



VNIVERSITAT DE VALÈNCIA

TESIS DOCTORAL

Programa de Doctorado en Psicología Clínica y de la Salud (3150)

Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos

Personalidad, calidad de vida, satisfacción laboral y engagement del profesorado de la Universitat de València que participa en el programa MOTIVEM

Tesis doctoral presentada por Victoria Silvia Fernández-Getino Hermano

Directoras

Prof. Dra. M^a Ángeles Beleña Mateo
Titular de Universidad
Facultad de Psicología y Logopedia
Universitat de València

Prof. Dra. M^a Dolores Sancerni Beitia
Titular de Universidad
Facultad de Psicología y Logopedia
Universitat de València

Valencia, enero de 2023

Agradecimientos

Lo que empezó siendo un ilusionante proyecto de superación personal para aportar rigor científico a mi trabajo en la gestión del programa MOTIVEM se ha convertido a lo largo de estos años en un proceso de aprendizaje sorprendente, donde he descubierto que nuestras limitaciones son autoimpuestas y qué formar parte de un equipo es la mejor manera de progresar.

Quiero agradecer a la Fundación Universidad Empresa, ADEIT por darme la oportunidad de gestionar MOTIVEM, un programa que me ilusiona, a la Universitat de València por su formación transversal para los doctorandos, que me ha proporcionado competencias técnicas y conocimientos imprescindibles para presentar la tesis y al profesorado de la Universitat de València por su colaboración desinteresada. Además, quiero agradecer a Germán Ferreiro, su empuje para que iniciara este proyecto, a Ángela Vera por ser mi soporte técnico, a Miguel Ángel Barberá por ilusionarse conmigo, a Emilia Matallana por sus consejos y recomendaciones. También a mi padre por ayudarme con mi familia, a Juan Antonio Serra por su apoyo incondicional, a Santiago e Inés Serra por su comprensión y haberme animado cuando lo he necesitado. Pero sobre todo y muy especialmente a mis directoras de tesis, Ángela Beleña, por su seguimiento constante y buenos consejos, y a M^ª Dolores Sancerni por sus aclaraciones prácticas y su visión.

Finalmente, quiero dedicar este trabajo y todo el esfuerzo que ha supuesto a mi madre, que me dejó antes de tiempo y que sigo echando de menos.

Resumen

El objetivo general de esta tesis se ha centrado en analizar variables del entorno laboral, satisfacción con la vida, satisfacción laboral, engagement, personalidad, estrategias de afrontamiento y valores del profesorado de la Universitat de València que participa en el programa MOTIVEM, y su comparación con profesorado de la misma universidad que no participa en este programa.

La metodología empleada ha consistido en un diseño correlacional-descriptivo de corte transversal, con un muestreo no aleatorio, donde la muestra ha sido tomada en 2019, 2020 y 2021 y ha estado compuesta por 379 docentes de la Universitat de València (219 MOTIVEM y 160 NO MOTIVEM). Se ha utilizado una batería de 214 preguntas compuesta por diferentes cuestionarios y escalas, realizándose los análisis estadísticos a través del programa SPSS Statistics 23.0.

Los resultados obtenidos se han analizado en función de la edad, el género, la categoría profesional, la rama de conocimiento y los años de experiencia del profesorado, así como del año en qué fue tomada la muestra relacionándolo con la presencia o no de la COVID-19. Se han encontrado diferencias en la satisfacción laboral y en el engagement en el trabajo del profesorado, pero no en su satisfacción con la vida. Además, curiosamente, la situación generada por la pandemia ha impactado en este colectivo reduciendo su satisfacción laboral e incrementando su engagement y estrategias de afrontamiento activas.

La conclusión principal de este estudio es que el profesorado MOTIVEM se diferencia en personalidad y valores con el profesorado de la Universitat de València que no ha participado en este programa, principalmente, en su personalidad extravertida, orientada al logro y a su sentido del deber y los valores colectivos de benevolencia e individuales de logro, así como la confirmación de la existencia

de un buen nivel de bienestar del profesorado de la Universitat de Valencia, demostrándose su estabilidad en el tiempo en el caso del profesorado MOTIVEM.

Palabras clave: bienestar, satisfacción vital, satisfacción laboral, engagement, profesorado universitario, MOTIVEM, personalidad, valores.

Abstract

The general objective of this thesis has focused on analyzing variables of the work environment, satisfaction with life, job satisfaction, engagement, personality, coping strategies and values of the teaching staff of the University of Valencia that participates in the MOTIVEM programme, and its comparison with teaching staff of the same university that does not participate in this programme.

The methodology used consisted of a correlational-descriptive cross-sectional design, with a non-random sampling, where the sample was taken in 2019, 2020 and 2021 and was composed of 379 teaching staff from the University of Valencia (219 MOTIVEM and 160 NON-MOTIVEM). A battery of 214 questions composed of different questionnaires and scales has been used, performing statistical analysis through the SPSS Statistics 23.0 programme.

The results obtained have been analyzed according to the age, gender, professional category, branch of knowledge and years of experience of the teaching staff, as well as the year in which the sample was taken, relating it to the presence or not of COVID-19. Differences have been found in job satisfaction and engagement at work of teaching staff, but not in their satisfaction with life. In addition, interestingly, the situation generated by the pandemic has impacted this group by reducing their job satisfaction and increasing their engagement and active coping strategies.

The main conclusion of this study is that MOTIVEM teaching staff differs in personality and values with the teaching staff of the University of Valencia who has not participated in this programme, mainly in their extraverted personality, oriented to achievement and their sense of duty and the collective values

of benevolence and individual achievement, as well as the confirmation of the existence of a good level of well-being of the teaching staff of the University of Valencia, demonstrating its stability over time in the case of MOTIVEM teaching staff.

Keywords: well-being, life satisfaction, job satisfaction, engagement, university teaching staff, MOTIVEM, personality, values.

Índice

Resumen	5
Abstract	6
Introducción	19
Capítulo 1. Revisión Teórica	25
1.1 Calidad de Vida	25
1.1.1 Calidad de Vida, Satisfacción y Bienestar.....	25
1.1.2 Calidad de Vida, Satisfacción y Bienestar Laboral.....	32
1.2 Engagement en el Trabajo	35
1.3 Personalidad y Estrategias de Afrontamiento	40
1.4 Valores	45
1.5 COVID-19 y Satisfacción con la Vida, Satisfacción Laboral y Engagement.....	51
1.6 El Programa MOTIVEM para el Profesorado de la UV	55
1.7 Objetivo General, Objetivos Específicos e Hipótesis	60
Capítulo 2. Método	63
2.1 Introducción	63
2.2 Diseño	63
2.3 Descripción de la Muestra	63
2.4 Instrumentos Utilizados	66
2.5 Procedimiento Seguido.....	70
2.6 Análisis estadísticos realizados	72
Capítulo 3. Resultados	73
3.1 Introducción	73
3.2 Estadísticos básicos de las variables evaluadas	74
3.2.1 Fiabilidad de las variables evaluadas.	74
3.2.2 Normalidad de las variables evaluadas.....	77
3.2.3 Análisis diferenciales para la muestra total.	78
3.2.4 Análisis diferenciales para la muestra MOTIVEM	111
3.2.5 Análisis intrasujetos de la muestra MOTIVEM.....	141
3.2.6 Experiencia del profesorado de la UV en MOTIVEM	148
3.3 Relaciones entre las variables.....	154
3.3.1 Satisfacción con la vida, satisfacción laboral y engagement en el trabajo	154

Capítulo 4. Discusión y Conclusiones.....	159
4.1 Confirmación (o no) de las hipótesis planteadas.....	159
4.2 Otros resultados obtenidos	168
4.3 Ámbito de aplicación de la investigación.....	169
4.4 Limitaciones encontradas en el presente trabajo	170
Referencias.....	172
Anexos.....	195
Encuesta de calidad de vida, satisfacción laboral y engagement del profesorado de la Universitat de València.....	195
Certificado del comité ético.....	203
Tablas anexas.....	205

Índice de Tablas

Tabla 1.	<i>Factores y rasgos del modelo de los Cinco Grandes</i>	42
Tabla 2.	<i>Valores, dimensiones y tipos motivacionales de la teoría de Schwartz</i>	48
Tabla 3.	<i>Competencias docentes del modelo propuesto por Medina y Barquero relacionadas con MOTIVEM</i>	59
Tabla 4.	<i>Distribución de la muestra por GÉNERO.</i>	64
Tabla 5.	<i>Distribución de la muestra por EDAD.</i>	64
Tabla 6.	<i>Distribución de la muestra por CATEGORÍA PROFESIONAL.</i>	64
Tabla 7.	<i>Distribución de la muestra por RAMA DE CONOCIMIENTO.</i>	64
Tabla 8.	<i>Distribución de la muestra por AÑOS DE EXPERIENCIA.</i>	65
Tabla 9.	<i>Distribución de la muestra por PROMOCIÓN.</i>	65
Tabla 10.	<i>Distribución de la muestra por OTROS CARGOS.</i>	65
Tabla 11.	<i>Distribución de la muestra por SEXENIOS.</i>	65
Tabla 12.	<i>Cuestionarios y escalas empleados</i>	67
Tabla 13.	<i>Factores seleccionados para la investigación (Neo PI-R)</i>	68
Tabla 14.	<i>Participación del profesorado</i>	71
Tabla 15.	<i>Análisis de fiabilidad (Alfa de Cronbach) de las puntuaciones en los factores de personalidad: extraversión y escrupulosidad y sus rasgos en la muestra total y en profesorado MOTIVEM y no MOTIVEM.</i>	74
Tabla 16.	<i>Análisis de fiabilidad (Alfa de Cronbach) de las puntuaciones en los valores en la muestra TOTAL y en profesorado MOTIVEM y no MOTIVEM.</i>	75
Tabla 17.	<i>Análisis de fiabilidad (Alfa de Cronbach) de las puntuaciones en las estrategias de afrontamiento en la muestra TOTAL y en profesorado MOTIVEM y no MOTIVEM.</i>	76
Tabla 18.	<i>Análisis de fiabilidad (Alfa de Cronbach) de las puntuaciones en satisfacción con la vida en la muestra TOTAL y en profesorado MOTIVEM y no MOTIVEM.</i>	76
Tabla 19.	<i>Análisis de fiabilidad (Alfa de Cronbach) de las puntuaciones en satisfacción laboral en la muestra TOTAL y en profesorado MOTIVEM y no MOTIVEM.</i>	77
Tabla 20.	<i>Análisis de fiabilidad (Alfa de Cronbach) de las puntuaciones en engagement en el trabajo en la muestra TOTAL y en profesorado MOTIVEM y no MOTIVEM.</i>	77
Tabla 21.	<i>Diferencias por GRUPOS DE EDAD del profesorado en las variables de PERSONALIDAD.</i>	79
Tabla 22.	<i>Diferencias por GRUPOS DE EDAD del profesorado en VALORES.</i>	80
Tabla 23.	<i>Diferencias por GRUPOS DE EDAD del profesorado en ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO.</i>	82
Tabla 24.	<i>Diferencias por GRUPOS DE EDAD del profesorado en SATISFACCIÓN CON LA VIDA.</i>	82
Tabla 25.	<i>Diferencias por GRUPOS DE EDAD del profesorado en SATISFACCIÓN LABORAL.</i>	83
Tabla 26.	<i>Diferencias por GRUPOS DE EDAD del profesorado en ENGAGEMENT EN EL TRABAJO.</i>	83
Tabla 27.	<i>Diferencias en función del GÉNERO del profesorado en PERSONALIDAD.</i>	84
Tabla 28.	<i>Diferencias en función del GÉNERO del profesorado en VALORES</i>	85
Tabla 29.	<i>Diferencias en función del GÉNERO del profesorado en ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO</i>	86
Tabla 30.	<i>Diferencias en función del GÉNERO del profesorado en SATISFACCIÓN CON LA VIDA.</i>	86
Tabla 31.	<i>Diferencias en función del GÉNERO del profesorado en SATISFACCIÓN LABORAL.</i>	86
Tabla 32.	<i>Diferencias en función del GÉNERO del profesorado en ENGAGEMENT EN EL TRABAJO.</i>	87
Tabla 33.	<i>Diferencias en función de las RAMAS DE CONOCIMIENTO del profesorado en PERSONALIDAD.</i> 88	
Tabla 34.	<i>Diferencias en función de la RAMA DE CONOCIMIENTO del profesorado en VALORES</i>	89

Tabla 35.	<i>Diferencias en función de las RAMAS DE CONOCIMIENTO del profesorado en ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO.</i>	90
Tabla 36.	<i>Diferencias en función de las RAMAS DE CONOCIMIENTO del profesorado en SATISFACCIÓN CON LA VIDA.</i>	91
Tabla 37.	<i>Diferencias en función de las RAMAS DE CONOCIMIENTO del profesorado en SATISFACCIÓN LABORAL.</i>	91
Tabla 38.	<i>Diferencias en función de las RAMAS DE CONOCIMIENTO del profesorado en ENGAGEMENT EN EL TRABAJO.</i>	92
Tabla 39.	<i>Diferencias en función de la CATEGORÍA PROFESIONAL del profesorado en PERSONALIDAD.</i>	93
Tabla 40.	<i>Diferencias en función de la CATEGORÍA PROFESIONAL del profesorado en VALORES.</i>	94
Tabla 41.	<i>Diferencias en función de la CATEGORÍA PROFESIONAL del profesorado en ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO.</i>	96
Tabla 42.	<i>Diferencias en función de la CATEGORÍA PROFESIONAL del profesorado en SATISFACCIÓN CON LA VIDA.</i>	96
Tabla 43.	<i>Diferencias en función de la CATEGORÍA PROFESIONAL del profesorado en SATISFACCIÓN LABORAL.</i>	96
Tabla 44.	<i>Diferencias en función de la CATEGORÍA PROFESIONAL del profesorado en ENGAGEMENT EN EL TRABAJO.</i>	97
Tabla 45.	<i>Diferencias por AÑOS DE EXPERIENCIA del profesorado en PERSONALIDAD.</i>	98
Tabla 46.	<i>Diferencias por AÑOS DE EXPERIENCIA del profesorado en VALORES.</i>	99
Tabla 47.	<i>Diferencias por AÑOS DE EXPERIENCIA del profesorado en ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO</i>	101
Tabla 48.	<i>Diferencias por AÑOS DE EXPERIENCIA del profesorado en SATISFACCIÓN CON LA VIDA.</i>	101
Tabla 49.	<i>Diferencias por AÑOS DE EXPERIENCIA del profesorado en SATISFACCIÓN LABORAL.</i>	101
Tabla 50.	<i>Diferencias en función de los AÑOS DE EXPERIENCIA del profesorado en ENGAGEMENT EN EL TRABAJO.</i>	102
Tabla 51.	<i>Diferencias en función del COLECTIVO de profesorado en PERSONALIDAD.</i>	103
Tabla 52.	<i>Diferencias en función del COLECTIVO de profesorado en VALORES.</i>	104
Tabla 53.	<i>Diferencias en función del COLECTIVO de profesorado en ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO.</i>	105
Tabla 54.	<i>Diferencias en función del COLECTIVO de profesorado en SATISFACCIÓN CON LA VIDA.</i>	105
Tabla 55.	<i>Diferencias en función del COLECTIVO de profesorado en SATISFACCIÓN LABORAL.</i>	105
Tabla 56.	<i>Diferencias en función del COLECTIVO de profesorado en ENGAGEMENT EN EL TRABAJO.</i>	106
Tabla 57.	<i>Diferencias en función del AÑO DE RECOGIDA DE LA MUESTRA del profesorado en PERSONALIDAD.</i>	107
Tabla 58.	<i>Diferencias en función del AÑO DE RECOGIDA DE LA MUESTRA del profesorado en VALORES.</i>	108
Tabla 59.	<i>Diferencias en función del AÑO DE RECOGIDA DE LA MUESTRA del profesorado en ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO.</i>	108
Tabla 60.	<i>Diferencias en función del AÑO DE RECOGIDA DE LA MUESTRA en SATISFACCIÓN CON LA VIDA.</i>	109
Tabla 61.	<i>Diferencias en función del AÑO DE RECOGIDA DE LA MUESTRA del profesorado en SATISFACCIÓN LABORAL.</i>	109

Tabla 62.	<i>Diferencias en función del AÑO DE RECOGIDA DE LA MUESTRA del profesorado en ENGAGEMENT EN EL TRABAJO.</i>	110
Tabla 63.	<i>Diferencias por GRUPOS DE EDAD del profesorado MOTIVEM en las variables de PERSONALIDAD.</i>	112
Tabla 64.	<i>Diferencias por GRUPOS DE EDAD de profesorado MOTIVEM en VALORES.</i>	113
Tabla 65.	<i>Diferencias por GRUPOS DE EDAD del profesorado MOTIVEM en ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO.</i>	115
Tabla 66.	<i>Diferencias por GRUPOS DE EDAD del profesorado MOTIVEM en SATISFACCIÓN CON LA VIDA.</i> 115	
Tabla 67.	<i>Diferencias por GRUPOS DE EDAD del profesorado MOTIVEM en SATISFACCIÓN LABORAL.</i>	116
Tabla 68.	<i>Diferencias por GRUPOS DE EDAD del profesorado MOTIVEM en ENGAGEMENT EN EL TRABAJO.</i>	116
Tabla 69.	<i>Diferencias en función del GÉNERO del profesorado MOTIVEM en PERSONALIDAD.</i>	117
Tabla 70.	<i>Diferencias en función del GÉNERO del profesorado MOTIVEM en VALORES.</i>	118
Tabla 71.	<i>Diferencias en función del GÉNERO del profesorado MOTIVEM en ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO.</i>	118
Tabla 72.	<i>Diferencias en función del GÉNERO del profesorado MOTIVEM en SATISFACCIÓN CON LA VIDA.</i> 119	
Tabla 73.	<i>Diferencias en función del GÉNERO del profesorado MOTIVEM en SATISFACCIÓN LABORAL....</i>	119
Tabla 74.	<i>Diferencias en función del GÉNERO del profesorado MOTIVEM en ENGAGEMENT EN EL TRABAJO.</i>	120
Tabla 75.	<i>Diferencias por RAMAS DE CONOCIMIENTO del profesorado MOTIVEM en PERSONALIDAD....</i>	121
Tabla 76.	<i>Diferencias en función de la RAMA DE CONOCIMIENTO del profesorado MOTIVEM en VALORES.</i>	122
Tabla 77.	<i>Diferencias en función de las RAMAS DE CONOCIMIENTO del profesorado MOTIVEM en ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO.</i>	123
Tabla 78.	<i>Diferencias en función de las RAMAS DE CONOCIMIENTO del profesorado MOTIVEM en SATISFACCIÓN CON LA VIDA.</i>	123
Tabla 79.	<i>Diferencias en función de las RAMAS DE CONOCIMIENTO del profesorado MOTIVEM en SATISFACCIÓN LABORAL.</i>	124
Tabla 80.	<i>Diferencias en función de las RAMAS DE CONOCIMIENTO del profesorado MOTIVEM en ENGAGEMENT EN EL TRABAJO.</i>	124
Tabla 81.	<i>Diferencias por CATEGORÍA PROFESIONAL de profesorado MOTIVEM en PERSONALIDAD.</i> 125	
Tabla 82.	<i>Diferencias en función de la CATEGORÍA PROFESIONAL del profesorado MOTIVEM en VALORES.</i>	126
Tabla 83.	<i>Diferencias en función de la CATEGORÍA PROFESIONAL de profesorado MOTIVEM en ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO.</i>	127
Tabla 84.	<i>Diferencias en SATISFACCIÓN CON LA VIDA en función de la CATEGORÍA PROFESIONAL del profesorado MOTIVEM.</i>	127
Tabla 85.	<i>Diferencias en función de la CATEGORÍA PROFESIONAL del profesorado MOTIVEM en SATISFACCIÓN LABORAL.</i>	128

Tabla 86.	<i>Diferencias en función de la CATEGORÍA PROFESIONAL del profesorado MOTIVEM en ENGAGEMENT EN EL TRABAJO.</i>	128
Tabla 87.	<i>Diferencias por AÑOS DE EXPERIENCIA de profesorado MOTIVEM en PERSONALIDAD.</i>	129
Tabla 88.	<i>Diferencias por AÑOS DE EXPERIENCIA del profesorado MOTIVEM en VALORES.</i>	130
Tabla 89.	<i>Diferencias por AÑOS DE EXPERIENCIA del profesorado MOTIVEM en ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO.</i>	132
Tabla 90.	<i>Diferencias por AÑOS DE EXPERIENCIA del profesorado MOTIVEM en SATISFACCIÓN CON LA VIDA.</i>	132
Tabla 91.	<i>Diferencias por AÑOS DE EXPERIENCIA del profesorado MOTIVEM en SATISFACCIÓN LABORAL.</i>	133
Tabla 92.	<i>Diferencias por AÑOS DE EXPERIENCIA del profesorado MOTIVEM en ENGAGEMENT EN EL TRABAJO.</i>	133
Tabla 93.	<i>Diferencias en función de la VALORACIÓN DEL ALUMNADO del profesorado MOTIVEM en PERSONALIDAD.</i>	134
Tabla 94.	<i>Diferencias en función de la VALORACIÓN DEL ALUMNADO del profesorado MOTIVEM en VALORES.</i>	135
Tabla 95.	<i>Diferencias en función de la VALORACIÓN DEL ALUMNADO del profesorado MOTIVEM en VALORES.</i>	136
Tabla 96.	<i>Diferencias en función de la VALORACIÓN DEL ALUMNADO del profesorado MOTIVEM en SATISFACCIÓN CON LA VIDA.</i>	136
Tabla 97.	<i>Diferencias en función de la VALORACIÓN DEL ALUMNADO del profesorado MOTIVEM en SATISFACCIÓN LABORAL.</i>	136
Tabla 98.	<i>Diferencias en función de la VALORACIÓN DEL ALUMNADO del profesorado MOTIVEM en ENGAGEMENT EN EL TRABAJO.</i>	137
Tabla 99.	<i>Diferencias en función del AÑO DE RECOGIDA DE LA MUESTRA del profesorado MOTIVEM en PERSONALIDAD.</i>	138
Tabla 100.	<i>Diferencias en función del AÑO DE RECOGIDA DE LA MUESTRA del profesorado MOTIVEM en VALORES.</i>	139
Tabla 101.	<i>Diferencias en función del AÑO DE RECOGIDA DE LA MUESTRA del profesorado MOTIVEM en ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO.</i>	139
Tabla 102.	<i>Diferencias en función del AÑO DE RECOGIDA DE LA MUESTRA en SATISFACCIÓN CON LA VIDA.</i>	140
Tabla 103.	<i>Diferencias en función del AÑO DE RECOGIDA DE LA MUESTRA del profesorado MOTIVEM en SATISFACCIÓN LABORAL.</i>	140
Tabla 104.	<i>Diferencias en función del AÑO DE RECOGIDA DE LA MUESTRA del profesorado MOTIVEM en ENGAGEMENT EN EL TRABAJO.</i>	141
Tabla 105.	<i>Prueba de efectos intrasujetos en la variable de SATISFACCIÓN CON LA VIDA, seguimiento profesorado MOTIVEM</i>	142
Tabla 106.	<i>Prueba de efectos intrasujetos en la variable de SATISFACCIÓN LABORAL, seguimiento profesorado MOTIVEM</i>	142
Tabla 107.	<i>Prueba de efectos intrasujetos en las variables de ENGAGEMENT EN EL TRABAJO, seguimiento profesorado MOTIVEM</i>	144
Tabla 108.	<i>Prueba de efectos intrasujetos en las variables de SATISFACCIÓN CON LA VIDA, antes y después de MOTIVEM</i>	145

Tabla 109.	<i>Prueba de efectos intrasujetos en las variables de SATISFACCIÓN LABORAL, antes y después de MOTIVEM</i>	146
Tabla 110.	<i>Prueba de efectos intrasujetos en las variables de ENGAGEMENT EN EL TRABAJO, antes y después de MOTIVEM</i>	147
Tabla 111.	<i>Frecuencia de requerimientos para coordinar equipos de estudiantes en MOTIVEM</i>	148
Tabla 112.	<i>Frecuencia modulada de requerimientos para coordinar equipos de estudiantes en MOTIVEM</i>	149
Tabla 113.	<i>Frecuencia de emociones experimentadas en la coordinación de equipos de estudiantes en MOTIVEM</i>	150
Tabla 114.	<i>Frecuencia modulada de emociones experimentadas en la coordinación de equipos de estudiantes en MOTIVEM</i>	151
Tabla 115.	<i>Frecuencia del impacto de MOTIVEM en el profesorado y/o alumnado</i>	152
Tabla 116.	<i>Frecuencia modulada del impacto de MOTIVEM en el profesorado y/o alumnado</i>	153
Tabla 117.	<i>Correlación de Pearson entre SWLS, SL, Engagement en el trabajo y las variables independientes.</i>	154
Tabla 118.	<i>Regresión lineal múltiple de SWLS, SL y Engagement en el trabajo y las variables independientes.</i>	156
Tabla 119.	<i>Importancia relativa de las variables en SWLS, SL y Engamenent</i>	157

Índice de Figuras

Figura 1.	<i>Categorías para organizar los modelos sobre CV</i>	27
Figura 2.	<i>La influencia del entorno y del propio individuo en la CV percibida</i>	30
Figura 3.	<i>Impacto de la personalidad en las estrategias de afrontamiento</i>	44
Figura 4.	<i>Itinerario MOTIVEM</i>	58

Abreviaturas

ADEIT: Fundación Universidad-Empresa de la Universitat de València.

AH: Artes y Humanidades.

AI: Arquitectura e Ingeniería.

ASU: Asociado/a de universidad.

CONTR.: Contratado doctor, ayudante doctor o colaborador.

CS: Ciencias de la salud.

CSJ: Ciencias sociales y jurídicas.

CU: Catedrático/a de universidad.

CV: Calidad de vida.

CVT: Calidad de vida en el trabajo.

OMS: Organización Mundial de la Salud.

PDI: Personal docente e investigador.

PIF: Personal investigador en formación.

REUS: Red Española de Universidades Saludables.

SFPIE: Servicio de Formación Permanente e Innovación Educativa.

SL: Satisfacción laboral.

SWLS: Satisfacción con la vida.

TU: Titular de Universidad.

UV: Universitat de València.

UWES: Utrecht Work Engagement Scale.

Introducción

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1983) la salud es un estado completo de bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades. La salud de las personas, en concreto de la población activa, se ve seriamente afectada en los entornos laborales por los riesgos psicosociales, definidos por Meliá et al. (2006) como “aquellas condiciones que se encuentran presentes en una situación laboral y que están directamente relacionadas con la organización, el contenido del trabajo y la realización de la tarea” (p.16-17) e incluso con el entorno (Gil-Monte, 2009). Del mismo modo, en la *Guía práctica para el bienestar en el trabajo* de la Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo publicada en 2018, se identifican los riesgos psicosociales como una de las principales causas de la mala salud relacionada con el trabajo, que como resultado afecta a las personas y organizaciones a las que pertenecen. Más concretamente, la docencia se identifica como una ocupación profesional de alto riesgo psicosocial (Mérida-López y Extremera, 2020; Pepe et al., 2021), ya que “existe una creciente evidencia de que los profesores experimentan un elevado nivel de estrés, el cual afectaría negativamente a su salud física y mental, el ambiente de aprendizaje y el logro de los objetivos educativos” (Durán et al., 2005, p.147), corroborado con la investigación de Fajardo et al. (2013) donde el 51,8% del profesorado universitario analizado presentó riesgo psicosocial alto o muy alto asociado con la actividad desarrollada. En la investigación realizada por Fajardo et al. en 2013, se identificó que el profesorado universitario tenía una prevalencia de hasta un 51,8% con altos niveles de síndrome de quemarse en el trabajo y despersonalización en hombres y de extenuación emocional en mujeres, dos de sus tres dimensiones.

Todo ello sin olvidar la importancia que tiene el desempeño docente en relación con el éxito del proceso educativo (Merlyn-Sacoto et al., 2018) y la calidad de la enseñanza (Hascher y Waber, 2021).

En esta misma línea, en la investigación llevada a cabo por García et al. (2016) se identifican como factores de riesgo las reformas educativas y las condiciones de trabajo, como la elevada demanda, falta de apoyo organizacional, añadiendo Rodríguez-Martínez et al. (2018), la falta de motivación del alumnado.

En cuanto al profesorado universitario, hay que tener en cuenta que es un colectivo heterogéneo que dedica gran parte de sus horas de trabajo a actividades de enseñanza, investigación y tareas de gestión (Vera et al., 2010), por lo que no existe un único perfil en riesgos psicosociales (Rodríguez-Martínez et al., 2018).

En este contexto, donde la salud de los trabajadores consiste tanto en la promoción de la salud como la prevención de la enfermedad (Valero y Riaño-Casallas, 2017), se crea la *Red Española de Universidades Saludables* (REUS, 2017), que incorpora como uno de sus fines en sus estatutos “potenciar la universidad como entorno promotor de la salud de la comunidad universitaria y de la sociedad en su conjunto” (p.2). Es más, en el *I Congreso de Universidades Promotoras de Salud* (2018) se manifiesta el interés de implementar estrategias que promuevan la salud, lo cual coincide con la conclusión del estudio realizado por García et al. (2016), donde se aboga por acciones preventivas en cualquier futura intervención. En este sentido, la Universitat de València (UV), con más de cinco siglos de historia, reconoce la importancia de la incidencia de los riesgos psicosociales en la salud, y así lo manifiesta ya en 2016, en el protocolo de actuación ante factores de riesgo psicosocial en el ámbito de la UV donde se recoge que *las universidades adquieren voluntariamente un compromiso de “promoción de la salud”*, reconocido ya en 1986 en la Carta de Ottawa (OMS et al.), por medio de la creación de entornos o escenarios saludables.

Para conseguir este objetivo, es necesario que la UV promueva prácticas que “mejoren la motivación del personal docente e investigador (PDI) de manera que se traslade a una mejor productividad y calidad de sus resultados” (Plan Estratégico UV, 2016-2019, p.52-53) y prevengan uno de los mayores riesgos psicosociales a los que se enfrenta el PDI, el síndrome de quemarse en el trabajo

debido, principalmente, por la sobrecarga laboral y los conflictos de rol que generan en el profesorado insatisfacción (Botero, 2012; Mérida-López y Extremera, 2020; Moriana y Herruzo, 2004; Salgado y Leria, 2018) y se caracteriza por pérdida de creatividad y falta de compromiso (Maslach y Leiter, 1997), así como disminución de la eficacia profesional (Shoji et al., 2016 en Salgado y Leria, 2018) deterioro de la salud y bienestar del profesorado (Travers, 2017 en Mérida-López y Extremera, 2020) , lo que supone un alto coste productivo (Watlington et al., 2010).

Las situaciones de sobrecarga, frustración o fracaso que generan síndrome de quemarse en el trabajo no siempre pueden evitarse o eliminarse por la organización, por lo que se hace necesario que, para la promoción de la salud del profesorado por parte de la UV, se adopten medidas para afrontar estas situaciones con eficacia y se generen otras situaciones positivas que refuercen a este colectivo, ya que se ha demostrado que de todas las técnicas individuales, grupales y organizacionales que se han puesto a prueba para afrontar este riesgo psicosocial en profesorado, la estrategia que ha demostrado mejores resultados ha sido la prevención (Moriana y Herruzo, 2004). Desde la Psicología Positiva se entiende que cualquier actividad que favorezca el engagement del profesorado podría considerarse una práctica saludable preventiva del síndrome de quemarse en el trabajo, mejorándose así la calidad de vida laboral del profesorado.

Por otro lado, diversos autores analizan el concepto de Calidad de Vida en el Trabajo (CVT). Para Rodrigues, 1995 (citado en Abreu, 2017) la CVT es una variable resultante de la interacción de diferentes dimensiones dependientes y no relacionadas con la tarea, cuya combinación sería susceptible de producir motivación y satisfacción a diferentes niveles en el trabajador. Warr (2007) defiende que la CVT es un elemento fundamental para alcanzar la mejoría de productividad tan buscada por las organizaciones, consecuencia de que las personas estén motivadas con las actividades que desempeñan.

En esta tesis pretendemos identificar las variables relacionadas con la calidad de vida (CV), la satisfacción con la vida (SWLS), la satisfacción laboral (SL) y el engagement del profesorado de la UV que

participa coordinando equipos de estudiantes en el programa MOTIVEM, tales como características sociolaborales, rasgos temperamentales de la personalidad, estilos de afrontamiento y valores.

MOTIVEM es un programa formativo implementado en la UV, dirigido por el Vicerrectorado de Innovación y Transferencia a través de la Fundación Universidad-Empresa (ADEIT), con el objetivo de dar soporte al esfuerzo del profesorado universitario que estimula la creatividad del alumnado coordinando el desarrollo de ideas en equipo para potenciar su empleabilidad (ADEIT, 2022).

El presente trabajo se organiza en cuatro capítulos. El primero de ellos, consta de una breve *revisión teórica* de las variables objeto de estudio, centrándose en su origen y evolución, su soporte teórico y su interrelación desde una perspectiva del bienestar. Estas variables evaluadas son: calidad de vida, satisfacción laboral y bienestar, engagement en el trabajo, personalidad y estrategias de afrontamiento, valores, la Covid-19, el programa MOTIVEM. Este marco teórico da paso a la exposición del objetivo general, los objetivos específicos y las hipótesis que se plantean.

El segundo capítulo presenta el *método* utilizado en la investigación, las características de la muestra completa y diferenciando entre profesorado MOTIVEM y NO MOTIVEM en función de las variables sociodemográficas seleccionadas (género, edad, categoría profesional, centro de adscripción, rama de conocimiento, años de experiencia, promoción, otros cargos desempeñados y sexenios reconocidos). También, se concretan los instrumentos utilizados y se detalla el procedimiento seguido.

En el tercero, se transcriben los *resultados* obtenidos en los estadísticos básicos de las variables evaluadas, su fiabilidad, normalidad, análisis diferenciales tanto para la muestra completa como para la muestra de profesorado MOTIVEM y análisis intrasujeto de la muestra MOTIVEM y su opinión sobre su experiencia en esta iniciativa. Este capítulo finaliza con la presentación de la relación entre las variables evaluadas.

Finalmente, se discuten los resultados obtenidos, su vinculación con las hipótesis planteadas y su ámbito de aplicación en el campo del bienestar del profesorado universitario, así como las limitaciones

encontradas que deberían tenerse en cuenta en futuras investigaciones, junto con unas conclusiones finales.

Capítulo 1. Revisión Teórica

1.1 Calidad de Vida

1.1.1 *Calidad de Vida, Satisfacción y Bienestar*

El término calidad de vida aparece por primera vez en 1974 en la revista monográfica de EE.UU., "Social Indicators Research", aunque no es, hasta los años 80 cuando sufre una importante expansión científica gracias a las teorías del bienestar (Escobar y Fitch, 2013; Moreno y Ximénez, 1996). Si buscamos referencias históricas bibliográficas del concepto de calidad de vida, no las encontramos, por lo que para identificar sus antecedentes tenemos que recurrir a términos afines como salud, satisfacción, bienestar y felicidad (González et al., 2006; García Riaño, 1991). Este hecho, unido al uso común no científico e indistinto de estos términos, es uno de los motivos de la falta de consenso en la definición de CV, pero no es el único. En 1982, Baker e Intagliata mostraban la falta de acuerdo que existía con este término, al indicar que había tantas definiciones como gente estudiando este fenómeno (citado en Felce y Perry, 1995) debido en parte, también, a su complejidad (Calman, 1987, citado en Moreno y Ximénez, 1996), marcada por su multidisciplinariedad y multidimensionalidad. Es multidisciplinar porque ha sido objeto de innumerables investigaciones desde diferentes disciplinas, atendiendo a las cuales las definiciones y el objeto de estudio varían; ejemplo de ello es el interés de los economicistas en el PIB (Salas y Garzón, 2013), del mismo modo que para los psicólogos lo es la satisfacción de las necesidades humanas (Victoria, 2008). Pero, a pesar de estos estudios, ni siquiera existe una definición clara por disciplina, debido a su multidimensionalidad (Felce y Perry, 1995; Felce, 1997; Fernández-Ballesteros, 1998; Schalock y Verdugo, 2003; Victoria, 2008) ya que contempla tanto aspectos objetivos como subjetivos en más de una dimensión o dominio. Esta dificultad que encontramos en definir el término de calidad de vida se mitiga cuando nos centramos en su contenido, donde existe cierto consenso en que la calidad de vida no es un término global, sino que está formado por varios dominios. A destacar la clasificación de Felce y Perry

(1995) quienes identificaron 5 dimensiones: bienestar físico, bienestar material, bienestar social, bienestar emocional y desarrollo y actividad, a cuya clasificación añadió Schalock las relaciones interpersonales, la autodeterminación y la inclusión social y derechos (Schalock y Verdugo, 2003).

Desde sus inicios y en las últimas décadas, gracias en parte al establecimiento de las sociedades del bienestar y el aumento de la esperanza de vida, se han puesto en práctica políticas de promoción de la salud y prevención de la enfermedad, donde importa, tanto o más, la cantidad de años como su calidad, lo que ha favorecido la investigación en calidad de vida. Un ejemplo de esta tendencia la encontramos en la Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y de Trabajo, Eurofound, organismo que documenta a través de la encuesta europea sobre calidad de vida (EQLS), desde 2003, las condiciones de vida y situación social de los ciudadanos europeos, incluyendo medidas objetivas y subjetivas; o el Manual de instrucciones sobre la calidad de vida de la OMS que en 2002 define ésta como la percepción de los individuos de su posición en la vida, en el contexto de la cultura y los sistemas de valores en los que viven y en relación con sus objetivos, expectativas, normas e inquietudes, tratándolo como un concepto muy amplio influido de modo complejo por la salud física del sujeto, su estado psicológico, su nivel de independencia, sus relaciones sociales, así como su relación con los elementos esenciales de su entorno.

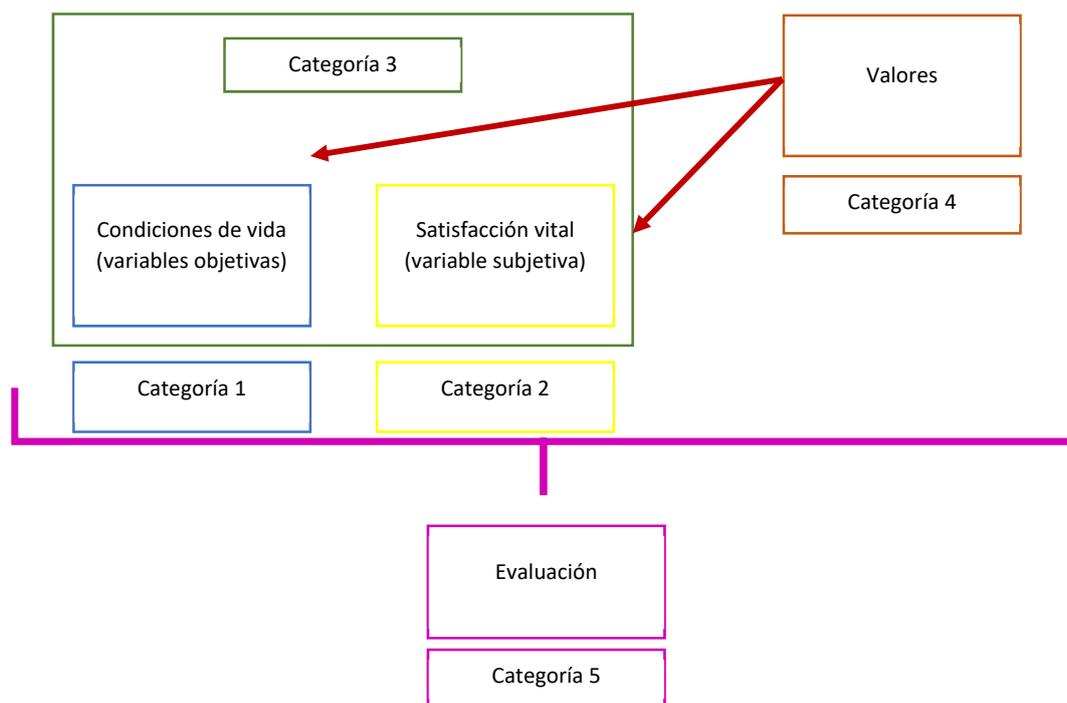
Más concretamente, en el campo científico y según Herranz (2004), una de las primeras definiciones que encontramos desde la psicología corresponde a Lawton que en 1984 defendía “que la calidad de vida debía entenderse como el conjunto de evaluaciones que el individuo hace sobre cada uno de los dominios importantes de su vida actual”, y que en 1991 la reelaboró definiendo calidad de vida “como la valoración multidimensional, tanto con criterios intrapersonales o subjetivos como sionormativos u objetivos del sistema persona-ambiente de un individuo en relación al pasado, presente o futuro”(Herranz, 2004, p.4).

De acuerdo con la revisión teórica realizada por Urzúa y Caqueo-Urizar (2012) los diferentes estudios sobre calidad de vida pueden organizarse en al menos 5 categorías, tal y como aparecen en la

Figura 1, atendiendo a si tienen en consideración aspectos objetivos, subjetivos o incluso si contemplan valores y evaluaciones que realiza la persona.

Figura 1.

Categorías para organizar los modelos sobre CV



Nota: Elaboración propia a partir de Urzúa y Caqueo-Urizar (2012)

Los estudios en los que la calidad de vida se interpreta sólo en base a criterios observables y cuantificables no ofrecen la posibilidad de explicar la calidad de vida percibida porque no existen indicadores universales objetivos y porque no contemplan las diferencias individuales, por lo que la calidad de vida queda reducida a la suma de los valores obtenidos en los criterios observables, sin tener en consideración el bienestar subjetivo de los individuos (Moreno y Ximénez, 1996).

Por otro lado, encontramos estudios que atienden exclusivamente a criterios subjetivos, en concreto la satisfacción con la vida y felicidad, bienestar psicológico (Victoria, 2008). Estos modelos parten de la idea de que la persona es capaz, independientemente de las condiciones de su entorno, de conseguir satisfacción personal, ya que su marco de referencia es el propio individuo. Y es aquí, donde reside su

singularidad, donde se encuentra la problemática de estos estudios, en la capacidad de evaluación de las personas, ya que no todas las personas tienen la misma capacidad de evaluación e incluso una misma persona en diferentes momentos, al verse influida por su experiencia, su capacidad de evaluación también varía. Aún sí, y según Diener et al. (1985) es fundamental considerar el proceso cognitivo de la persona, conocer su opinión sobre su satisfacción con la vida, es decir la evaluación global que hace sobre su vida (Pavot et al., 1991 citado en Atienza et al., 2000).

La tercera categoría armoniza las dos anteriores, ya que incluye tanto las condiciones de vida como la satisfacción que experimenta la persona en relación con cada una de ellas (Campbell et al., 1976 citado en Felce y Perry, 1995; Escobar y Fitch, 2013). Un ejemplo es la definición de Cabrera et al. (Victoria, 2008) donde la calidad de vida es el resultado de la compleja interacción entre factores objetivos y subjetivos; los primeros constituyen las condiciones externas: económicas, sociopolíticas, culturales, personales y ambientales que facilitan o entorpecen el pleno desarrollo del hombre, de su personalidad. Los segundos están determinados por la valoración que el sujeto hace de su propia vida.

Ahora bien, en estas investigaciones no se tiene en cuenta el peso relativo que concede el individuo a cada una de las condiciones (Cummins, 1992 citado en Felce y Perry, 1995); es decir, aunque la satisfacción por una misma condición sea la misma para diferentes personas el valor que le conceden puede variar, del mismo modo que el valor asociado a cada condición varía a lo largo del ciclo vital (Elorriaga et al., 2000; Flanagan, 1982; Stark y Goldsbury, 1990; citados en Schalock y Verdugo, 2003).

Felce y Perry proponen en 1995 un cuarto modelo teórico agregando la necesidad de considerar los valores personales, aspiraciones y expectativas, entendiendo la calidad de vida como una combinación de condiciones objetivas, evaluaciones subjetivas y valores personales (Felce, 1997). En las investigaciones que se incluyen en esta categoría se interpretan todas las variables de forma relacionada, por lo que cualquier alteración en alguna de ellas (condiciones de vida, satisfacción, valores) puede desencadenar

cambios en las otras. Asimismo, estas tres variables pueden cambiar independientemente como resultado de influencias externas, de orden social, económico y político (Felce y Perry, 1995).

Según avanzan las diferentes investigaciones sobre calidad de vida vemos cómo se reconocen elementos objetivos y subjetivos e incluso cómo a través de los valores y las expectativas de las personas, éstos se modifican.

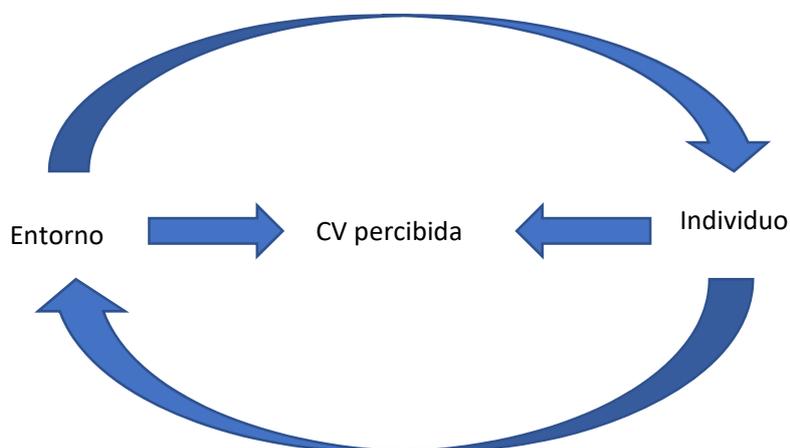
El quinto y último modelo sugerido propone centrarse en el proceso de evaluación que realiza la persona (Lawton, 1984 citado en Moreno y Ximénez, 1996; Victoria, 2008), por lo que la calidad de vida percibida sería el resultado de la evaluación personal tanto de las condiciones objetivas como del grado de satisfacción con cada una de ellas.

Este proceso de evaluación implica que la calidad de vida percibida es variable, cambiando, atendiendo a los referentes con los que nos comparamos. El valor de calidad de vida se obtiene de la diferencia entre un estado ideal y uno real, siendo la calidad de vida alta cuando la discrepancia es pequeña, y baja cuando ésta es alta (Felce y Perry, 1995; Victoria, 2008).

El ser humano tiene una tendencia natural a compararse entre sí y consigo mismo, en épocas pasadas, presentes o futuras y dependiendo de en qué condición se realice la comparación, con quién y cuándo, la calidad de vida percibida varía. El entorno influye, pero la forma de verlo también, por lo que la persona y su entorno establecen una relación bidireccional y constante (Figura 2), donde la personalidad, objetivos, expectativas y experiencias previas afectan en la forma de interpretarlo. Los entornos que inciden en nuestra vida se organizan en 3 sistemas según Schalock y Verdugo (2003): los microsistemas como la familia, el hogar, el lugar de trabajo; los mesosistemas, organizaciones relacionadas con el funcionamiento de los microsistemas y los macrosistemas como los sistemas económicos o las tendencias sociopolíticas.

Figura 2.

La influencia del entorno y del propio individuo en la CV percibida



Nota: Elaboración propia a partir de Victoria (2008)

Así pues, a pesar de la confusión que pueda generar el uso común de los términos calidad de vida, bienestar y satisfacción con la vida, indistintamente, queda demostrado que aun siendo conceptos relacionados en ningún caso son sinónimos, sino que más bien la calidad de vida contempla el bienestar como criterio subjetivo y la satisfacción vital como la valoración personal de este bienestar, la opinión que tienen sobre su propia calidad de vida (Diener et al., 1985).

Actualmente, los modelos psicológicos (Polo-Vargas et al., 2017; Wagner et al., 2020) coinciden en qué el bienestar implica tanto aspectos hedónicos (emociones positivas y satisfacción) como eudamónicos (desarrollo del potencial humano que requiere esfuerzo y sacrificio), siendo uno de sus máximos referentes la teoría multidimensional propuesta por Martin Seligman en 2011 quien integró ambos aspectos del bienestar en cinco dimensiones: emociones positivas, engagement, relaciones positivas, sentido y logro.

En esta investigación hemos adoptado la perspectiva hedónica siguiendo el modelo de Diener, donde el bienestar subjetivo está formado por dos componentes, uno emocional de afectos positivos y

negativos y otro cognitivo, que corresponde a la satisfacción con la vida, es decir, la evaluación global que hace la persona sobre su vida (Atienza et al., 2000; Busseri, 2018; Diener et al., 1985; Lado et al., 2021; Serrano et al., 2020; Sortheix y Schwartz, 2017), por lo que un bienestar subjetivo alto supondría presencia de afectos positivos, ausencia de afectos negativos y satisfacción con la vida (Lado et al., 2021). Este último componente, la evaluación global, tiene un efecto a largo plazo, en contraposición al corto plazo de las respuestas emocionales, por lo que su efecto es más duradero en el tiempo (Atienza et al., 2000), motivo por el cual, hemos seleccionado la satisfacción con la vida como variable psicológica a analizar.

Existe una amplia bibliografía científica que relaciona la satisfacción con la vida con las variables psicológicas de esta investigación. En cuanto a los rasgos de personalidad, como uno de los factores de influencia más significativos, y desde el modelo de los cinco grandes, la extraversión y la escrupulosidad como los predictores positivos más consistentes (Bojanowska y Urbanska, 2021; López-Nuñez et al., 2020; Lucas, 2008; Pavot y Diener, 2011; Steel et al., 2008) que correlacionan a su vez con las estrategias de afrontamiento, que también contribuyen a la satisfacción con la vida (Cellar, 2004 citado en Blatny et al., 2018). En el caso de los valores, se identifican como mediadores entre los rasgos de personalidad y la satisfacción con la vida (Blatny et al., 2018), relacionándose con apertura al cambio, autotrascendencia y conservación (Bojanowska y Urbanska, 2021). En relación con la satisfacción laboral, se entiende como uno de sus dominios (Blatny et al., 2018; Znidarsic y Maric, 2021) y el engagement, en especial la dimensión de vigor se relaciona con un incremento de la satisfacción con la vida y mejora de la calidad de vida en general (Hakanen y Schaufeli, 2012).

En investigaciones previas se ha demostrado la capacidad predictiva del bienestar subjetivo en el desempeño laboral (Cropanzano y Wright, 1999, 2001; Haider et al., 2018; Salgado et al., 2019; Wright y Bonnett, 2007; citados en Lado et al., 2021) y más concretamente, la satisfacción con la vida se ha relacionado además con una mayor productividad (Polo-Vargas et al., 2017).

1.1.2 Calidad de Vida, Satisfacción y Bienestar Laboral

Las personas invertimos un gran porcentaje de nuestro tiempo trabajando, y nadie duda ya, en el siglo XXI, del impacto que esta dedicación tiene en nuestra calidad de vida. El trabajo no sólo nos ofrece la posibilidad de alcanzar unas condiciones de vida mínimas, sino que, también, nos permite autorrealizarnos, por lo que ha pasado de estar considerado un medio para conseguir satisfacer nuestras necesidades, a ser una parte vital que debe resultar satisfactoria en sí misma, proporcionando no sólo ingresos sino múltiples oportunidades de integración y promoción social (De Miguel y De Miguel, 2002) por lo que la calidad de vida en el trabajo se entiende como una parte esencial de la dimensión de la calidad de vida (Kanten y Sadullah, 2012).

Si buscamos el origen del término de calidad de vida en el trabajo lo encontramos en Estados Unidos (González et al., 1996), concretamente en Ohio, en una serie de conferencias realizadas por el Ministerio de Trabajo de los Estados Unidos de América y la Fundación Ford (French, 1996, citado en González et al., 2006; Granados, 2011) al final de los años 60 y comienzos de los 70, con Louis Davis (Abreu, 2017; Kanten y Sadullah, 2012; Valero y Riaño-Casallas, 2017). Desde entonces su estudio ha ido creciendo debido, en gran parte, a las ventajas que se atribuyen a la mejora de la calidad de vida en el trabajo, tanto para las organizaciones, una mayor eficiencia, como para las personas trabajadoras con un aumento de motivación y mejor ejecución de sus funciones, así como la reducción de absentismo y las quejas (González et al., 2006), lo que coincide con las teorías del trabajador productivo feliz de Warr y Nielsen (2018), “las cuales sugieren que los individuos y grupos con un alto bienestar, tendrán mejor desempeño en sus trabajos que aquellos con bajos niveles” (p.1).

Encontrar una definición universal de calidad de vida en el trabajo resulta igual de difícil que con el concepto de CV, que tratamos en el apartado anterior, ya que depende de la disciplina desde la que se estudia y, también, de su subjetividad y multidimensionalidad (González et al., 1996), ya que según las valoraciones y creencias que tienen las personas trabajadoras sobre las diferentes dimensiones de las

necesidades vinculadas al contexto organizacional, el objeto de estudio varía, en el caso que nos ocupa, desde una perspectiva de ciencias sociales, se explora la calidad de vida en el trabajo en las áreas de satisfacción y bienestar (Valero y Riaño-Casallas, 2017).

Ha habido varios intentos de organizar las múltiples definiciones existentes de calidad de vida en el trabajo, en 1996, González et al., propusieron clasificarlas atendiendo a si se centraban en las personas trabajadoras como las definiciones de Suttle (1977), Delamotte (1986), o si su interés recaía en el entorno laboral como las definiciones de Walton (1973), Burke (1982), Naddle et al (1983). En esta misma línea en la recopilación teórica de Granados (2011) se afirma que las teorías de calidad de vida en el trabajo se pueden organizar en dos grandes perspectivas, aquellas que atienden a las condiciones objetivas (entorno de trabajo) y las que se enfocan a las condiciones subjetivas (experiencia psicológica), lo que dificulta un abordaje serio y riguroso del concepto al ofrecer una visión sesgada al tener que elegir entre unas condiciones u otras (Segurado y Agulló, 2002). Una alternativa a la imposibilidad de encontrar una definición compartida de calidad de vida en el trabajo pasa por identificar sus dimensiones, pero una vez más, éstas varían en función de los autores. González et al., (1996) proponen organizar el gran número de dimensiones existentes en dos grandes bloques: las que tienen que ver con el entorno laboral y las que se relacionan con la experiencia psicológica de las personas trabajadoras. Pero esta clasificación tampoco es suficiente ni recomendable, por lo que proponen como una vía alternativa seleccionar las dimensiones de la calidad de vida en el trabajo atendiendo a las características específicas del entorno socioeconómico, ideológico, cultural y tecnológico objeto de estudio. Segurado y Agulló (2002) coinciden con estos autores en la complejidad de clasificar las dimensiones en estos dos grandes bloques, por lo que sugiere la necesidad de una propuesta integradora para abordar su estudio e implementar estrategias de mejora de la calidad de vida en el trabajo.

González et al., (2006) como resultado de su investigación en relación con el término CVT, proponen la siguiente definición “Concepto multidimensional que se basa en la satisfacción, a través del

empleo, de una amplia gama de necesidades personales, ubicándolo como la clave para la realización personal, familiar y social y como medio para preservar la economía y la salud. Ello implica la valoración objetiva y subjetiva de las siguientes dimensiones: soporte institucional para el trabajo, seguridad en el trabajo, integración al puesto de trabajo, satisfacción por el trabajo, bienestar logrado a través del trabajo, desarrollo personal del trabajador y administración del tiempo libre” (p.122).

Del mismo modo que ocurre con la calidad de vida, bienestar y satisfacción con la vida, el uso cotidiano de términos como calidad de vida en el trabajo, satisfacción y bienestar laborales ha generado y generan confusión en su significado y alcance. La calidad de vida en el trabajo se relaciona con el bienestar del trabajador, pero ésta no solo afecta a la satisfacción del trabajador en su trabajo, sino que, también, influye en su vida fuera del entorno laboral como la familia, el ocio y las necesidades sociales (Kanten y Sadullah, 2012). El bienestar de los trabajadores ha sido medido a través de componentes relacionados como la satisfacción laboral, o el engagement en el trabajo, así como con la satisfacción con la vida (Warr y Nielsen, 2018); incluso existen modelos multidimensionales del bienestar del trabajador como el propuesto por Bakker y Oerlemans en 2011 (citado en Hascher y Waber, 2021) basado en la teoría de demandas y recursos laborales, donde se han definido tres dimensiones positivas; engagement, felicidad y satisfacción laboral, y dos negativas; adicción al trabajo y síndrome de estar quemado.

La satisfacción con la vida es un juicio muy general de calidad de vida de una persona que se puede analizar en dominios, como la satisfacción con el trabajo, la familia u otros entornos. Por lo que desde esta perspectiva, la satisfacción con el trabajo es uno de esos dominios (Blatny et al., 2018) donde una percepción negativa del trabajo puede afectar la valoración de la vida y reducir la satisfacción (Polo-Vargas et al., 2017).

La satisfacción con el trabajo es un constructo multidimensional, influenciado por las relaciones que tiene el trabajador con: la organización, el líder y consigo mismo (Znidarsic y Maric, 2021). Según Locke (1976) se trata de un estado emocional positivo o placentero resultante de la percepción subjetiva

de las experiencias laborales de la persona. Para Alarcon y Lyons (2011) la satisfacción con el trabajo se ha conceptualizado como una evaluación, una reacción afectiva o una actitud hacia el trabajo propio.

De forma similar a la satisfacción con la vida, la satisfacción laboral es influenciada por factores sociodemográficos, principalmente la edad y el género (Znidarsic y Maric, 2021) y por los rasgos de personalidad. Según la investigación realizada por Blatny et al. (2018) existe un vínculo entre la satisfacción laboral y la satisfacción con la vida (Li et al., 2015), incluso se contempla la posibilidad de un efecto mediador de la satisfacción laboral entre los rasgos de personalidad y la satisfacción con la vida. La satisfacción laboral es influenciada por los rasgos de neuroticismo, extraversión y escrupulosidad (Judge et al., 2002) y se identifican, también, asociaciones entre este concepto y engagement (Rayton y Yalabik, 2014), aunque por Blatny et al. (2018) señalan que existen limitaciones en su estudio, ya que no se determina si diferentes facetas del engagement tienen distintos efectos en la satisfacción laboral. En otra investigación, esta vez llevada a cabo por Pepe et al. (2021), se encontraron evidencias del rol mediador del engagement entre la satisfacción laboral y el malestar psicológico. De lo que no cabe duda es de que engagement y satisfacción laboral son conceptos diferentes (Alarcon y Lyons, 2011) y muy relacionados.

