

AUTOEFICACIA, BURNOUT Y BIENESTAR PSICOLÓGICO DOCENTE DESDE LA PSICOLOGÍA POSITIVA: UNA APROXIMACIÓN CON ECUACIONES ESTRUCTURALES

Self-efficacy, burnout and teacher psychological well-being from positive psychology: an approach with structural equations

Luis Rodríguez Chávez*

Centro de Investigación y Evaluación Institucional, Vicerrectorado académico, Universidad Católica Andrés Bello. Caracas, Venezuela

<https://orcid.org/0000-0002-4518-6596>

María Graciela Fernández Silano**

Centro de Investigación y Evaluación Institucional, Vicerrectorado académico, Universidad Católica Andrés Bello. Caracas, Venezuela.

<https://orcid.org/0000-0002-1514-8062>

Eduardo Cantera Artíguez***

Centro de Innovación Educativa, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Católica Andrés Bello. Caracas, Venezuela

<https://orcid.org/0000-0002-9078-4405>

Catherine Arocha Marrero****

Centro de Innovación Educativa, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Católica Andrés Bello. Caracas, Venezuela.

<https://orcid.org/0009-0001-8821-426X>

Fecha de recepción: 23/01/24

Fecha de aceptación: 20/05/2024

Fecha de publicación: 10/06/2024

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue evaluar el efecto de la autoeficacia y del burnout sobre el bienestar psicológico, este desde el modelo PERMA de la psicología positiva. Para ello primero se examinó la composición en dimensiones de cada una de las variables mencionadas, y posteriormente se buscó valorar la capacidad predictiva de la autoeficacia sobre el burnout, así como el efecto de estas dos sobre el bienestar. Se planteó una investigación no experimental y transversal donde participaron intencionalmente 1135 docentes de educación preescolar, básica y bachillerato que laboraban en la Gran Caracas (Venezuela), siendo predominantemente mujeres (88%) con una media de edad de 45 años. Se aplicaron los cuestionarios: PERMA profiler, escala del burnout docente y la escala breve de autoeficacia docente. Mediante el análisis de un modelo de ecuaciones estructurales se obtuvieron buenos índices de ajuste para el modelo general propuesto ($CFI = .98$, $GFI = .99$; $TLI = .97$; $RMSEA = .05$; $SRMR = .05$) así como de medida ($\lambda > .30$), concretamente, la autoeficacia docente predice el burnout ($\gamma = .79$; $p < .01$) y este último predice el bienestar psicológico ($\gamma = .66$; $p < .01$), sin embargo, la autoeficacia no resulta ser un predictor directo para el bienestar. De esta manera, se evidencia el papel de la autoeficacia docente como factor protector del burnout, y el efecto negativo de este último sobre el bienestar psicológico concebido desde la psicología positiva. En función de estos resultados se emiten algunas recomendaciones para futuras investigaciones.

Palabras clave: bienestar, autoeficacia, burnout, docentes.

Abstract

The aim of the present research was to evaluate the effect of self-efficacy and burnout on psychological well-being, the latter conceived from the PERMA model of positive psychology. Therefore, we first sought to examine the composition of the dimensions of each of the aforementioned variables and then to assess the predictive capacity of self-efficacy on burnout, as well as the effect of these two variables on well-being. A non-experimental and cross-sectional research was proposed where 1135 preschool, elementary and high school teachers working in Gran Caracas (Venezuela) participated intentionally, being predominantly women (88%) with an average age of 45 years. The following questionnaires were applied: PERMA profiler, teacher burnout scale and the brief scale of teacher self-efficacy. By means of a structural equation model analysis, good fit indices were obtained for the proposed model ($CFI = .98$, $GFI = .99$; $TLI = .97$; $RMSEA = .05$; $SRMR = .05$) as well as measurement ($\lambda > .30$), specifically, teacher self-efficacy predicts burnout ($\gamma = .79$; $p < .01$) and the latter predicts psychological well-being ($\gamma = .66$; $p < .01$); however, self-efficacy is not a direct predictor of well-being. Thus, the role of teacher self-efficacy as a protective factor for burnout, and the negative effect of burnout on psychological well-being conceived from positive psychology, are evidenced. Based on these results, some recommendations for future research are made.

Keywords: well-being, self-efficacy, burnout, teachers.



Este es un artículo Open Access publicado bajo la licencia Creative Commons Atribución 4.0 International. (CC-BY 4.0)

*Psicólogo luiofrodri@ucab.edu.ve (conceptualización, curación de datos, investigación, análisis formal, metodología, software, redacción - revisión y edición)

**Docente marifer@ucab.edu.ve (conceptualización, análisis formal, metodología, redacción - revisión y edición)

***Docente ecantera@ucab.edu.ve (conceptualización, análisis formal, metodología, redacción - revisión y edición)

**** Docente carocham@ucab.edu.ve (conceptualización, redacción - revisión y edición)

INTRODUCCIÓN

La psicología positiva es un movimiento que se ha propuesto teorizar, investigar e intervenir en procesos psicológicos adaptativos, creativos y satisfactorios emocionalmente, tales como la felicidad, el optimismo, la resiliencia, entre otros (Compton & Hoffman, 2020). Área donde destaca el estudio del bienestar psicológico, que Seligman (2016) define como una conjunción de cinco elementos medibles, a saber: emociones positivas, compromiso, relaciones positivas, significado y logros (bajo el acrónimo PERMA, siglas en inglés). De esta manera, cuando se estudia el bienestar se deben considerar aquellos factores que lo afectan.

