuentra dentro del porcentaje de la población que más riesgo tiene de padecer estos síntomas.

#### 4.4. Relación entre los cuestionarios

Como objetivo principal de este estudio se proponía la necesidad de estudiar si las competencias personales (autoconciencia, autorregulación y automotivación) y las competencias sociales (empatía y habilidades sociales) presentan una correlación con la adaptación psicosocial del individuo, exteriorizada mediante síntomas somáticos, ansiedad e insomnio, disfunción social y/o depresión grave.

De manera que, para poner punto y final a esta investigación, en la tabla que se muestra a continuación (Tabla 12), aparecen estas correlaciones y el grado en el que se dan.

**Tabla 12.** Correlaciones entre los resultados obtenidos en las competencias emocionales y en los factores del CGHQ

	F 1	F 2	F 3	F 4	F 5
CGHQ-Somatización	0,24	0,00	0,03	0,25	0,11
CGHQ- Ansiedad/Insomnio	<b>0,33*</b>	-0,01	<b>0,55**</b>	-0,02	-0,07
CGHQ-Disfunción Social	0,24	0,10	<b>0,30*</b>	0,10	-0,16
CGHQ-Depresión	0,09	0,11	0,22	0,07	-0,27
CGHQ-Total	<b>0,32*</b>	0,05	<b>0,41*</b>	0,12	-0,11

Tal y como se ha apuntado anteriormente, se ha elegido el valor de correlación 0,30 como valor mínimo para indicar la relación existente entre dos factores. De esta forma, un valor de 0,30 ya indicaría una correlación baja entre ellos y cuanto mayor sea este valor, mayor será la correlación establecida. Además, la tabla muestra que, en ocasiones esta correlación es inversa. Es decir, cuanto mayor sea uno de los ítems, menor es aquel con el que se relaciona.

A continuación, se presentan los valores y su análisis ordenados de menor a mayor valor de correlación. Se observa cómo los mayores índices son aquellos relativos a las subescalas de competencias emocionales denominadas como *F1* y *F3*.

El factor *F3*, plasma la habilidad del sujeto para conseguir los objetivos que se propone, hacerles frente de la mejor manera y sacando el máximo rendimiento a las diferentes situaciones de la vida; destacando los aspectos como el compromiso, la iniciativa personal o el optimismo. Los resultados analizados en este estudio muestran una relación baja con la *disfunción social* ( $r = 0,30$ ). Por este motivo, el sujeto presentará mayor problemática a la hora de adaptarse socialmente.

Por otro lado, el factor *F1* presenta una relación media con la puntuación global del test GHQ-28 ( $r = 0,32$ ). Por tanto, la capacidad de darse cuenta de las propias emociones y sentimientos va a repercutir en la capacidad de la persona de funcionar, desde el punto de vista psíquico, a nivel “normal” y va a derivar en la aparición de síntomas de malestar psíquico en el sujeto.

También existe una relación moderada ( $r = 0,33$ ) entre este factor *F1* y la aparición de síntomas como la *ansiedad y el insomnio*.

El factor *F3* también repercute de forma moderada en las habilidades de tipo psicosocial a nivel global ( $r = 0,41$ ). Es decir, la persona que sepa afrontar las circunstancias de la vida, que saque el máximo rendimiento de las diferentes situaciones, que sea capaz de comprometerse y tenga una iniciativa personal a la hora de actuar, etc., va a ser capaz de encontrar un bienestar personal general y de alcanzar las metas que se proponga en la vida y de enfrentarse a las dificultades obteniendo siempre el mejor resultado posible.

Para terminar, se observa una alta correlación ( $r = 0,55$ ) entre las habilidades propias del factor *F3* y la aparición de síntomas como la *ansiedad o el insomnio*. Se trata del mayor de los valores obtenidos en este estudio y, por tanto, es digno de destacar. El hecho de que el sujeto no presente las habilidades necesarias para hacer frente a los problemas cotidianos, para sacar el máximo partido de todas las situaciones de su vida, de ser una persona que no se muestre optimista ante las diferentes situaciones de la vida,

etc., va a derivar en problemas de sueño y de ansiedad que, probablemente, en su futuro como maestros, terminarán llevando al sujeto a una situación de *burnout*, que hay que tratar de evitar a toda costa.

## 5. DISCUSIÓN

El primer aspecto novedoso de este estudio se observa en algunos de los datos encontrados.

