



Original

## Efecto mediador y moderador de la *resiliencia* entre la *autoeficacia* y el *burnout* entre el profesorado universitario de ciencias sociales y legales



Héctor Galindo-Domínguez<sup>a,\*</sup>, Maitane Pegalajar<sup>b</sup>, y Juan-de-Dios Uriarte<sup>c</sup>

<sup>a</sup> Facultad de Psicología y Educación, Universidad de Deusto, Donostia-San Sebastian, Gipuzkoa, España

<sup>b</sup> Facultad de Educación, Universidad del País Vasco, Donostia-San Sebastian, Gipuzkoa, España

<sup>c</sup> Facultad de Educación, Universidad del País Vasco, Leioa, Bizkaia, España

### INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

#### Historia del artículo:

Recibido el 5 de noviembre de 2019

Aceptado el 24 de abril de 2020

On-line el 21 de junio de 2020

#### Palabras clave:

Autoeficacia

Resiliencia

Burnout

Universidad

Mediación

Moderación

### R E S U M E N

Se cree que una percepción positiva de uno mismo al desarrollar una tarea concreta permite tener un mejor posicionamiento para hacer frente a los retos surgidos en el ámbito profesional con mayor facilidad y optimismo, reduciendo consecuentemente los niveles de *burnout*. El principal objetivo de esta investigación es verificar a través de un análisis de mediación y moderación si esta hipótesis, que conecta, *autoeficacia*, *resiliencia* y *burnout*, es cierta entre el profesorado universitario de ciencias sociales y legales. Para ello 384 profesores participan en este estudio. De los resultados se observa cómo la *resiliencia* funciona como mediadora entre la *autoeficacia* y el *burnout* con la misma fuerza, independientemente de las variables contextuales, pero no como moderadora. De igual modo, las correlaciones entre los tres constructos resultan significativas en todos los casos. Finalmente, se hallan diferencias significativas en el género y en el tipo de universidad. En vista de estos resultados, se discute su aplicabilidad teórica y práctica.

© 2020 Publicado por Elsevier España, S.L.U. en nombre de Universidad de País Vasco.

### Mediator and moderator effect of resilience between self-efficacy and burnout amongst social and legal sciences faculty members

#### A B S T R A C T

It is believed that a positive perception that one has when performing a specific task, allows having a better positioning to be able to face the challenges demanded by the professional environment with greater ease and optimism, consequently, reducing the levels of *burnout*. The main objective of this research is to verify by means of an analysis of mediation and moderation if this hypothesis, that connects *self-efficacy*, *resilience* and *burnout*, occurs amongst social and legal sciences faculty members. To this effect, 384 faculty members participated on this study. The results reveal that *resilience* works as a mediator between *self-efficacy* and *burnout* with the same strength regardless of the contextual variables, but not as moderator. The correlations between the three constructs resulted significant in all cases. Finally, meaningful differences were found between gender and between the type of university. In view of these results, theoretical and practical applicability is discussed.

© 2020 Published by Elsevier España, S.L.U. on behalf of Universidad de País Vasco.

#### Keywords:

Self-efficacy

Resilience

Burnout

University

Mediation

Moderation

\* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: [hectorgalindo@deusto.es](mailto:hectorgalindo@deusto.es) (H. Galindo-Domínguez).

## Introducción

### *Autoeficacia docente y su relación con el burnout profesional*

La *autoeficacia* surge como un responsable cognitivo y motivador de dirigir el comportamiento humano. Se considera como un juicio o evaluación que cada individuo realiza sobre sus capacidades y habilidades a la hora de realizar una determinada tarea (Bandura, 1982; Olaz, 2003). En esta línea, las valoraciones positivas o negativas que cada uno tiene sobre sí mismo se basan en experiencias previas y en sus percepciones y creencias sobre su capacidad para hacer frente a una determinada tarea, y varían intrapsíquicamente en el tiempo e interpersonalmente (Fernández, 2008).

En el ámbito educativo, la mayoría de estudios actuales en esta línea están principalmente basados en el modelo cognitivo social de Albert Bandura, quien sostiene la idea de que el funcionamiento humano abarca tanto la interacción entre el comportamiento y el entorno, como otros factores personales (biológicos, cognitivos y afectivos) que influyen en las creencias sobre lo que cada persona puede hacer (Bandura, 1986; Valverde, 2011). De igual modo, esta teoría expone que la *autoeficacia* está formada a partir de: (1) experiencias de dominio o experiencias directas previas que los individuos han tenido con la tarea a realizar; (2) experiencias vicarias que se supone que son capaces de desarrollar cuando ven que otros son capaces de desarrollarla; (3) la persuasión verbal, que funciona como un refuerzo positivo, y (4) el estado emocional y psicológico que presente el individuo (Bandura, 1986).

En el ámbito de la *autoeficacia* docente destacan los modelos multidimensionales de Tscannen-Moran, Woolfolk, y Hoy (1998), y de Prieto (2007). Este segundo modelo en concreto, desarrollado a partir de las contribuciones de Bandura, se centra en analizar y evaluar la práctica docente basándose en diferentes dimensiones llevadas a cabo por los docentes universitarios en sus quehaceres diarios. Más exactamente, en este se analizan las habilidades docentes para planificar la docencia, para involucrar al alumnado en su aprendizaje, para producir un clima de clase positivo a través de la interacción de los estudiantes, y para evaluar críticamente su propia práctica educativa. A pesar de que no hay un claro acuerdo de la relación entre *autoeficacia* con constructos como el autoconcepto o la autoestima, siendo necesario realizar investigaciones más profundas (Bong y Clark, 1999; Prieto, 2002), principalmente en los últimos años, las investigaciones se centran en estudiar el impacto de la *autoeficacia* en el *burnout* docente, tal vez debido a que las posibilidades de que los docentes sufran este síndrome exhaustivo son altas (Gholami, 2015; Olivares-Faúndez y Villalta, 2015; Otero-López, Santiago, y Castro, 2008; Smetackova, 2017).

El *burnout* se entiende como una respuesta negativa al estrés laboral crónico, caracterizado por altos niveles de agotamiento emocional y despersonalización, así como bajos niveles de realización personal en el trabajo (Maslach, Schaufeli, y Leiter, 2001). En esta línea, el impacto de la *autoeficacia* docente es tal que algunos estudios apoyan la idea de que docentes con altas percepciones de ineficacia presentan altos signos de *burnout* profesional y, consecuentemente desarrollan acciones menos efectivas con sus estudiantes. En este sentido, la *autoeficacia* juega un papel esencial cuando se trata de evitar los efectos negativos del estrés laboral (Bermejo y Prieto, 2005; León-Rubio, Cantero, y León-Pérez, 2011), promoviendo la motivación, el esfuerzo y la persistencia en el logro profesional (Fernández, 2008; Makara-Studzinska, Golonka, y Izydorczyk, 2019; Tschannen-Moran, Woolfolk, y Hoy, 1998).