Una de las variables que se puede considerar en el estudio del bienestar es el burnout, este es un síndrome cuyas dimensiones son el agotamiento, la despersonalización y el bajo logro personal (Maslach, 2018). Concretamente, el agotamiento emocional hace referencia a la sensación de estar sobrecargado y no disponer de recursos emocionales ni de energía física para poder cumplir con las tareas. Por su parte, la despersonalización (o cinismo), implica una respuesta negativa y distante con los demás, así como ausencia de los ideales hacia las tareas laborales. Mientras que el bajo logro personal (o ineficacia personal) conlleva a una disminución de los sentimientos de competencia, capacidad y productividad laboral, así como poca moral (Maslach, 2018; Maslach & Leiter; 2017).

Por ello, tal y como señalan Maslach & Leiter (2016) promover intervenciones donde se mejoren los tres componentes del burnout conlleva a un mejoramiento en el bienestar y la productividad de los empleados, de forma tal que el burnout puede afectar el bienestar de las personas. Se ha encontrado que en el caso de los adolescentes, el burnout escolar es un predictor importante del bienestar psicológico concebido desde el modelo PERMA (Özhan & Yüksel, 2021). Por otra parte, algunos estudios en el sector de salud no encuentran relación entre el burnout global y el modelo PERMA global (Choi, 2021), sin embargo, sí se encuentran asociaciones entre las dimensiones específicas del burnout y las del bienestar (Larsen et al., 2021).

Asimismo, cuando se consideran estudios basados en otros modelos de bienestar, estos han encontrado

que un alto nivel de burnout predice un bajo nivel de bienestar subjetivo general (Buonomo et al., 2022b), también el burnout puede predecir la calidad de vida en enfermeras (Meneguín et al., 2023), mientras que en educadores, el burnout resulta ser un predictor de la satisfacción en la vida (Buonomo et al., 2022a). En síntesis de lo anterior, si bien un alto burnout pudiera ser un predictor de bajo bienestar, hace falta más evidencia con el fin de determinar su papel en docentes bajo el modelo de bienestar PERMA.

En otro orden de ideas, una de las variables que suele ser relevante en este tipo de estudios es la autoeficacia, esta es la percepción de la capacidad para aprender o ejecutar una tarea que tienen las personas (VandenBos, 2015). En este sentido, es un proceso cognitivo donde los individuos mediante varias fuentes de información (ejecución, experiencia, etc.) evalúan su propio desempeño (Schunk & DiBenedetto, 2023).

En el caso de los educadores, la autoeficacia docente se entiende como el conjunto de creencias que tienen los profesores y maestros sobre sus capacidades para lograr/ejecutar tareas profesionales (Morris et al., 2016). Siendo uno de los métodos más comunes la medición de 3 dimensiones, a saber; manejo del salón de clases, estrategias instruccionales y participación de los alumnos (Salas-Rodríguez et al., 2021).

Respecto a la evidencia de la relación entre autoeficacia y burnout, varios autores han propuesto que aquellos profesores con menos autoeficacia son más propensos a padecer de agotamiento, aumentar su desconexión con los demás y disminuir su realización personal en el trabajo (Aloe et al., 2013). Estudios recientes señalan que una alta autoeficacia docente es un buen predictor para un bajo nivel de burnout (Yildizli, 2019). También la evidencia indica que la autoeficacia general del docente predice mejor el bajo logro personal, en menor medida predice el agotamiento y la despersonalización (Aloe et al., 2013; Daniilidou et al., 2020; Lauermaann & König, 2016).

Otras investigaciones han encontrado, que solo la dimensión de autoeficacia docente para la participación de los alumnos es un predictor relevante para el agotamiento emocional (Öztürk et al., 2021). Asimismo, otros hallazgos indican que si bien la

autoeficacia general predice el burnout, su capacidad para pronosticar es baja (Zhao et al., 2022), o no siempre es consistente (Kim & Burić, 2020). De esta forma, aunque la autoeficacia docente puede ser un predictor del burnout, de manera global o según sus dimensiones, es necesaria una mayor investigación al respecto en población docente.

