V.3. ANTECEDENTES AFECTIVOS DE LA AUTOEFICACIA ENTRE PROFESORES: DIFERENCIAS INDIVIDUALES

Mónica García, Susana Llorens, Marisa Salanova, y Eva Cifre
Grupo de Investigación WONT
Universitat Jaume I

1. Introducción

El ejercicio de la profesión de profesor puede resultar interesante y lleno de retos, pero por otro también puede encontrarse lleno de miedos e incluso de amenazas, tanto a nivel profesional como a nivel personal (por ejemplo, amenazas contra la propia estima). Esto es así porque, tal como ocurre en otras profesiones de servicios sociales en las que el contacto con las personas usuarias es permanente (enfermería, trabajo social, etc.), el docente es el instrumento mismo de trabajo, mediador en interacciones de enseñanza/aprendizaje dentro de un contexto que actualmente presenta mayores exigencias. De hecho, la actual crisis en la enseñanza presenta manifestaciones muy diversas de orden sociológico, psicológico y pedagógico, que están repercutiendo en la persona del docente y en su función profesional. Tal como señala Gómez (2000: 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».

Siguiendo esta línea, García-Martínez (2000: 5) indica que «los nuevos retos de esta sociedad heterogénea, plural, cambiante e intercultural va imponiendo a los profesores, van más allá de la reforma de los planes de estudio y de la reestructuración del sistema educativo, y afectan de lleno al concepto mismo de profesionalidad docente». Este mismo autor señala como primer desafío con el que se encuentran los profesores, el adecuar la práctica docente a las demandas y las expectativas crecientes de la sociedad con respecto a las tareas de los profesores, puesto que dichas expectativas están en la raíz del llamado *síndrome burnout* o del profesional quemado, cuyas consecuencias dan lugar a procesos ansioso-depresivos como respuesta psicológica a este estrés prolongado (De la Cruz y Urdiales, 1996; Gómez, 2000).

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 (exhaustion), acompañado por distrés, sensación de competencia reducida, disminución de la motivación, y el desarrollo de actitudes disfuncionales en el trabajo» (Schaufeli & Enzmann, 1998).

De las tres dimensiones propuestas (esto es, agotamiento emocional, cinismo y despersonalización), dos de ellas han demostrado en diferentes estudios empíricos (Green, Walkey y Taylor, 1991; Schaufeli, Salanova, González, Romá y Bakker, 2002) ser lo que se ha conocido como el «corazón del *burnout*». Estas dimensiones son las de agotamiento emocional y cinismo. Por un lado, el agotamiento emocional se refiere a la pérdida de recursos emocionales debido a las demandas de los estudiantes y demás profesores del centro. Por otro lado, el cinismo refleja indiferencia y actitudes distantes hacia el trabajo que uno realiza en términos generales.

El desarrollo del síndrome del *burnout* en los profesionales docentes puede aparecer como consecuencia de la percepción del profesor de una serie de fuentes de estrés (obstáculos) así como de unos estilos de afrontamiento ineficaces para hacer frente a estas fuentes de estrés. Así, como consecuencia de ello, como citan Moreno, Garrosa y González (2000: 152) «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».

Por otra parte, y desde la psicología positiva, se está dando un empuje hacia la búsqueda de los polos positivos de los sentimientos en el trabajo. Ahí es donde tiene el origen el concepto de *engagement*, que surge como el polo opuesto al *burnout* en el trabajo. Sin embargo, estudios posteriores (Schaufeli y Bakker, 2001; Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró y Grau, 2000) sugieren que más que polos opuestos de un mismo continuo, estamos hablando de dos dimensiones diferentes. El *engagement* se ha definido (Schaufeli, Salanova, Gónzalez-Romá y Bakker, 2002) como «un constructo motivacional positivo relacionado con el trabajo que está caracterizado por el vigor, dedicación y absorción». El vigor se caracteriza por altos niveles de energía mientras se trabaja, de persistencia y de un fuerte deseo de esforzarse en el trabajo. La dedicación se manifiesta por altos niveles de significado del trabajo, de entusiasmo, inspiración, orgullo y reto relacionados con el trabajo que uno realiza. Por último, la absorción se caracteriza por estar plenamente concentrado y feliz realizando el trabajo, mientras se tiene la sensación de que el tiempo «pasa volando» y uno se deja «llevar» por el trabajo.