En cuando a las habilidades personales del alumnado universitario de la muestra, cabe señalar que hay un alto porcentaje (63%;  $n = 29$ ) de alumnos que considera que a veces sus palabras o hechos pueden llegar a hacer mucho daño a las personas que le rodean y que un 58,7% ( $n = 27$ ) afirma que a veces los nervios se apoderan de ellos a la hora de hablar en público o con alguien con quien no tienen confianza. Se trata de dos datos preocupantes, ya que hablamos de un alumnado que se está formando como futuro docente. En esta profesión resulta esencialmente necesario controlar esas situaciones en las que las palabras o hechos pueden perjudicar a nuestro futuro alumnado y compañeros/as y, por supuesto, el miedo a hablar en público debe desaparecer. En su desempeño docente, la capacidad de hablar en público, de ejercer el liderazgo en el aula y de utilizar metodologías cooperativas e inclusivas resulta totalmente necesario, por lo que es muy importante que, durante la etapa universitaria este alumnado reciba toda la formación en lo relativo a la adquisición de estas habilidades de tipo personal de la manera más explícita posible (Peñalva, López-Goñi y Landa, en prensa).

La escala referente a la motivación del alumnado (factor  $F3$ ) presenta unos resultados algo más optimistas, aunque aún hay aspectos que convendría mencionar como problemáticos. Aproximadamente la mitad de ellos (un 45,7%;  $n = 21$ ) valora sus aportaciones a la hora de trabajar en grupo, afirmando que nunca o casi nunca considera más importante el trabajo de sus compañeros y compañeras que el que ellos mismos realizan y otro 54,3% ( $n = 25$ ) trata de luchar ante las dificultades y no desanimarse. Por otro lado, sí que hay un grupo numeroso de futuros maestros/as (41,3%;  $n = 19$ ) que a veces piensan que van a ser incapaces de afrontar las nuevas situaciones y, la mitad de ellos ( $n = 23$ ) exponen que a veces se desaniman ante las dificultades. Estas actitudes pesimistas que, en ocasiones, aparecen en el futuro docente son las que se deben controlar desde la formación adecuada. Una actitud pesimista del docente va a repercutir en su salud laboral y en la salud y el bienestar de su

grupo, de sus alumnos. El maestro, como modelo a seguir, ha de saber hacer frente a todos los problemas de la manera adecuada, mostrándose optimista, valorándose y valorando las diferentes aportaciones, sintiéndose capaz de abordar esta docencia de la manera más adecuada y de la forma que más favorezca al propio maestro/a y al alumnado en su totalidad (Peñalva, López-Goñi y Landa, en prensa).

El primero de los factores que hace referencia a las competencias emocionales de tipo social, el *F4*, representa la capacidad para reconocer y percibir las emociones, sentimientos, preocupaciones y necesidades de las demás personas, para ponerse en el lugar del otro. De esta subescala dependen la comprensión que las personas tenemos hacia el otro, la capacidad que tenemos de prestar nuestros servicios y el aprovechamiento de la diversidad.

En cuanto a la capacidad empática del alumnado de tercer curso del Grado de Maestro de Educación Primaria, los resultados son muy positivos. Este factor puede resultar determinante a la hora de manejar conflictos interpersonales e interactuar con todas las personas, de reconocer los sentimientos de la gente y de prestar la ayuda necesaria. Se trata de un aspecto muy destacable, ya que algunas investigaciones recientes encuentran que los maestros/as consideran los problemas interpersonales no resueltos (tanto con los alumnos como con los padres o con el resto del profesorado) como una de las principales causas de la sobrecarga laboral (Peñalva, López-Goñi y Landa, en prensa).

La carrera de Educación es una especialidad en la que la competencia en habilidades sociales es esencial. La capacidad del docente para comunicar, para influir en su alumnado y en el resto del profesorado, para resolver los conflictos, liderar un grupo, de colaborar y de establecer vínculos resulta muy importante. Efectivamente, las investigaciones afirman que los y las estudiantes de las carreras de Educación obtienen mayores puntuaciones en lo relativo a estas competencias que el resto de los y las estudiantes universitarios/as. En este estudio un 78,3% (n = 36) se considera una persona con gran capacidad de trabajar en grupo y un 52,2% (n = 24) siempre o casi siempre se considera una persona capaz de dirigirlo.

Una persona altamente competente personal y socialmente, estable emocionalmente, sin miedo a hablar en público, hábil a la hora de afrontar sus miedos y las nuevas situaciones y una persona que se muestra fuerte ante las dificultades, es el tipo de docente que se busca en las aulas de Educación Primaria. Un profesor o profesora competente emocionalmente va a hacer del proceso de enseñanza-aprendizaje de las futuras generaciones un lugar donde establecer vínculos, aprender a afrontar las situaciones, a comprender los sentimientos de los demás, a buscar las mejores estrategias para alcanzar las metas y a superar las dificultades. Un profesor competente emocionalmente, va a dar, como fruto, alumnos competentes emocionalmente. Pero esto no es algo que se consigue legislando. Esto es algo que se logra con una actividad guiada y programada de manera explícita.