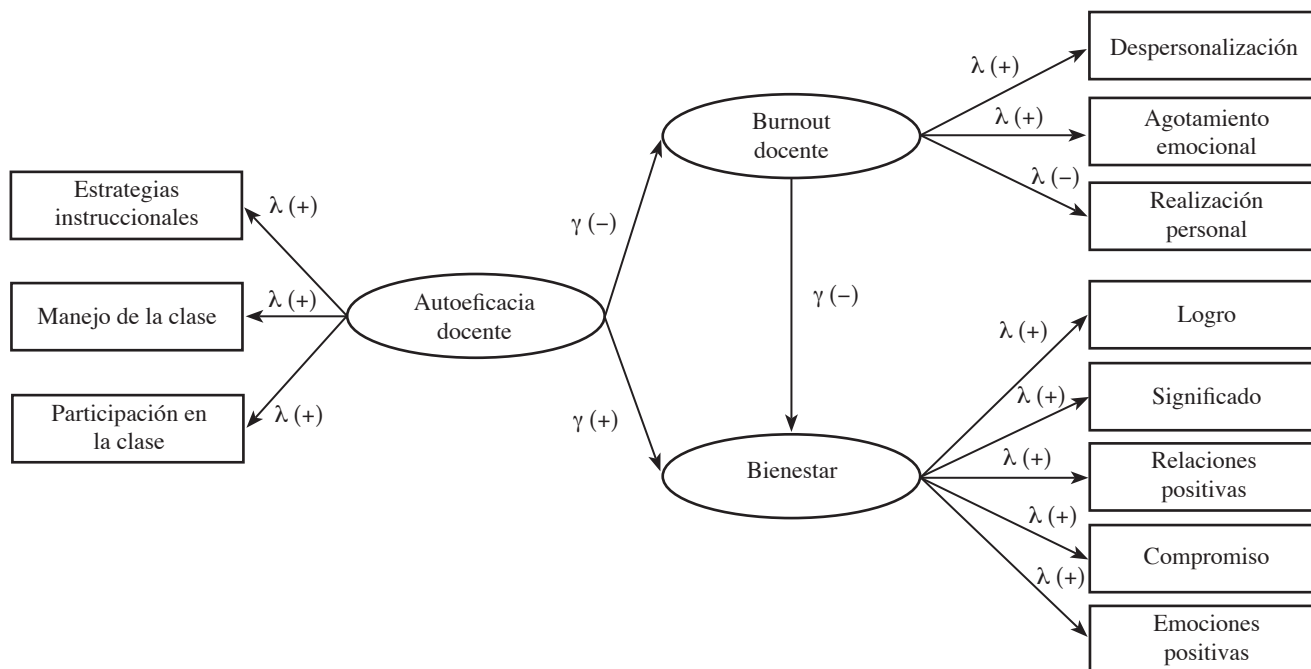
Por otra parte, una variable que puede ser predicha por la autoeficacia es el bienestar, ya que una alta autoeficacia docente puede predecir un aumento del bienestar general (Jia, 2022), un alto bienestar psicológico laboral (Huang et al., 2019; Shao, 2023; Xiyun et al., 2022), así como también una menor ansiedad e ira, y un mayor disfrute (Zheng et al., 2022). Además, la eficacia percibida del docente puede predecir en mejor medida el bienestar eudaimónico, y en menor medida el bienestar hedonista (Liang et al., 2020). Por lo que si bien se suele encontrar una relación entre la autoeficacia docente y el bienestar desde otros

modelos de bienestar, es importante explorar esta relación desde la concepción PERMA.

En síntesis, la evidencia apunta a que la autoeficacia docente puede influir sobre el burnout, y estos dos a su vez sobre el bienestar. Sin embargo, no se ha podido establecer consenso sobre la magnitud de esta influencia, de la misma manera, resultan escasas las investigaciones de estas variables usando el modelo PERMA. En consonancia con Garasinni et al. (2022), es necesario ampliar los estudios desde la psicología positiva en Sudamérica, por ello los propósitos de la presente investigación son; en primer lugar determinar la dimensionalidad de las 3 variables mencionadas, y en segundo lugar establecer el efecto de la autoeficacia y el burnout docente en el bienestar desde el enfoque de la psicología positiva, esto través de un modelo de ecuaciones estructurales (SEM, siglas en inglés), planteado a partir de lo antes expuesto (ver figura 1).

Figura 1

Modelo de ecuaciones estructurales propuesto a contrastar



Nota. γ = coeficientes de predicción; λ = carga factorial. Entre paréntesis la dirección de la relación esperada.

MÉTODO

Tipo de investigación

El presente estudio es una investigación no experimental, transversal y de tipo explicativa, concretamente un diseño de variables latentes o modelo de ecuaciones estructurales (SEM) (Ato y Vallejo, 2015).

Participantes

El muestreo fue no probabilístico de tipo propositivo (Campbell et al., 2020), ya que se establecieron una serie de criterios para poder ser incluidos los sujetos en el estudio, estos fueron: docentes que estuvieran activos en el año escolar 2022-2023, graduados y que impartieran clases de preescolar, primaria o bachillerato en escuelas de la Gran Caracas, Venezuela. En total se encuestaron 1135 docentes, provenientes de 56 instituciones educativas, donde el 88% eran mujeres y el 12% hombres, con una edad promedio de 42.5 años (D. E. = 13.3).

Instrumentos

Escala de autoeficacia docente (versión reducida). Diseñada por Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001) y adaptada al español por Salas-Rodríguez et al. (2021), cuenta con 12 ítems tipo Likert con un rango de 1 (Nada) a 9 (Mucho). En dicha adaptación un análisis factorial evidenció 3 dimensiones de autoeficacia, donde los niveles de confiabilidad para estas fueron adecuados ($\alpha > .75$). En la presente investigación, la confiabilidad fue similar para todas las dimensiones, a saber: estrategias instruccionales (Ω de McDonald = .84), manejo de clase ($\Omega = .84$) y participación de los alumnos ($\Omega = .77$). Respecto a su interpretación, un mayor puntaje promedio implica una mayor autoeficacia docente.

PERMA Profiler. Propuesta por Butler & Kern (2016) y traducida al castellano por Chaves et al. (2023), se compone de 5 dimensiones cada una de 3 ítems con un formato tipo Likert en un rango de 0 (Nunca) a 10 (Siempre). En el estudio de la versión traducida, varios análisis factoriales confirmaron 5 componentes, donde cada uno de estos obtuvo una confiabilidad adecuada ($\alpha > .7$), a excepción de la dimensión compromiso (Chaves et al., 2023). Para el presente estudio se obtuvo un resultado similar en

cuanto a confiabilidad, a saber: emociones positivas ($\Omega = .86$), compromiso ($\Omega = .46$), relaciones positivas ($\Omega = .71$), significado ($\Omega = .78$) y logro ($\Omega = .76$). En cuanto a su interpretación, puntajes promedios elevados indican mayores niveles en cada una de las dimensiones.