Uno de los antecedentes estudiados por los investigadores de las variables afectivas (*burnout* y *engagement*) es el análisis de los posibles obstáculos y facilitadores organizacionales que los trabajadores encuentran en su trabajo (Grau, Agut, Burriel y Salanova, 2000). En este sentido, se entiende como obstáculo organizacional: «los factores tangibles del ambiente laboral que tienen la capacidad de restringir el desempeño» (Brown y Mitchel, 1993: 726). Para hacer frente a estos obstáculos, el profesor cuenta con recursos o facilitadores (tanto del ambiente laboral como del ambiente extralaboral) que le permiten supe-

rarlos. La interacción pues de estos dos factores tendrán consecuencias sobre el estado afectivo en general del profesor, o sobre los niveles de *burnout* y de *engagement* en particular.

A su vez, estos niveles de *burnout* y de *engagement* pueden estar afectando los niveles de autoeficacia del docente. 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, 1997). En este contexto, cobra extraordinaria importancia las creencias que los docentes puedan tener en sus propias capacidades para hacer frente a una situación dada (en clase, con los compañeros,...) puesto que en estas creencias de autoeficacia va a basarse el que un hecho particular sea recibido como una amenaza o como un reto.

Taris, Schaufeli, Schreus y Calje (2000) en una muestra compuesta por 1.390 profesores holandeses encontraron diferencias individuales en *burnout* en cuanto a sexo. Así, son los hombres los que presentan mayores posiliblidades de padecer *burnout* que las mujeres. Este mismo resultado ha sido obtenido por otros autores como Moreno y otros (2000). Sin embargo, en otros estudios son las mujeres las que presentan mayores índices de *burnout* (Maslach y Jackson, 1981; Poulin y Walter, 1993). Con respecto a la edad, son los profesores/as mayores de 45-50 años los que presentan mayores niveles de *burnout* (sobre todo agotamiento emocional) (Moreno y otros, 2000; Gil-Monte y Peiró, 1997).

En cuanto a las relaciones entre *engagement* y diferencias individuales, así como en cuanto a obstáculos/facilitadores en profesores de secundaria, no existen trabajos publicados, al menos que nosotras conozcamos. Finalmente, las investigaciones sobre autoeficacia sí que indican que la existencia de diferencias significativas cuando se estudia la autoeficacia específica. Concretamente, la literatura sugiere que son los hombres los que tienen significativamente mayores niveles de autoeficacia para los ordenadores comparado con las mujeres (Carlson y Grabowski, 1992; Chou, 2001). Sin embargo, los resultados son contradictorios puesto que otros estudios no encuentran tales diferencias (Torkzadeh, Pflughoeft y Hall, 1999). Por el contrario existen pocos estudios que examinen la autoeficacia por grupos de edad.

El objetivo del presente estudio es probar la existencia de diferencias individuales en cuanto al género, edad y tipo de curso en el que imparten enseñanza en la percepción que tienen de los obtáculos y facilitadores que se encuentran en su lugar de trabajo, variables afectivas (*burnout* y *engagement*) y la autoeficacia en el desempeño de sus funciones como docente.

2. Metodología

2.1. Muestra y procedimiento de recogida de datos

La muestra está compuesta por 483 profesores de enseñanza secundaria obligatoria (167-35%) y profesores de bachillerato/ciclos formativos (95-20%) de 34 centros de enseñanza no universitaria de la provincia de Castellón y Valencia (85% públicos y 15% privados). De ellos, 272 son mujeres (56,3%) y 211 hombres (43,5%). La edad oscila entre 23 y 60 años, con una media de 40 años (D.T = 8.27).

A principio de curso del 2001-2002, septiembre-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 del centro explicándoles los objetivos de nuestra investigación así como las posibles ventajas que se podrían derivar de este estudio (entrega de informes a los centros con los resultados obtenidos, realización de unas jornadas informativas/formativas sobre el burnout y expedición de un certificado de participación válido para los sexenios). El cuestionario era anónimo, de manera que se entregaba en un sobre cerrado que era recogido por un miembro del equipo o se enviaba por correo a la Universidad.