1.2 Engagement en el Trabajo

Desde que en 1998 Martin Seligman eligiera como presidente de la Asociación Americana de Psicología la psicología positiva como tema de su mandato (Hernández, 2018; Salanova y Schaufeli, 2009), muchas investigaciones se han llevado a cabo desde la psicología con este nuevo enfoque; la psicología positiva, donde son referentes el propio Martin Seligman y Mihail Csikszentmihalyi (2000), proporcionando una mirada más amplia para afrontar en el entorno laboral, los riesgos psicosociales a los que se tienen que enfrentar tanto las personas trabajadoras como las organizaciones. Esta nueva corriente de la psicología, no sólo acepta el concepto de salud propuesto por la OMS (1983) donde la salud es considerada un estado completo de bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades, sino que da un paso más hacia el fortalecimiento de las personas trabajadoras

saludables y su transformación en profesionales engaged, caracterizados por la pasión que muestra en su trabajo y su fuerte vínculo con su organización (Gallup, 2006). Este enfoque pone en valor el interés de incrementar los estudios científicos en relación con la salud, el bienestar de las personas trabajadoras y las condiciones que lo favorecen, no sólo como herramienta preventiva sino como clave organizacional para su sostenibilidad, ya que está demostrado científicamente que estos profesionales engaged son también más productivos (Bakker, 2011; Pepe et al., 2021). En particular y, en relación con el profesorado, existen estudios que indican que el engagement en el trabajo predice relevantes resultados como eficacia docente, satisfacción y bienestar (Granziera et al., citado en Mérida-López y Extremera, 2020).

La psicología positiva, definida como el estudio científico de las experiencias positivas, de los rasgos individuales positivos, de las instituciones que facilitan su desarrollo y de los programas que ayudan a mejorar la CV de los individuos y previenen o reducen la incidencia de la psicopatología (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000, p.5), tiene como concepto central el engagement, término que algunos autores (Salanova y Schaufeli, 2009; Salanova et al., 2000) no han traducido al castellano, al considerar que no hay una única palabra que abarque todo su significado, aunque en el caso de la investigación realizada en 2018 por José M. Tomás et al. la encontramos traducida como implicación en el trabajo.

En cuanto a la definición de engagement en el trabajo, destacamos la realizada por Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker en 2002, que la definen como “un estado mental positivo, de realización, relacionado con el trabajo” (p.74), y la propuesta por Tomás, de los Santos y Fernández en 2019, que la identifica como “una actitud positiva, estimulante y cultivada hacia el trabajo” (p.66), coincidiendo ambas definiciones en que se caracteriza por sentimientos de vigor, dedicación y absorción hacia el trabajo (Alarcon y Lyons, 2011), más concretamente y según Salanova y Schaufeli (2009):

- Vigor (componente conductual-energético): se caracteriza por altos niveles de energía y resistencia mental mientras trabajas.

- Dedicación (componente emocional): corresponde a alta implicación laboral, junto con la manifestación de un sentimiento de significación.
- Absorción (componente cognitivo): consiste en una concentración absoluta en el trabajo, cuando el tiempo pasa rápidamente.

En los últimos 20 años el engagement en el trabajo ha sido objeto de innumerables investigaciones, pero este interés en lo positivo no se puede entender sin los estudios previos centrados en la enfermedad, sobre todo en el síndrome de estar quemado (Maslach et al., 2001, citado en Blatny et al., 2018). Existen dos posiciones teóricas en torno a la naturaleza de los constructos de síndrome de estar quemado y engagement (Hakanen y Schaufeli, 2012; Tomás et al., 2019), por un lado, los que los consideran como los polos opuestos de un mismo continuo como por ejemplo, Maslach y Leiter (1997), y por otro los que defienden que ambos conceptos difieren entre sí como Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker (2002), teoría en la que nos hemos basado en esta investigación, y que tiene como marco teórico el modelo de Demandas y Recursos Laborales (DRL), que parte de la premisa de que “cualquier característica laboral puede ser abordada y modificada a partir de las demandas y/o recursos disponibles, considerándose ambos factores relacionados e independientes entre sí” (Hernández, 2018, p.106) y donde se asume que existen dos procesos, uno de deterioro de la salud en donde las altas demandas agotan a la persona trabajadora y otro proceso de motivación, en el que los recursos permiten hacer frente eficazmente a las demandas laborales (Salanova y Schaufeli, 2009). Estos recursos, donde destacan las características del trabajo, el liderazgo y las disposiciones personales (Znidarsic y Maric, 2021), como puede ser la personalidad (Moreno et al., 2009), son responsables de movilizar los recursos organizacionales (Bakker y Demerouti, 2008) y predicen la implicación en el trabajo e incluso afectan a otras esferas de la vida (Mérida-López y Extremera, 2020).

Desde este marco teórico se considera que el engagement en el trabajo no busca el placer en sí mismo sino un estado de bienestar psicológico más permanente no vinculado a individuos, eventos,

objetos o conductas particulares (Demerouti et al., 2010), por lo que si las organizaciones pretenden incrementar el engagement en el trabajo tienen que ofrecen a sus recursos humanos la oportunidad de participar en actividades, que sean percibidas como un reto, donde tengan que buscar el apoyo de los demás y que les permitan intencionalmente seleccionar aquellas iniciativas que amplifiquen positivamente su estado mental, lo que generará espirales de sinergias positivas beneficiosas tanto para la organización como para la persona trabajadora (Salanova y Schaufeli, 2009).

Además de concretar el marco teórico que vamos a seguir en nuestra investigación, hemos de tener en cuenta ciertas variables organizacionales e individuales que pueden influir en el nivel de engagement que obtengamos en el profesorado que participa en este estudio. Por lo que respecta a las variables organizacionales, la autonomía y la presencia de retroalimentación se han relacionado positivamente con trabajadores engaged (Bakker y Demerouti, 2008; Raigosa y Marín, 2010). En cuanto a las variables individuales, la edad es la variable sociodemográfica donde existe una correlación directa, a mayor edad mayor engagement (Salanova y Schaufeli, 2004, citado en Hernández, 2018), no pudiéndose demostrar diferencias significativas y coincidentes en género.

El término engagement en el trabajo, además de relacionarse con el síndrome de estar quemado, se relaciona con otros constructos interesantes para esta tesis. En el estudio publicado por Salanova y Schaufeli en 2009 se menciona la relación positiva entre engagement en el trabajo y el rendimiento y la calidad de servicio (Salanova et al., 2005). Para Kanten y Sadullah (2012) no solo el grado de engagement se asocia positivamente con el desempeño en el trabajo, sino que existen relaciones significativas entre calidad de vida en el trabajo y el engagement en el trabajo, e incluso se identifica un efecto modulador sobre el desempeño, el bienestar, la calidad de vida en general (Blatny et al., 2018).

En línea con la teoría de demandas y recursos que hemos comentado, la personalidad, como recurso, juega un papel fundamental en el engagement en el trabajo. Investigaciones recientes lo vinculan

con el rasgo de extraversión (Blatny et al., 2018; Langelaan et al., 2006) y de escrupulosidad (Blatny et al., 2018; Makikangas et al., 2013).

En cuanto a la relación del engagement con la satisfacción laboral y satisfacción con la vida, existe una abrumadora evidencia científica de una asociación positiva (Bakker, 2011; Blatny et al., 2018; Granziera y Perera, 2019; Mérida-López y Extremera, 2020; Znidarsic y Maric, 2021), pero con importantes matices. Para algunos autores la satisfacción con la vida impacta en el engagement (Znidarsic y Maric, 2021), quien a su vez tiene un efecto positivo sobre la satisfacción laboral (Bakker, 2011) mientras que para otros existe una relación causal entre el engagement en el trabajo y la satisfacción con la vida (Hakanen y Schaufeli, 2012; Upadyaya et al., 2016 citado en Mérida-López y Extremera, 2020).

En concreto, en estudios realizados con profesorado, se ha encontrado evidencia del efecto predictor del engagement en el trabajo tanto en satisfacción laboral como en satisfacción vital, ya que cuanto más vigoroso y dedicado se muestra, se siente más satisfecho con su trabajo, sintiendo emociones más positivas y mostrando valoraciones más positivas de su vida (Upadyaya et al., 2016; Li et al., 2017; Granziera et al., 2021 citados en Mérida-López y Extremera, 2020).

En esta misma línea, Tomás et al. (2019) en su estudio sobre docentes mantienen que es la dimensión de dedicación, la que significativamente predice la satisfacción laboral de este colectivo, afirmación que apoya los resultados obtenidos en 2005 por Durán et al., donde el potencial predictor de esta misma dimensión, dedicación, se extiende igualmente a satisfacción vital. En cambio, en la investigación realizada por Polo-Vargas et al. en 2017, y a pesar de reconocer la dimensión de dedicación como el corazón del engagement, encontraron que era la dimensión de vigor, componente conductual, la que más se relacionaba con la satisfacción con la vida.

Así pues, atender al engagement en el trabajo en una investigación sobre la satisfacción con la vida y la satisfacción laboral es imprescindible por su vinculación, como se ha constatado, y hemos comentado, en anteriores estudios científicos.

1.3 Personalidad y Estrategias de Afrontamiento

La personalidad juega un papel fundamental en la forma en que las personas interpretan su entorno y reaccionan ante él, por lo que ha sido una de las variables más tenidas en cuenta en investigación en el ámbito de la psicología. Algunos autores la relacionan directamente con la salud y la calidad de vida (Diener et al., 2010, citado en Serrano et al., 2020; Salinas, 2020), otros la entienden como uno de los principales predictores del bienestar subjetivo (Serrano et al., 2020) e incluso ha sido considerada como variable mediadora en el proceso de desarrollo del síndrome de estar quemado (Colom y Contreras, 2018; Gil-Monte, 2007, citado en Villaverde et al., 2019), llegando a afirmar Vizoso (2020) que cualquier intervención que pretenda favorecer el bienestar y la satisfacción laboral debería fortalecer ciertos rasgos de la personalidad.

Si hablamos de personalidad, sin duda tenemos que mencionar a Gordon Allport, psicólogo referente en este campo, quien la definió como la organización dinámica, dentro del individuo, de los sistemas psicofísicos que determinan sus ajustes únicos al ambiente, y cuya investigación sirvió de base para el desarrollo de la teoría factorial de Cattell, quien se centró en el concepto de rasgo como unidad de personalidad con valor predictivo (Cloninger, 2003) y que, junto con su método del análisis factorial, ha desempeñado una labor clave para el estudio científico de la personalidad. En esta línea los autores Costa y McCrae (1992a) definen la personalidad como el conjunto de rasgos que conforman la individualidad, mostrando tendencias consistentes de pensamientos, sentimientos y acciones. Esta estabilidad, incluso a través de diferentes situaciones (Cattell y Gibbons, 1968, citado en Merlyn-Sacoto, 2018), grupos de edad y culturas (Connor-Smith y Flachsbart, 2007; Otero-López et al., 2021), es una de las características más reconocidas de la personalidad, aunque en los últimos años, y desde la Teoría del Rasgo Único de Personalidad, se habla de la existencia de un supersistema que integra los principales factores de personalidad, llamado internacionalmente el Factor general de personalidad (Caselles et al., 2018; Colom y Contreras, 2018). Actualmente y desde los años 80 (Laak, 1996) existe consenso, entre una

amplia variedad de teorías de la personalidad que identifican cinco factores en su estructura básica (Costa y McCrae, 1992a). Aunque existen otros marcos de referencia como indican Carver y Connor-Smith (2010): el modelo de dos-tres factores (Eysenck, 1975; Tellegen, 1985), el modelo alternativo de cinco factores (Zuckerman et al., 1993) y el modelo de seis factores (Ashton et al., 2004). Los Cinco Grandes Factores o Big Five es el modelo de personalidad más utilizado (Carver y Connor-Smith, 2010; Connor-Smith y Flachsbart, 2007) incluso en el ámbito organizacional (Lussier y Achua, 2005, citado en Laca et al., 2011; Ruiz-Barquín y García-Naveira, 2013). Este modelo es una representación dimensional de la estructura de la personalidad (Costa y McCrae, 1992b), que utiliza como instrumento de medida principalmente el NEO PI, construido por Costa y McCrae, quienes tomaron como punto de partida el 16PF de Cattell (Laak, 1996).

Según Salgado y Leira (2018): El modelo de McCrae y Costa (2008) señala la existencia de cinco grandes factores que son: 1) Neuroticismo, definido como la presencia de la dinámica estabilidad/inestabilidad emocional, inquietud, ansiedad, hostilidad colérica, depresión, timidez, impulsividad y vulnerabilidad; 2) Extraversión, caracterizado por una preferencia por el comportamiento interpersonal y la presencia de comportamientos asertivos, afecto, gregarismo, asertividad, actividad, búsqueda de emociones y emociones positivas; 3) Apertura a la experiencia, entendido como una tendencia y/o predilección por lo novedoso, la cultura, la fantasía, la estética, sentimientos, acciones, ideas y/o valores, más allá de los habituales; 4) Amabilidad y/o disposición, caracterizado por la simpatía, confianza, honradez, altruismo, cumplimiento, modestia y sensibilidad; y, 5) Responsabilidad y/o consciencia, referido a la capacidad del sujeto de controlar los impulsos, tendencia a la proactividad en el comportamiento, planificación, organización y pronta ejecución de las tareas, conformidad, seguridad, competencia, orden, obediencia, lucha por el logro, autodisciplina y reflexión. (p.73)

En este modelo cada uno de estos cinco factores está dividido en seis rasgos específicos (Tabla 1).

Tabla 1.*Factores y rasgos del modelo de los Cinco Grandes*

Factores	Rasgos
Apertura a la experiencia	Acciones Estética Fantasía Ideas Sentimientos Valores
Cordialidad	Altruismo Confianza Conformismo Franqueza Mentalidad blanda-humanista Modestia
Escrupulosidad	Autodisciplina Competencia Deliberación Orden Orientación al logro Sentido del deber
Extraversión	Actividad Asertividad Búsqueda de excitación Calidez Emociones positivas Gregarismo
Neuroticismo	Ansiedad Depresión Desconcierto ante los demás Hostilidad Impulsividad Vulnerabilidad

Nota: Tomado de Laak (1996)

Estos rasgos, considerados los elementos básicos de la personalidad (Laak, 1996), ofrecen una información más precisa que el propio factor (Cloninger, 2003), lo que resulta muy útil para futuras intervenciones (Carver y Connor-Smith, 2010; Costa y McCrae, 1992b; Ekehammar y Akrami, 2007, citado en Serrano et al., 2020).

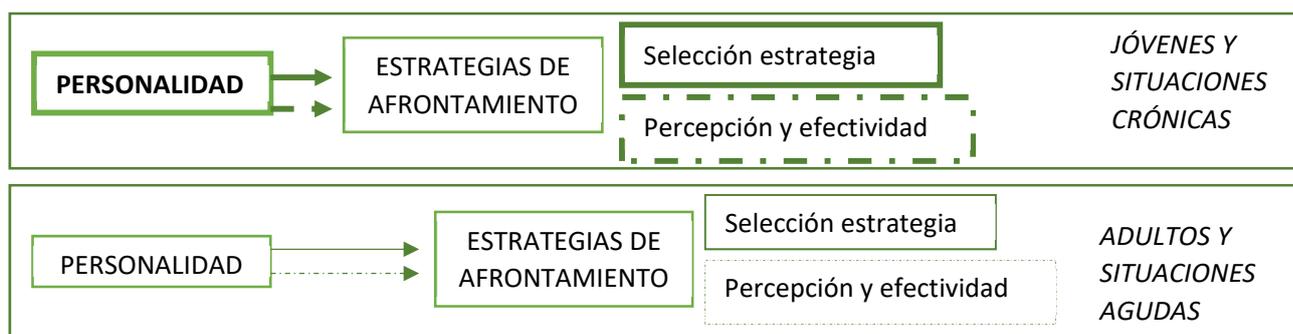
Junto con los rasgos de personalidad, **las estrategias de afrontamiento** han sido históricamente un elemento clave en el campo de la psicología de la salud (Otero-López et al., 2021), sobre todo en relación con un aspecto inevitable de la condición humana, el estrés, definido por Lazarus y Folkman (1984) como una relación particular entre la persona y su entorno que es evaluada por la persona como excesiva en sus recursos y pone en peligro su bienestar (Lazarus, 1999).

No se puede tratar el tema del afrontamiento sin hablar de Lazarus y Folkman (1984), quienes lo definieron como una respuesta consciente, intencional y dirigida a un objetivo, adaptada a las demandas específicas de una situación estresante, que requiere esfuerzo y no una simple respuesta automática adaptativa. Otras definiciones posteriores como la de Bolger (1990) refuerzan la idea de su vinculación con la personalidad, al considerar el afrontamiento como la propia personalidad en acción en situaciones de estrés y, más recientemente, Carver y Connor-Smith (2010) vuelven a identificarlo con el esfuerzo, pero esta vez para prevenir o disminuir la amenaza, el daño y la pérdida, o reducir la angustia asociada. En cuanto a su estructura, la clasificación más comúnmente aceptada es la propuesta por Lazarus y Folkman (1984) con dos tipos de estrategias de afrontamiento: la centrada en el problema, cuya función principal es hacer frente e influir en la fuente del estrés y la centrada en la emoción, con el objetivo de regular la respuesta emocional al problema. A pesar de que algunos autores consideran la estrategia de afrontamiento centrada en la emoción mal adaptativa o inferior a la centrada en el problema (Austenfeld y Stanton, 2004; Rowe, 2000; Shin et al., 2014, citados en Penner, 2014), ambas estrategias pueden complementarse o interferirse. En este punto el modelo transaccional, que pone el énfasis en la evaluación cognitiva de la persona, mantiene que las personas se relacionan con su entorno de forma recíproca y bidireccional en una actividad continua donde las emociones pueden ocurrir en cualquier momento de la actividad cognitiva, antes, durante o después del afrontamiento (Lazarus y Folkman, 1984).

En cuanto a la relación de la personalidad con las estrategias de afrontamiento no hay duda de que esta influye en las estrategias de forma directa e indirecta (Figura 3).

Figura 3.

Impacto de la personalidad en las estrategias de afrontamiento



Nota: Elaboración propia a partir de Connor-Smith y Flachsbart (2007)

En el primer caso, de forma directa al seleccionar la propia estrategia a utilizar y en el segundo no sólo al determinar su efectividad (Bolger y Zuckerman, 1995; Vollrath, 2001, citados en Connor-Smith y Flachsbart, 2007) sino también en incidir en la percepción de la situación estresante y los recursos para afrontarla (Connor-Smith y Flachsbart, 2007). Este impacto de la personalidad en las estrategias de afrontamiento es más marcado en situaciones crónicas o que perduran en el tiempo y afectan a múltiples dominios (Suls y David, 1996, citado en Connor-Smith y Flachsbart, 2007) del mismo modo que lo es más en los jóvenes que en los adultos (Carver y Connor-Smith, 2010).

De los cinco factores de personalidad, dos de ellos han sido identificados como los de mayor influencia en el afrontamiento: extraversión y escrupulosidad (Connor-Smith y Flachsbart, 2007). Con amplia evidencia científica se afirma que las personas con alta extraversión y escrupulosidad predicen una baja exposición al estrés, tienden a interpretar las situaciones más como retos que como amenazas y presentan una menor expresión de emociones negativas, implementando mejores estrategias de resolución de problemas, gracias a su capacidad de regular la atención en el caso de la escrupulosidad, y con mejores estrategias de apoyo social, con su orientación hacia los demás en el caso de la extraversión.

En general una alta extraversión y escrupulosidad se asocia con una mejor salud mental y física (Carver y Connor-Smith, 2010).

1.4 Valores

Es importante conocer qué mueve a las personas, su escala de valores (Expósito, 2018), si lo que queremos es producir un cambio en su conducta, en particular en el ámbito organizacional, se ha demostrado que, si los valores personales están alineados con los valores organizacionales, estos afectan positivamente al compromiso, lo que predice, a su vez, múltiples comportamientos y actitudes, entre ellos, la satisfacción laboral (Finegan, 2000; Ostermann et al., 2017). En el caso que nos ocupa, el profesorado de la UV que participa en el programa MOTIVEM, nos será de gran ayuda identificar sus valores e intensidad para elaborar su perfil motivacional y escala de valores, lo que nos permitirá seleccionar que tipo de acciones llevar a cabo para seguir motivando su participación en el programa y así mejorar las competencias de su alumnado.

La definición y las características de los valores han variado con el paso del tiempo, ligados íntimamente al tipo de sociedad imperante. Para entender bien la situación actual de los valores debemos remontarnos a la Filosofía, más no será hasta 1973, con el psicólogo social Milton Rokeach, que dispondremos de la primera escala de jerarquía de valores ofreciéndonos la posibilidad de su estudio científico (Gómez, 2012; Ureña, 2015; Vidal, 2015). Su génesis filosófica nos conduce a la Ética y la Moral, que aunque etimológicamente ambas equivalen a “modo de ser o carácter” en griego y latín respectivamente, su significado difiere al atribuirles matices diferentes, ya que para la Ética el comportamiento de los individuos se deriva de su propio carácter, mientras que para la Moral se relaciona con las costumbres, como miembros de un grupo social (Gómez, 2012), por lo que ya desde su origen se destaca la importancia tanto del ser individual como del ser social.

Esta evolución de los valores continua hasta nuestros días, acompasando a la propia transformación del ser humano en sociedad, sufriendo cambios de paradigma caracterizados por crisis de

valores. Los griegos promulgaron los valores de justicia, igualdad y equilibrio; en el medievo se vio reforzada la dignidad y la libertad de las personas debido en gran parte a la influencia de la religión, por encima incluso, de la ciencia y la razón; volviendo a cambiar con el renacimiento donde es la racionalidad y no la religiosidad quien guía los valores predominantes, hasta llegar a la época postmoderna, caracterizándose por el dominio absoluto del mercado, donde la riqueza material determina el valor del ser humano (Gómez, 2012). En el siglo XX empiezan a surgir diferentes propuestas para jerarquizar los valores, como la reconocida teoría piramidal del psicólogo humanista Abraham Maslow en 1954, donde las necesidades, organizadas en niveles, deben estar satisfechas en un nivel para pasar al siguiente. En esta propuesta teórica se contempla que, los niveles básicos están compuestos por valores y necesidades universales en contraposición a lo que sucede en los niveles jerárquicos superiores, existiendo muchas más diferencias entre individuos y culturas (Vidal, 2015), aunque se reconoce una tendencia común a la autorrealización del propio yo (Maslow, 1954).

Cabe mencionar las aportaciones de Inglehart (1977) con su estudio sobre el cambio de valores desde una orientación materialista a otra posmaterialista, pasando de la satisfacción de necesidades relacionadas con el bienestar económico a otras de autorrealización (Díez, 2011; Ureña, 2015), y la de Hofstede (1984) y su investigación transcultural en 40 países, donde identificó cuatro dimensiones dicotómicas: distancia de poder, evitación de la incertidumbre, masculinidad/feminidad e individualismo/colectivismo (Ureña, 2015; Vidal, 2015).

Si bien las investigaciones recientes sobre valores se basan principalmente en dos teorías que permiten su medición: la “Teoría del sistema de valores” propuesta en 1973 por Milton Rokeach, que sirve de base para la “Teoría general de los valores humanos básicos” elaborada por Shalom Schwartz y Wolfgang Bilsky en 1987 (Gómez, 2012; Llinares et al., 2001; Ros, 2001; Vidal, 2015) *“que proporciona una estructura conceptual para la comprensión de los valores y las relaciones y conflictos entre ellos”* (Vidal, 2015, p.43). Para estos autores, los valores son metas deseables, estables a través de las situaciones y del

tiempo, que varían en importancia, y que sirven como principios guía en la vida de las personas (Rokeach, 1973; Schwartz, 1992; Schwartz et al., 2012, citados en Adell et al., 2019).

Los valores son para M. Rokeach “creencias duraderas de que un modo específico de conducta o estado final de existencia es preferible personal o socialmente a otro modo de conducta o estado final de existencia” (Warner, 1976, p.13), señalando una de las principales características de los valores, su capacidad de trascender las situaciones. Para este autor, los valores se aprenden en sociedad, pueden cambiar con la experiencia y se estructuran en dos categorías: instrumentales y terminales. Los primeros, son conductas deseables que sirven para alcanzar los valores terminales, siendo estos últimos los que guían la conducta a nivel individual y social. En esta clasificación, Rokeach destaca la importancia de los valores terminales, como más persistentes y duraderos en el tiempo (Vidal, 2015), aunque mantiene que existen diferencias por edad, género, raza, religión, estilo de vida, entre otras (Warner, 1976).

Como hemos mencionado antes, la teoría de Rokeach supuso un avance notable en cuanto a la posibilidad de jerarquizar los valores humanos, no sin algunas críticas relacionadas con la validez y generalización de sus resultados de forma transcultural (Vidal, 2015). Y es aquí donde, la teoría transcultural de Schwartz da un paso más al proponer unos valores universales, comunes para el ser humano independientes de la cultura en la que se encuentran. Esta transculturalidad y el hecho de explicar las relaciones entre los valores, y entre éstos y sus motivaciones, son las tres características más significativas que han determinado que su teoría, junto con su escala de medida, sea una de las más utilizadas en todo el mundo para el estudio de los valores humanos (Arieli et al., 2020), motivo por el cual la hemos seleccionado para la investigación de los valores de los docentes objeto de esta tesis.

Para Schwartz (2012) los valores son creencias que se caracterizan principalmente por estar ligadas al afecto, guiar y motivar las acciones, trascender las situaciones y ordenarse por prioridades, formando un sistema relativamente estable (Arieli et al., 2020). En su teoría, se identificaron 11 valores (Schwartz y Bilsky, 1987) pero finalmente, en la escala de valores universales se eliminó uno de ellos, la

espiritualidad, ya que, a pesar de su importancia para ciertas culturas, no se encontró evidencia científica sobre su universalidad. Los 10 valores restantes, se estructuran en 3 tipos motivacionales (individualistas, colectivistas o mixtos) y en 2 dimensiones bipolares (apertura al cambio versus conservación y autopromoción versus autotrascendencia), lo que permite explicar la relación que existe entre ellos, los conflictos que pueden surgir al intentar satisfacer cualquiera de ellos, ya que las acciones dirigidas a conseguir alcanzar un valor tienen siempre consecuencias prácticas, psicológicas y sociales (Schwartz, 2012). La mayoría de las investigaciones sobre valores se centran en el impacto de estos en el comportamiento por dimensiones, en vez de hacerlo de forma individual, valor por valor (Finegan, 2000), ya que existe evidencia científica de que los valores que se encuentran cerca siguen patrones motivacionales similares (Bojanowska y Urbanska, 2021). A continuación, se presentan estos 10 valores organizados en estas dos dimensiones bipolares (Tabla 2).

Tabla 2.

Valores, dimensiones y tipos motivacionales de la teoría de Schwartz

APERTURA AL CAMBIO VERSUS CONSERVACIÓN			
Valor universal	Meta que expresa	Dimensión bipolar	Tipo motivacional
Autodirección	Pensamiento y acción independiente: elegir, crear, explorar	Apertura al cambio	Individual
Estimulación	Emoción, novedad y búsqueda de desafíos en la vida		
Conformidad	Restricción de acciones, inclinaciones e impulsos que pueden alterar o dañar a otros y violar las expectativas o normas sociales	Conservación	Colectivo
Tradición	Respeto, compromiso y aceptación de las costumbres e ideas que proporciona la cultura o la religión		
Seguridad	Ausencia de riesgo, armonía y estabilidad de la sociedad, de las relaciones personales y de uno mismo		Mixto
AUTOPROMOCIÓN VERSUS AUTOTRASCENDENCIA			
Valor universal	Meta que expresa	Dimensión bipolar	Tipo motivacional
Logro	Éxito personal mediante la demostración de competencias de acuerdo con los estándares sociales	Autopromoción	Individual
Poder	Estatus social y prestigio, control y dominio sobre personas y recursos		
Hedonismo	Placer y gratificación sensual para uno mismo	Autopromoción Autotrascendencia	
Benevolencia	Preservar y mejorar el bienestar de aquellos con los que uno está en contacto personal frecuente	Autotrascendencia	Colectivo
Universalismo	Comprensión, aprecio, tolerancia y protección del bienestar de todas las personas y naturaleza		

Nota: Tomado de Expósito (2018, pp. 312-314) y Schwartz (2012, pp. 5-7)

En apertura al cambio se identifican los valores de autodirección y estimulación, ya que son valores que enfatizan la independencia de pensamiento, acción y la novedad; en cambio en el polo opuesto de esta dimensión, conservación, los valores se centran en la resistencia al cambio y al gusto por lo tradicional, por lo que son la conformidad, la tradición y la seguridad los valores con los que se asocia.

En cuanto a la segunda dimensión bipolar, autopromoción versus autotrascendencia, los conflictos surgen por valores que enfatizan los intereses propios, como logro y poder, en contraposición al bienestar de otros, universalismo y benevolencia, sin olvidar el hedonismo que potencia tanto el interés particular como el de otros.

No solo las dimensiones evidencian conflictos entre los valores, los tipos motivacionales, individual, colectivo y mixto, también lo hacen, ya que la predisposición hacia un tipo motivacional supone la identificación con unos valores y no con otros. Con todo ello, dimensiones y tipos motivacionales demuestran que los valores forman un continuo de motivaciones relacionadas (Schwartz, 2012). Posteriormente, Schwartz et al. (2012), proponen redefinir la estructura de los valores individuales, pasando de 10 a 19 valores distribuyéndolos en el continuo motivacional de compatibilidad y conflicto (Ostermann et al., 2017), y aunque hay estudios que confirman esta redefinición, también hay evidencia de que esta estructura, dependiendo del tipo de muestra, no siempre encaja, (Aavik y Dobewall, 2017).

En investigaciones recientes se ha encontrado asociación entre los valores personales y el componente cognitivo del bienestar subjetivo (Bojanowska y Piotrowski, 2021; Finegan, 2000; Ostermann et al., 2017; Sortheix y Schwartz, 2017; Steel et al., 2018), como predictor de satisfacción con la vida, al correlacionar positivamente con los valores de apertura al cambio: autodirección, estimulación y hedonismo, llamados por ello valores saludables (Ostermann et al., 2017; Bojanowska y Urbanska, 2021). Otra cuestión es la relación que existe entre las dimensiones de conservación, autopromoción y autotrascendencia y el bienestar subjetivo, ya que existen manifiestas incongruencias en los resultados encontrados sobre si existe vinculación o no con la satisfacción con la vida y, en caso de haberla, si ésta

es positiva o negativa. Una explicación a estas inconsistencias puede deberse a que la relación entre los valores y la satisfacción con la vida se puede ver afectada por factores internos y externos (Bojanowska y Urbanska, 2021). Internamente por los rasgos de personalidad de la persona, lo que ha hecho surgir investigaciones que sugieren tratar de forma conjunta los rasgos y los valores para ver su influencia en el bienestar subjetivo, considerando no sólo lo que motiva a la persona sino también cómo es y se comporta. Estos mismos autores, encontraron relaciones significativas positivas entre el rasgo de extraversión y los valores de apertura al cambio y autopromoción y en el caso del rasgo de escrupulosidad, identificaron relaciones positivas con conservación y autotrascendencia y negativas con autopromoción, argumentando que la consistencia entre rasgos y valores produce mayor bienestar. En cuanto a las influencias externas, se identifica el contexto (Bojanowska y Piotrowski, 2021), particularmente la cultura y el desarrollo económico, teorizando Sortheix y Schwartz (2017) que aquellos valores centrados en las personas les ayudan a compensar aquello que les falta en su entorno; por ejemplo, en países cuya cultura es menos igualitaria, los valores que se relacionan más positivamente con satisfacción con la vida son autodirección, estimulación y hedonismo en contraposición a los valores de universalismo y benevolencia que se relacionan menos positivamente, reduciéndose, también, la correlación negativa con los valores de poder y logro.

En el ámbito organizacional, los valores personales influyen en el comportamiento en el trabajo, convirtiéndose en un importante predictor del mismo. Tras analizar un gran número de investigaciones en diferentes colectivos y países sobre este tema, Arieli et al. (2020), encontraron que los valores de la apertura al cambio predicen mejor la asunción de riesgos, el afrontamiento a la ambigüedad y acciones que pueden afectar a la agilidad de la organización; del mismo modo que los valores de autotrascendencia predicen un mayor compromiso con la dirección y un comportamiento corporativo responsable. Aunque existen evidencias científicas suficientes para asegurar esta relación entre los valores personales y el comportamiento en las organizaciones, hay que tener en cuenta que esta asociación puede verse influida,

amplificada o limitada por muchos factores, por lo que se requiere de una mayor investigación, incluso el propio concepto del valor; es decir, lo que cada persona, colectivo o cultura entiende y la forma en la que lo ejemplifican a través de la conducta es muy diferente, lo que tiene importantes consecuencias en la productividad de las organizaciones (Maio et al., 2020).

1.5 COVID-19 y Satisfacción con la Vida, Satisfacción Laboral y Engagement.

En España, desde que el 14 de marzo de 2020 se decretara el estado de alarma para proteger la salud y la seguridad de los ciudadanos en respuesta a la crisis sanitaria generada por la COVID-19, ha existido un interés creciente en el impacto que esta situación ha podido tener en el bienestar de las personas (López de la Llave et al., 2021; López-Ruiz et al., 2021).

Este interés no solo se ha centrado en las consecuencias de la propia enfermedad sino, también, en las medidas socio políticas que se han ido adoptando para hacerle frente como las restricciones de confinamiento, las órdenes de quedarse en casa y la cuarentena (Bachmann et al., 2021; Jelinska y Paradowski, 2021), medidas que han obligado en muchos casos a trabajar y estudiar desde casa (Horton y Jacobs, 2022).

En la revisión de la bibliografía realizada por López de la Llave et al. (2021) sobre la huella de la pandemia en la población general se pone de manifiesto un aumento significativo de trastornos emocionales como ansiedad, depresión y estrés (Balluerka et al., 2020; González-Sanguino et al., 2020; Roy et al., 2020; Rubin y Wesseley, 2020; Sandin et al., 2020; Tian et al., 2020; Wang et al., 2020). En la investigación realizada por Jelinska y Paradowski (2021) se identifican, además de las consecuencias ya mencionadas, otras repercusiones psicológicas como síntomas de estrés postraumático, trastornos de pánico, ira, insomnio y agotamiento emocional (Brooks et al., 2020; Qiu et al., 2020; Cenat et al., 2021)

La COVID-19 y el particular entorno sociolaboral que ha generado, afecta, sin lugar a duda, a las personas trabajadoras, independientemente de la profesión ejercida, agrandando el conflicto entre el trabajo y el hogar perjudicando su bienestar laboral. Este efecto negativo en el bienestar influye tanto en

las personas que trabajan desde casa como en aquellas que lo hacen desde sus lugares habituales de trabajo, aunque con diferencias en las variables que median en el bienestar por causa de la pandemia. Para los trabajadores que desempeñaban su labor desde casa, su grupo de apoyo social más valioso resultó ser la familia, identificándose como un recurso esencial para prevenir el agotamiento y promover el engagement; así como la carga de trabajo tuvo un efecto motivador, contribuyendo también a su compromiso laboral, en comparación con el otro grupo de trabajadores (Da et al., 2021). En cuanto al compromiso laboral, Ruiz-Frutos et al., (2021) encontraron que los profesionales con niveles más altos de estrés psicológico tenían un nivel bajo de engagement y que la dimensión de dedicación resultó ser la más significativa, presentando niveles menores de estrés psicológico.

Como sabemos, la labor docente es considerada una de las profesiones de mayor estrés (Frenzel et al., 2016; MacIntyre et al., 2019, citados en Jelinska y Paradowski, 2021), aunque no es igual para todos los niveles educativos, ya que los profesionales de educación superior se encuentran en una posición privilegiada en comparación con el profesorado de los niveles educativos previos, en cuanto a grados de afrontamiento y engagement (Jelinska y Paradowski, 2021).

En la pandemia, el profesorado tuvo que hacer frente, en muchos casos, a una transformación casi inmediata a formación en línea, un sistema de enseñanza prácticamente nuevo para ellos que, combinado con las consecuencias de las restricciones del confinamiento, afectó seriamente a su bienestar (Jelinska y Paradowski, 2021; Horton y Jacobs, 2022), resultando ser uno de los grupos más dañados por la COVID-19 (Organización Internacional del Trabajo, 2020), siendo peor el impacto de la segunda ola (Lathabhavan y Sudevan, 2021).

Las causas de este efecto se atribuyen según Jakubowski y Sitko-Dominik (2021) a la reducción de los límites entre la vida profesional y familiar y al aislamiento social al que se vieron sometidos, por lo que concluyeron que establecer relaciones sociales y mantenerlas en un estado óptimo es crucial para la consecución del bienestar, afirmación que coincide con los estudios de Ryan y Deci (2000) y Seligman

(2011) que establecen que un contacto frecuente y satisfactorio constituye una necesidad humana básica y es el núcleo del aspecto social del bienestar (Jelinska y Paradowski, 2021).

En cuanto al impacto de la pandemia en la satisfacción con la vida, cabría esperar un efecto negativo y significativo, ya que la satisfacción con la vida está determinada tanto por aspectos personales como también por circunstancias externas, como podría ser la situación generada por la COVID-19, pero las investigaciones realizadas al respecto no son concluyentes en relación a sus consecuencias, ya que este impacto se ve influido también por otros factores, como por ejemplo el momento exacto en el que se hizo la encuesta y el país en el que se desarrolla. Por ejemplo, en la encuesta realizada por López-Ruiz et al. (2021) el 80% de los participantes admitieron sentirse afectados, pero no se encontraron efectos significativos en la satisfacción con la vida, justificando los autores este resultado por el momento en el que se llevó a cabo el estudio, justo cuando estaba finalizando la primera ola de la pandemia. Otro caso es el de Bachmann et al. (2021) que identificaron correlaciones negativas entre satisfacción con la vida y la COVID-19, pero no en todos los países, concluyendo en su estudio que este resultado era debido a las medidas políticas adoptadas para hacer frente a la pandemia, influyendo estas en su efecto en la relación con la satisfacción con la vida. Para Rabacal et al. (2020), existe un impacto moderado de la COVID-19 en la CV del profesorado.

En cuanto al efecto de la pandemia en la satisfacción con el trabajo del profesorado, algunos estudios se centran en el tipo de modelo de enseñanza utilizado, como el realizado por Horton y Jacobs (2022), quienes identificaron la enseñanza híbrida como la que mejores niveles de satisfacción en el trabajo obtenía en comparación con el profesorado con enseñanza exclusivamente presencial o en remoto. Otros, en cambio, como Fute et al., (2022) señalaron los valores laborales y el engagement como elementos predictivos de la SATISFACCIÓN LABORAL en profesorado chino no universitario, encontrando una relación positiva y significativa entre ellos y la satisfacción laboral, concluyendo que los docentes que

valoraron mucho su trabajo durante la pandemia y aquellos que estaban muy comprometidos con su trabajo lograron una alta satisfacción durante la COVID-19.

Curiosamente en el estudio realizado con maestros por Herman et al., (2021) se encontraron niveles inferiores de estrés, mayor afrontamiento y mayor satisfacción una vez iniciada la pandemia en 2020 en comparación con los niveles registrados anteriormente en 2019, debido, según estos autores, al alto nivel de confianza del profesorado en su capacidad para afrontar la situación.

Otra de las características docentes que hay que tener en cuenta al analizar los efectos de la pandemia, es la experiencia docente ya que se ha identificado una correlación negativa con la satisfacción laboral (Fute et al., 2022; Jelinska y Paradowski, 2021).

Donde sí existe un consenso claro es en la importancia del efecto modulador del nivel de engagement de la persona trabajadora en la satisfacción laboral y el bienestar (Da et al., 2021; Fute et al., 2022; Ruiz-Frutos et al., 2021).

Otra variable que, también, parece proteger del estrés psicológico causado por la pandemia es la personalidad (Nikcevic et al., 2020), incluso se han encontrado evidencias del efecto positivo de dos de sus factores, extraversión y amabilidad, en la satisfacción con la vida (Sabater-Grande et al., 2021). Aunque no todos los resultados científicos van en esa dirección, ya que existe también evidencia del efecto negativo del factor de extraversión principalmente por la pérdida de contacto social y los sentimientos de soledad del trabajo en remoto (Lucas et al., 2000; Mann y Holdsworth, 2003; Swickert et al., 2002, citados en Evans et al., 2022) y del factor de escrupulosidad, donde los trabajadores con puntuaciones altas en estos dos factores se volvieron menos productivos, comprometidos y satisfechos laboralmente, transformándose de factores protectores a factores de riesgo en pandemia (Evans et al., 2022). Con todo ello, cualquier investigación de la influencia de la personalidad en el bienestar en tiempos de la COVID-19 debe analizar tanto los factores como sus rasgos, ya que se puede dar el caso de un efecto negativo en el

factor y al mismo tiempo un efecto positivo en algunas de sus rasgos, como en el caso del rasgo de afecto positivo en el factor de extraversión (Evans et al., 2022).

En cuanto al género existen diferencias significativas tanto en los niveles de estrés experimentado como en la satisfacción con la vida, la satisfacción laboral, el engagement y la eficiencia laboral en los trabajadores que desempeñaban sus funciones en remoto en la pandemia, siendo las mujeres las que señalaban un mayor nivel de estrés y una menor satisfacción con la vida, satisfacción laboral, engagement y eficiencia, en parte por el incremento del trabajo en el hogar y el cuidado de los niños por parte de las mujeres (Fute et al., 2022; Horton y Jacobs, 2022; Jelinska y Paradowski, 2021; Lathabhavan y Sudevan, 2021; López-Nuñez et al., 2020; Ozamiz-Etxebarria et al., 2021; Rožman et al., 2021).

Con todo ello, el entorno peculiar e imprevisto ocasionado por la COVID-19 ha supuesto una oportunidad para estudiar cómo se relacionan la personalidad, los valores y ciertas características personales del profesorado con la satisfacción con la vida, la satisfacción laboral y el engagement.

1.6 El Programa MOTIVEM para el Profesorado de la UV

La falta de competencias y actitud emprendedora en las personas jóvenes está siendo un tema preocupante ya que el crecimiento económico y el bienestar social dependen, en gran medida, de la generación de nuevas propuestas que requieren, cada vez más, de un mayor nivel de conocimiento y especialización. Es por esto por lo que las universidades, como instituciones académicas de enseñanza superior, desempeñan un papel crucial en la adquisición de estas competencias en las personas jóvenes, que tras finalizar su etapa universitaria se incorporaran al mundo laboral y profesional. Las personas egresadas universitarias aportan conocimiento y especialización, por lo que reforzar sus competencias emprendedoras, en su etapa académica, ayudaría a su integración profesional y, por consiguiente, a la mejora de su entorno socioeconómico.

ADEIT, inspirándose en la convocatoria de la Comisión Europea *Entrepreneurial culture of young people, and entrepreneurship education*, puso en marcha la escuela para el profesorado universitario

motivador del espíritu emprendedor. Esta escuela, dirigida al profesorado universitario de la UV de cualquier rama de conocimiento, pretende atraer a profesorado que considera una necesidad potenciar competencias emprendedoras en su alumnado de cara a fortalecer su incorporación al mundo laboral. Desde su creación, esta escuela para el profesorado ha ido evolucionando con la experiencia, tanto en su contenido como en la metodología empleada, hasta convertirse en 2014 en MOTIVEM, un programa consolidado.

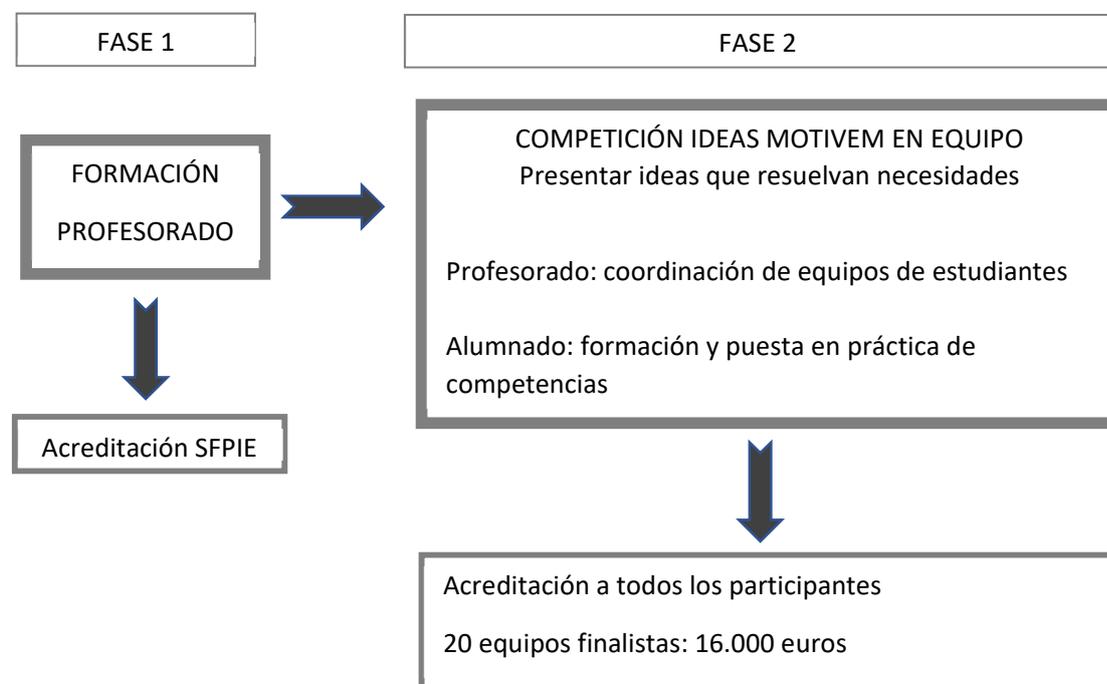
Actualmente MOTIVEM es una iniciativa puesta en práctica en la UV, a través de ADEIT, cuya dirección corresponde al Vicerrectorado de Innovación y Transferencia, que tiene como objetivo apoyar el esfuerzo del profesorado universitario que estimula la creatividad del alumnado, coordinando el desarrollo de ideas en equipo para potenciar su empleabilidad.

La iniciativa MOTIVEM entiende el emprendimiento como una competencia transversal coincidiendo con el modelo EntreComp siendo la actitud emprendedora una competencia que se aplica a todas las esferas de la vida, contribuyendo no sólo a su desarrollo personal sino también social, ayudando a su integración en el mundo laboral y profesional como asalariados o autónomos y a crear o potenciar empresas que pueden tener un objetivo cultural, social o meramente económico (Bacigalupo et al., 2016). Es en este marco y no en otro donde MOTIVEM tiene su razón de ser, el alumnado universitario por su formación puede y debe aportar valor a su entorno, pero para ello tiene que saber y poder hacerlo. Y es aquí donde el profesorado universitario juega un papel fundamental, ya que con su actitud motivadora, desde su rol docente, puede no sólo incentivar la participación del alumnado en la competición “Ideas MOTIVEM en equipo” para que presenten ideas que resuelvan necesidades, haciendo válido su lema: Profesorado y estudiantes, un tándem creativo innovador sino, también, coordinar el trabajo del alumnado, incrementando su nivel competencial.

Así pues, el valor de MOTIVEM reside en el profesorado participante, ya que gracias a su implicación se consigue motivar e incentivar al alumnado para que participe en una competición en

equipos, donde poner en práctica competencias emprendedoras, preparándole para su incorporación al mundo laboral y profesional, coincidiendo con la investigación de Medina et al. (2008) donde el docente es un facilitador o guía, que debe orientar el proceso de aprendizaje hacia una actitud mental empresarial para que el alumnado, en cualquier puesto de trabajo sepa que su común denominador será el tomar decisiones, ser creativo y emprendedor.

El profesorado de la UV interesado en que su alumnado participe en este itinerario formativo (Figura 4) tiene que realizar una formación presencial durante 3 días consecutivos. En estas sesiones, el profesorado pone en práctica competencias y habilidades que le permitirán dinamizar e interactuar con su alumnado de forma diferente, complementando así la relación que se establece en las aulas. Además, esta escuela ofrece un espacio de relación interdisciplinar, ya que el profesorado participante se organiza en grupos de trabajo de diferentes ramas de conocimiento, siendo esta una magnífica ocasión para conocer docentes de otras disciplinas, intercambiar experiencias y ampliar su red de contactos, reforzando así sus relaciones sociales en el entorno profesional, desempeñando estas un papel fundamental en el bienestar docente (Hascher y Waber, 2021).

Figura 4.*Itinerario MOTIVEM*

Nota. Elaboración propia a partir de Fundació Universitat-Empresa de Valencia, ADEIT (2021)

En estos grupos de trabajo los docentes elaboran y presentan una idea siguiendo el proceso básico de la metodología de pensamiento de diseño (Ideo Design Thinking, 2020): empatizar, definir, idear, prototipar y evaluar. Esta experimentación facilita su posterior utilización con el alumnado. Cada año, una vez finalizada la formación presencial del profesorado, se inicia la competición "Ideas MOTIVEM", donde equipos de estudiantes de la UV, con la coordinación del profesorado MOTIVEM, docentes que han recibido la formación MOTIVEM, presentan una idea, para lo que, necesariamente, tendrán que poner en práctica competencias transversales tales como iniciativa, comunicación, creatividad, negociación y trabajo en equipo interdisciplinar. Estos equipos además de recibir el apoyo y la motivación del profesorado coordinador, pueden completarse con docentes colaboradores, docentes de la UV que no tienen por qué haber recibido la formación MOTIVEM, reforzando al equipo como expertos en algún conocimiento específico requerido para desarrollar la idea.

Esta competición, sirve de herramienta para formar al alumnado de la UV en competencias, ya que, durante el periodo establecido para desarrollar la idea, reciben no sólo el apoyo y asesoramiento del profesorado, sino que tienen acceso a formación presencial, adaptada cada año, centrándose los contenidos principalmente en creatividad, comunicación, objetivos de desarrollo sostenible, protección de las ideas y trabajo en equipo entre otras. Todas ellas competencias que necesitaran para presentar la idea de acuerdo con los requisitos de la convocatoria anual.

Existe acuerdo científico en el papel fundamental que juega el profesorado universitario en la adquisición de competencias del alumnado, para lo que se ha investigado también qué perfil competencial ideal debería tener el docente universitario para un buen desempeño. Siguiendo el modelo propuesto por Medina y Barquero (2012) de 20 competencias profesionales para la práctica docente (Merlyn et al., 2018), MOTIVEM ayuda a la puesta en práctica de, al menos, 6 de ellas (Tabla 3), al tratarse de una competición donde profesorado y alumnado trabajan en equipo para resolver una necesidad social, valorándose en los criterios de la convocatoria su interdisciplinariedad, la adecuación de la idea a su disciplina académica y la colaboración con profesorado.

Tabla 3.

Competencias docentes del modelo propuesto por Medina y Barquero relacionadas con MOTIVEM

Competencia docente	MOTIVEM
Promueve el trabajo en equipos	Competición para equipos
Desarrollar un enfoque interdisciplinario	Colaboran estudiantes de diferentes disciplinas académicas
Motiva el aprendizaje significativo	Desarrollan y comunican una idea que resuelve una necesidad social, preferentemente relacionada con su formación académica
Promueve la generación de valores	
Vincula la formación profesional al contexto económico y social	
Desarrolla trabajo colaborativo en redes y con pares de docentes	Los equipos se completan con docentes colaboradores

Nota: Elaboración propia a partir de Merlyn et al., 2018, pp. 336

La UV a través del Servicio de Formación Permanente e Innovación Educativa (SFPIE), acredita al profesorado que se forma para coordinar equipos, del mismo modo que, para incentivar la participación del alumnado en la competición Ideas MOTIVEM en equipo, ésta está contemplada como una de las actividades reconocidas con 2 créditos de participación. Además de las acreditaciones, se entregan 16.000 euros en premios entre los 20 equipos finalistas, lo que sin duda es un buen aliciente para el alumnado.

Desde sus inicios, MOTIVEM ha formado a 416 docentes, de los cuales 297 han ayudado a motivar a 3.889 estudiantes, presentando 1.112 ideas en equipo.

MOTIVEM fue el referente en 2018 para la acción piloto Aula Emprende, liderada por la Generalitat Valenciana junto con la UV en el marco del proyecto Interreg “*Boosting Innovative Entrepreneurial Ecosystem in Regions to Support Young Entrepreneurs*” (iEER), elaborándose la guía “*School MOTIVEM for teaching staff. Course Guide*” e impartándose el taller de formador de formadores a nivel internacional.

1.7 Objetivo General, Objetivos Específicos e Hipótesis

El **objetivo general** de esta tesis se ha centrado en analizar e identificar variables del entorno laboral, SATISFACCIÓN CON LA VIDA, SATISFACCIÓN LABORAL, engagement, personalidad (Extraversión y Escrupulosidad), estrategias de afrontamiento y valores del profesorado de la UV que participa en el programa MOTIVEM, y su comparación con profesorado de la misma universidad que no participa en este programa.

Los **objetivos específicos** en los que se estructura este objetivo general son:

- 1.- Determinar el perfil del profesorado participante en relación con las variables psicosociales evaluadas.
- 2.- Establecer si la situación generada por la COVID-19 ha influido en el profesorado en alguno de los aspectos psicosociales tratados.
- 3.- Identificar las diferencias entre el profesorado MOTIVEM y el profesorado NO MOTIVEM en relación con los aspectos psicosociales de estudio.
- 4.- Examinar el perfil del profesorado MOTIVEM.
- 5.- Analizar las diferencias en las puntuaciones obtenidas en satisfacción con la vida, satisfacción laboral y engagement del profesorado MOTIVEM tomadas en diferentes momentos temporales.
- 6.- Conocer la experiencia del profesorado de la UV en relación con el programa MOTIVEM.

Hipótesis

1.1. Habrá relación entre las puntuaciones obtenidas en satisfacción con la vida, satisfacción laboral y engagement (Dolan y Gosselin, 2000; Hakanen et al., 2006; Höigaard et al., 2012; Kanten y Sadullah, 2012; Rice et al., 1980; Sacks, 2006; Tomás et al., 2019), en la muestra objeto de estudio de profesorado universitario.

1.2. El profesorado caracterizado por estrategias de afrontamiento centradas principalmente en la emoción obtendrá puntuaciones menores en satisfacción con la vida, satisfacción laboral y engagement (Carmona et al., 2010; Rey et al., 2016; Mónaco et al., 2017; Penner, 2014)

1.3. Atendiendo al rol predictivo de la personalidad sobre la salud, ante el síndrome de estar quemado (García et al., 2009; Salgado y Leria, 2018), y la satisfacción laboral (Laca et al., 2011) cabe esperar que, el profesorado que puntúa alto en extraversión y escrupulosidad obtendrá mayores puntuaciones en satisfacción con la vida, satisfacción laboral y engagement (Laca et al., 2011; Kim et al., 2017; Salinas, 2020; Strickhouser et al., 2017; Zambrano-Cruz et al., 2018), siendo las mujeres las que mayor puntuación obtendrán en estos dos factores de personalidad (Costa et al., 2001; Goodwin y Gotlib, 2004).

1.4. Las puntuaciones de los valores colectivos, orientados a la benevolencia y el universalismo, serán mayores que las puntuaciones obtenidas en los valores individuales, debido al propio rol docente altruista (Expósito, 2018; Schwartz et al., 2001), siendo estas puntuaciones aún mayores en las mujeres (Vidal, 2015).

1.5. A nivel individual, el género (Durán et al., 2001; Extremera et al., 2010; Gil-Monte y Peiró, 2000; Mónaco et al., 2017) y la edad influirán en las puntuaciones obtenidas en satisfacción con la vida, satisfacción laboral y engagement.

1.6. A nivel organizacional, la categoría profesional, antigüedad (Laca et al., 2011) y centro donde se desarrolla la labor docente influirán en las puntuaciones obtenidas en satisfacción con la vida, satisfacción laboral y engagement.

2.1. Se obtendrán mejores puntuaciones en satisfacción con la vida, satisfacción laboral y engagement en el profesorado en 2019 en comparación con los datos obtenidos en 2020 y 2021.

3.1. El profesorado MOTIVEM obtendrá mayores puntuaciones en satisfacción con la vida, satisfacción laboral y engagement que el profesorado no MOTIVEM.

4.1. El profesorado MOTIVEM se caracteriza por puntuaciones altas en satisfacción con la vida, satisfacción laboral y engagement, una personalidad extravertida con alto sentido del deber y el orden, donde priman los valores colectivos y una estrategia de afrontamiento activa.

5.1. Las puntuaciones obtenidas por el profesorado MOTIVEM antes de participar en el programa serán menores en las escalas de satisfacción con la vida, satisfacción laboral y engagement, que los valores obtenidos posteriormente a su experiencia coordinando equipos de estudiantes en MOTIVEM.

5.2. El seguimiento del profesorado MOTIVEM confirmará que se mantienen los valores altos en satisfacción con la vida, satisfacción laboral y engagement a través del tiempo.

6.1. Se espera que el profesorado MOTIVEM manifieste que su participación en este programa supone la experimentación de emociones positivas, mejora su labor docente, facilita el contacto con otro profesorado y su sentimiento de pertenencia a la UV.

6.2. Se espera que el profesorado identifique que MOTIVEM supone la mejora de competencias del alumnado que ha participado en este programa para su futura empleabilidad.

6.3. La satisfacción con la vida, satisfacción laboral y engagement del profesorado MOTIVEM que ha sido valorado positivamente por su alumnado será mayor a la de los otros docentes MOTIVEM.

Capítulo 2. Método

2.1 Introducción

En el presente capítulo se describe, en primer lugar, el tipo de diseño que se ha utilizado en la investigación. Seguidamente, se detalla las características de la muestra y los instrumentos que se han utilizado para la obtención de los datos. En último lugar, se expone el procedimiento que se ha seguido para recoger la muestra y se mencionan los tipos de análisis estadísticos realizados.

2.2 Diseño

El diseño utilizado es correlacional-descriptivo de corte transversal, con un muestreo no aleatorio que pretende analizar variables del entorno laboral, satisfacción con la vida, satisfacción laboral, engagement, personalidad, estrategias de afrontamiento y valores del profesorado de la UV que participa en el programa MOTIVEM, y su comparación con profesorado de la misma universidad que no participa en este programa medidos en 2019, 2020 y 2021.