Las características de adaptación psicosocial del sujeto muestran una muy elevada puntuación en lo relativo a la *disfunción social* ( $r = 5,72$ ) y una preocupante puntuación en las subescalas referidas a los *síntomas somáticos* ( $r = 3,63$ ) y *ansiedad e insomnio* ( $r = 3,59$ ). La puntuación global del cuestionario GHQ-28 señala que un 47,8% ( $n = 22$ ) de la muestra se encuentra entre los límites saludables; pero el resto, un 52,2% ( $n = 24$ ), no. Es decir, este 52,2% del alumnado correría grave riesgo de sufrir, en su futuro como docentes, los problemas de ansiedad, ira o depresión, que desembocarían en un *burnout* o síndrome de *estar quemado*.

El aspecto más novedoso de este estudio se observa en las correlaciones encontradas entre las competencias emocionales del alumnado de la Universidad y sus habilidades de adaptación psicosocial. En los datos obtenidos se ve la gran influencia que tienen las competencias emocionales de tipo personal (factores *F1* y *F3*) en la aparición de algunos síntomas de malestar psíquico en el sujeto.

Ambas subescalas presentan relación con la aparición de *ansiedad e insomnio* en el sujeto. La capacidad de darse cuenta de las propias emociones (factor *F1*) y la habilidad del sujeto para conseguir sus objetivos y afrontarlos de la mejor manera (factor *F3*) van a ser algunos de los responsables de la aparición de estos síntomas.



Además, la capacidad de darse cuenta de las emociones y sentimientos (factor *F1*) y la capacidad de afrontar las circunstancias de la vida, de sacar el máximo rendimiento de las situaciones, de comprometerse y de demostrar una iniciativa personal (factor *F3*), van a repercutir en la habilidad del futuro docente para encontrar un *bienestar personal general* y para alcanzar las metas que se proponga en la vida.

En resumen, la capacidad para identificar, comprender y regular las emociones es fundamental entre el profesorado. La práctica docente es considerada una de las más vulnerables a padecer problemas de salud mental (ansiedad, ira, depresión) y el adecuado uso de las emociones es esencial para afrontar el estrés laboral que se produce en el contexto educativo (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Por tanto, parece conveniente incorporar la educación emocional explícita durante la etapa de formación universitaria como método para adquirir las habilidades de manejo del estrés y así disminuir la vulnerabilidad del profesorado al *burnout*. Además, este alumnado universitario deberá adquirir, durante su etapa de formación, las habilidades que le permitan transmitir a sus futuros alumnos habilidades sociales y emocionales para prevenir alteraciones conductuales y emocionales en el aula.



## CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS

La hipótesis planteada al comenzar este estudio suponía que un déficit en las competencias emocionales del alumnado universitario supondría problemas de adaptación psicosocial y favorecería la aparición del *burnout* del futuro docente.

En efecto, se observa cómo se establecen correlaciones entre estas competencias, tanto personales como sociales, y la aparición de problemas de salud. Entre ellos, destacan los problemas de *ansiedad e insomnio* y de *disfunción social*. La habilidad para encontrar el bienestar personal se ve claramente condicionada por las competencias emocionales de este futuro profesorado.

Aquellas personas que tengan mayor habilidad a la hora de trabajar en grupo, de liderar un grupo, de valorar sus ideas y las de las personas que le rodean y que no se desaniman fácilmente ante las dificultades; aquellas personas estables emocionalmente, sin miedo a hablar en público y capaz de afrontar las nuevas situaciones van a ser, como se ha comentado anteriormente, el profesorado que todo alumno quiere tener y el profesorado que va a ser capaz de hacer que sus alumnos adquieran también estas capacidades.

Resulta muy oportuno incluir la educación emocional en los planes de estudio de las etapas pre-universitarias y universitarias. Una intervención dirigida a adquirir las competencias emocionales y sociales va derivar en la adquisición de las habilidades de manejo del estrés que permitan disminuir el efecto del *burnout* en el profesorado y en la capacidad del profesorado de transmitir estas habilidades a su futuro alumnado.

### Limitaciones

El estudio aquí presentado adolece de algunas limitaciones que se deben tener en cuenta a la hora de generalizar los resultados.

