



Original

## Observando lo inadvertido: la autoeficacia docente como mediador entre el contexto escolar y el agotamiento docente en regiones en desarrollo



Yanhong Zeng<sup>a</sup>, Yi Liu<sup>a</sup>, y J. Peng<sup>b,\*</sup>

<sup>a</sup> Escuela de Lenguas Extranjeras, Universidad Normal de Hanshan, 521041, Chaozhou, Guangdong, China

<sup>b</sup> Facultad de Artes Liberales, Universidad de Shantou, 515063, Shantou, Guangdong, China

### INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

#### Historia del artículo:

Recibido el 14 de octubre de 2023

Aceptado el 25 de enero de 2024

On-line el 21 de marzo de 2024

#### Palabras clave:

Contexto escolar  
Agotamiento docente  
Autoeficacia docente  
Docentes de ILE de secundaria

### RESUMEN

El agotamiento docente es un fenómeno notablemente presente en el sector educativo. El profesorado en regiones en desarrollo tiene más probabilidades de experimentar agotamiento debido a los contextos escolares específicos donde se desempeñan, lo cual puede ser mediado por la autoeficacia docente. A pesar de esta realidad, las experiencias de agotamiento en docentes de secundaria de inglés como lengua extranjera (ILE) en regiones en desarrollo permanecen insuficientemente investigadas. En este artículo, se examina el efecto mediador de la autoeficacia docente en las relaciones entre las variables del contexto escolar (apoyo supervisivo, relaciones con compañeros y compañeras de trabajo y presión de tiempo) y el agotamiento docente. A través de cuestionarios, se han recopilado datos de 802 docentes de ILE de secundaria en China y se han analizado mediante modelos de ecuaciones estructurales. Los resultados muestran que el apoyo supervisivo actúa como un predictor directo del logro personal, y que las relaciones con compañeros y compañeras de trabajo junto a la presión de tiempo funcionan como predictores directos de las tres dimensiones del agotamiento. Asimismo, la autoeficacia media de manera significativa los efectos de las variables contextuales sobre el agotamiento emocional y el logro personal. Finalmente, se establecen implicaciones teóricas y prácticas para reducir el agotamiento de los docentes de secundaria con el objetivo de fomentar la igualdad educativa en regiones en desarrollo.

© 2024 Universidad de País Vasco. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Todos los derechos reservados.

### Noticing the unnoticed: Teacher self-efficacy as a mediator between school context and teacher burnout in developing regions

### ABSTRACT

Teacher burnout is a phenomenon permeating the education sector. Teachers in developing regions are more likely to experience burnout due to specific school contexts, which may be mediated by teacher self-efficacy. Yet the burnout experiences of high school teachers teaching English as a foreign language (EFL) in developing regions remain under-researched. This study examined the mediating effect of teacher self-efficacy on the relationships between school context variables (supervisory support, relations with colleagues, and time pressure) and teacher burnout. Questionnaire data were collected from 802 high school EFL teachers in China and analyzed using structural equation modeling. The results showed that supervisory support directly predicted personal accomplishment, and relations with colleagues and time pressure directly predicted the three dimensions of burnout. Self-efficacy significantly mediated the effects of the contextual variables on emotional exhaustion and personal accomplishment. Theoretical and practical implications for reducing high school teachers' burnout for the sake of promoting educational equality in developing regions are finally addressed.

© 2024 Universidad de País Vasco. Published by Elsevier España, S.L.U. All rights reserved.

**Keywords:**  
School context  
Teacher burnout  
Teacher self-efficacy  
High school EFL teachers

Véase contenido relacionado en DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2024.02.002>

\* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: [pengjiane@stu.edu.cn](mailto:pengjiane@stu.edu.cn) (J. Peng).

## Introducción

La docencia está caracterizada como una profesión con altos niveles de estrés (Skaalvik y Skaalvik, 2020), hecho atribuible a diversas exigencias laborales como la sobrecarga de trabajo, la falta de apoyo de los cuerpos supervisores y determinados comportamientos disruptivos del alumnado (Hakanen et al., 2006). La acumulación de estos factores puede influir en la carga emocional del profesorado, tal y como sucede, por ejemplo, en episodios de ira causados por el mal comportamiento del alumnado, durante los cuales es necesario realizar un trabajo emocional para mantener un ambiente educativo positivo (Peng et al., 2023). La gestión de dichas emociones negativas, generalmente, se genera en privado y constituye procesos de naturaleza exigente y aislante. Todo ello hace que las exigencias emocionales de un docente (Chang, 2009) destaque en comparación con las de otras profesiones.

Dentro de dichas emociones negativas aparece, de manera frecuente, el agotamiento (en inglés, *burnout*), definido como el “desgaste, la autoevaluación negativa (ausencia de realización a nivel laboral) y las actitudes negativas hacia el alumnado” (Friedman, 1993, p. 1036). Este puede influir negativamente en el profesorado y alumnado al reducir la satisfacción laboral del primero y perjudicar el rendimiento académico del segundo (Van Droogenbroeck et al., 2021). El profesorado de idiomas puede ser más propensos a este agotamiento debido a las dificultades inherentes a esta profesión, tales como la demanda de profesorado con un alto dominio del idioma de aprendizaje (Nayernia y Babayan, 2019) y una intrincada confluencia de factores personales, sociales y psicológicos asociados con el aprendizaje de una nueva lengua, así como otras diferencias estructurales entre la L1 y la L2 (Ellis, 2015). Esta realidad se hace particularmente evidente entre el profesorado de inglés como lengua extranjera (ILE) de secundaria, que en el caso de China se desarrolla bajo la presión de preparar al alumnado adolescente para el altamente competitivo examen nacional de ingreso a la universidad (Liu y Chu, 2022). A dicho proceso se le añaden capas de dificultad adicionales tales como materiales/dispositivos de enseñanza obsoletos, recursos limitados y clases demasiado grandes (Gao y Xu, 2014; Zhang et al., 2023), limitaciones que pueden inhibir la capacidad docente para desarrollar las habilidades lingüísticas del alumnado. Por consiguiente, comprender las experiencias de agotamiento del profesorado de ILE requiere examinar las particularidades de los desafíos contextuales presentes en los diferentes entornos educativos en que este se desempeña.

Un importante factor individual docente que puede compensar su agotamiento laboral es la autoeficacia, entendida como “las creencias en la propia capacidad para organizarse y tomar las medidas necesarias para alcanzar determinados logros” (Bandura, 1997, p. 3). Se apunta que dicha autoeficacia se correlaciona negativamente con el agotamiento del profesorado de ILE (Khani y Mirzaee, 2015) y que esta puede cultivarse observando los éxitos de los demás (es decir, mediante experiencias indirectas) y recibiendo refuerzos positivos como la persuasión social (Bandura, 1997). Esto indica que los factores contextuales pueden asociarse de manera directa con la autoeficacia docente, lo que implica que la relación entre factores contextuales y agotamiento docente podría mediarse por la autoeficacia docente. Estas consideraciones teóricas convierten en imperativo demostrar la naturaleza de las relaciones entre factores contextuales, autoeficacia y agotamiento, particularmente entre el profesorado de ILE en regiones en desarrollo, ya que un conocimiento profundo de dicha cuestión permitirá mitigar dicho agotamiento, lo cual contribuiría a la implementación de mejores estrategias de apoyo docente y educación de calidad en lengua inglesa al alumnado de estas regiones, promoviendo así la igualdad educativa. En este estudio, el término “regiones en vías de desarrollo” se ha utilizado para indicar áreas donde la economía local no se ha desarrollado al mismo ritmo que otras regiones de la misma

provincia debido a limitaciones geográficas o factores sociales e históricos.