2.2. Variables y su operacionalización

Los instrumentos de evaluación están recogidos en la batería de cuestionarios RED.ES *(recursos, emociones y demandas, relacionadas con el trabajo),* desarrollado por el equipo WONT, que evaluaba los obstáculos y facilitadores que los profesores perciben en su lugar de trabajo, el corazón del *burnout*, el engagement y la autoeficacia.

Obstáculos y facilitadores

Los *obstáculos* que han sido evaluados a través de 8 ítems autoconstruidos, hacen referencia a los factores del ambiente de trabajo que pueden restringir el desempeño, requieren que las personas ejerzan un esfuerzo adicional para superarlos, y tienen costes físicos o psicológicos (como por ejemplo *burnout*) (por ejemplo, «Actitud muy negativa y excesiva indisciplina de los alumnos»). Por otro lado, los *facilitadores,* que han sido evaluados a través de 12 ítems autoconstruidos, hacen referencia a aquellos factores del ambiente de trabajo (acciones o estrategias) dirigidos a resolver los obstáculos, y por tanto, reducir los costes físicos y/o psicológicos (ejemplo: «llevarse bien con los alumnos»). Los sujetos debían indicar el grado en que las situaciones planteadas interferían o eran importantes en su puesto de trabajo. Para ello se utilizó una escala tipo Likert de 1 (nada importantes/no interfieren en mi trabajo) a 6 (absolutamente importantes/interfieren muchísimo en mi trabajo).

Corazón del burnout

El corazón del *burnout* fue evaluado mediante una adaptación al castellano de las escalas de agotamiento emocional y cinismo MBI-GS (Salanova y otros, 2000). El agotamiento emocional está compuesto por 5 ítems (ejemplo: «Me siento emocionalmente agotado por mi trabajo»). La dimensión de cinismo se midió mediante 4 de los 5 ítems de la escala original (ejemplo: «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 y otros, 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 0 (nunca/ninguna vez) y 6 (siempre/todos los días).

Engagement

El *engagement* fue evaluado mediante la escala de *engagement* laboral de Salanova y otros (2000) formada por 17 ítems que suponen reflejan tres dimensiones: vigor, dedicación y absorción, con una escala de respuestas que oscila de (1) «ninguna vez» a (6) «todos los días». La subescala de vigor comprende 6 ítems (ejemplo: «En mi trabajo me siento lleno de energía»). La subescala de dedicación contiene 5 ítems (ejemplo: «Mi trabajo me inspira»). Finalmente, la subescala de absorción comprende 6 ítems (ejemplo: «El tiempo vuela cuando estoy trabajando»).

Autoeficacia laboral

Se utilizó la adaptación española (Grau, Salanova y Peiró, 2000) de «autoeficacia generalizada» de Schwarzer (1999), que comprende 10 ítems (ejemplo: «Seré capaz de encontrar lo que quiero en ni trabajo aunque alguien se me oponga»). Los profesores debían señalar sus respuestas en una escala de 6 puntos desde «nunca/ninguna vez» a «todos los días».

2.3. Análisis de datos

En primer lugar, se realizaron análisis descriptivos y se analizaron las consistencias internas (alpha de Cronbach) de las variables consideradas en el estudio. En segundo lugar, se realizaron análisis MANOVA para identificar aspectos diferenciales en cuanto cada una de las variables consideradas (facilitadores, obstáculos, corazón del *burnout*, *engagement* y autoeficacia), en función del género, edad y tipo de curso en el que imparten enseñanza (si imparte curso únicamente en enseñanza obligatoria o en bachillerato y ciclos formativos). Además, para conocer la existencia de diferencias significativas entre los diferentes grupos de edad con respecto a estas variables, se realizaron pruebas post-hoc (DMS) mediante el paquete estadístico SPSS.

3. Resultados

En la siguiente tabla (ver tabla V.3.1) se muestran los análisis descriptivos y las consistencias internas de las variables utilizadas en el estudio.