La muestra sólo se compone de alumnos de tercer curso del grado de maestro de Educación Primaria de la Universidad Pública de Navarra. Una muestra que abarcase alumnos de tercer curso de otra universidad, o que hubiese recibido formación en competencias emocionales, que no tuviese las mismas fechas de

exámenes o trabajos, etc., repercutiría en los resultados obtenidos y probablemente, los haría variar en mayor o menor grado.

Un dato que resulta, en cierta manera sorprendente, es el alto porcentaje de hombres de la muestra. Un 37% ( $n = 17$ ) de los encuestados son hombres, aspecto que, en principio, hizo suponer que las respuestas variarían notablemente en función del sexo, ya que se sabe que algunas estrategias de afrontamiento del estrés, como el cinismo, tienen un efecto diferencial en función del sexo (Escamilla-Quintal, Rodríguez-Molina, Peiró y Tomás, 2008). Pero, pese a esta suposición y tras analizar las respuestas obtenidas, se observó que las puntuaciones no variaban dependiendo de este factor.

Otra limitación es que se trata de un estudio descriptivo. Hay algunas variables que no se han podido controlar en el estudio, por lo que es muy difícil hablar de causalidad.

Un aspecto positivo de esto es que todas estas limitaciones son interesantes y prometedoras líneas de investigación para el futuro. Se podrían comparar muestras de alumnos que hubiesen recibido formación en competencias emocionales con aquellos que no las hubiesen recibido. Además, podría estudiarse la repercusión que tiene la inclusión explícita de las competencias emocionales en el currículo universitario en el futuro docente de este alumnado o analizar la calidad de vida del profesorado englobado en el grupo de “emocionalmente competente” con la calidad de vida de aquel profesorado que muestre déficits en las competencias emocionales.

Finalmente, hay que destacar los estudios que se han realizado hasta la fecha son escasos y deben seguirse realizando puesto que sus resultados son interesantes y para que logremos erradicar los problemas de ansiedad en el profesorado.

### **Agradecimientos**

Como broche final a este proyecto, me gustaría agradecer toda la ayuda y el apoyo brindado por los directores del proyecto, José Javier López Goñi y Javier Fernández Montalvo y a los alumnos de tercer curso del Grado de Educación

Primaria de la UPNA que han colaborado en el mismo, sin los cuales este proyecto no se podría haber llevado a la práctica.



---

## REFERENCIAS

- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 17 (2), 86-95.
- Anderson, R. N., Greene, M. L. y Loewen, P. S. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*.
- Ashton, P. T. y Webb, R. B. (1986). Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement.
- Bar, O. N., & Parker, J. D. A. (2000). *The handbook of emotional intelligence: Theory development, assessment and application at home, school and in the workplace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*, 10, 61-82.
- Brakett, M. A. y Caruso, D. R. (2007). *Emotionally Literacy for Educators*. Cary (Carolina del Norte): SEL-media.
- Bueno, C., Teruel, M. P. y Valero, A. (2005). La inteligencia emocional en alumnos de Magisterio: la percepción y comprensión de los sentimientos y las emociones. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 54, 169-194.
- Burke, R. J., Greenglass, E. R. y Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress, and Coping*, 9, 261-275.
- Burley, W. W., Hall, B. W., Villeme, M. G. y Brockmeier, L. L. (1991). A path analysis of the mediating role of efficacy in first-year teachers' experiences, reactions, and plans. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago*.
- Byrne, B. M. (1994). Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and

- secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 31 (3), 645-673.
- Cabello, R., Ruiz, D. y Fernández, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (1), 41-49.
  - Capell, D., Tesouro i Cid, M., Cortada Corominas, R., Teixidó, J., Pèlach y Busóm, J., & Corominas Rovira, E. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas. *Revista de Educación*, 341, 301-336.
  - Castejón, J. L., Cantero, M. P. y Pérez, N. (2008). Diferencias en el perfil de competencias socio-emocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6 (15), 339-362.
  - Chwalisz, K., Altmaier, E. M. y Russell, D. W. (1992). Causal attributions, self-efficacy cognitions, and coping with stress. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 11 (4), 377-400.
  - Cohen, J. (1999). *Educating Minds and Hearts. Social Emotional Learning and the Passage into Adolescence*. Nueva York: Teachers College, Columbia University.
  - Elias, M. J., Tobias, S. E., Friedlander, B. S. y Goleman, D. (2000). *Educación con inteligencia emocional*. Plaza & Janés.
  - Escamilla-Quintal, M., Rodríguez-Molina, I., Peiró, J. M., Tomás, I. (2008). El cinismo: una estrategia de afrontamiento diferencial en función del género. *Psicothema*, 20 (4), 596-602.
  - Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33 (8), 1-10.
  - Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en psicología social*, 1 (5), 260-265.
  - Fernández, P. y Extremera, N. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2), 5.