Escala de Burnout docente. Originalmente planteada por Maslach & Jackson (1986) y modificada por Boles et al. (2000) para su aplicación en docentes, con una traducción al español ad hoc para la presente investigación. Contiene 22 ítems en un formato tipo Likert que va del 1 (Totalmente en desacuerdo) al 7 (Totalmente de acuerdo). En la investigación original, un análisis factorial indicó que se componía por 3 dimensiones y cada una obtuvo un buen nivel de confiabilidad ($\alpha > .78$). Mientras que la investigación actual, la confiabilidad fue adecuada para las dimensiones agotamiento emocional ($\Omega = .88$), despersonalización ($\Omega = .63$) y realización personal ($\Omega = .64$). Sobre su interpretación, altos puntajes promedios indican mayor nivel de presencia en cada dimensión.

Procedimiento

Las escalas fueron cargadas en Google Forms y se distribuyeron a través de una aplicación de mensajería instantánea (Whatsapp Messenger), donde los directivos, coordinadores y el personal de las unidades educativas ayudaron con su distribución entre los docentes, el tiempo de recolección fue de 6 semanas, entre los meses de mayo y junio del 2023. Adicionalmente en el primer apartado de la encuesta se declaraba el objetivo académico de la investigación, así como la participación voluntaria y la condición de anonimato en la misma, cumpliendo así con los estándares éticos en investigación psicológica (Coolican, 2024). Adicionalmente, todos estos aspectos que implican consentimiento informado, investigación no invasiva, procesos de inducción y resguardo de datos fueron evaluados y aprobados por el comité de ética de la universidad.

Análisis de datos

Una vez culminado el proceso de recolección, se siguió el plan de análisis de datos en el orden que se presenta a continuación: en primer lugar se estimaron estadísticos descriptivos (media, desviación, asimetría

y curtosis) así como una prueba de normalidad multivariada (Test de Mardia), esta última permitió seleccionar el mejor modelo de estimación matemática para el SEM. Vale acotar que aún cuando una dimensión (compromiso de bienestar) no alcanza un nivel aceptable de fiabilidad en la muestra de docentes del presente estudio ($> .60$ según Hernández et al. 2016), se procedió con la estimación del modelo SEM, ya que Kline (2023) establece que en casos de baja fiabilidad los SEM solo se pueden estimar con muestras grandes, como ocurre en la investigación actual.

Consecuentemente, se ejecutó un modelo de ecuaciones estructurales, donde se evaluaron los indicadores de ajuste del modelo. Se debe aclarar que si bien se reporta el χ^2 así como sus grados de libertad, dado su sensibilidad ante el tamaño muestral ($n > 1000$) se utilizaron otros indicadores de ajuste (GFI, CFI, TLI, RMSEA y SRMR). También se estimaron los pesos factoriales (λ) que permitan evaluar el modelo de medida, es decir, indican el grado de asociación entre las dimensiones/indicadores observables y su respectiva variable latente. Por último, se examinaron los coeficientes de predicción para las variables

latentes (γ), cuya interpretación es la misma que para un coeficiente beta en regresión múltiple (Hair et al., 2018). Todo lo anterior se calculó con el paquete estadístico Jamovi v. 2.3.26 (Jamovi Project, 2023).

RESULTADOS

A nivel descriptivo, cuando se analiza la distribución de las variables observadas, se tiene que los docentes puntúan alto en todas las dimensiones de autoeficacia con valores cercanos a 8 y cuyo máximo son 9 puntos, lo que quiere decir que se perciben como capaces de ejecutar eficientemente estrategias instruccionales, manejar la clase y fomentar la participación de los estudiantes. Mismo caso en el bienestar, donde los docentes puntúan entre 8 y 9 puntos de 10 máximos en todas las dimensiones, lo que se traduce en un nivel alto de bienestar general según el modelo PERMA. Mientras que en burnout, la realización personal puntúa alto, cercana a 6 de 7 puntos, por el contrario puntúan bajo en agotamiento y en despersonalización, esto indica que el nivel de burnout general es bajo en los docentes encuestados (ver tabla 1).

Tabla 1

Estadísticos descriptivos para todas las dimensiones de la autoeficacia, burnout docente y bienestar psicológico PERMA

	M	D. E.	g_1	g_2
Autoeficacia para las estrategias instruccionales	8.10	.90	-1.60	4.49
Autoeficacia para el manejo de la clase	7.96	.95	-1.14	1.61
Autoeficacia para la participación de los alumnos	8.09	.92	-1.58	4.18
Agotamiento Emocional	2.77	1.43	.716	-.239
Realización Personal	5.81	.80	-.827	.725
Despersonalización	1.57	.84	2.04	5.56
Emociones positivas	8.38	1.37	-1.13	1.37
Compromiso	8.06	1.37	-.987	1.51
Relaciones positivas	8.28	1.13	-1.11	1.26
Significado	8.94	1.19	-1.69	3.74
Logro	8.48	1.21	-1.06	1.56

Nota. g_1 : asimetría, g_2 : curtosis.

Posteriormente, se procedió con el SEM. En primer lugar se estimó la normalidad multivariada a través del test de Mardia (1970), esta prueba resultó significativa, lo que indicó ausencia de normalidad (Curtosis = 231; $p < .001$), por ende, fue necesaria una estimación matemática robusta, concretamente a través de Mínimos Cuadrados Ponderados Diagonalmente (DWLS, siglas en inglés) ya que es el más idóneo de los procedimientos de cálculo para estos casos (Li, 2016).