### El agotamiento docente

En entornos laborales, se entiende como agotamiento el síndrome psicológico resultante del estrés crónico desencadenado en determinadas ocupaciones, especialmente aquellas que involucran la interacción humana, entre las que se incluye la docencia. Se trata de un constructo multidimensional que consta de tres componentes: el agotamiento emocional, la despersonalización y la reducción de la autorrealización (Maslach et al., 1996). El agotamiento emocional hace referencia a sentimientos de agobio, de languidez y agotamiento del trabajo; la despersonalización a actitudes cínicas y desapego del trabajo y las personas que lo rodean; y la reducción de la autorrealización a una sensación de insuficiencia o bajos logros que implica el menosprecio de la actividad que se lleva a cabo (Van Droogenbroeck et al., 2021). Maslach et al. (2001) proponen una secuenciación encadenada de estos tres componentes apuntando que el agotamiento emocional produce despersonalización, paso previo a una reducción de la autorrealización. Maslach et al. (1996) proponen la operacionalización de este constructo mediante el Inventario del Agotamiento de Maslach (en inglés, *Maslach Burnout Inventory* (MBI)), un instrumento empleado para medir el agotamiento (Khajavy et al., 2017), demostrándose posteriormente que los tres componentes deben entenderse de manera independiente y no analizables como medida única resultado de su suma (Van Droogenbroeck et al., 2021). Según Hakanen et al. (2006), el agotamiento docente tiene una infinidad de causas y consecuencias profundas que incluyen la baja motivación del alumnado, presiones de tiempo, cargas de trabajo pesadas, relaciones complicadas con el resto de profesorado o administración y una falta de apoyo administrativo (Montgomery y Rupp, 2005). Estos factores estrechamente provenientes de la organización se entrelazan con rasgos individuales de cada docente como la personalidad y la autoeficacia, contribuyendo a su agotamiento (Chang, 2009) y con consecuencias de gran impacto tales como la aparición de emociones negativas, la falta de compromiso y una disminución en el rendimiento en el aula (Hakanen et al., 2006).

En estudios anteriores acerca del agotamiento docente en profesorado de ILE se ha explorado la influencia sobre el mismo de factores como la autoperccepción del dominio del inglés (Nayernia y Babayan, 2019) o la motivación y las emociones en la enseñanza (Khajavy et al., 2017). Sin embargo, en este ámbito existe un vacío de investigación acerca de la vinculación entre el impacto específico del contexto escolar y la autoeficacia en el agotamiento docente, aspectos ampliamente investigados en el campo educativo general (p. ej., Huk et al., 2019; Skaalvik y Skaalvik, 2011). Una excepción notable es el estudio de Khani y Mirzaee (2015), que vincula variables contextuales con el agotamiento, tanto directamente como a través de factores de estrés y autoeficacia. Sin embargo, dicho estudio, realizado en profesorado iraní en institutos de idiomas privados, no explora la autorrealización, un componente crucial del agotamiento. Por ello, resulta esencial llevar a cabo investigaciones que permitan lograr una comprensión más sustancial de cómo la autoeficacia puede mitigar los efectos adversos de las variables contextuales sobre el agotamiento docente en otros contextos.

### Contexto escolar

El contexto escolar, también conocido como condiciones laborales o factores situados (Skaalvik y Skaalvik, 2011), es un concepto elusivo que puede entenderse, de manera general, como los desafíos y recursos presentes en un ámbito educativo (Skaalvik y Skaalvik, 2020). Hakanen et al. (2006) confirman que desafíos laborales como la sobrecarga de trabajo y el mal comportamiento de

los alumnos causan agotamiento en el cuerpo docente, mientras que recursos como el apoyo del cuerpo supervisor y el establecimiento de un clima social positivo pueden reducirlo y aumentar su compromiso en el trabajo. La naturaleza multifacética de este contexto abarca aspectos como el clima escolar (Van Droogenbroeck et al., 2021), las relaciones interpersonales y el entorno laboral (Hsieh et al., 2022). Skaalvik y Skaalvik apuntan a seis factores contextuales: la consonancia de valores entre docente e institución, el apoyo de los estamentos supervisores, las relaciones con otros miembros del profesorado, las relaciones con las familias, la presión del tiempo y los problemas de disciplina. Su estudio posterior (Skaalvik y Skaalvik, 2020) incorpora factores adicionales como la baja motivación del estudiantado y un contexto de valores disonantes. Todo esto pone de relieve, asimismo, la diversidad y el carácter potencialmente no exhaustivo de los contextos escolares.

El presente estudio se focaliza en tres variables del contexto escolar relativas a los participantes de la investigación: el apoyo del cuerpo supervisor, las relaciones con el profesorado y la presión del tiempo. Esta elección se justifica por tres motivos. En primer lugar, estas tres variables son consideradas las más destacadas por lo que concierne a profesorado de ILE en países en vías de desarrollo (Zhang et al., 2023). En segundo lugar, si bien en el contexto escolar pueden incluirse otros factores, la priorización de determinados factores podría mejorar la parsimonia del modelo (Hair et al., 2010), esto es, la satisfacción de los niveles de predicción deseados mediante el uso del mínimo de variables posibles. Teniendo en cuenta que los factores contextuales se operacionalizaron como variables exógenas durante el análisis de los efectos de mediación, focalizarse en una cantidad reducida de variables contribuiría a evitar un exceso de complejidad en el modelo. En tercer lugar, y de forma parecida al estudio de Khani y Mirzaee (2015), focalizado solamente en dos variables contextuales (la presión del tiempo y los problemas de disciplina), se ha decidido investigar tres factores de especial interés en el contexto de investigación actual. De esta manera, se incluye en esta investigación el apoyo del cuerpo supervisor como factor significativo predictor del agotamiento docente (Skaalvik y Skaalvik, 2020) al haberse demostrado crucial para compensar las limitaciones de recursos en las regiones en vías de desarrollo (Zhang et al., 2023). Asimismo, se incluyen las relaciones con el profesorado y la presión del tiempo como factores relevantes en el profesorado de ILE habida cuenta la costumbre de preparar las lecciones de manera grupal y su habitual y exigente rol como tutores de grupos.

Los hallazgos en investigaciones anteriores presentan contradicciones en cuanto al impacto real del apoyo del cuerpo supervisor, las relaciones entre el profesorado y la presión del tiempo en relación con las experiencias de agotamiento y bienestar docente. Dentro de estos factores, más específicamente, gozar de un liderazgo solidario y unas relaciones académicas positivas se presenta como las principales fuentes de bienestar disponibles para el profesorado en el contexto escolar. El apoyo del cuerpo supervisor ha sido identificado como un elemento predictor negativo de la fatiga emocional (Skaalvik y Skaalvik, 2020), mientras que el apoyo administrativo se correlaciona de manera inversa con el agotamiento docente en las escuelas secundarias de los Estados Unidos (Huk et al., 2019). Por el contrario, los efectos de la presión del tiempo sobre las emociones del profesorado parecen apuntar hacia una dirección contraria, pues la percepción en cuanto a la presión de tiempo se ha identificado como un factor predictor positivo del agotamiento emocional entre el profesorado noruego de escuelas de primaria y secundaria (Skaalvik y Skaalvik, 2011) y de bachillerato (Skaalvik y Skaalvik, 2020). Sin embargo, la presión del tiempo también se ha demostrado consistentemente como un elemento predictor de niveles altos de satisfacción laboral entre el cuerpo docente (Skaalvik y Skaalvik, 2011, 2017). La ambivalencia de estos

hallazgos subraya la necesidad de llevar a cabo más investigaciones para dilucidar la naturaleza de los matices existentes en los efectos de la presión del tiempo en la experiencia de agotamiento de los docentes.

### La autoeficacia docente

Fundamentándose en la teoría social cognitiva, la autoeficacia pone en valor la agencia de los seres humanos para la gestión de las circunstancias vitales (Bandura, 2006). Bandura (1997) propone cuatro fuentes para desarrollarla: tomar otras experiencias profesionales como modelo, experimentar el aprendizaje indirecto, emplear estrategias de persuasión verbal y los estados fisiológicos y afectivos. Desde el mismo paradigma teórico de Bandura, Tschanen-Moran et al. (1998) proponen medir la autoeficacia docente a través de estrategias de instrucción, gestión del aula y la implicación estudiantil. La autoeficacia a través de estrategias de instrucción hace referencia a las creencias del profesorado respecto a su habilidad para emplear diferentes estrategias docentes de manera efectiva; la autoeficacia en la gestión del aula se refiere a la creencia del profesorado respecto a sus capacidades para gestionar el comportamiento del alumnado en clase; y la autoeficacia en la implicación estudiantil refleja la creencia del profesorado respecto a su capacidad para motivar al alumnado para ser partícipe de su proceso de aprendizaje. Esto modelo trifactorial se ha validado en numerosos estudios anteriores (Khani y Mirzaee, 2015; Tschanen-Moran y Hoy, 2001; Wang et al., 2015; Xu y Jia, 2022), vinculándose la autoeficacia con factores contextuales (Fackler et al., 2021; Khani y Mirzaee, 2015), y pudiéndose desarrollar mediante la observación de los logros de demás docentes y a través de retroalimentación positiva según contexto (Bandura, 1997). Fackler et al. (2021), tras analizar datos de más de 30 países, identifican el estilo de liderazgo directivo significativamente relacionado con la autoeficacia docente.