La correlación y la causalidad entre ambos constructos ha sido un tema investigado en varias etapas educativas, principalmente apoyando la idea de una correlación y una causalidad inversa entre la *autoeficacia* docente y el *burnout* (Cezmi, Bozgeyik, y Eser, 2014; Evers, Brouwers, y Tomic, 2002; Friedman, 2003; Gholami, 2015; León-Rubio et al., 2011; Smetackova, 2017; Ventura, Salanova, y

Llorens, 2015). Los docentes que dudan sobre sus capacidades y habilidades profesionales generan un entorno negativo en el aula (Fernández-Miranda, 2014), y comienzan a ver su trabajo como una obligación auto-impuesta y no deseada, conllevando a la angustia, a los ataques, al estrés, a la disconformidad, al conflicto, al agotamiento o al absentismo (Acton y Glasgow, 2015; Betoret y Artiga, 2010; Brown, 2012; Gibbs y Miller, 2014).

Finalmente, es significativo subrayar que a pesar del hecho de que algunos estudios apoyen la idea de que ciertas variables contextuales como el género o la edad, tienen algo de influencia en el desarrollo de la *autoeficacia* y el *burnout* (Cezmi et al., 2014; Egido, López-Martín, Manso, y Valle, 2018; Holzberger, Philipp, y Kunter, 2013; León-Rubio et al., 2011), se puede observar un cierto desacuerdo con otros trabajos en los cuales se hallan diferencias significativas en función del género, rango académico e incluso años de experiencia docente (Antonioni, Polychroni, y Vlachakis, 2006; Vercambre, Brosselin, Gilbert, Nerrière, y Kovess-Masféty, 2009).

### *Resiliencia y su papel sobre la autoeficacia*

A pesar de que la definición de *resiliencia* varíe a lo largo de la literatura dependiendo de si se considera como un rasgo de la personalidad, un proceso o un resultado, hay acuerdo en que la *resiliencia* requiere un esfuerzo constante en avanzar hacia delante de manera positiva y haciendo frente a los factores de riesgo psicosociales que se le presenta a la población (Southwick, Bonanno, Masten, Panter-Brick, y Yehuda, 2014). Además, la *resiliencia* es un constructo multidimensional en el que se caracteriza a la gente por tener altos valores de optimismo, adaptabilidad, determinación, perseverancia, realizar decisiones arriesgadas, tolerancia ante la incertidumbre y bajos valores de miedo al fracaso (Gu y Day, 2007; Bonanno, 2004; Ledesma, 2014; Ungar, 2004). Operacionalmente se puede considerar como una medida de la habilidad para superar el estrés. En el transcurso del tiempo, el desarrollo y la consolidación de la *resiliencia* en poblaciones de niños y adolescentes ha suscitado especial interés entre los investigadores, en detrimento de una importante limitación en la cantidad de estudios empíricos de este constructo entre adultos y docentes (Gu y Day, 2013).

Como Cezmi et al. (2014) sugieren que una de las variables que tiene un impacto significativo en la *resiliencia* de los docentes es la percepción que ellos mismos tienen sobre sus conocimientos, habilidades y experiencias. En este sentido, Schwarzer y Warner (2013) señalan que es posible que la *resiliencia* puede ser una consecuencia de la *autoeficacia* debido al hecho de que sentir el control, la seguridad y el optimismo al desarrollar una tarea específica puede proporcionar la confianza suficiente para hacer frente a ciertos estresores.

Meseguer, Soler, y Fernández (2017) remarcan cómo la *resiliencia* funciona como un completo mediador en aquellos modelos en los que las personas tienen que hacer frente a estresores de la vida, como situaciones de desempleo, por citar alguno. En referencia a esto, Plamenova, Rodríguez, Toderá, y Abate (2019) van un paso más lejos, analizando el efecto mediador de ambos, *autoeficacia* y *resiliencia*, en un modelo más complejo. Estos autores apuntan a cómo la motivación predice significativamente la *resiliencia*, funcionando este último constructo como una herramienta significativa a la hora de reducir el estrés psicológico. Esta idea de entender la *resiliencia* como una variable mediadora y amortiguadora en presencia del agotamiento laboral se discute previamente también en otros estudios bajo la misma hipótesis (Treglown, Palaïou, Zarola, y Furnham, 2016; Ventura, Salanova, y Llorens, 2015), observando cómo la gente con altos niveles de *autoeficacia* y una personalidad más enfocada en el interés percibe los retos laborales con mayor optimismo y menos obstaculizadores, llevando esta situación a un estado en el que el docente se involucra más con su trabajo y presenta menor agotamiento mental. Este modelo puede ser explicado

debido a que los docentes con altas capacidades y competencias laborales son capaces de usar todos sus esfuerzos para superar y adaptarse a las dificultades profesionales con mayor facilidad y sentir menos los estresores causados por su puesto de trabajo (Vicente y Gabari, 2019).

### Propósito del estudio

En la literatura ya se pueden hallar algunos modelos de ecuaciones estructurales sólidos que confirman la causalidad entre *autoeficacia* y *burnout* (p. ej., Khani, y Mirzaee, 2015). Basándonos en estudios previos llevados a cabo en poblaciones ajenas al ámbito educativo se puede observar que la causalidad entre estas dos variables ocurre debido a la presencia de una tercera variable intermedia: la *resiliencia* (Rees et al., 2016; Ventura et al., 2015). En este sentido se piensa que una percepción positiva sobre la habilidad para llevar a cabo una determinada tarea de manera correcta permite afrontar los retos y los problemas con una percepción mejor y más optimista de la realidad, consiguiendo la menor cantidad de efectos negativos debido al *burnout* (Schwarzer y Warner, 2013).

Hasta ahora, la amplia mayoría de estudios que unen *autoeficacia*, *resiliencia* y *burnout* son correlacionales y/o causales entre dos de los tres constructos, como hemos visto en el marco teórico del presente trabajo. En este sentido es necesario comprender la causalidad entre estas tres variables con el fin de permitirnos avanzar en el conocimiento del bienestar del docente universitario. Del mismo modo y relacionado con la idea anterior, casi todos los trabajos sobre *autoeficacia*, *resiliencia* y *burnout* están centrados en el contexto escolar, dejando de lado el papel de estos constructos entre el profesorado universitario. Por consiguiente, esta área requiere ser investigada en mayor profundidad (Olivares-Fáundez y Villalta, 2015). Por estas razones, el principal objetivo de este estudio es arrojar algo de luz a cómo la *resiliencia* media y modera entre la *autoeficacia* docente y el *burnout* entre el profesorado de ciencias sociales y legales.

## Método

### Participantes

Para esta investigación se les a participar a 4218 docentes universitarios del ámbito de las ciencias sociales y legales. No obstante, el número de participantes definitivo es de 384 docentes (tasa de respuesta del 9.10%). La muestra se selecciona a través de métodos no probabilísticos, eligiendo a las universidades participantes en base a la cercanía con respecto a los autores.