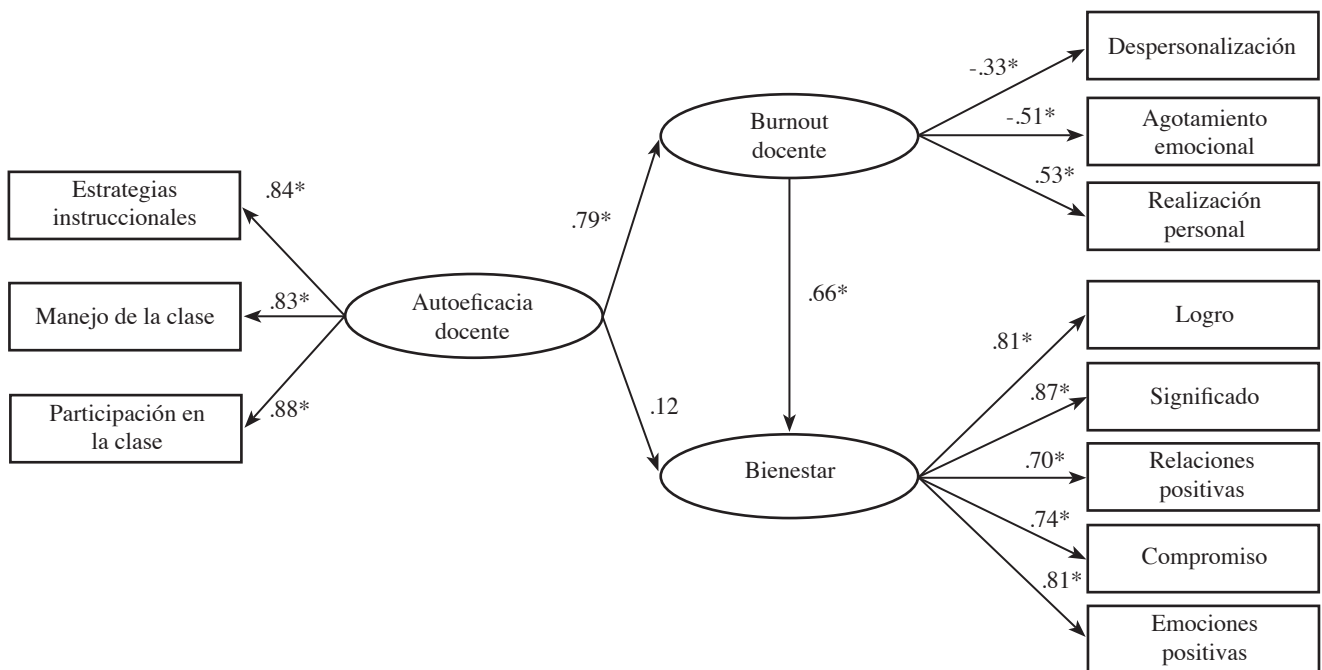
Ahora bien, respecto al modelo SEM, los indicadores de ajuste resultaron adecuados ($\chi^2 = 144$; $df = 41$; $p < .001$; CFI = .98, GFI = .99; TLI = .97; RMSEA = .05; SRMR = .05) siguiendo los criterios de Hair et al. (2018), ya que el CFI, el GFI y el TLI

fueron superiores a .95 mientras que RMSEA y SRMR resultaron inferiores a .07. Al analizar los modelos de medida para autoeficacia y para bienestar, las cargas de las variables observadas en sus respectivas variables latentes fueron superiores a .70 (ver figura 2), por lo que todas las cargas fueron positivas e indican que a mayor puntaje en dichas dimensiones hay un mayor nivel de la variable latente.

Sin embargo, en caso de burnout la dimensión realización personal carga de manera positiva, mientras que agotamiento y despersonalización lo hacen de manera negativa, en este sentido altos puntajes en esta variable latente indican bajo burnout global o ausencia de burnout, además despersonalización tiene una carga moderada-baja en la variable latente (ver figura 2).

Figura 2

Modelo de ecuaciones estructurales resuelto compuesto por Autoeficacia docente, Burnout Docente y Bienestar psicológico PERMA



Nota. * $p < .001$.

Respecto a la capacidad predictiva del modelo, la autoeficacia docente logra predecir la ausencia del burnout ($\gamma = .79$; $p < .001$), así como la ausencia del burnout logra predecir el bienestar ($\gamma = .66$; $p < .001$), en ambos casos la asociación es de dirección positiva y de magnitud moderada-alta. Por su parte, la autoeficacia docente no predice de manera directa el bienestar, ya que no resultó estadísticamente significativa ($\gamma = .12$; $p = .249$). Al considerar el efecto indirecto de la autoeficacia sobre bienestar pasando por la ausencia de burnout esta sí resulta significativa, positiva y moderada ($\gamma = .52$; $p < .001$), por lo que docentes con mayor nivel de autoeficacia, y con mayor ausencia de burnout tendrán mayor bienestar psicológico (ver figura 2).

DISCUSIÓN

El propósito de esta investigación fue establecer el efecto de la autoeficacia docente sobre el burnout, así como la influencia de estos dos sobre el bienestar psicológico. Entendiendo este último desde el modelo PERMA de la psicología positiva. Para ello se evaluó esto con un modelo de ecuaciones estructurales que diera cuenta de las relaciones antes descritas, tanto de los modelos de medida, que suponen la relación entre las variables y sus indicadores/dimensiones, así como de las relaciones predictivas.

A nivel descriptivo los educadores encuestados reportan un alto nivel de bienestar global PERMA, ya que poseen un alto nivel de significado, seguido de logro, emociones positivas, significado, relaciones positivas y compromiso, mostrando concordancia con estudios previos en bienestar docente pero a nivel universitario en Venezuela (Millán et al., 2017).

También se encontró un alto nivel de realización personal, un bajo agotamiento emocional y una mínima despersonalización, siendo similar a otros hallazgos que establecen un nivel bajo de burnout docente en Venezuela y en otros países de Latinoamérica (Rojas-Solis et al., 2021; Tabares-Díaz et al., 2020). Por último, los docentes se perciben con un alto nivel de competencia para manejar la clase, implementar estrategias instruccionales y propiciar la participación en clase, es decir reportan contar con una alta autoeficacia docente.