Khani y Mirzaee (2015) han demostrado que factores tales como la presión del tiempo, los problemas de disciplina y las relaciones laborales están relacionados con la autoeficacia docente, factor a su vez determinante del agotamiento docente. Esto apunta que la autoeficacia docente podría ser un significativo elemento mediador de la relación entre el contexto escolar y el agotamiento docente. Investigaciones posteriores han remarcado el significativo impacto de la autoeficacia docente en sus experiencias psico-emocionales, demostrándose que el profesorado con un alto nivel de autoeficacia muestra niveles de agotamiento menores (Huk et al., 2019) y alta resiliencia (Yada et al., 2021). De manera general, la resiliencia hace referencia a la capacidad de los individuos de adaptarse de manera satisfactoria a dificultades y obstáculos, así como rehacerse de los mismos (Gu y Day, 2007), tratándose de un elemento mitigador del agotamiento docente entre el profesorado de ILE (Li, 2023). En este campo, la autoeficacia se ha demostrado como un elemento predictor negativo del agotamiento docente (Khani y Mirzaee, 2015) y la fatiga emocional (Xu y Jia, 2022). Alibakhshi et al. (2020), en un estudio con 20 docentes de ILE de Irán, confirman los hallazgos relacionados con los efectos de la autoeficacia docente en su agotamiento, en su bienestar psicológico y en su satisfacción laboral. A pesar de la creciente evidencia, existen dudas aún acerca de hasta qué punto la autoeficacia del profesorado de ILE de secundaria estaría influenciada por factores del contexto escolar y cómo la relación entre los factores contextuales y el agotamiento docente se mediaría.

A la luz de la revisión de literatura, este estudio, llevado a cabo con profesorado de ILE de secundaria en zonas poco desarrolladas de China, tiene como objetivo responder a las siguientes preguntas de investigación: (PI1) ¿Cómo se relacionan las variables del contexto escolar (apoyo del cuerpo supervisor, relaciones con el profesorado y presión del tiempo) con el agotamiento

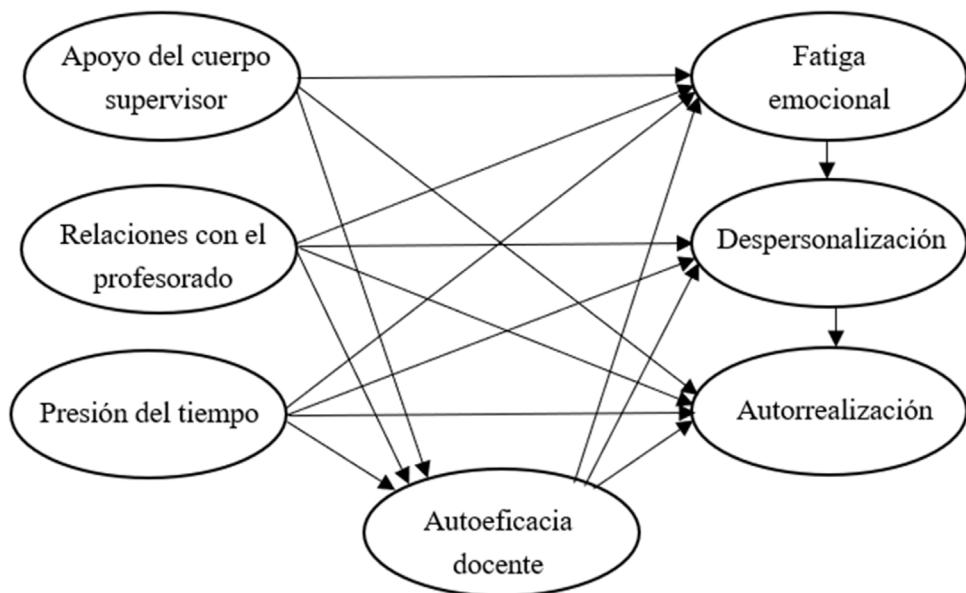


Figura 1. Modelo conceptual del estudio.

docente?; (PI2) ¿Cómo media la autoeficacia docente la relación entre las variables presentes en el contexto escolar y el agotamiento docente?

Usando las proposiciones teóricas de [Bandura \(1997\)](#) y las evidencias empíricas previas, este estudio propone evaluar un modelo conceptual (Figura 1) que incluye tres variables que, hipotéticamente, tienen una relación directa con el agotamiento docente. Las tres dimensiones del agotamiento se han operacionalizado como constructos separados ([Van Droogenbroeck et al., 2021](#)), postulando la autoeficacia como mediador de la relación entre el contexto escolar y el agotamiento docente. Teniendo en cuenta la ubicación actual del foco investigativo en la autoeficacia docente como constructo global y la consolidada validez de su estructura tridimensional ([Tschannen-Moran y Hoy, 2001](#)), en este estudio la eficacia docente se ha conceptualizado como un constructo de segundo orden, con sus tres dimensiones como constructos de primer orden, práctica habitual en estudios previos ([Huang et al., 2019; Khani y Mirzaee, 2015; Xu y Jia, 2022](#)). Además, se ha planteado la fatiga emocional como elemento predictor de la despersonalización, aspecto que afecta negativamente la autorrealización ([Maslach et al., 2001](#)).

## Método

### Participantes

La muestra de este estudio está formada por profesorado proveniente de tres regiones en desarrollo del sur de China que ejerce como docente de ILE de secundaria y cuenta, mayormente, con un grado universitario. Inicialmente, 862 personas responden a los cuestionarios, de los cuales solamente las respuestas de 802 se han considerado válidas (se especifican las razones más adelante). De la muestra total, 81 son hombres (10.1%) y 721 mujeres (89.9%). En cuanto a sus edades, 85 (10.6%) se incluyen en el rango de los 20 a los 29 años, 417 (52.0%) entre 30 y 39, 236 (29.4%) entre 40 y 49 años y 64 (8.0%) tienen más de 50 años. Respecto a su formación académica, tres participantes cuentan con un título técnico universitario (en inglés, *Associate degree*), 745 (92.9%) un grado universitario, 52 (6.5%) un máster universitario y dos (0.2%) no manifiestan poseer ninguna de las formaciones mencionadas.

### Instrumentos

La variable *contexto escolar* se ha estudiado mediante los nueve ítems empleados por [Skaalvik y Skaalvik \(2011\)](#), un instrumento formado por tres escalas de tres ítems cada una. Una de ellas corresponde al *apoyo del cuerpo supervisor*, otra a las *relaciones con el profesorado* y otra a la *presión del tiempo*. Cada ítem es respondido dentro de una escala de seis puntos (1 = totalmente en desacuerdo; 6 = totalmente de acuerdo).

La autoeficacia docente se ha medido a través de 12 ítems medidores de tres aspectos: la eficacia de las estrategias de instrucción (EIS en inglés), la eficacia en la gestión de aula (ECM en inglés) y la eficacia en la implicación estudiantil (ESE en inglés). Cada uno de ellos se ha medido a través de cuatro ítems adaptados de [Tschannen-Moran y Hoy \(2001\)](#). De manera parecida a [Khani y Mirzaee \(2015\)](#), se pide a las personas participantes que respondan a escalas de cinco puntos (1 = de ninguna de las maneras; 5 = absolutamente) respecto a la autopercepción de sus capacidades.

