



Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones

ISSN: 1576-5962

revistas_copm@cop.es

Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid
España

SALANOVA, MARISA; CIFRE, EVA; GRAU, ROSA M.^a; LLORENS, SUSANA; MARTÍNEZ, ISABEL M.

Antecedentes de la autoeficacia en profesores y estudiantes universitarios: un modelo causal

Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, vol. 21, núm. 1-2, 2005, pp. 159-176

Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid

Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=231317039010>

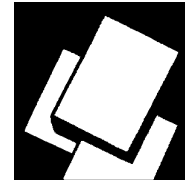
- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



Artículo

Antecedentes de la autoeficacia en profesores y estudiantes universitarios: un modelo causal¹

Antecedents of self-efficacy in college teachers and students: A causal model

MARISA SALANOVA*

EVA CIFRE

ROSA M.^a GRAU

SUSANA LLORENS

ISABEL M. MARTÍNEZ

RESUMEN

La investigación previa sobre autoeficacia se ha centrado fundamentalmente en sus consecuencias (ej. estrés y desempeño), existiendo pocos estudios empíricos sobre sus antecedentes, por ejemplo los obstáculos y facilitadores situaciones que influyen en las creencias de eficacia. En el presente estudio se pone a prueba un modelo teórico en el que los principales obstáculos y facilitadores en el ámbito de la educación influyen en la autoeficacia vía bienestar psicológico (burnout y engagement) y la competencia percibida. Se utilizaron dos muestras: una de 872 estudiantes universitarios (67.3% mujeres y 32.7% hombres) y otra de 142 profesores de universidad (51% mujeres y 49% hombres). Los Modelos de Ecuaciones Estructurales presentan fuerte evidencia del rol de mediación tanto de la competencia percibida, y del burnout y del engagement como antecedentes afectivos de la autoeficacia entre obstáculos y facilitadores en ambas muestras. Los resultados muestran que el antecedente positivo de la autoeficacia es el *engagement*, el cual está relacionado principalmente con la percepción de facilitadores y percepciones de competencia. Por otro lado, la ineficacia es promovida por altos niveles de burnout, que está relacionado principalmente con la percepción de obstáculos. Finalmente, se discuten tanto las implicaciones teóricas como prácticas de estos resultados.

* Equipo de Investigación WoNT. Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología, Universitat Jaume I. *Marisa.Salanova@psi.uji.es*.

¹ Este estudio ha sido posible gracias a una ayuda concedida por el Ministerio de Educación y Ciencia CICYT (#SEJ2004-02755/PSIC).

ABSTRACT

Previous research on self-efficacy mainly focuses on self-efficacy consequences (i.e. stress and performance), so that still little empirical research is developed concerning its antecedents, such as the perceived obstacles and facilitators influencing efficacy beliefs. In this study we tested a theoretical model in where obstacles and facilitators in educational settings influence efficacy beliefs via subjective well-being (i.e., burnout and engagement). Two samples were collected: 872 university students (67.3% females and 32.7% males) and 142 university staff (51% females and 49% males). Structural Equation Modelling provides strong evidence for the mediating role of burnout and engagement as affective antecedents of self-efficacy between obstacles and facilitators of both samples. Results show that the positive antecedent of self-efficacy is engagement which is mainly related to the perception of facilitators. On the other hand, inefficacy is promoted by high levels of burnout which is mainly related with the perception of obstacles. Theoretical and practical implications of these results are discussed.

PALABRAS CLAVE

Obstáculos, Facilitadores, *Burnout*, *Engagement*, Creencias de eficacia.

KEY WORDS

Obstacles, Facilitators, *Burnout*, *Engagement*, Efficacy beliefs.

INTRODUCCIÓN

Contexto académico: profesores y estudiantes universitarios

Independientemente de los diferentes niveles educativos, la docencia ha sido considerada como una de las profesiones más estresantes (Golig y Roth, 1993).

Concretamente, en el contexto educativo las demandas del ambiente laboral que caracterizan situaciones como enseñar nuevas materias, desempeñar cargos de gestión, implantar innovaciones, etc., pueden tener resultados negativos para el profesor si estas demandas se perciben como amenazas y no se poseen los recursos adecuados para poder afrontarlas. No obstante, esas demandas pueden tener consecuencias positivas para el profesor si se perciben como desafíos o retos y se poseen los recursos necesarios para afrontarlas. La superación de retos y la consecución de objetivos aumenta la autoestima, la autoeficacia, y en general produce satisfacción.

De esta manera un mismo acontecimiento tendrá implicaciones estresantes diferentes para cada individuo. La investigación sobre estos temas en enseñanza secundaria, se ha puesto de manifiesto la importancia de variables sociodemográficas y laborales como el género o el nivel educativo como discriminadoras para explicar tanto los niveles de estrés o de bienestar psicológico en el trabajo, como sus consecuencias sobre la persona y la organización (Cifre, Llorens, Salanova y Martínez, 2003).

Centrándonos en profesores universitarios, existen características diferenciadoras en relación al papel a desempeñar por estos profesionales respecto a otros niveles edu-

cativos, tanto por la edad de los estudiantes a los que dirigen su docencia, como por las tareas que deben desempeñar en sus puestos. Cabe señalar, en este último sentido, que mientras las tareas del profesor de educación primaria o secundaria se restringen a la docencia, al profesor universitario se le presuponen además tareas de investigación, tal y como la denominación de su puesto de trabajo indica (PDI: Personal Docente e Investigador). Además, el desarrollo de carrera del profesor universitario da lugar a una variedad de figuras contractuales o categorías profesionales que también explican variaciones en las reacciones al estrés. En un estudio con profesores universitarios, Cifre, Llorens y Salanova (2003) encontraron que los profesores “Ayudantes” de universidad muestran más propensión al estrés que los profesores de otras categorías profesionales.

Por otro lado, además del profesor, se ha de considerar al estudiante como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, ‘el trabajo de estudiar’ ha sido también referenciado en la literatura como potencialmente estresante, existiendo estudios que demuestran que los estudiantes pueden llegar a experimentar altos niveles de burnout (Martínez y Salanova, 2003). Sin embargo, de nuevo estas experiencias pueden estar moderadas por variables sociodemográficas y educativas como el centro/facultad en la que estudian, la edad, el curso, etc. (Vilar, Salanova, Grau, Martínez y Bresó, 2002) existiendo una relación entre el bienestar de los estudiantes y el desempeño de los mismos (Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau, 2005).