Respecto al modelo analizado, si bien el SEM resultó estadísticamente adecuado para su interpretación, se deben tener algunas consideraciones en cuanto a los modelos de medida y las relaciones predictivas obtenidas. Respecto a los modelos de medida, se encontró que altos niveles de logro, significado, relaciones positivas, compromiso y emociones positivas, indican un alto nivel de bienestar global PERMA, tal y como lo proponen investigaciones previas (Chaves et al., 2023). Sin embargo, también se halló que la dimensión compromiso no obtuvo una fiabilidad óptima, a pesar de aportar en la medición del bienestar, coincidiendo con estudios previos del instrumento en población venezolana (Cobo-Rendón et al., 2020) y mexicana (Chaves et al., 2023).

En cuanto al modelo de medición en burnout, los resultados indican que un alto nivel de realización personal aunado a un bajo nivel de despersonalización y de agotamiento emocional, dan cuenta de un bajo nivel o ausencia global de burnout docente. Esto era esperado, dado que en el cuestionario la dimensión de baja realización personal se mide de manera inversa si se compara con la despersonalización y el agotamiento (Boles et al., 2000). Por su parte en el modelo de medición para autoeficacia, se obtuvo que altos niveles en manejo de la clase, en participación y en estrategias instruccionales dan cuenta de un alto nivel de la autoeficacia docente global, tal y como establecía la evidencia previa (Salas-Rodríguez et al., 2021).

Referente a la predicción, se obtuvo que la ausencia del burnout implica un alto bienestar psicológico PERMA, como estaba previsto, dado que el burnout afecta no solo la productividad laboral sino también el bienestar de las personas (Maslach & Leiter, 2016). Coincidiendo así con estudios en adolescentes que utilizan un modelo de bienestar desde la psicología positiva (Özhan & Yüksel, 2021), así como investigaciones en docentes basadas en otros modelos de bienestar (Buonomo et al., 2022a; 2022b).

El hallazgo anterior sugiere dos cosas que no son excluyentes. En primer lugar, la relación entre burnout y bienestar no obedece a un continuo preciso, por lo que se debe tener en cuenta que un bajo burnout no siempre implica un alto bienestar PERMA, siendo una asociación más compleja (Larsen et al., 2021),

donde también se deben considerar otras variables que inciden sobre el bienestar (Hascher & Waber, 2021). En segundo lugar, si bien un óptimo nivel del bienestar PERMA puede retroalimentar aspectos escolares como la socialización de los profesores con los estudiantes o la reflexión sobre la docencia (Crider, 2022), también es necesario tener en cuenta el papel del burnout en este tipo de intervenciones, ya que puede incidir sobre el bienestar, y a su vez afectar el desempeño de los docentes así como los procesos de enseñanza.

Respecto a la influencia de la autoeficacia sobre el burnout, esta resultó un predictor positivo y moderado alto, mostrando que aquellos docentes con un alto nivel de autoeficacia presentan menos signos de burnout. De esta manera, una percepción de competencia en la gestión del aula puede constituir un factor protector que mitigue el cansancio emocional, el distanciamiento en las relaciones y ausencia de realización personal, como sugieren revisiones previas (Aloe et al., 2013; Zee & Koomen, 2016) y han confirmado investigaciones recientes (Daniilidou et al., 2020; Lauermann & König, 2016).

En relación a la autoeficacia y el bienestar, no se encontró una asociación significativa. Esto se podría deber a que, si bien el bienestar hace referencia a aspectos asociados a logros, metas y relaciones personales, tal y como lo entiende el modelo PERMA, también podría abarcar aspectos laborales, materiales y de salud física (Millán et al., 2017). En consecuencia, dado que la autoeficacia docente implica competencias en el desempeño dentro del trabajo, estas suponen un mayor peso a la hora de determinar el bienestar laboral (Huang et al., 2019; Shao, 2023; Xiyun et al., 2022), pero no necesariamente para determinar el bienestar psicológico propuesto en este estudio.

A modo de síntesis, se comprueba parcialmente el modelo planteado, la evidencia sugiere que el bienestar psicológico de los docentes concebido desde la psicología positiva, puede ser predicho por el burnout, tal y como ocurre con otras concepciones del bienestar, y si bien el bienestar no es afectado por la autoeficacia docente directamente, esta percepción de eficacia en educadores puede predecir el burnout, por lo que tiene un efecto indirecto pasando por burnout. Es decir, altos niveles de autoeficacia, predicen mayor

nivel de ausencia de burnout, y a este su vez predice un alto nivel de bienestar psicológico PERMA.

En cuanto a las limitaciones, en el presente estudio el muestreo no fue probabilístico y la muestra no fue equitativa en cuanto a sexo, por lo que se debe tener cautela en la generalización. Además, se debe tener en cuenta que al ser una investigación no experimental no se puede garantizar la influencia de la autoeficacia y el burnout (causalidad) sobre el bienestar.

Por último se recomienda para futuras investigaciones, subsanar lo antes expuesto diseñando estudios con muestras equitativas y probabilísticas de ser posible. Asimismo se sugiere incorporar otros tipos de bienestar como el laboral simultáneamente con el modelo PERMA, para evaluar la influencia de la autoeficacia. Así como incluir variables que pudieran ser relevantes desde este modelo, por ejemplo factores protectores como el apoyo social y la resiliencia, también resulta de interés evaluar aspectos relacionados al ámbito laboral como el conflicto entre pares bajo este modelo.