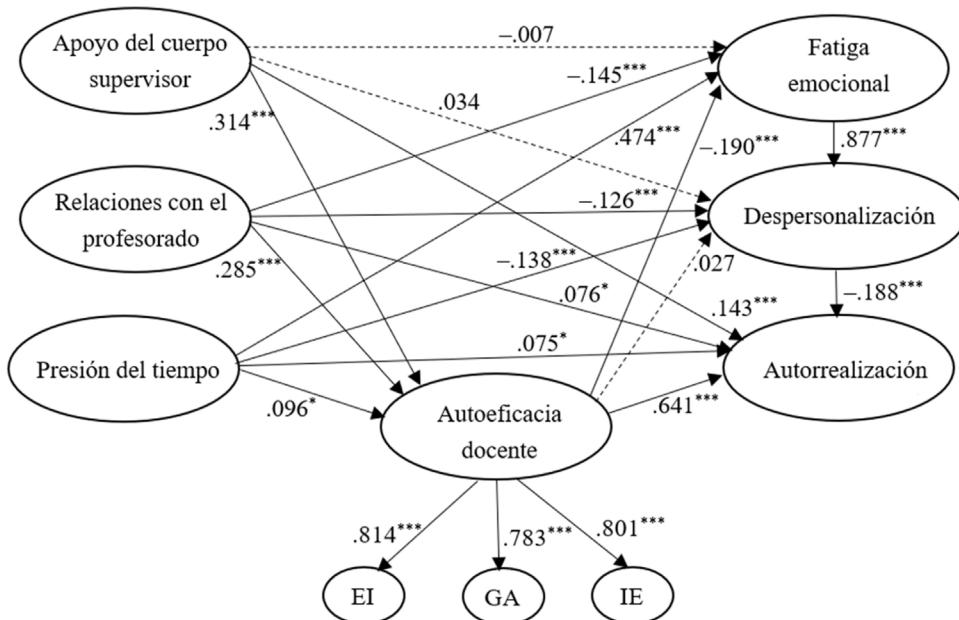
El *agotamiento docente* se ha evaluado adaptando la escala MBI ([Maslach et al., 1996](#)), un instrumento de 22 ítems que consta de tres dimensiones: el *agotamiento emocional* (nueve ítems), la *despersonalización* (cinco ítems) y la *autorrealización* (ocho ítems). En ellas, las personas participantes responden a escalas de Likert de seis puntos (1 = totalmente en desacuerdo; 6 = totalmente de acuerdo) ([Skaalvik y Skaalvik, 2011](#)). Tras corroborar la validez de estas mediciones, un ítem del bloque de despersonalización ("Creo que el alumnado me responsabiliza de algunos de sus problemas") y dos ítems del bloque de autorrealización ("Comprendo perfectamente cómo el alumnado se siente ante determinadas cuestiones" y "Me siento lleno de energía") han sido eliminados debido a la baja significación estadística que aportaban al instrumento, resultando en una escala final de 19 ítems.

### Procedimiento

La recolección de datos para este estudio se lleva a cabo durante el periodo de julio a noviembre de 2021, época en la cual la pandemia de COVID-19 aún era persistente. Se emplea un cuestionario en chino generado a través de la traducción de las escalas originales, revisado y verificado por todos los miembros

**Tabla 1**  
Índice  $\alpha$  de Cronbach, Omega, CR y AVE

	$\alpha$ [95% CI]	$\omega$ [95% CI]	CR	AVE
1. Apoyo del cuerpo supervisor	.864 [.847–.879]	.870 [.854–.886]	.862	.678
2. Relaciones con el profesorado	.907 [.894–.918]	.909 [.898–.921]	.918	.792
3. Presión del tiempo	.760 [.725–.792]	.760 [.710–.803]	.772	.631
4. Autoeficacia	.906 [.896–.915]	.906 [.896–.915]	.950	.615
5. -En estrategias de instrucción	.780 [.753–.804]	.781 [.757–.806]	.793	.492
6. -En la gestión del aula	.904 [.893–.915]	.906 [.895–.917]	.900	.691
7. -En la implicación estudiantil	.871 [.855–.885]	.872 [.857–.886]	.887	.662
8. Fatiga emocional	.884 [.872–.896]	.889 [.878–.901]	.857	.422
9. Despersonalización	.882 [.868–.895]	.887 [.874–.900]	.886	.668
10. Autorrealización	.868 [.853–.881]	.868 [.854–.882]	.872	.534



**Figura 2.** Resultados del SEM del estudio. Nota. EI = Estrategias de instrucción; GA = Gestión del aula; IE = Implicación estudiantil. \*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$ .

del equipo de investigación, cuya especialización universitaria es la lengua inglesa. El cuestionario se presenta de manera anónima a través de Wenjuanxing ([www.sojump.com](http://www.sojump.com)), la plataforma de cuestionarios en línea usada más frecuentemente en China. Las personas participantes, mayoritariamente, acceden al cuestionario durante las vacaciones de verano como parte de un programa de formación diseñado para docentes de ILE de secundaria, si bien otros que no han participado también recibieron invitaciones para responderlo. Previamente, la universidad responsable del estudio y el centro organizador del programa de formación permiten la administración del cuestionario tras la aprobación de los protocolos éticos pertinentes. Al inicio del cuestionario, las personas participantes tienen acceso a detallada información respecto a los objetivos de la investigación, el carácter voluntario de su participación en la misma y la confidencialidad de sus respuestas.

#### Análisis de los datos

A través de las respuestas de las personas participantes, se ha realizado un cribado para verificar la ausencia de datos, la presencia de valores atípicos y confirmar la normalidad en la distribución de datos. Los resultados no han mostrado ninguna ausencia de datos. Los valores atípicos univariados se han analizado calculando los valores estandarizados Z ([Tabachnick y Fidell, 2014](#)), eliminando 50 casos. Se ha cumplido el supuesto de distribución normal univariada ya que los valores de asimetría y curtosis se encuentran dentro del rango recomendado de entre  $-2$  y  $+2$  ([Kunنان, 1998](#)).

Asimismo, la obtención de distancias de Mahalanobis en niveles de .001 ([Tabachnick y Fidell, 2014](#)) indica la presencia de valores atípicos multivariados, lo que ha implicado eliminar diez casos. De este modo, el conjunto de datos resultante ha sido de 802 casos.

Con el objeto de examinar la validez de cada variable, se ha realizado inicialmente un análisis factorial confirmatorio (CFA). Seguidamente, se han ejecutado tres CFAs de máxima probabilidad utilizando AMOS 24.0. La evaluación del modelo se ha realizado basándose en los índices de bondad de ajuste (*goodness-of-fit*), incluyendo los estadísticos  $\chi^2$ ,  $\chi^2/gl$ , el índice de bondad de ajuste (GFI), el índice de ajuste normativo (NFI), el índice Tucker-Lewis (TLI), el índice de ajuste comparativo (CFI) y el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA). Se ha considerado un  $\chi^2$  normalizado con valores inferiores a cinco indicador de un ajuste razonable del modelo ([Hair et al., 2010](#)), y valores de GFI, NFI, TLI y CFI superiores a .90 y de RMSEA inferiores a .08 indicadores de bondad de ajuste de los modelos de medición y, por tanto, validadores de la aceptabilidad del modelo estructural ([Hair et al., 2010](#)). Valores de confiabilidad de consistencia interna ( $\alpha$  de Cronbach) y confiabilidad compuesta (CR) superiores a .70 y una varianza promedio extraída (AVE) superior a 0.50 se han considerado también aceptables ([Hair et al., 2010](#)).

Se ha empleado un modelo de ecuaciones estructurales (SEM) para evaluar los efectos directos de las tres variables del contexto escolar en las tres dimensiones del agotamiento docente y la mediación de la autoeficacia docente en la relación entre el contexto escolar y el agotamiento docente. Se ha realizado un remuestreo

**Tabla 2**

Estadística descriptiva y matriz de correlaciones

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Apoyo del cuerpo supervisor	1									
2. Relaciones con el profesorado	.465**	1								
3. Presión del tiempo	-.151**	.091*	1							
4. Autoeficacia	.392**	.380**	.092**	1						
5. -En estrategias de instrucción	.319**	.327**	.106**	.841**	1					
6. -En la gestión del aula	.257**	.360**	.073*	.828**	.547**	1				
7. -En la implicación estudiantil	.411**	.272**	.056	.850**	.602**	.527**	1			
8. Fatiga emocional	-.208**	-.156**	.442**	-.144**	-.073*	-.214**	-.073*	1		
9. Despersonalización	-.188**	-.301**	.120**	-.242**	-.211**	-.285**	-.115**	.690**	1	
10. Autorrealización	.424**	.443**	.094**	.631**	.523**	.529**	.536**	-.228**	-.384**	1
<i>M</i>	4.394	5.112	4.727	3.804	3.681	4.136	3.594	3.310	2.170	4.853
<i>DT</i>	1.013	0.704	0.825	0.471	0.522	0.577	0.582	0.916	1.128	0.649

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

bootstrapping para calcular un intervalo de confianza (IC) del 95% a través de 5000 muestras bootstrap (Hayes, 2009) y determinar si existen efectos indirectos. En los casos en que el IC del 95% se ha situado bajo cero, los efectos indirectos no se han considerado significativos.