2.3 Descripción de la Muestra

Esta investigación se ha realizado, como acabamos de mencionar, tanto con profesorado universitario que ha participado en el programa MOTIVEM como con profesorado que no ha participado en esta iniciativa, todos ellos docentes de la UV que han participado voluntariamente.

La muestra está formada por 379 docentes de la UV. A continuación, se describe la muestra en función de las variables sociodemográficas: género, edad, categoría profesional, centro de adscripción, rama de conocimiento, años de experiencia, promoción, otros cargos desempeñados y sexenios reconocidos (Tablas 4 a 11), diferenciando entre el profesorado participante o no en el programa MOTIVEM.

Tabla 4.*Distribución de la muestra por GÉNERO.*

	Hombre		Mujer		No se identifica	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
MOTIVEM (N=219)	86	23%	133	35%	0	0%
NO MOTIVEM (N= 160)	71	19%	86	23%	3	1%
Totales	157	41%	219	58%	3	1%

Tabla 5.*Distribución de la muestra por EDAD.*

	De 24 a 39 años		De 40 a 45 años		De 46 a 53 años		De 54 a 68 años		No se identifica	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
MOTIVEM (N=219)	65	17%	53	14%	60	16%	40	11%	1	0%
NO MOTIVEM (N= 160)	40	11%	36	9%	40	11%	42	11%	2	1%
Totales	105	28%	89	23%	100	26%	82	22%	3	1%

Tabla 6.*Distribución de la muestra por CATEGORÍA PROFESIONAL.*

	PI		PDI ASU		PDI Contr.		PDI CU/TU	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
MOTIVEM (N=219)	13	3%	33	9%	92	24%	81	21%
NO MOTIVEM (N= 160)	5	1%	33	9%	52	14%	70	18%
Totales	18	5%	66	17%	144	38%	151	40%

Tabla 7.*Distribución de la muestra por RAMA DE CONOCIMIENTO.*

	AI		AH		Ciencias		CS		CSJ	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
MOTIVEM (N=219)	11	3%	30	8%	36	9%	75	20%	67	18%
NO MOTIVEM (N= 160)	8	2%	8	2%	33	9%	52	14%	59	16%
Totales	19	5%	38	10%	69	18%	127	34%	126	33%

Tabla 8.*Distribución de la muestra por AÑOS DE EXPERIENCIA.*

	De 1 a 4 años		De 5 a 10 años		De 11 a 20 años		De 21 a 40 años		No se identifica	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
MOTIVEM (N=219)	50	13%	57	15%	56	15%	55	15%	1	0%
NO MOTIVEM (N= 160)	40	11%	41	11%	32	8%	44	12%	3	1%
Totales	90	24%	98	26%	88	23%	99	26%	4	1%

Tabla 9.*Distribución de la muestra por PROMOCIÓN.*

	SI		NO	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
MOTIVEM (N=219)	71	19%	148	39%
NO MOTIVEM (N= 160)	59	16%	101	27%
Totales	130	34%	249	66%

Tabla 10.*Distribución de la muestra por OTROS CARGOS.*

	SI		NO		No se identifica	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
MOTIVEM (N=219)	93	25%	124	33%	2	1%
NO MOTIVEM (N= 160)	61	16%	99	26%	0	0%
Totales	154	41%	223	59%	2	1%

Tabla 11.*Distribución de la muestra por SEXENIOS.*

	0		1		2		3		4		5		6		8		No se identifica	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
MOTIVEM (N=219)	101	27%	50	13%	24	6%	16	4%	17	4%	8	2%	0	0%	0	0%	3	1%
NO MOTIVEM (N= 160)	68	18%	25	7%	21	6%	19	5%	15	4%	5	1%	4	1%	1	0%	2	1%
Totales	169	45%	75	20%	45	12%	35	9%	32	8%	13	3%	4	1%	1	0%	5	1%

En función del **género** (Tabla 4) la muestra está formada por 219 mujeres (58%), 157 hombres (41%) y 3 personas que no han indicado su género (1%). En cuanto a la variable demográfica de la **edad**

(Tabla 5) el profesorado se encuentra entre 24 y 68 años ($M=45,54$; $DT=9,60$), siendo el 51% de ellos menor de 46 años. En relación con su **categoría profesional** (Tabla 6) el profesorado de la UV se organiza en Personal investigador en formación (PIF) y PDI. En este último caso, el PDI puede encontrarse en una de estas tres categorías profesionales: Asociado de universidad (ASU); Contratado doctor, ayudante doctor o colaborador (Contr.); Funcionario de carrera, catedrático o titular de universidad (CU/TU), en estas dos últimas categorías de PDI, se encuentra el 78% de la muestra. De las cinco **ramas de conocimiento** (Tabla 7) que reconoce la UV, el profesorado adscrito a las ramas de Ciencias de la Salud, (CS; 34%) y Ciencias Sociales y Jurídicas, (CSJ; 33%) es el más numeroso, sobre todo en comparación con el profesorado de la rama de Arquitectura e Ingeniería, (AI; 5%). En cuanto a su **experiencia** (Tabla 8) en la UV ($M=14,04$; $DT=10,51$), se ha distribuido al profesorado en cuatro grupos, obteniéndose en todos ellos un porcentaje similar, el 26% tiene una experiencia superior a 21 años, el 23% de 11 a 20 años, el 26% de 5 a 10 años y el 24% menos de 4 años de experiencia. Otra de las variables descriptivas de la muestra hace referencia a la **promoción** (Tabla 9), en concreto, el 66% del profesorado afirma no haber promocionado en los dos últimos años. Además de la labor docente, el profesorado de la UV puede ocupar otros cargos, por lo que, al preguntar sobre el desempeño de **otros cargos de gestión o responsabilidad** (Tabla 10), el 59% confirma que no desempeña otros cargos de esta índole en la UV. La última variable descriptiva se relaciona con el reconocimiento de **sexenios** (Tabla 11), ($M=1,32$; $DT=1,60$), el 53% del profesorado de la muestra tiene reconocido al menos un sexenio.

2.4 Instrumentos Utilizados

El profesorado que ha participado en esta investigación ha cumplimentado una batería de 214 preguntas compuesta por diferentes cuestionarios y escalas, Anexo 1, que han sido seleccionados atendiendo a los objetivos de la tesis (Tabla 12).

Tabla 12.
Cuestionarios y escalas empleados

Variables	Cuestionario/Escala	Nº de preguntas	Autoría
Sociodemográficas y socio-laborales	Elaboración propia	10	Elaboración propia
Programa MOTIVEM	Elaboración propia	4	Elaboración propia
Psicológicas			
Engagement en el trabajo	The Utrecht Work Engagement Scale (UWES-9)	17	Schaufeli y Bakker (2003)
SWLS	Satisfaction with Life Scale	5	Pons, Atienza, Balaguer y García-Merita (2002)
SL	Escala de satisfacción docente	24	Durán, Extremera y Rey (2001)
Valores	Escala de Valores Personales	34	Schwartz (1994)
Personalidad	Neo PI-R: extraversión y escrupulosidad	96	Costa y McCrae (1992b)
Estrategias de afrontamiento	Cuestionario de Estrategias de Afrontamiento resumido (B-COPE)	24	Carver, Scheier y Weintraub (1989)

Para la **identificación sociodemográfica y socio-laboral** del profesorado se ha utilizado un cuestionario, de elaboración propia, con diez preguntas para averiguar su edad, género, años de experiencia, sexenios reconocidos, categoría profesional, rama de conocimiento, centro de adscripción, promociones recientes, otros cargos desempeñados y participación en MOTIVEM.

Además, y en el caso de **profesorado participante en el programa MOTIVEM**, han contestado, a través de tres preguntas de respuesta múltiple: su experiencia en la coordinación de equipos en esta iniciativa, en relación con su papel como docente, las emociones experimentadas y los beneficios obtenidos (si facilita el contacto entre docentes de diferentes disciplinas, contribuye a mejorar la labor docente, facilita el sentimiento de pertenencia a la UV, permite al alumnado poner en práctica competencias que contribuyen a favorecer su empleabilidad futura). También, se consideró importante conocer si el **profesorado participante en MOTIVEM** había formado parte de algún equipo finalista en alguna de las ediciones, por lo que se incluyó una pregunta más para obtener esta información.

En cuanto a las variables psicológicas objeto de estudio de esta investigación, se han utilizado seis escalas para medirlas.

La variable de **personalidad** ha sido medida a través de dos de los cinco factores de la escala Neo PI-R de Costa y McCrae (1992b) que más se relacionan positivamente con el bienestar laboral: la *extraversión* por su predisposición a la afectividad positiva y la *escrupulosidad* por su implicación y persistencia con sus tareas (Tabla 13).

Tabla 13.

Factores seleccionados para la investigación (Neo PI-R)

Factores seleccionados	Nº de preguntas	Rasgos
Extraversión	48	Calidez Gregarismo Asertividad Actividad Búsqueda de excitación Emociones positivas
Escrupulosidad	48	Competencia Orden Sentido del deber Orientación al logro Autodisciplina Deliberación

Cada uno de estos dos factores está compuesto por seis rasgos y está representado con 48 preguntas. En esta escala existen cinco posibilidades de respuesta del tipo: “totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo”. El Alfa de Cronbach oscila entre .86 y .92 en el estudio original de Costa y McCrae (1992b).

La escala de **Valores Personales de Schwartz** (1994) de treinta y cuatro preguntas del tipo “IGUALDAD: Igualdad de oportunidades para todos/as; PLACER: Satisfacción de deseos; LIBERTAD: Libertad de acción y pensamiento” con cinco alternativas de respuesta, que van desde “nada importante en mi vida a de mucha importancia en mi vida”, ha sido la escala empleada para medir los valores individuales, colectivos y mixtos del profesorado. Más concretamente, se identifican cinco valores individuales: poder, logro, hedonismo estimulación y autodirección, tres valores colectivos: benevolencia,

tradición y conformidad y dos valores mixtos: universalismo y seguridad. El Alfa de Cronbach en esta escala para los valores individuales es de .81, para los valores colectivos .54 y para los valores mixtos .69 (Schwartz y Bilsky, 1987).

El **Cuestionario de Estilos de Afrontamiento (COPE)** de Carver, Scheier y Weintraub (1989) que ha sido adaptado para la población española por Báguena et al., (2002). La prueba consta de 24 ítems con cuatro posibilidades de respuesta (“no he estado haciéndolo nada, he estado haciéndolo un poco, he estado haciéndolo moderadamente, he estado haciéndolo muchas veces”). Y agrupa las estrategias en dos categorías. La primera se relacionaría con el uso de un estilo más *activo*, orientado a la solución del problema, y la segunda incluiría aquellas estrategias que denotan un estilo de afrontamiento *pasivo*. El Alfa de Cronbach para esta escala fue de .87 (Penner, 2014).

Para la variable de **satisfacción con la vida** se ha seleccionado la versión en castellano de la Escala de Satisfacción con la Vida de Diener et al. (1985) que ha sido adaptada para la población española por Pons et al. (2002), compuesta por cinco preguntas con cinco alternativas que van desde “muy en desacuerdo a muy de acuerdo” y que mide el juicio global que hacen las personas sobre la satisfacción con su vida, siendo su alfa de Cronbach es de .88 (Lado et al., 2021).

La variable de **satisfacción laboral** se ha medido con la escala de satisfacción docente elaborada por Durán et al. en 2001, que contiene veinticuatro preguntas con siete alternativas de respuesta que abarcan desde “muy insatisfecho a muy satisfecho”, del tipo: “*La actividad docente que realizo; Las posibilidades de decisión acerca de la metodología docente*” y, que mide la satisfacción que presenta el docente en su trabajo. Esta escala presenta un Alfa de Cronbach de .89 (Ureña, 2015).

Para medir las dimensiones de vigor, absorción y dedicación que definen la variable de **engagement en el trabajo**, se ha utilizado *The Utrecht Work Engagement Scale (UWES)*, en su versión de habla hispana de Schaufeli y Bakker (2003) validada en Argentina (Spotón et al., 2012), Puerto Rico (Rodríguez-Montalbán et al., 2014) y República Dominicana (Tomás et al., 2018). Esta escala contiene un

total de diecisiete preguntas del tipo *“En mi trabajo me siento lleno de energía (vigor); Mi trabajo tiene sentido (dedicación); Cuando estoy trabajando olvido todo lo que pasa a mi alrededor (absorción)*, con siete alternativas de respuesta (“nunca, casi nunca, algunas veces, regularmente, bastantes veces, casi siempre o siempre”). Las dimensiones de vigor y absorción se miden, cada una de ellas, a través de seis ítems, y de cinco en el caso de la dimensión de dedicación. El alfa de Cronbach de las tres dimensiones del UWES (vigor, absorción y dedicación) supera, en los tres casos, el .70 (Schaufeli y Bakker, 2003).

2.5 Procedimiento Seguido

Una vez definida y estructurada la batería completa de preguntas y habiendo obtenido en 2019 la aprobación del Comité Ético, se establece un protocolo para la recogida de datos de la muestra de interés durante 2019, 2020 y 2021.

Primero, se incorpora en la encuesta una hoja de presentación como “introducción”, Anexo 1, donde se ofrece información sobre el proyecto de investigación, los datos de contacto de las investigadoras implicadas, los derechos sobre protección de datos personales, así como la necesidad de contar con su consentimiento, que se entenderá dado con la cumplimentación de la encuesta.

Segundo, se decide que se establecerá el contacto con el profesorado a través del correo electrónico de la UV, con una breve explicación y la encuesta adjunta.

Tercero, para facilitar la participación del profesorado en esta investigación se ofrecen tres opciones para remitir la encuesta cumplimentada: responder al correo adjuntando la encuesta, imprimirla y enviarla por correo interno o a través de la aplicación de encuestas en línea LimeSurvey que ofrece la UV y que garantiza la protección de los datos.

Cuarto, en cualquier caso, todas las respuestas se codifican por la investigadora con el objetivo de garantizar el anonimato de los docentes participantes.

Con estas cuatro directrices, se inicia el contacto con el profesorado en 2019, empezando con los docentes que han participado en MOTIVEM hasta este momento, es decir desde el inicio de la actividad

en 2009 hasta 2019, inclusive, un total de 242 docentes, de los cuales obtenemos respuesta de 136. En el caso del profesorado formado en MOTIVEM en 2019 se contacta dos veces con ellos, la primera vez antes de iniciar la formación, en enero, donde cumplimentan toda la encuesta menos los datos de experiencia MOTIVEM y, una segunda, en mayo-junio, tras la coordinación de equipos MOTIVEM, donde cumplimentan la encuesta con los datos de su experiencia en esta iniciativa y donde se han eliminado las preguntas de las variables independientes como la personalidad, estrategias de afrontamiento y valores, siempre pensando en simplificar la cumplimentación de la encuesta para aumentar la tasa de participación. Al mismo tiempo, en mayo-junio, se activa la encuesta en la aplicación LimeSurvey de la UV, que no proporciona prácticamente respuestas, por lo que se decide solicitar ayuda por correo electrónico al profesorado MOTIVEM para que difunda el enlace a la batería completa para el profesorado NO MOTIVEM a docentes de su entorno en la Universitat, ampliando así el número de la muestra a 53 docentes. Durante los últimos meses del año, de octubre a diciembre, se realiza un seguimiento telefónico al profesorado con el objetivo de incrementar el número de participantes en el estudio (Tabla 14).

Tabla 14.

Participación del profesorado

Docentes	2019	2020	2021
MOTIVEM	136	38	45
NO MOTIVEM	53	49	58

Este procedimiento se repite en 2020 y 2021, cabe señalar que 2020 ha sido una edición atípica por la situación generada por la Covid-19, ya que este colectivo ha estado sometido a mucha presión al tener que transformar, de forma drástica, y en muchos casos sin preparación previa, su docencia presencial a docencia en línea.

En 2021, la muestra de docentes NO MOTIVEM obtenida a través de la colaboración de profesorado MOTIVEM fue prácticamente nula, ya que muchos de sus contactos ya habían completado la encuesta, lo que ha dificultó mucho la obtención del número suficiente de docentes de este colectivo.

Para resolver esta gran dificultad, se decidió seleccionar al azar un departamento de cada uno de los 18 centros de la UV y remitir por correo electrónico y de forma personalizada la información al profesorado que aparecía adscrito a estos departamentos seleccionados, revisando previamente y eliminando a aquellos que o bien ya hubieran participado o bien fueran profesorado MOTIVEM, gracias a lo cual se obtuvo el número necesario de este colectivo, pudiendo finalizar la recogida de datos, no sin antes realizar un seguimiento de los correos remitidos.

2.6 Análisis estadísticos realizados

Para llevar a cabo el presente estudio se ha utilizado el Programa IBM SPSS Statistics 23.0 y se han realizado los siguientes análisis estadísticos en concordancia con el tipo de diseño que se ha utilizado: análisis descriptivos (frecuencias de medias, desviaciones típicas y porcentajes), cálculo de la fiabilidad o de la consistencia interna (Alfa de Cronbach), comparaciones de medias (t de student), prueba d de Cohen, correlaciones bivariadas de Pearson, análisis de regresión lineal.

Capítulo 3. Resultados

3.1 Introducción

De las variables a investigar y, a través del programa estadístico SPSS Statistics 23.0, se han calculado los estadísticos descriptivos básicos de tendencia central y dispersión (media y desviación típica) y las distribuciones de frecuencias de las variables sociodemográficas, todo ello para conocer las características de la muestra.

Para identificar la precisión de los instrumentos de medida se ha empleado el coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach. En cuanto a la distribución de los datos, se han realizado las pruebas de normalidad de Kolmogorov-Smirnov.

Para valorar las diferencias entresujetos de la muestra se ha calculado la prueba Kruskal-Wallis, ANOVA para más de dos grupos independientes, realizándose a continuación la prueba U de Mann-Whitney, entre pares en los casos requeridos. Se presentan los resultados en las variables de personalidad, valores, estrategias de afrontamiento, satisfacción con la vida, satisfacción laboral y engagement en el trabajo obtenidos en función de la edad, género, rama de conocimiento, categoría profesional, años de experiencia, colectivo y año en que fue tomada la muestra del profesorado que ha participado en esta investigación, tanto de la muestra total como específicamente del profesorado participante en MOTIVEM. En el caso de este colectivo, se analiza también los resultados atendiendo a la valoración recibida por parte del alumnado en la competición MOTIVEM. En el caso de la muestra intrasujetos del profesorado MOTIVEM se ha utilizado la prueba de Mauchly para comprobar el cumplimiento del supuesto del principio de esfericidad en anova de medidas repetidas.

Por último, se identifican las relaciones existentes entre las variables de satisfacción con la vida, satisfacción laboral, engagement en el trabajo, personalidad, valores y estrategias de afrontamiento, mediante el coeficiente de correlación de Pearson, así como el análisis de regresión lineal para la valoración de la capacidad de influencia entre las variables.

3.2 Estadísticos básicos de las variables evaluadas

3.2.1 *Fiabilidad de las variables evaluadas.*

Se ha analizado el Alfa de Cronbach de los instrumentos utilizados con la muestra de profesorado participante con el objetivo de identificar la fiabilidad de los resultados encontrados en esta investigación en las variables evaluadas.

Se detalla la consistencia interna, calculada mediante Alfa de Cronbach, en las variables de **personalidad** en la Tabla 15.

Tabla 15.

Análisis de fiabilidad (Alfa de Cronbach) de las puntuaciones en los factores de personalidad: extraversión y escrupulosidad y sus rasgos en la muestra total y en profesorado MOTIVEM y no MOTIVEM.

Factores y rasgos	Alfa de Cronbach		
	MUESTRA (N=335)	TOTAL MOTIVEM (N=197)	NO MOTIVEM (N=138)
Extraversión	0,89	0,89	0,89
Calidez	0,79	0,78	0,80
Gregarismo	0,71	0,71	0,70
Asertividad	0,66	0,65	0,67
Actividad	0,69	0,66	0,70
Búsqueda excitación	0,59	0,58	0,57
Emociones positivas	0,80	0,82	0,78
Escrupulosidad	0,89	0,89	0,88
Competencia	0,59	0,52	0,64
Orden	0,69	0,74	0,65
Sentido deber	0,60	0,59	0,60
Orientación logro	0,61	0,58	0,62
Autodisciplina	0,80	0,82	0,78
Deliberación	0,72	0,77	0,68

En las puntuaciones de dos factores de personalidad, extraversión y escrupulosidad, se ha obtenido un coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach alto, de 0,89 en ambos casos, sin que existan diferencias notables entre el profesorado MOTIVEM y no MOTIVEM. En relación con los seis rasgos del factor de extraversión, el coeficiente más alto lo encontramos en las puntuaciones en emociones positivas (0.80) y calidez (0.79) en contraposición a búsqueda de excitación con el coeficiente más bajo (0.59). En el factor de escrupulosidad, las puntuaciones en los rasgos de autodisciplina (0.80) y deliberación (0.72)

son las que obtienen el coeficiente más alto, y la competencia (0.59) la de menor valor, siendo este un valor escaso de fiabilidad.

En cuanto a las variables de **valores**, se ha calculado el Alfa de Cronbach para las puntuaciones de la escala de valores personales de Schwartz en nuestra muestra (Tabla 16).

Tabla 16.

Análisis de fiabilidad (Alfa de Cronbach) de las puntuaciones en los valores en la muestra TOTAL y en profesorado MOTIVEM y no MOTIVEM.

	Alfa de Cronbach		
	MUESTRA TOTAL (N=335)	MOTIVEM (N=197)	NO MOTIVEM (N=138)
Valores	0,88	0,88	0,88
Individuales	0,82	0,83	0,81
Poder	0,59	0,60	0,58
Logro	0,60	0,55	0,63
Hedonismo	0,62	0,64	0,60
Estimulación	0,79	0,77	0,81
Autodirección	0,58	0,59	0,56
Colectivos	0,80	0,79	0,80
Benevolencia	0,75	0,75	0,74
Tradicón	0,54	0,51	0,57
Conformidad	0,65	0,60	0,68
Mixtos	0,63	0,63	0,63
Universalismo	0,65	0,65	0,65
Seguridad	0,04	0,00	0,09

El coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach calculado para las puntuaciones en el instrumento utilizado ha sido adecuado tanto para la muestra total (0.88) como para el colectivo de profesorado MOTIVEM (0.88) y no MOTIVEM (0.88). En cuanto al Alfa de Cronbach entre los diferentes grupos de valores, tanto las puntuaciones en los valores individuales (0.82) como en los colectivos (0.80) muestran un coeficiente de fiabilidad bueno, manteniéndose para la muestra de profesorado MOTIVEM (0.79) y el profesorado no MOTIVEM (0.80). En cambio, en el grupo de valores mixtos, obtenemos Alfa de Cronbach bajo (0.63) tanto en la muestra total como por colectivos.

El Alfa de Cronbach de la escala utilizada para medir las diferentes **estrategias de afrontamiento** en el profesorado de nuestra muestra se recoge en la Tabla 17.

Tabla 17.

Análisis de fiabilidad (Alfa de Cronbach) de las puntuaciones en las estrategias de afrontamiento en la muestra TOTAL y en profesorado MOTIVEM y no MOTIVEM.

	Alfa de Cronbach		
	MUESTRA TOTAL (N=335)	MOTIVEM (N=197)	NO MOTIVEM (N=138)
Estrategias de afrontamiento	0,83	0,80	0,86
Activas o centradas en el problema	0,84	0,80	0,88
Pasivas o centradas en la emoción	0,71	0,70	0,72

El Alfa de Cronbach para las puntuaciones en esta escala es bueno tanto para la muestra total (0.83) como para el profesorado MOTIVEM (0.80) y no MOTIVEM (0.86). Las puntuaciones en estrategias de afrontamiento activas o centradas en el problema obtienen, en la muestra total, un Alfa de Cronbach de 0.84 en comparación con el 0.71 de las estrategias pasivas o centradas en la emoción. En el caso del profesorado MOTIVEM y no MOTIVEM, los valores en las estrategias activas o centradas en el problema también son superiores (0.80 y 0.88, respectivamente) a los obtenidos por las estrategias pasivas o centradas en la emoción (0.70 y 0.72, respectivamente).

El Alfa de Cronbach calculado para las puntuaciones en la escala utilizada para medir la variable de **satisfacción con la vida** se muestra en la Tabla 18.

Tabla 18.

Análisis de fiabilidad (Alfa de Cronbach) de las puntuaciones en SWLS en la muestra TOTAL y en profesorado MOTIVEM y no MOTIVEM.

	Alfa de Cronbach		
	MUESTRA TOTAL (N=335)	MOTIVEM (N=197)	NO MOTIVEM (N=138)
Satisfacción con la vida	0,86	0,83	0,89

Las puntuaciones del Alfa de Cronbach son buenas, en el caso de la muestra total es de 0.86, siendo de 0.83 para el profesorado MOTIVEM y 0.89 para el profesorado no MOTIVEM,

El Alfa de Cronbach calculado para las puntuaciones en la escala de **satisfacción docente** empleada en nuestro estudio para analizar la variable de satisfacción se muestra en la Tabla 19.

Tabla 19.

Análisis de fiabilidad (Alfa de Cronbach) de las puntuaciones en SL en la muestra TOTAL y en profesorado MOTIVEM y no MOTIVEM.

	Alfa de Cronbach		
	MUESTRA TOTAL (N=335)	MOTIVEM (N=197)	NO MOTIVEM (N=138)
SATISFACCIÓN LABORAL	0,92	0,91	0,92

Las puntuaciones en esta escala tienen una buena consistencia interna, con un mismo Alfa de Cronbach en la muestra total y en el profesorado no MOTIVEM, 0.92, siendo 0.91 en el profesorado MOTIVEM.

Las puntuaciones del Alfa de Cronbach de la escala UWES utilizada en nuestro estudio para analizar la variable de **engagement en el trabajo** y sus tres dimensiones, se muestra en la Tabla 20.

Tabla 20.

Análisis de fiabilidad (Alfa de Cronbach) de las puntuaciones en engagement en el trabajo en la muestra TOTAL y en profesorado MOTIVEM y no MOTIVEM.

	Alfa de Cronbach		
	MUESTRA TOTAL (N=335)	MOTIVEM (N=197)	NO MOTIVEM (N=138)
Engagement	0,93	0,92	0,93
Vigor	0,83	0,81	0,85
Absorción	0,78	0,78	0,79
Dedicación	0,89	0,86	0,91

El Alfa de Cronbach calculado para las puntuaciones en esta escala supera el 0.90 tanto en la muestra total como por colectivo de profesorado. En cuanto a las puntuaciones en las dimensiones que componen el engagement en el trabajo, todas ellas superan el 0.77, siendo la dimensión de dedicación la que obtiene una mayor consistencia oscilando de 0.86 (profesorado MOTIVEM) a 0.91 (profesorado NO MOTIVEM).

3.2.2 Normalidad de las variables evaluadas.

Tras confirmar que las puntuaciones en las escalas utilizadas para medir las variables de este estudio son fiables, hemos comprobado si las puntuaciones de nuestra muestra siguen una distribución normal en nuestras variables, para lo cual hemos utilizado la prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra (García-Bellido et al., 2010b).

Las variables de personalidad (Anexo Tabla 1), los valores (Anexo Tabla 2), las estrategias de afrontamiento (Anexo Tabla 3), la satisfacción con la vida (Anexo Tabla 4), la satisfacción laboral (Anexo Tabla 5) y el engagement en el trabajo de investigación (Anexo Tabla 6) no siguen una distribución normal, ya que todas ellas tienen una $p < 0.05$, por lo que no podemos utilizar pruebas paramétricas para analizar los resultados, salvo en escrupulosidad que con un valor de $p=0.19$ si sigue una distribución normal.

3.2.3 Análisis diferenciales para la muestra total.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos organizando la muestra en función de la edad, género, rama de conocimiento, categoría profesional, años de experiencia en la UV, colectivo de pertenencia del profesorado MOTIVEM o no MOTIVEM, año en el que fue tomada la muestra, para comprobar las diferencias obtenidas en las variables de personalidad, valores, estrategias de afrontamiento, satisfacción con la vida, satisfacción laboral y engagement en el trabajo.

En relación con las diferencias entre los **grupos de edad** establecidos para el profesorado, se organiza la muestra en 4 grupos, contando con que el docente más joven tiene 24 años y el de mayor edad 68 años, quedando de esta manera: de 24 a 39, de 40 a 45, de 46 a 53 y de 54 a 68 años.

Se calcula la media y la desviación típica por grupos de edad en las variables objeto de estudio, y para comprobar si existen diferencias se ha aplicado la prueba de Kruskal-Wallis, ANOVA para más de dos grupos independientes.

Los resultados de nuestra muestra en las variables de **personalidad por grupos de edad** se muestran en la Tabla 21.

Tabla 21.

Diferencias por GRUPOS DE EDAD del profesorado en las variables de PERSONALIDAD.

Factores y rasgos	24-39 (N=92)		40-45 (N= 84)		46-53 (N=93)		54-68 (N=74)		H	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
Extraversión	3,45	0,40	3,42	0,41	3,37	0,43	3,34	0,43	4,18	0,24
Calidez	3,94	0,59	3,90	0,56	3,98	0,64	3,91	0,51	1,10	0,78
Gregarismo	3,17	0,61	3,10	0,62	3,04	0,59	3,10	0,61	2,95	0,40
Asertividad	3,05	0,55	3,13	0,53	3,10	0,52	3,12	0,49	1,11	0,78
Actividad	3,39	0,57	3,30	0,52	3,26	0,60	3,11	0,59	7,83	0,05
Búsqueda excitación	3,18	0,57	3,11	0,58	2,90	0,62	2,92	0,61	12,58	0,01
Emociones positivas	3,97	0,60	4,01	0,58	3,94	0,71	3,85	0,67	3,23	0,36
Escrupulosidad	3,82	0,39	3,80	0,39	3,72	0,37	3,69	0,36	8,97	0,03
Competencia	3,93	0,47	4,00	0,44	3,90	0,44	3,90	0,42	2,41	0,49
Orden	3,46	0,58	3,43	0,61	3,25	0,65	3,26	0,51	8,49	0,04
Sentido deber	4,20	0,47	4,11	0,47	4,12	0,44	4,10	0,47	3,76	0,29
Orientación logro	3,90	0,47	3,83	0,45	3,75	0,52	3,64	0,46	12,20	0,01
Autodisciplina	3,86	0,62	3,92	0,65	3,83	0,64	3,77	0,58	3,09	0,38
Deliberación	3,58	0,56	3,50	0,57	3,45	0,56	3,45	0,55	4,26	0,23

En este caso, el factor de escrupulosidad ($p= 0.03$) difiere significativamente entre los grupos de edad. En cuanto a los rasgos que componen estos dos factores encontramos diferencias significativas entre los grupos de edad en búsqueda de excitación ($p=0,01$) y actividad ($p=0,05$) de extraversión y, en orientación al logro ($p=0,01$) y orden ($p= 0,04$) de escrupulosidad. Para averiguar entre qué grupos de edad se encuentran estas diferencias hemos realizado la prueba U de Mann-Whitney entre cada dos grupos de edad (Anexo Tabla 7). Como se indica en esta tabla, el grupo de profesorado más joven, de 24 a 39 años, puntúa significativamente más que el grupo de docentes de mayor edad, de 54 a 68 años, tanto en el factor de escrupulosidad (91,88 frente al 73,09) como en todos los rasgos que habían obtenido diferencias significativas; en actividad (92,67 vs 72,09) y búsqueda de excitación (92,15 vs 72,75), ambas rasgos del factor de extraversión, y en los rasgos de orden (91,86 vs 73,11) y orientación al logro (94,79 vs 69,47), del factor de escrupulosidad. Este grupo más joven de profesorado también, obtiene puntuaciones significativamente mayores que el profesorado del grupo de edad comprendido entre 46 y

53 años en el factor de escrupulosidad (102,20 frente al 83,90) y en los rasgos de búsqueda de excitación (104,53 vs 81,60) y orden (101,07 vs 85,02). En cuanto a las diferencias entre los tres grupos de mayor edad, el grupo de profesorado de 40 a 45 años es el que obtiene, de forma significativa, mayores puntuaciones en el rasgo de búsqueda de excitación en comparación con el profesorado de los otros dos grupos, de 46 a 53 ($p=0,02$) y de 54 a 68 años ($p=0,04$). Este mismo grupo, de 40 a 45 años, también, obtiene puntuaciones significativamente mayores en los rasgos de orientación al logro ($p=0,01$), actividad ($p=0,05$) y orden ($p=0,05$) en comparación con el grupo de mayor edad, de 54 a 68 años.

Los resultados por grupos de edad para la variable de valores se muestran en la Tabla 22.

Tabla 22.

Diferencias por GRUPOS DE EDAD del profesorado en VALORES.

Valores	24-39 (N=99)		40-45 (N= 89)		46-53 (N=98)		54-68		N=77)		Sig. asintót.
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	H		
Autodirección	3,49	0,46	3,41	0,38	3,52	0,47	3,51	0,43	6,25	0,10	
Estimulación	2,82	0,82	2,73	0,75	2,62	0,87	2,63	0,84	2,82	0,42	
Hedonismo	3,26	0,59	3,26	0,62	3,01	0,79	3,03	0,71	10,42	0,01	
Logro	3,21	0,65	3,05	0,62	3,01	0,55	2,97	0,58	11,37	0,01	
Poder	2,52	0,78	2,48	0,77	2,44	0,72	2,51	0,86	1,65	0,65	
Benevolencia	3,42	0,51	3,55	0,49	3,62	0,38	3,57	0,38	7,13	0,07	
Conformidad	3,23	0,53	3,37	0,54	3,42	0,48	3,33	0,62	6,68	0,08	
Tradición	2,90	0,64	3,03	0,62	3,03	0,57	2,92	0,63	4,16	0,24	
Universalismo	3,48	0,40	3,56	0,42	3,67	0,38	3,58	0,45	13,1	0,00	
Seguridad	3,38	0,54	3,35	0,53	3,36	0,52	3,31	0,46	1,80	0,61	
Tipo motivacional											
Individuales	3,12	0,45	3,03	0,42	2,99	0,46	2,99	0,48	3,21	0,36	
Colectivos	3,23	0,44	3,36	0,43	3,41	0,37	3,33	0,41	9,14	0,03	
Mixtos	3,46	0,39	3,5	0,34	3,58	0,35	3,50	0,39	5,80	0,12	
Dimensiones bipolares											
Apertura al cambio	3,15	0,57	3,07	0,49	3,07	0,58	3,07	0,56	1,61	0,66	
Conservación	3,17	0,43	3,25	0,41	3,27	0,39	3,18	0,44	3,75	0,29	
Autopromoción	3,00	0,50	2,93	0,49	2,82	0,52	2,83	0,56	7,18	0,07	
Autotrascendencia	3,39	0,40	3,46	0,41	3,43	0,39	3,39	0,42	1,94	0,58	

Si analizamos los resultados valor por valor, encontramos que, de los 10 valores investigados, tres de ellos, hedonismo ($p=0,01$), logro ($p=0,01$) y universalismo ($p=0,00$), difieren significativamente entre los grupos de edad. Según el tipo motivacional, de los tres grupos (individual, colectivo y mixto), solo los valores colectivos difieren significativamente entre los grupos de edad ($p=0.03$). A continuación, se realiza una prueba U de Mann-Whitney, entre pares de grupos de edad, en estos casos de valores significativos para averiguar entre qué grupos de edad residen estas diferencias (Anexo Tabla 8). En relación a los valores colectivos, encontramos que los grupos de edad, de 40 a 45 años (103,78) y de 46 a 53 años (110,58) obtienen puntuaciones significativamente mayores al grupo de profesorado más joven, de 24 a 39 años (86,16 y 87,54 respectivamente) En cuanto a los valores individuales con diferencias significativas, hedonismo y logro, obtenemos diferencias significativas entre el profesorado más joven y el de mayor edad, pero con un cambio de tendencia, es decir, en este caso, son los profesores más jóvenes los que obtienen las mayores puntuaciones de forma significativa. En concreto en el valor individual hedonismo tanto el profesorado de 24 a 39 años como el de 40 a 45 años obtiene mayores puntuaciones frente al profesorado de 46 a 53 años (107,49 vs 90,42 y 103,13 vs 85,71) y el de 54 a 68 años (96,02 vs 78,83 y 91,61 vs 74,12). Esta tendencia continua en el otro valor individual con diferencias significativas, logro, donde el colectivo más joven, de 24 a 39 años, es el que obtiene mayores puntuaciones en comparación con los otros tres grupos de edad de: 40 a 45 años (101,80 vs 86,38), 46 a 53 años (110,30 vs 87,58) y de 54 a 68 años (98,24 vs 75,97). Por último, en el valor mixto universalismo, son los dos grupos de profesorado de mayor edad de 46 a 53 años y de 54 a 68 años, los que obtienen puntuaciones mayores en comparación con el grupo más joven de profesorado de 24 a 39 años (113,31 vs 84,83 y 97,87 vs 81,21), resultado similar al obtenido en los valores colectivos.

En la Tabla 23 se muestran los resultados obtenidos al comprobar si existen diferencias entre estos grupos en las **estrategias de afrontamiento**.

Tabla 23.

Diferencias por GRUPOS DE EDAD del profesorado en ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO.

Estrategias de afrontamiento	24-39 (N=88)		40-45 (N= 83)		46-53 (N=89)		54-68 (N=71)		H	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
Activas o centradas en el problema	3,00	0,46	3,09	0,47	3,03	0,52	2,86	0,56	8,84	0,03
Pasivas o centradas en la emoción	1,89	0,36	1,90	0,38	1,88	0,37	1,91	0,52	0,43	0,93

En cuanto a las estrategias de afrontamiento, encontramos que las activas o centradas en el problema difieren significativamente entre los grupos de edad del profesorado de la muestra ($p=0,03$).

Para identificar entre que grupos se dan estas diferencias se ha realizado la prueba U de Mann-Whitney por pares de grupos de edad (Anexo Tabla 9). Tras analizar los resultados por grupos de edad, encontramos que, en las estrategias de afrontamiento activas o centradas en el problema, el grupo de profesorado de 40 a 45 años ($p= 0,00$) y el de 46 a 53 años ($p= 0,05$) puntúan significativamente más que el grupo de docentes de mayor edad, de 54 a 68 años (87,08 vs 66,30, y 86,79 frente a 72,69, respectivamente).

Los resultados de la variable de **satisfacción con la vida en función de la edad** del profesorado se muestran en la Tabla 24.

Tabla 24.

Diferencias por GRUPOS DE EDAD del profesorado en SATISFACCIÓN CON LA VIDA.

Satisfacción con la vida	24-39 (N=103)		40-45 (N= 89)		46-53 (N=99)		54-68 (N=82)		H	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
Satisfacción con la vida	3,99	0,74	4,07	0,55	3,88	0,71	3,98	0,65	2,89	0,41

No existen diferencias en la variable de SATISFACCIÓN CON LA VIDA entre los diferentes grupos de edad del profesorado ($p=0,41$).

Los resultados obtenidos en **satisfacción laboral en función del grupo de edad** de la muestra se presentan en la Tabla 25.

Tabla 25.*Diferencias por GRUPOS DE EDAD del profesorado en SATISFACCIÓN LABORAL.*

	24-39 (N=101)		40-45 (N= 89)		46-53 (N=99)		54-68 (N=82)		H	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
Satisfacción laboral	5,05	0,89	5,23	0,73	5,09	0,98	5,44	0,67	9,94	0,03

La satisfacción laboral del profesorado difiere significativamente entre los grupos de edad ($p=0,03$). Para averiguar entre qué grupos se encuentran estas diferencias se realiza la prueba U de Mann Whitney por pares (Anexo Tabla 10). El grupo de profesorado de mayor edad, de 54 a 68 años obtiene puntuaciones significativamente mayores en comparación con otros dos grupos: el profesorado más joven, de 24 a 39 años (105,07 frente a 81,39, $p=0,00$) y el profesorado de 46 a 53 años (100,44 frente al 83,18, $p=0,03$).

Los resultados obtenidos en función del **grupo de edad** de la muestra en las variables de **engagement en el trabajo**, se presentan en la Tabla 26.

Tabla 26.*Diferencias por GRUPOS DE EDAD del profesorado en ENGAGEMENT EN EL TRABAJO.*

	24-39 (N=105)		40-45 (N= 89)		46-53 (N=100)		54-68 (N=82)		H	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
Engagement	4,39	0,94	4,47	0,67	4,4	0,82	4,37	0,71	1,3	0,73
Vigor	4,31	1,02	4,5	0,74	4,38	0,9	4,35	0,73	1,77	0,62
Absorción	4,25	0,97	4,3	0,75	4,2	0,94	4,16	0,81	1,53	0,67
Dedicación	4,66	1,05	4,65	0,74	4,68	0,92	4,62	0,82	1,59	0,66

El engagement en el trabajo, ($p=0,73$) y sus dimensiones de vigor ($p=0,62$), absorción (0,67) y dedicación ($p=0,66$), no difieren en el profesorado entre los diferentes grupos de edad.

A continuación, se presentan las medias, desviaciones típicas y diferencias significativas de la muestra en función de su **género** en las variables de personalidad, valores, estrategias de afrontamiento, satisfacción con la vida, satisfacción laboral y engagement en el trabajo.

Para comprobar si existen diferencias entre hombres y mujeres en las variables objeto de estudio, se ha aplicado la prueba no paramétrica U Mann-Whitney.

Los resultados obtenidos en función del **género** en las variables de **personalidad** se presentan en la Tabla 27.

Tabla 27.

Diferencias en función del GÉNERO del profesorado en PERSONALIDAD.

Factores y rasgos	Hombre (N=141)		Mujer (N=202)		U de Mann-Whitney	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT		
Extraversión	3,35	0,40	3,43	0,42	12727,50	0,09
Calidez	3,84	0,60	4,00	0,55	12041,50	0,01
Gregarismo	3,02	0,60	3,14	0,61	12763,00	0,10
Asertividad	3,18	0,51	3,04	0,53	11902,00	0,01
Actividad	3,18	0,58	3,34	0,57	12194,50	0,02
Búsqueda excitación	3,07	0,57	3,02	0,64	13516,50	0,42
Emociones positivas	3,84	0,63	4,02	0,64	11486,00	0,00
Escrupulosidad	3,70	0,43	3,80	0,35	12619,00	0,07
Competencia	3,92	0,48	3,95	0,42	14154,00	0,92
Orden	3,23	0,64	3,43	0,56	11546,50	0,00
Sentido deber	4,08	0,49	4,18	0,43	12697,50	0,09
Orientación logro	3,76	0,51	3,81	0,46	13591,00	0,47
Autodisciplina	3,73	0,66	3,93	0,60	11918,00	0,01
Deliberación	3,48	0,57	3,50	0,56	14200,50	0,96

Encontramos diferencias significativas en 4 de los 6 rasgos de extraversión: actividad ($p= 0, 02$), asertividad ($p= 0,01$), calidez ($p=0,01$) y emociones positivas ($p= 0,00$), al igual que ocurre con 2 de los rasgos de escrupulosidad: autodisciplina ($p= 0, 01$) y orden ($p=0,00$). Siendo las mujeres las que obtienen mayores valores en todos los rasgos mencionadas con diferencias significativas menos en asertividad, donde son los hombres quienes obtienen mayores puntuaciones.

Los resultados obtenidos en función del **género** en las variables de **valores** se presentan en la Tabla 28.

Tabla 28.
Diferencias en función del GÉNERO del profesorado en VALORES

Valores	Hombre (N=150)		Mujer (N= 213)		U Mann- Whitney	de Sig. asintót.
	M	DT	M	DT		
Autodirección	3,49	0,43	3,48	0,45	15801,50	0,86
Estimulación	2,78	0,76	2,66	0,86	14641,50	0,17
Hedonismo	3,25	0,59	3,07	0,74	13893,00	0,03
Logro	3,04	0,61	3,08	0,61	15635,00	0,73
Poder	2,56	0,75	2,44	0,79	14531,00	0,13
Benevolencia	3,50	0,50	3,57	0,40	15101,50	0,37
Conformidad	3,30	0,54	3,36	0,54	14861,00	0,25
Tradicón	3,01	0,64	2,95	0,59	14490,00	0,13
Universalismo	3,51	0,46	3,62	0,36	14238,50	0,07
Seguridad	3,33	0,51	3,37	0,51	15309,00	0,48
Tipo motivacional						
Individuales	3,08	0,43	3,01	0,47	14914,00	0,28
Colectivos	3,31	0,45	3,35	0,37	15802,00	0,86
Mixtos	3,46	0,40	3,55	0,33	14270,50	0,08
Dimensiones bipolares						
Apertura al cambio	3,13	0,51	3,07	0,58	14968,00	0,31
Conservación	3,22	0,44	3,23	0,40	15924,50	0,96
Autopromoción	2,95	0,49	2,86	0,54	14399,00	0,11
Autotrascendencia	3,42	0,42	3,42	0,39	15546,50	0,66

Los hombres y mujeres difieren significativamente en el valor individual de hedonismo ($p=0,03$), siendo en este caso las puntuaciones de los hombres (3,25) significativamente mayores a las de las mujeres (3,07).

Los resultados obtenidos en función del **género** en las variables de **estrategias de afrontamiento** se presentan en la Tabla 29.

Tabla 29.*Diferencias en función del GÉNERO del profesorado en ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO*

Estrategias de afrontamiento	Hombre (N=135)		Mujer (N=197)		U de Mann-Whitney	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT		
Activas o centradas en el problema	2,97	0,49	3,02	0,51	8,94	0,03
Pasivas o centradas en la emoción	1,88	0,45	1,91	0,36	0,43	0,93

Las estrategias de afrontamiento centradas en el problema difieren significativamente entre hombres y mujeres, siendo las mujeres las que obtienen mayores puntuaciones (3,02 frente a 2,97, $p=0,03$).

Los resultados obtenidos en función del **género** en las variables de **satisfacción con la vida** se presentan en la Tabla 30.

Tabla 30.*Diferencias en función del GÉNERO del profesorado en SATISFACCIÓN CON LA VIDA.*

Satisfacción con la vida	Hombre (N=155)		Mujer (N=218)		U de Mann-Whitney	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT		
Satisfacción con la vida	4,03	0,63	3,95	0,70	15955,5	0,36

No existen diferencias significativas en satisfacción con la vida entre hombres y mujeres ($p=0,36$).

Los resultados obtenidos en función del **género** en las variables de **satisfacción laboral** se presentan en la Tabla 31.

Tabla 31.*Diferencias en función del GÉNERO del profesorado en SATISFACCIÓN LABORAL.*

Satisfacción laboral	Hombre (N=155)		Mujer (N=216)		U de Mann-Whitney	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT		
Satisfacción laboral	5,35	0,74	5,07	0,89	13765	0,00

Los hombres y las mujeres difieren significativamente en satisfacción laboral ($p=0,00$), siendo los hombres los que obtienen mayores puntuaciones ($M=5,35$) que las mujeres ($M=5,07$).

Los resultados obtenidos en función del **género** en las variables de **engagement en el trabajo** se presentan en la Tabla 32.

Tabla 32.

Diferencias en función del GÉNERO del profesorado en ENGAGEMENT EN EL TRABAJO.

	Hombre (N=157)		Mujer (N=219)		U de Mann-Whitney	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT		
Engagement	4,53	0,74	4,32	0,82	14754,50	0,02
Vigor	4,49	0,84	4,30	0,86	14919,50	0,03
Absorción	4,35	0,84	4,15	0,89	15014,00	0,04
Dedicación	4,80	0,75	4,55	0,97	14935,50	0,03

Existen diferencias significativas entre hombres y mujeres. Siendo los hombres los que obtienen puntuaciones mayores a las mujeres en engagement en el trabajo ($M=4,53$ frente a $M=4,32$, $p=0,02$) y en sus tres dimensiones: vigor ($M=4,49$ frente a $M=4,30$, $p=0,03$), absorción ($M=4,35$ frente a $M=4,15$, $p=0,04$) y dedicación ($M=4,80$ frente a $M=4,55$, $p=0,03$).

A continuación, se identifica al profesorado con las 5 ramas de conocimiento que UV reconoce, que son: AI, Artes y Humanidades (AH), Ciencias, CS y CSJ.

En este apartado se presentan las medias, desviaciones típicas y diferencias significativas de la muestra **en función de estas ramas de conocimiento** en las variables de personalidad, valores, estrategias de afrontamiento, satisfacción con la vida, satisfacción laboral y engagement en el trabajo.

Para comprobar si existen diferencias por rama de conocimiento del profesorado hemos aplicado la prueba Kruskal-Wallis, ANOVA para más de dos grupos independientes.

Los resultados obtenidos en función de la **rama de conocimiento** en las variables de **personalidad** se presentan en la Tabla 33.

Tabla 33.

Diferencias en función de las RAMAS DE CONOCIMIENTO del profesorado en PERSONALIDAD.

Factores y rasgos	AI (N=19)		AH (N= 36)		Ciencias (N=64)		CS (N=120)		CSJ (N=107)		H	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
Extraversión	3,19	0,54	3,40	0,44	3,30	0,42	3,42	0,43	3,46	0,35	9,74	0,04
Calidez	3,77	0,60	3,96	0,65	3,85	0,54	3,94	0,60	4,00	0,54	4,67	0,32
Gregarismo	2,90	0,74	3,05	0,65	3,00	0,61	3,13	0,62	3,14	0,56	3,11	0,54
Asertividad	3,07	0,42	3,13	0,46	2,99	0,60	3,08	0,51	3,17	0,52	3,55	0,47
Actividad	2,88	0,69	3,28	0,50	3,12	0,56	3,34	0,60	3,36	0,53	16,42	0,00
Búsqueda excitación	2,93	0,81	2,97	0,50	2,98	0,61	3,04	0,63	3,10	0,59	3,14	0,53
Emociones positivas	3,59	0,82	4,00	0,69	3,87	0,62	3,97	0,66	4,01	0,56	7,08	0,13
Escrupulosidad	3,77	0,41	3,80	0,39	3,75	0,32	3,75	0,43	3,76	0,37	0,58	0,96
Competencia	3,99	0,40	3,98	0,48	3,84	0,38	3,92	0,49	3,99	0,42	6,97	0,14
Orden	3,22	0,62	3,37	0,60	3,29	0,56	3,38	0,62	3,37	0,60	1,87	0,76
Sentido deber	4,16	0,41	4,22	0,41	4,18	0,42	4,09	0,50	4,12	0,47	2,38	0,67
Orientación logro	3,69	0,49	3,94	0,54	3,74	0,42	3,84	0,53	3,72	0,44	8,15	0,09
Autodisciplina	3,86	0,47	3,80	0,64	3,84	0,56	3,86	0,71	3,86	0,60	0,72	0,95
Deliberación	3,68	0,92	3,49	0,52	3,59	0,48	3,44	0,59	3,47	0,51	4,35	0,36

En esta tabla observamos que únicamente el factor de extraversión ($p=0.04$) y su rasgo de actividad ($p=0,00$) difieren significativamente entre las 5 ramas de conocimiento.

Para averiguar entre qué ramas de conocimiento se encuentran estas diferencias hemos realizado la prueba U de Mann-Whitney por pares de ramas tanto en extraversión como en actividad, (Anexo Tabla 11). En el factor de extraversión, el profesorado de la rama de CSJ obtiene puntuaciones significativamente mayores en comparación con el profesorado de las ramas de AI y Ciencias (66,64 vs 45,82, con una $p=0,02$), del mismo modo que el profesorado de CS en comparación con la rama de AI (72,84 vs 52,05, con una $p=0,04$). En relación con las diferencias significativas en el rasgo de actividad, el profesorado de la rama de AH obtiene puntuaciones significativamente mayores en comparación el profesorado de la rama de AI (31,50 vs 21,37, con una $p=0,02$), al igual que el profesorado CS en comparación con el profesorado de AI (73,65 vs 46,97, con una $p=0,01$) y de Ciencias (100,23 vs 78,00, con una $p=0,01$). El profesorado de CSJ obtiene puntuaciones significativamente mayores en comparación

con la muestra de AI (67,39 vs 41,58, con una $p=0,00$) y con el profesorado de Ciencias (94,52 vs 71,75, con una $p=0,00$).

Los resultados obtenidos en función de la **rama de conocimiento** en las variables de **valores** se presentan en la Tabla 34.

Tabla 34.

Diferencias en función de la RAMA DE CONOCIMIENTO del profesorado en VALORES

Valores	AI (N=19)		AH (N= 38)		Ciencias (N=67)		CS (N=125)		CSJ (N=117)		H	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
Autodirección	3,42	0,43	3,52	0,41	3,41	0,44	3,47	0,45	3,54	0,44	5,67	0,22
Estimulación	2,35	1,10	2,87	0,83	2,61	0,73	2,68	0,79	2,79	0,84	5,99	0,20
Hedonismo	3,05	0,78	3,39	0,55	3,09	0,63	3,05	0,74	3,22	0,67	10,66	0,03
Logro	2,88	0,76	3,21	0,63	2,98	0,60	3,07	0,58	3,09	0,60	5,71	0,22
Poder	2,37	1,00	2,72	0,82	2,31	0,74	2,56	0,73	2,46	0,76	9,11	0,06
Benevolencia	3,33	0,57	3,59	0,42	3,49	0,44	3,58	0,42	3,54	0,47	5,48	0,24
Conformidad	3,30	0,38	3,38	0,50	3,27	0,51	3,40	0,54	3,30	0,60	4,30	0,37
Tradición	3,14	0,51	2,92	0,73	3,00	0,56	2,97	0,62	2,95	0,61	1,63	0,80
Universalismo	3,37	0,46	3,69	0,35	3,58	0,41	3,58	0,38	3,57	0,46	8,18	0,08
Seguridad	3,18	0,48	3,47	0,49	3,33	0,50	3,38	0,49	3,33	0,56	5,39	0,25
Tipo motivacional												
Individuales	2,87	0,61	3,18	0,50	2,94	0,44	3,02	0,43	3,08	0,43	10,98	0,03
Colectivos	3,27	0,42	3,35	0,42	3,29	0,40	3,37	0,40	3,31	0,43	2,25	0,69
Mixtos	3,32	0,40	3,63	0,32	3,51	0,38	3,52	0,33	3,50	0,40	9,39	0,05
Dimensiones bipolares												
Apertura al cambio	2,88	0,70	3,19	0,57	3,01	0,52	3,07	0,52	3,17	0,55	6,54	0,16
Conservación	3,21	0,34	3,26	0,42	3,20	0,40	3,25	0,40	3,19	0,46	1,06	0,90
Autopromoción	2,77	0,72	3,11	0,54	2,79	0,49	2,89	0,51	2,92	0,48	10,58	0,03
Autotranscendencia	3,25	0,47	3,56	0,32	3,38	0,39	3,40	0,38	3,44	0,43	8,52	0,07

Entre las 5 ramas de conocimiento existen diferencias significativas en cuatro casos, en el valor individual hedonismo ($p=0,03$), en dos de los tipos motivaciones (valores individuales, $p=0,03$ y mixtos, $p=0,05$) y en la dimensión bipolar de autopromoción ($p=0,03$).

Para identificar entre qué ramas de conocimiento se dan estas diferencias, se ha realizado la prueba U de Mann-Whitney por pares en estos cuatro casos (Anexo Tabla 12). En los valores individuales

el profesorado de la rama de AH obtiene puntuaciones significativamente mayores en comparación con el profesorado de las ramas de Ciencias (63,39 vs 47,10, con una $p=0,01$) y CS (97,17 vs 77,39, con una $p=0,02$); también, las puntuaciones del profesorado de CSJ son significativamente mayores a las del profesorado de Ciencias (98,97 vs 81,19, con una $p=0,03$). En cuanto al valor individual hedonismo, se repite el mismo patrón, es el profesorado de la rama de AH el que obtiene puntuaciones significativamente mayores en comparación con el profesorado de Ciencias (62,61 vs 47,55, con una $p=0,01$) y CS (99,80 vs 76,59, con una $p=0,01$); en cambio, en este caso, las puntuaciones del profesorado de CSJ son significativamente mayores a las del profesorado de CS (130,61 vs 112,97, con una $p=0,04$). En relación con los valores mixtos, el profesorado de las ramas de AH ($p=0,00$), Ciencias ($p=0,04$), CS ($p=0,02$) y CSJ ($p=0,04$) obtienen puntuaciones significativamente mayores al profesorado de la rama de AI. Por último, en los valores de autopromoción el profesorado de la rama de AH obtiene puntuaciones significativamente mayores al profesorado de la rama de Ciencias ($p= 0,00$), de CS ($p= 0,02$) y de la rama de CSJ ($p=0,04$).

Los resultados obtenidos en función de la **rama de conocimiento** en las variables de **estrategias de afrontamiento** se presentan en la Tabla 35.

Tabla 35.

Diferencias en función de las RAMAS DE CONOCIMIENTO del profesorado en ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO.

Estrategias de afrontamiento	AI (N=18)		AH (N= 35)		Ciencias (N=64)		CS (N=116)		CSJ (N=101)		H	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
Activas o centradas en el problema	2,72	0,47	2,90	0,59	2,95	0,52	3,11	0,47	2,99	0,49	12,94	0,01
Pasivas o centradas en la emoción	1,76	0,39	1,87	0,36	1,81	0,33	1,94	0,42	1,93	0,43	7,39	0,18

Las estrategias de afrontamiento activas o centradas en el problema difieren significativamente, entre las 5 ramas de conocimiento ($p= 0,01$). Se procede a comprobar entre qué ramas de conocimiento

se dan estas diferencias, para lo cual, realizamos la prueba U de Mann-Whitney por pares en las estrategias activas (Anexo Tabla 13). El profesorado de la rama de CS obtiene puntuaciones significativamente mayores en las estrategias de afrontamiento activas en comparación con el profesorado de tres de las otras cuatro ramas; AI (71,53 frente a 41,53, $p=0.00$), Ciencias (96,53 frente a 44,72, $p=0.04$) y CSJ (117,26 frente a 99,51, $p=0.04$). Se obtienen, también, diferencias significativas en otro grupo, en este caso entre el profesorado de AI y el de CSJ, siendo este último el que obtiene mayores puntuaciones (62,72 frente a 44,72, $p=0,04$).

Los resultados obtenidos en función de la **rama de conocimiento** en las variables de **satisfacción con la vida** se presentan en la Tabla 36.

Tabla 36.

Diferencias en función de las RAMAS DE CONOCIMIENTO del profesorado en SWLS.