REFERENCIAS

- Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2013). Classroom Management Self-Efficacy and Burnout: A Multivariate Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26(1), 101–126. www.doi.org/10.1007/s10648-013-9244-0
- Ato, M. & Vallejo, G. (2015). *Diseños de investigación en Psicología*. Pirámide.
- Boles, J. S., Dean, D. H., Ricks, J. M., Short, J. C., & Wang, G. (2000). The dimensionality of the Maslach Burnout Inventory across small business owners and educators. *Journal of Vocational Behavior*, 56(1), 12-34. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1999.1689>
- Buonomo, I., Pansini, M., Cervai, S., & Benevene, P. (2022a). Compassionate Work Environments and Their Role in Teachers' Life Satisfaction: The Contribution of Perceived Collective School Performance and Burnout. *International Journal of Environmental Research and Public*

- Health*, 19(21), 14206. <https://doi.org/10.3390/ijerph192114206>
- Buonomo, I., Santoro, P. E., Benevene, P., Borrelli, I., Angelini, G., Fiorilli, C., ... & Moscato, U. (2022b). Buffering the Effects of Burnout on Healthcare Professionals' Health—The Mediating Role of Compassionate Relationships at Work in the COVID Era. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(15), 8966. <https://doi.org/10.3390/ijerph19158966>
- Butler, J., & Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profilers: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 1-48. <https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.526>
- Campbell, S., Greenwood, M., Prior, S., Shearer, T., Walkem, K., Young, S., ... Walker, K. (2020). Purposive sampling: complex or simple? Research case examples. *Journal of Research in Nursing*, 174498712092720. www.doi.org/10.1177/1744987120927206
- Chaves, C., Ballesteros-Valdés, R., Madrideojos, E., & Charles-Leija, H. (2023). PERMA-Profilers for the Evaluation of well-being: Adaptation and Validation in a Sample of University Students and Employees in the Mexican Educational Context. *Applied Research in Quality of Life*, 18, 1-23. <https://doi.org/10.1007/s11482-022-10132-1>
- Choi, M. Y. (2021). Mental and physical factors influencing wellbeing among South Korean emergency workers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(1), 70. <https://doi.org/10.3390/ijerph18010070>
- Cobo-Rendon, R. C., Parra, J. A. A., & García-Álvarez, D. D. J. (2021). Análisis psicométrico del perfil de bienestar “PERMA-PROFILER” en una muestra estudiantes de Psicología. *Anuario de Psicología/The UB Journal of Psychology*, 51(1), 35-43. <https://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/view/anpsic2021.51.5>
- Compton, W. C. & Hoffman, E. (2020). *Positive Psychology The Science of Happiness and Flourishing*. Sage.
- Coolican, H. (2024). *Research Methods and Statistics in Psychology* (8 ed.). Routledge.
- Crider, J. S. (2022). *Teachers Experiences with Positive Emotion, Engagement, Relationships, Meaning, and Achievement (PERMA): A Qualitative Interview Study* (Doctoral dissertation, Piedmont University). <https://bit.ly/3vSL6or>
- Daniilidou, A., Platsidou, M., & Gonida, E. (2020). Primary school teachers resilience: association with teacher self-efficacy, burnout and stress. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 18(52), 549-582. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v18i52.3487>
- Garassini, M. E., Castro Solano, A., Daset, L., Ibanez, C., Ortega, A., Vinaccia, S. & Graziano, L. (2022) Positive Psychology in South America. En E. C. Chang, C. Downey, H. Yang, I. Zettler & M. Muyan (Eds). *The International Handbook of Positive Psychology A Global Perspective on the Science of Positive Human Existence* (pp. 75-132). Springer.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2018). *Multivariate Data Analysis*. Cengage.
- Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational research review*, 34, 100411. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
- Hernández, A., Ponsoda, V., Muñoz, J., Prieto, G., & Elosua, P. (2016). Revisión del modelo para evaluar la calidad de los tests utilizados en España. *Papeles del Psicólogo*, 37(3), 192-197. <https://psycnet.apa.org/record/2016-57110-006>
- Huang, S., Yin, H., & Lv, L. (2019). Job characteristics and teacher well-being: the mediation of teacher self-monitoring and teacher self-efficacy. *Educational Psychology*, 39(3), 313-331. www.doi.org/10.1080/01443410.2018.1543855
- Jamovi project. (2022). Jamovi (Version 2.3). [Software de cómputo]. <https://www.jamovi.org>
- Jia, H. (2022). English as a Foreign Language Learners' Well-Being and Their Academic Engagement: The Mediating Role of English as a Foreign Language Learners' Self-Efficacy. *Front. Psychol.* 13:882886. www.doi.org/10.3389/fpsyg.2022.882886