## Resultados

### Validez y confiabilidad del constructo y estadística descriptiva

Los resultados iniciales de los CFAs han mostrado que los modelos para la medición del contexto escolar y la autoeficacia docente encajan de manera razonable con los datos. Para lograr dicho encaje, ha sido necesario eliminar un ítem de la categoría de *despersonalización* y dos ítems de la categoría de *autorrealización* debido a la poca carga que aportan al modelo de medición del agotamiento docente. Los índices de encaje para las tres mediciones han sido las siguientes: contexto escolar ( $\chi^2 = 70.138$ ,  $\chi^2/gl = 4.676$ , GFI = .978, NFI = .983, TLI = .975, CFI = .987, RMSEA = .068 [90% CI .052 – .084]), autoeficacia docente ( $\chi^2 = 204.026$ ,  $\chi^2/gl = 4.534$ , GFI = .957, NFI = .964, TLI = .958, CFI = .971, RMSEA = .066 [90% CI .057 – .076]), y agotamiento docente ( $\chi^2 = 858.798$ ,  $\chi^2/gl = 6.091$ , GFI = .893, NFI = .914, TLI = .912, CFI = .927, RMSEA = .080 [90% CI .075 – .085]). La Tabla 1 muestra el índice  $\alpha$  de Cronbach, los coeficientes de confiabilidad con intervalos de confianza calculados con JASP (<https://jasp-stats.org/download/>), la CR y la AVE. Los resultados de estas métricas pueden considerarse aceptables, si bien las AVEs para la eficacia en *estrategias de instrucción* y *fatiga emocional* son ligeramente inferiores a .50.

En la Tabla 2 puede observarse la estadística descriptiva y la matriz de correlaciones. Dentro de los tres factores contextuales, las *relaciones con el profesorado* presentan el valor medio más alto ( $M = 5.112$ ,  $DT = 0.704$ ), seguidas por la *presión del tiempo* ( $M = 4.727$ ,  $DT = 0.825$ ) y el *apoyo del cuerpo supervisor* ( $M = 4.394$ ,  $DT = 1.013$ ). Dentro de la categoría de la autoeficacia docente, las respuestas ubican en primera posición la *eficacia en la gestión del aula* ( $M = 4.136$ ,  $DT = 0.577$ ), seguido por la *eficacia en las estrategias de instrucción* ( $M = 3.681$ ,  $DT = 0.522$ ) y la *eficacia en la implicación estudiantil* ( $M = 3.5944$ ,  $DT = 0.582$ ). En cuanto al agotamiento, la *autorrealización*, dimensión positiva de este constructo, es también la categoría que ha obtenido unos valores más altos ( $M = 4.853$ ,  $DT = 0.626$ ). Los valores medios de las dos dimensiones negativas, la *fatiga emocional* ( $M = 3.310$ ,  $DT = 0.916$ ) y la *despersonalización* ( $M = 2.170$ ,  $DT = 1.128$ ), han obtenido medias bajas y desviaciones típicas altas.

La interpretación de la magnitud de los coeficientes de correlación mostrados en la Tabla 2 está fundamentada en los criterios de Field (2013), según los cuales aquellos valores que alcanzan .10, .30 y .50 denotan un tamaño del efecto (ES) pequeño, mediano y grande,

respectivamente. La matriz de correlaciones de la Tabla 2 muestra correlaciones significativamente negativas entre la *fatiga emocional* y el *apoyo del cuerpo supervisor*, las *relaciones con el profesorado* y todas las dimensiones de la autoeficacia docente con niveles medios de ES, mientras que su correlación es positiva con la presión del tiempo ( $r = .442$ ,  $p < .01$ , nivel mediano de ES). De manera parecida, la *despersonalización* se correlaciona positivamente también con la presión del tiempo ( $r = .120$ ,  $p < .01$ , nivel pequeño de ES), mientras que sus correlaciones con los otros dos factores del contexto escolar y las dimensiones de la autoeficacia se demuestran negativas y con valores pequeños de ES. La *presión del tiempo* se correlaciona significativamente con todas las otras variables de estudio exceptuando la *eficacia en la implicación estudiantil* ( $r = .056$ ,  $p > .05$ ). Además, las tres dimensiones de la autoeficacia del profesor muestran correlaciones negativas y significativas con la *fatiga emocional* y la *despersonalización* con efectos de ES prácticamente negligibles, mostrando correlaciones positivas y significativas con la *autorrealización* en grandes ES.

### El modelo estructural

Los resultados del SEM (Figura 2) muestran que el modelo encaja de manera razonable con los datos ( $\chi^2 = 2022.618$ ,  $gl = 646$ ,  $\chi^2/gl = 3.131$ , GFI = .878; NFI = .907; TLI = .925; CFI = .934; RMSEA = .052 [90% CI .049–.054]). El modelo explica un 31.0% de la varianza en cuanto a la *fatiga emocional*, un 71.2% de la varianza en la *despersonalización* y un 67.3% de la varianza en la *autorrealización*. De manera más específica, el *apoyo del cuerpo supervisor* demuestra correlacionarse de manera positiva con la *autorrealización* ( $\beta = .143$ ,  $p < .001$ ) pero no muestra una relación significativa directa con la *fatiga emocional* o la *despersonalización*. Las *relaciones con el profesorado* se relacionan de manera significativamente negativa con la *fatiga emocional* ( $\beta = -.145$ ,  $p < .001$ ) y la *despersonalización* ( $\beta = -.126$ ,  $p < .001$ ), y de manera positiva con la *autorrealización* ( $\beta = .076$ ,  $p < .05$ ). La *presión del tiempo* se relaciona de manera positiva con la *fatiga emocional* ( $\beta = .474$ ,  $p < .001$ ) y con la *autorrealización* ( $\beta = .075$ ,  $p < .05$ ), y de manera negativa con la *despersonalización* ( $\beta = -.138$ ,  $p < .001$ ).

La autoeficacia docente se demuestra negativamente correlacionada con la *fatiga emocional* ( $\beta = .190$ ,  $p < .01$ ) y positivamente correlacionada con la *autorrealización* ( $\beta = .641$ ,  $p < .01$ ). No se demuestra ninguna relación significativa con la *despersonalización* ( $\beta = .027$ ,  $p > .05$ ). Además, la *fatiga emocional* ha sido el único de los tres componentes del agotamiento docente relacionado de manera positiva y significativa con la *despersonalización* ( $\beta = .877$ ,  $p < .001$ ), mientras que la *despersonalización* resulta relacionarse de manera negativa con la *autorrealización* ( $\beta = -.188$ ,  $p < .001$ ).

**Tabla 3**

Mediación de la autoeficacia entre el apoyo de supervisores y el agotamiento docente

Variable dependiente	Pauta de la relación	Estimación puntual	Bootstrap 5000 repeticiones 95 CI			
			Corrección del sesgo		Percentil 95%	
			Inferior	Superior	Inferior	Superior
EE	SS→TSE→EE	-0.063	Efecto indirecto -0.109	-0.031	-0.106	-0.029
	SS→EE	-0.008	Efecto directo -0.121	0.106	-0.125	0.103
DP	SS→EE	-0.071	Efecto total -0.181	0.037	-0.185	0.033
	SS→TSE→DP	0.008	Efecto indirecto -0.011	0.029	-0.011	0.028
PA	SS→DP	0.032	Efecto directo -0.038	0.100	-0.038	0.100
	SS→DP	0.040	Efecto total -0.026	0.105	-0.025	0.106
	SS→TSE→PA	0.125	Efecto indirecto 0.079	0.175	0.079	0.175
	SS→PA	0.089	Efecto directo 0.037	0.149	0.037	0.15
	SS→PA	0.213	Efecto total 0.153	0.281	0.155	0.282

Nota. EE = fatiga emocional; DP = despersonalización; PA = autorrealización; SS = apoyo del cuerpo supervisor; TSE = autoeficacia docente.

