

Antecedentes afectivos de la auto-eficacia docente: un modelo de relaciones estructurales¹

Mónica García-Renedo, Susana Llorens, Eva Cifre y Marisa Salanova
Equipo WONT Prevenció Psicosocial. Universitat Jaume I (Castellón)
Marisa.Salanova@uji.es

Resumen:

El estudio de las consecuencias de la auto-eficacia es bien conocido, pero existe poca investigación sobre sus antecedentes. Una de las principales maneras de mejorar las creencias de las personas son los estados emocionales (Bandura, 2001). Los estados de ánimo positivos incrementan la competencia percibida, mientras que los estados de ánimo negativos la disminuyen. En el presente estudio, se pone a prueba un modelo sobre los antecedentes afectivos de la auto-eficacia, con la mediación de un componente cognitivo: la competencia percibida. La muestra está compuesta por 483 profesores de instituto –272 mujeres (56,3%) y 210 hombres (43,5%)– pertenecientes a 34 centros de secundaria de Castellón y Valencia. A partir de Modelos de Ecuaciones Estructurales, se muestra que la competencia percibida está mediando entre la percepción de facilitadores/obstáculos y el *burnout* y el *engagement*, y que estos estados afectivos son una fuente de los niveles de auto-eficacia. Finalmente, se discuten las implicaciones teóricas y prácticas del estudio.

Palabras clave: autoeficacia, creencias de los profesores, competencia percibida, profesores de secundaria, Valencia.

Abstract: *Emotional background for self-efficacy in education: a model of structural relationships*

The study of the consequences of self-efficacy is widely known, but there is little research regarding its background. One of the best ways to improve the beliefs of people is via their emotional state (Bandura, 2001). A positive state of mind increases the perceived grade of capability whereas a negative state of mind decreases it. In the present study, a model of emotional background for self-efficacy in education is put to the test, using a cognitive component: the perceived grade of capability. The sample consists of 483 state secondary school teachers –272 females (56,3%) and 210 males (43,5%)– belonging to 34 secondary educational establishments in Castellón and Valencia. Starting from Models of Structural Equations, it is shown that the perceived grade of capability comes between the perception of leaning points/obstacles and the *burnout* and *engagement*, and that these emotional states are a source of the levels of self-efficacy. Finally, the theoretical and practical implications of this study are discussed.

Key words: self-efficacy, teachers' beliefs, perceived competence, Secondary School teachers, Valencia.

⁽¹⁾ Esta investigación está financiada por el Ministerio de Ciencia y Tecnología (#SEC2000-1031) y Bancaixa (#11232.01/1).

INTRODUCCIÓN

La profesión docente está sometida a los continuos cambios impulsados por las reformas que se han ido introduciendo en el sistema educativo. Las expectativas y los retos que recaen en el profesorado incrementan cada vez más el nivel de exigencia. Tal y como señala Gómez (2000, p. 19), «nunca hasta ahora el docente había estado sometido a demandas tan complejas, intensas y contradictorias, y este nuevo escenario afecta a nuestra eficacia profesional tanto como a nuestro equilibrio y desarrollo humano». En esta línea, las familias e instituciones exigen al profesor que, como transmisor de enseñanza, eduque y forme a personas en una sociedad llena de violencia, pobreza, injusticias, etc. En este contexto, se produce un choque de expectativas/demandas entre lo que se le exige al profesor y lo que éste percibe que debe enseñar teniendo en cuenta los recursos personales y laborales con los que cuenta. Además, tenemos que considerar que –tal y como ocurre en otras profesiones orientadas al servicio a las personas y en las que el contacto con usuarios es permanente (p. ej., médicos y asistentes sociales)– el docente es el instrumento mismo del trabajo, y actúa como mediador en interacciones de enseñanza/aprendizaje dentro de un contexto cada día más exigente. El nuevo modelo de educación impulsado por la nueva reforma educativa opta por un modelo de escuela integradora que de respuesta a todos los alumnos. Esto ha supuesto un aumento de las demandas y exigencias, y ha generado un alto grado de descontento entre los profesores, debido a que no perciben los suficientes recursos para poder hacer frente a las nuevas exigencias que plantea el sistema de enseñanza –la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, los alumnos con problemas de indisciplina, la masificación de las aulas... Este desajuste entre las demandas y los obstáculos que percibe el profesor, y los recursos-facilitadores de los que dispone afecta a su bienestar psicológico en el trabajo, y puede desembocar en lo que se ha venido denominando síndrome de *burnout* o del «profesor quemado», que da lugar a que el docente desarrolle procesos ansiosos–depresivos como respuesta a este estrés prolongado (Cifre, Llorens, Salanova, y Martínez, 2003; Salanova, Llorens, García, 2003; Llorens, García-Renedo, Cifre y Salanova, 2003; De la Cruz y Urdiales, 1996; Gómez, 2000). Estos estados emocionales pueden llevar, a su vez, y de acuerdo con la Teoría Social Cognitiva (Bandura, 1997), a que los profesores no se vean capaces de desempeñar de manera adecuada su papel docente, es decir, que posean una baja auto-eficacia.