Autoeficacia

Desde la Teoría Social Cognitiva se

define la autoeficacia como las “creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos que producirán determinados logros o resultados” (Bandura, 1997 p. 3) y se considera de vital importancia en el control de los elementos del entorno. De esta manera, en condiciones o situaciones estresantes, si las personas creen que pueden manejar con eficacia los posibles estresores ambientales, estos no llegan a percibirlos como perturbadores. En la medida en que la persona posea control sobre los estresores, estos no tendrán efectos adversos para él mismo. Pero si creen que no los pueden controlar, estos sucesos les angustian e incapacitan su nivel de funcionamiento.

Pero la autoeficacia no se construye de la nada, sino basándose en los juicios sobre las propias capacidades. Según la Teoría Social Cognitiva, las principales fuentes de autoeficacia son cuatro: (1) experiencias de éxito (el éxito repetido en determinadas tareas aumenta la autoeficacia mientras que los fracasos repetidos la disminuyen), (2) experiencia vicaria (la observación de los logros de los demás, aumenta las creencias de los observadores), (3) persuasión verbal (críticas y evaluaciones verbales positivas, palabras de ánimo, etc. elevan la autoeficacia) y finalmente, (4) los estados emocionales y somáticos. De hecho, las personas difieren en cómo interpretan sus estados emocionales y somáticos, y esos estados emocionales influyen también en los propios juicios de las propias competencias. Las emociones positivas aumentan la eficacia percibida, y las emociones negativas la disminuyen.

Trabajos recientes se han ocupado de estudiar empíricamente algunos estados

emocionales (burnout y engagement) como fuentes de autoeficacia en muestras de profesores de enseñanza secundaria (Llorens, García-Renedo, Cifre, Salanova y Schaufeli, 2005) y también en estudiantes universitarios (Salanova et al., 2005). Incluso se ha demostrado que determinadas dimensiones de burnout, como el agotamiento emocional, puede comportarse como un mediador entre los facilitadores/obstáculos y la autoeficacia (García, Llorens, Salanova y Cifre, 2005). Así, ha quedado demostrado que el hecho de experimentar un estado emocional negativo (por ejemplo, agotamiento) afecta los niveles de autoeficacia.

Burnout y engagement

Aunque tradicionalmente se han considerado tres dimensiones básicas del burnout (agotamiento, cinismo y percepción de baja competencia o eficacia profesional), estudios empíricos han demostrado que el agotamiento y 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 el caso de los profesores, el agotamiento se refiere a la pérdida de recursos emocionales debido a las demandas de los estudiantes, demás profesores del centro y familias de los estudiantes. En el caso de los estudiantes se refiere al mismo sentimiento pero en relación a su desarrollo como estudiante. Por otro lado, el cinismo refleja indiferencia y actitudes distantes y frías hacia el trabajo o los estudios que tanto profesores y estudiantes realizan. Respecto al tercer componente del burnout, esto es la ‘eficacia profesional’, algunas investigaciones (Maslach, 1993) han demostrado que se trata de un componente independiente de

los otros dos (agotamiento y cinismo). Este componente estaría enmarcado dentro de la Teoría Social Cognitiva de Bandura (1999) y estaría muy relacionado con lo que este autor denomina ‘creencias de eficacia’.

Esa falta de competencia percibida podría actuar como un desencadenante del burnout. En esta línea, diversas investigaciones en diferentes muestras han puesto de manifiesto que el burnout puede producirse debido a una ‘crisis de eficacia’ (Chernis, 2003; Llorens, García-Renedo y Salanova, 2005; Salanova, Bresó y Schaufeli, en prensa). De este modo, bajas creencias de eficacia en el profesor y en los alumnos serían un desencadenante del burnout en ambos (altos niveles de agotamiento y cinismo).

Por otro lado, en la última década, debido al auge de la Psicología Positiva, algunas investigaciones sobre burnout están dirigiendo su centro de interés hacia el engagement como constructo teóricamente “opuesto al burnout” y entendido desde una perspectiva positiva. El engagement se ha definido como “un estado mental positivo relacionado con el trabajo y caracterizado por vigor, dedicación y absorción” (Schaufeli et al., 2002, p. 79). El ‘vigor’ se caracteriza por altos niveles de energía y resistencia mental mientras se trabaja, el deseo de invertir esfuerzo en el trabajo que se esta realizando incluso cuando aparecen dificultades en el camino. La dimensión de ‘dedicación’ denota la alta implicación laboral, junto con la manifestación de un sentimiento de significación, entusiasmo, inspiración, orgullo y reto por el trabajo. Por ultimo, la ‘absorción’ ocurre cuando se está totalmente concentrado en el trabajo, mientras se experimenta que el tiempo ‘pasa volando’,

y se tienen dificultades en desconectar de lo que se está haciendo debido a las fuertes dosis de disfrute y concentración experimentadas. La investigación sobre el engagement muestra la influencia positiva del engagement en el funcionamiento personal y social en diversos contextos por ejemplo: funcionamiento académico (Schaufeli, Martínez, Marques-Pinto, Salanova y Bakker, 2002a). Al igual que ocurre con el burnout dos dimensiones constituyen el corazón del engagement: vigor y dedicación (Salanova, Bresó y Schaufeli, en prensa; Schaufeli et al., 2002a). Así pues, del mismo modo que suponíamos que el burnout se puede desencadenar por una crisis de eficacia, el engagement se puede desencadenar como una consecuencia de altos niveles de eficacia. Estas relaciones fueron puestas de manifiesto en una investigación realizada con estudiantes españoles y belgas en donde el burnout fue predicho principalmente por las creencias de ineficacia y el engagement por las creencias de eficacia (Salanova, Bresó y Schaufeli, en prensa).