- 
- Fuchs, L. S., Fuchs, D. y Bishop, N. (1992). Instructional adaptation for students at risk. *The Journal of Educational Research*, 86 (2), 70-84.
  - García, C. R. (1999). Manual para la utilización del cuestionario de salud general de Goldberg: Adaptación cubana. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 15 (1), 88-97.
  - Garrido, M. P. y Pacheco, N. E. (2012). Inteligencia emocional percibida en el profesorado de Primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement). Perceived Emotional Intelligence in Primary School Teachers and Its Relationship with Levels. *Revista de Educación*, 359, 604-627.
  - Glickman, C. D. y Tamashiro, R. T. (1982). A comparison of first year, fifth year, and former teachers on efficacy, ego development, and problem solving. *Psychology in the Schools*, 19 (4), 558-562.
  - Goldberg, D. P. (1972). *The detection of psychiatric illness by questionnaire: A technique for the identification and assessment of non-psychotic psychiatric illness* (Vol. 21). London: Oxford university press.
  - Goldberg, D. P., y Hillier, V. F. (1979). A scaled version of the General Health Questionnaire. *Psychological medicine*, 9 (01), 139-145.
  - Goldberg, D., & Williams, P. (1996). *GHQ: cuestionario de salud general. Guía para el usuario de las distintas versiones*. Versiones en lengua española validadas (A Lobo y PE Muñoz).
  - Goldman, S. L., Kraemer, D. T. y Salovey, P. (1996). Beliefs about mood moderate the relationship of stress to illness and symptom reporting. *Journal of Psychosomatic Research*, 41 (2), 115-128.
  - Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
  - Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
  - Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más*. Barcelona: Plaza y Janés.
  - Graczvk, P. A., & Weissberg, R. P. (2003). Implementation, sustainability, and scaling up of social-emotional and academic innovations in public schools. *School Psychology Review*, 32 (3), 303-319.

- Guerrero, E. (2003). Análisis pormenorizado de los grados de burnout y técnicas de afrontamiento del estrés docente en profesorado universitario. *Anales de Psicología*, 19 (1), 145-158.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4 (1), 63-69.
- Iglesias, M. J. (2009). Diagnóstico de las competencias emocionales: estudio empírico en la facultad de CC de la educación de la Coruña (España). *Revista de Investigación*, 27 (2), 451-467.
- Lobo, A., Pérez-Echeverría, M. J., y Artal, J. (1986). Validity of the scaled version of the General Health Questionnaire (GHQ-28) in a Spanish population. *Psychological Medicine*, 16 (1), 135-140.
- López-Goñi, I., y Zabala, J. M. G. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. Emotional Skills in Teacher's Initial Training Curricula. A Comparative Study. *Revista de Educación*, 357, 467-489.
- Martín, R. P., Berrocal, P. F. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6 (15), 437-454.
- Maslach, C., Jackson, S. E. y Leiter, M. P. (1986). *Maslach burnout inventory*.
- McDowell, I. (1996). Newell C (1996). *Measuring health. A guide to rating scales and questionnaires*. New York: Oxford University Press.
- Mearns, J. y Cain, J. E. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: Roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress & Coping*, 16, 71-82.
- Midgley, C., Feldlaufer, H. y Eccles, J. S. (1989). Student/teacher relations and attitudes toward mathematics before and after the transition to junior high school. *Child Development*, 981-992.
- Moore, W. y Esselman, M. (1992). Teacher efficacy, power, school climate and achievement: A desegregating district's experience. In

---

*annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.*

- Muijs, D. y Reynolds, D. (2002). Teachers' beliefs and behaviors: What really matters? *Journal of Classroom Interaction*.
- Peñalva, A., López-Goñi, J. J. y Landa, N. (en prensa). Competencias emocionales del alumnado de Magisterio: posibles implicaciones profesionales. *Revista de Educación*. Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-362-246.
- Pérez, N., Filella, G., y Soldevila, A. (2010). Competencia emocional y habilidades sociales en estudiantes universitarios. *REME*, 13 (34), 1. Recuperado el 15 de Mayo de 2013 de: <http://reme.uji.es/articulos/numero34/article1/texto.html>.
- Prosser, D., Johnson, S., Kuipers, E., Dunn, G., Szmukler, G., Reid, Y. y Thornicroft, G. (1999). Mental health, "burnout" and job satisfaction in a longitudinal study of mental health staff. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 34, 295-300.
- Repetto, E., Pena, M. y Lozano, S. (2009). El programa de competencias socioemocionales (POCOSE). *XXI, Revista de Educación*, 9, 35-41.
- Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplac*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass, 68-91.
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiro, J. M., & Grau, R. (2000). Desde el 'burnout' al 'engagement': una nueva perspectiva. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16 (2), 117-134.
- Salovey, P., y Sluyter, D. J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. Nueva York: Basic Books.
- Soriano Ayala, E., & Osorio Méndez, M. M. (2008). Competencias emocionales del alumnado " autóctono" e inmigrante de Educación Secundaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 60 (1), 129-148.