DESARROLLOS RECIENTES EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL *BURNOUT* HACIA SU OPUESTO: EL *ENGAGEMENT*

El síndrome de *burnout* ha sido definido como «un estado mental persistente, negativo y relacionado con el trabajo, en individuos «normales», caracterizado principalmente por agotamiento, acompañado de distrés, sensación de competencia reducida, disminución de la motivación y el desarrollo de actitudes disfuncionales en el

trabajo» (Schaufeli y Enzmann, 1998). Aunque, teóricamente, existen tres dimensiones básicas del *burnout* (agotamiento, cinismo y baja eficacia personal), estudios empíricos han demostrado que el agotamiento y el cinismo constituyen lo que se ha venido a denominar el «corazón del *burnout*» (Green, Walkey y Taylor, 1991; Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker, 2002). En contextos educativos, el agotamiento hace referencia a la pérdida de recursos emocionales debido a las demandas de los estudiantes, los demás profesores del centro y las propias familias de los estudiantes. Por otro lado, el cinismo refleja indiferencia y actitudes distantes y cínicas hacia el trabajo que uno realiza. En esta línea, autores como Moreno-Jiménez, Garrosa-Hernández y González-Gutiérrez (2000, p. 152) señalan que, cuando el profesor percibe una serie de fuentes de estrés (obstáculos), «suele ser común la adopción de actitudes de distanciamiento frías y despersonalizadas hacia los estudiantes entendiéndose esta conducta como un modo de afrontamiento al agotamiento experimentado».

Desde la teoría social cognitiva de Albert Bandura (1997, 2001) se entiende el *burnout* como «una crisis de eficacia». Algunas investigaciones (Maslach, 1993) han demostrado que el componente del *burnout* «eficacia profesional» es independiente de los otros dos (agotamiento emocional y cinismo). Este componente estaría muy relacionado con lo que profesor Bandura denomina «creencias de eficacia» (1999). En esta línea, diversas investigaciones en diferentes muestras han puesto de manifiesto que el *burnout* puede ser producido por una «crisis de eficacia» (Chernis, 1993; García, Llorens y Salanova, 2003). De este modo, una auto-percepción de baja eficacia sería un desencadenante del síndrome de *burnout* en el profesor (altos niveles de agotamiento y cinismo).

Desarrollos recientes en la investigación sobre el *burnout* (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2000) se han centrado en un cambio hacia su opuesto: el «engagement». Esta tendencia coincide con la investigación actual sobre la «psicología positiva» que se centra, no tanto en las debilidades y las disfunciones del ser humano, sino en sus fortalezas y su funcionamiento óptimo (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). El *engagement* podría considerarse un indicador de la motivación intrínseca por el trabajo. En el contexto laboral, el *engagement* se ha definido (Schaufeli et al, 2002) como «un estado psicológico positivo relacionado con el trabajo que está caracterizado por el vigor, dedicación y absorción». El vigor implica altos niveles de energía mientras se trabaja, persistencia y un fuerte deseo de esforzarse en el trabajo. La dedicación se manifiesta en los altos niveles de significado atribuido al trabajo, en el entusiasmo, la inspiración y el orgullo y en los retos relacionados con el trabajo que uno realiza. Por último, al hablar de absorción se caracteriza referencia al hecho de estar plenamente concentrado y feliz realizando el trabajo, mientras se tiene la sensación de que el tiempo «pasa» volando y uno se deja «llevar». De igual forma, que el agotamiento y el cinismo son el corazón del *burnout*, el vigor y la dedicación constituyen el «corazón del *engagement*», son dimensiones directamente opuestas: agotamiento vs. vigor, cinismo vs. dedicación. Desde esta vía más positiva

relacionada con el estudio del bienestar psicológico en el trabajo, se ha demostrado que la competencia percibida puede impulsar el *engagement* (Salanova, Bresó y Schaufeli, 2004). Así, una alta auto-percepción de la eficacia profesional actuaría como desencadenante del *engagement* (altos niveles de implicación, absorción y vigor).

ANTECEDENTES DEL *BURNOUT* Y DEL *ENGAGEMENT*

Los obstáculos y facilitadores organizacionales que los profesores encuentran en su trabajo pueden ser considerados antecedentes del *burnout* y/o del *engagement* (Brown y Ralp, 1992; Travers y Cooper, 1997). En este sentido, se entienden como obstáculos organizacionales «los factores tangibles del ambiente laboral que tienen la capacidad de restringir el desempeño» (Brown y Mitchel, 1993, p. 726). Para hacer frente a estos obstáculos laborales, el profesor cuenta con facilitadores que le permiten superarlos. La combinación de obstáculos y facilitadores en el trabajo tendrá un efecto en las creencias del profesor acerca de su eficacia, y repercutirá en su estado afectivo bien de forma negativa (*burnout*) o positiva (*engagement*).