**Tabla 4**

Mediación de la autoeficacia entre las relaciones con el profesorado y el agotamiento docente

Variable dependiente	Pauta de la relación	Estimación puntual	Bootstrap 5000 repeticiones 95 CI			
			Corrección del sesgo		Percentil 95%	
			Inferior	Superior	Inferior	Superior
EE	RC→TSE→EE	-0.089	Efecto indirecto -0.160	-0.036	-0.159	-0.036
	RC→EE	-0.238	Efecto directo -0.378	-0.114	-0.377	-0.112
DP	RC→EE	-0.328	Efecto total -0.463	-0.201	-0.465	-0.202
	RC→TSE→DP	0.011	Efecto indirecto -0.014	0.042	-0.015	0.041
PA	RC→DP	-0.186	Efecto directo -0.277	-0.099	-0.276	-0.097
	RC→DP	-0.175	Efecto total -0.265	-0.086	-0.263	-0.085
	RC→TSE→PA	0.175	Efecto indirecto 0.108	0.250	0.108	0.25
	RC→PA	0.073	Efecto directo -0.004	0.150	-0.005	0.149
	RC→PA	0.249	Efecto total 0.159	0.340	0.159	0.34

Nota. EE = fatiga emocional; DP = despersonalización; PA = autorrealización; RC = relaciones con el profesorado; TSE = autoeficacia docente.

#### Análisis de los efectos mediadores

Los valores de las Tablas 3 a la 5 presentan el efecto mediador de la autoeficacia docente respecto a la relación entre las tres variables del contexto escolar y el agotamiento docente. El tamaño del efecto mediador se muestra por la estimación puntual de los efectos indirectos, efectos que en este caso se presentan sin estandarizar.

Como se puede observar en la [Tabla 3](#), mientras que el efecto directo y el efecto total del *apoyo del cuerpo supervisor* en la *fatiga emocional* no son significativos, su efecto indirecto vía la autoeficacia docente (-0.063) sí lo es. El efecto en la *autorrealización* también se encuentra significativamente mediado por la autoeficacia (0.125). El *apoyo del cuerpo supervisor*, asimismo, no muestra ninguna relación significativa con la *despersonalización* (0.008).

La [Tabla 4](#) muestra un efecto mediador negativo en la autoeficacia docente en cuanto a su relación entre las *relaciones con el profesorado* y la *fatiga emocional* (-0.089). La autoeficacia media de manera positiva las relaciones entre las *relaciones con el profesorado*

y la *autorrealización* (0.175). Si bien las *relaciones con el profesorado* se relacionan de manera negativa con la *despersonalización* (-0.186), esta relación no está mediada de manera significativa por la autoeficacia (0.011).

De manera similar, la [Tabla 5](#) muestra que la autoeficacia docente ejerce un efecto mediador negativo respecto a la *relación entre la presión del tiempo y la fatiga emocional* (-0.017). Por el contrario, la autoeficacia media de manera positiva la relación entre la *presión del tiempo* y la *autorrealización* (0.033), pero el efecto mediador de esta última en la relación entre *presión de tiempo* y *despersonalización* no es significativa (0.002).

De manera conjunta, resulta destacable la aparición de manera consistente de ciertos patrones derivados de los análisis de la mediación: la autoeficacia docente se presenta como un elemento que media de manera significativamente negativa las relaciones entre las tres variables del contexto escolar y la *fatiga emocional*, y de manera positiva las relaciones entre las variables del contexto escolar y la *autorrealización personal*. De todos modos, los efectos de estas variables asociadas al contexto escolar respecto a la

Tabla 5

Mediación de la autoeficacia entre la presión del tiempo y el agotamiento docente

Variable dependiente	Pauta de la relación	Estimación puntual	Bootstrap 5000 repeticiones 95 CI			
			Corrección del sesgo		Percentil 95%	
			Inferior	Superior	Inferior	Superior
EE	TP→TSE→EE	-0.017	Efecto indirecto -0.044	-0.002	-0.042	-0.001
	TP→EE	0.439	Efecto directo 0.351	0.543	0.347	0.54
DP	TP→EE	0.422	Efecto total 0.339	0.523	0.334	0.515
	TP→TSE→DP	0.002	Efecto indirecto -0.002	0.012	-0.003	0.010
PA	TP→DP	-0.114	Efecto directo -0.17	-0.063	-0.171	-0.064
	TP→DP	-0.112	Efecto total -0.166	-0.062	-0.166	-0.063
	TP→TSE→PA	0.033	Efecto indirecto 0.002	0.071	0.002	0.071
	TP→PA	0.040	Efecto directo 0.004	0.081	0.004	0.081
	TP→PA	0.073	Efecto total 0.026	0.126	0.027	0.128

Nota. EE = fatiga emocional; DP = despersonalización; PA = autorrealización; TP = presión del tiempo; TSE = autoeficacia docente.

despersonalización no se encuentran mediadas por la autoeficacia docente.

## Discusión

### Relaciones entre las variables del ámbito académico y el agotamiento docente

Los resultados del SEM indican que el apoyo del cuerpo supervisor está relacionado de manera significativa con la autorrealización. Ello implica que un asesoramiento por parte de la administración de la institución educativa podría fomentar la percepción de autorrealización, de manera similar a los hallazgos de [Hakanen et al. \(2006\)](#), quienes apuntan también a este tipo de apoyo como recurso disponible para el profesorado como estimulador del desarrollo personal.

En contraste, este estudio identifica que el apoyo del cuerpo supervisor no predice de forma significativa la fatiga emocional y la despersonalización, en línea con los hallazgos de [Skaalvik y Skaalvik \(2011\)](#), quienes tampoco identifican correlaciones entre apoyo y fatiga emocional. Estos hallazgos parecen indicar que las influencias ejercidas por la administración de la institución no reducirían de manera directa las emociones negativas o actitudes cínicas respecto a su lugar de trabajo. Tal y como advierten [Van Droogenbroeck et al. \(2021\)](#), hay “mucho menos espacio para políticas específicas de la institución cuyo cometido resida en abordar el agotamiento docente a nivel colectivo” porque dicho agotamiento es “primera y esencialmente un fenómeno psicológico interno” (p. 308) que depende de cómo cada profesor afronta los retos y hace uso de los recursos de su entorno. Estas palabras apoyan, de alguna manera, el papel de la autoeficacia en la mediación del profesor en la relación entre el contexto escolar y el agotamiento identificado en este estudio (aspecto en el cual enfatizaremos más adelante). La segunda variable contextual, la relación con el profesorado, ha resultado tener efectos directos sobre las tres dimensiones del agotamiento, indicando que contar con un profesorado solidario puede reducir los síntomas del agotamiento y fomentar una percepción de autorrealización. Ello se alinea también con los resultados de [Skaalvik y Skaalvik \(2011\)](#), quienes demuestran que unas buenas relaciones en el entorno laboral favorecen los sentimientos de pertenencia a la institución y, por ende, reducen el agotamiento emocional. [Gregersen et al. \(2023\)](#) y [Liu y Chu \(2022\)](#) han detectado beneficios

similares respecto al bienestar del profesorado ILE. Teniendo en cuenta que el profesorado interactúa con sus pares de manera más habitual que con el cuerpo administrativo, la calidad de estas relaciones modela de manera notable el clima laboral de la institución, que a su vez influencia las actitudes y emociones del profesorado. [Van Droogenbroeck et al. \(2021\)](#) afirman que un clima laboral solidario, respaldado por los miembros del cuerpo docente, se asocia con niveles bajos de fatiga emocional, despersonalización y con valores altos de autorrealización. Esta realidad es crucial para el profesorado de ILE de secundaria, puesto que suele formar parte de equipos de enseñanza donde el establecimiento de relaciones colaborativas con pares iguales es esencial ([Yuan y Zhang, 2016](#)). De manera resumida, las evidencias de este estudio subrayan el rol transcendental de las relaciones interprofesionales para abordar el agotamiento docente, realidad que concuerda con otros estudios en entornos educativos más generales acerca del rol del clima de la institución en el agotamiento docente ([Grayson y Alvarez, 2008; Skaalvik y Skaalvik, 2011, 2017; Van Droogenbroeck et al., 2021](#)).