- Kim, L. E., & Burić, I. (2020). Teacher self-efficacy and burnout: Determining the directions of prediction through an autoregressive cross-lagged panel model. *Journal of Educational Psychology, 112*(8), 1661-1676. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/edu0000424>
- Kline, R. B. (2023). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. The Guilford Press.
- Larsen, D., Chu, J. T., Yu, L., Chang, Y., Donelan, K., & Palamara, K. (2021). Correlating burnout and well-being in a multisite study of internal medicine residents and faculty. *Journal of General Internal Medicine, 36*, 1422-1426. <https://doi.org/10.1007/s11606-021-06653-4>
- Lauermann, F., & König, J. (2016). Teachers' professional competence and wellbeing: Understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout. *Learning and Instruction, 45*, 9-19. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.06.006>
- Li, C. H. (2016). The performance of ML, DWLS, and ULS estimation with robust corrections in structural equation models with ordinal variables. *Psychological methods, 21*(3), 369. <https://doi.org/10.1037/met0000093>
- Liang, W., Song, H., & Sun, R. (2020). Can a professional learning community facilitate teacher well-being in China? The mediating role of teaching self-efficacy. *Educational Studies, 1-20*. www.doi.org/10.1080/03055698.2020.1755953
- Mardia, K. V. (1970). Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications. *Biometrika, 57*(3), 519-530. <https://doi.org/10.1093/biomet/57.3.519>
- Maslach, C. (2018). Job burnout in professional and economic context. En A. A. Ariyanto, H. Muluk, P. Newcombe, F. P. Piercy, E. Kristi Poerwandari & S. H. R. Suradijono (Eds). *Diversity in unity: Perspectives from psychology and behavioral sciences* (pp. 11-18). Taylor & Francis.
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (2017). Understanding Burnout New Models. En C. L. Cooper & J. Campbell Quick (Eds.). *The Handbook of Stress and Health A Guide to Research Practice* (pp. 36-56). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118993811.ch3>
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (2016). Burnout. En G. Fink (Ed.). *Stress: Concepts, Cognition, Emotion, and Behavior. Handbook of Stress Series Volume 1* (pp. 351-357) <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-800951-2.00044-3>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory manual* (2nd ed.). Consulting Psychologists Press.
- Meneguín, S., Ignácio, I., Pollo, C. F., Honório, H. M., Patini, M. S. G., & de Oliveira, C. (2023). Burnout and quality of life in nursing staff during the COVID-19 pandemic. *BMC nursing, 22*(1), 14. <https://doi.org/10.1186/s12912-022-01168-7>
- Millán, A., Calvanese, N., & D'Aubeterre, M. E. (2017). Condiciones de trabajo, estrés laboral, dependencia universitaria y bienestar psicológico en docentes universitarios. *REDU. Revista de Docencia Universitaria, 15*(1), 195-218. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.6009>
- Morris, D. B., Usher, E. L., & Chen, J. A. (2016). Reconceptualizing the Sources of Teaching Self-Efficacy: a Critical Review of Emerging Literature. *Educational Psychology Review, 29*(4), 795-833. www.doi.org/10.1007/s10648-016-9378-y
- Özhan, M. B., & Yüksel, G. (2021). The Effect of School Burnout on Academic Achievement and Well-Being in High School Students: A Holistic Model Proposal. *International Journal of Contemporary Educational Research, 8*(1), 145-162. <https://doi.org/10.33200/ijcer.824488>
- Öztürk, M., Bulut, M. B., & Yildiz, M. (2021). Predictors of Teacher Burnout in Middle Education: School Culture and Self-Efficacy. *Studia Psychologica, 63*(1), 5-23. <https://doi.org/10.31577/sp.2021.01.811>
- Rojas Solís, J. L., Totolhua Reyes, B. A., & Rodríguez Vásquez, D. J. (2021). Síndrome de Burnout en docentes universitarios latinoamericanos: Una revisión sistemática. *Espiral. Cuadernos del profesorado, 14*(29), 135-150. <https://doi.org/10.25115/ecp.v14i29.4657>

- Salas-Rodríguez, F., Lara, S., & Martínez, M. (2021). Spanish version of the Teachers' Sense of Efficacy Scale: An adaptation and validation study. *Frontiers in Psychology, 12*, 714145. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.714145>
- Schunk, D.H., & DiBenedetto, M.K. (2019). Motivation and Social Cognitive Theory. *Contemporary Educational Psychology, 60*, 101832. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>
- Seligman, M. E. P. (2016). *Florecer: La Nueva Psicología Positiva y la Búsqueda del Bienestar*. Océano.
- Shao, G. (2023). A model of teacher enthusiasm, teacher self-efficacy, grit, and teacher well-being among English as a foreign language teachers. *Frontiers in Psychology, 13*:1169824. [www.doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1169824](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1169824)
- Tabares-Díaz, Y. A., Martínez-Daza, V. A., Matabanchoy-Tulcán, S. M. (2020). Síndrome de Burnout en docentes de Latinoamérica: Una revisión sistemática. *Universidad y Salud, 22*(3), 265-279. <https://doi.org/10.22267/rus.202203.199>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783-805. [www.doi.org/10.1016/s0742-051x\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(01)00036-1)
- VandenBos, G.R. (2015). *APA Dictionary of Psychology* (2a ed.). USA: American Psychological Association. [www.doi.org/10.1037/14646-000](https://doi.org/10.1037/14646-000)
- Xiyun, S., Fathi, J., Shirbagi, N. & Mohammaddockht, F. (2022). A Structural Model of Teacher Self-Efficacy, Emotion Regulation, and Psychological Wellbeing Among English Teachers. *Frontiers in Psychology, 13*:904151. [www.doi.org/10.3389/fpsyg.2022.904151](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.904151)
- Yildizli, H. (2019). Structural Relationships among Teachers' Goal Orientations for Teaching, Self-Efficacy, Burnout, and Attitudes towards Teaching. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science, 12*(4), 111-125. <https://doi.org/10.7160/eriesj.2019.120402>
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research, 86*(4), 981-1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>
- Zhao, W., Liao, X., Li, Q., Jiang, W., & Ding, W. (2022). The relationship between teacher job stress and burnout: a moderated mediation model. *Frontiers in Psychology, 12*, 6499. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.784243>
- Zheng, S., Liu, H., & Yao, M. (2022). Linking young teachers' self-efficacy and responsibility with their well-being: the mediating role of teaching emotions. *Current Psychology, 1-13*. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03342-1>