	AI (N=19)		AH (N= 38)		Ciencias (N=69)		CS (N=125)		CSJ (N=125)		H	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
Satisfacción con la vida	4,12	0,85	4,03	0,64	3,93	0,72	3,92	0,69	4,04	0,62	3,64	0,46

No se identifican diferencias significativas en SWLS entre el profesorado por ramas de conocimiento ($p=0,46$).

Los resultados obtenidos en función de la **rama de conocimiento** en las variables de **satisfacción laboral** se presentan en la Tabla 37.

Tabla 37.

Diferencias en función de las RAMAS DE CONOCIMIENTO del profesorado en SL.

	AI (N=19)		AH (N= 38)		Ciencias (N=68)		CS (N=125)		CSJ (N=124)		H	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
Satisfacción laboral	5,45	0,87	5,37	0,77	5,21	0,8	5,01	0,91	5,26	0,78	11,22	0,02

La satisfacción laboral del profesorado difiere significativamente entre las ramas de conocimiento con la que se relacionan ($p=0,02$). Para averiguar entre qué ramas se encuentran estas diferencias se realiza la prueba U de Mann Whitney por pares (Anexo Tabla 14). El profesorado de la rama de AI obtiene

puntuaciones significativamente mayores en satisfacción laboral en comparación con el profesorado de la rama de CS (90,84 frente a 69,71, $p=0,04$). También, el profesorado de la rama de AH obtiene puntuaciones significativamente mayores que el profesorado de la rama de CS (98,12 frente a 77,10, $p=0,02$); y, finalmente, el profesorado de CSJ también obtiene puntuaciones significativamente mayores que el profesorado de CS (136,95 frente a 113,14, $p=0,01$).

Los resultados obtenidos en función de la **rama de conocimiento** en las variables de **engagement en el trabajo** se presentan en la Tabla 38.

Tabla 38.

Diferencias en función de las RAMAS DE CONOCIMIENTO del profesorado en ENGAGEMENT EN EL TRABAJO.

	AI (N=19)		AH (N= 38)		Ciencias (N=69)		CS (N=127)		CSJ (N=126)		H	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
Engagement	4,48	0,87	4,60	0,78	4,22	0,88	4,46	0,82	4,38	0,71	5,46	0,24
Vigor	4,48	0,84	4,47	0,86	4,21	0,99	4,46	0,86	4,35	0,8	3,16	0,53
Absorción	4,32	1,03	4,47	0,85	4,07	0,9	4,28	0,89	4,18	0,82	6,22	0,18
Dedicación	4,67	0,99	4,92	0,8	4,41	1,05	4,68	0,91	4,67	0,79	5,81	0,21

Ni el engagement en el trabajo ($p=0,24$) ni ninguna de sus tres dimensiones: vigor ($p=0,53$), absorción ($p=0,18$) y dedicación ($p=0,21$), difieren entre el profesorado atendiendo a la rama de conocimiento con la que están relacionados.

Para considerar las **diferencias por categoría profesional** en la UV hemos organizado al profesorado en cuatro categorías: PIF, PDI ASU, CONTR. y PDI CU/TU, y obtenido las medidas y desviaciones típicas por cada una de ellas en las variables investigadas.

Para comprobar si existen diferencias en estas variables, por categoría profesional del profesorado, hemos aplicado la prueba Kruskal-Wallis, ANOVA para más de dos grupos independientes.

Los resultados obtenidos en función de la **categoría profesional** en las variables de **personalidad** se presentan en la Tabla 39.

Tabla 39.

Diferencias en función de la CATEGORÍA PROFESIONAL del profesorado en PERSONALIDAD.

Factores y rasgos	PIF (N=17)		ASU (N=61)		CONTR. (N=130)		CU/TU (N=138)		H	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
Extraversión	3,57	0,43	3,52	0,38	3,35	0,39	3,36	0,44	13	0,00
Cálido	4,12	0,72	4,05	0,55	3,86	0,60	3,93	0,54	6,48	0,09
Gregarismo	3,04	0,51	3,27	0,59	3,08	0,62	3,02	0,61	6,76	0,08
Asertividad	3,36	0,68	3,17	0,45	2,98	0,53	3,14	0,51	8,1	0,04
Actividad	3,54	0,60	3,39	0,55	3,21	0,51	3,25	0,63	7,71	0,05
Búsqueda excitación	3,25	0,59	3,20	0,60	3,03	0,60	2,93	0,61	12,31	0,01
Emociones positivas	4,11	0,55	4,06	0,59	3,94	0,61	3,88	0,70	4,83	0,18
Escrupulosidad	3,98	0,33	3,80	0,43	3,72	0,36	3,75	0,38	8,98	0,03
Competencia	4,10	0,43	4,01	0,49	3,90	0,41	3,92	0,46	4,49	0,21
Orden	3,63	0,50	3,42	0,66	3,35	0,60	3,29	0,58	6,84	0,08
Sentido deber	4,40	0,33	4,13	0,52	4,10	0,43	4,13	0,47	7,5	0,06
Orientación logro	3,99	0,45	3,84	0,49	3,75	0,49	3,78	0,48	4,48	0,21
Autodisciplina	4,02	0,67	3,93	0,70	3,73	0,61	3,90	0,60	9,62	0,02
Deliberación	3,73	0,56	3,46	0,59	3,51	0,52	3,47	0,59	3,41	0,33

Tras aplicar esta prueba, vemos que tanto escrupulosidad ($p=0.03$) como extraversión ($p=0.00$) difieren entre las 4 categorías profesionales, así como cuatro de sus rasgos: asertividad ($p=0.04$), actividad ($p=0.05$), búsqueda de excitación ($p=0.01$) y autodisciplina ($p=0.02$).

Para averiguar entre qué categorías profesionales se encuentran estas diferencias hemos realizado la prueba U de Mann-Whitney por pares de categorías en los dos factores y en los tres rasgos con diferencias significativas; asertividad, búsqueda de excitación y autodisciplina (Anexo Tabla 15). En el factor de extraversión, el profesorado con la categoría profesional de PIF y ASU es el que obtiene, de forma significativa mayores puntuaciones, en ambos casos comparados con profesorado CONTR. ($p=0.01$) y TU/CU ($p=0.02$ -PIF- y $p=0.01$ -ASU-). En cuanto a los tres rasgos de extraversión con diferencias significativas, asertividad, actividad y búsqueda de excitación, encontramos que, de nuevo, el profesorado PIF y ASU es el que obtiene mayores puntuaciones. En asertividad, en comparación con los CONTR. ($p=0.03$ -PIF- y $p=0.05$ -ASU-); en actividad en comparación con los CONTR. ($p=0.04$ -PIF- y $p=0.03$ -ASU-) y en

búsqueda de excitación en comparación con los TU/CU ($p=0.02$ -PIF- y $p=0.00$ -ASU-); y en el caso de los ASU, también, en comparación con los CONTR. ($p= 0.04$). En el factor de escrupulosidad, el profesorado PIF es el que obtiene puntuaciones significativamente mayores en comparación con el profesorado CONTR. ($p=0.01$) y TU/CU ($p=0.02$). En cuanto al rasgo de autodisciplina son dos colectivos los que obtienen puntuaciones significativamente mayores, los ASU y los TU/CU, ambos en comparación con los CONTR. ($p=0.02$).

Los resultados obtenidos en función de la **categoría profesional** en las variables de **valores** se presentan en la Tabla 40.

Tabla 40.

Diferencias en función de la CATEGORÍA PROFESIONAL del profesorado en VALORES

Valores	PIF (N=17)		ASU (N=64)		CONTR. (N=140)		CU/TU (N=145)		H	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
Autodirección	3,54	0,39	3,61	0,40	3,43	0,44	3,47	0,45	7,56	0,06
Estimulación	2,84	0,97	2,94	0,83	2,66	0,83	2,63	0,78	8,03	0,04
Hedonismo	3,32	0,58	3,29	0,67	3,20	0,59	3,01	0,78	8,19	0,04
Logro	3,29	0,72	3,15	0,62	3,00	0,60	3,06	0,59	6,30	0,10
Poder	2,18	1,03	2,53	0,86	2,50	0,71	2,49	0,75	2,85	0,42
Benevolencia	3,64	0,37	3,60	0,42	3,49	0,47	3,55	0,46	3,57	0,31
Conformidad	3,18	0,62	3,44	0,49	3,24	0,57	3,40	0,51	9,90	0,02
Tradición	2,86	0,82	3,06	0,55	2,91	0,63	3,00	0,60	2,75	0,43
Universalismo	3,66	0,25	3,62	0,41	3,53	0,41	3,59	0,44	4,82	0,18
Seguridad	3,38	0,63	3,37	0,53	3,34	0,51	3,36	0,50	0,49	0,92
Tipo motivacional										
Individuales	3,11	0,53	3,17	0,42	3,01	0,42	3,00	0,48	6,67	0,08
Colectivos	3,29	0,44	3,41	0,35	3,26	0,42	3,36	0,42	7,78	0,05
Mixtos	3,58	0,29	3,55	0,36	3,48	0,36	3,52	0,39	2,83	0,42
Dimensiones bipolares										
Apertura al cambio	3,19	0,61	3,27	0,53	3,04	0,55	3,05	0,54	9,55	0,02
Conservación	3,14	0,53	3,29	0,38	3,16	0,42	3,25	0,42	5,06	0,17
Autopromoción	2,93	0,59	2,99	0,53	2,90	0,45	2,85	0,56	2,46	0,48
Autotrascendencia	3,54	0,32	3,50	0,37	3,41	0,38	3,38	0,44	5,16	0,16

Los valores difieren significativamente entre las categorías profesionales en cinco casos: en dos de los valores que forman parte del tipo motivacional individual (estimulación, $p=0,04$ y hedonismo, $p=0,04$), en un valor de tipo motivacional colectivo (conformidad, $p=0,02$), en la propia categoría de valores colectivos ($p=0,05$) y por último en la dimensión bipolar de apertura al cambio ($p=0,02$).

Para identificar entre que categorías profesionales se dan estas diferencias hemos realizado la prueba U de Mann-Whitney por pares en los tres valores con diferencias significativas: estimulación, hedonismo y conformidad, el tipo motivacional colectivo y la dimensión bipolar de apertura al cambio (Anexo Tabla 16). En el valor individual de estimulación las diferencias se encuentran entre el profesorado asociado y el contratado doctor (116,13 vs 96,27, con una $p=0,02$) y el profesorado asociado en comparación con TU y CU (120,94 vs 97,97, con una $p=0,01$), en ambos siendo el profesorado asociado el que obtiene puntuaciones significativamente mayores. La diferencia en el valor de hedonismo se encuentra entre dos categorías profesionales, de nuevo son los asociados quienes obtienen puntuaciones significativamente mayores en comparación al profesorado funcionario, TU y CU (120,49 vs 98,16, con una $p=0,01$). Finalmente, en los valores colectivos y el valor colectivo de conformidad, encontramos que el profesorado asociado también obtiene puntuaciones significativamente mayores en comparación con el profesorado contratado doctor (117,02 vs 95,86, $p=0,02$) en valores colectivos (117,13 vs 95,81, con una $p=0,01$) y en conformidad. Del mismo modo que, el profesorado TU y CU obtiene puntuaciones significativamente mayores en comparación con el profesorado contratado doctor en valores colectivos (153,95 vs 131,66, $p=0,02$) y en conformidad (154,77 vs 130,81, con una $p=0,01$). En cuanto a la apertura al cambio, las diferencias se encuentran entre el profesorado asociado y el contratado doctor y TU o CU, siendo el asociado el que obtiene puntuaciones significativamente mayores ($p=0,01$ en ambos casos).

Los resultados obtenidos en función de la **categoría profesional** en las variables de **estrategias de afrontamiento** se presentan en la Tabla 41.

Tabla 41.

Diferencias en función de la CATEGORÍA PROFESIONAL del profesorado en ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO

Estrategias de afrontamiento	PIF (N=15)		ASU (N=59)		CONTR. (N=126)		CU/TU (N=134)		H	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
Activas o centradas en el problema	3,02	0,44	3,02	0,57	3,08	0,43	2,92	0,53	6,92	0,07
Pasivas o centradas en la emoción	1,97	0,20	1,85	0,42	1,91	0,36	1,90	0,45	2,89	0,41

Los resultados obtenidos, nos indican que no existen diferencias significativas en función a la categoría profesional del profesorado, ni en las estrategias activas o centradas en el problema ($p=0,07$) ni en las pasivas o centradas en la emoción ($p=0,41$).

Los resultados obtenidos en función de la **categoría profesional** en las variables de **satisfacción con la vida** se presentan en la Tabla 42.

Tabla 42.

Diferencias en función de la CATEGORÍA PROFESIONAL del profesorado en SWLS

Satisfacción con la vida	PIF (N=18)		ASU (N=65)		CONTR. (N=142)		CU/TU (N=151)		H	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
Satisfacción con la vida	3,90	0,60	3,97	0,63	3,97	0,70	4,01	0,68	0,79	0,85

Tampoco se encuentran diferencias significativas en satisfacción con la vida entre el profesorado organizado por categoría profesional ($p=0,85$).

Los resultados obtenidos en función de la **categoría profesional** en las variables de **satisfacción laboral** se presentan en la Tabla 43.

Tabla 43.

Diferencias en función de la CATEGORÍA PROFESIONAL del profesorado en SL.

Satisfacción laboral	PIF (N=18)		ASU (N=65)		CONTR. (N=141)		CU/TU (N=150)		H	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
Satisfacción laboral	5,09	0,84	4,62	0,93	5,15	0,74	5,48	0,76	50,12	0,00

La satisfacción laboral del profesorado difiere significativamente dependiendo de su categoría profesional ($p=0,00$). Para averiguar entre qué categorías se encuentran estas diferencias se realiza la prueba U de Mann Whitney por pares (Anexo Tabla 17). El profesorado funcionario, TU y CU, obtiene puntuaciones significativamente mayores en comparación con el profesorado de las otras tres categorías profesionales: PIF (87,26 frente a 61,53, $p=0,03$), ASU (126,37 frente a 65,62, $p=0,00$) y CONTR. (165,08 frente a 125,71, $p=0,00$). El profesorado de la categoría profesional CONTR. obtiene puntuaciones significativamente mayores que el profesorado ASU (115,54 frente a 77,39, $p=0,00$), del mismo modo que el profesorado PIF obtiene puntuaciones significativamente mayores en SATISFACCIÓN LABORAL que el profesorado ASU (51,75 frente a 39,30, $p=0,05$).

Los resultados obtenidos en función de la **categoría profesional** en las variables de **engagement en el trabajo** se presentan en la Tabla 44.

Tabla 44.

Diferencias en función de la CATEGORÍA PROFESIONAL del profesorado en ENGAGEMENT EN EL TRABAJO.

	PIF (N=18)		ASU (N=66)		CONTR. (N=144)		CU/TU (N=151)		H	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
Engagement	4,38	0,97	4,59	0,80	4,33	0,79	4,40	0,78	6,76	0,08
Vigor	4,33	1,11	4,68	0,78	4,26	0,86	4,36	0,86	14,02	0,00
Absorción	4,20	1,03	4,29	0,94	4,18	0,87	4,25	0,84	0,66	0,88
Dedicación	4,63	0,99	4,85	0,96	4,58	0,89	4,63	0,86	6,03	0,11

La dimensión de vigor ($p=0,00$) difiere significativamente, en función de la categoría profesional del profesorado.

Para averiguar entre qué categorías profesionales se encuentran las diferencias de la dimensión de vigor, se ha realizado la prueba U de Mann-Whitney por pares de categorías (Anexo Tabla 18). El profesorado que ostenta la categoría profesional de ASU, obtiene puntuaciones significativamente mayores que el profesorado Contratado doctor, Ayudante doctor y similares, CONTR (128,86 frente a 94,79, $p=0,00$) y el profesorado funcionario TU/CU (127,55 frente a 100,89, $p=0,00$).

En cuanto a las **diferencias por años de experiencia en la UV**, se ha organizado a la muestra en cuatro grupos, de 1 a 4, de 5 a 10, de 11 a 20 y de 21 a 40 años, obteniéndose sus medias y desviaciones típicas en las variables objeto de investigación.

A continuación, para comprobar si existen diferencias significativas en función de los años de experiencia del profesorado, en cada una de las variables, hemos empleado la prueba Kruskal-Wallis, ANOVA para más de dos grupos independientes.

Los resultados obtenidos en función de los **años de experiencia** en las variables de **personalidad** se presentan en la Tabla 45.

Tabla 45.

Diferencias por AÑOS DE EXPERIENCIA del profesorado en PERSONALIDAD.

Factores y rasgos	1-4 (N=82)		5-10 (N=91)		11-20 (N=78)		21-40 (N=91)		H	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
Extraversión	3,47	0,38	3,39	0,44	3,38	0,42	3,34	0,42	5,62	0,13
Calidez	4,00	0,61	3,89	0,58	3,95	0,59	3,90	0,54	2,44	0,49
Gregarismo	3,11	0,51	3,10	0,71	3,10	0,62	3,04	0,60	0,53	0,91
Asertividad	3,14	0,56	3,04	0,52	3,09	0,50	3,11	0,52	0,89	0,83
Actividad	3,32	0,56	3,34	0,56	3,25	0,60	3,20	0,60	2,35	0,50
Búsqueda excitación	3,25	0,62	3,04	0,58	2,94	0,60	2,92	0,60	14,16	0,00
Emociones positivas	4,03	0,58	3,94	0,60	3,98	0,66	3,86	0,70	4,22	0,24
Escrupulosidad	3,87	0,35	3,74	0,41	3,72	0,40	3,72	0,36	9,71	0,02
Competencia	4,05	0,45	3,88	0,44	3,91	0,44	3,91	0,44	6,42	0,09
Orden	3,47	0,51	3,36	0,64	3,35	0,66	3,26	0,57	5,66	0,13
Sentido deber	4,24	0,44	4,07	0,46	4,11	0,44	4,15	0,48	7,13	0,07
Orientación logro	3,88	0,47	3,84	0,47	3,71	0,51	3,73	0,48	7,16	0,07
Autodisciplina	3,96	0,58	3,82	0,67	3,77	0,70	3,86	0,56	2,93	0,40
Deliberación	3,63	0,56	3,49	0,56	3,46	0,55	3,43	0,57	6,07	0,11

En este caso, de los dos factores analizados, la escrupulosidad ($p=0.02$) difiere significativamente entre el profesorado con diferentes años de experiencia. En cuanto a los rasgos solo existen diferencias significativas en una de ellas, búsqueda de excitación ($p= 0,00$).

Seguidamente, se ha realizado la prueba U de Mann-Whitney por pares de los cuatro grupos que hemos establecido de años de experiencia, sobre el factor de escrupulosidad y el rasgo de búsqueda de

excitación, para averiguar entre qué grupos de experiencia se encuentran estas diferencias (Anexo Tabla 19). El grupo con menos experiencia en la UV, de 1 a 4 años, es el que obtiene puntuaciones significativamente mayores en comparación con cada uno de los otros 3 grupos (de 5 a 10, de 11 a 20 y de 21 a 40 años) tanto en el rasgo de extraversión, búsqueda de excitación ($p=0,02$, $p=0,00$ y $p=0,00$), como en el factor de escrupulosidad ($p=0,02$, $p=0,01$ y $p=0,00$).

Los resultados obtenidos en función de los **años de experiencia** en las variables de **valores** se presentan en la Tabla 46.

Tabla 46.

Diferencias por AÑOS DE EXPERIENCIA del profesorado en VALORES.

Valores	1-4 (N=86)		5-10 (N=95)		11-20 (N=87)		21-40 (N=94)		H	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
Autodirección	3,56	0,40	3,46	0,46	3,46	0,43	3,48	0,45	2,73	0,43
Estimulación	2,92	0,82	2,78	0,86	2,50	0,84	2,62	0,74	14,55	0,00
Hedonismo	3,34	0,57	3,22	0,60	3,02	0,82	3,02	0,71	12,32	0,01
Logro	3,24	0,62	3,06	0,61	3,01	0,65	2,99	0,52	10,36	0,01
Poder	2,41	0,92	2,61	0,65	2,41	0,74	2,49	0,77	3,36	0,34
Benevolencia	3,52	0,43	3,48	0,52	3,53	0,46	3,63	0,35	3,21	0,36
Conformidad	3,29	0,58	3,27	0,54	3,37	0,54	3,42	0,51	5,22	0,16
Tradición	2,97	0,65	2,99	0,58	2,93	0,66	3,01	0,58	0,56	0,91
Universalismo	3,60	0,35	3,53	0,44	3,54	0,45	3,65	0,39	5,56	0,13
Seguridad	3,35	0,56	3,37	0,50	3,36	0,51	3,34	0,50	0,29	0,96
Tipo motivacional										
Individuales	3,16	0,45	3,07	0,43	2,95	0,46	2,98	0,46	12,12	0,01
Colectivos	3,31	0,43	3,29	0,41	3,33	0,43	3,41	0,37	4,95	0,17
Mixtos	3,53	0,34	3,48	0,38	3,48	0,38	3,56	0,37	3,53	0,32
Dimensiones bipolares										
Apertura al cambio	3,24	0,55	3,12	0,57	2,98	0,54	3,05	0,52	9,96	0,02
Conservación	3,20	0,44	3,21	0,40	3,22	0,44	3,26	0,39	1,03	0,79
Autopromoción	3,00	0,52	2,96	0,47	2,81	0,54	2,83	0,53	7,91	0,05
Autotranscendencia	3,48	0,34	3,41	0,42	3,36	0,46	3,43	0,37	2,10	0,55

Las diferencias significativas, las encontramos en los valores de estimulación ($p=0,00$), hedonismo ($p=0,01$) y logro ($p=0,01$), el tipo motivacional de valores individuales ($p=0,01$) y en las dimensiones bipolares de apertura al cambio ($p=0,02$) y autopromoción ($p=0,05$). Posteriormente, hemos realizado la

prueba U de Mann-Whitney por pares de los cuatro grupos establecidos para averiguar entre qué grupos de experiencia se encuentran estas diferencias (Anexo Tabla 20). El grupo de profesorado con menos experiencia, de 1 a 4 años en la UV es el que obtiene puntuaciones significativamente mayores frente a los dos grupos de mayor experiencia (de 11 a 20 años y de 21 a 40) tanto en valores individuales, estimulación, hedonismo y logro. En valores individuales, el profesorado de 1 a 4 años de experiencia obtiene puntuaciones de 98,89 en comparación con el 75,25 del profesorado de entre 11 y 20 años de experiencia ($p=0,00$) y, 101,98 frente al 80,00 del profesorado de más de 21 años de experiencia ($p=0,00$). En el valor individual de estimulación, el profesorado de 1 a 4 años de experiencia obtiene puntuaciones de 99,76 frente a 74,39 del profesorado entre 11 y 20 años de experiencia ($p=0,00$) y 102,32 frente a 79,41 del profesorado más experimentado ($p=0,00$). En este valor, además, el grupo de profesorado de entre 5 y 10 años de experiencia obtiene puntuaciones significativamente mayores ($p=0,03$) al profesorado con experiencia de 11 a 20 años. En el caso del valor individual de hedonismo, el profesorado de 1 a 4 años de experiencia obtiene puntuaciones significativamente mayores ($p=0,01$) al profesorado de 11 a 20 años de experiencia (96,27 frente a 77,84) y al profesorado de 21 a 40 años de experiencia ($p=0,00$, de 103,49 a 78,62). Del mismo modo, que el profesorado de 5 a 10 años de experiencia obtiene puntuaciones significativamente mayores ($p=0,05$) al profesorado de 21 a 40 años (102,41 vs 87,51). Y, finalmente, en el valor individual de logro, de nuevo encontramos que, es el profesorado de 1 a 4 años de experiencia el que obtiene puntuaciones significativamente mayores en comparación con los otros tres grupos. Más concretamente, en el caso de profesorado de 5 a 10 años de experiencia (99,63 vs 83,18, $p=0,03$), del profesorado de 11 a 20 años (96,22 vs 77,89, $p=0,01$) y del profesorado de 21 a 40 años de experiencia (103,19 vs 78,89, $p=0,00$). En cuanto a las dimensiones de apertura al cambio y autopromoción es el profesorado con menos experiencia, de 1 a 4 años el que obtiene puntuaciones significativamente mayores en comparación con el profesorado de 11 a 20 años ($p=0,00$ y $p=0,01$, respectivamente) y el profesorado de 21 a 40 años de experiencia ($p=0,01$ y $p=0,02$).

Los resultados obtenidos en función de los **años de experiencia** en las variables de **estrategias de afrontamiento** se presentan en la Tabla 47.

Tabla 47.

Diferencias por AÑOS DE EXPERIENCIA del profesorado en ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO

Estrategias de afrontamiento	1-4 (N=79)		5-10 (N=87)		11-20 (N=77)		21-40 (N=87)		H	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
Activas o centradas en el problema	3,02	0,53	3,03	0,49	3,06	0,46	2,90	0,53	6,73	0,08
Pasivas o centradas en la emoción	1,88	0,38	1,91	0,34	1,88	0,38	1,90	0,49	0,62	0,89

No se identifican diferencias significativas en las estrategias de afrontamiento del profesorado atendiendo a sus años de experiencia en la UV, ni en las estrategias activas ($p=0,08$) ni en las pasivas ($p=0,89$).

Los resultados obtenidos en función de los **años de experiencia** en las variables de **satisfacción con la vida** se presentan en la Tabla 48.

Tabla 48.

Diferencias por AÑOS DE EXPERIENCIA del profesorado en SWLS.

Satisfacción con la vida	1-4 (N=89)		5-10 (N=97)		11-20 (N=87)		21-40 (N=99)		H	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
Satisfacción con la vida	4,00	0,66	3,99	0,68	3,92	0,67	3,98	0,68	1,44	0,69

De nuevo, no existen diferencias significativas por grupos de años de experiencia entre el profesorado en la variable de satisfacción con la vida ($p=0,69$).

Los resultados obtenidos en función de los **años de experiencia** en las variables de **satisfacción laboral** se presentan en la Tabla 49.

Tabla 49.

Diferencias por AÑOS DE EXPERIENCIA del profesorado en SL.

Satisfacción laboral	1-4 (N=88)		5-10 (N=96)		11-20 (N=87)		21-40 (N=99)		H	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
Satisfacción laboral	5,06	0,73	5,01	1,01	5,18	0,81	5,49	0,71	20,75	0,00

Los resultados muestran que la satisfacción laboral del profesorado difiere significativamente en función de sus años de experiencia ($p=0,00$). Para identificar entre qué grupos se dan estas diferencias, se ha realizado la prueba U de Mann-Whitney por pares de los cuatro grupos en los que se ha distribuido al profesorado atendiendo a su experiencia (Anexo Tabla 21). El profesorado con mayor experiencia, a partir de 21 años, obtiene puntuaciones significativamente mayores al profesorado de los otros tres grupos: de 1 a 4 años (109,91 frente a 76,10, $p=0,00$), de 5 a 10 años (111,40 frente a 84,18, $p=0,00$) y el profesorado de 11 a 20 años de experiencia (103,41 frente a 82,22, $p=0,01$).

Los resultados obtenidos en función de los **años de experiencia** en las variables de **engagement en el trabajo** se presentan en la Tabla 50.

Tabla 50.

Diferencias en función de los AÑOS DE EXPERIENCIA del profesorado en ENGAGEMENT EN EL TRABAJO

	1-4 (N=90)		5-10 (N=98)		11-20 (N=88)		21-40 (N=99)		H	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
Engagement	4,54	0,86	4,39	0,80	4,37	0,74	4,33	0,80	6,87	0,08
Vigor	4,52	0,9	4,35	0,87	4,32	0,84	4,33	0,86	6,86	0,08
Absorción	4,31	0,92	4,27	0,88	4,18	0,84	4,14	0,88	2,83	0,42
Dedicación	4,84	0,98	4,56	0,87	4,65	0,84	4,56	0,90	8,29	0,04

Los resultados muestran que, únicamente, la dimensión de dedicación difiere significativamente en función de los años de experiencia del profesorado ($p=0,04$). Para identificar entre qué grupos se dan estas diferencias, se ha realizado la prueba U de Mann-Whitney por pares de los cuatro grupos en los que se ha distribuido al profesorado atendiendo a su experiencia (Anexo Tabla 22). El profesorado con menos experiencia, de 1 a 4 años, obtiene puntuaciones significativamente mayores en la dimensión de dedicación que el profesorado de 5 a 10 años (104,80 frente a 85,04, $p=0,01$) y el profesorado de más experiencia, de 21 a 40 años (105,35 frente a 85,59, $p=0,01$).

En cuanto al colectivo de profesorado, se ha organizado la muestra en dos grupos, el profesorado que ha participado en el programa MOTIVEM y aquel que no lo ha hecho.

Se presentan las medias, desviaciones típicas y diferencias significativas de la muestra en función del colectivo en las variables de personalidad, valores, estrategias de afrontamiento, satisfacción con la vida, satisfacción laboral y engagement en el trabajo.

Para comprobar si existen diferencias significativas en las variables mencionadas, atendiendo al colectivo de pertenencia, MOTIVEM o no, hemos aplicado la prueba no paramétrica U Mann-Whitney.

Los resultados obtenidos en función del **colectivo del profesorado** en las variables de **personalidad** se presentan en la Tabla 51.

Tabla 51.

Diferencias en función del COLECTIVO de profesorado en PERSONALIDAD

Factores y rasgos	MOTIVEM (N=203)		NO (N=143)		U de Mann-Whitney	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT		
Extraversión	3,46	0,41	3,31	0,42	11688,5	0,00
Calidez	3,99	0,58	3,85	0,57	12481	0,03
Gregarismo	3,18	0,59	2,95	0,62	11400,5	0,00
Asertividad	3,11	0,52	3,07	0,52	13847,5	0,46
Actividad	3,34	0,58	3,18	0,56	11996	0,01
Búsqueda excitación	3,12	0,59	2,9	0,61	11368,5	0,00
Emociones positivas	3,99	0,63	3,88	0,66	13303,5	0,19
Escrupulosidad	3,79	0,37	3,71	0,41	12935,5	0,08
Competencia	3,93	0,45	3,94	0,45	14454	0,95
Orden	3,39	0,56	3,29	0,65	13335	0,20
Sentido deber	4,18	0,45	4,06	0,47	12222	0,01
Orientación logro	3,84	0,49	3,71	0,47	12525	0,03
Autodisciplina	3,91	0,59	3,77	0,68	13001	0,10
Deliberación	3,50	0,53	3,49	0,61	13932,5	0,52

De los dos factores, solo el factor de extraversión ($p=0.00$) difiere significativamente entre estos dos colectivos, siendo el colectivo MOTIVEM el que obtiene puntuaciones significativamente mayores (3,46 vs 3,31). En cuanto a los rasgos de estos dos factores, encontramos también diferencias significativas en 6 de ellas: calidez ($p=0.03$), gregarismo ($p=0.00$), actividad ($p=0.01$), búsqueda de excitación ($p=0.00$), sentido del deber ($p=0.01$) y orientación al logro ($p=0.03$). En todas ellas es el colectivo de profesorado

MOTIVEM quien obtiene mayores puntuaciones en comparación con el profesorado que no participa en este programa.

Los resultados obtenidos en función del **colectivo del profesorado** en las variables de **valores** se presentan en la Tabla 52.

Tabla 52.

Diferencias en función del COLECTIVO de profesorado en VALORES

Valores	MOTIVEM (N=214)		NO MOTIVEM (N=152)		U de Mann-Whitney	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT		
Autodirección	3,48	0,44	3,49	0,44	16116,00	0,88
Estimulación	2,76	0,80	2,63	0,85	15021,50	0,21
Hedonismo	3,17	0,70	3,11	0,68	15269,50	0,30
Logro	3,13	0,55	2,97	0,67	14329,00	0,05
Poder	2,50	0,77	2,47	0,78	15810,00	0,64
Benevolencia	3,59	0,43	3,47	0,48	13879,00	0,01
Conformidad	3,39	0,49	3,27	0,60	14794,00	0,14
Tradicición	3,01	0,60	2,92	0,63	15174,50	0,27
Universalismo	3,57	0,40	3,59	0,43	15404,50	0,38
Seguridad	3,38	0,49	3,32	0,55	15371,00	0,35
Tipo motivacional						
Individuales	3,07	0,45	2,99	0,46	14708,00	0,12
Colectivos	3,37	0,39	3,27	0,44	14133,50	0,03
Mixtos	3,51	0,36	3,51	0,39	16019,50	0,80
Dimensiones bipolares						
Apertura al cambio	3,12	0,55	3,06	0,56	15227,00	0,30
Conservación	3,26	0,38	3,17	0,46	14606,00	0,09
Autopromoción	2,93	0,51	2,85	0,52	14594,00	0,09
Autotrascendencia	3,44	0,40	3,39	0,41	15007,50	0,21

Las diferencias significativas se encuentran en el valor de logro ($p=0,05$) y de benevolencia ($p=0,01$); en cuanto al tipo motivacional, son los valores colectivos los que difieren significativamente entre estos dos colectivos de profesorado ($p=0,03$). Tanto en el grupo de valores colectivos, como en logro y benevolencia, es el profesorado MOTIVEM el que obtiene puntuaciones significativamente mayores en comparación con el profesorado no participante en este programa.

Los resultados obtenidos en función del **colectivo del profesorado** en las variables de **estrategias de afrontamiento** se presentan en la Tabla 53.

Tabla 53.

Diferencias en función del COLECTIVO de profesorado en ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO.

Estrategias de afrontamiento	MOTIVEM (N=197)		NO (N=137)		U de Mann-Whitney	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT		
Activas o centradas en el problema	3,00	0,45	3,00	0,57	13078,00	0,63
Pasivas o centradas en la emoción	1,91	0,39	1,87	0,42	12588,50	0,29

No se identifican diferencias significativas en las estrategias de afrontamiento activas ($p=0,63$) ni en las estrategias pasivas ($p=0,29$), entre profesorado MOTIVEM y no MOTIVEM.

Los resultados obtenidos en función del **colectivo del profesorado** en las variables de **satisfacción con la vida** se presentan en la Tabla 54.

Tabla 54.

Diferencias en función del COLECTIVO de profesorado en SWLS.

Satisfacción con la vida	MOTIVEM (N=217)		NO MOTIVEM (N=159)		U de Mann-Whitney	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT		
Satisfacción con la vida	4,05	0,61	3,89	0,75	15485,00	0,09

No existen diferencias significativas en satisfacción con la vida entre el profesorado participante en MOTIVEM y el profesorado no participante ($p=0,09$).

Los resultados obtenidos en función **colectivo del profesorado** en las variables de **satisfacción laboral** se presentan en la Tabla 55.

Tabla 55.

Diferencias en función del COLECTIVO de profesorado en SL.

Satisfacción laboral	MOTIVEM (N=217)		NO (N=157)		U de Mann-Whitney	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT		
Satisfacción laboral	5,22	0,80	5,14	0,89	16358,00	0,51

La satisfacción laboral no difiere entre el profesorado participante y no participante en MOTIVEM ($p=0,51$).

Los resultados obtenidos en función **colectivo del profesorado** en las variables de **engagement en el trabajo** se presentan en la Tabla 56.

Tabla 56.

Diferencias en función del COLECTIVO de profesorado en ENGAGEMENT EN EL TRABAJO.

	MOTIVEM (N=219)		NO MOTIVEM (N=160)		U de Mann-Whitney	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT		
Engagement	4,44	0,71	4,36	0,91	17509,00	0,99
Vigor	4,42	0,76	4,32	1,00	17387,00	0,90
Absorción	4,24	0,81	4,22	0,95	17094,50	0,69
Dedicación	4,69	0,78	4,59	1,04	17423,00	0,93

Ni el engagement en el trabajo ($p=0,99$), ni ninguna de sus dimensiones: vigor ($p=0,90$), absorción ($p=0,69$) o dedicación ($p=0,93$), difieren entre los diferentes colectivos de profesorado.

La muestra fue tomada a lo largo de tres años, 2019, 2020 y 2021, coincidiendo con la pandemia generada por la COVID-19 en 2020, por lo que tenemos muestra de profesorado antes de que ocurriera este evento tan significativo, el mismo año de la pandemia y durante el año posterior.

Se presentan las medias, desviaciones típicas y diferencias significativas de la muestra en función del año de recogida de la muestra en las variables de personalidad, valores, estrategias de afrontamiento, satisfacción con la vida, satisfacción laboral y engagement en el trabajo.

A continuación, para comprobar si existen diferencias significativas en función del año de recogida la muestra, en cada una de estas variables, hemos empleado la prueba Kruskal-Wallis, ANOVA para más de dos grupos independientes.

Los resultados obtenidos en función del **año de recogida de la muestra** en las variables de **personalidad** se presentan en la Tabla 57.

Tabla 57.

Diferencias en función del AÑO DE RECOGIDA DE LA MUESTRA del profesorado en PERSONALIDAD.

Factores y rasgos	2019 (N=171)		2020 (N=83)		2021 (N=92)		H	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT	M	DT		
Extraversión	3,37	0,41	3,39	0,42	3,45	0,42	2,79	0,25
Calidez	3,88	0,60	3,96	0,54	4,01	0,56	3,44	0,18
Gregarismo	3,07	0,56	3,11	0,68	3,10	0,64	0,36	0,83
Asertividad	3,11	0,51	3,07	0,50	3,09	0,57	0,48	0,79
Actividad	3,25	0,61	3,21	0,57	3,37	0,53	3,94	0,14
Búsqueda excitación	3,01	0,57	3,02	0,65	3,08	0,64	1,49	0,48
Emociones positivas	3,87	0,65	3,99	0,64	4,04	0,62	5,76	0,06
Escrupulosidad	3,73	0,39	3,79	0,36	3,79	0,41	2,20	0,33
Competencia	3,88	0,44	3,98	0,43	3,99	0,46	3,74	0,15
Orden	3,31	0,60	3,37	0,53	3,41	0,66	2,72	0,26
Sentido deber	4,12	0,47	4,18	0,46	4,12	0,45	1,38	0,50
Orientación logro	3,76	0,47	3,80	0,50	3,84	0,50	2,47	0,30
Autodisciplina	3,85	0,62	3,86	0,58	3,84	0,71	0,03	0,99
Deliberación	3,46	0,56	3,54	0,54	3,54	0,60	2,41	0,30

No existen diferencias significativas ni en extraversión ($p=0.25$) ni en escrupulosidad ($p=0.33$), ni en ninguna de sus rasgos, en función del año en qué fue tomada la muestra.

Los resultados obtenidos en función del **año de recogida de la muestra** en las variables de **valores** se presentan en la Tabla 58.

Tabla 58.*Diferencias en función del AÑO DE RECOGIDA DE LA MUESTRA del profesorado en VALORES*

Valores	2019 (N=183)		2020 (N=84)		2021 (N=99)		H	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT	M	DT		
Autodirección	3,49	0,43	3,49	0,45	3,45	0,45	0,60	0,74
Estimulación	2,68	0,77	2,73	0,85	2,73	0,90	1,42	0,49
Hedonismo	3,13	0,68	3,14	0,71	3,20	0,70	0,75	0,69
Logro	3,05	0,58	3,10	0,58	3,07	0,68	0,98	0,61
Poder	2,46	0,78	2,54	0,71	2,50	0,81	0,74	0,69
Benevolencia	3,51	0,44	3,54	0,45	3,59	0,47	2,79	0,25
Conformidad	3,34	0,50	3,28	0,64	3,38	0,53	0,88	0,64
Tradicón	2,95	0,60	2,96	0,59	3,03	0,67	1,66	0,43
Universalismo	3,55	0,41	3,60	0,42	3,61	0,42	3,24	0,20
Seguridad	3,36	0,48	3,26	0,56	3,41	0,54	4,35	0,11
Tipo motivacional								
Individuales	3,02	0,43	3,06	0,47	3,04	0,48	0,65	0,72
Colectivos	3,31	0,40	3,31	0,44	3,38	0,41	1,95	0,38
Mixtos	3,49	0,36	3,50	0,39	3,55	0,37	2,64	0,27
Dimensiones bipolares								
Apertura al cambio	3,08	0,51	3,11	0,58	3,09	0,59	0,63	0,73
Conservación	3,22	0,39	3,17	0,49	3,27	0,40	1,87	0,39
Autopromoción	2,88	0,52	2,92	0,52	2,92	0,52	0,70	0,70
Autotrascendencia	3,39	0,39	3,42	0,42	3,46	0,41	2,89	0,24

No existen diferencias significativas en los valores en función del año de recogida de la muestra.

Los resultados obtenidos en función del **año de recogida de la muestra** en las variables de **estrategias de afrontamiento** se presentan en la Tabla 59.

Tabla 59.*Diferencias en función del AÑO DE RECOGIDA DE LA MUESTRA del profesorado en ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO.*

Estrategias de afrontamiento	2019 (N=164)		2020 (N=81)		2021 (N=89)		H	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT	M	DT		
Activas o centradas en el problema	2,93	0,48	3,09	0,45	3,04	0,58	9,26	0,01
Pasivas o centradas en la emoción	1,87	0,39	1,93	0,38	1,92	0,44	2,33	0,31

Existen diferencias significativas en las estrategias activas o centradas en el problema ($p=0,01$) en función del año de recogida de la muestra. Por lo que hemos realizado la prueba U de Mann-Whitney, por pares de los tres años de recogida, en las estrategias activas con el objetivo de identificar entre qué años se encuentran estas diferencias (Anexo Tabla 23). El profesorado que cumplimentó las escalas en los años de la pandemia generada por la COVID-19, es decir, en 2020 y 2021 obtiene, de forma significativa, puntuaciones mayores en estrategias de afrontamiento activas o centradas en el problema en comparación con el profesorado que colaboró en 2019 (140,14 vs.114,53, $p=0,01$ y 141,39 vs 119,19, $p=0,02$, respectivamente).

Los resultados obtenidos en función del **año de recogida de la muestra** en las variables de **satisfacción con la vida** se presentan en la Tabla 60.

Tabla 60.

Diferencias en función del AÑO DE RECOGIDA DE LA MUESTRA en SWLS.

	2019 (N=187)		2020 (N=87)		2021 (N=102)		H	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT	M	DT		
Satisfacción con la vida	3,99	0,65	3,96	0,68	3,98	0,71	0,15	0,92

No se encuentran diferencias significativas en satisfacción con la vida entre el profesorado organizado por año de recogida de la muestra ($p=0,92$).

Los resultados obtenidos en función del **año de recogida de la muestra** en las variables de **satisfacción laboral** se presentan en la Tabla 61.

Tabla 61.

Diferencias en función del AÑO DE RECOGIDA DE LA MUESTRA del profesorado en SL.

	2019 (N=186)		2020 (N=86)		2021 (N=102)		H	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT	M	DT		
Satisfacción laboral	5,32	0,78	5,05	0,82	5,06	0,93	8,96	0,01

la satisfacción laboral del profesorado difiere significativamente en función del año de recogida de la muestra ($p=0,01$). Para averiguar entre qué años existen las diferencias significativas, se ha utilizado

la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney (Anexo Tabla 24). El profesorado que cumplimentó las escalas en 2019 obtuvo puntuaciones significativamente mayores en SATISFACCIÓN LABORAL que el profesorado que participó en 2020 (144,90 frente a 118,34, $p=0,01$) y el profesorado que participó en 2021 (152,84 frente a 129,29, $p=0,02$).

Los resultados obtenidos en función del **año de recogida de la muestra** en las variables de **engagement en el trabajo** se presentan en la Tabla 62.

Tabla 62.

Diferencias en función del AÑO DE RECOGIDA DE LA MUESTRA del profesorado en ENGAGEMENT EN EL TRABAJO.

	2019 (N=189)		2020 (N=87)		2021 (N=103)		H	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT	M	DT		
Engagement	4,23	0,72	4,63	0,62	4,55	0,99	28,04	0,00
Vigor	4,23	0,77	4,54	0,78	4,50	1,05	17,74	0,00
Absorción	4,00	0,82	4,47	0,74	4,44	0,98	30,50	0,00
Dedicación	4,48	0,79	4,91	0,68	4,73	1,15	22,46	0,00

El engagement en el trabajo del profesorado difiere, significativamente, en función del año de recogida de la muestra ($p=0,00$), igual que sucede con sus tres dimensiones: vigor ($p=0,00$), absorción ($p=0,00$) y dedicación ($p=0,00$). Para averiguar entre qué años existen las diferencias significativas, se ha utilizado la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney (Anexo Tabla 25). El profesorado que cumplimentó las escalas en los años de la pandemia generada por la COVID-19, es decir, en 2020 y 2021 ha obtenido, de forma significativa, puntuaciones mayores en engagement en el trabajo en comparación con el profesorado que colaboró en 2019 (170,87 frente a 123,60, $p=0,00$ y 173,95 frente a 131,54, $p=0,00$) respectivamente. Este mismo resultado obtenemos en cada una de las tres dimensiones, tanto comparando la muestra de 2019 con 2020: vigor (163,74 frente a 126,88, $p=0,00$), absorción (171,07 frente a 123,51, $p=0,00$) y dedicación (168,86 frente a 124,52, $p=0,00$), como comparándola con la muestra de 2021: vigor (168,67 frente a 134,42, $p=0,00$), absorción (176,05 frente a 130,39, $p=0,00$) y dedicación (169,49 frente a 133,97, $p=0,00$).

3.2.4 Análisis diferenciales para la muestra MOTIVEM

En cuanto al colectivo del profesorado participante en MOTIVEM se presentan los resultados modulando también esta muestra en función de la edad, el género, la rama de conocimiento, la categoría profesional, los años de experiencia en la UV y el año en el que fue tomada la muestra. Además, y en particular en este colectivo, se presentan también los resultados obtenidos en función de la valoración del alumnado de los equipos coordinados por el profesorado MOTIVEM. Todo ello para comprobar las diferencias obtenidas en las variables de personalidad, valores, estrategias de afrontamiento, satisfacción con la vida, satisfacción laboral y engagement en el trabajo.

Se organiza al profesorado MOTIVEM en los mismos 4 grupos que utilizamos para la muestra completa: de 24 a 39, de 40 a 45, de 46 a 53 y de 54 a 68 años.

Para comprobar si existen diferencias entre estos grupos de edad en las variables objeto de estudio en el profesorado MOTIVEM se calculan las medias, desviaciones típicas y se aplica la prueba de Kruskal-Wallis, ANOVA para más de dos grupos independientes para identificar si existen diferencias significativas en las variables de personalidad, valores, estrategias de afrontamiento, satisfacción con la vida, satisfacción laboral y engagement en el trabajo.

Los resultados obtenidos en función del **grupo edad** en las variables de **personalidad**, en el profesorado MOTIVEM, se presentan en la Tabla 63.

Tabla 63.

Diferencias por GRUPOS DE EDAD del profesorado MOTIVEM en las variables de PERSONALIDAD.

Factores y rasgos	24-39 (N=61)		40-45 (N= 50)		46-53 (N=55)		54-68 (N=36)		H	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
Extraversión	3,53	0,41	3,46	0,39	3,42	0,41	3,39	0,40	3,98	0,26
Calidez	3,99	0,62	3,94	0,56	4,06	0,58	3,95	0,52	1,30	0,73
Gregarismo	3,20	0,59	3,21	0,62	3,12	0,61	3,21	0,53	0,54	0,91
Asertividad	3,15	0,60	3,04	0,48	3,32	0,61	3,16	0,45	3,12	0,37
Actividad	3,52	0,57	3,30	0,48	3,32	0,61	3,16	0,64	7,10	0,07
Búsqueda excitación	3,26	0,51	3,26	0,53	2,91	0,67	3,04	0,59	12,34	0,01
Emociones positivas	4,07	0,57	4,02	0,62	3,99	0,66	3,82	0,67	3,99	0,26
Escrupulosidad	3,86	0,38	3,82	0,33	3,75	0,39	3,72	0,33	5,75	0,12
Competencia	3,94	0,50	3,96	0,41	3,92	0,45	3,89	0,39	0,25	0,97
Orden	3,53	0,54	3,45	0,52	3,29	0,64	3,26	0,48	8,32	0,04
Sentido deber	4,26	0,46	4,16	0,42	4,15	0,47	4,13	0,46	3,89	0,27
Orientación logro	3,97	0,49	3,86	0,42	3,80	0,53	3,66	0,46	9,38	0,02
Autodisciplina	3,90	0,54	3,99	0,61	3,88	0,68	3,87	0,45	1,25	0,74
Deliberación	3,54	0,60	3,50	0,47	3,46	0,55	3,48	0,49	1,30	0,73

Encontramos que, para el profesorado MOTIVEM, existen diferencias significativas entre los grupos de edad en el rasgo del factor de extraversión, búsqueda de excitación ($p=0,01$) y en dos de los rasgos del factor de escrupulosidad, orden ($p=0,04$) y orientación al logro ($p=0,02$). Estos resultados coinciden, en parte, con los obtenidos con la muestra total, ya que estos tres rasgos fueron también significativos. Ahora bien, para identificar entre qué grupos de edad se encuentran estas diferencias en el profesorado MOTIVEM, hemos realizado la prueba de U de Mann-Whitney entre cada dos grupos de edad en estas tres rasgos (Anexo Tabla 26). Los resultados muestran que, nuevamente, es el grupo de profesorado MOTIVEM más joven, de 24 a 39 años quién obtiene puntuaciones significativamente mayores al grupo de mayor edad, de 54 a 68 años, tanto en orden (54,65 vs 39,43, $p=0,01$) como en orientación al logro (55,42 vs 38,13, $p=0,00$). Este grupo más joven, en el rasgo de orden, también obtiene puntuaciones significativamente mayores que el profesorado de 46 a 53 años (64,31 vs 52,05, $p=0,05$). En cuanto al rasgo de búsqueda de excitación, el profesorado de 24 a 39 años obtiene puntuaciones

significativamente mayores en comparación con el profesorado de 46 a 53 años (67,27 frente a 48,77, $p=0,00$), al igual que sucede con el profesorado de 40 a 45 años en comparación con el profesorado de 46 a 53 años (61,86 vs 44,95, $p=0,00$).

Los resultados obtenidos en función del **grupo edad** en la variable de **valores**, en el profesorado MOTIVEM, se presentan en la Tabla 64.

Tabla 64.

Diferencias por GRUPOS DE EDAD de profesorado MOTIVEM en VALORES.

Valores	24-39 (N=63)		40-45 (N= 53)		46-53 (N=58)		54-68 (N=39)		H	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
Autodirección	3,50	0,44	3,45	0,40	3,47	0,49	3,51	0,42	0,78	0,85
Estimulación	2,93	0,79	2,84	0,67	2,55	0,84	2,67	0,85	6,55	0,09
Hedonismo	3,29	0,59	3,42	0,54	2,92	0,80	3,01	0,73	16,90	0,00
Logro	3,30	0,55	3,19	0,53	2,99	0,55	2,98	0,51	15,70	0,00
Poder	2,50	0,74	2,62	0,75	2,40	0,74	2,49	0,89	3,30	0,35
Benevolencia	3,46	0,49	3,65	0,43	3,65	0,36	3,62	0,37	7,25	0,06
Conformidad	3,28	0,52	3,46	0,48	3,43	0,47	3,39	0,47	4,81	0,19
Tradición	2,93	0,61	3,16	0,54	3,07	0,60	2,85	0,62	7,24	0,07
Universalismo	3,50	0,38	3,59	0,41	3,64	0,39	3,54	0,44	5,86	0,12
Seguridad	3,41	0,50	3,40	0,49	3,36	0,54	3,32	0,37	1,84	0,61
Tipo motivacional										
Individuales	3,16	0,43	3,14	0,39	2,94	0,49	3,00	0,45	8,56	0,04
Colectivos	3,27	0,42	3,46	0,38	3,43	0,34	3,35	0,34	8,29	0,04
Mixtos	3,47	0,36	3,54	0,35	3,56	0,36	3,48	0,35	2,56	0,46
Dimensiones bipolares										
Apertura al cambio	3,21	0,56	3,15	0,47	3,01	0,58	3,09	0,54	3,30	0,35
Conservación	3,21	0,40	3,34	0,37	3,29	0,38	3,18	0,36	5,55	0,14
Autopromoción	3,03	0,50	3,08	0,44	2,77	0,55	2,83	0,51	14,74	0,00
Autotranscendencia	3,42	0,38	3,55	0,39	3,40	0,39	3,39	0,44	6,58	0,09

En función al grupo de edad al que pertenece el profesorado MOTIVEM, los valores de hedonismo ($p=0,00$) y logro ($p=0,00$), así como existen diferencias en el tipo motivacional individual y colectivo, ambos con una $p=0,04$. En cuanto a las dimensiones bipolares, se encuentran diferencias significativas en autopromoción ($p=0,00$). Posteriormente, se realiza una prueba U de Mann-Whitney, entre pares de

grupos de edad, en estos casos de valores significativos para averiguar entre qué grupos de edad residen estas diferencias (Anexo Tabla 27). En relación con los valores individuales, encontramos que el grupo de edad de 24 a 39 años obtiene puntuaciones significativamente mayores al grupo de 46 a 53 años (68,24 frente a 53,14, $p=0,02$), al igual que el grupo de 40 a 45 años en comparación con el grupo de 46 a 53 años (63,46 frente a 49,18, $p=0,02$). En cuanto a los valores individuales de hedonismo y logro, el grupo de 24 a 39 años obtiene puntuaciones significativamente mayores al grupo de 46 a 53 años (68,68 frente a 52,66, $p=0,01$ en hedonismo y 70,72 frente a 50,44, $p=0,00$ en logro) y el grupo de 54 a 68 años (55,86 frente a 44,46, $p=0,05$ en hedonismo y 58,52 frente a 40,15, $p=0,00$ en logro). Así como el grupo de 40 a 45 años también obtiene puntuaciones significativamente mayores en comparación al grupo de 46 a 53 años (67,05 frente a 45,91, $p=0,00$ en hedonismo y 62,81 frente a 49,78, $p=0,03$ en logro) y el grupo de 54 a 68 años (53,21 frente a 37,38, $p=0,00$ en hedonismo y 51,38 frente a 39,87, $p=0,04$ en logro). En los valores colectivos, el profesorado MOTIVEM de 40 a 45 años obtiene puntuaciones significativamente mayores al grupo de 24 a 39 años (67,13 frente a 51,24, $p=0,01$), del mismo modo que el profesorado de 46 a 53 años en comparación con el profesorado MOTIVEM de 24 a 39 años (67,78 frente a 54,76, $p=0,04$). En cuanto a la dimensión bipolar de autopromoción el profesorado más joven de 24 a 39 años puntúa significativamente más que el profesorado de 46 a 53 años ($p=0,01$) y el de más de 54 años ($p=0,04$), así como el profesorado de 40 a 45 años puntúa más que el profesorado de 46 a 53 años ($p=0,00$) y el de más de 54 años ($p=0,01$).

Los resultados obtenidos en función del **grupo edad** en las variables de **estrategias de afrontamiento**, en el profesorado MOTIVEM, se presentan en la Tabla 65.

Tabla 65.

Diferencias por GRUPOS DE EDAD del profesorado MOTIVEM en ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO.

Estrategias de afrontamiento	24-39 (N=58)		40-45 (N= 50)		46-53 (N=52)		54-68 (N=36)		H	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
Activas o centradas en el problema	2,95	0,45	3,09	0,41	3,03	0,48	2,88	0,47	7,58	0,05
Pasivas o centradas en la emoción	1,86	0,35	1,99	0,40	1,92	0,36	1,87	0,48	3,77	0,29

En cuanto a las estrategias de afrontamiento, encontramos que las activas o centradas en el problema difieren significativamente entre los grupos de edad del profesorado MOTIVEM ($p=0,05$).

Para identificar entre que grupos se dan estas diferencias se ha realizado la prueba U de Mann-Whitney por pares de grupos de edad (Anexo Tabla 28). El profesorado MOTIVEM de 40 a 45 años obtiene puntuaciones significativamente mayores en las estrategias de afrontamiento activas en comparación con el grupo de 54 a 68 años (49,28 frente a 35,47, $p=0,01$).

Los resultados obtenidos en función del **grupo edad** en las variables de **satisfacción con la vida**, en el profesorado MOTIVEM, se presentan en la Tabla 66.

Tabla 66.

Diferencias por GRUPOS DE EDAD del profesorado MOTIVEM en SWLS.

	24-39 (N=64)		40-45 (N= 53)		46-53 (N=59)		54-68 (N=40)		H	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
Satisfacción con la vida	4,07	0,63	4,14	0,51	3,91	0,68	4,10	0,56	3,13	0,37

No existen diferencias significativas en el profesorado MOTIVEM en la variable de satisfacción con la vida entre los diferentes grupos de edad ($p=0,37$).

Los resultados obtenidos en función del **grupo edad** en las variables de **satisfacción laboral**, en el profesorado MOTIVEM, se presentan en la Tabla 67.

Tabla 67.*Diferencias por GRUPOS DE EDAD del profesorado MOTIVEM en SL.*

	24-39 (N=64)		40-45 (N= 53)		46-53 (N=59)		54-68 (N=40)		H	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
Satisfacción laboral	5,03	0,86	5,33	0,62	3,91	0,68	5,48	0,59	8,30	0,04

La satisfacción laboral del profesorado MOTIVEM difiere significativamente entre los grupos de edad ($p=0,04$). Para averiguar entre qué grupos se encuentran estas diferencias se realiza la prueba U de Mann Whitney por pares (Anexo Tabla 29). El grupo de profesorado de mayor edad, de 54 a 68 años obtiene puntuaciones significativamente mayores en satisfacción laboral en comparación con el profesorado más joven, de 24 a 39 años (62,63 frente a 46,17, $p=0,01$).

Los resultados obtenidos en función del **grupo edad** en las variables de **engagement en el trabajo**, en el profesorado MOTIVEM, se presentan en la Tabla 68.

Tabla 68.*Diferencias por GRUPOS DE EDAD del profesorado MOTIVEM en ENGAGEMENT EN EL TRABAJO.*

	24-39 (N=65)		40-45 (N= 53)		46-53 (N=60)		54-68 (N=40)		H	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
Engagement	4,46	0,77	4,43	0,63	4,51	0,69	4,30	0,73	2,09	0,55
Vigor	4,39	0,81	4,44	0,70	4,47	0,79	4,37	0,72	0,30	0,96
Absorción	4,29	0,88	4,23	0,73	4,32	0,80	4,02	0,82	4,08	0,25
Dedicación	4,74	0,85	4,64	0,68	4,78	0,76	4,56	0,82	2,43	0,49

Ni el engagement en el trabajo, ($p=0,55$) y sus dimensiones de vigor ($p=0,96$), absorción (0,25) y dedicación ($p=0,49$), difieren significativamente en el profesorado MOTIVEM entre los diferentes grupos de edad.