Obstáculos y facilitadores en el trabajo

Los obstáculos y facilitadores organizacionales que los trabajadores perciben en desempeño de su trabajo pueden tener efectos sobre sus estados afectivos y emocionales (burnout y engagement) (Grau, Agut, Burriel y Salanova, 2000). Los obstáculos organizacionales son los factores del ambiente de trabajo que tienen capacidad para restringir el desempeño, requieren que las personas ejerzan un esfuerzo adicional (físico o psicológico) para superarlos, y se asocian a ciertos costes físicos o psicológicos. Tesluk y Matthieu (1999) llaman a estos factores ‘barreras de actuación’. Las principales consecuencias en

los empleados son: un bajo desempeño y falta de bienestar psicológico (Brown y Mitchell, 1993; Steel, Mento y Hendrix, 1987). Por otro lado, los facilitadores son aspectos organizacionales que han contribuido a la resolución de los obstáculos. Más específicamente, los facilitadores son las acciones y las estrategias dirigidas a mitigar los problemas ocasionados por los obstáculos que pueden interferir en el desempeño (Tesluk y Mathieu, 1999). Los facilitadores pueden incluir tanto el esfuerzo para la eliminación de estos obstáculos, como las conductas de supervisión y las políticas de los recursos humanos (Schneider, White y Paul, 1998). Los facilitadores pueden mejorar el desempeño y el bienestar psicológico. En contextos de educación secundaria se ha mostrado esta relación entre obstáculos, facilitadores y bienestar psicosocial (García-Renedo y Llorens, 2003) y más concretamente entre obstáculos y facilitadores y el nivel de burnout (Salanova y Schaufeli, 2000).

Finalmente, llegados a este punto, cabe citar el estudio realizado por Llorens et al. (2005), el cual relacionando gran parte de las variables mencionadas, mostró en una muestra de profesores de secundaria la existencia de dos vías de predicción de la autoeficacia a partir de los estados emocionales. Por un lado, la vía positiva, según la cual la percepción de facilitadores se relacionaría con la experimentación de un mayor engagement en el trabajo, el cual a su vez actuaría como fuente de la autoeficacia del profesor. Por otro lado, la vía negativa muestra que bajos niveles de autoeficacia son precedidos por altos niveles de burnout, el cual a su vez estaría relacionado por la percepción de obstáculos en el trabajo.

En este contexto, el objetivo del pre-

sente estudio es probar un modelo sobre los antecedentes afectivos de la autoeficacia en una muestra de profesores y estudiantes universitarios, considerando que los obstáculos y los facilitadores se relacionan con la autoeficacia, pero esta relación estará mediada por tanto por las creencias de eficacia actual (eficacia percibida) como por variables afectivas (burnout y engagement).

METODOLOGÍA

Muestra

La muestra sobre la que se basa este estudio pertenece a la comunidad universitaria y está compuesta por dos submuestras: una de profesores y otra de estudiantes.

La primera submuestra está formada por 142 profesores universitarios a los que se les administró un cuestionario de autoinforme. El 51% fueron mujeres y el 49% fueron hombres. No es posible saber la edad media, puesto que para garantizar el anonimato no se respondió a esta cuestión ni a otras similares. En cuanto a la categoría profesional, la muestra está compuesta por profesores Asociados a Tiempo Parcial (31.9%), profesores Asociados a tiempo completo (10.4%), profesores Ayudantes (23%) y, por último, profesores funcionarios de carrera (34.8%). Todas las Facultades y Escuelas de la Universidad estuvieron representadas en la muestra.

La segunda submuestra está compuesta por 872 estudiantes universitarios de una Universidad española de diferentes titulaciones pertenecientes a los sus Centros o Facultades: 302 estudiantes (34,6%) son

de la Escuela Superior de Tecnología y Ciencias Experimentales, 294 (33,7%) de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales y 276 (31,7%) de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Económicas. El 67.3% fueron mujeres y el 32.7% hombres. El rango de edad se situó entre 18 a 43 años (media = 22 años y 6 meses, d.t. = 2 años y 6 meses).

Variables

Burnout. Tanto en el caso de profesores como en el de estudiantes se han considerado las dos dimensiones componentes del corazón del burnout: agotamiento y cinismo. Para profesores se utilizó el cuestionario MBI-GS mediante (*Maslach Burnout Inventory-General Survey*; Schaufeli, Leiter, Maslach y Jackson, 1996). En el caso de los estudiantes se utilizó el MBI-SS (*Maslach Burnout Inventory-Student Survey*; Schaufeli et al., 2002). En ambas muestras los ítems de las escalas de agotamiento (5 ítems) y cinismo (4 ítems) son equivalentes pero se han parafraseado los significados para adaptarlos a las circunstancias particulares de profesores y estudiantes. Por ejemplo, en la dimensión de agotamiento los estudiantes encuentran el ítem “*Estoy cansado cuando me levanto por la mañana y tengo que ir a clase*”, mientras que en el cuestionario de profesores aparece: “*Estoy cansado cuando me levanto por la mañana y tengo que afrontar otro día en mi puesto*”. En la escala de cinismo ocurre lo mismo. Los estudiantes encuentran “*Dudo de la trascendencia y valor de mis estudios*” y los profesores “*Dudo de la trascendencia y valor de mi trabajo*”. Los participantes debían indicar el grado en que están de acuerdo con cada frase utilizando una escala tipo Likert con 7 puntos de respuesta, de 0 (‘nunca’) a 6 (‘siempre’).

Engagement. También para el engagement se han considerado las dos dimensiones componentes del corazón del engagement en ambas muestras: vigor y dedicación procedentes de la escala de engagement de Schaufeli et al. (2002a). Al igual que en el caso del burnout han sido adaptadas para ambas submuestras. Ejemplos de ítems para la escala de vigor (5 ítems) serían: “*Puedo seguir estudiando durante largos períodos de tiempo*” (para estudiantes) o “*Puedo continuar trabajando durante largos períodos de tiempo*” (para profesores). De la escala de dedicación (5 ítems): “*Estoy orgulloso de hacer esta carrera*” (para estudiantes) y “*Estoy orgulloso del trabajo que hago*” (para profesores). Los participantes debían de indicar el grado en que están de acuerdo con cada afirmación utilizando una escala tipo Likert con 7 puntos de respuesta, de 0 (‘nunca’) a 6 (‘siempre’).