En referencia a las variables contextuales, del total de la muestra, 146 (38%) son varones y 238 (62%) mujeres, con una media de edad de 46.33 años ( $DT = 10.72$  años), y una media de 16.51 años de experiencia docente ( $DT = 11.07$  años). En relación al rango académico, 51 (13.3%) de ellos son profesores no doctores, 151 (39.3%) son profesores ayudantes o contratados doctor, 64 (16.7%) son profesores asociados, 95 (24.7%) son profesores titulares y 23 (6%) son catedráticos. Finalmente, en base al ámbito de procedencia dentro de las ciencias sociales y legales la distribución fue la siguiente: 2 (.5%) provienen de la antropología, 2 (.5%) provienen de los recursos humanos y ciencias laborales, 22 (5.7%) provienen de las ciencias de la actividad física y el deporte, 41 (10.7%) provienen de las ciencias de la información y la comunicación, 23 (6%) provienen de las ciencias legales y políticas, 54 (14.1%) provienen del ámbito de la gestión empresarial y económica, 27 (7%) provienen de la geografía e historia, 121 (31.5%) provienen de la educación y la pedagogía, 8 (2.1%) provienen del *marketing*, 66% (17.2%) provienen de la psico-

logía, 11 (2.9%) provienen de la sociología y 7 (1.8%) provienen del turismo.

### Instrumentos

Con el fin de medir cada constructo, se emplean tres instrumentos diferentes. La *resiliencia* se mide a través de la versión española del *Connor-Davidson Resilience Scale* (Manzano-García y Ayala, 2013). Esta escala está formada por 23 ítems tipo Likert divididos en tres factores diferentes: *robustez*, *ingenio* y *optimismo*.

Respecto al *burnout*, se emplea la versión española del *Maslach Burnout Inventory* (Seisdedos, 1997). Esta escala está formada por 22 ítems tipo Likert divididos en tres factores diferentes: *agotamiento emocional*, *realización personal* y *despersonalización*.

Con respecto a la *autoeficacia*, esta se evalúa empleando la *Escala de Autoeficacia Docente del Profesor Universitario* (Prieto, 2007). Esta escala está formada por 44 ítems tipo Likert, divididos en cuatro factores diferentes: *planificación de la enseñanza*, *implicación activa de los estudiantes en su aprendizaje*, *interacción positiva en el aula* y *evaluación del aprendizaje y de la función docente* (autoevaluación).

Finalmente se recopilan algunas variables contextuales de los participantes. Más exactamente su género, edad, años de experiencia docente, tipo de universidad, rango académico, cantidad de sexenios, ámbito de las ciencias sociales y legales en el que trabajan, idioma que usan en la enseñanza, metodología de enseñanza usada y su distribución percibida entre el tiempo de trabajo destinado a la docencia, investigación y gestión.

### Procedimiento

La investigación comienza creando una base de datos de los potenciales instrumentos que se pueden emplear. Entre los autores se llega a un acuerdo de cuáles podrían ser los instrumentos más eficientes para conseguir el propósito establecido, y se convierten a formato *online*. Mientras tanto, se crea una base de datos con los *e-mail* de los posibles participantes. Con respecto a las condiciones éticas, es necesario subrayar el hecho de que este estudio se lleva a cabo por un grupo de investigación independiente. De igual modo, es necesario señalar que la muestra está formada por adultos, quienes voluntariamente participan en el estudio después de haberles explicado cuáles van a ser los pasos a seguir en caso de participar. En todo momento se respeta su anonimato y no hay una intervención manipulativa, lo cual ayuda a eliminar posibles riesgos y asegura que los estándares éticos de investigaciones humanas se cumplen. A lo largo de junio de 2018, se envía un mensaje a los participantes invitándoles a colaborar. En este mensaje, se detalla el propósito de la investigación, el plazo y los pasos para completar el cuestionario. Finalmente, la información es recopilada y analizada a través de SPSS® Statistics v.24.0, AMOS® v.24.0 y la macro Process v.3.0. para SPSS® Statistics.

### Análisis de datos

Para lograr los objetivos planteados, se emplea SPSS® Statistics 24, SPSS® AMOS 24 y la macro Process. En primer lugar, se llevan a cabo diversos análisis de correlaciones y fiabilidad a través de SPSS® Statistics. El índice de correlación usado es el coeficiente de correlación de Pearson y los índices de fiabilidad empleados son el alfa de Cronbach, el omega de McDonald, la varianza media extraída (VME) y la fiabilidad compuesta. Seguidamente, se evalúa la bondad de ajuste del modelo a través de SPSS® AMOS. En este sentido, se analizan los índices de bondad absoluta, relativa y de parsimonia. Específicamente, el ajuste absoluto se evalúa a través de los índices  $\chi^2/df$  y RMSEA, el ajuste relativo a través del índice CFI y el ajuste de parsimonia a través del índice AIC. Finalmente, se usa el macro Process con el fin de proceder con ambos análisis, el de mediación

y el de moderación. En estos análisis se estudian los coeficientes  $\beta$  no estandarizados, los errores estándares y los límites inferiores y superiores. Estos análisis se llevan a cabo a través de diferentes variables latentes (todas las dimensiones de todos los constructos). Asimismo, cada variable latente está operativizada a través de una serie de variables manifiestas (todos los ítems de cada dimensión). Toda la información empleada cumple con los supuestos de normalidad en cuanto que todas las dimensiones se encuentran en el rango de asimetría y curtosis de  $\pm 2$  (George y Mallery, 2010). No se hallan casos perdidos en los datos estadísticos.

## Resultados

En primer lugar se lleva a cabo un análisis de correlación de las diferentes subescalas. Como se esperaba, la amplia mayoría de las subescalas correlaciona entre ellas. Además, es significativo mencionar el hecho de que los coeficientes  $r$  de Pearson de la *resiliencia* ( $r = .613$  a  $r = .728$ ) y la *autoeficacia* ( $r = .629$  a  $r = .762$ ) correlacionan moderadamente y altamente (Hinkle, Wiersma, y Jurs, 2003) entre todas las subdimensiones, como se recoge en la *Tabla 1*.

Finalmente, los estadísticos de fiabilidad muestran que en general, la fiabilidad de las escalas y subescalas empleadas es adecuada, a pesar de que la dimensión de *despersonalización* puntúa por debajo de lo comúnmente aceptado en los valores de fiabilidad. Este problema también ocurre en otros estudios (Gil-Monte y Peiró, 1999; León-Rubio et al., 2011) y algunos investigadores recomiendan asumir la solución bifactorial del *burnout* si la fiabilidad de la subescala de *despersonalización* no es adecuada para investigación (Gil-Monte y Peiró, 1999; Grajales, 2000). Debido a este problema, para los análisis principales del estudio el *burnout* se considera como un constructo bidimensional.

Los análisis de fiabilidad alfa de Cronbach se complementan analizando el  $\omega$  de McDonald. En este caso, la *autoeficacia* (*planificación de la enseñanza*,  $\omega = .823$ ; *implicación activa de los estudiantes en su aprendizaje*,  $\omega = .817$ ; *interacción positiva en el aula*,  $\omega = .819$ ; *evaluación del aprendizaje y de la función docente*,  $\omega = .824$ ), la *resiliencia* (*robustez*,  $\omega = .841$ ; *ingenio*,  $\omega = .788$ ; *optimismo*,  $\omega = .671$ ) y el *burnout* (*agotamiento emocional*,  $\omega = .872$ ; *falta de realización personal*,  $\omega = .802$ ; *despersonalización*,  $\omega = .584$ ) obtienen niveles similares de fiabilidad a los del análisis de alfa de Cronbach.