A continuación, se presentan las medias, desviaciones típicas y diferencias significativas del profesorado MOTIVEM en función de su género en las variables de personalidad, valores, estrategias de afrontamiento, satisfacción con la vida, satisfacción laboral y engagement en el trabajo.

Para comprobar si existen diferencias entre hombres y mujeres del profesorado MOTIVEM en las variables objeto de estudio, se ha aplicado la prueba no paramétrica U Mann-Whitney.

Los resultados obtenidos en función del **género** en las variables de **personalidad**, en el profesorado MOTIVEM, se presentan en la Tabla 69.

Tabla 69.

Diferencias en función del GÉNERO del profesorado MOTIVEM en PERSONALIDAD.

Factores y rasgos	Hombre (N=79)		Mujer (N=124)		U de Mann-Whitney	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT		
Extraversión	3,41	0,38	3,49	0,42	4359,50	0,19
Cálido	3,91	0,59	4,05	0,56	4243,00	0,11
Gregarismo	3,15	0,58	3,2	0,60	4700,00	0,63
Asertividad	3,22	0,46	3,05	0,55	3934,00	0,02
Actividad	3,22	0,58	3,42	0,57	4059,00	0,04
Búsqueda excitación	3,1	0,54	3,14	0,63	4841,50	0,89
Emociones positivas	3,83	0,61	4,08	0,62	3714,50	0,00
Escrupulosidad	3,75	0,41	3,82	0,33	4606,00	0,47
Competencia	3,92	0,48	3,93	0,42	4648,50	0,54
Orden	3,31	0,59	3,44	0,53	4282,50	0,13
Sentido deber	4,14	0,49	4,21	0,43	4531,00	0,37
Orientación logro	3,83	0,53	3,85	0,46	4834,00	0,87
Autodisciplina	3,82	0,60	3,96	0,57	4298,50	0,14
Deliberación	3,48	0,55	3,51	0,52	4769,00	0,75

En la muestra del profesorado MOTIVEM, se repite el patrón de la muestra completa en los 3 rasgos de extraversión con diferencias significativas; asertividad ($p=0,02$), actividad ($p=0,04$) y emociones positivas ($p=0,00$), donde son las mujeres las que obtienen puntuaciones significativamente mayores en actividad y emociones positivas, y los hombres en el caso del rasgo de asertividad.

Los resultados obtenidos en función del **género** en las variables de **valores**, en el profesorado MOTIVEM, se presentan en la Tabla 70.

Tabla 70.*Diferencias en función del GÉNERO del profesorado MOTIVEM en VALORES.*

Valores	Hombre (N=84)		Mujer (N= 130)		U de Mann-Whitney	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT		
Autodirección	3,47	0,42	3,49	0,45	5256,00	0,64
Estimulación	2,79	0,73	2,73	0,84	5308,50	0,73
Hedonismo	3,27	0,64	3,11	0,72	4803,50	0,13
Logro	3,11	0,53	3,14	0,57	5305,00	0,72
Poder	2,57	0,72	2,46	0,80	5008,00	0,30
Benevolencia	3,56	0,49	3,60	0,39	5437,00	0,96
Conformidad	3,34	0,50	3,42	0,48	4980,00	0,27
Tradicón	3,09	0,59	2,96	0,60	4702,50	0,08
Universalismo	3,52	0,46	3,59	0,36	5171,00	0,51
Seguridad	3,36	0,49	3,39	0,49	5244,50	0,61
Tipo motivacional						
Individuales	3,09	0,42	3,05	0,47	5280,50	0,68
Colectivos	3,37	0,44	3,28	0,35	5369,50	0,67
Mixtos	3,48	0,41	3,54	0,32	5171,50	0,51
Dimensiones bipolares						
Apertura al cambio	3,13	0,50	3,11	0,57	5447,00	0,98
Conservación	3,26	0,40	3,25	0,37	5277,00	0,68
Autopromoción	2,98	0,47	2,90	0,55	5062,50	0,37
Autotrascendencia	3,45	0,43	3,43	0,38	5133,00	0,46

Los hombres y mujeres del profesorado MOTIVEM no difieren significativamente en valores.

Los resultados obtenidos en función del **género** en las variables de **estrategias de afrontamiento**, en el profesorado MOTIVEM, se presentan en la Tabla 71.

Tabla 71.*Diferencias en función del GÉNERO del profesorado MOTIVEM en ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO.*

Estrategias de afrontamiento	Hombre (N=77)		Mujer (N=120)		U de Mann-Whitney	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT		
Activas o centradas en el problema	2,93	0,47	3,04	0,43	3899,50	0,06
Pasivas o centradas en la emoción	1,91	0,45	1,91	0,35	4475,00	0,71

En el profesorado MOTIVEM no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en las estrategias de afrontamiento, ni en las activas ($p=0,06$) ni en las pasivas ($p=0,71$).

Los resultados obtenidos en función del **género** en las variables de **satisfacción con la vida**, en el profesorado MOTIVEM, se presentan en la Tabla 72.

Tabla 72.

Diferencias en función del GÉNERO del profesorado MOTIVEM en SWLS.

	Hombre (N=85)		Mujer (N=132)		U de Mann-Whitney	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT		
Satisfacción con la vida	4,13	0,55	5,14	0,85	5030,00	0,20

No existen diferencias significativas en SATISFACCIÓN CON LA VIDA entre hombres y mujeres del grupo de profesorado MOTIVEM ($p=0,20$).

Los resultados obtenidos en función del **género** en las variables de **satisfacción laboral**, en el profesorado MOTIVEM, se presentan en la Tabla 73.

Tabla 73.

Diferencias en función del GÉNERO del profesorado MOTIVEM en SL.

	Hombre (N=85)		Mujer (N=132)		U de Mann-Whitney	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT		
Satisfacción laboral	5,35	0,71	5,14	0,85	4797	0,07

Los hombres y las mujeres del profesorado MOTIVEM no difieren significativamente en satisfacción laboral ($p=0,07$).

Los resultados obtenidos en función del **género** en las variables de **engagement en el trabajo**, en el profesorado MOTIVEM, se presentan en la Tabla 74.

Tabla 74.

Diferencias en función del GÉNERO del profesorado MOTIVEM en ENGAGEMENT EN EL TRABAJO.

	Hombre (N=86)		Mujer (N=133)		U de Mann-Whitney	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT		
Engagement	4,49	0,65	4,40	0,74	5418,50	0,51
Vigor	4,48	0,73	4,38	0,77	5274,00	0,33
Absorción	4,25	0,80	4,22	0,82	5617,00	0,82
Dedicación	4,78	0,64	4,64	0,86	5398,50	0,48

No existen diferencias significativas en función del género en la variable de engagement en el trabajo ($p=0,51$) ni en ninguna de sus dimensiones, vigor ($p=0,33$), absorción ($p=0,82$) ni dedicación ($p=0,48$).

A continuación, se presentan las medias, desviaciones típicas y diferencias significativas del profesorado MOTIVEM en función de su rama de conocimiento en las variables de personalidad, valores, estrategias de afrontamiento, satisfacción con la vida, satisfacción laboral y engagement en el trabajo.

Para comprobar si existen diferencias por rama de conocimiento del profesorado hemos aplicado la prueba Kruskal-Wallis, ANOVA para más de dos grupos independientes.

Los resultados obtenidos en función de la **rama de conocimiento** en las variables de **personalidad**, en el profesorado MOTIVEM, se presentan en la Tabla 75.

Tabla 75.

Diferencias por RAMAS DE CONOCIMIENTO del profesorado MOTIVEM en PERSONALIDAD.

Factores y rasgos	AI (N=11)		AH (N= 28)		Ciencias (N=35)		CS (N=69)		CSJ (N=60)		H	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
Extraversión	3,30	0,46	3,41	0,41	3,36	0,44	3,48	0,42	3,53	0,35	5,46	0,24
Calidez	3,86	0,52	3,97	0,63	3,92	0,56	4,04	0,59	4,02	0,56	1,89	0,75
Gregarismo	3,12	0,60	3,06	0,62	3,13	0,64	3,25	0,58	3,19	0,55	2,32	0,68
Asertividad	3,25	0,35	3,09	0,43	2,98	0,58	3,05	0,49	3,24	0,57	8,18	0,08
Actividad	2,90	0,77	3,30	0,47	3,16	0,57	3,39	0,60	3,49	0,52	11,68	0,02
Búsqueda excitación	2,90	0,85	3,05	0,45	3,12	0,64	3,11	0,61	3,20	0,55	1,37	0,85
Emociones positivas	3,71	0,73	4,00	0,71	3,85	0,68	4,05	0,62	4,03	0,53	4,11	0,39
Escrupulosidad	3,80	0,33	3,82	0,42	3,79	0,32	3,78	0,36	3,79	0,39	0,3	0,99
Competencia	4,03	0,39	3,99	0,51	3,82	0,41	3,90	0,46	3,98	0,42	6,28	0,18
Orden	3,29	0,46	3,41	0,59	3,40	0,54	3,40	0,55	3,39	0,60	0,93	0,92
Sentido deber	4,26	0,30	4,26	0,44	4,27	0,40	4,12	0,47	4,15	0,48	3,7	0,45
Orientación logro	3,71	0,50	3,96	0,59	3,78	0,45	3,91	0,51	3,76	0,41	6,13	0,19
Autodisciplina	3,87	0,45	3,82	0,63	3,97	0,57	3,93	0,60	3,89	0,58	0,97	0,91
Deliberación	3,65	0,93	3,49	0,51	3,52	0,47	3,43	0,48	3,53	0,54	1,95	0,74

El rasgo del factor de extraversión, actividad, difiere significativamente por ramas de conocimiento en el profesorado MOTIVEM ($p=0,02$), por lo que para averiguar entre qué ramas de conocimiento se encuentran estas diferencias hemos realizado la prueba U de Mann-Whitney por pares de ramas (Anexo Tabla 30). En relación con las diferencias significativas en el rasgo de actividad, el profesorado MOTIVEM sigue el mismo patrón que encontramos en los resultados de la muestra completa, el profesorado de la rama de AI es quien obtiene menores puntuaciones en comparación con dos de las otras cuatro ramas; CS ($p=0,04$) y CSJ ($p=0,02$); al igual que el profesorado de la rama de CSJ que también obtiene mayores puntuaciones que el profesorado de la rama de Ciencias ($p=0,01$).

Los resultados obtenidos en función de la **rama de conocimiento** en las variables de **valores**, en el profesorado MOTIVEM, se presentan en la Tabla 76.

Tabla 76.

Diferencias en función de la RAMA DE CONOCIMIENTO del profesorado MOTIVEM en VALORES.

Valores	AI (N=11)		AH (N= 30)		Ciencias (N=36)		CS (N=73)		CSJ (N=64)		H	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
Autodirección	3,50	0,39	3,48	0,42	3,48	0,43	3,43	0,45	3,53	0,46	2,36	0,67
Estimulación	2,45	1,16	2,89	0,75	2,71	0,71	2,67	0,82	2,87	0,78	3,14	0,53
Hedonismo	3,23	0,65	3,43	0,57	3,17	0,62	3,02	0,78	3,22	0,67	8,03	0,09
Logro	2,97	0,69	3,27	0,59	3,01	0,59	3,12	0,49	3,17	0,54	4,68	0,32
Poder	2,45	0,99	2,72	0,76	2,30	0,79	2,49	0,72	2,53	0,76	4,52	0,34
Benevolencia	3,60	0,46	3,61	0,42	3,59	0,37	3,61	0,41	3,54	0,48	1,10	4,99
Conformidad	3,34	0,36	3,38	0,49	3,43	0,45	3,45	0,50	3,29	0,50	4,99	0,29
Tradicición	3,39	0,44	2,98	0,72	3,00	0,54	2,99	0,58	2,98	0,50	4,99	0,30
Universalismo	3,56	0,34	3,65	0,38	3,61	0,35	3,57	0,36	3,50	0,49	2,64	0,62
Seguridad	3,18	0,56	3,42	0,51	3,42	0,42	3,40	0,46	3,34	0,53	1,89	0,75
Tipo motivacional												
Individuales	2,97	0,55	3,19	0,47	3,00	0,44	3,01	0,45	3,12	0,41	6,02	0,20
Colectivos	3,46	0,35	3,37	0,42	3,39	0,35	3,40	0,38	3,32	0,40	1,88	0,76
Mixtos	3,45	0,36	3,59	0,33	3,55	0,33	3,52	0,32	3,45	0,42	2,68	0,61
Dimensiones bipolares												
Apertura al cambio	2,98	0,70	3,18	0,54	3,10	0,49	3,05	0,55	3,20	0,54	3,16	0,53
Conservación	3,30	0,36	3,26	0,41	3,28	0,34	3,28	0,37	3,20	0,42	0,88	0,93
Autopromoción	2,88	0,56	3,14	0,51	2,83	0,54	2,88	0,52	2,97	0,48	6,87	0,14
Autotrascendencia	3,46	0,41	3,56	0,34	3,45	0,35	3,40	0,40	3,42	0,45	3,63	0,46

No existen diferencias significativas en valores en el profesorado MOTIVEM en función a la rama de conocimiento a la que pertenecen.

Los resultados obtenidos en función de la **rama de conocimiento** en las variables de **estrategias de afrontamiento**, en el profesorado MOTIVEM, se presentan en la Tabla 77.

Tabla 77.

Diferencias en función de las RAMAS DE CONOCIMIENTO del profesorado MOTIVEM en ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO.

Estrategias de afrontamiento	AI (N=11)		AH (N= 27)		Ciencias (N=35)		CS (N=67)		CSJ (N=57)		H	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
Activas o centradas en el problema	2,7	0,4	3,00	0,4	2,9	0,6	3,12	0,41	2,99	0,40	13.16	0,01
Pasivas o centradas en la emoción	1,7	0,4	1,9	0,3	1,9	0,4	2	0,4	1,9	0,4	6,66	0,15

Las estrategias de afrontamiento activas o centradas en el problema difieren significativamente entre las 5 ramas de conocimiento ($p=0,01$) en el profesorado MOTIVEM. Para averiguar entre que ramas de conocimiento se dan estas diferencias se realiza la prueba U de Mann-Whitney por pares en las estrategias activas (Anexo Tabla 31). El profesorado MOTIVEM de la rama de AH obtiene puntuaciones significativamente mayores ($P=0,03$) al profesorado de la rama de AI (21,96 frente a 13,45), al igual que el de CSJ en comparación con el de AI (36,71 vs 23,05, $p=0,03$); y, por último, el profesorado de CS obtiene puntuaciones significativamente mayores al de AI (42,58 vs 20,73, $p=0,00$) y al de Ciencias (56,66 vs 41,61, $p=0,01$).

Los resultados obtenidos en función de la **rama de conocimiento** en las variables de **satisfacción con la vida**, en el profesorado MOTIVEM, se presentan en la Tabla 78.

Tabla 78.

Diferencias en función de las RAMAS DE CONOCIMIENTO del profesorado MOTIVEM en SWLS.

	AI (N=11)		AH (N= 30)		Ciencias (N=36)		CS (N=73)		CSJ (N=67)		H	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
Satisfacción con la vida	4,42	0,59	4,05	0,63	4,05	0,64	3,93	0,66	4,12	0,49	5,91	0,21

La satisfacción con la vida del profesorado MOTIVEM no difiere en función de la rama de conocimiento con la que están adscritos ($p=0,21$).

Los resultados obtenidos en función de la **rama de conocimiento** en las variables de **satisfacción laboral**, en el profesorado MOTIVEM, se presentan en la Tabla 79.

Tabla 79.

Diferencias en función de las RAMAS DE CONOCIMIENTO del profesorado MOTIVEM en SL.

	AI (N=11)		AH (N= 30)		Ciencias (N=36)		CS (N=73)		CSJ (N=67)		H	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
Satisfacción laboral	5,61	0,72	5,36	0,74	5,27	0,82	4,98	0,90	5,33	0,66	11,19	0,02

La satisfacción laboral del profesorado MOTIVEM difiere entre las ramas de conocimiento ($p=0,02$). Para averiguar entre qué ramas se encuentran estas diferencias se realiza la prueba U de Mann Whitney por pares (Anexo Tabla 32). El profesorado MOTIVEM relacionado con la rama de AI obtiene significativamente puntuaciones mayores que el profesorado de CS (58,36 vs 40,11, $p=0,02$); el de AH en comparación con CS (62,21 vs 51,45, $p=0,02$) y el profesorado de CSJ en comparación con CS (79,55 vs 62,19, $p=0,01$).

Los resultados obtenidos en función de la **rama de conocimiento** en las variables de **engagement en el trabajo**, en el profesorado MOTIVEM, se presentan en la Tabla 80.

Tabla 80.

Diferencias en función de las RAMAS DE CONOCIMIENTO del profesorado MOTIVEM en ENGAGEMENT EN EL TRABAJO.

	AI (N=11)		AH (N= 30)		Ciencias (N=36)		CS (N=75)		CSJ (N=67)		H	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
Engagement	4,50	0,68	4,63	0,64	4,24	0,81	4,49	0,77	4,39	0,60	4,06	0,40
Vigor	4,50	0,67	4,49	0,70	4,33	0,91	4,46	0,78	4,38	0,68	0,82	0,94
Absorción	4,14	0,95	4,50	0,74	3,98	0,89	4,32	0,85	4,18	0,70	6,91	0,14
Dedicación	4,93	0,58	4,95	0,69	4,44	0,90	4,72	0,84	4,65	0,68	5,56	0,23

En el profesorado MOTIVEM, atendiendo a la rama de conocimiento con la que están adscritos, no difieren significativamente ni el engagement en el trabajo ($p=0,40$) ni ninguna de sus tres dimensiones: vigor ($p=0,94$), absorción ($p=0,14$) y dedicación ($p=0,23$).

Se presentan las medias, desviaciones típicas y diferencias significativas del profesorado MOTIVEM en función de su categoría profesional en las variables de personalidad, valores, estrategias de afrontamiento, satisfacción con la vida, satisfacción laboral y engagement en el trabajo.

Para comprobar si existen diferencias en estas variables, por categoría profesional del profesorado, hemos aplicado la prueba Kruskal-Wallis, ANOVA para más de dos grupos independientes.

Los resultados obtenidos en función de su **categoría profesional** en las variables de **personalidad**, en el profesorado MOTIVEM, se presentan en la Tabla 81.

Tabla 81.

Diferencias por CATEGORÍA PROFESIONAL de profesorado MOTIVEM en PERSONALIDAD.

Factores y rasgos	PIF (N=12)		ASU (N=32)		CONTR. (N=85)		CU/TU (N=74)		H	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
Extraversión	3,71	0,23	3,60	0,40	3,42	0,37	3,40	0,44	12,45	0,01
Cálido	4,26	0,62	4,10	0,54	3,91	0,59	3,99	0,55	5,57	0,13
Gregarismo	3,20	0,48	3,40	0,52	3,18	0,58	3,08	0,62	6,77	0,08
Asertividad	3,59	0,54	3,24	0,47	2,98	0,51	3,14	0,51	15,09	0,00
Actividad	3,66	0,49	3,52	0,62	3,27	0,49	3,30	0,65	8,26	0,04
Búsqueda excitación	3,35	0,39	3,32	0,55	3,14	0,57	2,98	0,63	8,42	0,04
Emociones positivas	4,19	0,35	4,04	0,63	4,00	0,56	3,91	0,72	2,10	0,55
Escrupulosidad	4,05	0,28	3,77	0,38	3,78	0,36	3,77	0,37	6,23	0,10
Competencia	4,22	0,41	3,92	0,43	3,88	0,44	3,94	0,45	6,03	0,11
Orden	3,63	0,54	3,49	0,52	3,41	0,56	3,29	0,57	6,23	0,10
Sentido deber	4,47	0,23	4,12	0,53	4,18	0,44	4,17	0,45	7,03	0,07
Orientación logro	4,03	0,46	3,88	0,52	3,82	0,49	3,81	0,47	2,43	0,49
Autodisciplina	4,20	0,49	3,90	0,62	3,83	0,58	3,95	0,58	4,49	0,21
Deliberación	3,77	0,65	3,32	0,52	3,54	0,48	3,48	0,55	5,96	0,11

Existen diferencias significativas en el factor de extraversión ($p= 0.01$) y en 3 de sus rasgos: asertividad ($p= 0.00$), actividad ($p= 0.04$) y búsqueda de excitación ($p= 0.04$). Por lo que para identificar entre que categorías profesionales se dan estas diferencias hemos realizado la prueba U de Mann-Whitney por pares de categorías (Anexo Tabla 33). En el factor de extraversión, el profesorado MOTIVEM con la categoría profesional de PIF y ASU es el que obtiene, de forma significativa mayores puntuaciones, en ambos casos comparados con profesorado CONTR. ($p= 0,00$; $p=0,02$) y TU/CU ($p= 0,01$ y $p=0,03$), respectivamente, siguiendo el mismo patrón de resultados que obtuvimos con la muestra completa. En cuanto a los tres rasgos de extraversión con diferencias significativas, asertividad, actividad y búsqueda de excitación, encontramos que, de nuevo, el profesorado PIF y ASU son los que obtienen mayores puntuaciones. Más concretamente, en el rasgo de asertividad el profesorado con categoría PIF obtienen

puntuaciones mayores que el profesorado CONTR. ($p=0,00$) y TU/CU ($p=0,01$) y en el caso de los ASU sus puntuaciones son mayores que el profesorado CONTR. ($p=0,02$). En el caso de el rasgo de actividad, los CONTR son los que obtienen puntuaciones menores en comparación con los PIF y ASU ($p=0,03$, en ambos casos). Y, por último, en el rasgo de búsqueda de excitación, estas dos categorías profesionales, PIF y ASU, obtienen puntuaciones mayores en comparación con los TU/CU ($p=0,04$ y $p=0,02$, respectivamente).

Los resultados obtenidos en función de su **categoría profesional** en las variables de **valores**, en el profesorado MOTIVEM, se presentan en la Tabla 82.

Tabla 82.

Diferencias en función de la CATEGORÍA PROFESIONAL del profesorado MOTIVEM en VALORES.

Valores	PIF (N=12)		ASU (N=33)		CONTR. (N=90)		CU/TU (N=79)		H	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
Autodirección	3,52	0,43	3,58	0,37	3,45	0,44	3,46	0,47	1,98	0,58
Estimulación	2,94	0,86	2,91	0,83	2,74	0,81	2,68	0,77	3,16	0,37
Hedonismo	3,37	0,61	3,32	0,6	3,27	0,61	2,97	0,79	9,08	0,03
Logro	3,42	0,49	3,13	0,58	3,13	0,51	3,09	0,59	3,55	0,31
Poder	2,25	1,01	2,45	0,82	2,59	0,7	2,46	0,78	3,22	0,36
Benevolencia	3,73	0,23	3,58	0,41	3,54	0,47	3,62	0,4	1,62	0,65
Conformidad	3,19	0,53	3,41	0,46	3,34	0,51	3,45	0,46	3,81	0,28
Tradición	3	0,79	2,93	0,53	2,97	0,59	3,09	0,6	3,07	0,38
Universalismo	3,67	0,25	3,6	0,42	3,51	0,41	3,6	0,41	3,71	0,29
Seguridad	3,41	0,56	3,41	0,49	3,39	0,45	3,34	0,52	0,65	0,88
Tipo motivacional										
Individuales	3,17	0,49	3,14	0,38	3,08	0,42	3	0,49	2,81	0,42
Colectivos	3,37	0,3	3,36	0,33	3,33	0,41	3,43	0,39	3,02	0,39
Mixtos	3,59	0,26	3,54	0,36	3,48	0,36	3,53	0,37	1,65	0,65
Dimensiones bipolares										
Apertura al cambio	3,23	0,58	3,25	0,52	3,10	0,55	3,07	0,54	3,20	0,36
Conservación	3,20	0,41	3,25	0,34	3,23	0,38	3,30	0,40	1,83	0,61
Autopromoción	3,01	0,58	2,97	0,50	3,00	0,46	2,84	0,56	4,09	0,25
Autotranscendencia	3,59	0,28	3,50	0,36	3,44	0,40	3,40	0,43	2,87	0,41

Uno de los valores individuales, hedonismo, difiere significativamente entre las categorías profesionales del profesorado MOTIVEM ($p=0,03$). Para identificar entre que categorías profesionales se

dan estas diferencias hemos realizado la prueba U de Mann-Whitney por pares hedonismo (Anexo Tabla 34). El profesorado ASU obtiene puntuaciones significativamente mayores en hedonismo al TU/CU (63,11 vs 53,74, $p=0,03$), al igual que el profesorado CONTR. en comparación con el TU/CU (93,55 vs 75,26, $p=0,01$).

Los resultados obtenidos en función de su **categoría profesional** en las variables **de estrategias de afrontamiento**, en el profesorado MOTIVEM, se presentan en la Tabla 83.

Tabla 83.

Diferencias en función de la CATEGORÍA PROFESIONAL de profesorado MOTIVEM en ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO.

Estrategias de afrontamiento	PIF (N=10)		ASU (N=32)		CONTR. (N=82)		CU/TU (N=73)			Sig. asintót.
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	H	
Activas o centradas en el problema	3,06	0,36	2,89	0,52	3,07	0,40	2,95	0,48	4,28	0,23
Pasivas o centradas en la emoción	1,99	0,23	1,92	0,48	1,94	0,37	1,87	0,40	2,74	0,43

No existen diferencias significativas en función a la categoría profesional del profesorado MOTIVEM ni en las estrategias activas o centradas en el problema ($p=0,23$) ni en las pasivas o centradas en la emoción ($p=0,43$).

Los resultados obtenidos en función de su **categoría profesional** en las variables de **satisfacción con la vida**, en el profesorado MOTIVEM, se presentan en la Tabla 84.

Tabla 84.

Diferencias en SWLS en función de la CATEGORÍA PROFESIONAL del profesorado MOTIVEM.

Satisfacción con la vida	PIF (N=13)		ASU (N=33)		CONTR. (N=90)		CU/TU (N=81)			Sig. asintót.
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	H	
Satisfacción con la vida	4,55	0,61	4,04	0,66	4,04	0,60	4,06	0,64	0,12	0,99

Tampoco difiere en satisfacción con la vida el profesorado MOTIVEM organizado por categoría profesional ($p=0,99$).

Los resultados obtenidos en función de su **categoría profesional** en las variables de **satisfacción laboral**, en el profesorado MOTIVEM, se presentan en la Tabla 85.

Tabla 85.

Diferencias en función de la CATEGORÍA PROFESIONAL del profesorado MOTIVEM en SL.

	PIF (N=13)		ASU (N=33)		CONTR. (N=90)		CU/TU (N=81)		H	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
Satisfacción laboral	5,16	0,83	4,72	0,87	5,14	0,75	5,52	0,71	27,90	0,00

La satisfacción laboral del profesorado MOTIVEM difiere significativamente dependiendo de su categoría profesional ($p=0,00$). Para averiguar entre qué categorías se encuentran estas diferencias se realiza la prueba U de Mann Whitney por pares (Anexo Tabla 35). El profesorado funcionario, TU y CU, obtiene puntuaciones mayores en comparación con el profesorado de dos de las otras tres categorías profesionales: ASU (67,15 frente a 33,82, $p=0,00$) y CONTR. (99,97 frente a 73,43, $p=0,00$). También el profesorado de la categoría profesional CONTR. obtiene puntuaciones significativamente mayores al ASU (66,98 frente a 48,41, $p=0,01$).

Los resultados obtenidos en función de su **categoría profesional** en las variables de **engagement en el trabajo**, en el profesorado MOTIVEM, se presentan en la Tabla 86.

Tabla 86.

Diferencias en función de la CATEGORÍA PROFESIONAL del profesorado MOTIVEM en ENGAGEMENT EN EL TRABAJO.

	PIF (N=13)		ASU (N=33)		CONTR. (N=92)		CU/TU (N=81)		H	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
Engagement	4,55	0,61	4,71	0,63	4,40	0,68	4,35	0,76	7,72	0,05
Vigor	4,61	0,44	4,77	0,61	4,34	0,73	4,34	0,84	10,40	0,01
Absorción	4,26	0,82	4,43	0,87	4,26	0,78	4,12	0,82	4,32	0,23
Dedicación	4,83	0,73	4,99	0,68	4,63	0,78	4,63	0,80	6,61	0,08

El engagement en el trabajo y su dimensión de vigor difieren significativamente en función de la categoría profesional del profesorado MOTIVEM ($p=0,05$ y $p=0,01$). Para averiguar entre qué categorías profesionales se encuentran las diferencias en engagement en el trabajo y en su dimensión de vigor, se

ha realizado la prueba U de Mann-Whitney por pares de categorías (Anexo Tabla 36). El profesorado que ostenta la categoría profesional de ASU obtiene puntuaciones significativamente mayores en engagement en el trabajo al profesorado CONTR (75,62 frente a 58,47, $p=0,02$) y TU/CU (69,91 frente a 52,44, $p=0,01$). En cuanto a la dimensión de vigor, encontramos los mismos resultados el profesorado MOTIVEM ASU obtiene puntuaciones significativamente mayores al CONTR. (79,11 frente a 57,22, $p=0,00$ y TU/CU (70,15 frente a 52,35, $p=0,01$).

Se presentan las medias, desviaciones típicas y diferencias significativas del profesorado MOTIVEM en función de los años de experiencia en la UV en las variables de personalidad, valores, estrategias de afrontamiento, satisfacción con la vida, satisfacción laboral y engagement en el trabajo.

Para comprobar si existen diferencias significativas en función de los años de experiencia en el profesorado MOTIVEM, en cada una de las variables psicológicas psicológicas, hemos empleado la prueba Kruskal-Wallis, ANOVA para más de dos grupos independientes.

Los resultados obtenidos en función de los **años de experiencia** en las variables de **personalidad**, en el profesorado MOTIVEM, se presentan en la Tabla 87.

Tabla 87.

Diferencias por AÑOS DE EXPERIENCIA de profesorado MOTIVEM en PERSONALIDAD.

Factores y rasgos	1-4 (N=49)		5-10 (N=54)		11-20 (N=48)		21-40 (N=51)		H	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
Extraversión	3,53	0,36	3,50	0,46	3,43	0,35	3,36	0,42	5,40	0,14
Cálido	4,00	0,64	4,01	0,58	4,00	0,55	3,95	0,54	0,59	0,90
Gregarismo	3,17	0,49	3,26	0,71	3,20	0,56	3,09	0,56	2,47	0,48
Asertividad	3,20	0,58	3,09	0,53	3,07	0,46	3,09	0,53	1,41	0,70
Actividad	3,39	0,52	3,47	0,59	3,29	0,58	3,21	0,62	5,32	0,15
Búsqueda excitación	3,36	0,52	3,17	0,58	3,00	0,57	2,97	0,64	12,42	0,01
Emociones positivas	4,03	0,56	4,02	0,65	4,05	0,56	3,87	0,71	2,52	0,47
Escrupulosidad	3,85	0,36	3,81	0,37	3,77	0,38	3,74	0,35	2,75	0,43
Competencia	3,99	0,48	3,91	0,45	3,90	0,41	3,92	0,44	1,11	0,77
Orden	3,51	0,46	3,44	0,59	3,37	0,61	3,26	0,55	6,09	0,11
Sentido deber	4,23	0,44	4,18	0,46	4,18	0,42	4,15	0,49	1,03	0,79
Orientación logro	3,90	0,49	3,90	0,48	3,79	0,53	3,76	0,45	3,42	0,33
Autodisciplina	3,94	0,60	3,92	0,58	3,85	0,66	3,93	0,50	0,27	0,96
Deliberación	3,53	0,59	3,50	0,53	3,52	0,48	3,45	0,53	1,05	0,79

En el profesorado MOTIVEM, atendiendo a su experiencia profesional en la Universitat de Valencia, existen diferencias significativas en el rasgo de búsqueda de excitación ($p=0,01$), por lo que para averiguar entre qué grupos de experiencia se encuentran estas diferencias, hemos realizado la prueba U de Mann-Whitney por pares de los cuatro grupos de experiencia establecidos (Anexo Tabla 37). Al igual que en los resultados de la muestra completa, el grupo con menos experiencia en la UV (de 1 a 4 años) es el que obtiene mayores puntuaciones significativamente en búsqueda de excitación en comparación con cada uno de los otros 3 grupos; de 5 a 10 años ($p=0,05$), de 11 a 20 años ($p=0,00$) y de 21 a 40 años ($p=0,00$)

Los resultados obtenidos en función de los **años de experiencia** en las variables de **valores**, en el profesorado MOTIVEM, se presentan en la Tabla 88.

Tabla 88.

Diferencias por AÑOS DE EXPERIENCIA del profesorado MOTIVEM en VALORES.

Valores	1-4 (N=49)		5-10 (N=56)		11-20 (N=55)		21-40 (N=53)		H	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
Autodirección	3,57	0,36	3,48	0,46	3,42	0,45	3,46	0,47	2,50	0,47
Estimulación	2,98	0,78	2,89	0,78	2,49	0,86	2,68	0,70	12,07	0,01
Hedonismo	3,43	0,55	3,29	0,58	3,06	0,82	2,92	0,71	16,21	0,00
Logro	3,27	0,54	3,15	0,59	3,16	0,56	2,95	0,48	10,55	0,01
Poder	2,43	0,89	2,70	0,62	2,43	0,81	2,43	0,73	4,56	0,21
Benevolencia	3,54	0,40	3,53	0,51	3,61	0,44	3,68	0,33	3,50	0,32
Conformidad	3,23	0,55	3,35	0,46	3,49	0,47	3,46	0,43	8,11	0,04
Tradición	3,01	0,60	2,94	0,63	3,04	0,63	3,05	0,54	0,96	0,81
Universalismo	3,59	0,34	3,51	0,42	3,52	0,49	3,67	0,31	3,61	0,31
Seguridad	3,39	0,48	3,39	0,47	3,42	0,50	3,31	0,50	1,78	0,62
Tipo motivacional										
Individuales	3,20	0,41	3,15	0,41	2,97	0,48	2,96	0,45	11,27	0,01
Colectivos	3,31	0,40	3,32	0,40	3,42	0,40	3,45	0,32	5,38	0,15
Mixtos	3,53	0,31	3,47	0,36	3,49	0,43	3,56	0,31	1,28	0,73
Dimensiones bipolares										
Apertura al cambio	3,27	0,52	3,19	0,55	2,96	0,57	3,07	0,51	9,70	0,02
Conservación	3,21	0,38	3,23	0,38	3,31	0,42	3,27	0,35	3,32	0,34
Autopromoción	3,04	0,50	3,05	0,47	2,88	0,55	2,77	0,50	11,71	0,01
Autotrascendencia	3,52	0,32	3,44	0,43	3,40	0,48	3,42	0,34	1,95	0,58

En el profesorado MOTIVEM difieren significativamente por años de experiencia en los valores de estimulación ($p=0,00$), hedonismo ($p=0,01$), logro ($p=0,01$) y conformidad ($p=0,04$). También, se han encontrado diferencias en el tipo motivacional individual ($p=0,01$) y en las dimensiones bipolares de apertura al cambio ($p=0,02$) y autopromoción ($p=0,01$). Posteriormente, hemos realizado la prueba U de Mann-Whitney por pares de los grupos de experiencia para identificar entre que grupos se encuentran las diferencias (Anexo Tabla 38). En el grupo de valores individuales, el profesorado de 1 a 4 años de experiencia obtiene puntuaciones significativamente mayores a otros dos grupos de profesorado; de 11 a 20 años ($p=0,01$) y de 21 a 40 años de experiencia ($p=0,00$). Al igual que el profesorado de 5 a 10 años de experiencia obtiene puntuaciones significativamente mayores en valores individuales en comparación con el grupo de 21 a 40 años de experiencia ($p=0,04$). En el valor individual de estimulación, el profesorado de 1 a 4 años de experiencia también obtiene puntuaciones significativamente mayores al grupo de 11 a 20 años ($p=0,00$) y al grupo de 21 a 40 años ($p=0,02$). En este valor, además, el grupo de profesorado de entre 5 y 10 años de experiencia obtiene puntuaciones significativamente mayores ($p=0,01$) al profesorado con experiencia de 11 a 20 años. En el caso del valor individual de hedonismo, el profesorado de 1 a 4 años de experiencia obtiene puntuaciones significativamente mayores ($p=0,02$) al profesorado de 11 a 20 años de experiencia y al profesorado de 21 a 40 años de experiencia ($p=0,00$). Además, el grupo de profesorado de entre 5 y 10 años de experiencia obtiene puntuaciones significativamente mayores ($p=0,01$) al profesorado con experiencia de 21 a 40 años. En el tercer valor individual con diferencias significativas, logro, el grupo de 1 a 4 años ($p=0,00$), el de 5 a 10 años ($p=0,04$) y el de 11 a 20 años ($p=0,03$), obtienen puntuaciones significativamente mayores en comparación, todos ellos, con el grupo de profesorado de 21 a 40 años. En cuanto al valor colectivo de conformidad, el profesorado con experiencia de 11 a 20 años ($p=0,02$), y de 21 a 40 años ($p=0,04$), obtiene puntuaciones significativamente mayores, en ambos casos, al grupo de profesorado de 1 a 4 años de experiencia. En cuanto a las diferencias en la

dimensión de apertura al cambio, el grupo de profesorado con menor experiencia, de 1 a 4 años, son los que puntúan significativamente más que el grupo de profesorado de 11 a 20 años de experiencia ($p=0,01$) y el grupo de 21 a 40 años ($p=0,03$). En la dimensión de autopromoción el profesorado con menor experiencia obtiene puntuaciones significativamente mayores al profesorado de 21 a 40 años ($p=0,01$) y el profesorado de 5 a 10 años también obtiene puntuaciones mayores al profesorado de 21 a 40 años ($p=0,00$).

Los resultados obtenidos en función de los **años de experiencia** en las variables de **estrategias de afrontamiento**, en el profesorado MOTIVEM, se presentan en la Tabla 89.

Tabla 89.

Diferencias por AÑOS DE EXPERIENCIA del profesorado MOTIVEM en ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO.

Estrategias de afrontamiento	1-4 (N=46)		5-10 (N=52)		11-20 (N=48)		21-40 (N=50)		H	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
Activas o centradas en el problema	3,00	0,50	3,00	0,41	3,08	0,44	2,91	0,46	1146,00	0,72
Pasivas o centradas en la emoción	1,94	0,41	1,91	0,32	1,92	0,41	1,89	0,43	1132,50	0,65

Las estrategias de afrontamiento del profesorado MOTIVEM no difieren atendiendo a sus años de experiencia en la UV, ni en las estrategias activas ($p=0,72$) ni en las pasivas ($p=0,65$).

Los resultados obtenidos en función de los **años de experiencia** en las variables de **satisfacción con la vida**, en el profesorado MOTIVEM, se presentan en la Tabla 90.

Tabla 90.

Diferencias por AÑOS DE EXPERIENCIA del profesorado MOTIVEM en SWLS.

Satisfacción con la vida	1-4 (N=50)		5-10 (N=56)		11-20 (N=55)		21-40 (N=55)		H	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
Satisfacción con la vida	4,54	0,70	3,97	0,64	4,08	0,56	5,53	0,62	1,14	0,77

La satisfacción con la vida del profesorado MOTIVEM no difiere por años de experiencia en la UV ($p=0,77$).

Los resultados obtenidos en función de los **años de experiencia** en las variables de **satisfacción laboral**, en el profesorado MOTIVEM, se presentan en la Tabla 91.

Tabla 91.

Diferencias por AÑOS DE EXPERIENCIA del profesorado MOTIVEM en SL.

	1-4 (N=50)		5-10 (N=56)		11-20 (N=55)		21-40 (N=55)		H	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
Satisfacción laboral	5,10	0,66	4,97	0,97	5,28	0,81	5,53	0,62	15,44	0,00

Los resultados muestran que la satisfacción laboral del profesorado MOTIVEM difiere en función de sus años de experiencia ($p=0,00$). Para identificar entre qué grupos se dan estas diferencias, se ha realizado la prueba U de Mann-Whitney por pares de los cuatro grupos en los que se ha distribuido al profesorado atendiendo a su experiencia (Anexo Tabla 39). El profesorado con mayor experiencia, a partir de 21 años, obtiene puntuaciones significativamente mayores al profesorado de dos de los otros tres grupos: los más noveles, de 1 a 4 años ($p=0,00$) y de 5 a 10 años ($p=0,00$). Del mismo modo que el profesorado de 11 a 20 años de experiencia obtiene puntuaciones significativamente mayores al profesorado de 1 a 4 años ($p=0,04$).

Los resultados obtenidos en función de los **años de experiencia** en las variables de **engagement en el trabajo**, en el profesorado MOTIVEM, se presentan en la Tabla 92.

Tabla 92.

Diferencias por AÑOS DE EXPERIENCIA del profesorado MOTIVEM en ENGAGEMENT EN EL TRABAJO.

	1-4 (N=50)		5-10 (N=57)		11-20 (N=56)		21-40 (N=55)		H	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
Engagement	4,54	0,70	4,47	0,65	4,46	0,68	4,28	0,79	4,99	0,17
Vigor	4,53	0,68	4,44	0,73	4,41	0,77	4,32	0,84	2,87	0,41
Absorción	4,29	0,82	4,35	0,77	4,3	0,78	3,99	0,86	7,22	0,06
Dedicación	4,84	0,83	4,67	0,71	4,72	0,73	4,57	0,85	4,07	0,25

El engagement en el trabajo ($p=0,17$) ni ninguna de sus dimensiones; vigor ($p=0,41$), absorción ($p=0,06$) y dedicación ($p=0,25$) difiere significativamente en el profesorado MOTIVEM en función de los años de experiencia.

De forma voluntaria, el alumnado de los equipos coordinados por el profesorado MOTIVEM pudo valorar la labor docente, por lo que se ha organizado a este profesorado en dos grupos, aquel que has sido valorado positivamente y otro grupo formado por docentes sin valoración.

Se presentan las medias, desviaciones típicas y diferencias significativas de la muestra en función de la valoración del alumnado en las variables de personalidad, valores, estrategias de afrontamiento, satisfacción con la vida, satisfacción laboral y engagement en el trabajo.

Para comprobar si existen diferencias significativas en las variables mencionadas, atendiendo al colectivo de pertenencia, MOTIVEM valorado positivamente o sin valoración positiva, hemos aplicado la prueba no paramétrica U Mann-Whitney.

Los resultados obtenidos **en función de la valoración del alumnado** del profesorado MOTIVEM en las variables de **personalidad**, se presentan en la Tabla 93.

Tabla 93.

Diferencias en función de la VALORACIÓN DEL ALUMNADO del profesorado MOTIVEM en PERSONALIDAD.

Factores y rasgos	Valoración positiva (N=80)		Sin valoración positiva (N=139)		U de Mann-Whitney	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT		
Extraversión	3,48	0,42	3,45	0,39	4642,00	0,61
Cálido	3,95	0,56	4,02	0,58	4485,00	0,37
Gregarismo	3,16	0,66	3,19	0,54	4683,00	0,68
Asertividad	3,10	0,54	3,12	0,52	4771,50	0,84
Actividad	3,43	0,57	3,29	0,58	4305,00	0,18
Búsqueda excitación	3,22	0,62	3,07	0,57	4059,00	0,05
Emociones positivas	4,00	0,63	3,98	0,62	4748,00	0,80
Escrupulosidad	3,82	0,39	3,77	0,35	4460,00	0,34
Competencia	3,95	0,45	3,92	0,44	4640,50	0,60
Orden	3,42	0,58	3,37	0,55	4588,50	0,52
Sentido deber	4,20	0,49	4,17	0,43	4648,50	0,62
Orientación logro	3,90	0,53	3,80	0,46	4251,00	0,14
Autodisciplina	3,94	0,59	3,88	0,58	4584,50	0,51
Deliberación	3,50	0,52	3,50	0,54	4806,00	0,91

El rasgo de extraversión, búsqueda de excitación difiere significativamente en el profesorado MOTIVEM en función de la valoración del alumnado ($p=0,05$). El profesorado MOTIVEM con valoración

positiva obtiene puntuaciones significativamente mayores al profesorado sin esta valoración ($M=3,22$ frente $M=3,07$).

Los resultados obtenidos en función de la **valoración del alumnado** del profesorado MOTIVEM en las variables de **valores**, se presentan en la Tabla 94.

Tabla 94.

Diferencias en función de la VALORACIÓN DEL ALUMNADO del profesorado MOTIVEM en VALORES.

Valores	Valoración positiva (N=80)		Sin valoración positiva (N=134)		U de Mann-Whitney	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT		
Autodirección	3,56	0,38	3,43	0,47	4509,50	0,05
Estimulación	2,78	0,82	2,74	0,79	5158,50	0,64
Hedonismo	3,21	0,67	3,15	0,71	5102,00	0,54
Logro	3,19	0,56	3,10	0,55	4766,00	0,17
Poder	2,46	0,78	2,53	0,77	5148,00	0,62
Benevolencia	3,57	0,46	3,60	0,41	5283,00	0,86
Conformidad	3,36	0,50	3,40	0,48	5131,50	0,60
Tradicón	3,00	0,60	3,01	0,60	5305,00	0,90
Universalismo	3,56	0,45	3,57	0,38	5153,00	0,63
Seguridad	3,38	0,48	3,38	0,49	5358,50	0,99
Tipo motivacional						
Individuales	3,11	0,44	3,04	0,45	4923,00	0,32
Colectivos	3,36	0,42	3,39	0,37	5225,50	0,76
Mixtos	3,51	0,38	3,51	0,34	5188,00	0,63
Dimensiones bipolares						
Apertura al cambio	3,23	0,55	3,14	0,49	158,00	0,53
Conservación	3,39	0,38	3,31	0,34	154,50	0,46
Autopromoción	2,99	0,53	2,95	0,53	173,00	0,85
Autotrascendencia	3,58	0,27	3,53	0,29	165,50	0,67

El valor individual de autodirección difiere significativamente en el profesorado MOTIVEM en función de la valoración del alumnado ($p=0,05$). El profesorado con valoración positiva obtiene puntuaciones significativamente mayores al profesorado sin esta valoración ($M=3,56$ frente a $M=3,43$).

Los resultados obtenidos en función de la **valoración del alumnado** del profesorado MOTIVEM en las variables de **estrategias de afrontamiento**, se presentan en la Tabla 95.

Tabla 95.

Diferencias en función de la VALORACIÓN DEL ALUMNADO del profesorado MOTIVEM en VALORES.

Estrategias de afrontamiento	Valoración positiva (N=77)		Sin valoración positiva (N=120)		U de Mann-Whitney	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT		
Activas o centradas en el problema	3,04	0,46	2,97	0,45	4296,50	0,41
Pasivas o centradas en la emoción	1,90	0,40	1,92	0,40	4488,00	0,73

Las estrategias de afrontamiento del profesorado MOTIVEM no difieren en función de la valoración del alumnado, ni las activas ($p=0,41$) ni las pasivas ($p=0,73$).

Los resultados obtenidos en función de la **valoración del alumnado** del profesorado MOTIVEM en las variables de **satisfacción con la vida**, se presentan en la Tabla 96.

Tabla 96.

Diferencias en función de la VALORACIÓN DEL ALUMNADO del profesorado MOTIVEM en SWLS.

	Valoración positiva (N=80)		Sin valoración positiva (N=137)		U de Mann-Whitney	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT		
Satisfacción con la vida	4,03	0,59	4,06	0,62	5330,00	0,73

La satisfacción con la vida del profesorado MOTIVEM no difiere significativamente en función de la valoración del alumnado ($p=0,73$).

Los resultados obtenidos en función de la **valoración del alumnado** del profesorado MOTIVEM en las variables de **satisfacción laboral**, se presentan en la Tabla 97.

Tabla 97.

Diferencias en función de la VALORACIÓN DEL ALUMNADO del profesorado MOTIVEM en SL.

	Valoración positiva (N=80)		Sin valoración positiva (N=137)		U de Mann-Whitney	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT		
Satisfacción laboral	5,08	0,88	5,3	0,75	4717,50	0,09

La satisfacción laboral del profesorado MOTIVEM no difiere significativamente en función de la valoración del alumnado ($p=0,09$).

Los resultados obtenidos en función de la **valoración del alumnado** del profesorado MOTIVEM en las variables de **engagement en el trabajo**, se presentan en la Tabla 98.

Tabla 98.

Diferencias en función de la VALORACIÓN DEL ALUMNADO del profesorado MOTIVEM en ENGAGEMENT EN EL TRABAJO.

	Valoración positiva (N=80)		Sin valoración positiva (N=139)		U de Whitney	Mann- Sig. asintót.
	M	DT	M	DT		
Engagement	4,54	0,67	4,38	0,72	4738,50	0,07
Vigor	4,54	0,77	4,35	0,74	4617,00	0,04
Absorción	4,31	0,78	4,19	0,83	5078,50	0,28
Dedicación	4,80	0,77	4,64	0,78	4779,50	0,08

La dimensión de vigor difiere significativamente en el profesorado MOTIVEM en función de la valoración del alumnado ($p=0,04$). El profesorado con valoración positiva obtiene puntuaciones significativamente mayores al profesorado sin esta valoración ($M=4,54$ frente a $M=4,35$).

Se presentan las medias, desviaciones típicas y diferencias significativas del profesorado MOTIVEM en función del año de recogida de la muestra en las variables de personalidad, valores, estrategias de afrontamiento, satisfacción con la vida, satisfacción laboral y engagement en el trabajo.

Para comprobar si existen diferencias significativas en función del año de recogida la muestra, en cada una de estas variables, hemos empleado la prueba Kruskal-Wallis, ANOVA para más de dos grupos independientes

Los resultados obtenidos en función del **año de recogida de la muestra** en el profesorado MOTIVEM en las variables de **personalidad**, se presentan en la Tabla 99.

Tabla 99.

Diferencias en función del AÑO DE RECOGIDA DE LA MUESTRA del profesorado MOTIVEM en PERSONALIDAD.

Factores y rasgos	2019 (N=122)		2020 (N=37)		2021 (N=44)		H	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT	M	DT		
Extraversión	3,43	0,39	3,44	0,41	3,53	0,43	3,16	0,21
Cálido	3,96	0,57	3,98	0,62	4,08	0,56	1,67	0,43
Gregarismo	3,15	0,55	3,28	0,63	3,19	0,64	1,13	0,57
Asertividad	3,13	0,51	3,05	0,49	3,12	0,60	1,06	0,59
Actividad	3,33	0,59	3,25	0,58	3,47	0,55	3,36	0,19
Búsqueda excitación	3,10	0,57	3,13	0,60	3,18	0,67	1,10	0,58
Emociones positivas	3,92	0,63	3,98	0,61	4,17	0,60	6,15	0,05
Escrupulosidad	3,75	0,37	3,80	0,37	3,89	0,32	4,75	0,09
Competencia	3,88	0,44	3,94	0,46	4,05	0,42	3,52	0,17
Orden	3,32	0,58	3,45	0,51	3,55	0,52	8,36	0,01
Sentido deber	4,17	0,49	4,22	0,43	4,18	0,37	0,36	0,83
Orientación logro	3,80	0,47	3,85	0,55	3,95	0,47	3,56	0,17
Autodisciplina	3,90	0,58	3,80	0,56	4,00	0,61	2,70	0,26
Deliberación	3,44	0,53	3,57	0,52	3,61	0,53	4,96	0,08

En el colectivo de profesorado MOTIVEM, el rasgo del factor de extraversión, emociones positivas, difiere significativamente en función del año de recogida de la muestra ($p=0,05$) y el rasgo del factor de escrupulosidad, orden, también difiere significativamente en este colectivo en función del año de recogida ($p=0,01$). A continuación, aplicamos la prueba U de Mann-Whitney por pares para determinar entre qué años de recogida de muestra existen estas diferencias (Anexo Tabla 40). En el colectivo MOTIVEM, el profesorado que participó en 2021, después de la pandemia, obtiene puntuaciones significativamente mayores que el profesorado que participó en 2019, antes de la pandemia, tanto en emociones positivas ($p=0,01$) y en orden ($p=0,01$).

Los resultados obtenidos en función del **año de recogida de la muestra** en el profesorado MOTIVEM en las variables de **valores**, se presentan en la Tabla 100.

Tabla 100.*Diferencias en función del AÑO DE RECOGIDA DE LA MUESTRA del profesorado MOTIVEM en VALORES*

Valores	2019 (N=131)		2020 (N=38)		2021 (N=45)		H	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT	M	DT		
Autodirección	3,49	0,44	3,49	0,47	3,44	0,43	0,8	0,67
Estimulación	2,73	0,76	2,8	0,83	2,78	0,88	0,52	0,77
Hedonismo	3,17	0,68	3,14	0,74	3,21	0,7	0,26	0,88
Logro	3,11	0,55	3,17	0,54	3,15	0,59	0,82	0,66
Poder	2,46	0,79	2,64	0,67	2,49	0,78	1,11	0,57
Benevolencia	3,58	0,44	3,6	0,42	3,58	0,42	0,14	0,93
Conformidad	3,38	0,49	3,43	0,5	3,35	0,48	0,66	0,72
Tradición	2,99	0,61	3,03	0,62	3,04	0,57	0,11	0,94
Universalismo	3,58	0,41	3,53	0,4	3,56	0,4	0,62	0,73
Seguridad	3,38	0,48	3,29	0,49	3,43	0,51	2,24	0,34
Tipo motivacional								
Individuales	3,05	0,43	3,11	0,46	3,07	0,48	0,41	0,81
Colectivos	3,37	0,39	3,4	0,42	3,38	0,34	0,29	0,86
Mixtos	3,52	0,36	3,46	0,35	3,52	0,36	1,26	0,53
Dimensiones bipolares								
Apertura al cambio	3,11	0,52	3,15	0,58	3,11	0,60	0,40	0,82
Conservación	3,25	0,38	3,25	0,45	3,27	0,33	0,03	0,99
Autopromoción	2,91	0,52	2,99	0,50	2,95	0,52	0,49	0,78
Autotrascendencia	3,44	0,40	3,43	0,42	3,45	0,40	0,08	0,96

El profesorado MOTIVEM no difiere significativamente en valores en función del año de recogida de la muestra.

Los resultados obtenidos en función del **año de recogida de la muestra** del profesorado MOTIVEM en las variables de **estrategias de afrontamiento**, se presentan en la Tabla 101.

Tabla 101.*Diferencias en función del AÑO DE RECOGIDA DE LA MUESTRA del profesorado MOTIVEM en ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO.*

Estrategias de afrontamiento	2019 (N=116)		2020 (N=37)		2021 (N=44)		H	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT	M	DT		
Activas o centradas en el problema	2,97	0,43	3,12	0,42	2,95	0,51	1146,00	0,72
Pasivas o centradas en la emoción	1,90	0,42	2,00	0,36	1,86	0,34	1132,50	0,65

Las estrategias de afrontamiento del profesorado MOTIVEM no difieren significativamente en función del año de recogida de la muestra, ni en estrategias activas ($p=0,72$) ni en pasivas ($p=0,65$).

Los resultados obtenidos, en función del **año de recogida de la muestra** del profesorado MOTIVEM en las variables de **satisfacción con la vida**, se presentan en la Tabla 102.

Tabla 102.

Diferencias en función del AÑO DE RECOGIDA DE LA MUESTRA en SWLS.

	2019 (N=134)		2020 (N=38)		2021 (N=45)		H	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT	M	DT		
Satisfacción con la vida	4,05	0,62	4,01	0,56	4,80	0,80	0,99	0,61

La satisfacción con la vida del profesorado MOTIVEM no difiere significativamente en función del año de recogida de la muestra ($p=0,61$).

Los resultados obtenidos en función del **año de recogida de la muestra** del profesorado MOTIVEM en las variables de **satisfacción laboral**, se presentan en la Tabla 103.

Tabla 103.

Diferencias en función del AÑO DE RECOGIDA DE LA MUESTRA del profesorado MOTIVEM en SL.

	2019 (N=134)		2020 (N=38)		2021 (N=45)		H	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT	M	DT		
Satisfacción laboral	5,34	0,79	4,93	0,86	5,11	0,74	10,43	0,00

La satisfacción laboral del profesorado MOTIVEM difiere significativamente en función del año de recogida de la muestra ($p=0,00$). Para averiguar entre qué años existen las diferencias significativas, se ha utilizado la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney (Anexo Tabla 41). El profesorado que cumplimentó las escalas en 2019 obtuvo puntuaciones significativamente mayores en satisfacción laboral que el profesorado que participó en 2020 ($p=0,00$) y el profesorado que participó en 2021 ($p=0,04$).

Los resultados obtenidos en función del **año de recogida de la muestra** del profesorado MOTIVEM en las variables de **engagement en el trabajo**, se presentan en la Tabla 104.

Tabla 104.

Diferencias en función del AÑO DE RECOGIDA DE LA MUESTRA del profesorado MOTIVEM en ENGAGEMENT EN EL TRABAJO.

	2019 (N=136)		2020 (N=38)		2021 (N=45)		H	Sig. asintót.
	M	DT	M	DT	M	DT		
Engagement	4,22	0,63	4,78	0,53	4,80	0,80	40,07	0,00
Vigor	4,24	0,67	4,74	0,69	4,71	0,88	26,69	0,00
Absorción	3,98	0,75	4,59	0,66	4,72	0,80	38,13	0,00
Dedicación	4,49	0,68	5,06	0,55	5,01	0,98	33,44	0,00

El engagement en el trabajo del profesorado MOTIVEM difiere significativamente en función del año de recogida de la muestra ($p=0,00$), igual que sucede con sus tres dimensiones: vigor ($p=0,00$), absorción ($p=0,00$) y dedicación ($p=0,00$). Para averiguar entre qué años existen las diferencias significativas, se ha utilizado la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney (Anexo Tabla 42). El profesorado MOTIVEM que cumplimentó las escalas en los años de la pandemia generada por la COVID-19, es decir, en 2020 y 2021 ha obtenido, de forma significativa, puntuaciones mayores en engagement en el trabajo en comparación con el profesorado que colaboró en 2019 ($p=0,00$ en ambos casos). Obtenemos este mismo resultado en cada una de las tres dimensiones tanto comparando la muestra de 2019 con 2020 como comparándola con la muestra de 2021(en todos los casos, $p=0,00$).

3.2.5 Análisis intrasujetos de la muestra MOTIVEM

En cuanto al colectivo del profesorado participante en MOTIVEM se presentan los resultados intrasujetos en las variables psicológicas de satisfacción con la vida, satisfacción laboral y engagement en el trabajo en dos circunstancias: primero de aquellos docentes que han cumplimentado los cuestionarios en más de una ocasión y segundo, de aquellos que lo hicieron antes y después de participar en el programa MOTIVEM.