Creencias de eficacia. Las creencias de eficacia han sido evaluadas en un doble sentido. Por un lado se ha considerado la eficacia profesional o competencia percibida que se ha evaluado mediante 6 ítems de la escala de eficacia profesional del MBI-GS para cada submuestra. Un ejemplo de ítem es: “*Puedo resolver de manera eficaz los problemas relacionados con mis estudios*” o “*Puedo resolver de manera eficaz los problemas que surgen en mi trabajo*”. Los ítems se evaluaban con una escala tipo Likert de 0 (‘nunca’) a 6 (‘siempre’). Por otro lado, se han considerado la autoeficacia que evalúa mediante una adaptación compuesta por 5 ítems de la escala de Schwarzer (1999). De acuerdo con la Teoría Social Cognitiva, la escala fue adaptada para utilizar en dominios específicos (i.e., trabajo del profesor y del estudiante). Ejemplos de ítems son: “*Seré*

capaz de utilizar las habilidades prácticas aprendidas en clase este curso” (estudiantes) o *“Seré capaz de resolver problemas difíciles en mi trabajo si lo intento”* (profesores). En este caso, la escala utilizada oscilaba de 0 (‘nunca’) a 6 (‘siempre’).

Obstáculos y facilitadores. En este trabajo se han considerado tanto obstáculos como facilitadores de tipo social. El motivo ha sido que para poder comparar los modelos de ecuaciones estructurales en ambas muestras, necesitábamos tipos de obstáculos y facilitadores similares en ambas muestras, y aquellos que hacen referencia al ambiente social (ej. compañeros, supervisores/profesores) son más similares en el ambiente social de profesores y de estudiantes.

Para el caso de los profesores, los obstáculos sociales se han medido mediante la escala de conflicto de rol, compuesta por 3 ítems (Rizzo, House y Lirtzman, 1970). Un ejemplo de ítem es: *“Recibo solicitudes o informaciones de dos o más personas que son incompatibles entre sí”*. Debían responder con una escala de respuesta que oscilaba de 1 ‘no lo describe en absoluto’ a 5 ‘lo describe perfectamente’. En el caso de los estudiantes se utilizó una escala autoconstruida compuesta por 5 ítems referida a obstáculos sociales que los estudiantes encuentran en su actividad académica. Un ejemplo de ítem es: *“Tratar temas difíciles con compañeros, profesores (ej. revisión de exámenes, trabajo en grupo)”*. Los estudiantes debían indicar el grado en que los obstáculos se consideran importantes para el desempeño de su trabajo como estudiante.

Por otro lado, los facilitadores sociales se han medido mediante 5 ítems de la

escala de clima de apoyo social del FOCUS (De Witte y van Muijen, 1994; Van Muijen et al., 1999) en el caso de los profesores y mediante 5 ítems auto-construidos en el caso de los estudiantes. Un ejemplo de ítem es: *“En mi organización la gente con problemas personales obtiene ayuda”* (muestra de profesores) y *“Buenas relaciones con los profesores”* (muestra de estudiantes). Tanto en el caso de los obstáculos como en el caso de los facilitadores las puntuaciones oscilaban entre 0 (‘nada importante/No interfieren en mi trabajo’ y ‘nada importante/No facilitan mi trabajo’) a 6 (‘totalmente importante/interfieren mucho en mi trabajo’ y ‘totalmente importante/facilitan mucho mi trabajo’), en el caso de obstáculos y facilitadores, respectivamente.

Análisis de datos

Para conseguir el objetivo propuesto, en primer lugar se realizaron análisis estadísticos descriptivos y se analizaron las consistencias internas (alfa de Cronbach) utilizando la aplicación SPSS 11.0 de todas las variables consideradas en el presente estudio. En segundo lugar, se utilizaron modelos de ecuaciones estructurales (SEM) implementados mediante el programa AMOS (Arbuckle, 1997) para poner a prueba el modelo propuesto y el alternativo en las dos muestras, tanto de forma separada en cada una de ellas, como en ambas muestras de forma simultánea utilizando análisis multigrupo (N profesores de universidad = 142 y N estudiantes de universidad = 872). Por último, se realizó una prueba de igualdad de estructura, de covarianzas y de pesos de regresión, imponiendo una serie de constricciones en distintos parámetros del modelo (ver Byrne, 2001).

Para examinar la matriz de covarianza de los ítems, se emplearon métodos de estimación de máxima probabilidad. La bondad de ajuste de los modelos se evaluó mediante la comparación de la diferencia de medias de χ^2 (Jöreskog y Sörbom, 1993). Debido a que este índice es sensible al tamaño de la muestra se utilizaron también otros índices de ajuste (Bentler, 1990; Bollen, 1989): Goodness-of-Fit-Index (GFI), Adjusted Goodness-of-Fit-Index (AGFI), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), Non-Normed-Fit-Index (NNFI), Comparative-Fit-Index (CFI), y Normed-Fit-Index (NFI). En general, podemos decir que aquellos modelos con índices de ajuste superiores a .90 y con un valor de RMSEA menor de .08 indican un buen ajuste (Hoyle, 1995).

Por medio de análisis de Modelos de Ecuaciones Estructurales (MEE; *SEM: Structural Equation Modeling*) se compararon distintos modelos los cuáles se describen a continuación. El modelo propuesto (M1) implica un modelo de mediación total que incluye sólo relaciones directas de obstáculos-facilitadores a eficacia profesional, que a su vez tiene relaciones directas con el burnout y el engagement, los cuáles influyen directamente sobre los niveles de autoeficacia. Además, el modelo 2 (M2) implica un modelo de mediación parcial, que incluye todas las relaciones propuestas en el M1 mas diversas relaciones adicionales: la relación directa de obstáculos a burnout y de facilitadores a engagement, así como las relaciones directas cruzadas de obstáculos a engagement y de facilitadores a burnout. Además, incluye también una relación directa de obstáculos y facilitadores a autoeficacia más una relación directa de eficacia profesional a autoeficacia.

RESULTADOS

En la tabla 1 se muestran los análisis descriptivos (medias, desviaciones típicas, intercorrelaciones) y las consistencias internas de las variables utilizadas en el estudio en cada una de las muestras. Como puede apreciarse, todos los alfas superan el criterio de .70 (Nunnally y Bernstein, 1994) en las dos muestras. El patrón de correlaciones es similar y en el sentido esperado en ambas muestras. Así, existe una relación positiva entre obstáculos y burnout, así como entre facilitadores, eficacia profesional, vigor, dedicación y autoeficacia en ambas muestras. Además, se encontró una correlación negativa entre facilitadores y burnout, así como entre obstáculos con eficacia profesional, engagement y autoeficacia. Sin embargo, en el caso de la muestra de estudiantes las correlaciones entre obstáculos y vigor, dedicación y autoeficacia no fueron significativas.