Tabla V.3.1. Análisis descriptivos de las variables del estudio (N = 483)

	N = 483			Correlaciones						
	M	DT	α	1	2	3	4	5	6	7
Obstáculos	2.59	1.13	.84	-						
Facilitadores	4.04	0.70	.74	.19***	-					
Agotamiento	2.03	1.08	.87	.23***	-.06	-				
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	-.02	.22***	-.13**	-.29***	.54***	.60***	-
Autoeficacia	3.98	.85	.93	-.16***	.19***	-.38***	-.43***	.44***	.48***	.31***

Nota: *$p < .05$, **$p < .01$, ***$p < .001$

Como puede observarse en la tabla V.3.1, los coeficientes α en todas las escalas son suficientes y superan el criterio de .70 recomendado por Nunnaly y Bernstein (1994). Respecto de la matriz de intercorrelaciones entre las escalas, puede decirse que los obstáculos y los facilitadores están correlacionados entre sí en sentido positivo. El agotamiento y el cinismo presentan una correlación alta y positiva entre ellas, y negativa con las tres dimensiones del *engagement* (vigor, dedicación y absorción), siendo la relación con la absorción la correlación más baja de las tres. Respecto al *engagement* se observan correlaciones altas y significativamente positivas entre las tres dimensiones (vigor, dedicación y absorción). Además, se observa que los obstáculos están positiva y significativamente relacionados con el *burnout* (dimensiones de agotamiento y cinismo) y negativamente y de forma más baja con vigor y dedicación, pero no con absorción. 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 tres dimensiones del engagement (vigor, dedicación y absorción). Finalmente, la variable autoeficacia muestra relaciones positivas con los facilitadores y con las tres dimensiones del engagement, mientras que se rela-

ciona de manera negativa y significativa con los obstáculos y con las dos dimensiones del *burnout* consideradas.

El modelo lineal general fue utilizado para poner a prueba la existencia de diferencias individuales en los diferentes constructos considerados en el modelo. Los resultados realizados muestran la existencia de diferencias significativas en función del género (hombres y mujeres) en cuanto a los facilitadores ($F(8,473) = 14.8$; $p < .001$), agotamiento emocional ($F(8,473) = 6.28$; $p < .05$ y autoeficacia ($F(8,473) = 5.35$; $p < .05$). Son las mujeres las que perciben mayores facilitadores y mayores niveles de agotamiento, mientras que son los hombres los que presentan mayores niveles de autoeficacia (ver figura V.3.1).

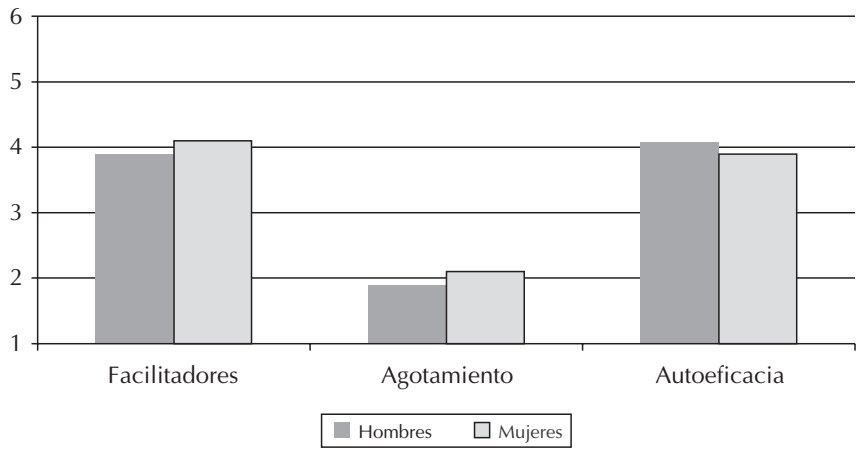

Figura V.3.1. Diferencias de *género* en cuanto a facilitadores, agotamiento y autoeficacia

Por otra parte, el modelo lineal general mediante pruebas post-hoc (DMS) muestra la existencia de diferencias significativas en función de la edad (jóvenes, mediana edad y mayores) en cuanto a cinismo ($F(8,467) = 4.2$; $p < .01$) y dedicación ($F(8,467) = 10.38$; $p < .001$). Así, existen diferencias significativas entre el grupo de los más jóvenes (de 25 a 35 años) y el resto de profesores de la muestra en cuanto a cinismo, siendo los profesores más mayores (mayores de 36 años) los que presentan mayores niveles de cinismo. Además, son los profesores más jóvenes (de 25 a 35 años) los que presentan, en comparación con los de mediana edad (36-45 años) y los más mayores (46-60 años), niveles más altos en dedicación (ver figura V.3.2).