A continuación, se presentan las medias, desviaciones típicas y diferencias significativas del **profesorado MOTIVEM que ha cumplimentado los cuestionarios en tres ocasiones** entre 2019, 2020 y 2021 en las variables antes mencionadas y, se comprueba el principio de esfericidad a través de la prueba de Mauchly.

En la muestra intrasujetos del profesorado MOTIVEM, la variable de satisfacción con la vida cumple con el principio de esfericidad (Anexo Tabla 43), ya que $p > 0,05$ (0,50), por lo tanto, no existen diferencias estadísticamente significativas en las varianzas de pares de medias, lo que nos permite interpretar los efectos obtenidos en la muestra intrasujetos (Tabla 105).

Tabla 105.

Prueba de efectos intrasujetos en la variable de SWLS, seguimiento profesorado MOTIVEM

	MOTIVEM (N=38)		Factor	Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Parámetro de no centralidad	Potencia observada
	M	DT										
			SWLS	Esfericidad asumida	0,01	2,00	0,01	0,08	0,93	0,00	0,15	0,06
SWLS 1	4,11	0,52		Greenhouse- Geisser	0,01	1,93	0,01	0,08	0,92	0,00	0,15	0,06
SWLS 2	4,13	0,59		Huynh-Feldt	0,01	2,00	0,01	0,08	0,93	0,00	0,15	0,06
SWLS 3	4,11	0,70		Límite inferior	0,01	1,00	0,01	0,08	0,78	0,00	0,08	0,06

La satisfacción con la vida del profesorado MOTIVEM no difiere significativamente ($p=0,93$) en función del paso del tiempo.

En la muestra intrasujetos del profesorado MOTIVEM, la variable de **satisfacción laboral** cumple también con el principio de esfericidad (Anexo Tabla 44), ya que $p > 0,05$ (0,52), por lo tanto podemos interpretar los efectos obtenidos en la muestra intrasujetos (Tabla 106).

Tabla 106.

Prueba de efectos intrasujetos en la variable de SL, seguimiento profesorado MOTIVEM

	MOTIVEM (N=39)		Factor	Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Parámetro de no centralidad	Potencia observada
	M	DT										
			SL	Esfericidad asumida	0,08	2,00	0,04	0,30	0,74	0,01	0,61	0,10
SL 1	5,48	0,76		Greenhouse- Geisser	0,08	1,93	0,04	0,30	0,73	0,01	0,59	0,10
SL 2	5,41	0,59		Huynh-Feldt	0,08	2,00	0,04	0,30	0,74	0,01	0,61	0,10
SL 3	5,43	0,81		Límite inferior	0,08	1,00	0,08	0,30	0,58	0,01	0,30	0,08

La satisfacción laboral del profesorado MOTIVEM tampoco difiere significativamente ($p=0,74$) en función del paso del tiempo.

En la muestra intrasujetos del profesorado MOTIVEM, vemos que la variable de **engagement en el trabajo**, y sus dimensiones de vigor y absorción no cumplen con el principio de esfericidad (Anexo Tabla 45), ya que $p < 0,05$ (0,01; 0,00 y 0,05, respectivamente), aunque en la dimensión de dedicación si se cumple la condición de esfericidad ($p=0,08$). Estos resultados nos indican que es necesario realizar modificaciones en los grados de libertad para poder interpretar los efectos obtenidos en la muestra intrasujetos (Tabla 107).

Tabla 107.

Prueba de efectos intrasujetos en las variables de ENGAGEMENT EN EL TRABAJO, seguimiento profesorado MOTIVEM

MOTIVEM (N=39)			Factor	Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Parámetro de no centralidad	Potencia observada
M	DT											
			Engagement	Esfericidad asumida	3,05	2,00	1,52	8,05	0,00	0,17	16,10	0,95
Engagement 1	4,51	0,58		Greenhouse-Geisser	3,05	1,90	1,90	8,05	0,00	0,17	12,95	0,91
Engagement 2	4,58	0,62		Huynh-Feldt	3,05	1,83	1,83	8,05	0,00	0,17	13,44	0,92
Engagement 3	4,88	0,54		Límite inferior	3,05	1,00	3,05	8,05	0,01	0,17	8,05	0,79
MOTIVEM (N=39)			Factor	Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Parámetro de no centralidad	Potencia observada
M	DT											
			Vigor	Esfericidad asumida	2,48	2,00	1,24	5,49	0,01	0,13	10,98	0,84
Vigor 1	4,57	0,69		Greenhouse-Geisser	2,48	1,48	1,67	5,49	0,01	0,13	8,15	0,75
Vigor	4,67	0,64		Huynh-Feldt	2,48	1,53	1,62	5,49	0,01	0,13	8,40	0,76
Vigor 3	4,91	0,59		Límite inferior	2,48	1,00	2,48	5,49	0,02	0,13	5,49	0,63
MOTIVEM (N=39)			Factor	Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Parámetro de no centralidad	Potencia observada
M	DT											
			Absorción	Esfericidad asumida	4,90	2,00	2,44	9,35	0,00	0,20	18,71	0,97
Absorción 1	4,18	0,73		Greenhouse-Geisser	4,90	1,74	2,82	9,35	0,00	0,20	16,24	0,96
Absorción 2	4,34	0,80		Huynh-Feldt	4,90	1,18	2,70	9,35	0,00	0,20	16,95	0,96
Absorción 3	4,67	0,75		Límite inferior	4,90	1,00	4,89	9,35	0,00	0,20	9,35	0,85
MOTIVEM (N=39)			Factor	Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Parámetro de no centralidad	Potencia observada
M	DT											
			Dedicación	Esfericidad asumida	2,42	2,00	1,21	4,93	0,01	0,11	9,87	0,79
Dedicación 1	4,84	0,60		Greenhouse-Geisser	2,42	1,77	1,36	4,93	0,01	0,11	8,75	0,76
Dedicación 2	4,76	0,61		Huynh-Feldt	2,42	1,85	1,30	4,93	0,01	0,11	9,15	0,77
Dedicación 3	5,10	0,50		Límite inferior	2,42	1,00	2,42	4,93	0,03	0,11	4,93	0,58

Existen diferencias estadísticamente significativas, en el profesorado MOTIVEM, en función del paso del tiempo tanto en engagement en el trabajo ($p=0,00$) como cada una de sus tres dimensiones; vigor ($p=0,01$), absorción ($p=0,00$) y dedicación ($p=0,01$). El efecto de las condiciones de valoración se debe al 17 % en engagement en el trabajo, 13% en vigor, 20% en absorción y 11% en dedicación. Para saber entre que pares temporales se dan estas diferencias significativas se realiza la comparación por

parejas en engagement en el trabajo y sus tres dimensiones (Anexo Tabla 46). En engagement en el trabajo, las diferencias estadísticamente significativas se dan entre la primera toma y la tercera ($p=0,00$) y entre la segunda y tercera ($p=0,00$). En ambos casos el profesorado MOTIVEM obtiene puntuaciones mayores en la tercera toma (4,51 vs 4,88 y 4,58 vs 4,88, respectivamente). En cuanto a sus dimensiones, existen diferencias significativas entre la primera y la tercera toma en vigor ($p=0,00$) y en absorción ($p=0,00$), y al igual que ocurría con engagement en el trabajo, las puntuaciones mayores en estas dos dimensiones se obtienen en la tercera toma (4,57 vs 4,91 y 4,18 vs 4,67, respectivamente). En sus tres dimensiones se obtienen diferencias estadísticamente significativas entre la segunda y la tercera toma para vigor ($p=0,01$), absorción ($p=0,01$) y dedicación ($p=0,00$). Nuevamente, las puntuaciones mayores se obtienen en la tercera toma (4,67 vs 4,91, 4,34 vs 4,67 y, 4,76 vs 5,10, respectivamente).

Seguidamente, se presentan las medias, desviaciones típicas y diferencias significativas del **profesorado MOTIVEM que cumplimentó los cuestionarios antes y después de participar en MOTIVEM** en las variables objeto de estudio.

Los resultados en la variable de **satisfacción con la vida** de la muestra intrasujetos del profesorado MOTIVEM, que ha cumplimentado los cuestionarios antes y después de participar en MOTIVEM, se presentan en la Tabla 108.

Tabla 108.

Prueba de efectos intrasujetos en las variables de SWLS, antes y después de MOTIVEM

Factor	MOTIVEM (N=75)		Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Parámetro de no centralidad	Potencia observada	
SWLS	M	DT	Esfericidad asumida	0,00	1	0,00	0,03	0,86	0,00	0,03	0,05	
			Greenhouse- Geisser	0,00	1,00	0,00	0,03	0,86	0,00	0,03	0,05	
	Antes	4,00	0,62	Huynh-Feldt	0,00	1,00	0,00	0,03	0,86	0,00	0,03	0,05
	Después	4,01	0,62	Límite inferior	0,00	1,00	0,00	0,03	0,86	0,00	0,03	0,05

No existen diferencias estadísticamente significativas en satisfacción con la vida ($p=0,86$) en la muestra intrasujetos del profesorado MOTIVEM antes y después de participar coordinando equipos de estudiantes en MOTIVEM.

Los resultados en la variable de **satisfacción laboral** de la muestra intrasujetos del profesorado MOTIVEM, que ha cumplimentado los cuestionarios antes y después de participar en MOTIVEM, se presentan en la Tabla 109.

Tabla 109.

Prueba de efectos intrasujetos en las variables de SL, antes y después de MOTIVEM

Factor	MOTIVEM (N=75)		Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Parámetro de no centralidad	Potencia observada	
SL	M	DT	Esfericidad asumida	0,81	1	0,81	3,63	0,06	0,05	3,63	0,47	
			Greenhouse-Geisser	0,81	1,00	0,81	3,63	0,06	0,05	3,63	0,47	
	Antes	4,90	0,87	Huynh-Feldt	0,81	1,00	0,81	3,63	0,06	0,05	3,63	0,47
	Después	5,04	0,81	Límite inferior	0,81	1,00	0,81	3,63	0,06	0,05	3,63	0,47

No existen diferencias estadísticamente significativas en satisfacción laboral ($p=0,06$) en la muestra intrasujetos del profesorado MOTIVEM antes y después de participar coordinando equipos de estudiantes en MOTIVEM.

Los resultados en las variables de **engagement en el trabajo** de la muestra intrasujeto del profesorado MOTIVEM, que ha cumplimentado los cuestionarios antes y después de participar en MOTIVEM, se presentan en la Tabla 110.

Tabla 110.

Prueba de efectos intrasujetos en las variables de ENGAGEMENT EN EL TRABAJO, antes y después de MOTIVEM

Factor	MOTIVEM (N=75)		Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Parámetro de no centralidad	Potencia observada	
Engagement	M	DT	Esfericidad asumida	1,62	1	1,62	11,49	0,00	0,13	11,49	0,92	
			Greenhouse-Geisser	1,62	1,00	1,62	11,49	0,00	0,13	11,49	0,92	
	Antes	4,68	0,71	Huynh-Feldt	1,62	1,00	1,62	11,49	0,00	0,13	11,49	0,92
	Después	4,47	0,68	Límite inferior	1,62	1,00	1,62	11,49	0,00	0,13	11,49	0,92
Vigor	M	DT	Esfericidad asumida	0,81	1	0,81	4,45	0,04	0,06	4,45	0,55	
			Greenhouse-Geisser	0,81	1,00	0,81	4,45	0,04	0,06	4,45	0,55	
	Antes	4,62	0,78	Huynh-Feldt	0,81	1,00	0,81	4,45	0,04	0,06	4,45	0,55
	Después	4,48	0,68	Límite inferior	0,81	1,00	0,81	4,45	0,04	0,06	4,45	0,55
Absorción	M	DT	Esfericidad asumida	1,27	1	1,27	6,61	0,01	0,08	6,61	0,72	
			Greenhouse-Geisser	1,27	1,00	1,27	6,61	0,01	0,08	6,61	0,72	
	Antes	4,53	0,80	Huynh-Feldt	1,27	1,00	1,27	6,61	0,01	0,08	6,61	0,72
	Después	4,35	0,79	Límite inferior	1,27	1,00	1,27	6,61	0,01	0,08	6,61	0,72
Dedicación	M	DT	Esfericidad asumida	3,47	1	3,47	13,29	0,00	0,15	13,29	0,95	
			Greenhouse-Geisser	3,47	1,00	3,47	13,29	0,00	0,15	13,29	0,95	
	Antes	4,92	0,83	Huynh-Feldt	3,47	1,00	3,47	13,29	0,00	0,15	13,29	0,95
	Después	4,61	0,85	Límite inferior	3,47	1,00	3,47	13,29	0,00	0,15	13,29	0,95

Existen diferencias estadísticamente significativas tanto en engagement en el trabajo ($p=0,00$) como en sus tres dimensiones vigor ($p=0,04$), absorción ($p=0,01$) y dedicación ($p=0,00$) en la muestra intrasujetos del profesorado MOTIVEM antes y después de participar coordinando equipos de estudiantes en MOTIVEM.

El profesorado obtiene mayores puntuaciones antes de participar en MOTIVEM en la variable de engagement en el trabajo (4,68 vs 4,47) y en las dimensiones de vigor (4,62 vs 4,48), absorción (4,53 vs 4,35) y dedicación (4,92 vs 4,61).

3.2.6 *Experiencia del profesorado de la UV en MOTIVEM*

De los 219 docentes de la muestra que habían participado en el programa MOTIVEM, 204 opinaron sobre su experiencia a través de tres preguntas relacionadas con su labor docente de coordinación de equipos de estudiantes en la competición Ideas MOTIVEM.

En la primera de ellas debían identificar si su intervención en los equipos había requerido de su energía, autoconfianza y/o implicación (Tabla 111).

Tabla 111.

Frecuencia de requerimientos para coordinar equipos de estudiantes en MOTIVEM

Requerimientos	Frecuencia (N=204)	Porcentaje
Energía	96	47,06%
Autoconfianza	79	38,73%
Implicación	185	90,69%

El 90,69% del profesorado MOTIVEM identificó la implicación como el requisito más necesario para coordinar los equipos de estudiantes en la competición. A continuación, se analiza la opinión del profesorado modulada por sus características personales y laborales: edad, género, rama de conocimiento, categoría profesional, años de experiencia y año en qué fue tomada la muestra (Tabla 112).

Tabla 112.*Frecuencia modulada de requerimientos para coordinar equipos de estudiantes en MOTIVEM*

	Energía		Autoconfianza		Implicación	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Edad						
24-39	33	55,00%	25	41,67%	52	86,67%
40-45	29	56,86%	15	29,41%	48	94,12%
46-53	28	49,12%	22	38,60%	51	89,47%
>53	13	36,11%	10	27,78%	34	94,44%
Género						
Hombre	36	43,90%	26	31,71%	72	87,80%
Mujer	67	54,92%	46	37,70%	113	92,62%
Rama de conocimiento						
AI	2	20,00%	5	50,00%	10	100,00%
AH	15	50,00%	8	26,67%	27	90,00%
C	15	44,12%	7	20,59%	30	88,24%
CS	39	55,71%	29	41,43%	66	94,29%
CSJ	32	53,33%	23	38,33%	52	86,67%
Categoría profesional						
PIF	4	40,00%	4	40,00%	9	90,00%
PDI ASU	21	67,74%	15	48,39%	29	93,55%
PDI (Contr.)	45	51,72%	30	34,48%	80	91,95%
PDI Funcionario (CU/TU)	33	43,42%	23	30,26%	67	88,16%
Años de experiencia						
De 1 a 4	23	53,49%	20	46,51%	36	83,72%
De 5 a 10	28	50,00%	16	28,57%	55	98,21%
De 11 a 20	31	58,49%	18	33,96%	49	92,45%
De 21 a 40	21	40,38%	18	34,62%	45	86,54%
Año de la muestra						
2019	63	50,00%	53	42,06%	117	92,86%
2020	8	23,53%	15	44,12%	30	88,24%
2021	25	56,82%	11	25,00%	38	86,36%

Por edad, la implicación ha sido reconocida en mayor medida por el grupo de más de 53 años, un 94,44% y el de 40 a 45 años, 94,12%, frente a un 86,67% obtenido por el grupo de menor edad (de 24 a 39 años). En cuanto a la distribución por género, las mujeres la consideran más necesaria que los hombres, un 92,62% frente al 87,80%. Por ramas de conocimiento, el 100% del profesorado de AI reconoce haber requerido de su implicación para la coordinación de equipos, ante la menor puntuación obtenida en CSJ,

un 86,67%. En cuanto a la categoría profesional, el personal docente investigador asociado es el que mayor puntúa la implicación (93,55%) frente al 88,16% del perfil CU y TU. Respecto a los años de experiencia docente en la UV, el profesorado con menor experiencia, de 1 a 4, son los que menos identifican la implicación (83,72%), siendo el grupo siguiente, de 5 a 10 años, los que más la reconocen (98,21%). Y, finalmente, de los tres años que se obtuvo la muestra, fue en 2019 (92,86%) cuando más se experimentó la implicación en contraste con la menor puntuación de 2021 (86,36%).

En la segunda pregunta, se les pedía que señalaran qué emociones de las indicadas (ansiedad, frustración, libertad, orgullo, placer, preocupación, responsabilidad y satisfacción) habían experimentado (Tabla 113).

Tabla 113.

Frecuencia de emociones experimentadas en la coordinación de equipos de estudiantes en MOTIVEM

Emociones	Frecuencia	Porcentaje
Ansiedad	9	4,41%
Frustración	27	13,24%
Libertad	26	12,75%
Orgullo	86	42,16%
Placer	76	37,25%
Preocupación	55	26,96%
Responsabilidad	176	86,27%
Satisfacción	165	80,88%

De entre todas ellas destacan la responsabilidad (86,27%) y la satisfacción (80,88%) como las más reconocidas. A continuación, se analiza la opinión del profesorado modulada por sus características personales y laborales: edad, género, rama de conocimiento, categoría profesional, años de experiencia y año en qué fue tomada la muestra (Tabla 114).

Tabla 114.

Frecuencia modulada de emociones experimentadas en la coordinación de equipos de estudiantes en MOTIVEM

	Ansiedad		Frustración		Preocupación		Responsabilidad		Libertad		Orgullo		Placer		Satisfacción	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Edad																
24-39	3	5,00%	10	16,67%	17	28,33%	50	83,33%	11	18,33%	31	51,67%	23	38,33%	45	75,00%
40-45	3	5,88%	7	13,73%	19	37,25%	46	90,20%	4	7,84%	22	43,14%	16	31,37%	40	78,43%
46-53	2	3,51%	5	8,77%	11	19,30%	51	89,47%	9	15,79%	22	38,60%	25	43,86%	49	85,96%
>53	1	2,78%	5	13,89%	8	22,22%	29	80,56%	2	5,56%	11	30,56%	12	33,33%	31	86,11%
Género																
Hombre	1	1,22%	10	12,20%	19	23,17%	67	81,71%	9	10,98%	29	35,37%	29	35,37%	63	76,83%
Mujer	8	6,56%	17	13,93%	36	29,51%	109	89,34%	17	13,93%	57	46,72%	47	38,52%	102	83,61%
Rama de conocimiento																
AI	0	0,00%	1	10,00%	4	40,00%	8	80,00%	1	10,00%	4	40,00%	5	50,00%	8	80,00%
AH	1	3,33%	2	6,67%	7	23,33%	26	86,67%	3	10,00%	9	30,00%	8	26,67%	22	73,33%
C	2	5,88%	4	11,76%	11	32,35%	28	82,35%	5	14,71%	15	44,12%	11	32,35%	26	76,47%
CS	5	7,14%	12	17,14%	18	25,71%	63	90,00%	11	15,71%	27	38,57%	28	40,00%	62	88,57%
CSJ	1	1,67%	8	13,33%	15	25,00%	51	85,00%	0	0,00%	31	51,67%	24	40,00%	47	78,33%
Categoría profesional																
PI Formación	0	0,00%	0	0,00%	3	30,00%	9	90,00%	1	10,00%	5	50,00%	5	50,00%	8	80,00%
PDI ASU	4	12,90%	4	12,90%	11	35,48%	30	96,77%	3	9,68%	15	48,39%	17	54,84%	28	90,32%
PDI (Contr.)	3	3,45%	14	16,09%	27	31,03%	77	88,51%	13	14,94%	40	45,98%	34	39,08%	65	74,71%
PDI Funcionario (CU/TU)	2	2,63%	9	11,84%	14	18,42%	60	78,95%	9	11,84%	26	34,21%	20	26,32%	64	84,21%
Años de experiencia																
De 1 a 4	3	6,98%	5	11,63%	18	41,86%	38	88,37%	5	11,63%	20	46,51%	17	39,53%	28	65,12%
De 5 a 10	3	5,36%	9	16,07%	10	17,86%	48	85,71%	9	16,07%	30	53,57%	21	37,50%	50	89,29%
De 11 a 20	2	3,77%	6	11,32%	16	30,19%	49	92,45%	5	9,43%	21	39,62%	22	41,51%	44	83,02%
De 21 a 40	1	1,92%	7	13,46%	11	21,15%	41	78,85%	7	13,46%	15	28,85%	16	30,77%	43	82,69%
Año de la muestra																
2019	5	3,97%	17	13,49%	30	23,81%	107	84,92%	15	11,90%	53	42,06%	45	35,71%	103	81,75%
2020	2	5,88%	3	8,82%	11	32,35%	30	88,24%	4	11,76%	15	44,12%	10	29,41%	27	79,41%
2021	2	4,55%	7	15,91%	14	31,82%	39	88,64%	7	15,91%	18	40,91%	21	47,73%	35	79,55%

En relación con MOTIVEM, el profesorado identifica la emoción de ansiedad entre nada, en el caso del profesorado en formación y el profesorado de la rama de AI y el porcentaje más alto obtenido por el profesorado ASU (12,90%). En la emoción de frustración, estos porcentajes se incrementan levemente oscilando de 0% del PIF y el 17,14% del profesorado de la rama de CS, de igual modo que en la emoción de libertad, de 0% del profesorado de CSJ y el 18,33% del grupo más joven (menor de 40 años). El profesorado de 5 a 10 años de experiencia es el que menos identifica la preocupación con MOTIVEM

(17,86%) en contraste con la opinión del profesorado de menor experiencia (41,86%). En cuanto a las dos emociones más reconocidas responsabilidad y satisfacción encontramos porcentajes que oscilan en responsabilidad del 96,77% del profesorado asociado frente al 78,85% de los más veteranos y, en satisfacción del 65,12% del profesorado con menos experiencia frente al 90,32% de los asociados). Finalmente, las dos últimas emociones, orgullo y placer, en ninguno de los dos casos superan el 55% atendiendo a las variables moduladoras.

En la tercera pregunta, se les proponían 4 afirmaciones vinculadas con el impacto que MOTIVEM tiene en el profesorado y/o en el alumnado: Facilita el contacto entre profesorado de diferentes disciplinas académicas; Contribuye a mejorar la labor docente; Refuerza el sentimiento de pertenencia a la UV; Permite poner en práctica en el alumnado competencias que contribuyen a favorecer su empleabilidad futura, de las cuales debían indicar aquellas con las que estuvieran de acuerdo (Tabla 115).

Tabla 115.

Frecuencia del impacto de MOTIVEM en el profesorado y/o alumnado

Impacto	Frecuencia	Porcentaje
Facilita el contacto entre el profesorado	112	54,90%
Mejora la labor docente	109	53,43%
Aumenta el sentimiento de pertenencia a la UV	93	45,59%
Mejora las competencias del alumnado	188	92,16%

En este caso, el 92,16% del profesorado opinó que esta iniciativa permite al alumnado poner en práctica competencias que le ayudaran en su futuro laboral. A continuación, se analiza la opinión del profesorado modulada por sus características personales y laborales: edad, género, rama de conocimiento, categoría profesional, años de experiencia y año en qué fue tomada la muestra (Tabla 116).

Tabla 116.*Frecuencia modulada del impacto de MOTIVEM en el profesorado y/o alumnado*

	Facilita el contacto entre el profesorado		Mejora la labor docente		Aumenta el sentimiento de pertenencia a la UV		Mejora las competencias del alumnado	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Edad								
24-39	34	56,67%	32	53,33%	25	41,67%	53	88,33%
40-45	30	58,82%	26	50,98%	23	45,10%	47	92,16%
46-53	30	52,63%	33	57,89%	26	45,61%	54	94,74%
>53	18	50,00%	18	50,00%	19	52,78%	34	94,44%
Género								
Hombre	43	52,44%	44	53,66%	39	47,56%	77	93,90%
Mujer	69	56,56%	65	53,28%	54	44,26%	111	90,98%
Rama de conocimiento								
AI	6	60,00%	6	60,00%	4	40,00%	10	100,00%
AH	17	56,67%	18	60,00%	14	46,67%	28	93,33%
C	16	47,06%	14	41,18%	10	29,41%	31	91,18%
CS	42	60,00%	39	55,71%	32	45,71%	65	92,86%
CSJ	31	51,67%	32	53,33%	33	55,00%	54	90,00%
Categoría profesional								
PI Formación	9	90,00%	7	70,00%	8	80,00%	6	60,00%
PDI ASU	21	67,74%	18	58,06%	16	51,61%	30	96,77%
PDI (Contr.)	41	47,13%	45	51,72%	30	34,48%	80	91,95%
PDI Funcionario (CU/TU)	41	53,95%	39	51,32%	39	51,32%	72	94,74%
Años de experiencia								
De 1 a 4	23	53,49%	22	51,16%	20	46,51%	36	83,72%
De 5 a 10	36	64,29%	32	57,14%	22	39,29%	53	94,64%
De 11 a 20	27	50,94%	28	52,83%	25	47,17%	50	94,34%
De 21 a 40	26	50,00%	27	51,92%	26	50,00%	49	94,23%
Año de la muestra								
2019	69	54,76%	68	53,97%	55	43,65%	113	89,68%
2020	18	52,94%	19	55,88%	14	41,18%	33	97,06%
2021	25	56,82%	23	52,27%	24	54,55%	42	95,45%

Esta identificación del impacto de MOTIVEM en el alumnado no es igual en toda la muestra. Al obtener el porcentaje por edad del profesorado vemos que oscila de 94,74% del profesorado de 46 a 53

años al 88,33% del grupo más joven (menores de 40 años). Por género, los porcentajes son similares, aunque son los hombres, con un 93,90%, los que reconocen más esta consecuencia en el alumnado frente al 90,98% de las mujeres. Por ramas de conocimiento se alcanza al menos el 90% en todos los casos. En cuanto a las categorías profesionales, encontramos porcentajes dispares sobre todo entre el profesorado en formación (60%) y el asociado (96,77%). En cuanto a los resultados obtenidos por años de experiencia, es el profesorado con más de 4 años de experiencia el que más reconoce este efecto (94%), disminuyendo este porcentaje en el grupo con menos experiencia docente (menos de 4 años) hasta un 83,72%. La muestra que fue tomada en 2020 es la que más de acuerdo está con esta afirmación, 97,06%, y la que menos es la de 2019, con un 89,68%.

3.3 Relaciones entre las variables

3.3.1 Satisfacción con la vida, satisfacción laboral y engagement en el trabajo

En la Tabla 117 se muestran las correlaciones de Pearson entre las puntuaciones de las escalas de satisfacción con la vida, satisfacción laboral, engagement en el trabajo y las variables independientes de esta investigación.

Tabla 117.

Correlación de Pearson entre SWLS, SL, Engagement en el trabajo y las variables independientes.

Variable	SWLS	SL	Engagement	Vigor	Dedicación	Absorción
SWLS	1					
SL	0,39*	1				
Engagement	0,32*	0,27*	1			
Vigor	0,34*	0,27*	0,93*	1		
Dedicación	0,36*	0,32*	0,88*	0,78*	1	
Absorción	0,17*	0,16*	0,90*	0,73*	0,64*	1
Extraversión	0,42*	0,13*	0,41*	0,42*	0,42*	0,26*
Calidez	0,40*	0,20*	0,38*	0,39*	0,37*	0,28*
Gregarismo	0,23*	0,08**	0,16*	0,17*	0,22*	0,06*
Asertividad	0,28*	0,13*	0,29*	0,32*	0,26*	0,20*
Actividad	0,25*	-0,02	0,32*	0,34*	0,28*	0,24*
Búsqueda excitación	0,19*	0,02	0,20*	0,22*	0,21*	0,12*
Emociones positivas	0,42*	0,13*	0,37*	0,36*	0,43*	0,22*
Escrupulosidad	0,29*	0,13*	0,32*	0,39*	0,26*	0,20*

Variable	SWLS	SL	Engagement	Vigor	Dedicación	Absorción
Competencia	0,41*	0,19*	0,29*	0,34*	0,31*	0,16*
Orden	0,05	-0,02	0,03	0,08	0,02	-0,01
Sentido del deber	0,16*	0,12*	0,28*	0,32*	0,21*	0,22*
Orientación al logro	0,28*	0,05*	0,41*	0,44*	0,32*	0,35*
Autodisciplina	0,27*	0,15*	0,31*	0,42*	0,27*	0,16*
Deliberación	0,10**	0,11*	0,07	0,11**	0,03	0,03
Valores individuales	0,29*	0,14*	0,34*	0,35*	0,37*	0,22*
Autodirección	0,24*	0,10**	0,26*	0,28*	0,30*	0,14*
Estimulación	0,26*	0,10**	0,27*	0,27*	0,29*	0,17*
Hedonismo	0,26*	0,09**	0,16*	0,16*	0,22*	0,06
Logro	0,20*	0,13*	0,35*	0,37*	0,31*	0,27*
Poder	0,03	0,10**	0,15*	0,13*	0,16*	0,13*
Valores colectivos	0,16*	0,17*	0,23*	0,27*	0,23*	0,12**
Benevolencia	0,17*	0,13*	0,20*	0,24*	0,21*	0,09**
Conformidad	0,06	0,16*	0,20*	0,24*	0,20*	0,11**
Tradición	0,16*	0,12*	0,13*	0,16*	0,13*	0,19*
Valores mixtos	0,19*	0,12*	0,26*	0,26*	0,26*	0,19*
Universalismo	0,21*	0,11**	0,22*	0,22*	0,24*	0,15*
Seguridad	0,06	0,08	0,20*	0,20*	0,16*	0,17*
Apertura al cambio	0,29*	0,11**	0,30*	0,31*	0,34*	0,18*
Conservación	0,13*	0,16*	0,23*	0,26*	0,21*	0,15*
Autopromoción	0,21*	0,14*	0,28*	0,28*	0,30*	0,19*
Autotrascendencia	0,28*	0,14*	0,24*	0,26*	0,29*	0,12*
Estrategias enfrentamiento activas	0,15*	0,01	0,15*	0,18*	0,13*	0,11**
Estrategias enfrentamiento pasivas	-0,15*	-0,08	-0,09**	-0,08	-0,11**	0,06

Nota: * $p < 0,01$

Nota: ** $p < 0,05$

La satisfacción con la vida, la satisfacción laboral, el engagement en el trabajo, y sus tres dimensiones, correlacionan significativamente ($p < 0,01$) aunque su relación es débil-media, a excepción, lógicamente, de la relación muy fuerte obtenida entre el engagement en el trabajo y sus tres dimensiones; vigor, dedicación y absorción.

En cuanto a la relación de las variables de estudio y las variables independientes, encontramos que la satisfacción con la vida se asocia sobre todo con extraversión, calidez, emociones positivas y competencia. En el caso de la satisfacción laboral, la correlación es mayor con calidez y competencia y,

finalmente en engagement en el trabajo la asociación es mayor con extraversión, calidez, emociones positivas, orientación al logro y logro.

Para saber la importancia de cada una de estas variables como predictoras, se calcula la regresión lineal múltiple, Tabla 118.

Tabla 118.

Regresión lineal múltiple de SWLS, SL y Engagement en el trabajo y las variables independientes.

VD	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Anova (F)	Anova (sig.)
SWLS	0,39	0,35	9,15	0,00
SL	0,25	0,20	4,84	0,00
Engagement	0,32	0,28	7,37	0,00
Vigor	0,36	0,32	8,47	0,00
Dedicación	0,32	0,27	6,92	0,00
Absorción	0,21	0,16	4,03	0,00

Para este análisis se han eliminado las variables donde se ha encontrado multicolinealidad, en todos los casos se han eliminado las variables de valores individuales, autodirección, estimulación, hedonismo, logro, poder, valores colectivos, valores mixtos, autodisciplina, escrupulosidad y extraversión y además en el caso de satisfacción con la vida y satisfacción laboral, la variable de engagement en el trabajo. Tomadas juntas, el resto de las variables, explican un 35% de la varianza de la variable dependiente de satisfacción con la vida, el 20% de la satisfacción laboral y el 28% de engagement en el trabajo. En cuanto a las tres dimensiones de engagement en el trabajo, la varianza explicada oscila del 32% (vigor) al 16% (absorción).

A continuación, se calcula cuánto comparten la satisfacción con la vida, satisfacción laboral y engagement en el trabajo con cada una de estas variables, es decir qué importancia relativa tienen cada una de ellas en estas variables dependientes, Tabla 119.

Tabla 119.
Importancia relativa de las variables en SWLS, SL y Engagement

	SWLS		SL		Engagement		Vigor		Dedicación		Absorción	
	Beta	Tolerancia	Beta	Tolerancia	Beta	Tolerancia	Beta	Tolerancia	Beta	Tolerancia	Beta	Tolerancia
SWLS			0,35	0,67	0,04	0,62	0,07	0,62	0,07	0,62	-0,02	0,80
SL	0,28	0,82			0,17	0,78	0,14	0,78	0,21	0,78	0,11	0,78
Engagement												
Vigor	0,11	0,26	0,06	0,26								
Dedicación	0,06	0,32	0,23	0,33								
Absorción	-0,12	0,40	-0,06	0,39								
E.A.Activas	0,03	0,65	-0,04	0,65	-0,02	0,65	0,01	0,65	-0,05	0,65	-0,02	0,65
E.A.Pasivas	-0,05	0,70	0,02	0,69	-0,01	0,69	-0,01	0,69	0,00	0,69	-0,03	0,69
V. individuales												
Autodirección												
Estimulación												
Hedonismo												
Logro												
Poder												
V. Colectivos												
Benevolencia	-0,07	0,43	-0,02	0,43	-0,07	0,44	-0,01	0,44	-0,04	0,44	-0,15	0,44
Conformidad	-0,11	0,52	0,12	0,52	0,05	0,52	0,07	0,52	0,06	0,52	0,01	0,52
Tradición	0,12	0,70	0,00	0,69	0,03	0,69	0,03	0,69	0,03	0,69	0,02	0,69
V. Mixtos												
Universalismo	0,05	0,50	-0,02	0,50	0,02	0,51	-0,04	0,51	0,04	0,51	0,04	0,51
Seguridad	-0,01	0,69	0,02	0,69	0,06	0,69	0,04	0,69	0,02	0,69	0,08	0,69
Extraversión												
Ex. Calidez	0,01	0,38	0,08	0,38	0,17	0,40	0,15	0,39	0,04	0,39	0,26	0,39
Ex. Gregarismo	0,03	0,56	-0,04	0,56	-0,04	0,57	-0,04	0,57	0,02	0,57	0,09	0,57
Ex. Asertividad	0,03	0,59	0,11	0,60	0,06	0,60	0,09	0,60	0,02	0,60	0,04	0,60
Ex. Actividad	0,02	0,48	-0,17	0,51	0,06	0,50	0,07	0,50	0,02	0,50	0,06	0,50
Ex. Búsqueda Ex.	0,01	0,67	-0,03	0,67	0,02	0,67	0,01	0,67	0,03	0,67	-0,00	0,67
Ex. Emociones Po.	0,17	0,43	-0,07	0,42	0,12	0,44	0,07	0,44	0,25	0,44	0,01	0,44
Escrupulosidad												
Es. Competencia	0,17	0,48	0,00	0,47	-0,04	0,48	-0,05	0,46	0,04	0,46	-0,11	0,46
Es. Orden	-0,00	0,69	-0,09	0,70	-0,10	0,7	-0,11	0,65	-0,08	0,65	-0,10	0,65
Es. Sentido De.	-0,08	0,46	0,06	0,46	0,07	0,46	0,03	0,43	0,01	0,43	0,10	0,43
Es. Orientación Lo.	0,08	0,45	-0,08	0,45	0,23	0,47	0,18	0,46	0,12	0,46	0,29	0,46
Es. Autodisciplina							0,18	0,45	0,03	0,45	-0,08	0,45
Es. Deliberación	0,05	0,59	0,02	0,59	0,05	0,59	0,06	0,59	0,02	0,59	0,05	0,59

Si observamos los coeficientes Beta de la tabla anterior, vemos que las variables más importantes para la satisfacción con la vida son satisfacción laboral (0,28), emociones positivas (0,17) y competencia (0,17). Las variables con mayor peso en satisfacción laboral son la satisfacción con la vida (0,35) y dedicación (0,23), siendo en engagement en el trabajo, las variables de orientación al logro (0,23), calidez (0,17) y satisfacción laboral (0,17). En cuanto a las tres dimensiones de engagement en el trabajo, encontramos que, en vigor, las variables de mayor importancia son orientación al logro (0,18),

autodisciplina (0,18) y calidez (0,15). En la dimensión de dedicación, las variables con mayor peso son emociones positivas (0,25) y satisfacción laboral (0,21), y, finalmente, en la dimensión de absorción son orientación al logro (0,29) y calidez (0,26).

Capítulo 4. Discusión y Conclusiones

4.1 Confirmación (o no) de las hipótesis planteadas

El objetivo general de esta investigación se ha centrado en analizar variables del entorno laboral, satisfacción con la vida, satisfacción laboral, engagement, personalidad, estrategias de afrontamiento y valores del profesorado de la UV que participa en el programa MOTIVEM, y su comparación con profesorado de la misma universidad que no participa en este programa.

Uno de los objetivos específicos que se planteaba en esta tesis era **determinar el perfil del profesorado participante en relación con las variables psicosociales**, concretándose en seis hipótesis de trabajo.

La primera de ellas, “existe una relación entre las puntuaciones obtenidas en satisfacción con la vida, satisfacción laboral y engagement en el trabajo”, se confirma, ya que, se identifica una relación positiva entre las puntuaciones obtenidas por el profesorado en estas tres variables, lo que refuerza la evidencia científica (Bakker, 2011; Blatny et al., 2018; Dolan y Gosselin, 2000; Granziera y Perera, 2019; Hakanen et al., 2006; Höigaard et al., 2012; Kantén y Sadullah, 2012; Li et al., 2015; Mérida-López y Extremera, 2020; Rice et al., 1980; Sacks, 2006; Tomás et al., 2019; Znidarsic y Maric, 2021).

La segunda hipótesis, “el profesorado caracterizado por las estrategias de afrontamiento centradas principalmente en la emoción obtendrá puntuaciones menores en satisfacción con la vida, satisfacción laboral y engagement en el trabajo (Carmona et al., 2008; Rey et al., 2016; Mónaco et al., 2017; Penner, 2014)”, también, se confirma, por lo que es importante conocer si este tipo de estrategias de afrontamiento predominan en el profesorado.

La tercera hipótesis, “el profesorado que puntúa alto en extraversión y escrupulosidad obtendrá mayores puntuaciones en satisfacción con la vida, satisfacción laboral y engagement en el trabajo (Blatny et al., 2018; Laca et al., 2011; Kim et al., 2017; Salinas, 2020; Strickhouser et al., 2017; Zambrano-Cruz et al., 2018), siendo las mujeres las que mayor puntuación obtienen en estos dos factores de personalidad

(Costa et al., 2001; Goodwin y Gotlib, 2004)”, se confirma, pero solo parcialmente. Se identifica una relación positiva entre extraversión y escrupulosidad y las tres variables objeto de estudio, pero no se encuentran diferencias significativas entre hombres y mujeres en sus puntuaciones en extraversión y escrupulosidad. Estos resultados son coherentes con el valor predictivo positivo de estos factores de personalidad en relación con la satisfacción con la vida (Bojanowska y Urbanska, 2021; López-Nuñez et al., 2020; Lucas, 2008; Pavot y Diener, 2011; Steel et al., 2008) y con el concepto de engagement basado en la teoría de demandas y recursos, donde se entiende la personalidad como un recurso, en especial los factores de extraversión y escrupulosidad (Moreno et al., 2009; Znidarsic y Maric, 2021).

La cuarta hipótesis, “las puntuaciones de los valores colectivos, orientados a la benevolencia y el universalismo, serán mayores que las puntuaciones obtenidas en los valores individuales, siendo estas puntuaciones aún mayores en las mujeres (Vidal, 2015)”. Esta hipótesis, también, se confirma, pero de nuevo parcialmente porque las puntuaciones obtenidas en estos valores son mayores en comparación con las puntuaciones de los valores individuales, lo que apoyaría la creencia del rol docente altruista (Expósito, 2018; Schwartz et al., 2001) pero no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres, no coincidiendo con las diferencias encontradas por género por Warner (1976).

En cuanto a la quinta hipótesis, “el género (Durán et al., 2001; Extremera et al., 2010; Gil-Monte y Peiró, 2000; Mónaco et al., 2017) y la edad influirán en las puntuaciones obtenidas en satisfacción con la vida, satisfacción laboral y engagement en el trabajo”, se constata que en relación con el género los hombres obtienen mayores puntuaciones que las mujeres en satisfacción laboral y engagement, pero no se diferencian en los datos alcanzados en satisfacción con la vida. En cuestión de la edad sólo se identifican diferencias en satisfacción laboral, siendo el profesorado de mayor edad, a partir de 54 años, el que obtiene puntuaciones significativamente mayores en comparación con dos de los otros tres grupos, el más joven (menor de 39 años) y el grupo de 46 a 53 años. Estos datos respaldan los resultados de la investigación de Znidarsic y Maric (2021) que identificaron la influencia de la edad y el género en la

variable de satisfacción laboral, pero contradicen esta misma influencia para la variable de satisfacción con la vida, donde en nuestro estudio no se observa. Otro tema es la asociación entre el engagement y la edad, los resultados de nuestro estudio no coinciden con los encontrados por Salanova y Schaufeli en 2009, donde la edad sí que se relaciona con el engagement, indicando que a mayor edad mayor engagement, ni tampoco coinciden con los publicados por Hernández (2018) sobre el vínculo entre el género y el engagement ya que mientras en nuestro estudio el género sí tiene peso en la variable de engagement, en los aportados por Hernández no se encontraron influencias concluyentes.

Y por último en este objetivo, se hipotetiza que, a nivel organizacional, la categoría profesional, antigüedad (Laca et al., 2011) y centro donde se desarrolla la labor docente influirán en las puntuaciones obtenidas en satisfacción con la vida, satisfacción laboral y engagement. No se ha conseguido demostrar que existan diferencias significativas en satisfacción con la vida como consecuencia de la categoría profesional, años de experiencia ni rama de conocimiento, pero sí se han identificado diferencias significativas en satisfacción laboral y engagement. En satisfacción laboral, por categoría profesional, el profesorado funcionario (TU/CU) está significativamente más satisfecho laboralmente que los otros grupos, lo que muy probablemente se deba a las diferentes condiciones laborales en las que estos se encuentran, principalmente la falta de estabilidad laboral y precariedad salarial del personal investigador, los contratados doctor y asociados, especialmente de los asociados ya que, también, el profesorado contratado doctor y el PIF está significativamente más satisfecho laboralmente que el profesorado asociado. Estos resultados son coherentes con la mayor satisfacción laboral experimentada por el profesorado con más años de experiencia, más de 21 años, en comparación con el profesorado más novel, ya que muy previsiblemente en el grupo de profesorado con más experiencia se encontrarán principalmente los docentes funcionarios de carrera (TU/CU), mientras que en los otros grupos estarán formados por PIF, ASU y Contratado doctor. Y por último, las diferencias encontradas en relación con la rama de conocimiento, corresponden al profesorado vinculado con la rama de conocimiento de AI, AH y

CSJ, ya que todos ellos están significativamente más satisfechos en comparación con el profesorado de la rama de CS, por lo que entendemos que algún tipo de circunstancia laboral diferencial debe ocurrirle al profesorado de esta rama, ya que no hemos encontrado diferencias en satisfacción con la vida, engagement, personalidad, valores ni en estrategias de afrontamiento que puedan justificar estos resultados.

En relación con las diferencias en engagement, encontramos dos resultados interesantes. En las categorías profesionales, es el profesorado asociado el que tiene significativamente más vigor que el contratado doctor y funcionario. Los esfuerzos que deben realizar estos profesionales para mantener su actividad profesional dentro y fuera de la universidad, solo se puede mantener si están comprometidos con esta labor y demuestran grandes dosis de energía, y estos datos así lo demuestran. En cuanto a la experiencia, el profesorado con menos experiencia, menos de 5 años, puntúa significativamente más en la dimensión de dedicación que el resto de los grupos de profesorado, esto puede ser debido a que estos docentes están en periodo de adaptación a su puesto de trabajo, lo que requiere sin duda un mayor esfuerzo personal para conseguir alcanzar los objetivos docentes que el profesorado con mayor experiencia.

En el objetivo de **establecer el posible impacto generado por la COVID-19 en el profesorado en alguno de los aspectos psicológicos tratados**, se trabaja con la hipótesis de que se obtendrán mejores puntuaciones en satisfacción con la vida, satisfacción laboral y engagement en el profesorado en 2019 en comparación con los datos obtenidos en 2020 y 2021. Curiosamente no se identifican diferencias en satisfacción con la vida, coincidiendo con los resultados encontrados por López-Ruiz et al., (2021), pero sí en satisfacción laboral y engagement. En estas dos variables, se registran diferencias significativas encontrándose que, en satisfacción laboral, las puntuaciones del profesorado son mayores en 2019, antes de la COVID-19, que en 2020 y 2021 confirmándose la hipótesis de partida, pero no sucede lo mismo con la variable de engagement y en sus tres dimensiones, donde inesperadamente el profesorado obtiene

mayores puntuaciones con la COVID-19 en 2020 y 2021 en comparación con 2019, el único año de la muestra que no existía esta condición, no coincidiendo estos resultados con los encontrados por Ruiz-Frutos, et al., (2021), donde los profesionales con altos niveles de estrés redujeron sus niveles de engagement. Estos datos nos indican que la pandemia sí influyó en el bienestar del profesorado universitario, ya que no solo su satisfacción laboral se vio reducida en los dos años que tuvieron que afrontar esta situación, sino que, en nuestro caso, también, incrementaron su nivel de engagement en el trabajo. Una posible explicación a estos datos podría ser la necesidad de hacer frente a sus singulares y novedosas demandas laborales en un corto periodo de tiempo y su compromiso con su propio rol docente.

El tercer objetivo, **identificar las diferencias entre el profesorado MOTIVEM y el profesorado NO MOTIVEM en relación con los aspectos psicológicos de estudio**, donde se espera que el profesorado MOTIVEM obtenga mayores puntuaciones en satisfacción con la vida, satisfacción laboral y engagement que el profesorado no MOTIVEM, no se puede afirmar ya que no se han encontrado diferencias significativas entre estos dos colectivos en ninguna de estas tres variables. El profesorado universitario de esta muestra, tanto participante o no en MOTIVEM obtiene puntuaciones altas en las tres variables, demostrando buenos niveles de satisfacción con la vida, satisfacción laboral y engagement, sin ofrecer ningún indicador que nos haga suponer una influencia de MOTIVEM en estas variables, lo que no nos permite relacionar esta actividad con una condición laboral que favorezca el bienestar del profesorado (Gallup, 2006), y en consecuencia les proteja frente a los riesgos psicosociales a los que está expuesto.

Examinar el perfil del profesorado MOTIVEM, es el cuarto objetivo específico de esta tesis. Se parte de la premisa de que el profesorado MOTIVEM se caracterizaría por puntuaciones altas en satisfacción con la vida, satisfacción laboral y engagement, una personalidad extravertida con alto sentido del deber y el orden, donde primarían los valores colectivos y las estrategias de afrontamiento activas. En este sentido, no se ha conseguido identificar un cluster con el que se pueda reconocer al profesorado MOTIVEM, pero sí se han registrado diferencias significativas entre el profesorado MOTIVEM y el

profesorado de la UV que no participa en este programa, en algunas de las variables de la premisa de partida, como son su personalidad extravertida, su sentido del deber y sus valores colectivos, y en otras que, en principio, no esperábamos, como por el rasgo de escrupulosidad de orientación al logro, reforzado por su valor individual de logro y su valor colectivo de benevolencia. Estos resultados, que apoyan parcialmente nuestra hipótesis de partida y nos ofrecen nueva información, vienen a confirmar que no todo el profesorado universitario es susceptible de sentirse atraído por este tipo de iniciativas, identificándose la personalidad y los valores como variables importantes para tener en cuenta a la hora de reconocer al profesorado universitario más proclive para participar en MOTIVEM. Tiene sentido que, si MOTIVEM es una competición, el éxito personal mediante la demostración de sus propias competencias (Expósito, 2018; Schwartz, 2012) sea un rasgo de personalidad y un valor predominante en este profesorado. Además, al pretender motivar al alumnado para presentar iniciativas creativas a través del profesorado, la personalidad docente, también, juega un papel fundamental, sobre todo el factor de extraversión caracterizado por una mayor sociabilidad y locuacidad, lo que sin duda ayuda al docente a relacionarse y trabajar con mayor facilidad con su alumnado. Es lógico pensar, también, que, si el objetivo último de este programa persigue fomentar la empleabilidad del alumnado universitario poniendo en práctica competencias transversales requeridas en los entornos laborales, primen en el profesorado MOTIVEM el sentido del deber y los valores colectivos, principalmente su benevolencia, destacando la función social de su rol docente.

En relación con el objetivo, **analizar las diferencias en las puntuaciones obtenidas en satisfacción con la vida, satisfacción laboral y engagement del profesorado MOTIVEM tomadas en diferentes momentos temporales**, se parte de dos hipótesis. Primero, “que las puntuaciones obtenidas por el profesorado antes de participar en el programa MOTIVEM serán menores en las escalas de satisfacción con la vida, satisfacción laboral y engagement, que los valores obtenidos posteriormente a su experiencia coordinando equipos de estudiantes en MOTIVEM”. Los resultados indican que no existen diferencias en

las puntuaciones de satisfacción con la vida y satisfacción laboral, pero sí se han encontrado evidencias de las diferencias en engagement y en sus tres dimensiones, obteniendo el profesorado mayores puntuaciones antes de participar en MOTIVEM. Estos resultados resultan contradictorios con la hipótesis de partida, y nos hacen plantearnos que puede que existan otras variables que estén afectando a las puntuaciones de estas variables. Una justificación plausible para tener en cuenta es el momento temporal en el que fueron realizadas las encuestas atendiendo al calendario académico universitario. El profesorado completó la encuesta antes de participar en MOTIVEM en el mes de enero y una vez finalizada su participación entre los meses de mayo y junio. La carga académica de finales del último semestre no es comparable con la del mes de enero, ya que en ese periodo el profesorado no solo atiende su docencia, sino que también tutoriza trabajos fin de grado o máster con fechas de entrega próxima, con la presión añadida que ello supone, todo ello, sumado al agotamiento acumulado del curso, hace muy probable que estas circunstancias estén afectando directamente a su nivel de engagement y sus dimensiones. Otra posible explicación a esta discrepancia en las puntuaciones podría encontrarse en las expectativas del profesorado participante en MOTIVEM, ya que siendo una actividad voluntaria es muy probable que atraiga a un perfil de profesorado más animoso, cuyas expectativas de partida sean elevadas y que con la propia experiencia en MOTIVEM y la carga de trabajo y dedicación que comporta, se vea reducida por el esfuerzo realizado con los equipos de estudiantes.

Segundo, se espera que el seguimiento al profesorado MOTIVEM a través del tiempo confirme que se mantienen los valores altos en satisfacción con la vida, satisfacción laboral y engagement. Los resultados confirman esta hipótesis, ya que las puntuaciones se mantienen altas a través del tiempo, lo que avala las aportaciones científicas de Atienza et al. (2000) en relación con la estabilidad a largo plazo de la satisfacción con la vida como componente del bienestar subjetivo y nos indica que el profesorado MOTIVEM goza de un alto bienestar laboral duradero. Además, se han identificado valores significativamente mayores en engagement y en sus tres dimensiones, vigor, absorción y dedicación, en

la última toma de la muestra en comparación con la anterior, lo que demuestra que este profesorado no solo mantiene sus niveles de energía, concentración e implicación en su trabajo, sino que es capaz de aumentarlos con el tiempo. Estos resultados revelan que el profesorado de la UV que participa reiteradamente en MOTIVEM disfruta de un envidiable bienestar laboral estable en el tiempo y está comprometido con su trabajo, con todo lo que ello supone.

Y el último objetivo, **conocer la experiencia del profesorado de la UV en relación con el programa MOTIVEM**, se hipotetiza que la opinión del profesorado MOTIVEM sobre su participación en este programa se relacionará principalmente con la experimentación de emociones positivas, su impacto positivo en su labor docente e identificará las facilidades que le ofrece para relacionarse con profesorado, incrementando en consecuencia, su sentimiento de pertenencia a la UV. Con los resultados obtenidos, no se ha podido confirmar completamente esta hipótesis ya que, aunque más del 80% del profesorado MOTIVEM ha reconocido experimentar emociones positivas en esta iniciativa, tales como la satisfacción, menos del 55% identifica el impacto positivo de MOTIVEM en su labor docente y las facilidades que ofrece para relacionarse con otros docentes. Estos resultados sugieren que, aunque MOTIVEM va en la buena dirección al proporcionar satisfacción al profesorado participante, sigue existiendo camino por recorrer en cuanto a la identificación del profesorado de las otras recompensas profesionales que le ofrece este programa. Por un lado, la relación que se establece entre alumnado y profesorado permite conectar con al alumnado y percibirlo como un agente activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, reforzando su rol docente, en comparación con la que se establece en el aula que frecuentemente va acompañada de sentimientos de apatía. Y por otra, en relación con las opciones de relacionarse con otros docentes, ya que, aunque se anima a trabajar en colaboración con otros docentes en los equipos MOTIVEM, pocos docentes lo prueban, perdiendo así la oportunidad de ampliar su red de contactos y reforzar sus relaciones sociales en el entorno profesional, siendo estas relaciones claves para el bienestar docente (Hascher y Waber, 2021).

Además, se espera que el profesorado MOTIVEM reseñe que esta actividad formativa supone la mejora de competencias del alumnado para su futura empleabilidad. Esta afirmación se confirma, ya que el 92,16% del profesorado reconoce este impacto en el alumnado. Este resultado es clave porque reafirma el objetivo de MOTIVEM y explica, en parte, la participación del profesorado en esta iniciativa, caracterizado como hemos mencionado antes, por su compromiso con la sociedad a través de su labor docente animando a su alumnado a aprovechar su etapa universitaria y prepararse profesionalmente poniendo en prácticas sus competencias.

Por último, en este objetivo, se prevé que la satisfacción con la vida, satisfacción laboral y engagement del profesorado MOTIVEM que ha sido valorado positivamente por su alumnado en la competición de Ideas MOTIVEM sea mayor a la del resto de docentes MOTIVEM. No se han encontrado evidencias que confirmen esta hipótesis, a excepción de la dimensión de vigor de engagement, donde el profesorado con valoración positiva de su alumnado obtiene puntuaciones mayores en comparación con el otro grupo de docentes MOTIVEM. Como hemos mencionado anteriormente el profesorado MOTIVEM se caracteriza por su extraversión, sentido del deber y sus valores colectivos, pero, además, aquel valorado positivamente por su alumnado, demuestra más energía y resistencia mental en su trabajo (Salanova y Schaufeli, 2009). En relación con esta hipótesis, si entendemos como un mejor desempeño o eficacia docente, la valoración positiva que realiza el alumnado de su profesorado en la coordinación del equipo, nuestros resultados no coinciden con los propuestos por Warr y Nielsen (2018) donde a mayor desempeño mayor bienestar en el trabajo (satisfacción laboral, engagement en el trabajo y satisfacción con la vida), ni con los encontrados por Polo-Vargas et al. en 2017, donde a mayor satisfacción con la vida mayor productividad, en nuestro caso entendida como la valoración positiva del alumnado. Pero sí que refuerzan la evidencia científica aportada por Mérida-López y Extremera (2020) donde a mayor engagement mayor eficacia docente y con la propuesta por Salanova et al., (2005) que relaciona positivamente el engagement

con el rendimiento y la calidad de servicio, ya que la dimensión de vigor del profesorado valorado positivamente por su alumnado es mayor al resto del profesorado MOTIVEM.

Otro resultado relacionado con el profesorado MOTIVEM que no se contemplaba en las hipótesis iniciales se vincula con la personalidad y los valores del profesorado MOTIVEM que ha recibido una valoración positiva por parte de su alumnado. Estos docentes se caracterizan significativamente en el rasgo de extraversión de búsqueda de excitación y en el valor individual de autodirección, por lo que además de diferenciarse por su vigor, según la confirmación de la hipótesis de partida, a estos profesionales les atrae la posibilidad de explorar y poder elegir y buscan actividades que les estimulen. Esto podría explicar por qué son percibidos por el alumnado más positivamente que el resto del profesorado MOTIVEM, ya que la competencia Ideas MOTIVEM está alineada tanto con el rasgo de búsqueda de excitación como con el valor de autodirección, al permitirle explorar nuevas ideas y formas de trabajo en equipo, así como a tomar decisiones.

4.2 Otros resultados obtenidos

En esta investigación además de los resultados relacionados con las hipótesis planteadas se han encontrado otros resultados que resultan de interés.

La pandemia no solo afectó a la satisfacción laboral y el engagement del profesorado, sino que, también, a sus estrategias de afrontamiento utilizadas. Los resultados muestran que las puntuaciones de las estrategias de afrontamiento activas, caracterizadas por hacer frente o influir en la fuente de estrés (Lazarus y Folkman, 1984), fueron significativamente mayores en 2020 y 2021 en relación con las puntuaciones obtenidas en 2019, coincidiendo con los resultados obtenidos por Herman et al., en 2021 donde las puntuaciones de afrontamiento del profesorado en 2020 fueron mayores que las obtenidas en 2019, debido según estos autores a su confianza en la capacidad para afrontar la situación, lo que reafirma la conclusión de Jelinska y Paradowski (2021) sobre la situación privilegiada del profesorado universitario en comparación con el profesorado de niveles educativos previos, en cuanto a grados de afrontamiento

y engagement. Sin duda otro ejemplo de la adaptación y del esfuerzo realizado por este colectivo para hacer frente a las exigencias docentes con la Covid-19, quedando de manifiesto que las estrategias de afrontamiento representan a la personalidad en acción (Bolger, 1990), requieren esfuerzo y son claves para afrontar el estrés (Lazarus y Folkman, 1984), en nuestro caso representado por la situación generada por la pandemia y, donde los recursos y demandas del entorno son cruciales.