Con respecto a la VME y la fiabilidad compuesta (FC), los resultados son los siguientes: *autoeficacia* (*planificación de la enseñanza*, VME = .502, FC = .902; *implicación activa de los estudiantes en su aprendizaje*, VME = .476, FC = .875; *interacción positiva en el aula*, VME = .472, FC = .871; *evaluación del aprendizaje y de la función docente*, VME = .508, FC = .905), *resiliencia* (*robustez*, VME = .441, FC = .874; *ingenio*, VME = .440, CR = .845; *optimismo*, VME = .288, FC =

.707) y *burnout* (*agotamiento emocional*, VME = .497, FC = .895; *falta de realización personal*, VME = .423, FC = .848; *despersonalización*, VME = .374, FC = .745).

Finalmente, la bondad de ajuste de los diferentes constructos no es del todo mala, pero sí mejorable (Hooper, Coughlan, y Mullen, 2008). En el caso de la *autoeficacia*, estos valores son de  $\chi^2/df = 3.42$ , CFI = .908, RMSEA = .071, AIC = 730.225; en el caso de la *resiliencia* estos valores son de  $\chi^2/df = 2.30$ , CFI = .842, RMSEA = .058, AIC = 2144.664; y en el caso del *burnout* estos valores son de  $\chi^2/df = 3.94$ ; CFI = .879; RMSEA = .082; AIC = 519.446.

## Análisis de mediación de la resiliencia

El análisis de mediación ayuda a analizar si el efecto de la variable independiente (*autoeficacia*), sobre la variable dependiente (*burnout*) puede estar mediada por el cambio en una variable mediadora (*resiliencia*) (Gunzler, Chen, Wu, y Zhang, 2013). Empleando el macro Process para SPSS® Statistics, se lleva a cabo un análisis de mediación considerando como variable predictora la *autoeficacia* docente, el *burnout* como variable dependiente y la *resiliencia* como variable mediadora. Para este fin se emplea la técnica de *bootstrapping* con un total de 10.000 muestras. Como se refleja en la *Figura 1*, el efecto directo ( $c'$ ) hace referencia a la vía que va desde la *autoeficacia* docente hasta el *burnout* mientras se controla la variable mediadora; el efecto indirecto ( $ab$ ) hace referencia al efecto de la *autoeficacia* docente en el *burnout* a través de la variable mediadora, y el efecto total ( $c$ ) hace referencia a la suma de los efectos directos e indirectos de la *autoeficacia* sobre el *burnout*. Este efecto total ocurre cuando la variable mediadora es excluida.

Los resultados muestran resultados significativos en el efecto directo ( $c' = -.0613$ ,  $p = .043$ ) y total ( $c = -.2043$ ,  $p = .000$ ) de la *autoeficacia* sobre el *burnout*, como se muestra en la *Tabla 2*. Además, el efecto indirecto del modelo también es significativo ( $ab = -.1430$ ,  $p = .000$ ), en cuanto que el valor cero no está incluido en el intervalo de confianza del 95% (LI =  $-.1856$ , LS =  $-.1047$ ) y en cuanto a que el test de Sobel arroja valores estadísticamente significativos para la mediación parcial ( $z = -7.2348$ ,  $p = .000$ ). Estos resultados confirman el hecho de que cuando la *resiliencia* es considerada una variable mediadora, ocurre una reducción del efecto directo de la *autoeficacia* docente sobre el *burnout* o en otras palabras, que la *resiliencia* media parcial y significativamente entre la *autoeficacia* y el *burnout* entre el profesorado universitario de ciencias sociales y legales.

Además, se lleva a cabo un análisis de mediación moderada con algunas variables personales con el fin de comprobar si los resultados de mediación del análisis previo ocurren independientemente de las variables contextuales. Para este fin, se emplean como

**Tabla 1**  
Correlación de las subescalas

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
AE (1)	(.87)	.461***	.330***	-.306***	-.341***	-.362***	-.099	-.155**	-.188***	-.098
FRP (2)	—	(.78)	.361***	-.468***	-.501***	-.537***	-.387***	-.494***	-.577***	-.408**
D (3)	—	—	(.56)	-.165**	-.271***	-.238***	-.186**	-.243***	-.349***	-.126**
R (4)	—	—	—	(.90)	.689***	.728***	.415***	.413***	.420***	.412***
I (5)	—	—	—	—	(.83)	.613***	.435***	.408***	.430***	.404***
O (6)	—	—	—	—	—	(.70)	.378***	.407***	.413***	.359***
PE (7)	—	—	—	—	—	—	(.84)	.676***	.672***	.762***
IAE (8)	—	—	—	—	—	—	—	(.83)	.754***	.672***
IPA (9)	—	—	—	—	—	—	—	—	(.83)	.629***
EAF (10)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	(.85)

AE: agotamiento emocional; D: despersonalización; EAF: evaluación del aprendizaje y de la función docente; FRP: falta de realización personal; I: ingenio; IAE: implicación activa de los estudiantes en su aprendizaje; IPA: interacción positiva en el aula; O: optimismo; PE: planificación de la enseñanza; R: robustez.

La consistencia interna de las diferentes subescalas se muestra entre paréntesis en la diagonal principal.

\* $p < .05$ ;

\*\*  $p < .01$ ;

\*\*\*  $p < .00$  (bilateral).



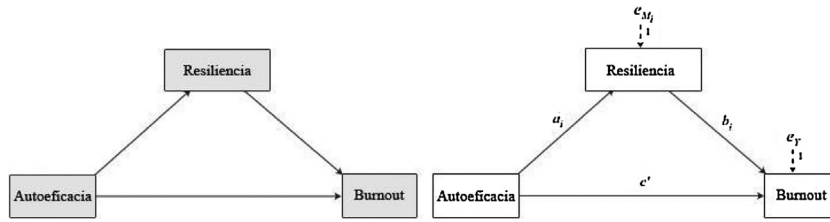


Figura 1. Diagrama conceptual de mediación de la resiliencia entre la autoeficacia y el burnout. Fuente: adaptado de Hayes (2017).

Tabla 2  
Resultados del análisis de mediación

Efecto	Ruta	Coeficiente	EE	IC 95%	
				LI	LS
Efecto directo de la autoeficacia en la resiliencia	a	.2428***	.0212	.2012	.2845
Efecto directo de la resiliencia en el burnout	b	-.5889***	.0631	-.7129	-.4650
Efecto directo de la autoeficacia en el burnout	c'	-.0613*	.0303	-.1209	-.0018
Efecto total de la autoeficacia en el burnout	c	-.2043***	.0289	-.2612	-.1475
Efecto indirecto	ab	-.1430 (sig.)	.0206	-.1856	-.1047
Test de Sobel	z	-7.2348***	0.019		
Efecto total del modelo de burnout (R <sup>2</sup> = .28)					

Coefficiente: coeficientes  $\beta$  no estandarizados; EE: errores estándar; IC 95%: intervalo de confianza del 95%; LI: límite inferior; LS: límite superior.

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ;

\*\*\*  $p < .00$ ; (sig.), significativo. 10,000 muestras de *bootstrap*.