Merecen especial atención los efectos de la presión del tiempo sobre las tres dimensiones del agotamiento docente. Los hallazgos de este estudio muestran la presión del tiempo como el elemento con mayor efecto en la fatiga emocional en comparación con los otros dos elementos de estudio. El peso de la regresión de la pauta desde la presión del tiempo hasta la fatiga emocional es alto ( $\beta = .497$ ) y de valor comparable al coeficiente ( $\beta = .48$ ) reportado en [Skaalvik y Skaalvik \(2011\)](#). En este sentido, se ha identificado la presión del tiempo como único factor ([Skaalvik y Skaalvik, 2017, 2020](#)) o como indicador del contexto escolar ([Khani y Mirzaee, 2015](#)) de manera consistente como predictor de síntomas de agotamiento. A partir de estos hallazgos, se puede inferir que la falta de tiempo es un factor notablemente explicativo de la fatiga emocional, afirmación particularmente certera para el profesorado de ILE, siendo en su mayoría mujeres ([Peng, 2020](#)), tal y como sucede en este estudio. La distribución de tiempo y energía destinados a llevar a cabo las tareas familiares y domésticas, realizado mayormente por las mujeres, competiría con su desempeño docente y, por consiguiente, repercutiría en su fatiga emocional. Este estudio ha revelado que la presión del tiempo predice negativamente la despersonalización y positivamente la autorrealización ([Figura 2](#)), realidad que contrasta con previos hallazgos en los cuales la presión del tiempo se conceptualiza como un factor adverso (por ejemplo, en [Skaalvik y Skaalvik, 2011](#)). Igualmente, [Khani y Mirzaee \(2015\)](#) asocian la presión del

tiempo con un incremento del agotamiento docente. En cualquier caso, los resultados de este estudio apuntan que el profesorado con tiempo limitado es menos proclive a mostrar despersonalización y cuenta con un alto sentido de autorrealización. El origen de estas discrepancias podría encontrarse en una manipulación diferente del constructo en ambos estudios. De manera más específica, [Khani y Mirzaee \(2015\)](#) manejan la presión del tiempo y la despersonalización como indicadores del constructo latente del agotamiento, mientras que en el estudio actual se entienden como conceptos únicos. Otra de las razones que explicaría estas divergencias serían que, si bien la falta de tiempo podría generar estrés, el profesorado que valora su trabajo desarrollaría sus propias estrategias para sobrellevarlo y buscaría apoyo de otros agentes ([Chan y Hui, 1995; Kyriacou, 2001](#)). Esta perspectiva coincide con los postulados de [Chang \(2009\)](#) según los cuales los trabajadores comprometidos, a pesar de ser igualmente susceptibles del agotamiento docente, tienden a esforzarse para lograr sus ideales, satisfacer su autorrealización y generar conexiones interpersonales positivas que explicarían el inesperado rol que este estudio otorga a la presión del tiempo.

#### *El efecto mediador de la autoeficacia docente*

Este estudio confirma que la autoeficacia docente media de manera significativa las relaciones entre el contexto escolar, la fatiga emocional y la autorrealización, pero no sucede lo mismo entre el contexto escolar y la despersonalización. En primer lugar, las tres variables contextuales están todas relacionadas con la autoeficacia, demostrando que los contextos institucionales juegan papeles esenciales en el fomento de la autoeficacia docente. Estos resultados se alinean con los hallazgos de [Skaalvik y Skaalvik \(2017\)](#) según los cuales un clima social de apoyo predice las características de la autoconceptualización del profesorado. De manera similar, las relaciones interpersonales ([Hsieh et al., 2022](#)) han demostrado tener un impacto significativo en la autoeficacia docente. Además, la autoeficacia predice de forma negativa la fatiga emocional y de manera positiva la autorrealización. La naturaleza significativa de estas relaciones se encuentra también en el estudio de [Wang et al. \(2015\)](#) con docentes de escuelas primarias, secundarias y grados superiores en Canadá. Igualmente, el estudio de [Xu y Jia \(2022\)](#) con 295 docentes de China de ILE demuestra un efecto negativo de la autoeficacia respecto a la fatiga emocional. De este modo, se puede implicar que el profesorado de ILE de secundaria eficaz tiende a beneficiarse de sus influencias contextuales para aliviar su fatiga emocional y autorrealizarse personalmente. Por el contrario, este estudio muestra que la despersonalización no es predecible directamente a partir de la autoeficacia ni indirectamente por variables contextuales. Ello podría explicarse debido a que la despersonalización se ha considerado como un fenómeno menos relevante entre el profesorado participante (la [Tabla 1](#) muestra un valor medio bajo para esta variable), de modo que no se explica de manera sustancial a partir de las variables contextuales y la autoeficacia.

Los hallazgos resaltan la importancia de la autoeficacia entre el profesorado de ILE. Tal y como se ha discutido con anterioridad, los retos derivados de la enseñanza de inglés en estos contextos son numerosos. En primer lugar, es necesaria una alta competencia lingüística en lengua inglesa, si bien el profesorado debe lidiar con estudiantes con habilidades lingüísticas poco desarrolladas o insuficientes recursos. Además, las prácticas de enseñanza en línea a raíz del brote de COVID-19 han generado una considerable ansiedad entre el profesorado de secundaria de esta materia ([Liu et al., 2022](#)). Habida cuenta de que este estudio se llevó a cabo durante la pandemia, las respuestas de las personas participantes podrían haberse visto influenciadas por sus experiencias en las clases en línea. Asimismo, aquellas personas docentes consideradas eficaces podrían presentar niveles superiores de resiliencia ([Li, 2023; Yada et al., 2021](#)) y, por lo tanto, ser capaces de afrontar los retos con más garantías y experimentar menos agotamiento ([Li, 2023](#)). De manera resumida, los niveles de autoeficacia del profesorado (por ejemplo, la gestión de la docencia y la implicación estudiantil) que se desarrollan en un contexto escolar poco favorecido debido al desarrollo de la economía local podría influenciar notablemente su reacción en función de las potencialidades y restricciones de su entorno, que a su vez generarían diferentes niveles de agotamiento.

Los resultados indican también una alta correlación positiva entre la presión del tiempo y la autoeficacia, hecho que mostraría que aquellas personas docentes cuya percepción del tiempo es limitada tienden a mostrar niveles más altos de autoeficacia. Ello podría explicarse, tal y como se ha apuntado anteriormente, a diferentes percepciones respecto a la presión del tiempo por parte del profesorado en función de sus ambiciones laborales. Aparte, dada la notable relación entre la autoeficacia y la autorrealización ( $\beta = .636$ , [Figura 2](#)), la presión del tiempo ejerce un importante efecto indirecto en la autorrealización. Ello se alinea con los argumentos de [Lee y McGrath \(1995\)](#) según los cuales “la presión del tiempo no siempre debe entenderse como algo negativo o indeseado —de hecho, puede ser un factor para incentivar los logros y el disfrute” (p. 85). A pesar de que los retos asociados a determinados roles laborales exigentes pueden implicar una sumisión al tiempo, realizar una tarea de manera exitosa promueve la autoeficacia, fomenta la autorrealización y disminuye los niveles de fatiga emocional. Estos resultados podrían interpretarse de manera diferente dependiendo de los contextos: [Zhang et al. \(2023\)](#) muestran cómo el cuerpo docente de regiones en vías de desarrollo hace uso de su agencia para visitar las familias de sus estudiantes, lo cual contribuye a recibir su apoyo. A pesar de que la realización de este tipo de actividades implica un gran uso del tiempo del profesorado, podría contribuir a mejorar su satisfacción con el trabajo, lo cual indicaría que la presión percibida por el profesorado asociada a su dedicación laboral podría, a su vez, potenciar su confianza en la gestión de responsabilidades en la gestión educativa y aumentar la autorrealización. Es por ello que la interacción entre la presión del tiempo y los estados psico-emocionales de los participantes de este estudio debe ser abordada teniendo en cuenta una interpretación correcta del contexto.

En resumen, este estudio contribuye a mejorar el entendimiento acerca de la autoeficacia como elemento mediador de la relación entre el contexto escolar y el agotamiento docente en el profesorado de secundaria de ILE. En este respecto, la presión del tiempo como un elemento no necesariamente problemático, cuyos efectos pueden ser mediados por la autoeficacia docente para determinar diferentes experiencias psicológicas, es uno de los hallazgos más relevantes. Además, el análisis de la mediación llevado a cabo mediante SEM en lugar del habitualmente usado análisis de pautas ha permitido a los investigadores estimar los errores de medida de las variables latentes para calcular los efectos de la mediación durante el testeo, lo cual otorgaría de más validez a las estimaciones estadísticas realizadas.