A su vez, estos niveles de *burnout* y de *engagement* pueden estar afectando a la auto-eficacia del docente y condicionando su éxito futuro. Estos niveles de autoeficacia son de excepcional importancia para el ejercicio de la profesión docente, puesto que hacen referencia a los juicios que las personas emiten sobre sus propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para gestionar situaciones futuras (Bandura, 1986, 1997). En este contexto, las creencias de los docentes sobre sus propias capacidades para hacer frente a una situación «futura» dada (p. ej., en clase, con los compañeros) cobran extraordinaria importancia, puesto que en ellas va a basarse el que un hecho particular sea percibido como una amenaza o como un reto.

Por tanto, el estudio de los antecedentes de la auto-eficacia parece ser un tema crucial. Sin embargo, tradicionalmente, la literatura relacionada con el tema se ha centrado en el estudio de las consecuencias de la autoeficacia, y no en sus antecedentes o fuentes. En este sentido, según la teoría social cognitiva de Bandura (1997), los estados emocionales -junto al éxito pasado, el aprendizaje vicario y la persuasión social- son fundamentales para mejorar las creencias de las personas sobre su grado de éxito en el futuro (Bandura, 2001). En esta línea, los estados de ánimo positivos (p. ej., *engagement*) incrementarán la auto-eficacia y el éxito futuro, mientras que estados de ánimo negativos (p. ej., *burnout*) tenderán a disminuirla.

El objetivo del presente estudio es poner a prueba un modelo basado en los antecedentes afectivos (*burnout* y *engagement*) de la auto-eficacia, al tiempo que considera la competencia percibida como una variable que actúa como mediadora entre la percepción de los obstáculos y facilitadores, y los niveles de *burnout/engagement*. Es decir, se trata de saber, teniendo en cuenta los niveles de bienestar psicológico que los profesores experimentan en su trabajo (*burnout/engagement*), qué aspectos del trabajo docente van a influir en su percepción de su auto-eficacia para afrontar su papel docente en el futuro.

MÉTODO

MUESTRA Y PROCEDIMIENTO

La muestra está compuesta por 483 profesores de 34 centros de enseñanza secundaria de las provincias de Castellón y Valencia (85% públicos y 15% privados). De ellos, 272 son mujeres (56,3%) y 211 hombres (43,5%). Su edad oscila entre los 23 y los 60 años, aunque la media es de 40 (DT = 8.27).

A principio del curso académico 2001-02, durante los meses de septiembre y octubre, se envió una carta a cada uno de los centros explicándoles el motivo de la investigación y pidiendo su colaboración. Posteriormente, se mantuvo una reunión con el director o con el orientador/psicólogo del centro explicándole los objetivos de nuestra investigación, así como las ventajas que se podrían derivarse de la participación en el estudio –la entrega a los centros de informes en los que se detallan los resultados obtenidos, la realización de unas jornadas informativas y formativas sobre el *burnout* y la expedición de un certificado de participación válido como mérito para la obtención de sexenios. El cuestionario fue anónimo, de manera que o bien un miembro del equipo de investigación lo recogía en un sobre cerrado, o bien se enviaba por correo postal a la universidad.

VARIABLES Y FACTORES OPERACIONALES

Los instrumentos de evaluación están recogidos en la batería de cuestionarios REDES (*Recursos, Emociones y Demandas relacionadas con el trabajo*), desarrollada por el equipo WONT Prevenció Psicosocial², y que evalúa los obstáculos y facilitadores que los profesores perciben en su lugar de trabajo, la competencia percibida, el *burnout*, el *engagement* y la auto-eficacia.

OBSTÁCULOS Y FACILITADORES

Los *obstáculos* han sido evaluados a través de ocho ítems auto-construidos que hacen referencia a aquellos factores del ambiente de trabajo que pueden restringir el desempeño de éste, requieren que las personas ejerzan un esfuerzo adicional para superarlos, y tienen costes físicos o psicológicos, como el *burnout* -p. ej., «Actitud muy negativa y excesiva indisciplina de los alumnos». Por otro lado, los *facilitadores* han sido evaluados a través de 12 ítems auto-construidos que hacen referencia a aquellos factores del ambiente de trabajo (acciones o estrategias) dirigidos a resolver los obstáculos y, por lo tanto, a reducir los costes físicos y/o psicológicos. Un ejemplo de ítem es «Fácil acceso a la información y los materiales relevantes y necesarios durante la preparación de las clases». Los sujetos debían indicar en esta que punto las situaciones planteadas interferían o eran importantes en su puesto de trabajo. Para ello, se utilizó una

⁽²⁾ WONT Prevenció Psicosocial, Portal de Internet: <http://www.wont.uji.es>

escala tipo Likert que va de uno («nada importantes/no interfieren en mi trabajo») a seis («Absolutamente importantes/interfieren muchísimo en mi trabajo»).