En segundo lugar, se llevaron a cabo análisis multigrupo (MLG) (Byrne, 2001) para poner a prueba si el modelo de mediación total (M1) es invariante en las dos muestras. Así, pues el modelo propuesto fue simultáneamente puesto a prueba en las dos muestras analizadas conjuntamente. Los resultados de estos análisis en profesores (N = 142) y estudiantes de universidad (N = 872) se muestran en la Tabla 2. Como puede verse, el modelo de mediación total (M1) no ajusta adecuadamente a los datos, ya que ninguno de los índices de ajuste satisface el criterio en ninguna de las dos muestras.

Los índices de modificación señalan que el modelo de mediación total con un par de errores correlacionados entre burnout-engagement (M1r), ajusta mejor a los

Tabla 1.
Análisis descriptivos de las variables del estudio (N profesores de universidad = 142; N estudiantes de universidad = 872). (profesores debajo de la diagonal) Alpha de las escalas en la diagonal (profesores/estudiantes).

	Profesores		Estudiantes		Correlaciones								
	(N = 142)	dt	Media	Dt	(N = 872)	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Obstáculos	.88	.94	2.17	1.04	.74/--		.14***	-.10*	-.08*	-.12**	.01n.s.	-.05n.s.	-.04n.s.
2. Facilitadores	1.86	1.52	3.48	1.14	-.18*		.89/--	.12**	-.07*	-.09*	.06*	.10**	.09*
3. Eficacia profesional	3.81	.84	4.35	.70	-.30*		.19*	.83/.70	-.24***	-.39***	.57***	.64***	.53***
4. Agotamiento	2.76	1.09	2.21	1.29	.27**		-.32***	-.17*	.90/.74	.44***	-.11***	-.24***	-.26***
5. Cinismo	1.73	1.24	1.5	1.28	.35***		-.43***	-.38***	.59***	.90/.77	-.19***	-.56***	-.31***
6. Vigor	2.94	.95	4.19	.88	-.39*		.24**	.58***	-.32***	-.61***	.82/.76	.48***	.34***
7. Dedicación	4.22	1.11	4.24	1.10	-.64*		.32***	.58***	-.31***	-.63***	.79***	.93/.84	.41***
8. Autoeficacia	4.13	1.05	3.77	.65	-.12*		.25**	.48***	-.37***	-.36***	.49***	.44***	.91/.85

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

Tabla 2.
Ajuste del modelo en profesores (N = 142) y estudiantes de universidad (N = 872): Análisis Multigrupo

Modelo	χ^2	gl	P	GFI	AGFI	RMSEA	NNFI	CFI	NFI	$\Delta\chi^2$	gl
M1. Mediación total	287.46	35	.000	.92	.84	.09	.76	.85	.84		
M1r. Mediación total revisado	176.02	33	.000	.95	.89	.08	.86	.92	.90	M1-M1r=111.44***	2
M2. Mediación parcial	110.60	23	.000	.96	.90	.07	.88	.95	.94	M1-M2=176.86*** M1r-M2=65.42***	12 10
M2r. Mediación parcial revisado (libre)	115.72	27	.000	.96	.90	.06	.90	.95	.94	M1-M2r=171.74*** M1r-M2r=60.3*** M2-M2r=5.12n.s.	8 6 4
M3. Mediación parcial revisado (restringido)	150.95	39	.000	.95	.92	.06	.91	.94	.92	M2r-M3=35.23***	12
M4. Pesos factoriales iguales	131.27	32	.000	.96	.91	.06	.90	.94	.93	M2r-M4=15.55**	5
M5. Pesos regresión iguales	137.87	36	.000	.96	.92	.06	.91	.94	.92	M2r-M5=22.15**	9
M6. Covarianzas iguales	135.44	32	.000	.96	.91	.06	.90	.94	.92	M2r-M6=19.72**	5
M7. Modelo final	130.95	37	.000	.96	.92	.05	.92	.95	.93	M2r-M7=15.23 n.s.	10

Nota. χ^2 = Ji-cuadrado; gl = grados de libertad; GFI = Goodness-of-Fit Index; AGFI = Adjusted Goodness-of-Fit Index; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation; NNFI = Non-Normed Fit Index; CFI = Comparative Fit Index; NFI = Normed Fit Index. Las diferencias de χ^2 entre los modelos son significativas a *** $p < .001$, ** $p < .01$ y n.s. (no diferencias significativas).

datos que el modelo de mediación total en las dos muestras, $\Delta\beta^2(2) = 111.44$, $p < .001$. No obstante, si se observan los índices de ajuste podemos decir que el mejor modelo es el modelo alternativo de mediación parcial (M2), ya que todos los índices son superiores o cercanos a .90. Además, si comparamos los modelos, podemos ver que el modelo de mediación parcial (M2) ajusta mejor a los datos que el modelo propuesto de mediación total (M1; $\Delta\chi^2(12) = 176.86$, $p < .001$) y que el modelo de mediación total revisado (M1r; $\Delta\chi^2(10) = 65.42$, $p < .001$). Sin embargo, un análisis de los pesos de regresión en ambas muestras señala la existencia de efectos no significativos en ambas muestras, como por ejemplo la relación de obstáculos a engagement (profesores $\beta = -.02$, $t = -.27$, n.s. y estudiantes $\beta = .03$, $t = .77$, n.s.), así como la relación de facilitadores a engagement (profesores $\beta = .12$, $t = 1.89$, n.s. y estudiantes $\beta = .02$, $t = .67$, n.s.) y de burnout a autoeficacia (profesores $\beta = -.11$, $t = -.86$, n.s. y estudiantes $\beta = -.07$, $t = -1.03$, n.s.).