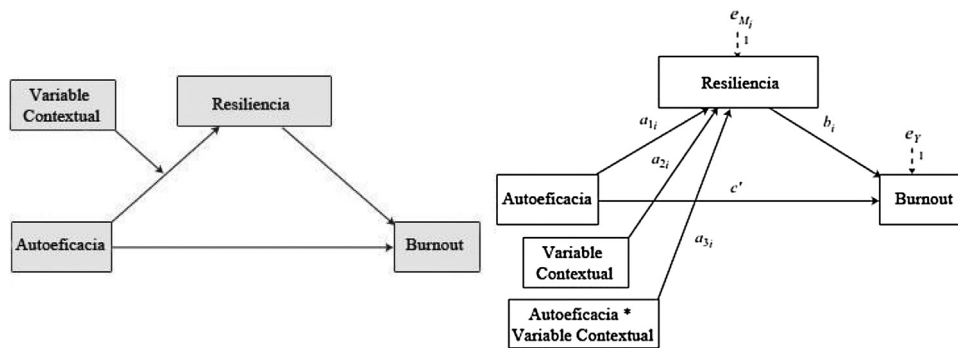


Figura 2. Diagrama conceptual y estadístico de la mediación moderada. Fuente: adaptado de Hayes (2017).

variables contextuales el género, la edad, los años de experiencia docente, el tipo de universidad, el rango académico, el número de sexenios y el porcentaje total de tiempo destinado a la docencia, investigación y gestión. El mapa conceptual y estadístico del análisis se ilustra en la Figura 2.

Los resultados de la mediación moderada revelan que el género (LI = -.012, LS = .098), el tipo de universidad (LI = -.074, LS = .045), la edad (LI = -.002, LS = .001), los años de experiencia docente (LI = -.002, LS = .001), el rango académico (LI = -.0149, LS = .033), sexenios (LI = -.0004, LS = .035) y porcentaje de tiempo destinado a la enseñanza (LI = -.001, LS = .001), investigación (LI = -.0005, LS = .002) y gestión (LI = -.003, LS = .0001) son variables no significativas en cuanto que el intervalo de confianza incluye el valor cero. Es más, estos resultados son coherentes debido a que todos los efectos indirectos de todas las categorías para cada variable son significativos. Por consiguiente, podemos apoyar la idea de que, en este estudio, la resiliencia media entre la autoeficacia y el burnout del profesorado universitario de ciencias sociales y legales, independientemente de las variables contextuales analizadas.

Análisis de moderación

El análisis de moderación ayuda a conocer si la fuerza de la dirección de la autoeficacia en el burnout se ve modificada por la

presencia de los niveles de resiliencia entre el profesorado universitario de ciencias sociales y legales. Como se muestra en la Figura 3, el análisis de la moderación se lleva a cabo con el macro Process, considerando la autoeficacia docente como variable predictora, el burnout como variable dependiente y la resiliencia como variable moderadora. Para este procedimiento se emplea la técnica de *bootstrap* con un total de 10.000 muestras.

Los resultados muestran que ni el efecto condicional de la autoeficacia sobre el burnout ( $\beta = -.339$ , ES = .176, LI = -.3806, LS = .3129), ni el efecto condicional de la resiliencia en el burnout ( $\beta = -.521$ , EE = .431, LLCI = -1.3691, ULCI = .3260) son significativos, en cuanto que el intervalo de confianza en ambos casos cruza el valor cero. Del mismo modo, la interacción entre la autoeficacia y la resiliencia sobre el burnout tampoco es significativa ( $\beta = -.0003$ , EE = .002, LI = -.0042, LS = .0036). Consecuentemente, estos datos apoyan la idea de que la resiliencia no modera entre la autoeficacia y el burnout o en otras palabras, que la resiliencia no modifica la fuerza, intensidad y/o signo de la relación entre autoeficacia y burnout. Por lo tanto, y como muestra el valor negativo de  $\beta$ , la causalidad inversa entre autoeficacia hacia el burnout ocurre con la misma fuerza e intensidad, independientemente de los niveles de resiliencia (bajos, medios o altos) que presente el profesorado. No obstante, como se recoge en la Figura 4, es también de destacar el rol que juega la resiliencia en la mejora del bienestar docente,

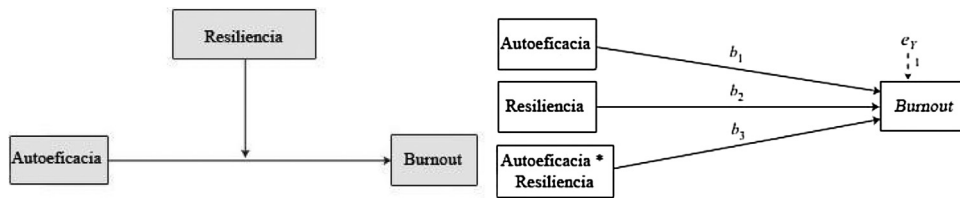


Figura 3. Diagrama conceptual y estadístico del análisis de moderación. Fuente: adaptado de Hayes (2017).

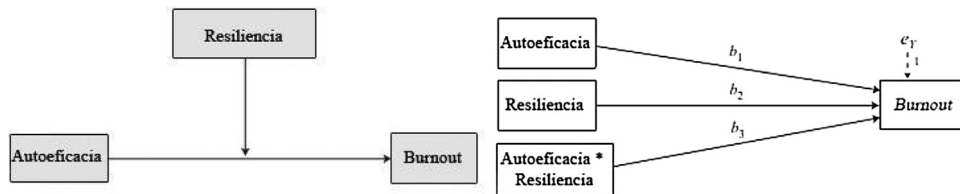


Figura 4. Resultados del análisis de moderación con la resiliencia como moderadora.

en el modo en que mientras mayores sean los niveles de *burnout* y menores sean los niveles de *autoeficacia*, menor capacidad de *resiliencia*.

### Discusión

El principal objetivo de este estudio es el de analizar el papel mediador y moderador de la *resiliencia* entre la *autoeficacia* docente y el *burnout* entre el profesorado de ciencias sociales y legales. Además, se estudian las correlaciones entre las principales escalas y subescalas, así como las diferencias entre las variables contextuales estudiadas. En las siguientes líneas, se discute sobre los resultados obtenidos.

#### Correlaciones entre la autoeficacia docente, la resiliencia y el burnout

Los resultados revelan que existe una correlación significativa entre la *autoeficacia* docente, la *resiliencia* y el *burnout*. Más específicamente, los resultados apuntan a que la *autoeficacia* correlaciona positivamente con la *resiliencia* y negativamente con el *burnout*. Del mismo modo, la *resiliencia* correlaciona negativamente con el *burnout*. En primer lugar, estos resultados son coherentes con otros resultados obtenidos en el campo educativo. Por ejemplo, esta correlación significativa entre *autoeficacia* y *burnout* también se observa en otros estudios (Cezmi et al., 2014; Evers et al., 2002; Friedman, 2003; Gholami, 2015; León-Rubio et al., 2011; Ventura et al., 2015). En segundo lugar, la correlación significativa entre la *autoeficacia* y la *resiliencia* se subraya en otros estudios como en Sagone y De Caroli (2013, 2016). Finalmente, Lai-Kuen (2014), y Richards, Levesque-Bristol, Templin, y Graber (2016) también obtienen resultados significativos en cuanto a la correlación entre *resiliencia* y *burnout*.