COMPETENCIA PERCIBIDA

La competencia percibida se evaluó mediante seis ítems del cuestionario de MBI-GS (Schaufeli, Leiter, Maslach, y Jackson, 1996; Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró, y Grau, 2000) referentes a las creencias de la persona sobre si «actualmente» posee las habilidades y competencias necesarias para hacer su trabajo y considera que es «bueno» en su desempeño. Es importante señalar que la «competencia percibida» hace referencia a las creencias de eficacia «actuales» o presentes. Un ejemplo de ítem es «En mi opinión, soy bueno en mi trabajo». Los participantes tenían que indicar en qué medida estaban de acuerdo utilizando una escala de cero («nunca») a seis («cada día/todos los días»).

BURNOUT

Se tuvo en cuenta el llamado «corazón del *burnout*», que fue evaluado mediante una adaptación al castellano de las escalas de agotamiento emocional y cinismo del MBI-GS (Salanova et al., 2000). El agotamiento (AG) está compuesto por cinco ítems (p. ej. «Me siento emocionalmente agotado por mi trabajo»). La dimensión de cinismo (CI) se midió mediante cuatro de los cinco ítems de la escala original (p. ej. «Me he vuelto más cínico respecto a la utilidad de mi trabajo»). Al igual que en otros trabajos, el ítem 13 de la escala de cinismo fue eliminado para mejorar la fiabilidad de la escala (Salanova, Grau, Llorens y Schaufeli, 2001; Salanova et al., 2000; Salanova y Schaufeli, 2000; Schaufeli y Van Dierendonck, 2000; Schutte, Toppinen, Kalimo y Schaufeli, 2000). Los ítems tienen una escala de medida que oscila entre cero («nunca/ninguna vez») y seis («siempre/todos los días»).

ENGAGEMENT

En este caso, evaluamos también el corazón del *engagement* mediante una adaptación española (Salanova et al., 2000, 2001) del cuestionario UWES (Utrecht Work Engagement Scale: Schaufeli et al., 2002), formado por 12 ítems que se supone que están relacionados con las dos escalas más importantes del *engagement*: el vigor y la dedicación. La subescala de vigor (VI) comprende seis ítems (p. ej. «En mi trabajo me siento lleno de energía»), mientras que la subescala de dedicación (DE) contiene cinco ítems (p. ej. «Mi trabajo me inspira»). La escala de respuestas oscila de uno, «ninguna vez», a seis, «todos los días».

AUTOEFICACIA

Se utilizó la adaptación española (Grau, Salanova y Peiró, 2000) de «autoeficacia generalizada» de Schwarzer (1999) aplicada a contextos de trabajo, que comprende

19 ítems (p. ej. «Seré capaz de encontrar lo que quiero en mi trabajo aunque alguien se me oponga»). Los profesores debían señalar sus respuestas en una escala de seis puntos que iba de «nunca/ninguna vez» a «todos los días». Es importante señalar aquí, que esta escala de auto-eficacia mide las creencias de eficacia por lo que respecta al éxito «futuro» en el trabajo.

ANÁLISIS DE DATOS

En primer lugar, se realizaron análisis descriptivos y se analizaron las consistencias internas (alpha de Cronbach) de las escalas consideradas en el estudio. Posteriormente, se utilizaron modelos de ecuaciones estructurales (Structural Equation Modelling-SEM) mediante el programa AMOS (Arbuckle, 1997) para probar las hipótesis sobre las relaciones formuladas en el modelo. El modelo de investigación propuesto (M1) asume –tal y como puede verse en la figura I– que el efecto de los obstáculos y facilitadores en la auto-eficacia del profesor en su lugar de trabajo está mediado por la competencia percibida de los profesores y por variables emocionales y afectivas (*burnout* y *engagement*). Además, se puso a prueba un modelo alternativo, que llamamos M2, para poner a prueba un modelo de mediación parcial de la competencia percibida entre obstáculos/facilitadores y *burnout/engagement*. Se utilizaron métodos de estimación de máxima probabilidad y diversos índices de ajuste como Incremental-Fit-Index (χ^2), Goodness-of-Fit-Index (GFI), Adjusted Goodness-of-Fit-Index (AGFI), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), Tucker-Lewis coefficient (TLI), Comparative-Fit-Index (CFI) e Incremental-Fit-Index (IFI), que han sido recomendados por Marsh, Balla y Hau (1996). La prueba χ^2 pretende determinar la diferencia entre la matriz de covarianza observada y la predicha por el modelo especificado. Los valores no significativos indican que el modelo propuesto se ajusta a los datos. Sin embargo, este índice es sensible al tamaño de la muestra, de manera que la probabilidad de rechazar el modelo propuesta cuando el tamaño de la muestra se reduce. Para resolver este problema, se recomienda utilizar otros índices (Bollen, 1989; Bentler, 1990). El error de aproximación hace referencia a la ausencia de ajuste entre el modelo y la matriz de covarianza de la población, y el índice RMSEA es una medida de la discrepancia por los grados de libertad para el modelo. Los valores inferiores a .08 indican un ajuste aceptable, mientras que los valores mayores a 0.1 conducen a rechazar el modelo (Browne y Cudeck, 1993). Por otra parte, el índice CFI resulta una medida adecuada para muestras pequeñas. Los índices restantes (GFI, AGFI, TLI y NFI) son buenos indicadores del ajuste del modelo a los datos. Los valores mayores de .90 se consideran indicadores de un buen ajuste (Hoyle, 1995).