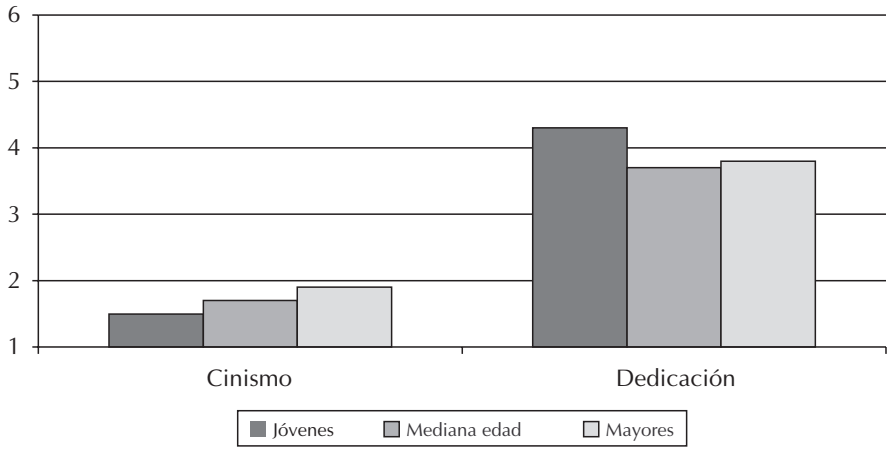

Figura V.3.2. Diferencias en cuanto a la *edad* en cinismo y dedicación

Finalmente, en función del tipo de enseñanza impartida (obligatoria y no obligatoria) existen diferencias significativas en cuanto a obstáculos ($F(8,470) = 4.6$; $p < .01$), facilitadores ($F(8,470) = 7.1$; $p < .01$), y absorción ($F(8,470) = 4.4$; $p < .05$). Son los profesores que imparten enseñanza obligatoria los que perciben mayores obstáculos, pero a la vez mayores niveles de facilitadores y de absorción (ver figura V.3.3).

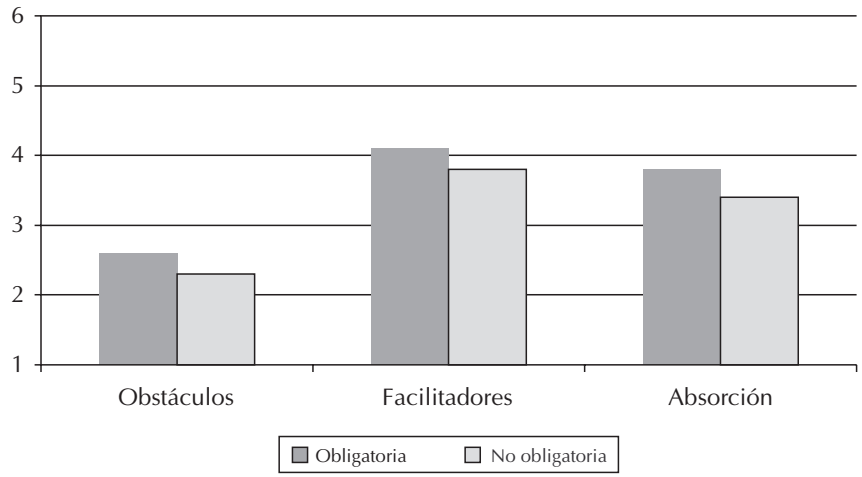

Figura V.3.3. Diferencias en cuanto al *tipo de enseñanza impartida* (obligatoria/no obligatoria) en obstáculos, facilitadores y absorción

4. Conclusiones

El objetivo del presente estudio era poner a prueba la existencia de diferencias individuales en cuanto al género, edad y tipo de curso en el que imparten enseñanza los profesores de secundaria en cuanto a la percepción que tienen de los obtáculos y facilitadores que se encuentran en su lugar de trabajo, variables afectivas (*burnout* y *engagement*) y la autoeficacia en el desempeño de sus funciones como docente.