#### El papel mediador y moderador de la resiliencia

El principal objetivo de este estudio ha sido el de arrojar algo de luz a cómo la *resiliencia* media y modera entre la *autoeficacia* y el *burnout*. En este sentido, la principal hipótesis que ha guiado el presente trabajo es que la capacidad percibida para desarrollar una tarea docente influye en el modo en que los docentes hacen frente y son capaces de superar retos de una manera positiva y, consecuentemente esta situación favorece a reducir los niveles de *burnout* profesional (Schwarzer y Warner, 2013). Por una parte, los resultados obtenidos sustentan la idea de que la *resiliencia* funciona con la misma fuerza como mediadora entre la *autoeficacia* y el *burnout*,

independientemente de las variables contextuales del profesorado universitario. En otras palabras, estos hallazgos revelan que un profesor con altos niveles de *autoeficacia* podría tener bajos niveles de *burnout*, porque, en parte, tiene un número mayor de herramientas cognitivas para hacer frente a los problemas de su vida profesional de modo positivo. Esta conclusión apoya la idea de que este modelo de mediación propuesto en otros campos ajenos al educativo (Rees et al., 2016; Ventura et al., 2015) puede ser también extrapolado al ámbito de la educación superior.

Por otra parte, en vista de estos resultados del análisis de moderación, la *resiliencia* no actúa como moderadora entre la *autoeficacia* y el *burnout* entre el profesorado de ciencias sociales y legales. Esta conclusión, como hemos visto en la Figura 4, supone que la causalidad entre la *autoeficacia* y el *burnout* ocurre inversamente con la misma intensidad independientemente del nivel de *resiliencia* (bajo, medio o alto), que el profesorado presente. El estudio se complementa mirando diferencias de *autoeficacia-resiliencia* y *burnout* entre las siguientes variables contextuales: género, edad, años de docencia, tipo de universidad, ámbito de trabajo en el que desarrolla la actividad profesional, rango académico, cantidad de sexenios, y porcentaje de tiempo total destinado a docencia, investigación y gestión. De todas estas variables, solo se hallan diferencias significativas en el género y en el tipo de universidad.

Con respecto al género, los resultados apoyan la idea de que, en general, las mujeres puntúan más alto en los niveles de agotamiento emocional e ingenio que los hombres. Estos resultados son consistentes comparándolos con los resultados obtenidos en otros trabajos (p. ej., Lackritz, 2004; Watts y Robertson, 2011). Sin embargo, hay cierto desacuerdo en estas conclusiones, en cuanto que otros estudios no se observan diferencias significativas en el *burnout* en función del género (p. ej., Arvidsson, Håkansson, Karlson, Björk, y Persson, 2016; Mena, 2010).

Además del género se hallan diferencias significativas en el tipo de universidad. En este sentido se observa como el profesorado que trabaja en la universidad pública presenta mayores niveles de *burnout* y menores niveles de *resiliencia*. Es también de subrayar que, a pesar del hecho de que no hubiese diferencias significativas en la *autoeficacia*, el profesorado que trabajaba en la universidad pública presenta puntuaciones inferiores en la *autoeficacia* docente en contraposición a sus compañeros de la privada. Estos resultados coinciden con otros estudios en los cuales se aprecia cómo aquellos docentes que trabajaban en el sector público educativo tienen valores de *burnout* superiores a aquellos que trabajan en el sector privado (p. ej. Ferreira y Martínez, 2012; Heiran y Navidinia, 2015; Kulavuz-Önal y Tatar, 2017). Es más, se piensa que este fenómeno puede ocurrir desde que el profesorado público sufre más

de: (1) sobrecarga de trabajo; (2) conflicto de roles que resultan en una inhabilidad percibida para ser efectivo en el trabajo; y (3) comportamientos disruptivos del alumnado. Estas tres condiciones parecen ser aquellas que más ayudan a que el *burnout* se desarrolle en el sector educativo (Cooper, Dewe, y O'Driscoll, 2001; Kinman, 2010; Kyriacou, 2010).

No obstante, estos resultados son dudosos en cuanto que hay otros estudios desarrollados en educación superior (Akbar y Akhtar, 2011) que señalan que las instituciones privadas tienden a provocar mayor estrés en el personal de la institución que en las instituciones públicas.

#### Limitaciones, aplicaciones y prospectiva

El presente estudio cuenta con una serie de limitaciones que se considera necesario mencionar con el fin de entender mejor los resultados obtenidos. En primer lugar, la principal limitación que se puede apreciar de este estudio es que, a pesar de que la *autoeficacia* se relacione con el *burnout* profesional, puede ser que valores altos de *burnout* no necesariamente provengan de la ineficacia docente. En este sentido, un docente puede desarrollar sus tareas docentes adecuadamente, pero encontrar su principal fuente de *burnout* en otros constructos no medidos en el presente estudio. Por ejemplo: sobrecarga burocrática, bajos salarios, presiones laborales, etc. En segundo lugar, merece la pena señalar que el modo de medir la *autoeficacia*, la *resiliencia* y el *burnout* en este estudio es a través de cuestionarios que los participantes valoran respecto de sí mismos. En este sentido, a pesar de controlar rigurosamente el anonimato y los participantes no conocer qué constructo se está midiendo, parte de la muestra puede haber tendido a evaluarse más positivamente por efecto de la deseabilidad social. No obstante, esta limitación es compleja de solventar debido a que constructos como la *resiliencia* son complejos de medir a través de un modo diferente a los autoinformes (Mäkikangas y Kinnunen, 2003).

En tercer lugar, la muestra de participantes está formada por profesorado que decide participar intencionadamente, debido a que su tema del estudio puede resultar de su interés. El problema de este tipo de muestras puede conllevar a sobre-representar o infra-representar los diferentes grupos muestrales. Por consiguiente, los resultados pueden no ser tan fiables como aquellos estudios en los que la muestra se elige completamente al azar (García-Izquierdo, Meseguer, Ríos-Risquez, y Soler, 2017). En cuarto lugar, un aspecto a considerar es que la bondad de ajuste de las diferentes escalas es mejorable. Que se dé este fenómeno implica que la validez y la fiabilidad de estos resultados pueden no ser del todo precisas.

Este estudio, teniendo en consideración las limitaciones mencionadas, concluye apoyando la hipótesis de que el sentimiento de conocer cómo llevar a cabo una determinada tarea influye en la habilidad para hacer frente a los retos y a los problemas de un modo más optimista y consecuentemente reduce, en parte, los niveles de *burnout* laboral. Por una parte, estos hallazgos son significativos en cuanto a que permiten confirmar los modelos teóricos de otros estudios mediacionales llevados a cabo en poblaciones ajenas al ámbito socioeducativo (Rees et al., 2016; Ventura et al., 2015), basándose en la hipótesis de que la causalidad entre *autoeficacia* y *burnout* ocurre debido a la presencia de la *resiliencia*, que actúa como variable mediadora. En vista de estos resultados, es posible conocer que este modelo también es válido dentro del ámbito educativo, entre el profesorado de ciencias sociales y legales. Por otra parte, respecto a la aplicabilidad práctica, Rees, Breen, Cusack y Hgney (2015) consideran necesario implementar iniciativas que tengan un impacto significativo en el *burnout* docente y, por consiguiente, reducir los efectos negativos que este acarrea. Por este motivo y observando los hallazgos de este trabajo, podemos apoyar la idea de que con el fin de mejorar la *resiliencia* y reducir el *burnout* profesional entre el profesorado de ciencias sociales y lega-

les, puede resultar favorable implementar programas educativos que ayuden a mejorar la *autoeficacia* docente. Es más; en base al modelo de Prieto (2007), estos programas pueden estar centrados en la enseñanza de nuevos mecanismos y técnicas de: (1) cómo desarrollar más eficientemente los procesos de planificación y organización de las sesiones (desarrollo curricular, uso de los recursos y materiales, etc.); (2) cómo impulsar la participación de estudiantes en su proceso de aprendizaje a través del uso de nuevas metodologías; (3) cómo mejorar la interacción del aula entre el propio alumnado y entre el profesorado y su alumnado; y (4) cómo recibir *feedback*, evaluar y reflejar críticamente el rendimiento de cada profesor en su tarea.