RESULTADOS

En la Tabla I se muestran los análisis descriptivos y las consistencias internas de las variables utilizadas en el estudio.

TABLA I
Análisis descriptivos de las variables del estudio (N = 483)

	<u>M</u>	<u>DT</u>	□	1	2	3	4	5	6	7	8
Obstáculos	2.59	1.13	.84	-							
Facilitadores	4.04	0.70	.74	.19***	-						
Agotamiento	2.03	1.08	.87	.23***	-.06n.s	-					
Cinismo	1.71	1.21	.84	.24***	-.13**	.54***	-				
Vigor	4.19	.95	.84	-.09*	.27***	-.42***	-.40***	-			
Dedicación	3.92	1.18	.90	-.15**	.25***	-.35***	-.58***	.66***	-		
Absorción	3.56	1.04	.79	-.02n.s.	.22***	-.13**	-.29***	.54***	.60***	-	
Auto-eficacia	3.98	.85	.93	-.16***	.19***	-.38***	-.43***	.44***	.48***	.31***	
Competencia percibida	4.27	.81	.82	-.11*	.27***	-.34***	-.44***	.66***	.69***	.44***	.56***

Nota: *p< .05, **p< .01, ***p< .001, n.s. (no significativo)

Como puede observarse en la Tabla I, en todas las escalas, los coeficientes a son suficientes y superan el criterio de .70 recomendado por Nunnally y Bernstein (1994). Por lo que respecta a la matriz de intercorrelaciones entre las escalas, se han obtenido los resultados esperados. Existen correlaciones significativas y positivas entre los obstáculos y los facilitadores, entre el agotamiento y el cinismo (las dimensiones del *burnout*), y entre el vigor y la dedicación (las dimensiones del *engagement*). Como se esperaba, se observa una correlación negativa y significativa entre el corazón del *engagement* y el corazón del *burnout*. Además, se observa que los obstáculos están positiva y significativamente relacionados con el *burnout* (dimensiones de agotamiento y cinismo), y negativamente y en menor medida relacionados con el vigor y la dedicación. Por otro lado, también se destaca que los facilitadores se relacionan de forma negativa y significativa con el *burnout* (aunque sólo en la dimensión de cinismo) y con las dos dimensiones del *engagement* (vigor y dedicación). La competencia percibida muestra relaciones significativas y positivas con los facilitadores, el *engagement* y la auto-eficacia, mientras que las correlaciones son negativas y significativas en el caso de los obstáculos y las dos dimensiones del *burnout*. Finalmente, la variable auto-eficacia muestra relaciones positivas con los facilitadores y con las dos dimensiones del *engagement*, mientras que se relaciona de manera negativa y significativa con los obstáculos y con las dos dimensiones del *burnout* consideradas.

Posteriormente, utilizando –mediante el programa AMOS (Arbuckle, 1997)– modelos de ecuaciones estructurales se pusieron a prueba dos modelos alternativos para probar la relación entre obstáculos-facilitadores, competencia percibida, *burnout* y *engagement* sobre la auto-eficacia. El modelo completamente mediado o modelo de investigación (M1) asume que la competencia percibida y los estados

afectivos (*burnout* y *engagement*) están mediando la relación entre obstáculos-facilitadores y autoeficacia (ver Figura I), mientras que el modelo alternativo o modelo mediado parcial (M2) asume, además, que hay una relación directa entre los obstáculos/facilitadores, y el *burnout* y *engagement*. Los resultados (ver Tabla II) indican que el modelo 2, que asume que la competencia percibida es un antecedente del *burnout* y el *engagement*, y que, a su vez, éstos median la relación entre obstáculos-facilitadores y auto-eficacia, y que permite establecer una relación directa entre obstáculos y *burnout* (agotamiento y cinismo), se ajusta mucho mejor a los datos que el modelo propuesto (M1). Sin embargo, y atendiendo a los índices de modificación, el modelo que mejor se ajusta a los datos –M3 (ver Figura II)– muestra una correlación negativa entre el error del cinismo (dimensión del *burnout*) y el error de la dedicación (dimensión del *engagement*), y entre los errores de las dimensiones de *burnout* y *engagement*. De acuerdo con esto, puede decirse que la competencia percibida es un antecedente de los estados emocionales (*burnout* y *engagement*) que median la relación existente entre los obstáculos-facilitadores y la autoeficacia. Además, se destaca la relación que existe entre la dimensiones cinismo y dedicación, que resultan ser dos polos opuestos de la dimensión «implicación» propuesta por Schaufeli y Bakker (2001).