## ANEXOS

### Anexo 1

*Escala de competencias emocionales de Soriano y Osorio (2008).*

		Nunca / Casi nunca	A veces	Casi siempre / Siempre
<b>Factor F1</b>	1. Cuando está enfadado/a con alguien, ¿pueden tus palabras y hechos llegar a hacerle mucho daño?			
	2. ¿Los nervios se apoderan de ti (te pones rojo/a, te sudan las manos, sientes que se te acelera el corazón,...) cuando tienes que hablar en público o ante alguien con quien no tienes confianza?			
	4. Cuando estás triste, ¿te entran ganas de no hacer nada y prefieres quedarte en casa en vez de salir con los amigos/as?			
	5. ¿Te suelen decir tus amigos y familiares que cambias continuamente de estado de ánimo (lo mismo estás feliz, que triste o enfadado/a)?			
<b>Factor F2</b>	3. ¿Puedes evitar ponerte nervioso/a ante la realización de los exámenes finales, pese a saber que de tu resultado dependerá tu paso al curso siguiente?			
	6. ¿Te sientes incómodo/a cuando te relacionas con gente que no conoces?			
	9. Cuando estás en una reunión de amigos/as, ¿prefieres estar sólo con gente conocida?			

	17. Si un/a amigo/a te ofrece salir con su grupo de amigos/as a los que no conoces, ¿rechazas su proposición porque no sabrías qué hablar con ellos/as?			
<b>Factor F3</b>	7. Cuando trabajas en grupo, ¿consideras más importante el trabajo que pueden hacer todos los miembros del mismo que el tuyo propio?			
	13. ¿Te desanimas fácilmente cuando estás realizando un trabajo o actividad y te surge un contratiempo y piensas que no vas a ser capaz de solucionarlo?			
	24. Cuando has de hacer frente a un cambio o a una nueva situación o actividad, ¿sueles pensar que no vas a ser capaz de lograrlo y que vas a fracasar en ello?			
<b>Factor F4</b>	10. Cuando un/a amigo/a te cuenta algún problema personal, ¿te pones en su lugar para entender cómo se siente?			
	11. ¿Captas fácilmente los sentimientos de alegría, tristeza, enfado,... en las personas que te rodean?			
	12. ¿Sabes detectar claramente cuándo un/a amigo/a tiene algún problema?			
	14. Cuando participas en un debate o discusión, ¿escuchas a los demás atentamente para tratar de entender sus puntos de vista aunque sean contrarios a tus ideas?			
	15. ¿Consideras positivo tener en clase compañeros/as de países distintos al tuyo porque así se conocen otras culturas y costumbres?			
	19. Si las personas en presencia de una situación injusta nos pusiéramos en el lugar del otro e imagináramos cómo se siente, se producirían menos injusticias.			

<b>Factor F5</b>	8. Si tenéis que organizar una fiesta entre todos los/as compañeros/as, ¿intentas ser tú uno/a de las personas encargadas de la organización de la misma?			
	16. ¿Te consideras una persona con una gran capacidad para trabajar en equipo?			
	18. Si en el transcurso de un debate hay personas que no están de acuerdo contigo, ¿repasas tus ideas y tu discurso para intentar hacerles cambiar de opinión?			
	20. Si has de trabajar en grupo, ¿tomas el mando e impones un ritmo de trabajo concreto a cada miembro del mismo?			
	21. ¿Te consideras una persona capaz de dirigir a un grupo?			
	22. Cuando hay algo que te molesta, ¿lo dices claramente?			
	23. Si entras en conflicto o discusión con una persona, ¿tratas de dominar la situación porque estás seguro/a de ser tú quien lleva la razón?			
	25. Cuando te surge un problema, ¿buscas cuál ha sido el motivo o desencadenante y planteas soluciones?			

## Anexo 2

### *Cuestionario de salud general de Goldberg GHQ-28.*

Recuerde que sólo debe responder sobre los problemas recientes, no sobre los que tuvo en el pasado. Es importante intente contestar TODAS las preguntas. Muchas gracias.