En cuanto que el presente estudio está meramente centrado en el ámbito de las ciencias sociales y jurídicas, puede resultar interesante que estudios futuros analicen el mismo modelo de mediación en otros ámbitos, como en ingeniería y arquitectura o en el ámbito de la salud, con el fin de contrastar resultados. De igual modo, puede ser recomendable medir el impacto de otras variables dentro de este modelo mediacional, como el impacto de la ayuda recibida por compañeros, la presión del tiempo, el efecto de los rasgos de personalidad, el número de estudiantes por aula, o el comportamiento de los estudiantes en su proceso de aprendizaje (Egido et al., 2018; Khani y Mirzaee, 2015; Skaalvik y Skaalvik, 2011; Watts y Robertson, 2011).

#### Financiación

Este trabajo de investigación no ha recibido ningún tipo de apoyo financiero específico de instituciones públicas, privadas o sin ánimo de lucro.

#### Agradecimientos

Los autores agradecen la ayuda y el *feedback* recibido por parte de los doctores Josu Solabarrieta y Juan-José Igartua, y de Ane Triguero.

#### Referencias

- Acton, R., y Glasgow, P. (2015). *Teacher wellbeing in neoliberal contexts: A review of the literature*. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(8.), <https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n8.6>.
- Akbar, A., y Akhtar, W. (2011). *Faculty stress at higher education: a study on the business schools of Pakistan*. *International Scholarly and Scientific Research y Innovation*, 5(1), 93–97.
- Antoniou, A. S., Polychroni, F., y Vlachakis, A. N. (2006). *Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high school teachers in Greece*. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682–690, <https://doi.org/10.1108/02683940610690213>.
- Arvidsson, I., Håkansson, C., Karlson, B., Björk, J., y Persson, R. (2016). *Burnout among Swedish school teachers - a cross-sectional analysis*. *BMC Public Health*, 16(1), 823, <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3498-7>.
- Bandura, A. (1982). *Self-efficacy mechanism in human agency*. *American Psychologist*, 37(2), 122–147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bermejo, L., y Prieto, M. (2005). *Malestar docente y creencias de autoeficacia del profesor*. *Revista Española de Pedagogía*, 232, 493–510.
- Betoret, F. D., y Artiga, A. G. (2010). *Barriers perceived by teachers at work, coping strategies, self-efficacy and burnout*. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 637–654, <https://doi.org/10.1017/S1138741600002316>.
- Bonanno, G. A. (2004). *Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events?* *American Psychologist*, 59, 20–28, <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.20>.
- Bong, M., y Clark, R. E. (1999). *Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research*. *Educational Psychologist*, 34(3), 139–153, <https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403.1>.
- Brown, C. G. (2012). *A systematic review of the relationship between self-efficacy and burnout in teachers*. *Educational y Child Psychology*, 29, 47–63.
- Cezmi, A., Bozgeyik, Y., y Eser, I. (2014). *A study on the relationship between teacher self-efficacy and burnout*. *European Journal of Educational Research*, 3(4), 159–166, <https://doi.org/10.12973/eu-jer.3.4.159>.
- Cooper, C., Dewe, P. J., y O'Driscoll, M. P. (2001). *Organizational stress: A review and critique of theory, research and applications*. California: Sage.