Si se eliminan los efectos no significativos en las dos muestras, obtenemos el modelo de mediación parcial revisado (M2r). Si observamos la tabla 2, podemos apreciar que este es el mejor modelo con todos los índices superiores a .90 y además, ajusta mejor a los datos que el M1 ($\Delta\chi^2(8) = 171.74$, $p < .001$), y que el M1r ($\Delta\chi^2(6) = 60.3$, $p < .001$), mientras que no existen diferencias significativas con el M2 ($\Delta\chi^2(4) = 5.12$, n.s.) (ver Tabla 2). Los resultados de este modelo muestran la existencia de un efecto significativo directo y negativo de obstáculos a burnout (profesores $\beta = .32$, $t = 4.58$, $p < .001$ y estudiantes $\beta = .12$, $t = 3.04$, $p < .001$). Además, existe un efecto positivo desde facilitadores a eficacia pro-

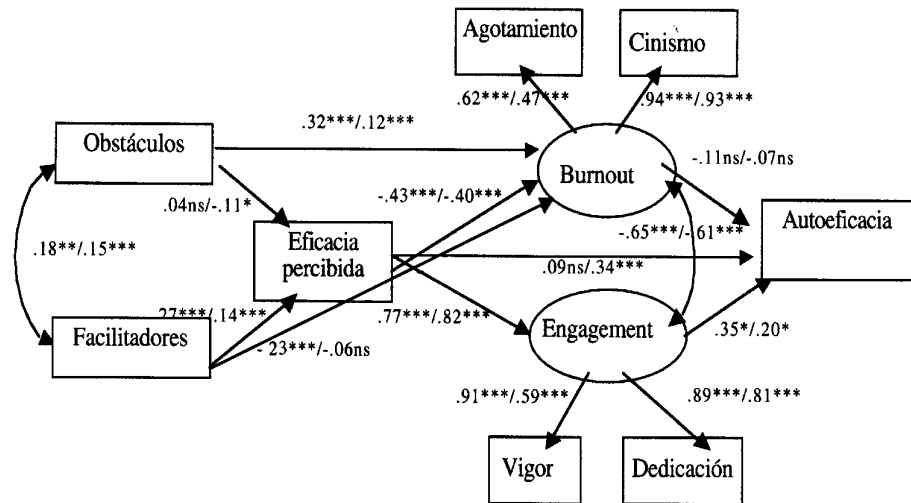
fesional (profesores $\beta = .27$, $t = 3.32$, $p < .001$ y estudiantes $\beta = .14$, $t = 3.56$, $p < .001$), así como de eficacia profesional a engagement (profesores $\beta = .77$, $t = 11.56$, $p < .001$ y estudiantes $\beta = .82$, $t = 22.70$, $p < .001$). Además, la eficacia profesional tiene un efecto negativo sobre el burnout (profesores $\beta = -.43$, $t = -5.02$, $p < .001$ y estudiantes $\beta = -.40$, $t = -6.32$, $p < .001$). Por otro lado, existe una relación positiva y directa de engagement a autoeficacia (profesores $\beta = .35$, $t = 2.13$, $p < .05$ y estudiantes $\beta = .20$, $t = 1.44$, $p < .05$).

Por otra parte, existe un efecto significativo, directo y negativo de facilitadores a burnout que sólo es significativo en el caso de los profesores de universidad ($\beta = -.23$, $t = -3.42$, $p < .001$), así como un efecto negativo de obstáculos a eficacia profesional ($\beta = -.11$, $t = -2.89$, $p < .05$), y un efecto directo y positivo de eficacia profesional a autoeficacia ($\beta = .34$, $t = 3.57$, $p < .001$) que sólo son significativos en el caso de la muestra de estudiantes.

Finalmente, también es importante resaltar el efecto de burnout a autoeficacia, el cual no es significativo en ninguna de las dos muestras (profesores $\beta = -.11$, $t = -1.01$, n.s. y estudiantes $\beta = -.07$, $t = -1.04$, n.s.). Además, el engagement explica el 10% de la varianza en autoeficacia en el caso de los profesores y el 6% en la muestra de estudiantes de universidad. Las relaciones significativas del modelo de mediación parcial revisado (M2r) se muestran en la Figura 1 para las muestras de profesores y para estudiantes conjuntamente analizadas.

En tercer lugar, se puso a prueba el modelo de mediación parcial revisado (M2r) con restricciones impuestas en todos los pesos factoriales, pesos de regre-

Figura 1.
Modelo de ecuaciones estructurales en profesores (N = 142) y en estudiantes de universidad
(N = 872): Análisis multigrupo (profesores/estudiantes).



sión y covarianzas en ambos grupos. Dado que el efecto de obstáculos a eficacia profesional y de eficacia profesional a autoeficacia sólo es significativo en la muestra de estudiantes, estos parámetros se estiman de manera libre para la muestra de estudiantes, pero son restringidos a .00 en profesores. De la misma manera, el parámetro de facilitadores a burnout que sólo es significativo en la muestra de profesores, se estima de manera libre para este grupo y se restringe a .00 en estudiantes. Como puede apreciarse en la Tabla 2, el ajuste del modelo libremente estimado es mejor (M2r) que aquel modelo que asume que los pesos factoriales, covarianzas y pesos de regresión (modelo restringido, M3) son similares en ambas muestras ($\Delta\chi^2(12) = 35.23, p < .001$). Esto significa que existen algunas diferencias de medida cuando se comparan las dos muestras.

Con el objetivo de conocer cuáles son las medidas que funcionan de manera diferente en ambos grupos, se procedió a imponer un proceso de restricciones sucesivas en pesos factoriales (M4, Pesos factoriales iguales), pesos de regresión (M5, Pesos de regresión iguales) y covarianzas (M6, Covarianzas iguales). Los resultados ofrecen un modelo final (M7, Modelo final) en el que a excepción de los parámetros invariantes que se han fijado a 1 por propósitos de identificación, el peso factorial de cinismo es invariante en las dos muestras. Además, los pesos de regresión de facilitadores a eficacia profesional, de eficacia profesional a burnout y a engagement y de burnout y engagement a autoeficacia, junto con el error de covarianza entre burnout y engagement fueron también equivalentes en profesores y estudiantes de universidad. Sin embargo, exis-

ten diferencias significativas entre las muestras en el peso factorial de vigor, así como en la relación de obstáculos a burnout, y en la covarianza entre obstáculos y facilitadores. Además de esto, no hay que olvidar las diferencias que existen entre las muestras en el efecto de obstáculos a eficacia profesional y de esta a autoeficacia que sólo son significativas en el caso de los estudiantes de universidad, así como en el efecto de facilitadores a burnout que sólo es significativa en el caso de los profesores.

DISCUSIÓN

El objetivo del presente trabajo ha sido estudiar de forma simultánea los antecedentes de la autoeficacia en dos muestras: profesores y estudiantes universitarios, ambas propias de ambientes educativos. Para ello, nuestro modelo proponía que los obstáculos y facilitadores sociales influirían en los niveles de autoeficacia vía la eficacia percibida y el burnout/engagement. Esto se hipotetizaba así porque, de acuerdo con la Teoría Socio cognitiva de Bandura, los estados emocionales y fisiológicos (entre los que se pueden contar las variables afectivas como el burnout y el engagement) pueden ser un precedente o una fuente de autoeficacia.