CONCLUSIONES

TABLA II

Ajuste del modelo de obstáculos-facilitadores, competencia percibida, burnout, engagement y auto-eficacia (N = 483)

MODELOS	χ^2	DF	GFI	AGFI	RMSEA	TLI	CFI	NFI	IFI	Δ {SYMBOL 99 \f "Symbol" \s 12;2	DF
M1 Modelo totalmente mediado	189.96	17	.91	.81	.14	.79	.87	.86	.87		
M2 Modelo parcialmente mediado	150.73	15	.93	.83	.13	.82	.90	.89	.90	M1-M2= 39.23***	2
M3 Modelo revisado	50.98	14	.97	.93	.07	.95	.97	.96	.97	M2-M3=99.75***	3

Nota: GFI = Goodness-of-Fit Index; AGFI = Adjusted Goodness-of-Fit Index; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation; TLI = Tucker Lewis Index; CFI = Comparative Fit Index; NFI = Normed Fit Index; IFI = Incremental-Fit Index. Todas las diferencias de χ^2 entre los modelos son significativas a ***p < .001.

El objetivo del presente estudio era poner a prueba un modelo sobre los antecedentes afectivos (*burnout* y *engagement*) de la auto-eficacia que, a su vez, considera la competencia percibida como una variable mediadora entre la percepción de los obstáculos y facilitadores y los niveles de *burnout/engagement*. O, dicho de otro modo, se trata de responder a la pregunta de si los estados afectivos y las emociones influyen en el hecho de que el profesorado de educación secundaria se vea capaz de realizar su trabajo docente. Y, a su vez, de averiguar qué influye en esos estados afectivos y emocionales de los docentes.

Los análisis realizados han puesto de manifiesto que, tal y como señala la teoría social cognitiva, existe una relación entre la auto-eficacia y los estados afectivos (*burnout* y *engagement*). Más allá de todo esto, en el modelo que hemos propuesto, ha quedado patente el papel mediador que desempeña una variable cognitiva, la competencia percibida. Así pues, la percepción que el profesor tiene de su propia eficacia a la hora de desempeñar su papel docente en el presente va a tener repercusión y desencadenar situaciones afectivas de dos tipos: negativas (*burnout*) o positivas (*engagement*). También hemos podido constatar empíricamente como una de las fuentes de eficacia de los docentes es la percepción que éstos tienen de los obstáculos y facilitadores que encuentran en su puesto de trabajo. Es decir: la valoración cognitiva (competencia percibida) que los profesores hagan de los obstáculos de su trabajo y de los facilitadores con los que cuentan para hacerles frente va a influir directamente en sus niveles de *burnout* o *engagement*. A su vez, estos estados afectivos están también directamente asociados con los niveles de auto-eficacia en el desempeño futuro de su papel docente.

Además, es importante hacer notar que en el modelo propuesto hemos considerado dos vías. Por un lado, la «vía negativa», la más clásica y la más estudiada por los investigadores, ha puesto de manifiesto como el *burnout* es una crisis de eficacia debida a la percepción de una serie de obstáculos -la indisciplina de los alumnos, los pobres recursos tecnológicos- que hace que el docente no se considere competente para hacer frente a la situación. A su vez, la existencia de altos niveles de *burnout* en un profesor está también prediciendo la aparición de bajos niveles de auto-eficacia a la hora de desarrollar, en el futuro, su papel como docente con éxito (auto-eficacia).

Por otro lado, la «vía positiva», una línea de investigación más novedosa en la que se considera la importancia de las emociones positivas en el trabajo, ha demostrado cómo el *engagement* puede ser considerado, tal y como lo hacen Salanova et al (2003), una inyección de motivación para logra una mayor auto-eficacia. A su vez, la percepción de la existencia de facilitadores –por ejemplo, mantener buenas relaciones con los alumnos y compañeros, o poseer recursos tecnológicos– hace que los profesores perciban que son competentes para desempeñar el papel docente y muestren sentimientos positivos hacia el trabajo: vigor y dedicación. A su vez, altos niveles de *engagement* están también prediciendo altos niveles de auto-eficacia que harán que el docente pueda desarrollar con éxito su papel en el futuro (auto-eficacia).

De todo ello, las propuestas prácticas que realizamos están orientadas a favorecer la formación preventiva con el fin de aumentar la competencia percibida y la autoeficacia de los profesores, dotándoles de estrategias y herramientas para que puedan hacer frente a los diferentes obstáculos con los que se pueden encontrar. En este sentido, y teniendo en cuenta las dos vías confirmadas en este trabajo, se trataría tanto de fomentar la vía positiva –es decir, de fomentar los niveles de *engagement*–, como de disminuir los efectos de la vía negativa (*burnout*). De este modo, las acciones que han de llevarse a cabo con el fin de disminuir los efectos de la vía negativa de la autoeficacia implicarían proporcionar una formación que permita, sobre todo desde un punto de vista cognitivo, disminuir los obstáculos que plantea el trabajo, es decir, que haga que el docente se vea capaz de superarlos. Además, también pueden recibir formación sobre el reconocimiento de síntomas de estrés y las estrategias para paliarlo. Por otro lado, e incidiendo en la vía positiva, se han de proponer otras estrategias que fomenten las emociones positivas en el lugar del trabajo (*engagement*), como proporcionar recursos (técnicos, sociales, cognitivos) necesarios, que sirvan como facilitadores del trabajo y aumenten en los docentes la sensación de competencia percibida, y, por consiguiente, el *engagement* de éstos. De este modo, se sentirán eficaces en la actualidad y también en el futuro y podrán desempeñar de forma adecuada su papel docente.