Los análisis realizados, teniendo en cuanta tales variables individuales, han puesto de manifiesto que el género, la edad y el tipo de enseñanza impartida tienen una relación diferencial y significativa con obtáculos/facilitadores, *burnout*, *engagement* y autoeficacia. Con respecto al género los resultados obtenidos muestran efectos diferenciales en cuanto a la percepción de facilitadores, agotamiento (dimensión del *burnout*) y autoeficacia. A pesar de que las mujeres son las que perciben mayores niveles de facilitadores (apoyo de compañeros, pocos conflictos con los alumnos, etc.), son también las que manifiestan mayores índices de agotamiento y menores niveles de autoeficacia. Por el contrario, los hombres son los que perciben menos facilitadores, y a la vez menos agotamiento y más niveles de autoeficacia. El hecho de que las mujeres presenten un mayor nivel de agotamiento podría explicarse considerando el importante rol que hoy en día desempeña la mujer en el ámbito del trabajo además de compaginar este rol con otros roles familiares (cuidado de los hijos, etc.), aspecto que puede agravarse cuando la familia está formada por parejas de doble carrera (Peiró, 1993; Maslach y Jackson, 1981; Poulin y Walter, 1993). Además, el agotamiento puede comportarse como un mediador entre los facilitadores/obstáculos y la autoeficacia (García, Llorens, Salanova y Cifre, 2002). En este sentido, la teoría social cognitiva de Bandura (1986,1997) señala que una de las fuentes de la autoeficacia son los estados afectivos. Así, el hecho de experimentar un estado emocional negativo (por ejemplo, agotamiento) hace que decrementen los niveles de autoeficacia.

Sin embargo, los resultados hallados en el presente estudio en cuanto a las diferencias por sexo en los niveles de *burnout*, no son consistentes con los hallazgos encontrados por Taris, Schaufeli, Schreus y Calje (2000) quienes encontraron que los profesores holandeses presentaban mayores índices de *burnout* que las profesoras. Este desajuste podría explicarse a que en Holanda la mayor parte de las mujeres tienen contratos a tiempo parcial, con lo cual el contacto con la fuente de *burnout* en el contexto laboral no es tan prolongada como en el caso de los hombres.

En cuanto a los análisis realizados en función de la edad se ha puesto de manifiesto la existencia de diferencias significativas en *burnout* (aunque sólo en la dimensión de cinismo). Son los profesores mayores de 36 años los que

presentan los niveles más altos de cinismo, siendo las puntuaciones más bajas para aquellos con edades comprendidas entre los 23 y 35 años. Además, los jóvenes son los que muestran mayores niveles de dedicación (dimensión del *engagement*). Esto podría deberse a que los jóvenes presentan al principio de su entrada en el contexto educativo mayores niveles de motivación, entusiasmo y de expectativas respecto hacia su rol de profesor. Expectativas que podrían verse incumplidas a lo largo de su desarrollo profesional, apareciendo por tanto mayores niveles de cinismo. Podría ser que la falta de dedicación se utilizara como una estrategia de afrontamiento del estrés.

Finalmente, respecto al tipo de curso en el que se imparte enseñanza se han encontrado diferencias significativas en cuanto a la percepción de obstáculos y facilitadores y absorción (dimensión del *engagement*). Así pues, son los profesores que imparten enseñanza secundaria obligatoria (ESO) los que perciben mayores obstáculos, pero a la vez más facilitadores, mayores niveles de absorción. Por el contrario, los profesores de bachillerato son los que perciben menos obstáculos, menos facilitadores y menos niveles de absorción. El equilibrio o el ajuste entre facilitadores y obstáculos percibidos podría explicar que los profesores presenten mayores niveles de absorción en sus funciones docentes.

Implicaciones prácticas

Se han detectado los grupos de riesgos que pueden convertirse en grupos diana de cara al establecimiento de programas preventivos para reducir los niveles de burnout e incrementar los niveles de engagement. Para ello podrían utilizarse estrategias para incrementar los niveles de autoeficacia de los profesores sobre todo de las mujeres utilizando por ejemplo el diseño e implementación de cursos de formación. Estos programas preventivos deberían incluirse como parte de la formación básica del futuro profesor/a, que les permita el desarrollo de estrategias de reconocimiento de síntomas y de estrategias de afrontamiento del estrés (por ejemplo, el *burnout*) y fortalecer las aptitudes y el funcionamiento adecuado del profesor (por ejemplo, el *engagement*).