Los resultados obtenidos en la puesta a prueba de este modelo han mostrado que en la comparación entre los profesores y los estudiantes de universidad:

1. El modelo de mediación parcial es el mejor modelo en los dos grupos. Esto es, no existe una relación directa significativa entre obstáculos/facilitadores y autoeficacia, sino que está mediada parcialmente tanto por componentes cognitivos (efica-

cia percibida) como por afectivos (burnout y engagement).

2. Que los efectos de los obstáculos sobre el burnout, así como de los facilitadores sobre la eficacia profesional, de la eficacia profesional al burnout y al engagement, y la relación entre engagement y autoeficacia resultan invariantes en las dos muestras. Esto es, podemos concluir que el modelo puesto a prueba no varía sustancialmente en ambas muestras.

3. Además, en ambos casos, existen relaciones no-significativas entre burnout y autoeficacia. Esto es, la autoeficacia está predicha tanto por la eficacia percibida, como por el engagement, pero no por el burnout.

4. Se observan algunas diferencias entre las dos muestras en la relación de facilitadores a burnout y de obstáculos a eficacia profesional.

5. La eficacia percibida juega un importante papel en el incremento de la autoeficacia no sólo por su efecto mediador total entre facilitadores y engagement (i.e., vigor y dedicación) como es el caso de los profesores de universidad, sino también por su relación entre obstáculos y burnout. Por el contrario y a diferencia de lo que sucede en los profesores de universidad, la relación directa de facilitadores a burnout no es significativa, mientras que sí que lo es la relación entre obstáculos y eficacia percibida, así como entre ésta y la autoeficacia.

De alguna forma, nuestros resultados apoyan la idea de un proceso espiral positivo o círculo virtuoso de la autoeficacia, entendiendo la eficacia percibida como un motor del *engagement*. En ambas mues-

tras, la eficacia percibida debido a la baja percepción de obstáculos y alta percepción de facilitadores promueve el engagement tanto en profesores como en estudiantes, que a su vez influye en la generación de autoeficacia para el futuro. El *engagement* o vinculación psicológica aparece así como un 'motivador' relacionado con los altos niveles de creencias de eficacia tanto presentes (eficacia percibida) como futuros (autoeficacia) en estos profesores y estudiantes universitarios, confirmándose así las predicciones desde la Teoría Social Cognitiva en donde se señala que las creencias de eficacia proporcionan a la persona un mecanismo automotivador con lo que ello comporta de movilización del esfuerzo, orientación hacia metas y persistencia en el tiempo. También se añade a la lista de estudios a favor de la investigación sobre el *engagement* en donde se pone de manifiesto la influencia positiva del *engagement* en el funcionamiento en diversos contextos por ejemplo: funcionamiento académico (Schaufeli et al., 2002b); funcionamiento del grupo (Salanova, Llorens, Cifre, Martínez y Schaufeli, 2003), el estrés laboral debido a la exposición a las tecnologías de la información y comunicación (Salanova et al., 2001), en la calidad del servicio percibida por clientes de hoteles y restaurantes (Salanova, Agut y Peiró, en prensa) y el éxito futuro (Salanova, Bresó y Schaufeli, en prensa).

Además cabe señalar que al utilizar análisis multigrupo hemos podido realizar un análisis más fino de la invarianza del modelo de investigación propuesto en este estudio. La invarianza no es total, pero si que establecen algunas relaciones estructurales que permanecen invariantes en ambas muestras. En el presente trabajo, hemos realizado un análisis minucioso uti-

lizando modelos competitivos y observando las diferencias en el ajuste de los modelos a los datos.

Por otra parte, también realizábamos predicciones en cuanto a la vía negativa de los obstáculos y el burnout en relación con la autoeficacia, en la así llamada: hipótesis del '*burnout* como crisis de eficacia'. Los resultados confirman nuestras predicciones parcialmente. Por una parte, hemos encontrado una relación significativa y negativa entre la eficacia percibida y el burnout, esto es a menor eficacia percibida mayor burnout, que confirma el burnout como una crisis de eficacia. Pero por otra parte, no encontramos una relación entre el burnout y la autoeficacia. Es decir, que a mayor burnout menores niveles de autoeficacia en el futuro. No obstante, el hecho de que la autoeficacia esté predicha por el engagement y no por el burnout, puede ser artificial porque hemos medido la autoeficacia en positivo (como el engagement) y no las percepciones de ineficacia. En futuros estudios se podrían utilizar escalas de eficacia e ineficacia y poner a prueba modelos con ambas variables (ver Salanova, Bresó y Schaufeli, en prensa).

En cuanto a las limitaciones del presente estudio, señalar que aunque la medida de eficacia percibida hace referencia a competencias presentes, y la medida de autoeficacia a creencias de eficacia en el futuro, nuestro modelo es transversal y no permite las explicaciones causales. En próximos estudios se debería poner a prueba este modelo con un diseño longitudinal tomando medidas de ambos constructos en al menos tres momentos temporales para poder poner a prueba modelos recíprocos de autoeficacia. Además el contraste de hipótesis y la valoración de estos modelos deberían hacerse también

desde una perspectiva cross-cultural que, desde nuestra perspectiva, es uno de los principales retos en la investigación psicosocial actual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arbuckle, J.L. (1997). *Amos User's Guide Versión 3.6*. Chicago: Smallwaters Corporation.

Bandura (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* (pgs. 285-298). Philadelphia: Psychology Press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.

Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural equation models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.

Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: John Wiley.

Brown, K. A., y Mitchell, T. R. (1993). Organizational obstacles, links with financial performance, customer satisfaction and job satisfaction in a services environment. *Human relations*, 46, 725-757.

Byrne, B.N. (2001). *Structural Equation Modeling with AMOS*. Rahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Cifre, E., Llorens, S. y Salanova, M. (2003). Riesgos psicosociales en profesores universitarios. ¿Existen diferencias

atendiendo a su categoría profesional? *Revista de Psicología Social Aplicada*, 13, 29-53.

Cifre, E., Llorens, S., Salanova, M. y Martínez, I.M. (2003). Salud psicosocial en profesores: Repercusiones para la mejora en la gestión de los Recursos Humanos. *Estudios Financieros*, 247, 153-168.