Finalmente, hemos de insistir en la idea de que la formación, cuando sea necesaria, no ha de limitarse a programas puntuales con el profesor ya ejerce y se encuentra con dificultades. Apostamos, más bien, por la inclusión de contenidos continuos y específicos que formen a los futuros profesores.

FIGURA I
Modelo de Investigación

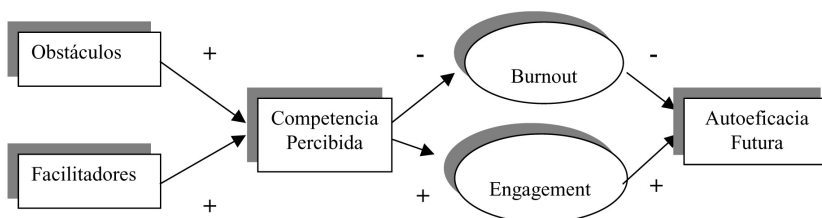
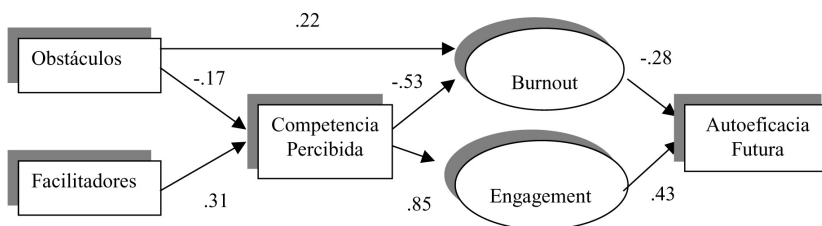


FIGURA II
Modelo de Ecuaciones Estructurales



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARBUCKLE, J. L. (1997): *Amos Users' Guide version 4.0*. Chicago, Ill, Smallwaters Corporation.
- BANDURA, A. (1986): *Social foundations of thought y action: a social cognitive theory*. Nglewood, Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- BANDURA, A. (2001): «Social cognitive theory: an agentic perspective», en *Annual Review of Psychology*, 52, pp. 1-26.
- (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, Freeman.
- (1999): «Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change». En R.F. BAUMEISTER (ed.): *The Self in social psychology. Key readings in social psychology*. Philadelphia, Psychology Press, pp. 285-298.
- BENTLER, P. M (1990): «Comparative fit indexes in structural equation models». En *Psychological Bulletin*, 107, pp. 238-246.
- BOLLEN, K. A (1989): *Structural equations with latent variables*. New York, John Wiley.
- BROWN, K. A.; MITCHELL, T. R. (1993): «Organizational obstacles: Links with financial performance, customer satisfaction and job satisfaction in a service environment». En *Human Relations*, 46, pp. 725-757.
- BROWN, M.; RALP, S. (1992): «Towards the identification of stress in teachers». En *Research in Education*, 48, pp 103-110.
- BROWNE, M. W.; CUDECK, R (1993): «Alternative Ways of Assessing Model Fit». En K. A. BOLLEN; J. SCOTT LONG (eds.): *Testing structural equation models*. Newbury Park, CA, Sage, pp. 136-162.
- CHERNISS, C. (1993): «The role of professional self-efficacy in the etiology of burnout». En W.B. SCHAUFELI; T. MORET; C. MASLACH (eds.): *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. Washington, DC, Hemisphere, pp. 135-149.
- CIFRE, E.; LLORENS, S.; SALANOVA, M.; MARTÍNEZ, I. M. (2003): «Salud psicosocial en profesores: repercusiones para la mejora en la gestión de los recursos humanos». En *Estudios Financieros*, 50, pp. 153-247.
- DE LA CRUZ, M. A.; URDIALES, M. C (1996): «Estrés del profesor universitario». En *Ansiedad y Estrés*, 2, pp. 261-282.
- GARCÍA, M.; LLORENS, S.; SALANOVA, M (2003): «Burnout as a competence crisis: a longitudinal study». En *11 th European Congress on Work and Organizational Psychology*, 14-17 may, Lisboa.
- GÓMEZ, L. (2000): «Marco de intervención en la prevención del estrés y resolución de conflictos docentes». En L. GÓMEZ; J. CARRASCOSA (coords): *Prevención del estrés profesional docente*. Valencia, Generalitat Valenciana.
- GRAU, R.; SALANOVA, M.; PEIRÓ, J. M. (2000): «Efectos moduladores de la autoeficacia en el estrés laboral», en *Apuntes de Psicología*, 18 (1), pp. 57-75.