### *Cuestionario de salud general de Goldberg GHQ-28:*

EN LAS ÚLTIMAS SEMANAS:	
A	B
<p>A.1. ¿Se ha sentido perfectamente bien de salud y en plena forma?</p> <p><input type="checkbox"/> Mejor que lo habitual.</p> <p><input type="checkbox"/> Igual que lo habitual.</p> <p><input type="checkbox"/> Peor que lo habitual.</p> <p><input type="checkbox"/> Mucho peor que lo habitual.</p>	<p>B.1. ¿Sus preocupaciones le han hecho perder mucho sueño?</p> <p><input type="checkbox"/> No, en absoluto.</p> <p><input type="checkbox"/> No más que lo habitual.</p> <p><input type="checkbox"/> Bastante más que lo habitual.</p> <p><input type="checkbox"/> Mucho más que lo habitual.</p>
<p>A.2. ¿Ha tenido la sensación de que necesitaba reconstituyente?</p> <p><input type="checkbox"/> No, en absoluto.</p> <p><input type="checkbox"/> No más que lo habitual.</p> <p><input type="checkbox"/> Bastante más que lo habitual.</p> <p><input type="checkbox"/> Mucho más que lo habitual.</p>	<p>B.2. ¿Ha tenido dificultades para seguir durmiendo de un tirón toda la noche?</p> <p><input type="checkbox"/> No, en absoluto.</p> <p><input type="checkbox"/> No más que lo habitual.</p> <p><input type="checkbox"/> Bastante más que lo habitual.</p> <p><input type="checkbox"/> Mucho más que lo habitual.</p>
<p>A.3. ¿Se ha sentido agotado y sin fuerzas para nada?</p> <p><input type="checkbox"/> No, en absoluto.</p> <p><input type="checkbox"/> No más que lo habitual.</p> <p><input type="checkbox"/> Bastante más que lo habitual.</p> <p><input type="checkbox"/> Mucho más que lo habitual.</p>	<p>B.3. ¿Se ha notado constantemente agobiado y en tensión?</p> <p><input type="checkbox"/> No, en absoluto.</p> <p><input type="checkbox"/> No más que lo habitual.</p> <p><input type="checkbox"/> Bastante más que lo habitual.</p> <p><input type="checkbox"/> Mucho más que lo habitual.</p>
<p>A.4. ¿Ha tenido sensación de que estaba enfermo?</p>	<p>B.4. ¿Se ha sentido con los nervios a flor de piel y malhumorado?</p>



<input type="checkbox"/> No, en absoluto. <input type="checkbox"/> No más que lo habitual. <input type="checkbox"/> Bastante más que lo habitual. <input type="checkbox"/> Mucho más que lo habitual.	<input type="checkbox"/> No, en absoluto. <input type="checkbox"/> No más que lo habitual. <input type="checkbox"/> Bastante más que lo habitual. <input type="checkbox"/> Mucho más que lo habitual.
<p>A.5. ¿Ha padecido dolores de cabeza?</p> <input type="checkbox"/> No, en absoluto. <input type="checkbox"/> No más que lo habitual. <input type="checkbox"/> Bastante más que lo habitual. <input type="checkbox"/> Mucho más que lo habitual.	<p>B.5. ¿Se ha asustado o ha tenido pánico sin motivo?</p> <input type="checkbox"/> No, en absoluto. <input type="checkbox"/> No más que lo habitual. <input type="checkbox"/> Bastante más que lo habitual. <input type="checkbox"/> Mucho más que lo habitual.
<p>A.6. ¿Ha tenido sensación de opresión en la cabeza, o de que la cabeza le va a estallar?</p> <input type="checkbox"/> No, en absoluto. <input type="checkbox"/> No más que lo habitual. <input type="checkbox"/> Bastante más que lo habitual. <input type="checkbox"/> Mucho más que lo habitual.	<p>B.6. ¿Ha tenido sensación de que todo se le viene encima?</p> <input type="checkbox"/> No, en absoluto. <input type="checkbox"/> No más que lo habitual. <input type="checkbox"/> Bastante más que lo habitual. <input type="checkbox"/> Mucho más que lo habitual.
<p>A.7. ¿Ha tenido oleadas de calor o escalofríos?</p> <input type="checkbox"/> No, en absoluto. <input type="checkbox"/> No más que lo habitual. <input type="checkbox"/> Bastante más que lo habitual. <input type="checkbox"/> Mucho más que lo habitual.	<p>B.7. ¿Se ha notado nervioso y “a punto de explotar” constantemente?</p> <input type="checkbox"/> No, en absoluto. <input type="checkbox"/> No más que lo habitual. <input type="checkbox"/> Bastante más que lo habitual. <input type="checkbox"/> Mucho más que lo habitual.
<b>C</b>	<b>D</b>
<p>C.1. ¿Se las ha arreglado para mantenerse ocupado y activo?</p> <input type="checkbox"/> Más activo que lo habitual. <input type="checkbox"/> Igual que lo habitual. <input type="checkbox"/> Bastante menos que lo habitual. <input type="checkbox"/> Mucho menos que lo habitual.	<p>D.1. ¿Ha pensado que usted es una persona que no vale para nada?</p> <input type="checkbox"/> No, en absoluto. <input type="checkbox"/> No más que lo habitual. <input type="checkbox"/> Bastante más que lo habitual. <input type="checkbox"/> Mucho más que lo habitual.
<p>C.2. ¿Le cuesta más tiempo hacer las cosas?</p> <input type="checkbox"/> Más rápido que lo habitual.	<p>D.2. ¿Ha estado viviendo la vida totalmente sin esperanza?</p> <input type="checkbox"/> No, en absoluto.