Los tres valores considerados saludables por su correlación positiva con la satisfacción con la vida; autodirección, estimulación y hedonismo (Ostermann et al., 2017; Bojanowska y Urbanska, 2021) también correlacionan en nuestra investigación con satisfacción con la vida.

4.3 Ámbito de aplicación de la investigación

Estos resultados pueden contribuir en la mejora del diseño formativo de la escuela MOTIVEM, dirigida al profesorado de la UV, ya que han posibilitado el conocimiento de sus valores clave y sus factores y rasgos de personalidad, lo que en un futuro puede permitir adaptar tanto sus objetivos, como su metodología y contenidos, redundando en su bienestar subjetivo ya que la escuela MOTIVEM puede contribuir a reforzar sus rasgos de personalidad (Vizoso, 2020; Serrano et al., 2020)

En cuanto a la identificación, atracción y fidelización del profesorado de la UV más afín a MOTIVEM, esta investigación es de gran utilidad ya que se han detectado áreas de mejora en cuanto a la percepción por parte del profesorado de los beneficios que les reporta participar en este programa, así como la importancia de resaltar en la difusión de la Escuela MOTIVEM las competencias docentes que refuerza este programa de acuerdo con el modelo proporcionado por Medina y Barquero, tales como la promoción del trabajo en equipo, el desarrollo de un enfoque interdisciplinario, la motivación del aprendizaje significativo, la promoción de la generación de valores, la vinculación de la formación con el contexto económico y social y el desarrollo de trabajo colaborativo en redes y con pares de docentes (Merlyn-Sacoto et al., 2018).

En conclusión, esta investigación aporta datos relevantes sobre el programa MOTIVEM y su contribución al bienestar subjetivo del profesorado de la UV que les permite desarrollar su potencial docente de acuerdo con su personalidad y valores, y como consecuencia cooperar en hacer de la UV una universidad más sostenible y saludable en el tiempo, de acuerdo con sus líneas estrategias de actuación.

4.4 Limitaciones encontradas en el presente trabajo

En esta investigación existen ciertas limitaciones que se deben tener en cuenta. En relación con el tipo de medida utilizada, hay que decir que, al emplearse exclusivamente encuestas para todas las variables, y ser estas medidas de autoinforme, puede verse afectada la objetividad de las respuestas (Moreno-Jiménez et al., 2009; Segurado y Agulló, 2002), por lo que en futuros estudios se deberían incorporar otras medidas objetivas que puedan controlar el posible sesgo de las apreciaciones individuales de las pruebas.

En cuanto a la muestra, existen dos limitaciones a valorar. Primero sobre cómo se ha obtenido la muestra, ya que se ha seguido un muestreo incidental, lo que, junto con el número ajustado de participantes, no favorece la generalización de los resultados, recomendándose que en próximas investigaciones se realice un muestreo aleatorio y estratificado (Extremera et al., 2010), ampliando el número de la muestra, sobre todo atendiendo a las categorías profesionales y ramas de conocimiento del profesorado de la UV. Además, al estar determinada la muestra por la participación voluntaria del profesorado, se corre el riesgo de que aparezca algún sesgo en la variabilidad en los resultados determinado por sus características personales (Segurado y Agulló, 2002).

Finalmente, hay que mencionar que, al tratarse de un estudio sobre satisfacción con la vida, satisfacción laboral y engagement, habría que incluir en futuras investigaciones otras variables que permitan tener una visión más amplia del perfil del bienestar del docente universitario, en especial medidas sobre el síndrome de estar quemado y otras medidas objetivas del estado de salud (Extremera et al., 2010) que podrían estar influyendo en las respuestas, e incluso medidas sobre felicidad y adicción

al trabajo como proponen desde el modelo multidimensional del bienestar del trabajador basado en la teoría de demandas y recursos laborales de Bakker y Oerlemans en 2011 (citado en Hascher y Waber, 2021).

Referencias

- Aavik, T. y Dobewall, H. (2017). Where is the location of "Health" in the Human Values System? Evidence from Estonia. *Social Indicators Research*, Vol. 131, pp.1145-1162. DOI: 10.1007/s11205-016-1287-4
- Abreu Araújo, M. (2017). Bienestar en el Trabajo y Calidad de Vida en el Trabajo: relaciones con nuevas formas de trabajo e implicaciones futuras. *Revista Internacional y Comparada de Relaciones Laborales y Derecho del Empleo*, Vol. 5(1).
http://ejcls.adapt.it/index.php/rld_eadapt/article/view/459
- Adell, F. L., Castillo, I., Álvarez, O. y Tomás, I. (2019). Valores personales en el baloncesto de formación y su relación con el bienestar y la intención futura de práctica a través de la motivación. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, Vol. 19(2), pp. 227-242.
http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1578-84232019000200018
- Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo (2018). *Guía práctica para el bienestar en el trabajo*.
- Alarcon, G. M. y Lyons, J. B. (2011). The relationship of engagement and Job Satisfaction in Working Samples. *The Journal of Psychology*, Vol. 145(5), pp. 463-480.
- Arieli, S., Sagiv, L., y Roccas, S. (2020). Values at Work: The Impact of Personal Values in Organisations. *Applied Psychology: An International Review*, Vol. 69(2), pp. 230-275.
DOI:<https://doi.org/10.1111/apps.12181>
- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I. y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en Adolescentes. *Psicothema*, Vol. 2(2), pp. 314-319
- Bachmann, R., Gonschor, M., Korfhage, T. y Wübker, A. (2021). Covid-19 and life satisfaction across Europe. *Applied Economics Letters*. DOI:<https://doi.org/10.1080/13504851.2021.2005766>

- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y. y Van den Brande, G. (2016). EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework. *Publication Office of the European Union*. DOI:10.2791/593884.
- Báguena, M.J., Beleña, A., Díaz, A., Roldán, C. y Villarroya, E. (2002). *Estructura y dinámica de la personalidad en el estrés post-traumático en mujeres maltratadas*. Informe Técnico, 1-206. Investigación subvencionada por el ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (Instituto de la Mujer).
- Bakker, A. B. (2011). An Evidence-Based Model of Work Engagement. *Current Directions in Psychological Science* Vol. 20(4), pp. 265-26. DOI: 10.1177/0963721411414534.
- Bakker, A. B. y Demerouti, E., (2008). The Job Demands-Resources Model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 22, pp. 309-328. DOI:<https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Blatny, M., Kveton, P., Jelinek, M., Solcova, I., Zabrodska, K., Mudrak, J. y Machovcova, K. (2018). The Influence of Personality Traits on Life Satisfaction Through Work Engagement and Job Satisfaction among Academic Faculty Members. *Studia Psychologica*, Vol. 60(4), pp. 274-286. DOI:10.21909/sp.2018.04.767
- Bojanowska, A. y Piotrowski, K. (2021). Two levels of personality: Temperament and values and their effects on hedonic and eudaimonic well-being. *Current Psychology* Vol. 40(3), pp. 1185-1193. DOI:<https://doi.org/10.1007/s12144-018-0043-0>
- Bojanowska, A. y Urbanska, B. (2021). Individual values and wellbeing: The moderating role of personality traits. *International Journal of Psychology*, Vol. 56(5), pp. 698-709. DOI:10.1002/ijop.12751
- Bolger, N. (1990). Coping as a Personality Process: A Prospective Study. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 59(3), pp. 525-537. DOI:<http://doi.org/10.1037/0022-3514.59.3.525>
- Botero, C. (2012). Riesgo psicosocial intralaboral y “burnout” en docentes universitarios de algunos países latinoamericanos. *Cuadernos de Administración*, Vol. 28(48), pp. 118-133.

<http://cuadernosdeadministracion.univalle.edu.co/index.php/cuadernosadmin/articleview/1481/1885>

- Busseri, M. A. (2018). Examining the structure of subjective well-being through meta-analysis of the associations among positive affect, negative affect, and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, Vol. 122, pp. 68-71. DOI:<https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.10.003>
- Carmona, C., Buunk, A. P., Peiró, J. M., Rodríguez, I. y Bravo, M. J. (2010). Do social comparison and coping styles play a role in the development of burnout? Cross-sectional and longitudinal findings. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, Vol. 79(1), pp. 85–99. DOI:<https://doi.org/10.1348/096317905X40808>
- Carver, C. S. y Connor-Smith, J. (2010). Personality and Coping. *Annual Reviews of Psychology online*, Vol. 61, pp. 679–704. [Personality and Coping \(annualreviews.org\)](http://annualreviews.org)
- Carver, Ch., Scheier, M. y Weintraub, J. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 56 (2), pp. 267-283. DOI:[10.1037//0022-3514.56.2.267](https://doi.org/10.1037//0022-3514.56.2.267)
- Caselles, A., Micó, J. C. y Amigó, S. (2018). Factor general de personalidad: historia de una aventura interdisciplinar. *Revista Internacional de Sistemas*, Vol. 22(1), pp. 7-12. DOI:<https://doi.org/10.7203/RIS.22.1.11485>
- Clonninger, S. C. (2003). *Teorías de la personalidad*. Pearson Educación.
- Colom, C. C. y Contreras, M. J. (2018). Burnout at the Supermarket: Testing the Relevance of Personality and Stressful Situations. *Acción Psicológica*, Vol. 15(2), pp. 27–38. DOI:<https://doi.org/10.5944/ap.15.2.22154>

- Connor-Smith, J. K y Flachsbart, C. (2007). Relations between Personality and Coping: A Meta-Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 93, pp. 1080–1107. DOI:<https://doi.org/10.1037/0022-3514.93.6.1080>
- Costa, P. T. y McCrae, R. R. (1992a). The Five-Factor Model of Personality and Its Relevance to Personality Disorders. *Journal of Personality Disorders*, Vol. 6(4), pp. 343-359. DOI:[10.1521/pedi.1992.6.4.343](https://doi.org/10.1521/pedi.1992.6.4.343)
- Costa, P. T., Jr. y McCrae, R. R. (1992b). The Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO-Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual. *Psychological Assessment Resources*.
- Costa, P. T., Terracciano, A. y McCrae, R. R. (2001). Gender differences in personality traits across cultures: Robust and surprising findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 81, pp. 322-331. DOI:<https://doi.org/10.1037/0022-3514.81.2.322>
- Da, S., Fladmark, S. F., Wara, I., Christensen, M. y Innstrand, S. T. (2021). To Change or Not to Change: A Study of Workplace Change during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, Vol. 19(4):1982. DOI:<https://doi.org/10.3390/ijerph19041982>
- Demerouti, E., Mostert, K. y Bakker, A., (2010). Burnout and work engagement: a thorough investigation of the independency of both constructs. *Journal of Occupational Health Psychology*, Vol. 15, pp. 209-222. DOI:<https://doi.org/10.1037/a0019408>
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. J. y Griffin, S. (1985). The Satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, Vol. 49, pp. 71-75.
- Díez, J. (2011). ¿Regreso a los valores materialistas? El dilema entre seguridad y libertad en los países desarrollados. *Revista Española de Sociología*, Vol. 15, pp. 9-46. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3930038>

- Dolan, S. L. y Gosselin, E. (2000). Job satisfaction and life satisfaction: analysis of a reciprocal model with social demographic moderators. *Economics Working Papers*, 484. <https://ideas.repec.org/p/upf/upfgen/484.html>
- Durán, M. A., Extremera, N., Montalbán, F. M. y Rey, L. (2005). Engagement y burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, Vol. 21(1-2), pp. 145-158. https://www.researchgate.net/publication/253234681_Engagement_y_Burnout_en_el_ambito_docente_Analisis_de_sus_relaciones_con_la_satisfaccion_laboral_y_vital_en_una_muestra_de_profesores
- Durán, A., Extremera, N. y Rey, L. (2001): Burnout en profesionales de la enseñanza: un estudio en Educación primaria, secundaria y superior. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, Vol. 17, pp. 45-62. <https://journals.copmadrid.org/jwop/files/77072.pdf>
- Escobar Ramírez, A. y Fitch Osuna, J.M. (2013). Revisión teórica y medida del concepto de calidad de vida. *Arquitectura, Ciudad y Entorno ACE*, año 8, Nº.22, pp. 99-122.
- European Commission. (2020). *Entrepreneurial culture of young people, and entrepreneurship education*. https://ec.europa.eu/growth/content/entrepreneurial-culture-young-people-and-entrepreneurship-education-0_en
- Evans, A. M., Meyers, M. C., Van De Calseyde, P. F. M y Stavrova, O. (2022). Extroversion and Conscientiousness Predict Deteriorating Job Outcomes During the COVID-19 Transition to Enforced Remote Work. *Social Psychological and Personality*, Vol. 13(3), pp. 781-791. DOI:10.1177/19485506211039092
- Expósito, C. D. (2018). Valores básicos del profesorado: una aproximación desde el modelo axiológico de Shalom Schwartz. *Educación y Educadores*, Vol. 21(2), pp. 307-325. DOI:[10.5294/edu.2018.21.2.7](https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.7)

- Extremera, N., Rey, L. y Pena, M. (2010). La docencia perjudica seriamente la salud. Análisis de los síntomas asociados al estrés docente. *Boletín de Psicología*, Vol. 100, pp. 43-54.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3391606>
- Fajardo, A. L., Montejo, F., Molano, G., Hernández, J. y Quintero, A. (2013). Correlación entre los Factores de Riesgo Intralaboral y los Niveles Séricos de Cortisol en Docentes Universitarios. *Ciencia & Trabajo*, Vol. 15(46), pp. 1-6. DOI:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492013000100002>
- Felce, D. (1997). Defining and applying the concept of quality of life. *Journal of Intellectual Disability Research*, Vol. 41(2), pp.126-135.
- Felce, D. y Perry, J. (1995). Quality of life: It's Definition and Measurement. *Research in Developmental Disabilities*, Vol. 16(1), pp. 51-74.
- Fernández-Ballesteros, R. (1998). Quality of life: the differential conditions. *Psychology in Spain*, Vol.2(1), pp. 57-65.
- Finegan, J. E. (2000). The impact of person and organizational values on organizational commitment. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, Vol. 73, pp. 149-169.
- Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y de Trabajo, Eurofound. (2017). *Encuesta europea sobre calidad de vida 2016 (EQLS)*.
- Fundación Universidad-Empresa ADEIT y Universitat de València. (2018). *School MOTIVEM for teaching staff. Course Guide*.
- Fundación Universidad-Empresa ADEIT. (2022). *MOTIVEM*. www.adeituv.es/motivem
- Fute, A. Oubibi, M. Sun, B. Zhou, Y. y Xiao, W. (2022). Work Values Predict Job Satisfaction among Chinese Teachers during COVID-19: The Mediation Role of Work Engagement. *Sustainability*, Vol. 14(3),1353. DOI:<https://doi.org/10.3390/su14031353>

- Gallup, (2006). Gallup Study: Engaged Employees Inspire Company Innovation. *Gallup Management Journal*. <https://news.gallup.com/businessjournal/24472/whos-driving-innovation-your-company.aspx>
- García, M. M., Iglesias, S., Saleta, M. y Romay, J. (2016). Riesgos Psicosociales en el profesorado de enseñanza universitaria: diagnóstico y prevención. *Journal of Work and Organizational Psychology*, Vol. 32(3), pp. 173-182. DOI:<https://doi.org/10.1016/j.rpto.2016.07.001>
- García, A., Ramos, P. y García, M. (2009). Los Big Five y el efecto moderador de la resistencia en el agotamiento emocional. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, Vol. 25(2), pp. 135-147. <http://www.redalyc.org/pdf/2313/231316498004.pdf>
- García-Bellido, R.; González, J. y Jornet, J. M (2010a). SPSS: Análisis de fiabilidad. Alfa de Cronbach. *Grupo de Innovación Educativa innovaMIDE*, Universitat de València. [Introducción al SPSS: Alfa de Cronbach \(uv.es\)](#)
- García-Bellido, R.; González, J. y Jornet, J. M (2010b). SPSS: Pruebas no paramétricas. Kolmogorov Smirnov. *Grupo de Innovación Educativa innovaMIDE*, Universitat de València. [Introducción al SPSS: Pruebas no paramétricas \(uv.es\)](#)
- García Riaño, D. (1991). Calidad de vida: Aproximación histórico conceptual. *Boletín de Psicología*, Vol. 30, pp. 55-94.
- Gil-Monte, P. R. (2009). Algunas razones para considerar los riesgos psicosociales en el trabajo y sus consecuencias en la salud pública. *Revista Española de Salud Pública*, Vol. 83(2), pp. 169-173. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57272009000200003
- Gil-Monte, P. R. y Peiró, J. M. (2000): Un estudio comparativo sobre criterios normativos y diferenciales para el diagnóstico del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) según el MBI-HSS en España. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, Vol. 16(2), pp. 135-149. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=620203>

- Gómez, M. (2012). *Rol de la universidad en la conformación de valores pro-sociales. Un estudio transversal en la Universidad Autónoma de Santo Domingo*. [Tesis doctoral]. Universitat de València. https://trobes.uv.es/permalink/34CVA_UV/um6gse/alma991009436412006258
- González, P., Peiró, J. M., y Bravo, M. (1996). Calidad de vida laboral. En J. M. Peiró y F. Prieto (Eds.): *Tratado de Psicología del Trabajo*, Vol. 2, pp. 161-186.
- González Baltazar, R., Hidalgo Santacruz, G. y Salazar Estrada, J. G. (2006). "Calidad de vida en el trabajo": un término de moda con problemas de conceptualización. *Psicología y Salud*, Vol. 17(1), pp. 115-123. <https://www.redalyc.org/pdf/291/29117113.pdf>
- Goodwin, R. y Gotlib, I. (2004). Gender differences in depression: the role of personality factor. *Psychiatry Research*, Vol. 126(2), pp. 135-142. DOI:<https://doi.org/10.1016/j.psychres.2003.12.024>
- Granados, I. (2011). Calidad de vida laboral: historia, dimensiones y beneficios. *Revista de Investigación en Psicología*, Vol. 14(2), pp. 271-276. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ripsi/v14n2/a14.pdf>
- Granziera, H., y Perera, H. N. (2019). Relations among teachers' self-efficacy beliefs, engagement and work satisfaction: a social cognitive view. *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 58, pp. 75-84. DOI:10.1016/j.cedpsych.2019.02.003
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. y Shin, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, Vol. 43, pp. 495-513. DOI:<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Hakanen, J. J. y Schaufeli, W. B. (2012). Do burnout and work engagement predict depressive symptoms and life satisfaction? A three-wave seven-year prospective study. *Journal of Affective Disorders*, Vol. 141 (2-3), pp. 415-424. DOI: 10.1016/j.jad.2012.02.043.
- Hascher, T. y Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000-2019. *Educational Research Review* 34. DOI:<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>

- Herman, K. C., Sebastina, J., Reinke, W. M. y Huang, F. L. (2021). Individual and School Predictors of Teacher Stress, Coping and Wellness during the COVID-19 Pandemic. *American Psychological Association*, Vol. 36(6), pp. 483-493. DOI:<https://doi.org/10.1037/spq0000456>
- Hernández Oñativia, X. (2018). *Análisis del burnout y engagement en docentes: un estudio de diario* [Tesis Doctoral]. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/46770/1/T39672.pdf>
- Herranz Bellido, J. (2004). *La calidad de vida, el trabajo y la salud de los profesores universitarios*. [Tesis doctoral]. Universidad de Alicante.
- Hofstede, G. (1984): *Culture's consequences: International differences in workrelated values*. Sage Publications.
- Höigaard, R., Giske, R. y Sundsli, K. (2012). Newly qualified teachers' work engagement and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout, and the intention to quit. *European Journal of Teacher Education*, Vol. 35, pp. 347-357. DOI:<https://doi.org/10.1080/02619768.2011.633993>
- Horton, N. y Jacobs, K. (2022). How does the working environment transition impact perceived work-related quality of life for postsecondary teachers within the United States?. *Work*, Vol. 71(2), pp. 417-421. DOI: [10.3233/WOR-210819](https://doi.org/10.3233/WOR-210819)
- Ideo Design Thinking, 2020. <https://designthinking.ideo.com>
- Inglehart, R. (1977). *The silent revolution: changing values and political styles among western publics*. Princeton University Press.
- Jakubowski, T. D. y Sitko-Dominik, M. M. (2021). Teacher's mental health during the first two waves of the COVID-19 pandemic in Poland, *Plos One*, Vol.16(9). DOI:[10.1371/journal.pone.0257252](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257252)

- Jelinska, M. y Paradowski, M. B. (2021). The impact of demographics, life and work circumstances on college and university instructors' well-being during quarantine. *Frontiers in Psychology*, 12:643229. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.643229>
- Judge, T. A., Heller, D. y Mount, M. K. (2002). Five-factor model of personality and job satisfaction: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 87, pp. 530–541. DOI:10.1037/0021-9010.87.3.530.
- Kanten, S. y Sadullah, O. (2012). An empirical research on relationship quality of work life and work engagement. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, Vol. 62, pp. 360-366. DOI:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.057>
- Kim, H., Schimmack, U., Oishi, S. y Tsutsui, Y. (2017). Extraversion and life satisfaction: A cross-cultural examination of student and nationally representative samples. *Journal of Personality*, Vol. 86, pp. 604-618.
- Laak, J. T. (1996). Las cinco grandes dimensiones de la personalidad. *Revista de Psicología de la PUCP*, XIV(2), pp. 129-181. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4625401.pdf>
- Laca, F. A., Mejía, J. C., Yáñez, C. L. y Mayoral, E. G. (2011). Factores afectivos y de personalidad como antecedentes del bienestar laboral en profesores españoles y mexicanos. *Pensamiento Psicológico*, Vol. 9(16), pp. 11-26. https://www.researchgate.net/publication/233255952_Factores_afectivos_y_de_personalidad_como_antecedentes_del_bienestar_laboral_en_profesores_espanoles_y_mexicanos
- Lado, M., Otero, I. y Salgado J. F. (2021). Cognitive reflection, life satisfaction, emotional balance and Job performance. *Psicothema*, Vol. 33(1), pp. 118-124. DOI: 10.7334/psicothema2020.261
- Langelaan, S., Bakker, A. B., Van Doornen L. J. P. y Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement: Do individual differences make a difference?. *Personality and Individual Differences*, Vol. 40, pp. 521-532.

- Lathabhavan, R. y Sudevan, S. (2021). The impact of psychological distress on life satisfaction and wellbeing of the indian general population during the first and second waves of COVID-19: A comparative study, *International Journal of Mental Health and Addiction*, pp.1-12. DOI:<https://doi.org/10.1007/s11469-021-00735-4>
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and Emotion: A new synthesis*. Springer Publishing Company.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. Springer Publishing Company.
- Li, Y., Fan, J. y Zhao, S. (2015). Organizational identification as a double-edged sword. *Journal of Personnel Psychology*, Vol. 14, pp. 182–191. DOI: 10.1027/1866- 5888/a000133.
- Llinares, L., Molpeceres, M. y Musitu, G. (2001). La autoestima y las prioridades personales de valor. Un análisis de sus interrelaciones en la adolescencia. *Revista anales de psicología*, Vol. 17(2), pp. 189-200. <http://revistas.um.es/analesps/article/view/28941/28031>
- Locke, E. A. (1976). Then nature and causes of job satisfaction. *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, pp. 1297-1349.
- López de la Llave, L., López de la Llave, A., Moral-Bofill, L. y Pérez-Llantada, C. (2021). Resiliencia y satisfacción vital durante la pandemia por Covid-19 en España: su relación con variables emocionales y sociodemográficas. *Acción Psicológica*, Vol. 18(1), pp. 121-134. DOI:<https://doi.org/10.5944/ap.18.1.28386>
- López-Nuñez, M. I., Díaz-Morales, J. F. y Aparicio-García, M. E. (2020). Individual differences, personality, social, family and work variables on mental health during COVID-19 outbreak in Spain. *Personality and Individual Differences*, Vol. 172. DOI:<https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110562>
- López-Ruiz, V. R., Huete-Alcocer, N., Alfaro-Navarro, J. L., y Nevado-Peña, D. (2021). The relationship between happiness and quality of life: A model for Spanish society. *PLoS ONE*, Vol. 16(11): e0259528. DOI:<http://doi.org/10.1371/journal.pone.0259528>

- Lucas, R. E. (2008). Personality and subjective wellbeing. *The science of subjective wellbeing*, pp. 171-194. The Guilford Press.
- Maio, G., Hanel, P., Martin, R., Lee, A. y Thomas, G. (2020). Setting the Foundations for Theoretical Progress towards Understanding the Role of Values in Organisational Behavior: Commentary on “Values at Work: The Impact of Personal Values in Organisations” by Arieli, Sagiv, and Roccas. *Applied Psychology: An International Review*, Vol. 69(2), pp. 284-290.
- Makikangas, A., Feldt, T., Kinnunen, U., y Mauno, S. (2013). Does personality matter? A review of individual differences in occupational well-being. *Advances in positive organizational psychology*, pp. 107-143.
- Maslach, C. y Leiter, M. P. (1997). *The Truth About Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to do About it*. Jossey-Bass.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. Harper & Row.
- Medina, M. y Barquero, J. D. (2012). *20 competencias profesionales para la práctica docente*. Trillas.
- Medina, M., López S. y Molina, V. M. (2008). Las 20 competencias profesionales para la práctica docente. *Revista internacional administración y finanzas*, Vol. 1(1), pp. 95-109. <http://www.theibfr2.com/RePEc/ibf/riafin/riaf-v1n1-2008/Pages%20from%20RIAF-VIN1-2008-7.pdf>
- Meliá, J. L., Nogareda, C., Lahera, M., Duro, A., Peiró, J. M., Salanova, M., y Gracia, D. (2006). Principios comunes para la evaluación de riesgos psicosociales en la empresa. *Perspectivas de Intervención en Riesgos Psicosociales. Evaluación de Riesgos*. Foment del Treball Nacional. [*00 Foment Perspectives \(uv.es\)](http://www.fomentdeltreball.com/Perspectives)

- Mérida-López, S. y Extremera, N. (2020). The Interplay of Emotional Intelligence Abilities and Work Engagement on Job and Life Satisfaction: Which Emotional Abilities Matter Most for Secondary-School Teachers? *Frontiers in Psychology*, 11. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.563634>
- Merlyn-Sacoto, M. F., Acurio-Velasco C. V., Cabezas-Guerra, C. B., Orbe-Nájera, C. E. y Riera-Vásquez, W. L. (2018). Rasgos de personalidad que afectan el desempeño de los profesores de la PUCE matriz en las funciones de docencia e investigación. *Estudios Pedagógicos*, Vol. 44(1), pp. 331-349. DOI:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100331>
- De Miguel, A. y De Miguel, I. (2002). *Calidad de vida laboral y organización del trabajo; informes y estudios*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Subdirección General de Publicaciones.
- Mónaco, E., Schoeps, K. y Montoya-Castilla, I. (2017). La personalidad y su relación con el afrontamiento al estrés. *Calidad de vida y salud*, Vol. 10(2), pp. 83-91. <https://mobiroderic.uv.es/bitstream/handle/10550/65605/123795.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Moreno-Jiménez, B., Garrosa Hernández, E. y Rodríguez Carvajal, R. (2009). El Burnout del profesorado universitario y las intenciones de abandono: un estudio multi-muestra. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, Vol. 15(2), pp. 149-163. <http://scielo.isciii.es/pdf/rpto/v25n2/v25n2a05.pdf>
- Moreno Jiménez, B. y Ximénez Gómez, C. (1996). Evaluación de la calidad de vida. *Manual de evaluación en Psicología Clínica y de la Salud*, pp.1045-1070. Gualberto Buela Casal, y col (Eds).
- Moriana, J. A. y Herruzo, J. (2004). Estrés y Burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, Vol. 4, pp. 597-621. https://aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-126.pdf
- Nikcevic, A. V., Marino, C., Kolunbinski, D. C., Leach, D. y Spada, M. M. (2020). Modelling the contribution of the Big Five personality traits, health anxiety, and COVID-19 psychological distress to

- generalised anxiety and depressive symptoms during the COVID-19 pandemic. *Journal of Affective Disorders*, Vol. 279, pp. 578-584. DOI:10.1016/j.jad.2020.10.053.
- Organización Internacional del Trabajo. (2020). *La COVID-19 y el Sector de la Educación*. [La COVID-19 y el sector de la educación \(ilo.org\)](#).
- Organización Mundial de la Salud. (1983). *New approaches to health education in primary Health care*. Report of WHO expert committee. <http://www.who.int>
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Anexo IX. Manual de instrucciones de la OMS sobre calidad de vida: definiciones de facetas y escalas de respuestas*. [Manual de Instrucciones de La Oms Sobre Calidad de Vida | PDF | La sexualidad humana | Dolor \(scribd.com\)](#).
- Organización Mundial de la Salud, el Ministerio de Salud y Bienestar Social de Canadá y de la Asociación Canadiense de Salud Pública. (1986). *Carta Ottawa*. <https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2013/Carta-de-ottawa-para-la-apromocion-de-la-salud-1986-SP.pdf>
- Ostermann, M., Huffziger, S., Kleindienst, N., Mata, J., Schmahl, C., Beierlein, C., Bohus, M. y Lyssenko, L. (2017). Realization of personal values predicts mental health and satisfaction with life in a German population. *Journal of Social and Clinical Psychology*, Vol. 36(8), pp. 651-674. DOI:<https://doi.org/10.1521/jscp.2017.36.8.651>
- Otero-López, J. M., Santiago, M. J. y Castro, C. (2021). Big Five Personality Traits, Coping Strategies and Compulsive Buying in Spanish University Students. *International journal of environmental research and public health*, Vol. 18(2), 821. DOI:<https://doi.org/10.3390/ijerph18020821>
- Ozamiz-Etxebarria, N., Berasategi Santxo, N., Idoiaga Mondragon, N. y Dosil Santamaría, M. (2021). The psychological state of teachers during the COVID-19 crisis: the challenge of returning to face-to-

- face teaching. *Frontiers in Psychology*, Vol.11:620718.
DOI:<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.620718>
- Pavot, W. y Diener, E. (2011). Personality and happiness: Predicting the experience of subjective wellbeing. *The Wiley-Blackwell handbook of individual differences*, pp. 699-717. Blackwell Publishing.
- Penner, K. E. (2014). Coping and Burnout in a Sample of Salvadoran Teachers. *Fuller Theological Seminary, School of Psychology*.
<https://search.proquest.com/openview/8a8ff057ad3920cd9105accb2396ba2f/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Pepe, A., Addimando, L., Dagdukee, J. y Veronese, G. (2021). Psychological distress, job satisfaction and work engagement: a cross-sectional mediation study with a sample of Palestinian teachers. *Educational Studies*, Vol. 47(3), pp. 275-291,
DOI:<https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1701990>
- Polo-Vargas, D. J., Fernandez-Rios, M., Bargsted, M., Ferguson L. y Rojas-Santiago, M. (2017). Relación entre el compromiso organizacional y la satisfacción con la vida: la mediación del engagement. *Universia Business Review*, Vol. 54, pp. 110-127. DOI:10.3232/UBR.2017.V14.N2.04
- Pons, D., Atienza, F. L., Balaguer, I. y García-Merita, M. L. (2002). Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la Vida en personas de tercera edad. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, Vol. 13, pp. 71-82.
- Rabacal, J. S., Oducado, R. M. F. y Tamdang, K. A. (2020). COVID-19 impact on the quality of life of teachers: a cross-sectional study. *Asian Journal for Public Opinion Research*, Vol. 8(4), pp. 478-492.
DOI:<https://doi.org/10.15206/ajpor.2020.8.4.478>

- Raigosa, D., y Marín, B. (2010). Formación en creencias de eficacia. Una propuesta para reducir el burnout y optimizar los niveles de engagement en empleados. *International Journal of Psychological Research*, Vol. 3(2), pp. 86-92. <https://www.redalyc.org/pdf/2990/299023506010.pdf>
- Rayton, B. A. y Yalabik, Z. Y. (2014). Work engagement, psychological contract breach and job satisfaction. *International Journal of Human Resource Management*, Vol. 25, pp. 2382–2400. DOI:10.1080/09585192.2013.876440
- Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo. Por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. BOE. N.67. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-3692>
- Red Española de Universidades Saludables (2017). *Estatutos de la red española de universidades saludables* (REUS). https://www.unisaludables.es/media/ESTATUTOS_REUS_30_NOVIEMBRE_2017.pdf
- Red Española de Universidades Saludables (2018). *I Congreso de Universidades Promotoras de Salud*. <https://agenda.uib.es/18527/detail/i-congreso-de-universidades->
- Rey, L., Extremera, N. y Peña, M. (2016). Emotional competence relating to perceived stress and burnout in Spanish teachers: a mediator model. *PeerJ*. 4, e2087. <https://dx.doi.org/10.7717/peerj.2087>
- Rice, R. W., Near, J. P. y Hunt, R. G. (1980). The job-satisfaction/life-satisfaction relationship: A review of empirical research. *Basic and applied social psychology*, Vol. 1, pp. 37-64. DOI:https://doi.org/10.1207/s15324834basp0101_4
- Rodríguez-Martínez, M., Tovalín-Ahumada, J. H., Gil-Monte, P. R., Salvador-Cruz, J. y Acle-Tomasini, G. (2018). Trabajo emocional y estresores laborales como predictores de ansiedad y depresión en profesores universitarios mexicanos. *Informació Psicològica*, Vol. 115, pp. 93-107. DOI:<https://doi.org/10.14635/IPSIC.2018.115.11>

- Rodríguez-Montalbán, R., Sánchez-Cardona, I. y Martínez-Lugo, M. (2014). Análisis de las propiedades psicométricas de la Utrecht Work Engagement Scale en una muestra de trabajadores en Puerto Rico. *Universitas Psychologica*, Vol. 13(4), pp. 15-26.
DOI:<https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy13-4.appu>
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. Free Press.
- Ros, M. (2001). Psicología social de los valores. Una perspectiva histórica. En Ros, M., Gouveia, V. (Eds.) *Psicología social de los valores humanos. Desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados* (27-499). Biblioteca Nueva.
- Rožman, M., Sternad Zabukovšek, S., Bobek, S. y Tominc, P. (2021). Gender Differences in Work Satisfaction, Work Engagement and Work Efficiency of Employees during the COVID-19 Pandemic: The Case in Slovenia. *Sustainability*, Vol. 13, pp. 8791. DOI:<https://doi.org/10.3390/su13168791>
- Ruiz-Barquín, R. y García Naveira, A. (2013). Personalidad, edad y rendimiento deportivo en jugadores de fútbol desde el modelo de Costa y McCrae. *Anales de Psicología* Vol. 29(3), pp. 642-655.
DOI:<https://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.29.3.175771>
- Ruiz-Frutos, C., Ortega-Moreno, M., Soriano-Tarin, G., Romero-Martin, M., Allande-Cusso, R., Cabanillas-Moruno, J. L. y Gómez-Salgado, J. (2021). Psychological Distress Among Occupational Health Professionals During Coronavirus Disease 2019 Pandemic in Spain: Description and Effect of Work Engagement and Work Environment. *Frontiers in Psychology*, Vol.12: 765169..
DOI:<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.765169>
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, Vol. 55, pp. 764–780.

- Sabater-Grande, G., García-Gallego, A., Georgantzis, N. y Herranz-Zaroso, N. (2021). When will the lockdown end? Confinement duration forecasts and self-reported life satisfaction in Spain: A longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, Vol.12:635145. DOI:10.3389/fpsyg.2021.635145.
- Sacks, A. M. (2006). Antecedents and consequences of employee engagement. *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 21, pp. 600-619. <https://doi.org/10.1108/02683940610690169>
- Salanova, M., Agut, S. y Peiró, J. M. (2005). Linking Organizational Resources and Work Engagement to Employee Performance and Customer Loyalty: The mediation of service climate. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 90, pp. 1217-1227.
- Salanova, M. y Schaufeli, W. (2009). *El engagement en el trabajo. Cuando el trabajo se convierte en pasión*. Alianza Editorial.
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiró, J. y Grau, R. (2000). Desde el burnout al engagement: ¿una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, Vol. 16(2), pp.117-134.
- Salas, C. y Garzón, M. O. (2013). La noción de calidad de vida y su medición. *Revista CES Salud Pública*, Vol. 4(1), 36-46.
- Salgado, J. A. y Leria, F. J. (2018). Síndrome de burnout y calidad de vida profesional percibida según estilos de personalidad en profesores de educación primaria. *Revista CES Psicología*, Vol. 11(1), pp. 69-89. <https://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/4192>
- Salinas, L. B. (2020). *Rasgos de personalidad y conductas de salud en estudiantes universitarios*. [Tesis Licenciatura]. Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/18328>
- Sánchez, C. (14 de junio de 2019). *Resumen*. Normas APA (7ma edición). <https://normas-apa.org/estructura/resumen>

- Schalock, R. L. y Verdugo, M. A. (2003). *Calidad de vida: Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Alianza Editorial.
- Schaufeli, W. B y Bakker, A. B. (2003). *Utrecht Work Engagement Scale: Test Manual*. Department of Psychology, Utrecht University.
https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test_manual_UWES_Espanol.pdf
- Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiró, J. M. y Grau, R. (2000). Desde el Burnout al engagement: ¿una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, Vol. 16(2), pp. 117-134.
<https://journals.copmadrid.org/jwop/files/63236.pdf>
- Schaufeli, W., Salanova, M., González-Romá, V. y Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, Vol. 3, pp. 71-92. DOI:<https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and content of human values? *Journal of Social Issues*, Vol. 50, pp. 19-45. DOI:<https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1994.tb01196.x>
- Schwartz, S. H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, Vol. 2(1). DOI:<https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>
- Schwartz, S. H. y Bilsky, W. (1987). Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 58, pp. 878-891. DOI:<https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.5.878>
- Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., Ramos A., Verkasalo M., Lönnqvist J. E., Demirutku K., Dirilen-Gumus O. y Konty M. (2012). Refining the theory of basic

- individual values. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 103(4), pp. 663–688.
DOI:10.1037/a0029393.
- Schwartz, S., Melech, G., Lehman, A., Burgess, S., Harris, M. y Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol. 32(5), pp. 519-542.
DOI:10.1177/0022022101032005001
- Seligman, M. E. (1998). What is the good life?. *American Psychological Association*, Vol. 29(10).
- Seligman, M. E. P. (2011), *Flourish*. Nicholas Brealey Publishing.
- Seligman, M. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychology*, Vol. 55 (1), pp. 5-14. DOI:[10.1037/0003-066X.56.1.89](https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.1.89)
https://www.researchgate.net/publication/232536135_Positive_psychology_An_introduction_Reply
- Segurado, A. y Agulló, E. (2002). Calidad de vida laboral: hacia un enfoque integrador desde la Psicología Social. *Psicothema*, Vol. 14(4), pp. 828-836.
<http://www.psicothema.com/PSICOTHEMA.ASP?ID=806>
- Serrano, C., Andreu Y. y Murgui, S. (2020). The big five and subjective wellbeing: the mediating role of optimism." *Psicothema*, Vol. 32(3), pp. 352-358.
https://trobes.uv.es/permalink/34CVA_UV/1093lvi/cdi_gale_infotracademiconefile_A635033267
- Sortheix, F. M. y Schwartz, S. H. (2017). Values that underlie and undermine well-being: variability across countries. *European Journal of Personality*, Vol. 31, pp. 187-201. DOI:10.1002/per.2096
- Spotón, C., Mendrano, L. A., Maffei, L., Spotón, M. y Castellano, E. (2012). Validación del Cuestionario de Engagement UWES a la población de trabajadores de Córdoba, Argentina. *Liberabit*, Vol. 18 (2).
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272012000200005

- Steel, P., Schmidt, J. y Shultz, J. (2008). Refining the relationship between personality and subjective wellbeing. *Psychological Bulletin*, Vol. 134, pp. 1358-161. DOI:10.1037/0033-2909.134.1.138.
- Steel, P., Taras, V., Uggerslev, K. L. y Bosco, F. A. (2018). The happy culture: a theoretical, meta-analytic and empirical review of the relationship between culture and wealth and subjective wellbeing. *Personality and Social Psychology Review*, Vol. 22(2), pp. 128-169. DOI:<https://doi.org/10.1177/1088868317721372>
- Strickhouser, J. E., Zell, E. y Krizan, Z. (2017). Does Personality Predict Health and Well Being? A Metasynthesis. *Health Psychology*, Vol. 36(8), pp. 797-810. DOI:<https://doi.org/10.1037/hea0000475>
- Tellegen, A. (1985). Structure of mood and personality and their relevance to assessing anxiety, with an emphasis on self-report. In *Anxiety and the Anxiety Disorders*, ed. AH Tuma, JD Maser, pp. 681–706. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Tomás, J. M., de los Santos, S. y Fernández, I. (2019). Satisfacción laboral en el docente dominicano: antecedentes laborales. *Revista Colombiana de Psicología*, Vol. 28, pp. 63-76. DOI:<https://doi.org/10.15446/rcp.v28n2.71675>
- Tomás, J. M., de los Santos, S., Georgieva, S., Enrique, S. y Fernández, I. (2018). Utrecht Work Engagement Scale in Dominican Teachers: Dimensionality, Reliability, and Validity. *Journal of Work and Organizational Psychology*, Vol. 34(2), pp. 89-93. DOI:<https://doi.org/10.5093/jwop2018a11>
- Universitat de València. (2016). *Protocolo de actuación ante factores de riesgo psicosocial en el ámbito de la Universitat de València*. https://www.uv.es/ccoo/documents/Protocolo_RPS_MN.pdf
- Universitat de València. (2016). *Plan Estratégico de la Universitat de València*. <https://www.uv.es/uvweb/universidad/es/universitat/plan-estrategico-uv/plan-estrategico-2016-2019/introduccion-1285972477544.html>

- Ureña, A. J. (2015). *Factores relevantes de la calidad de Vida docente en profesores de la Universidad Autónoma de Santo Domingo: Un estudio exploratorio*. [Tesis doctoral]. Universitat de València. https://trobes.uv.es/permalink/34CVA_UV/um6gse/alma991001764519706258
- Urzúa, A. y Caqueo-Urizar, A. (2012). Calidad de vida: una revisión teórica del concepto. *Terapia Psicológica*, Vol.30(1), pp. 61-67.
- Valero Pacheco, I. C. y Riaño-Casallas, M. I. (2017). Contributions of occupational health and safety to the quality of working life: An analytical reflection. *Cien. Technol. Salud Vis. Ocul.* Vol. 15(2), pp. 85-94. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6096838>
- Vera, M., Sandoval, M. y Martín, B. (2010). University faculty and work-related well-being: the importance of the triple work profile. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, Vol. 8(21), pp. 581-602. DOI:<https://doi.org/10.25115/ejrep.v8i21.1373>
- Victoria García-Viniegras, C. R. (2008). *Calidad de vida: aspectos teóricos y metodológicos*. Paidós Colección Tramas sociales.
- Vidal, P. (2015). *La relación del autoconcepto y de los valores con la participación social y el comportamiento sexual de riesgo en jóvenes universitarios chilenos* [Tesis doctoral]. Universitat de València. https://trobes.uv.es/permalink/34CVA_UV/um6gse/alma991009436532406258
- Villaverde, D., Unda, S., Escotto, E. A. y Flores R. (2019). "Rasgos de Personalidad predictores del Síndrome de Quemarse por el Trabajo en profesores mexicanos." *Propósitos y representaciones* Vol. 7(3), pp. 41–56. DOI:<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.346>
- Vizoso, C. M. (2020). Caracterización del capital psicológico en el profesorado: una revisión sistemática. *Estudios sobre educación*, pp. 267–295. DOI:<https://doi.org/10.15581/004.39.267-295>

- Wagner, L., Gander, F., Proyer, R. y Ruch, W. (2020). Character Strengths and PERMA: Investigating the Relationships of Character Strengths with a Multidimensional Framework of Well-Being. *Applied Research in Quality of Life*, Vol. 15(2), pp. 307-328. DOI: 10.1007/s11482-018-9695-z
- Warner, S. (1976). The Nature of Human Values by Milton Rokeach. *American Sociological Association*, Vol. 5 (1), pp. 13-16. <https://www.jstor.org/stable/2062614>
- Warr, P. B. (2007). *Work, happiness and unhappiness*. NJ. Erlbaum.
- Warr, P. y Nielsen, K. (2018). Wellbeing and work performance. En E. Diener, S. Oishi, & L. Tay (Eds). *Handbook of well-being*. DEF Publishers.
- Watlington, E., Shockley, R., Guglielmino, P. y Felsher, R. (2010). The high cost of leaving: An analysis of the cost of teacher turnover. *Journal of Educational Finance*, Vol. 36(1), pp. 22–37. DOI:[10.1353/jef.0.0028](https://doi.org/10.1353/jef.0.0028)
- Zambrano-Cruz, R., Cuartas-Montoya, G., Meda-Lara, R., Palomera-Chávez, A. y Tamayo-Agudelo, W. (2018). Perception of risk as a mediator between personality and perception of health: test of a model. *Psychology Research and Behavior Management* Vol. 11, pp. 417–423.
- Znidarsic, J. y Maric, M. (2021). Relationships between Work-Family Balance, Job Satisfaction, Life Satisfaction and Work Engagement among Higher Education Lecturers. *Organizacija, research papers*, Vol. 54(3), pp. 227-237. DOI:[10.2478/orga-2021-0015](https://doi.org/10.2478/orga-2021-0015).

Anexos

Encuesta de calidad de vida, satisfacción laboral y engagement del profesorado de la Universitat de

València

El proyecto de investigación para el cual le pedimos su participación pretende identificar las variables relacionadas con la calidad de vida, la satisfacción laboral y el engagement del profesorado de la Universitat de València, tales como rasgos temperamentales de la personalidad, estilos de afrontamiento, valores y características sociolaborales, y en función de los objetivos anteriores, diseñar estrategias de control, prevención y/o intervención de riesgos psicosociales.

El presente estudio está dirigido por las profesoras M^a Ángeles Beleña y M^a Dolores Sancerni, del departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos y el departamento de Metodología de las Ciencias del Comportamiento (respectivamente) de la Facultad de Psicología de la Universitat de Valencia, y Victoria Fernández-Getino Hermano, estudiante de Doctorado en Psicología Clínica y de la Salud. Como datos de contacto de las investigadoras para aclaraciones o consultas: mangeles.Belena@uv.es, dolores.sancerni@uv.es o vicfer@alumni.uv.es.

Para que usted pueda participar en este estudio es necesario contar con su consentimiento, que se entenderá dado con la cumplimentación de la encuesta. Si tuviera alguna duda exprésela a la investigadora principal del proyecto, bien personalmente, bien por correo electrónico. Esta investigación no está financiada, por lo que no obtendrán ninguna compensación económica por la participación en este estudio. Los resultados se utilizarán exclusivamente con fines de docencia, investigación y/o publicación científica. Por último, el proyecto se realizará siguiendo los criterios éticos internacionales recogidos en la Declaración de Helsinki.

Se han adoptado las medidas oportunas para garantizar la completa confidencialidad de los datos personales de los sujetos de experimentación que participen en este estudio, de acuerdo con la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. En el uso que se realice de los resultados del estudio, con fines de docencia, investigación y/o publicación, se respetará siempre la debida anonimización de los datos de carácter personal, de modo que los sujetos de la investigación no resultarán "identificados o identificables". Podrán ejercerse los derechos de acceso, rectificación, supresión o derecho al olvido y portabilidad de sus datos, de limitación y oposición a su tratamiento automatizado de sus datos, cuando procedan, a la dirección de correo electrónico lopdp@uv.es. Habiendo sido informado/a de los detalles del estudio de su consentimiento voluntario para la participación en este estudio.

Muchas gracias por su colaboración

Datos muestra

1. Edad:
2. Género: Hombre Mujer
3. Años que lleva trabajando en la Universitat de València:
4. Número de sexenios reconocidos:
5. Desempeña su función docente como:
 - PI en formación
 - PDI Asociado/a
 - Contratado/a (PDI Contr. Dr., Ayte. Dr, Ayte, Colab.)
 - Funcionario/a (PDI CU o TU)

21	El sueldo	<input type="checkbox"/>						
1: muy insatisfecho/a, 2: insatisfecho/a, 3: algo insatisfecho/a, 4: Ni satisfecho/a ni insatisfecho/a, 5: algo satisfecho/a, 6: satisfecho/a y 7: muy satisfecho/a		1	2	3	4	5	6	7
22	Las relaciones con el personal no-docente	<input type="checkbox"/>						
23	Los resultados de la aplicación del nuevo plan de estudios	<input type="checkbox"/>						
24	Los logros profesionales alcanzados	<input type="checkbox"/>						

Escala EVPS

Indique la importancia que tiene cada uno de estos valores como principio-guía en su vida, teniendo en cuenta la siguiente escala.

0: Nada importante en mi vida, 2: Poco, 3: Moderadamente, 4: de mucha importancia en mi vida		0	1	2	3	4
1	IGUALDAD: Igualdad de oportunidades para todos/as	<input type="checkbox"/>				
2	PLACER: Satisfacción de deseos	<input type="checkbox"/>				
3	LIBERTAD: Libertad de acción y pensamiento	<input type="checkbox"/>				
4	ORDEN SOCIAL: Estabilidad en la sociedad	<input type="checkbox"/>				
5	UNA VIDA EXCITANTE: Experiencias estimulantes	<input type="checkbox"/>				
6	RECONOCIMIENTO SOCIAL: Respeto, aprobación de los demás	<input type="checkbox"/>				
7	RIQUEZA: Posesiones materiales, dinero	<input type="checkbox"/>				
8	CREATIVIDAD: Originalidad, imaginación	<input type="checkbox"/>				
9	UN MUNDO EN PAZ: Libre de guerras y conflictos	<input type="checkbox"/>				
10	SEGURIDAD FAMILIAR: Tranquilidad con los seres queridos	<input type="checkbox"/>				
11	BUENOS MODALES: Cortesía, educación y buenas maneras	<input type="checkbox"/>				
12	UNA VIDA VARIADA: Llena de desafíos, novedad y cambios	<input type="checkbox"/>				
13	RECIPROCIDAD DE FAVORES: Evitar estar en deuda con los demás	<input type="checkbox"/>				
14	SABIDURÍA: Comprensión madura de la vida	<input type="checkbox"/>				
15	JUSTICIA SOCIAL: Corregir injusticias, preocuparse por los débiles	<input type="checkbox"/>				
16	AMISTAD VERDADERA: Amigos/as cercanos/as que me apoyen	<input type="checkbox"/>				
17	TRABAJO: Ganarse dignamente la vida	<input type="checkbox"/>				
18	INDEPENDIENTE: Confiado/a en mi mismo/a, autosuficiente	<input type="checkbox"/>				
19	MODERADO: Evitando los extremos en sentimientos y acciones	<input type="checkbox"/>				
20	LEAL: Fiel a sus amigos/as, a mi grupo	<input type="checkbox"/>				
21	AMBICIOSO/SA: Trabaja duro, con altas aspiraciones	<input type="checkbox"/>				
22	ABIERTO/A: Tolerante con diferentes ideas y creencias	<input type="checkbox"/>				
23	HUMILDE: Modesto/a, pasa inadvertido/a	<input type="checkbox"/>				
24	ATREVIDO/A: Busca aventuras y riesgos	<input type="checkbox"/>				
25	HONRA A PROGENITORES Y MAYORES: Mostrándoles respeto	<input type="checkbox"/>				
26	ELIGIENDO MIS PROPIAS METAS: Seleccionando mis propios objetivos	<input type="checkbox"/>				
27	CAPAZ: Competentes, efectivo, eficaz	<input type="checkbox"/>				
28	ACEPTANDO MI PARTE EN LA VIDA: Sometiéndome a las circunstancias de la vida	<input type="checkbox"/>				
29	HONESTO/A: Genuino/a, sincero/a	<input type="checkbox"/>				
30	OBEDIENTE: Cumplidor/a de mis deberes y obligaciones	<input type="checkbox"/>				
31	AYUDANDO: Trabajando por el bienestar de los/las demás	<input type="checkbox"/>				

0: Nada importante en mi vida, 2: Poco, 3: Moderadamente, 4: de mucha importancia en mi vida		0	1	2	3	4
32	DISFRUTAR DE LA VIDA: Disfrutar de la comida, el sexo y el ocio	<input type="checkbox"/>				
33	RESPONSABLE: Digno/a de confianza, fiable	<input type="checkbox"/>				
34	LOGRAR ÉXITOS: Consigue metas	<input type="checkbox"/>				

Escala PD

A continuación, encontrará una serie de declaraciones sobre su modo de pensar, sentir y actuar en la vida cotidiana. Recuerde que no existen respuestas mejores que otras. Existen cinco posibilidades de respuesta para cada una de las declaraciones.

TD: totalmente en desacuerdo, D: desacuerdo, N: neutral, A: de acuerdo, TA: totalmente de acuerdo		TD	D	N	A	TA
1	Me gustan casi todas las personas que conozco.	<input type="checkbox"/>				
2	Se me conoce por mi prudencia y sentido común.	<input type="checkbox"/>				
3	Mi timidez me aleja de las multitudes	<input type="checkbox"/>				
4	Prefiero mantenerme abierto(a) a toda posibilidad que planearlo todo de antemano.	<input type="checkbox"/>				
5	Soy dominante, enérgico(a) y afirmativo(a).	<input type="checkbox"/>				
6	Trato de realizar escrupulosamente todas las tareas que se me asignan.	<input type="checkbox"/>				
7	Tengo un estilo reposado tanto en el trabajo como en el juego	<input type="checkbox"/>				
8	Soy indolente y tomo las cosas con calma.	<input type="checkbox"/>				
9	A menudo anhelo excitación.	<input type="checkbox"/>				
10	Soy bastante bueno(a) planificando mis cosas para tenerlas a tiempo.	<input type="checkbox"/>				
11	Nunca he dado un salto de alegría	<input type="checkbox"/>				
12	A través de los años he hecho algunas cosas bastante estúpidas	<input type="checkbox"/>				
13	No disfruto mucho hablando con la gente	<input type="checkbox"/>				
14	No tomo mis obligaciones cívicas, como el votar, muy en serio	<input type="checkbox"/>				
15	Me gusta tener muchas personas a mi alrededor	<input type="checkbox"/>				
16	Mantengo mis pertenencias ordenadas y limpias	<input type="checkbox"/>				
17	Algunas veces no me valoro tanto como debiera	<input type="checkbox"/>				
18	Algunas veces no soy tan responsable, ni digno de confianza como debería ser	<input type="checkbox"/>				
19	Cuando hago algo, lo hago vigorosamente	<input type="checkbox"/>				
20	Tengo un conjunto de metas claras y me esfuerzo por alcanzarlas de una forma ordenada	<input type="checkbox"/>				
21	No disfrutaría estando de vacaciones en la costa del Sol	<input type="checkbox"/>				
22	Pierdo mucho tiempo antes de ponerme a trabajar	<input type="checkbox"/>				
23	Algunas veces he experimentado una alegría intensa o éxtasis	<input type="checkbox"/>				
24	Pienso las cosas cuidadosamente antes de tomar una decisión	<input type="checkbox"/>				
25	Se me conoce como una persona cálida y amigable	<input type="checkbox"/>				
26	Me mantengo informado(a) y normalmente tomo decisiones inteligentes	<input type="checkbox"/>				
27	Habitualmente prefiero hacer las cosas solo(a)	<input type="checkbox"/>				
28	No soy una persona muy metódica	<input type="checkbox"/>				
29	Con frecuencia he sido un(a) líder en los grupos a los que he pertenecido	<input type="checkbox"/>				
30	Pago mis deudas rápido y al contado	<input type="checkbox"/>				
TD: totalmente en desacuerdo, D: desacuerdo, N: neutral, A: de acuerdo, TA: totalmente de acuerdo		TD	D	N	A	TA

TA: totalmente de acuerdo						
31	Mi trabajo es lento pero constante	<input type="checkbox"/>				
32	Cuando comienzo un programa de mejora personal, normalmente lo abandono después de unos días	<input type="checkbox"/>				
33	Algunas veces he hecho cosas solamente por el gusto o la emoción	<input type="checkbox"/>				
34	Soy una persona productiva que siempre deja el trabajo hecho	<input type="checkbox"/>				
35	No soy un(a) optimista alegre.	<input type="checkbox"/>				
36	En ocasiones actúo primero y pienso después	<input type="checkbox"/>				
37	Muchas personas piensan que soy algo frío(a) y distante	<input type="checkbox"/>				
38	Con frecuencia me meto en situaciones para las que no estoy completamente preparado(a)	<input type="checkbox"/>				
39	Realmente necesito a otras personas si estoy solo(a) por un tiempo	<input type="checkbox"/>				
40	Me gusta dejarlo todo en su lugar para saber exactamente donde está	<input type="checkbox"/>				
41	En las reuniones, normalmente dejo que otros(as) hablen	<input type="checkbox"/>				
42	Algunas veces me hago trampa cuando juego al solitario	<input type="checkbox"/>				
43	Con frecuencia me siento como si reventase de energía	<input type="checkbox"/>				
44	Trabajo duro para conseguir mis objetivos	<input type="checkbox"/>				
45	Tiendo a evitar las películas que son de terror o miedo	<input type="checkbox"/>				
46	Tengo problemas para obligarme a hacer lo que debería	<input type="checkbox"/>				
47	Algunas veces reboso de felicidad	<input type="checkbox"/>				
48	Siempre tengo en cuenta las consecuencias antes de llevar a cabo una acción	<input type="checkbox"/>				
49	Verdaderamente disfruto hablando con la gente	<input type="checkbox"/>				
50	Me enorgullezco de mi buen juicio	<input type="checkbox"/>				
51	Prefiero los trabajos que me permiten trabajar solo(a) sin que otros(as) me molesten	<input type="checkbox"/>				
52	Nunca soy capaz de ser organizado(a)	<input type="checkbox"/>				
53	Con frecuencia otras personas esperan que yo tome las decisiones	<input type="checkbox"/>				
54	Cuando establezco un compromiso siempre se puede contar conmigo para llevarlo a cabo	<input type="checkbox"/>				
55	No soy tan rápido(a) y vivaz como otras personas	<input type="checkbox"/>				
56	No me siento impulsado(a) a superarme	<input type="checkbox"/>				
57	Me gusta estar donde hay acción	<input type="checkbox"/>				
58	Una vez que empiezo un proyecto, casi siempre lo termino	<input type="checkbox"/>				
59	No me considero especialmente alegre	<input type="checkbox"/>				
60	Con frecuencia hago cosas por el impulso del momento	<input type="checkbox"/>				
61	Me resulta fácil sonreír y ser sociable con los extraños	<input type="checkbox"/>				
62	Me parece que no tengo un éxito completo en nada	<input type="checkbox"/>				
63	Prefiero pasar las vacaciones en una playa frecuentada que en una cabaña aislada en el bosque	<input type="checkbox"/>				
64	Tiendo a ser un poco melindroso(a) y exigente	<input type="checkbox"/>				
65	Me gusta más ir a mi aire que dirigir a otros(as)	<input type="checkbox"/>				
66	Me adhiero estrictamente a mis principios éticos	<input type="checkbox"/>				
67	Generalmente parezco tener prisa	<input type="checkbox"/>				
68	Me esfuerzo por lograr todo lo que puedo	<input type="checkbox"/>				
69	Me encanta la excitación de la montaña rusa	<input type="checkbox"/>				
70	Cuando un proyecto se hace demasiado difícil, me inclino a empezar otro nuevo	<input type="checkbox"/>				
71	Soy una persona alegre y animosa	<input type="checkbox"/>				
TD: totalmente en desacuerdo, D: desacuerdo, N: neutral, A: de acuerdo,		TD	D	N	A	TA

TA: totalmente de acuerdo						
72	Raramente tomo decisiones apresuradas	<input type="checkbox"/>				
73	Tengo fuertes lazos emocionales con mis amigos(as)	<input type="checkbox"/>				
74	Soy una persona muy competente	<input type="checkbox"/>				
75	Las reuniones sociales me resultan generalmente aburridas	<input type="checkbox"/>				
76	No soy un maniático(a) de la limpieza	<input type="checkbox"/>				
77	En las conversaciones tiendo a llevar la mayor parte de la conversación	<input type="checkbox"/>				
78	Trato de hacer los trabajos con cuidado para que no haya que hacerlos otra vez	<input type="checkbox"/>				
79	Llevo una vida a un ritmo rápido	<input type="checkbox"/>				
80	Me esfuerzo por destacar en todo lo que hago	<input type="checkbox"/>				
81	Me atraen los colores brillantes y los estilos llamativos	<input type="checkbox"/>				
82	Existen tantos trabajos pequeños que necesitan hacerse, que algunas veces los ignoro todos	<input type="checkbox"/>				
83	Raramente uso palabras como “!fantástico!” o “!sensacional!” para describir mis experiencias	<input type="checkbox"/>				
84	Planifico cuidadosamente todo cuando me voy de viaje	<input type="checkbox"/>				
85	Me tomo un interés personal con la gente con la que trabajo	<input type="checkbox"/>				
86	Soy eficiente y eficaz en mi trabajo	<input type="checkbox"/>				
87	Disfruto en las fiestas donde hay mucha gente	<input type="checkbox"/>				
88	Pierdo mucho tiempo buscando cosas que he extraviado	<input type="checkbox"/>				
89	No me es fácil hacerme cargo de una situación	<input type="checkbox"/>				
90	Tendría que estar realmente enfermo(a) para faltar un día al trabajo	<input type="checkbox"/>				
91	Soy una persona muy activa	<input type="checkbox"/>				
92	Soy algo “adicto(a)” al trabajo	<input type="checkbox"/>				
93	Me gusta sentirme parte del público en los acontecimientos deportivos	<input type="checkbox"/>				
94	Tengo mucha autodisciplina	<input type="checkbox"/>				
95	Me río fácilmente	<input type="checkbox"/>				
96	Me lo pienso dos veces antes de responder a una pregunta	<input type="checkbox"/>				

Escala CP

Las siguientes afirmaciones tratan de conocer la manera con la que usted se enfrenta al estrés en su vida cotidiana. Existen muchos modos de tratar con los problemas y, por supuesto, las diferentes personas tratan con las cosas de distinta manera. Cada una de las siguientes afirmaciones dice algo sobre una forma concreta de afrontar el estrés. No responda pensando en si parece que ha funcionado o no, sino **si usted lo ha hecho**. Intente evaluar cada ítem en su mente por separado y utilice el siguiente código para contestar.