- GREEN, D. E.; WALKEY, F. H.; TAYLOR, A. J. W. (1991): «The three-factor structure of the Maslach burnout inventory». En *Journal of Science Behaviour and Personality* 6, pp. 453-472.
- HOYLE, R. H (1995): «The structural equation modeling approach: Basic concepts and fundamental issues». En R. H. HOYLE (ed.): *Structural equation modeling, concepts, issues and applications*. Thousand Oaks, Ca, Sage, pp. 1-15.
- LLORENS, S.; GARCÍA-RENEDO, M.; CIFRE, E.; SALANOVA, M. (2003): «Burnout and Engagement as antecedents of self-efficacy in Secondary teachers: a longitudinal study». Paper presented to *11th European Congress on work and Organizational Psychology*. 14-17 may, Lisbon, Portugal.
- MARSH, H. W; BALLA, J. R.; HAU, K. T. (1996): «An evaluation of Incremental Fit Indices: A clarification of mathematical and empirical properties». En G. A. MARCOULIDES; R. E. SCHUMACKER (eds.): *Advanced structural equation modeling, issues and techniques*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 315-353.
- MASLACH, C.; SCHAUFELI, W. B.; LEITER, M. P. (2001): «Job burnout». En *Annual Review of Psychology*, 52, pp. 397-422.
- MASLACH, C. (1993): «Burnout: A multidimensional perspective». En W. B. SCHAUFELI; C. MASLACH; T. MAREK (eds.): *Professional Burnout*. Washington, DC, Taylor y Francis, pp. 19-32.
- MORENO-JIMENEZ, B.; GARROSA HERNANDEZ, E.; GONZALEZ GUTIERREZ, J. L (2000): «La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: el CBP-R». En *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16 (1), pp. 331-349.
- NUNNALLY, J. C.; BERNSTEIN, I. H. (1994): *Psychometric theory*. 3rd ed., New York, McGraw-Hill.
- EQUIPO WONT PREVENCIÓ PSICOSOCIAL (2003): Cuestionario redes: Recursos, Emociones y Demandas relacionadas con el trabajo. Documento no publicado.
- SALANOVA, M.; SCHAUFELI, W. B.; LLORENS, S.; PEIRÓ, J. M.; GRAU, R. (2000): «Desde el “burnout” al “engagement”: ¿una nueva perspectiva?». En *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16, (2), pp. 117-134.
- SALANOVA, M.; SCHAUFELI, W. B (2000): «Exposure to burnout and its relationship to burnout». En *Behavior and Information Technology*, 19, pp. 385-392.
- SALANOVA, M.; BRESÓ, E.; SCHAUFELI, W. (2004): Hacia un modelo espiral de la autoeficacia en el estudio del burnout y del engagement entre estudiantes universitarios. Sometido.
- SALANOVA, M.; LLORENS, S.; GARCÍA, M. (2003): «¿Por qué se están quemando los profesores?». En *Prevención, trabajo y salud*, 28, pp. 16-20.
- SALANOVA, M; GRAU, R; LLORENS, S.; SCHAUFELI, W. B. (2001): «Exposición a las tecnologías de la información, burnout y engagement: el rol modulador de la autoeficacia relacionada con la tecnología». En *Revista de Psicología Social Aplicada*, 11, pp. 69-90.
- SCHAUFELI, W. B.; LEITER, M. P.; MASLACH, C.; JACKSON, S. E. (1996): «Maslach Burnout Inventory-General Survey». En C. MASLACH; S. E. JACKSON; M. P. LEITER (eds.): *The Maslach Burnout Inventory-Test Manual*. 3rd ed., Palo Alto, CA, Consulting Psychologists Press.

- SCHAUFELI, W. B.; ENZMANN, D. (1998): *The burnout companion to study and research: A critical analysis*. London, UK, Taylor and Francis.
- SCHAUFELI, W. B.; VAN DIERENDONCK, D. (2000): *Maslach Burnout Inventory: Nederlandse Versie* [Maslach Burnout Inventory: Dutch Version]. Lisse, The Netherlands, Swets & Zeitlinger.
- SCHAUFELI, W. B.; BAKKER, A. B. (2001): «Work and well-being: Towards a positive Occupational Health Psychology». En *Gedrag and Organisatie*, pp. 229-253.
- SCHAUFELI, W. B.; SALANOVA, M.; GONZÁLEZ-ROMÁ, V.; BAKKER, A. B. (2002): «The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach». En *Journal of Happiness Studies*, 3, pp. 71-92.
- SCHUTTE, N.; TOPPINEN, S.; KALIMO, R.; SCHAUFELI, W. B. (2000): «The factorial validity of the Maslach Burnout Inventory-General Survey across occupational groups and nations». En *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73, pp. 53-66.
- SELIGMAN, M. E. P.; CSIKSZENTMIHALYI, M. (2000): «Positive psychology: An introduction». En *American Psychologist*, 55, pp. 5-14.
- SCHWARZER, R. (1999): *General Perceived Self-efficacy in 14 cultures*. <http://www.yorku.ca/faculty/academic/schwarze/world14.htm>
- TRAVERS, CH. J.; COOPER, C. L. (1997): *El estrés de los profesores. La presión en la actividad docente*. Barcelona, Paidós.