Chernis, C. (2003). Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. En W. Schaufeli y C. Maslach (eds): *Profesional burnout: recent developments in theory and research. Series in applied psychology: Social issues and questions* (p.p 135-149). Philadelphia: Taylor & Francis.

De Witte, K., y van Muijen, J. (1994). *Organizational climate and culture in Europe: A theoretical and practical introduction to the Focus questionnaire*. Unpublished manuscript. Catholic University of Louvain, Leuven, Belgium.

García, M., Llorens, S., Salanova, M. y Cifre, E. (en prensa). Antecedentes de la autoeficacia en profesores de instituto. *Revista de Educación*,

García-Renedo, M. y Llorens, S. (2003). ¿Influyen los obstáculos laborales en el malestar docente?. *Fòrum de Recerca*, 8. <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi8/psi/17.pdf> Servei de Publicacions. Universitat Jaume I. ISSN: 1139-5486.

Golg, Y. y Roth, R. (1993). *Teachers managing stress and preventing burnout. The professional health solution*. London: The Falmer Press.

Grau, R., Agut, S., Burriel, M. y Sala-

- nova, M. (2000). Obstáculos y facilitadores: estudio de su incidencia sobre el burnout en trabajadores de contacto con clientes. *XII Congreso Nacional de Seguridad y Salud en el trabajo*. Valencia.
- Green, D.E., Walkey, F.H. y Taylor, A.J.W. (1991). The three factor structure of the Maslach Burnout Inventory. A multicultural, multinational, confirmatory study. *Journal of Social Behavior and Personality*, 6, 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* (págs. 1-15). Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Jöreskog, K.G. y Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Llorens, S., García-Renedo, M., Cifre, E., Salanova, M. y Schaufeli, W. (sometido). *Burnout and Engagement as Affective Antecedents of Self-efficacy in Secondary Teachers: a Longitudinal Study*.
- Llorens, S., García-Renedo, M., y Salanova, M. (en prensa). Burnout como consecuencia de una crisis de eficacia: un estudio longitudinal en profesores de instituto. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*.
- Martínez, I.M. y Salanova, M. (2003). Niveles de Burnout y engagement en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional. *Revista de Educación*, 330, 361-384.
- Maslach, C. (1993). Burnout: A multidimensional perspective. En W. B. Schaufeli, C. Maslach, y T. Marek (Eds.): *Professional Burnout* (pp. 19-32). Washington, DC: Taylor and Francis.
- Nunnally, J. C. y Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*, 3rd ed. New York: McGraw-Hill.
- Peiró, J.M. (1993). *Desencadenantes del Estrés Laboral*. Madrid. Eudema. Psicología
- Rizzo, J., House, R.J. y Lirtzman, S.I. (1970). Role Conflict and ambiguity in complex organizations. *Administrative Science Quarterly*, 15, 150-163.
- Salanova, M. y Schaufeli, W. B. (2000). Exposure to information technologies and its relationship to burnout. *Behavior and Information Technology*, 19, 385-392.
- Salanova, M., Agut, S. & Peiró, J.M. (en prensa). Linking Organizational Resources and Work Engagement to Employee Performance and Customer Loyalty: The Mediation of Service Climate. *Journal of Applied Psychology*.
- Salanova, M., Bresó, E. y Schaufeli, W.B. (en prensa). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del burnout y del engagement. *Ansiedad y Estrés*.
- Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., Martínez, I.M. & Schaufeli, W.B. (2003). Perceived Collective Efficacy, Subjective

- Well-Being and Task Performance among Electronic Work Groups: An Experimental Study. *Small Group Research*, 34, 43-73.
- Salanova, M., Martínez, I.M., Bresó, E., Llorens, S. y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21, 1, 170-180.
- Schaufeli, W.B., Leiter, M.P., Maslach, C. y Jackson, S.E. (1996). The Maslach Burnout Inventory: General Survey (MBI-GS). En C. Maslach, S.E. Jackson, y M.P. Leiter (eds.), *Maslach Burnout Inventory Manual* (3ª edición, págs. 19-26). Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Schaufeli, W.B., Martínez, I.M., Marques-Pinto, A., Salanova, M., Bakker, A. B. (2002b). Burnout and engagement in university students: a Cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 464-481.
- Schaufeli, W.B., Salanova, M., González-Romá, V. & Bakker, A. (2002a). The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Schneider, B., White, S.S., y Paul, M. C. (1998). Linking Service Climate and Customer Perceptions of Service Quality: Test of a Causal Model. *Journal of Applied Psychology*, 83, 150-163
- Schwarzer, R. (1999). General perceived self-efficacy in 14 Cultures. *Self- Self-Efficacy assessment*, <http://www.yorku.ca/faculty/academic/schwarze/world14.htm>.
- Smilansky, J. (1984). External and Internal Correlates of Teachers' Satisfaction and Willingness to Report Stress. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 84-92.
- Steel, Mento y Hendrix, 1987. Steel, R.P., Mento, A.J. y Hendrix, W.H. (1987). Constraining forces an the work performance of finance company cashiers. *Journal of Management*, 13, 473-482.
- Tesluk, P.E. y Mathieu, J.E. (1999). Overcoming roadblocks to effectiveness incorporating management of performance barriers into models of work group effectiveness. *Journal of Applied Psychology*, 84, 200-217.
- Travers, Ch.J y Cooper, C.L. (1997). *El estrés de los profesores. La presión en la actividad docente*. Barcelona: Paidós.
- Van Muijen, J. J., Kopman, P. (The Netherlands), De Witte, K., De Cock, G. (Belgium), Susanj, Z. (Croatia), Lemoine, F. (France), Bourantes, D., Papalexandris, N. (Greece), Branyicki, I. (Hungary), Spaltro, E. (Italy), Jesuino, J. Gonzalez das Neves, J. (Portugal), Pitariu, H. (Rumania), Konrad, E. (Slovenia), Peiró, J., González-Romá, V. (Spain) y Turnipseed, D. (USA). (1999). Organizational Culture: The FOCUS questionnaire. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8, 551-568.
- Vilar, R., Salanova, M., Grau, R.M., Martínez, I. y Bresó, E. (2002). *Burnout en estudiantes: Facilitadores y obstaculizadores de los procesos de aprendizaje*. Informe técnico no publicado, Universitat Jaume I de Castellón.