- Egido, I., López-Martín, E., Manso, J., y Valle, J. M. (2018). Determining factors of teachers' self-efficacy in countries of the European Union Results from TALIS 2013. *Educación XXI*, 21(2), 225–248. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15875>.
- Evers, W. J., Brouwers, A., y Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 227–243. <https://doi.org/10.1348/000709902158865>.
- Fernández, M. (2008). Burnout, autoeficacia y estrés en maestros peruanos: tres estudios fácticos. *Ciencia y Trabajo*, 30(10), 120–125.
- Fernández-Miranda, T. (2014). Factores relacionados con la actitud hacia el trabajo de los profesores y profesoras universitarios: implicaciones en su rol como docente (Tesis doctoral). *Universidad Metropolitana*, Caracas.
- Ferreira, A. I., y Martínez, L. F. (2012). Presenteeism and burnout among teachers in public and private Portuguese elementary schools. *The International Journal of Human Resource Management*, 23(20), 4380–4390. <https://doi.org/10.1080/09585192.2012.667435>.
- Friedman, I. A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: The importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6(3), 191–215. <https://doi.org/10.1023/A:1024723124467>.
- García-Izquierdo, M., Meseguer, M., Ríos-Risquez, M. I., y Soler, M. I. (2017). Resilience as a moderator of psychological health in situations of chronic stress (burnout) in a sample of hospital nurses. *Journal of Nursing Scholarship*, 50(2), 228–236. <https://doi.org/10.1111/jnu.12367>.
- George, D., y Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference 17.0 update* (10<sup>th</sup>, Ed.). Boston: Pearson.
- Gholami, L. (2015). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, 60, 83–86.
- Gibbs, S., y Miller, A. (2014). Teacher's resilience and well-being: A role for educational psychology. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(5), 609–621.
- Gil-Monte, P. R., y Peiró, J. M. (1999). Validez factorial del Maslach Burnout Inventory en una muestra multic ocupacional. *Psicothema*, 11(3), 679–689.
- Grajales, T. (2000). *Estudio de validez factorial de Maslach Burnout Inventory versión española en una población de profesionales mexicanos*. Montemorelos: University of Montemorelos.
- Gu, Q., y Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22–44. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.623152>.
- Gu, Q., y Day, C. (2007). Teacher's resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1302–1316. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>.
- Gunzler, D., Chen, T., Wu, P., y Zhang, H. (2013). Introduction to mediation analysis with structural equation modelling. *Shanghai Archives of Psychiatry*, 25(6), 390–394.
- Hayes, A. F. (2017). *Introduction to mediation moderation and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York: Guilford Press.
- Heiran, A., y Navidinia, H. (2015). Private and public EFL teachers' level of burnout and its relationship with the emotional intelligence: A comparative study. *International Journal of English Language and Translation Studies*, 3(3), 1–10. <https://doi.org/10.5281/zenodo.34378>.
- Hinkle, D. E., Wiersma, W., y Jurs, S. G. (2003). *Applied statistics for the behavioral sciences* (5th. ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Holzberger, D., Philipp, A., y Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 774–786. <https://doi.org/10.1037/a0032198>.
- Hooper, D., Coughlan, J., y Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53–60.
- Khani, R., y Mirzaee, A. (2015). How do self-efficacy, contextual variables and stressors affect teacher burnout in an EFL context? *Educational Psychology*, 35(1), 93–109. <https://doi.org/10.1080/0144341012014981510>.
- Kinman, G. (2010). Pressure points: A review of research on stressors and strains in UK academics. *Educational Psychology*, 21, 473–492. <https://doi.org/10.1080/01443410120090849>.
- Kulavuz-Önal, D., y Tatar, S. (2017). Teacher burnout and participation in professional learning activities: Perspectives from university English language instructors in Turkey. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(1), 283–303.
- Kyriacou, C. (2010). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Research*, 53(1), 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>.
- Lai-Kuen, B. (2014). Stress, burnout and resilience of teachers of students with emotional behavioural challenges. *SpringerPlus*, 3(Suppl 1), O4. <https://doi.org/10.1186/2193-1801-3-S1-O4>.
- Lackritz, J. R. (2004). Exploring burnout among university faculty: Incidence, performance, and demographic issues. *Teaching and Teacher Education*, 20(7), 713–729. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.07.002>.
- Ledesma, J. (2014). Conceptual frameworks and research models on resilience in leadership. *SAGE Open*, 4(3), 1–8. <https://doi.org/10.1177/2158244014545464>.
- León-Rubio, J. M., Cantero, F. J., y León-Pérez, J. M. (2011). Diferencias del rol desempeñado por la autoeficacia en el burnout percibido por el personal universitario en función de las condiciones de trabajo. *Anales de Psicología*, 27(2), 518–526.
- Makara-Studzńska, M., Golonka, K., y Izydorczyk, B. (2019). Self-efficacy as a moderator between stress and professional burnout in firefighters. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(2), 183.
- Mäkikangas, A., y Kinnunen, U. (2003). Psychosocial work stressors and well-being: Self-esteem and optimism as moderators in a one-year longitudinal sample. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 537–557. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00217-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00217-9).
- Manzano-García, G., y Ayala, J. C. (2013). Psychometric properties of Connor-Davidson resilience scale in a Spanish sample of entrepreneurs. *Psicothema*, 25(2), 245–251.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., y Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>.
- Mena, L. (2010). *El desgaste profesional en profesores universitarios: Un modelo predictivo* (Doctoral dissertation). University of Granada, Granada: Spain.
- Meseguer, M., Soler, M. I., y Fernández, M. M. (2017). El papel mediador de los recursos psicológicos, resiliencia y autoeficacia, y su relación con la salud auto-percibida en situaciones de desempleo. En O. Urbina (Presidencia). III Congreso estatal de centros universitarios de relaciones laborales y ciencias del trabajo: Los retos ante el nuevo paradigma laboral. *Congreso llevado a cabo en Zaragoza, España*.
- Olaz, F. O. (2003). Autoeficacia, diferencias de género y comportamiento vocacional. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 6(13), 86–92.
- Olivares-Faúndez, V., y Villanta, M. (2015). *Burnout y resiliencia en profesores universitarios*. En: Godoy L. y Ansoleaga E. (coord) *Un campo en tensión o tensión en un campo*. *Psicología de las organizaciones y del trabajo en Iberoamérica*. pp. 307–319. Santiago de Chile: Ril editorial.
- Otero-López, J. M., Santiago, M. J., y Castro, C. (2008). An integrating approach to the study of burnout in university professors. *Psicothema*, 20(4), 766–772.
- Plamenova, N., Rodríguez, I., Tordera, N., y Abate, G. (2019). Self-efficacy and resilience: Mediating mechanisms in the relationship between the transformational leadership dimensions and well-being. *Journal of Leadership y Organizational Studies*. <https://doi.org/10.1177/1548051819849002>.
- Prieto, L. (2002). El análisis de las creencias de autoeficacia: un avance hacia el desarrollo profesional del docente. *Miscelánea Comillas: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 60(117), 591–612.
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario: Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea Ediciones.
- The international collaboration of workforce resilience model. Rees, C. S., Breen, L. J., Cusack, L., y Hgney, D. (2015). Understanding individual resilience in the workplace. *Frontiers in Psychology*, 6(73), 1–14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00073>.
- Rees, C. S., Heritage, B., Osseiran-Moisson, R., Chamberlain, D., Cusack, L., Anderson, J., y ... Hegney, D. G. (2016). Can we predict burnout among student nurses? An exploration of the ICWR-1 model of individual psychological resilience. *Frontiers in Psychology*, 7(1072). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01072>.
- Richards, K. A., Levesque-Bristol, C., Templin, T. J., y Graber, K. C. (2016). The impact of resilience on role stressors and burnout in elementary and secondary teachers. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 19(3), 511–536. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9346-x>.
- Sagone, E., y De Caroli, M. E. (2013). Relationships between resilience, self-efficacy, and thinking styles in Italian middle adolescents. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 92, 838–845. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.763>.
- Sagone, E., y De Caroli, M. E. (2016). Yes I can: psychological resilience and self-efficacy in adolescents. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 141–148. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.240>.
- Schwarzer, R., y Warner, L. M. (2013). Perceived self-efficacy and its relationship to resilience. En S. Prince-Embury y D. H. Saklofske (Eds.), *Resilience in children, adolescents, and adults: Translating research into practice* (pp. 139–150). New York: Springer.
- Seisdedos, N. (1997). *MBI. Inventario «Burnout» de Maslach: manual*. Madrid: TEA.
- Skaalvik, E. M., y Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1029–1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>.
- Smetackova, I. (2017). Self-efficacy and burnout syndrome among teachers. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, 20(3), 2476–2488. <https://doi.org/10.15405/ejbsb.219>.
- Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C., y Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory and challenges: Interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology*, 5, 1–14. <https://doi.org/10.3402/ejpt.v5.25338>.
- Treglown, L., Palaiou, K., Zarola, A., y Furnham, A. (2016). The dark side of resilience and burnout: A moderation-mediation model. *Plos One*, 11(6). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0156279>.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk, A., y Hoy, W. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202–248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>.
- Ungar, M. (2004). A constructionist discourse on resilience. *Youth y Society*, 35, 341–365. <https://doi.org/10.1177/0044118X03257030>.
- Valverde, O. (2011). Las creencias de autoeficacia en la práctica pedagógica del docente universitario de humanidades, ciencias sociales, educación y ciencias contables, económicas y administrativas. (Doctoral dissertation). *University of Valencia, Valencia*.
- Ventura, M., Salanova, M., y Llorens, S. (2015). Professional self-efficacy as predictor of burnout and engagement: The role of challenge and hindrance demands. *The Journal of Psychology*, 149(3), 277–302. <https://doi.org/10.1080/00223980.2013.876380>.
- Vercambre, M. N., Brosselin, P., Gilbert, F., Verrière, E., y Kovess-Masféty, V. (2009). Individual and contextual covariates of burnout: A cross-



- sectional nationwide study of French teachers. *BMC Public Health*, 9, 333, <https://doi.org/10.1186/1471-2458-9-333>.
- Vicente, M. I., y Gabari, M. I. (2019). Burnout y factores de resiliencia en docentes de educación secundaria. *International Journal of Sociology of Education*, 8(2), 127-152, <https://doi.org/10.17583/rise.2019.3987>.
- Watts, J., y Robertson, N. (2011). Burnout in university teaching staff: A systematic literature review. *Educational Research*, 53(1), 33-50, <https://doi.org/10.1080/00131881.2011.552235>.