1: No he estado haciéndolo nada, 2: he estado haciéndolo un poco, 3: he estado haciéndolo moderadamente, 4: he estado haciéndolo muchas veces		1	2	3	4
1	Me he orientado hacia al trabajo o a otras actividades para apartarlo de mi cabeza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	He concentrado mis esfuerzos en hacer algo sobre la situación en la que estoy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Me he dicho a mí mismo/a que “esto no es real”	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	He utilizado el alcohol u otras drogas para sentirme mejor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	He intentado obtener el apoyo emocional de los demás	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	He renunciado a tratar con ello	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	He tomado medidas para intentar hacer que la situación sea mejor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1: No he estado haciéndolo nada, 2: he estado haciéndolo un poco, 3: he estado haciéndolo moderadamente, 4: he estado haciéndolo muchas veces		1	2	3	4
8	Me he estado negando a creer que ha sucedido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Me he estado diciendo a mí mismo/a cosas que me permitan escapar de los sentimientos tan poco agradables	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	He utilizado el alcohol o otras drogas que me ayuden a ir tirando	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	He intentado verlo desde otro ángulo para hacer que las cosas parezcan más positivas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	He intentado elaborar una estrategia sobre lo que hacer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	He intentado conseguir la simpatía y la comprensión de alguien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	He renunciado a intentar afrontarlo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	He buscado algo bueno en lo que ha sucedido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	He hecho bromas sobre ello	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	He hecho cosas para pensar menos, tales como ir al cine, mirar la TV, leer, soñar despierto/a, dormir o ir de compras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	He aceptado la realidad de que el hecho ha sucedido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	He expresado mis sentimientos negativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	He intentado buscar apoyo en la religión o en las creencias espirituales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	He aprendido a vivir con ello	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	He pensado mucho en los pasos a seguir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	He rezado o meditado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	He bromeado sobre la situación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Muchas gracias por su colaboración

Certificado del comité ético.

D. José María Montiel Company, Profesor Contratado Doctor del departamento de Estomatología, y Secretario del Comité Ético de Investigación en Humanos de la Comisión de Ética en Investigación Experimental de la Universitat de València,

CERTIFICA:

Que el Comité Ético de Investigación en Humanos, en la reunión celebrada el día 7 de marzo de 2019, una vez estudiado el proyecto de investigación titulado:

"Calidad de vida, satisfacción laboral y engagement del profesorado de la Universitat de València que participa en el programa MOTIVEM", número de procedimiento H1549881000447,

cuya responsable es Dña. M^a Ángeles Beleña Mateo, ha acordado informar favorablemente el mismo dado que se respetan los principios fundamentales establecidos en la Declaración de Helsinki, en el Convenio del Consejo de Europa relativo a los derechos humanos y cumple los requisitos establecidos en la legislación española en el ámbito de la investigación biomédica, la protección de datos de carácter personal y la bioética.

Y para que conste, se firma el presente certificado en Valencia, a once de marzo de dos mil diecinueve.



Tablas anexas.

Tabla 1.

Distribución de la normalidad (Kolmogorov-Smirnov para una muestra) de los factores de personalidad: extraversión y escrupulosidad y sus rasgos.

Factores y rasgos	Media (N=346)	DT	Sig.asintótica (bilateral)
Extraversión	3,40	0,42	.002
Calidez	3,93	0,58	.000
Gregarismo	3,09	0,61	.010
Asertividad	3,10	0,52	.002
Actividad	3,28	0,58	.007
Búsqueda excitación	3,03	0,61	.001
Emociones positivas	3,94	0,64	.000
Escrupulosidad	3,76	0,39	.195
Competencia	3,93	0,45	.000
Orden	3,35	0,60	.000
Sentido deber	4,13	0,46	.000
Orientación logro	3,79	0,48	.000
Autodisciplina	3,85	0,63	.000
Deliberación	3,50	0,56	.001

Tabla 2.

Distribución de la normalidad (Kolmogorov-Smirnov para una muestra) de los valores.

Valores	Media (N=366)	DT	Sig.asintótica (bilateral)
Individuales	3,04	0,45	.000
Poder	2,49	0,77	.000
Logro	3,06	0,61	.000
Hedonismo	3,15	0,69	.000
Estimulación	2,70	0,82	.000
Autodirección	3,48	0,44	.000
Colectivos	3,33	0,41	.000
Benevolencia	3,54	0,45	.000
Tradicición	2,97	0,61	.000
Conformidad	3,34	0,54	.000
Mixtos	3,51	0,37	.000
Universalismo	3,57	0,41	.000
Seguridad	3,35	0,51	.000

Tabla 3.

Distribución de la normalidad (Kolmogorov-Smirnov para una muestra) de las estrategias de afrontamiento.

Estrategias de afrontamiento	Media (N=334)	DT	Sig.asintótica (bilateral)
Activas o centradas en el problema	2,99	0,50	.000
Pasivas o centradas en la emoción	1,89	0,40	.000

Tabla 4.

Distribución de la normalidad (Kolmogorov-Smirnov para una muestra) de la satisfacción con la vida.

	Media (N=376)	DT	Sig.asintótica (bilateral)
Satisfacción con la vida	3,98	0,67	.000

Tabla 5.

Distribución de la normalidad (Kolmogorov-Smirnov para una muestra) de la satisfacción laboral.

	Media (N=374)	DT	Sig.asintótica (bilateral)
Satisfacción laboral	5,19	0,84	.000

Tabla 6.

Distribución de la normalidad (Kolmogorov-Smirnov para una muestra) del engagement.

	Media (N=379)	DT	Sig.asintótica (bilateral)
Engagement	4,40	0,80	.000
Vigor	4,38	0,87	.000
Absorción	4,23	0,87	.000
Dedicación	4,65	0,90	.000

Tabla 7.

Diferencias por pares de GRUPOS DE EDAD en el factor de escrupulosidad y en los rasgos de PERSONALIDAD significativos.

Factores y rasgos	24-39 (N=92)	40-45 (N= 84)	U de Mann-Whitney	Sig. asintót.	24-39 (N=92)	46-53 (N=93)	U de Mann-Whitney	Sig. asintót.	24-39 (N=92)	54-68 (N=74)	U de Mann-Whitney	Sig. asintót.
Extraversión												
Actividad	91,78	84,91	3562,50	0,37	97,52	88,53	3862,50	0,25	92,67	72,09	2560,00	0,01
Búsqueda excitación	90,78	86,00	3654,00	0,53	104,53	81,60	3217,50	0,00	92,15	72,75	2608,50	0,01
Escrupulosidad	90,78	86,00	3654,00	0,53	102,20	83,90	3432,00	0,02	91,88	73,09	2633,50	0,01
Orden	90,16	86,68	3711,00	0,65	101,07	85,02	3535,50	0,04	91,86	73,11	2635,00	0,01
Orientación logro	92,11	84,54	3531,50	0,32	100,16	85,91	3619,00	0,07	94,79	69,47	2365,50	0,00
Factores y rasgos	40-45 (N= 84)	46-53 (N=93)	U de Mann-Whitney	Sig. asintót.	40-45 (N= 84)	54-68 (N=74)	U de Mann-Whitney	Sig. asintót.	46-53 (N=93)	54-68 (N=74)	U de Mann-Whitney	Sig. asintót.
Extraversión												
Actividad	89,99	88,11	3823,00	0,81	86,05	72,06	2557,50	0,05	89,45	77,16	2934,50	0,10
Búsqueda excitación	98,05	80,82	3145,50	0,02	86,37	71,70	2531,00	0,04	82,90	85,38	3339,00	0,74
Escrupulosidad	95,26	83,35	3380,50	0,12	85,65	72,52	2591,50	0,07	85,39	82,26	3312,00	0,68
Orden	95,23	83,38	3383,00	0,12	86,20	71,89	2545,00	0,05	85,27	82,40	3322,50	0,70
Orientación logro	92,93	85,45	3575,50	0,33	87,94	69,92	2399,00	0,01	88,88	77,87	2987,50	0,14

Tabla 8.

Diferencias por pares de GRUPOS DE EDAD entre profesorado en los valores con diferencias significativas (colectivos, hedonismo, logro y universalismo).

Valores	24-39 (N=99)	40-45 (N= 89)	U de Mann-Whitney	Sig. asintót.	24-39 (N=99)	46-53 (N=98)	U de Mann-Whitney	Sig. asintót.	24-39 (N=99)	54-68 (N=77)	U de Mann-Whitney	Sig. asintót.
Individuales												
Hedonismo	93,67	95,43	4323,00	0,82	107,49	90,42	4010,50	0,03	96,02	78,83	3067,00	0,02
Logro	101,80	86,38	3683,00	0,05	110,30	87,58	3732,00	0,00	98,24	75,97	2847,00	0,00
Colectivos	86,16	103,78	3580,00	0,03	87,54	110,58	3716,00	0,00	83,18	95,34	3284,50	0,11
Mixtos												
Universalismo	88,54	101,13	3815,50	0,11	84,83	113,31	3448,50	0,00	81,21	97,87	3090,00	0,03
Valores	40-45 (N= 89)	46-53 (N=98)	U de Mann-Whitney	Sig. asintót.	40-45 (N= 89)	54-68 (N=77)	U de Mann-Whitney	Sig. asintót.	46-53 (N=98)	54-68 (N=77)	U de Mann-Whitney	Sig. asintót.
Individuales												
Hedonismo	103,13	85,71	3548,50	0,02	91,61	74,12	2704,50	0,02	88,39	87,51	3735,00	0,91
Logro	97,60	90,73	4040,50	0,38	86,81	79,68	3132,00	0,33	88,21	87,73	3752,00	0,95
Colectivos	91,65	96,14	4151,50	0,57	85,65	81,01	3235,00	0,53	91,88	83,06	3392,50	0,25
Mixtos												
Universalismo	86,52	100,80	3695,00	0,06	81,50	85,81	3248,50	0,56	91,64	83,37	3416,50	0,27

Tabla 9.

Diferencias por pares de GRUPOS DE EDAD de profesorado en las estrategias activas o centradas en la emoción.

Estrategias de afrontamiento	24-39 (N=88)	40-45 (N= 83)	U de Mann-Whitney	Sig. asintót.	24-39 (N=88)	46-53 (N=89)	U de Mann-Whitney	Sig. asintót.
Activas o centradas en el problema	80,30	92,04	3150,50	0,12	87,51	90,47	3785,00	0,70
Estrategias de afrontamiento	24-39 (N=88)	54-68 (N=71)	U de Mann-Whitney	Sig. asintót.	40-45 (N= 83)	46-53 (N=89)	U de Mann-Whitney	Sig. asintót.
Activas o centradas en el problema	85,19	73,57	2667,50	0,11	91,10	82,21	3312,00	0,24
Estrategias de afrontamiento	40-45 (N= 83)	54-68 (N=71)	U de Mann-Whitney	Sig. asintót.	46-53 (N=89)	54-68 (N=71)	U de Mann-Whitney	Sig. asintót.
Activas o centradas en el problema	87,08	66,30	2151,00	0,00	86,79	72,69	2600,00	0,05

Tabla 10.

Diferencias por pares de GRUPOS DE EDAD del profesorado en SATISFACCIÓN LABORAL.

	24-39 (N=101)	40-45 (N= 89)	U de Mann-Whitney	Sig. asintót.	24-39 (N=101)	46-53 (N=99)	U de Mann-Whitney	Sig. asintót.
Satisfacción laboral	89,83	101,94	3921,50	0,13	97,59	103,46	4706,00	0,47
	24-39 (N=101)	54-68 (N=82)	U de Mann-Whitney	Sig. asintót.	40-45 (N= 89)	46-53 (N=99)	U de Mann-Whitney	Sig. asintót.
Satisfacción laboral	81,39	105,07	3069,50	0,00	97,37	91,92	4150,00	0,49
	40-45 (N= 89)	54-68 (N=82)	U de Mann-Whitney	Sig. asintót.	46-53 (N=99)	54-68 (N=82)	U de Mann-Whitney	Sig. asintót.
Satisfacción laboral	79,65	92,90	3083,50	0,08	83,18	100,44	3285,00	0,03

Tabla 11.

Diferencias por pares de RAMAS DE CONOCIMIENTO del profesorado en el factor de extraversión y en su rasgo de actividad.

Factor y rasgo	AI (N=19)	AH (N=36)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	AI (N=19)	C (N=64)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Extraversión	23,08	30,60	248,50	0,10	37,95	43,20	531,00	0,40
Actividad	21,37	31,50	216,00	0,02	34,71	44,16	469,50	0,13
Factor y rasgo	AI (N=19)	CS (N=120)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	AI (N=19)	CSJ (N=107)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Extraversión	52,05	72,84	799,00	0,04	45,82	66,64	680,50	0,02
Actividad	46,97	73,65	702,50	0,01	41,58	67,39	600,00	0,00
Factor y rasgo	AH (N=36)	C (N=64)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	AH (N=36)	CS (N=120)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Extraversión	54,79	48,09	997,5	0,27	76,14	79,21	2075,00	0,72
Actividad	56,94	46,88	920	0,09	74,36	79,74	2011,00	0,53
Factor y rasgo	AH (N=36)	CSJ (N=107)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	C (N=64)	CS (N=120)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Extraversión	68,06	73,33	1784,00	0,51	82,26	97,96	3184,50	0,06
Actividad	68,26	73,26	1791,50	0,53	78,00	100,23	2912,00	0,01
Factor y rasgo	C (N=64)	CSJ (N=107)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	CS (N=120)	CSJ (N=107)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Extraversión	74,34	92,98	2677,50	0,02	112,33	115,87	6220,00	0,68
Actividad	71,75	94,52	2512,00	0,00	114,02	113,98	6417,50	0,99

Tabla 12.

Diferencias por pares de RAMAS DE CONOCIMIENTO de profesorado en valores individuales, hedonismo, valores mixtos y autopromoción.

Valores	AH		U de Mann-Whitney	Sig. asintót.	Ciencias		U de Mann-Whitney	Sig. asintót.
	AI (N=19)	(N= 38)			AI (N=19)	(N=67)		
Individuales	23,24	31,88	251,50	0,06	42,29	43,84	613,50	0,81
Hedonismo	24,24	31,38	270,50	0,11	45,50	42,93	598,50	0,68
Mixtos	20,18	33,41	193,50	0,00	33,26	46,40	442,00	0,04
Autopromoción	23,47	31,76	256,00	0,07	46,34	42,69	582,50	0,57

Valores	AH		U de Mann-Whitney	Sig. asintót.	CSJ		U de Mann-Whitney	Sig. asintót.
	AI (N=19)	(N=125)			AI (N=19)	(N=117)		
Individuales	66,68	73,38	1077,00	0,51	56,37	70,47	881,00	0,15
Hedonismo	76,42	71,90	1113,00	0,65	62,84	69,42	1004,00	0,48
Mixtos	51,51	75,74	783,00	0,02	51,13	71,32	781,50	0,04
Autopromoción	71,39	72,67	1165,50	0,90	63,61	69,29	1018,50	0,56

Valores	AH		U de Mann-Whitney	Sig. asintót.	AH		U de Mann-Whitney	Sig. asintót.
	(N= 38)	Ciencias (N=67)			(N= 38)	CS (N=125)		
Individuales	63,39	47,10	878,00	0,01	97,17	77,39	1798,50	0,02
Hedonismo	62,61	47,55	908,00	0,01	99,80	76,59	1698,50	0,01
Mixtos	58,88	49,66	1049,50	0,13	93,45	78,52	1940,00	0,08
Autopromoción	65,12	46,13	812,50	0,00	98,18	77,08	1760,00	0,02

Valores	AH		U de Mann-Whitney	Sig. asintót.	Ciencias		U de Mann-Whitney	Sig. asintót.
	(N= 38)	CSJ (N=117)			(N=67)	CS (N=125)		
Individuales	86,25	75,32	1909,50	0,19	90,65	99,64	3795,50	0,28
Hedonismo	86,17	75,35	1912,50	0,18	97,07	96,19	4149,00	0,91
Mixtos	88,61	74,56	1820,00	0,09	96,84	96,32	4164,50	0,95
Autopromoción	90,70	73,88	1740,50	0,04	89,91	100,03	3746,00	0,23

Valores	AH		U de Mann-Whitney	Sig. asintót.	CSJ		U de Mann-Whitney	Sig. asintót.
	Ciencias (N=67)	(N=117)			(N=125)	(N=117)		
Individuales	81,19	98,97	3162,00	0,03	115,03	128,41	6503,50	0,14
Hedonismo	84,21	97,25	3364,00	0,10	112,97	130,61	6246,50	0,04
Mixtos	93,07	92,17	3881,00	0,91	122,00	120,96	7249,50	0,91
Autopromoción	82,96	97,97	3280,00	0,07	118,31	124,91	6913,50	0,46

Tabla 13.*Diferencias por pares de RAMAS DE CONOCIMIENTO de profesorado en estrategias activas.*

Estrategias de afrontamiento	AI (N=18)	AH (N= 35)	U de Mann-Whitney	Sig. asintót.	AI (N=18)	Ciencias (N=64)	U de Mann-Whitney	Sig. asintót.
Activas o centradas en el problema	22,14	29,5	227,50	0,10	32,22	43,83	427,00	0,09
Estrategias de afrontamiento	AI (N=18)	CS (N=116)	U de Mann-Whitney	Sig. asintót.	AI (N=18)	CSJ (N=101)	U de Mann-Whitney	Sig. asintót.
Activas o centradas en el problema	41,53	71,53	576,50	0,00	44,72	62,72	634,00	0,04
Estrategias de afrontamiento	AH (N= 35)	Ciencias (N=64)	U de Mann-Whitney	Sig. asintót.	AH (N= 35)	CS (N=116)	U de Mann-Whitney	Sig. asintót.
Activas o centradas en el problema	50,06	49,97	1118,00	0,99	65,09	79,29	1648,00	0,09
Estrategias de afrontamiento	AH (N= 35)	CSJ (N=101)	U de Mann-Whitney	Sig. asintót.	Ciencias (N=64)	CS (N=116)	U de Mann-Whitney	Sig. asintót.
Activas o centradas en el problema	67,51	68,84	1733,00	0,86	79,56	96,53	3012,00	0,04
Estrategias de afrontamiento	Ciencias (N=64)	CSJ (N=101)	U de Mann-Whitney	Sig. asintót.	CS (N=116)	CSJ (N=101)	U de Mann-Whitney	Sig. asintót.
Activas o centradas en el problema	81,35	84,04	3126,50	0,72	117,26	99,51	4900,00	0,04

Tabla 14.*Diferencias por pares de RAMAS DE CONOCIMIENTO del profesorado en SATISFACCIÓN LABORAL.*

	AI (N=19)	AH (N= 38)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	AI (N=19)	Ciencias (N=68)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Satisfacción laboral	30,55	28,22	331,50	0,62	50,16	42,28	529,00	0,23
	AI (N=19)	CS (N=125)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	AI (N=19)	CSJ (N=124)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Satisfacción laboral	90,84	69,71	839,00	0,04	81,53	70,54	997,00	0,28
	AH (N= 38)	Ciencias (N=68)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	AH (N= 38)	CS (N=125)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Satisfacción laboral	56,46	51,85	1179,50	0,46	98,12	77,10	1762,50	0,02
	AH (N= 38)	CSJ (N=124)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	Ciencias (N=68)	CS (N=125)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Satisfacción laboral	84,68	80,52	2235,00	0,63	105,85	92,19	3648,50	0,10
	Ciencias (N=68)	CSJ (N=124)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	CS (N=125)	CSJ (N=124)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Satisfacción laboral	93,91	97,92	4040,00	0,63	113,14	136,95	6268,00	0,01

Tabla 15.

Diferencias por pares de CATEGORÍA PROFESIONAL de profesorado en extraversión y escrupulosidad y en los 4 rasgos con diferencias significativas.

Factor y rasgo	PIF (N=17)	ASU (N=61)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	PIF (N=17)	CONTR. (N=130)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Extraversión	42,65	38,62	465,00	0,52	98,00	70,86	697,00	0,01
Asertividad	44,97	37,98	425,50	0,26	94,71	71,29	753,00	0,03
Actividad	43,09	38,50	457,50	0,46	93,65	71,43	771,00	0,04
Búsqueda excitación	42,38	38,70	469,50	0,55	91,44	71,72	808,50	0,07
Escrupulosidad	45,88	37,72	410,00	0,19	100,85	70,49	648,50	0,01
Autodisciplina	41,88	38,84	478,00	0,62	92,47	71,58	791,00	0,06

Factor y rasgo	PIF (N=17)	TU/CU (N=138)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	ASU (N=61)	CONTR. (N=130)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Extraversión	101,21	75,14	778,50	0,02	111,99	88,50	2989,50	0,01
Asertividad	91,74	76,31	939,50	0,18	107,41	90,65	3269,00	0,05
Actividad	96,00	75,78	867,00	0,08	108,65	90,07	3193,50	0,03
Búsqueda excitación	102,00	75,04	765,00	0,02	107,80	90,46	3245,00	0,04
Escrupulosidad	102,26	75,01	760,50	0,02	106,56	91,05	3321,00	0,07
Autodisciplina	86,71	76,93	1025,00	0,40	110,09	89,39	3105,50	0,02

Factor y rasgo	ASU (N=61)	TU/CU (N=138)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	CONTR. (N=130)	TU/CU (N=138)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Extraversión	115,92	92,96	3238,00	0,01	134,97	134,06	8909,00	0,92
Asertividad	102,51	98,89	4056,00	0,68	125,19	143,27	7760,00	0,06
Actividad	110,73	95,26	3554,50	0,08	132,94	135,97	8767,50	0,75
Búsqueda excitación	118,38	91,88	3088,00	0,00	139,81	139,50	8279,50	0,27
Escrupulosidad	106,93	96,94	3789,50	0,26	131,50	137,33	8579,50	0,54
Autodisciplina	103,62	98,40	3988,00	0,55	123,09	145,25	7487,00	0,02

Tabla 16.

Diferencias por pares de CATEGORÍA PROFESIONAL de profesorado en VALORES con diferencias significativas (estimulación, hedonismo, conformidad, colectivos y apertura al cambio).

Valores	PIF (N=17)	ASU (N=64)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	PIF (N=17)	CONTR. (N=140)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Estimulación	39,76	41,33	523,00	0,81	90,56	77,60	993,50	0,26
Hedonismo	40,88	41,03	542,00	0,98	87,15	78,01	1051,50	0,42
Conformidad	32,56	43,24	400,50	0,09	73,47	79,67	1096,00	0,59
Colectivos	36,21	42,27	462,50	0,34	81,88	78,65	1141,00	0,78
Apertura al cambio	38,88	41,56	508,00	0,68	91,29	77,51	981,00	0,24

Valores	PIF (N=17)	TU/CU (N=145)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	ASU (N=64)	CONTR. (N=140)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Estimulación	95,65	79,84	992,00	0,18	116,13	96,27	3608,00	0,02
Hedonismo	97,29	79,65	964,00	0,13	110,75	98,73	3952,00	0,16
Conformidad	66,38	83,27	975,50	0,15	117,13	95,81	3543,50	0,01
Colectivos	73,26	82,47	1092,50	0,44	117,02	95,86	3551,00	0,02
Apertura al cambio	93,50	80,09	1028,50	0,26	118,87	95,02	3432,50	0,01

Valores	ASU (N=64)	TU/CU (N=145)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	CONTR. (N=140)	TU/CU (N=145)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Estimulación	120,94	97,97	3620,00	0,01	145,10	140,98	9856,50	0,67
Hedonismo	120,49	98,16	3648,50	0,01	151,02	135,26	9027,50	0,10
Conformidad	108,44	103,48	4420,00	0,58	130,81	154,77	8444,00	0,01
Colectivos	107,12	104,07	4504,50	0,74	131,66	153,95	8562,00	0,02
Apertura al cambio	122,32	97,36	3531,50	0,01	142,16	143,81	10032,50	0,87

Tabla 17.

Diferencias por pares de CATEGORÍA PROFESIONAL del profesorado en SATISFACCIÓN LABORAL.

	PIF (N=18)	ASU (N=65)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	PIF (N=18)	CONTR. (N=141)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Satisfacción laboral	51,75	39,30	409,50	0,05	76,17	80,49	1200,00	0,71

	PIF (N=18)	TU/CU (N=150)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	ASU (N=65)	CONTR. (N=141)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Satisfacción laboral	61,53	87,26	936,50	0,03	77,39	115,54	2885,50	0,00

	ASU (N=65)	TU/CU (N=150)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	CONTR. (N=141)	TU/CU (N=150)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Satisfacción laboral	65,62	126,37	2120,00	0,00	125,71	165,08	7713,50	0,00

Tabla 18.

Diferencias por pares de CATEGORÍA PROFESIONAL del profesorado en la dimensión de VIGOR.

	PIF (N=18)	ASU (N=66)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	PIF (N=18)	CONTR. (N=144)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Engagement								
Vigor	34,72	44,62	454,00	0,12	89,86	80,45	1145,50	0,42
	PIF (N=18)	TU/CU (N=151)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	ASU (N=66)	CONTR. (N=144)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Engagement								
Vigor	89,44	84,47	1279,00	0,68	128,86	94,79	3210,00	0,00
	ASU (N=66)	TU/CU (N=151)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	CONTR. (N=144)	TU/CU (N=151)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Engagement								
Vigor	127,55	100,89	3759,00	0,00	144,06	151,76	10304,00	0,44

Tabla 19.

Diferencias por pares de GRUPOS DE AÑOS DE EXPERIENCIA de profesorado en escrupulosidad y en búsqueda de excitación.

Factor y rasgo	1-4 (N=82)	5-10 (N=91)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	1-4 (N=82)	11-20 (N=78)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Extraversión								
Búsqueda excitación	96,58	78,37	2945,5	0,02	91,07	69,38	2331,00	0,00
Escrupulosidad	96,26	78,66	2972	0,02	89,18	71,38	2486,50	0,01
Factor y rasgo	1-4 (N=82)	21-40 (N=91)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	5-10 (N=91)	11-20 (N=78)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Extraversión								
Búsqueda excitación	100,95	74,43	2587,00	0,00	87,19	82,45	3350,00	0,53
Escrupulosidad	98,48	76,66	2790,00	0,00	85,98	83,86	3460,00	0,78
Factor y rasgo	5-10 (N=91)	21-40 (N=91)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	11-20 (N=78)	21-40 (N=91)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Extraversión								
Búsqueda excitación	95,91	87,09	3739,00	0,26	86,60	83,63	3424,50	0,69
Escrupulosidad	92,77	90,23	4024,50	0,74	85,30	84,74	3525,50	0,94

Tabla 20.

Diferencias por pares de GRUPOS DE AÑOS DE EXPERIENCIA de profesorado en estimulación, hedonismo, logro, valores individuales, apertura al cambio y autopromoción

Valores	1-4 (N=86)	5-10 (N=95)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	1-4 (N=86)	11-20 (N=87)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Estimulación	95,58	86,85	3691,00	0,26	99,76	74,39	2644,00	0,00
Hedonismo	96,88	85,67	3579,00	0,14	96,27	77,84	2944,00	0,01
Logro	99,63	83,18	3342,50	0,03	96,22	77,89	2948,00	0,01
Individuales	97,63	85,00	3515,00	0,10	98,89	75,25	2718,50	0,00
Apertura al cambio	96,59	85,94	3604,50	0,17	98,13	76,00	2784,00	0,00
Autopromoción	93,97	88,31	3829,50	0,47	95,33	78,76	3024,50	0,03

Valores	1-4 (N=86)	21-40 (N=94)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	5-10 (N=95)	11-20 (N=87)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Estimulación	102,32	79,41	2999,50	0,00	99,67	82,57	3356,00	0,03
Hedonismo	103,49	78,62	2925,00	0,00	96,08	86,49	3697,00	0,21
Logro	103,19	78,89	2951,00	0,00	92,69	90,20	4019,00	0,75
Individuales	101,98	80,00	3055,00	0,00	97,84	84,58	3530,50	0,09
Apertura al cambio	100,49	81,36	3183,00	0,01	97,50	84,95	3562,50	0,11
Autopromoción	100,20	81,62	3207,50	0,02	97,72	84,71	3542,00	0,10

Valores	5-10 (N=95)	21-40 (N=94)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	11-20 (N=87)	21-40 (N=94)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Estimulación	101,28	88,65	3868,00	0,11	88,41	93,40	3863,50	0,52
Hedonismo	102,41	87,51	3761,00	0,05	92,79	89,35	3933,50	0,65
Logro	98,45	91,52	4137,50	0,37	93,37	88,80	3882,50	0,55
Individuales	99,07	90,89	4078,50	0,30	88,53	93,29	3874,00	0,54
Apertura al cambio	98,68	91,28	4115,50	0,35	88,41	93,39	3864,00	0,52
Autopromoción	100,83	89,11	3911,50	0,14	90,15	91,79	4015,00	0,83

Tabla 21.

Diferencias por pares de GRUPOS DE AÑOS DE EXPERIENCIA del profesorado en SATISFACCIÓN LABORAL.

	1-4 (N=88)	5-10 (N=96)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	1-4 (N=88)	11-20 (N=87)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Satisfacción laboral	91,01	93,86	4093,00	0,72	81,32	94,75	3240,50	0,08
	1-4 (N=88)	21-40 (N=99)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	5-10 (N=96)	11-20 (N=87)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Satisfacción laboral	76,10	109,91	2780,50	0,00	88,27	96,11	3818,00	0,32
	5-10 (N=96)	21-40 (N=99)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	11-20 (N=87)	21-40 (N=99)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Satisfacción laboral	84,18	111,40	3425,50	0,00	82,22	103,41	3325,00	0,01

Tabla 22.

Diferencias por pares de AÑOS DE EXPERIENCIA del profesorado en la dimensión de DEDICACIÓN.

	1-4 (N=90)	5-10 (N=98)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	1-4 (N=90)	11-20 (N=88)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Engagement								
Dedicación	104,80	85,04	3483,00	0,01	96,63	82,21	3318,50	0,06
	1-4 (N=90)	21-40 (N=99)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	5-10 (N=98)	11-20 (N=88)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Engagement								
Dedicación	105,35	85,59	3523,50	0,01	91,46	95,77	4112,50	0,58
	5-10 (N=98)	21-40 (N=99)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	11-20 (N=88)	21-40 (N=99)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Engagement								
Dedicación	99,51	98,49	4801,00	0,90	96,72	91,59	4117,00	0,52

Tabla 23.

Diferencias por pares de AÑO DE RECOGIDA DE LA MUESTRA de profesorado en estrategias de afrontamiento activas.

Estrategias de afrontamiento	2019 (N=164)	2020 (N=81)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	2019 (N=164)	2021 (N=89)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	2020 (N=81)	2021 (N=89)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Activas o centradas en el problema	114,53	140,14	5253,50	0,01	119,19	141,39	6017,50	0,02	86,19	84,88	3549,00	0,86

Tabla 24.

Diferencias por pares del AÑO DE RECOGIDA DE LA MUESTRA del profesorado en SATISFACCIÓN LABORAL.

	2019 (N=186)	2020 (N=86)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	2019 (N=186)	2021 (N=102)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	2020 (N=86)	2021 (N=102)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Satisfacción laboral	144,90	118,34	6436,00	0,01	152,84	129,29	7934,50	0,02	93,60	95,26	4308,50	0,83

Tabla 25.

Diferencias por pares del AÑO DE RECOGIDA DE LA MUESTRA del profesorado en ENGAGEMENT.

	2019 (N=189)	2020 (N=87)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	2019 (N=189)	2021 (N=103)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	2020 (N=87)	2021 (N=103)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Engagement	123,60	170,87	540500,00	0,00	131,54	173,95	6906,00	0,00	93,47	97,22	4303,50	0,64
Vigor	126,88	163,74	6026,00	0,00	134,42	168,67	7449,50	0,00	93,24	97,41	4283,50	0,60
Absorción	123,51	171,07	5388,00	0,00	130,39	176,05	6689,50	0,00	93,73	97,00	4326,50	0,68
Dedicación	124,52	168,86	5580,00	0,00	133,97	169,49	7366,00	0,00	95,90	95,17	4446,00	0,93

Tabla 26.

Diferencias por pares de GRUPOS DE EDAD en el profesorado MOTIVEM en los rasgos de PERSONALIDAD significativas.

Factores y rasgos	24-39 (N=61)	40-45 (N= 50)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	24-39 (N=61)	46-53 (N= 55)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Extraversión								
Búsqueda excitación	55,69	56,38	1506,00	0,91	67,27	48,77	1142,50	0,00
Escurpulosidad								
Orden	58,39	53,09	1379,50	0,39	64,31	52,05	1323,00	0,05
Orientación logro	60,09	51,01	1275,50	0,14	63,63	52,81	1364,50	0,08
Factores y rasgos	24-39 (N=61)	54-68 (N= 36)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	40-45 (N= 50)	46-53 (N= 55)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Extraversión								
Búsqueda excitación	52,57	42,96	880,50	0,10	61,86	44,95	932,00	0,00
Escurpulosidad								
Orden	54,65	39,43	753,50	0,01	56,52	49,80	1199,00	0,26
Orientación logro	55,42	38,13	706,50	0,00	54,72	51,44	1289,00	0,58
Factores y rasgos	40-45 (N= 50)	54-68 (N= 36)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	46-53 (N= 55)	54-68 (N= 36)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Extraversión								
Búsqueda excitación	47,30	38,22	710,00	0,09	43,56	49,72	856,00	0,28
Escurpulosidad								
Orden	47,83	37,49	683,50	0,06	47,70	43,40	896,50	0,45
Orientación logro	47,66	37,72	692,00	0,07	48,83	41,68	834,50	0,20

Tabla 27.

Diferencias por pares de GRUPOS DE EDAD entre profesorado MOTIVEM en los valores con diferencias significativas (hedonismo, logro, individuales, colectivos y autopromoción).

Valores	24-39 (N=63)	40-45 (N= 53)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	24-39 (N=63)	46-53 (N= 58)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Hedonismo	55,00	62,66	1449,00	0,20	68,68	52,66	1343,00	0,01
Logro	61,91	54,44	1454,50	0,22	70,72	50,44	1214,50	0,00
Individuales	58,62	58,36	1662,00	0,97	68,24	53,14	1371,00	0,02
Colectivos	51,24	67,13	1212,00	0,01	54,76	67,78	1434,00	0,04
Autopromoción	56,60	60,76	1549,50	0,50	69,40	51,88	1298,00	0,01
Valores	24-39 (N=63)	54-68 (N= 39)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	40-45 (N= 53)	46-53 (N= 58)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Hedonismo	55,86	44,46	954,00	0,05	67,05	45,91	951,50	0,00
Logro	58,52	40,15	786,00	0,00	62,81	49,78	1176,00	0,03
Individuales	55,21	45,51	995,00	0,11	63,46	49,18	1141,50	0,02
Colectivos	49,56	54,64	1106,00	0,40	57,98	54,19	1432,00	0,53
Autopromoción	56,13	44,03	937,00	0,04	66,36	46,53	988,00	0,00
Valores	40-45 (N= 53)	54-68 (N= 39)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	46-53 (N= 58)	54-68 (N= 39)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Hedonismo	53,21	37,38	678,00	0,00	48,06	50,40	1076,50	0,68
Logro	51,38	39,87	775,00	0,04	48,36	49,95	1094,00	0,78
Individuales	50,32	41,31	831,00	0,11	47,72	50,91	1056,50	0,58
Colectivos	50,53	44,28	820,00	0,09	51,67	45,03	976,00	0,25
Autopromoción	52,40	38,49	721,00	0,01	47,92	50,60	1068,50	0,64

Tabla 28.

Diferencias por pares de GRUPOS DE EDAD del profesorado MOTIVEM en las estrategias de afrontamiento activas o centradas en la emoción

	24-39 (N=58)	40-45 (N= 50)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	24-39 (N=58)	46-53 (N=52)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Estrategias de afrontamiento								
Activas o centradas en el problema	49,17	60,68	1141,00	0,06	53,06	58,22	1366,50	0,40
	24-39 (N=58)	54-68 (N=36)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	40-45 (N= 50)	46-53 (N=52)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Estrategias de afrontamiento								
Activas o centradas en el problema	49,97	43,51	900,50	0,26	54,25	48,86	1162,50	0,36
	40-45 (N= 50)	54-68 (N=36)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	46-53 (N=52)	54-68 (N=36)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Estrategias de afrontamiento								
Activas o centradas en el problema	49,28	35,47	611,00	0,01	48,32	38,99	737,50	0,09

Tabla 29.

Diferencias por pares de GRUPOS DE EDAD del profesorado MOTIVEM en SATISFACCIÓN LABORAL.

	24-39 (N=64)	40-45 (N= 53)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	24-39 (N=64)	46-53 (N=59)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Satisfacción laboral	53,83	65,25	1365,00	0,07	58,83	65,44	1685,00	0,30
	24-39 (N=64)	54-68 (N=40)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	40-45 (N= 53)	46-53 (N=59)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Satisfacción laboral	46,17	62,63	875,00	0,01	58,88	54,36	1437,50	0,46
	40-45 (N= 53)	54-68 (N=40)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	46-53 (N=59)	54-68 (N=40)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Satisfacción laboral	44,06	50,90	904,00	0,23	46,78	56,23	931,00	0,08

Tabla 30.

Diferencias por pares de RAMAS DE CONOCIMIENTO del profesorado MOTIVEM en el rasgo de actividad.

Factor y rasgo	AI (N=11)	AH (N=28)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	AI (N=11)	C (N=35)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Extraversión								
Actividad	15,23	21,88	101,50	0,10	19,32	24,81	146,50	0,23
Factor y rasgo	AI (N=11)	CS (N=69)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	AI (N=11)	CSJ (N=60)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Extraversión								
Actividad	27,50	42,57	236,50	0,04	22,59	38,46	182,50	0,02
Factor y rasgo	AH (N=28)	C (N=35)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	AH (N=28)	CS (N=69)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Extraversión								
Actividad	34,80	29,76	411,50	0,28	46,16	50,15	886,50	0,52
Factor y rasgo	AH (N=28)	CSJ (N=60)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	C (N=35)	CS (N=69)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Extraversión								
Actividad	38,41	47,34	669,50	0,12	44,94	56,33	943,00	0,07
Factor y rasgo	C (N=35)	CSJ (N=60)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	CS (N=69)	CSJ (N=60)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Extraversión								
Actividad	38,16	53,74	705,50	0,01	61,76	68,73	1846,50	0,29

Tabla 31.*Diferencias por pares de RAMAS DE CONOCIMIENTO del profesorado MOTIVEM estrategias activas.*

Estrategias de afrontamiento	AI (N=11)	AH (N=27)	U de Mann-Whitney	Sig. asintót.	AI (N=11)	Ciencias (N=35)	U de Mann-Whitney	Sig. asintót.
Activas o centradas en el problema	13,45	21,96	82,00	0,03	19,73	24,69	151,00	0,30
Estrategias de afrontamiento	AI (N=11)	CS (N=67)	U de Mann-Whitney	Sig. asintót.	AI (N=11)	CSJ (N=57)	U de Mann-Whitney	Sig. asintót.
Activas o centradas en el problema	20,73	42,58	162,00	0,00	23,05	36,71	187,50	0,03
Estrategias de afrontamiento	AH (N=27)	Ciencias (N=35)	U de Mann-Whitney	Sig. asintót.	AH (N=27)	CS (N=67)	U de Mann-Whitney	Sig. asintót.
Activas o centradas en el problema	34,37	29,29	395,00	0,27	42,39	49,56	762,50	0,25
Estrategias de afrontamiento	AH (N=27)	CSJ (N=57)	U de Mann-Whitney	Sig. asintót.	Ciencias (N=35)	CS (N=67)	U de Mann-Whitney	Sig. asintót.
Activas o centradas en el problema	43,63	41,96	739,00	0,77	41,61	56,66	826,50	0,01
Estrategias de afrontamiento	Ciencias (N=35)	CSJ (N=57)	U de Mann-Whitney	Sig. asintót.	CS (N=67)	CSJ (N=57)	U de Mann-Whitney	Sig. asintót.
Activas o centradas en el problema	42,39	49,03	853,50	0,25	67,99	56,05	1542,00	0,06

Tabla 32.

Diferencias por pares de RAMAS DE CONOCIMIENTO del profesorado MOTIVEM en SATISFACCIÓN LABORAL.

	AI (N=11)	AH (N= 30)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	AI (N=11)	Ciencias (N=36)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Satisfacción laboral	24,18	19,83	130,00	0,31	29,18	22,42	141,00	0,16
	AI (N=11)	CS (N=73)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	AI (N=11)	CSJ (N=67)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Satisfacción laboral	58,36	40,11	227,00	0,02	47,18	38,24	284,00	0,22
	AH (N= 30)	Ciencias (N=36)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	AH (N= 30)	CS (N=73)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Satisfacción laboral	33,43	33,56	538,00	0,98	62,30	47,77	786,00	0,02
	AH (N= 30)	CSJ (N=67)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	Ciencias (N=36)	CS (N=73)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Satisfacción laboral	50,58	48,29	957,50	0,71	62,21	51,45	1054,50	0,09
	Ciencias (N=36)	CSJ (N=67)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	CS (N=73)	CSJ (N=67)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Satisfacción laboral	51,86	52,07	1201,00	0,97	62,19	79,55	1839,00	0,01

Tabla 33.

Diferencias por pares de CATEGORÍA PROFESIONAL de profesorado MOTIVEM en extraversión y en sus 3 rasgos con diferencias significativas.

Factor y rasgos	PIF (N=12)	ASU (N=32)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	PIF (N=12)	CONTR. (N=85)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Extraversión	24,58	21,72	167,00	0,51	70,71	45,94	249,50	0,00
Asertividad	28,50	20,25	120,00	0,06	74,13	45,45	208,50	0,00
Actividad	24,17	21,88	172,00	0,59	65,71	46,64	309,50	0,03
Búsqueda excitación	23,50	22,13	180,00	0,75	59,08	47,58	389,00	0,18
Factor y rasgos	PIF (N=12)	TU/CU (N=74)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	ASU (N=32)	CONTR. (N=85)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Extraversión	60,75	40,70	237,00	0,01	70,75	54,58	984,00	0,02
Asertividad	61,38	40,60	229,50	0,01	70,95	54,50	977,50	0,02
Actividad	55,96	41,48	294,50	0,06	70,22	54,78	1001,00	0,03
Búsqueda excitación	57,04	41,30	281,50	0,04	66,13	56,32	1132,00	0,16
Factor y rasgos	ASU (N=32)	TU/CU (N=74)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	CONTR. (N=85)	TU/CU (N=74)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Extraversión	63,56	49,15	862,00	0,03	80,65	79,26	3090,00	0,85
Asertividad	58,48	51,34	1024,50	0,27	74,38	86,46	2667,00	0,10
Actividad	61,44	50,07	930,00	0,08	79,73	80,31	3122,00	0,94
Búsqueda excitación	64,27	48,84	839,50	0,02	84,98	74,28	2721,50	0,14

Tabla 34.

Diferencias por pares de CATEGORÍA PROFESIONAL de profesorado en hedonismo.

Valores	PIF (N=12)	ASU (N=33)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	PIF (N=12)	CONTR. (N=90)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Individuales								
Hedonismo	24,00	22,64	186,00	0,75	55,83	50,92	488,00	0,57
Valores	PIF (N=12)	TU/CU (N=79)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	ASU (N=33)	CONTR. (N=90)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Individuales								
Hedonismo	58,00	44,62	330,00	0,08	67,79	61,34	1426,00	0,73
Valores	ASU (N=33)	TU/CU (N=79)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	CONTR. (N=90)	TU/CU (N=79)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Individuales								
Hedonismo	63,11	53,74	966,50	0,03	93,55	75,26	2785,50	0,01

Tabla 35.

Diferencias por pares de CATEGORÍA PROFESIONAL del profesorado MOTIVEM en SATISFACCIÓN LABORAL.

	PIF (N=13)	ASU (N=33)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	PIF (N=13)	CONTR. (N=90)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Satisfacción laboral	28,27	21,62	152,50	0,13	51,50	52,07	578,50	0,95
	PIF (N=13)	TU/CU (N=81)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	ASU (N=33)	CONTR. (N=90)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Satisfacción laboral	34,77	49,54	361,00	0,07	48,41	66,98	1036,50	0,01
	ASU (N=33)	TU/CU (N=81)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	CONTR. (N=90)	TU/CU (N=81)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Satisfacción laboral	33,82	67,15	555,00	0,00	73,43	99,97	2513,50	0,00

Tabla 36.

Diferencias por pares de CATEGORÍA PROFESIONAL del profesorado MOTIVEM en ENGAGEMENT y VIGOR.

	PIF (N=13)	ASU (N=33)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	PIF (N=13)	CONTR. (N=92)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Engagement	20,62	24,64	177,00	0,36	58,73	52,19	523,50	0,47
Vigor	19,85	24,94	167,00	0,24	63,50	51,52	461,50	0,18
	PIF (N=13)	TU/CU (N=81)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	ASU (N=33)	CONTR. (N=92)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Engagement	55,04	46,29	428,50	0,28	75,62	58,47	1101,50	0,02
Vigor	56,15	46,11	414,00	0,22	79,11	57,22	986,50	0,00
	ASU (N=33)	TU/CU (N=81)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	CONTR. (N=92)	TU/CU (N=81)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Engagement	69,91	52,44	927,00	0,01	89,06	84,66	3536,50	0,56
Vigor	70,15	52,35	919,00	0,01	87,41	86,54	3688,50	0,91

Tabla 37.

Diferencias por pares de GRUPOS DE AÑOS DE EXPERIENCIA de profesorado MOTIVEM en búsqueda de excitación.

Factor y rasgo	1-4 (N=49)	5-10 (N=54)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	1-4 (N=49)	11-20 (N=48)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Extraversión								
Búsqueda excitación	57,93	46,62	1032,50	0,05	57,03	40,80	782,50	0,00
Factor y rasgo	1-4 (N=49)	21-40 (N=51)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	5-10 (N=54)	11-20 (N=48)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Extraversión								
Búsqueda excitación	59,73	41,63	797,00	0,00	54,34	48,30	1142,50	0,30
Factor y rasgo	5-10 (N=54)	21-40 (N=51)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	11-20 (N=48)	21-40 (N=51)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Extraversión								
Búsqueda excitación	57,19	48,57	1151,00	0,15	51,28	48,79	1162,50	0,67

Tabla 38.

Diferencias por pares de GRUPOS DE AÑOS DE EXPERIENCIA del profesorado MOTIVEM en estimulación, hedonismo, logro, conformidad, valores individuales, apertura el cambio y autopromoción

Valores	1-4 (N=49)	5-10 (N=56)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	1-4 (N=49)	11-20 (N=55)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Estimulación	55,02	51,23	1273,00	0,52	61,68	44,32	897,50	0,00
Hedonismo	57,06	49,45	1173,00	0,18	59,37	46,38	1011,00	0,02
Logro	56,35	50,07	1208,00	0,28	55,78	49,58	1187,00	0,28
Conformidad	49,63	55,95	1207,00	0,28	45,08	59,11	984,00	0,02
Individuales	55,45	50,86	1252,00	0,44	60,22	45,62	969,00	0,01
Apertura al cambio	55,31	50,98	1259,00	0,47	61,14	44,80	924,00	0,01
Autopromoción	53,13	52,88	1365,50	0,97	57,13	48,37	1120,50	0,14
Valores	1-4 (N=49)	21-40 (N=53)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	5-10 (N=56)	11-20 (N=55)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Estimulación	58,40	45,12	960,50	0,02	63,43	48,44	1124,00	0,01
Hedonismo	63,01	40,86	734,50	0,00	59,35	52,59	1352,50	0,25
Logro	61,10	42,62	828,00	0,00	55,82	56,18	1530,00	0,95
Conformidad	45,29	57,25	994,00	0,04	50,66	61,44	1241,00	0,07
Individuales	60,16	43,49	874,00	0,00	61,75	50,15	1218,00	0,06
Apertura al cambio	57,99	45,50	980,50	0,03	62,32	49,56	1186,00	0,04
Autopromoción	60,60	43,08	852,50	0,01	60,76	51,15	1273,50	0,12
Valores	5-10 (N=56)	21-40 (N=53)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	11-20 (N=55)	21-40 (N=53)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Estimulación	59,95	49,77	1207,00	0,09	51,98	57,11	1319,00	0,39
Hedonismo	62,82	46,74	1046,00	0,01	58,54	50,31	1235,50	0,16
Logro	60,80	48,87	1159,00	0,04	60,83	47,93	1109,50	0,03
Conformidad	51,22	58,99	1272,50	0,19	56,08	52,86	1370,50	0,59
Individuales	61,05	48,60	1145,00	0,04	55,15	53,83	1422,00	0,83
Apertura al cambio	58,89	50,89	1266,00	0,18	52,09	57,00	1325,00	0,41
Autopromoción	63,46	46,07	1010,50	0,00	58,24	50,62	1252,00	0,21

Tabla 39.

Diferencias por pares de GRUPOS DE AÑOS DE EXPERIENCIA del profesorado MOTIVEM en SATISFACCIÓN LABORAL.

	1-4 (N=50)	5-10 (N=56)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	1-4 (N=50)	11-20 (N=55)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Satisfacción laboral	54,50	52,61	1350,00	0,75	46,67	58,75	1058,50	0,04
	1-4 (N=50)	21-40 (N=55)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	5-10 (N=56)	11-20 (N=55)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Satisfacción laboral	42,42	62,62	846,00	0,00	50,44	61,66	1228,50	0,07
	5-10 (N=56)	21-40 (N=55)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	11-20 (N=55)	21-40 (N=55)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Satisfacción laboral	46,67	65,50	1017,50	0,00	50,81	60,19	1254,50	0,12

Tabla 40.

Diferencias por pares en función del AÑO DE RECOGIDA DE LA MUESTRA de profesorado MOTIVEM en emociones positivas y orden.

Rasgo y factor	2019 (N=122)	2020 (N=37)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	2019 (N=122)	2021 (N=44)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	2020 (N=37)	2021 (N=44)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Extraversión												
Emociones positivas	79,02	83,22	2138,00	0,63	78,01	98,73	2014,00	0,01	36,46	44,82	646,00	0,11
Escrupulosidad												
Orden	77,12	89,50	1905,50	0,15	77,34	100,58	1932,50	0,01	37,73	43,75	693,00	0,25

Tabla 41.

Diferencias por pares del AÑO DE RECOGIDA DE LA MUESTRA del profesorado MOTIVEM en SATISFACCIÓN LABORAL.

	2019 (N=134)	2020 (N=38)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	2019 (N=134)	2021 (N=45)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	2020 (N=38)	2021 (N=45)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Satisfacción laboral	92,40	65,68	1755,00	0,00	94,63	76,21	2394,50	0,04	40,18	43,53	786,00	0,53

Tabla 42.

Diferencias por pares del AÑO DE RECOGIDA DE LA MUESTRA del profesorado MOTIVEM en ENGAGEMENT.

	2019 (N=136)	2020 (N=38)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	2019 (N=136)	2021 (N=45)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.	2020 (N=38)	2021 (N=45)	U de Mann- Whitney	Sig. asintót.
Engagement	77,50	123,28	1224,50	0,00	79,85	124,71	1543,00	0,00	39,20	44,37	748,50	0,33
Vigor	79,01	117,89	1429,00	0,00	82,26	117,40	1872,00	0,00	40,93	42,90	814,50	0,71
Absorción	78,49	119,74	1359,00	0,00	79,49	125,78	1495,00	0,00	39,01	44,52	741,50	0,30
Dedicación	78,32	120,34	1336,00	0,00	80,91	121,49	1688,00	0,00	39,76	43,89	770,00	0,43

Tabla 43.

Prueba de esfericidad de Mauchly en la variable de SATISFACCIÓN CON LA VIDA, seguimiento profesorado MOTIVEM

	W de Mauchly	Aprox. Chi- cuadrado	gl	Sig.	Épsilon		
					Greenhouse- Geisser	Huynh-Feldt	Límite inferior
Satisfacción con la vida	0,96	1,39	2	0,50	0,96	1,00	0,50

Tabla 44.

Prueba de esfericidad de Mauchly en la variable de SATISFACCIÓN LABORAL, seguimiento profesorado MOTIVEM

	W de Mauchly	Aprox. Chi- cuadrado	gl	Sig.	Épsilon		
					Greenhouse- Geisser	Huynh-Feldt	Límite inferior
Satisfacción laboral	0,97	1,30	2	0,52	0,97	1,00	0,50

Tabla 45.

Prueba de esfericidad de Mauchly en las variables de ENGAGEMENT, seguimiento profesorado MOTIVEM

	W de Mauchly	Aprox. Chi- cuadrado	gl	Sig.	Épsilon		
					Greenhouse- Geisser	Huynh-Feldt	Límite inferior
Engagement	0,76	10,29	2	0,01	0,80	0,83	0,50
Vigor	0,65	15,79	2	0,00	0,74	0,76	0,50
Absorción	0,85	6,10	2	0,05	0,87	0,91	0,50
Dedicación	0,87	5,05	2	0,08	0,89	0,93	0,50

Tabla 46.

Comparación por parejas en las variables de ENGAGEMENT, seguimiento profesorado MOTIVEM.

Engagement		Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.b	95% de intervalo de confianza para diferencia b	
					Límite inferior	Límite superior
1	2	- 0,07	0,12	1,00	- 0,37	0,23
	3	- 0,37	0,09	0,00	- 0,60	- 0,15
2	1	0,07	0,12	1,00	- 0,23	0,37
	3	- 0,30	0,08	0,00	- 0,51	- 0,10
Vigor						
1	2	- 0,10	0,13	1,00	- 0,44	0,24
	3	- 0,35	0,10	0,00	- 0,60	- 0,09
2	1	0,10	0,13	1,00	- 0,24	0,44
	3	- 0,25	0,08	0,01	- 0,45	- 0,05
Absorción						
1	2	- 0,16	0,14	0,72	- 0,50	0,18
	3	- 0,49	0,11	0,00	- 0,76	- 0,23
2	1	0,16	0,14	0,72	- 0,18	0,50
	3	- 0,33	0,10	0,01	- 0,58	- 0,07
Dedicación						
1	2	0,07	0,13	1,00	- 0,25	0,40
	3	- 0,26	0,11	0,06	- 0,53	0,01
2	1	- 0,07	0,13	1,00	- 0,40	0,25
	3	- 0,33	0,10	0,00	- 0,57	- 0,09