<input type="checkbox"/> Igual que lo habitual. <input type="checkbox"/> Más tiempo que lo habitual. <input type="checkbox"/> Mucho más tiempo que lo habitual.	<input type="checkbox"/> No más que lo habitual. <input type="checkbox"/> Bastante más que lo habitual. <input type="checkbox"/> Mucho más que lo habitual.
<p>C.3. ¿Ha tenido la impresión, en conjunto, de que está haciendo las cosas bien?</p> <input type="checkbox"/> Mejor que lo habitual. <input type="checkbox"/> Igual que lo habitual. <input type="checkbox"/> Peor que lo habitual. <input type="checkbox"/> Mucho peor que lo habitual.	<p>D.3. ¿Ha tenido el sentimiento de que la vida no merece la pena vivirse?</p> <input type="checkbox"/> No, en absoluto. <input type="checkbox"/> No más que lo habitual. <input type="checkbox"/> Bastante más que lo habitual. <input type="checkbox"/> Mucho más que lo habitual.
<p>C.4. ¿Se ha sentido satisfecho con su manera de hacer las cosas?</p> <input type="checkbox"/> Más satisfecho que lo habitual. <input type="checkbox"/> Igual que lo habitual. <input type="checkbox"/> Menos satisfecho que lo habitual. <input type="checkbox"/> Mucho menos que lo habitual.	<p>D.4. ¿Ha pensado en la posibilidad de “quitarse de en medio”?</p> <input type="checkbox"/> Claramente, no. <input type="checkbox"/> Me parece que no. <input type="checkbox"/> Se me ha cruzado por la mente. <input type="checkbox"/> Claramente, sí.
<p>C.5. ¿Ha sentido que está desempeñando un papel útil en la vida?</p> <input type="checkbox"/> Más útil de lo habitual. <input type="checkbox"/> Igual de útil que lo habitual. <input type="checkbox"/> Menos útil de lo habitual. <input type="checkbox"/> Mucho menos útil de lo habitual.	<p>D.5. ¿Ha notado que a veces no puede hacer nada porque tiene los nervios desquiciados?</p> <input type="checkbox"/> No, en absoluto. <input type="checkbox"/> No más que lo habitual. <input type="checkbox"/> Bastante más que lo habitual. <input type="checkbox"/> Mucho más que lo habitual.
<p>C.6. ¿Se ha sentido capaz de tomar decisiones?</p> <input type="checkbox"/> Más que lo habitual. <input type="checkbox"/> Igual que lo habitual. <input type="checkbox"/> Menos que lo habitual. <input type="checkbox"/> Mucho menos que lo habitual.	<p>D.6. ¿Ha notado que desea estar muerto y lejos de todo?</p> <input type="checkbox"/> No, en absoluto. <input type="checkbox"/> No más que lo habitual. <input type="checkbox"/> Bastante más que lo habitual. <input type="checkbox"/> Mucho más que lo habitual.
<p>C.7. ¿Ha sido capaz de disfrutar de sus actividades normales de cada día?</p> <input type="checkbox"/> Más que lo habitual. <input type="checkbox"/> Igual que lo habitual. <input type="checkbox"/> Menos que lo habitual. <input type="checkbox"/> Mucho menos que lo habitual.	<p>D.7. ¿Ha notado que la idea de quitarse la vida le viene repentinamente a la cabeza?</p> <input type="checkbox"/> Claramente, no. <input type="checkbox"/> Me parece que no. <input type="checkbox"/> Se me ha cruzado por la mente. <input type="checkbox"/> Claramente, sí.