A pesar de los mencionados hallazgos, este estudio presenta dos limitaciones. En primer lugar, las diferencias regionales en un país de las dimensiones de China hacen que los resultados obtenidos ofrezcan solamente una visión preliminar de la cuestión difícilmente generalizable a poblaciones mayores. Asimismo, el desequilibrio de género de la muestra, si bien refleja la realidad de la docencia de inglés en China ([Peng et al., 2023](#)), impediría la aplicabilidad de los hallazgos en contextos educativos con más diversidad de género. Para terminar, la naturaleza correlacional de este estudio transversal no posibilita hacer inferencias de causalidad, de modo que en investigaciones futuras sería necesario incluir más variables para lograr un mejor entendimiento de las causas y efectos del agotamiento en el profesorado de ILE, resultando imperativa la elaboración de más investigaciones de carácter longitudinal.

## Conclusión

El objeto de esta investigación, el agotamiento docente en el profesorado de ILE de secundaria, reviste de importante relevancia debido a la globalidad de la lengua inglesa y a la significativa presencia del profesorado de esta materia en el campo educativo. Los hallazgos aquí descritos ofrecen propuestas para el cuerpo administrativo y docente para reducir la presencia de aquellos factores contextuales e individuales relativos al agotamiento docente y fomentar el desarrollo profesional en zonas en vías de desarrollo. Son ejemplo de ellas el refuerzo de la presencia de miembros del cuerpo supervisor como herramienta mejorar la autorrealización del profesorado a través de retroalimentaciones y el reconocimiento del trabajo ejemplar. Teniendo en cuenta aquello esperado por los cuerpos docentes de ILE, que incluye su participación en competiciones (Dai, 2016) o sesiones de docencia en clase abierta, el apoyo de la administración en cuanto a sus políticas y ofrecimiento de recursos resulta crucial para contribuir en una mejora de la autoeficacia y desarrollo de sus habilidades. Asimismo, priorizar la colaboración por encima de la competición entre el cuerpo docente permitiría la creación de una comunidad solidaria, y por ende, un mejor abordaje de los retos asociados al trabajo y una mitigación de las emociones negativas.

La asociación de la presión temporal con la fatiga emocional, la autoeficacia y la autorrealización hacen imperativo un abordaje personalizado en el cual la asignación de trabajo sea respetuosa con las diferentes circunstancias de cada docente. Así, debido a que el profesorado de ILE está compuesto de manera mayoritaria por mujeres, quienes suelen experimentar más conflictos temporales debido a sus roles familiares (Peng, 2020), el cuerpo administrativo debería tener en cuenta estas realidades al distribuir las cargas y cuidados emocionales a nivel laboral. En otras palabras: las políticas educativas deberían dirigirse a aprovechar el potencial de la presión temporal como elemento promotor de la autorrealización sin provocar fatiga emocional entre el cuerpo docente por excesivas exigencias laborales.

Mejorar la autoeficacia del cuerpo docente de ILE es crucial. Ofrecer formación para el cuerpo docente antes y durante su praxis profesional puede contribuir a mejorar sus aptitudes docentes y capacidades de gestión del estudiantado, y fomentar la capacidad de responder a las motivaciones y emociones del alumnado puede mejorar la autoeficacia en la implicación estudiantil. Además, aprovechar los recursos digitales puede compensar la escasez de recursos a nivel local, permitir mejorar en la preparación de materiales y desarrollar nuevamente la autoeficacia en la implicación estudiantil. En resumen, guiar al cuerpo docente de ILE en el uso de los recursos disponibles aumenta la autoeficacia, mitiga el agotamiento docente y empodera al alumnado de regiones en vías de desarrollo, permitiéndoles un acceso equitativo a la lengua inglesa, medio de comunicación global.

## Declaración de intereses

Los autores no han informado de ningún potencial conflicto de intereses.

## Agradecimientos

Agradecemos a los editores y revisores por sus detallados comentarios. Quisiéramos también mostrar nuestra gratitud a Sijia Chen y Lluís Algué Sala por su generosa ayuda durante el proceso de perfección de las traducciones en español. Este artículo ha recibido el apoyo del programa de fondos para investigación de la Universidad Normal Hanshan (referencias XY202101 y XZ202102).

## Referencias

- Alibakhshi, G., Nikdel, F., y Labbafi, A. (2020). Exploring the consequences of teachers' self-efficacy: A case of teachers of English as a foreign language. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 5, 1–19. <https://doi.org/10.1186/s40862-020-00102-1>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Chan, D. W., y Hui, E. K. P. (1995). Burnout and coping among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *British Journal of Educational Psychology*, 65(1), 15–25. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01128.x>
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193–218. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Dai, Q. (2016). Toushi" gaozong yingyu gongkaike, zhutui qingnian jiaoshi zhuanxie chengzhang ["Examining" high school English open classes to promote young 705 teachers' professional growth]. *Jiaoyu Guancha (Xia Banyue)*, 7, 109–110. <https://doi.org/10.16070/j.cnki.cn45-1388/g4xz.2016.14.043, 112>
- Ellis, R. (2015). *Understanding second language acquisition* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Fackler, S., Malmberg, L.-E., y Sammons, P. (2021). An international 710 perspective on teacher self-efficacy: Personal, structural and environmental factors. *Teaching and Teacher Education*, 99. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103255>.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). Sage.
- Friedman, I. A. (1993). Burnout in teachers: The concept and its unique core meaning. *Educational and Psychological Measurement*, 53(4), 1035–1044. <https://doi.org/10.1177/0013164493053004016>
- Gao, X., y Xu, H. (2014). The dilemma of being English language teachers: Interpreting teachers' motivation to teach, and professional commitment 719 in China's hinterland regions. *Language Teaching Research*, 18(2), 152–168. <https://doi.org/10.1177/1362168813505938>
- Grayson, J. L., y Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349–1363. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.06.005>
- GregerSEN, T., Mercer, S., MacIntyre, P., Talbot, K., y Banga, C. A. (2023). Understanding language teacher well-being: An ESM study of daily stressors and uplifts. *Language Teaching Research*, 27(4), 862–883. <https://doi.org/10.1177/1362168820965897>
- Gu, Q., y Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302–1316. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., y Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Prentice Hall.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., y Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication Monographs*, 76(4), 408–420. <https://doi.org/10.1080/03637750903310360>
- Hsieh, J. Y., Liao, P. W., y Lee, Y. H. (2022). Teacher motivation and relationship within school contexts as drivers of urban teacher efficacy in Taipei city. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 31(1), 23–37. <https://doi.org/10.1007/s40299-020-00535-9>
- Huang, S., Yin, H., y 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. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1543855>
- Huk, O., Terjesen, M. D., y Cherkasova, L. (2019). Predicting teacher burnout as a function of school characteristics and irrational beliefs. *Psychology in the Schools*, 56(5), 792–808. <https://doi.org/10.1002/pits.22233>
- Khajavy, G. H., Ghonsooly, B., y Fatemi, A. H. (2017). Testing a burnout model based on affective-motivational factors among EFL teachers. *Current Psychology*, 36(2), 339–349. <https://doi.org/10.1007/s12144-016-9423-5>
- 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/10.1080/01443410.2014.981510>
- Kunnan, A. J. (1998). An introduction to structural equation modelling for language assessment research. *Language Testing*, 15(3), 295–332. <https://doi.org/10.1177/026553229801500302>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Lee, R. S., y McGrath, P. (1995). Dealing with time pressure. *International Journal of Stress Management*, 2(2), 79–86. <https://doi.org/10.1007/BF01566163>
- Li, S. (2023). The effect of teacher self-efficacy, teacher resilience, and emotion regulation on teacher burnout: A mediation model. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1185079>
- Liu, H., y Chu, W. (2022). Exploring EFL teacher resilience in the Chinese context. *System*, 105, Article 102752. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102752>
- Liu, H., Yan, C., y Fu, J. (2022). Exploring livestream English teaching anxiety in the Chinese context: An ecological perspective. *Teaching and Teacher Education*, 111, Article 103620. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103620>
- Maslach, C., Jackson, S. E., y Leiter, M. P. (1996). *Maslach burnout inventory manual* (3rd ed.). Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., y Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>

- Montgomery, C., y Rupp, A. A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de L'éducation*, 28(3), 458–486. <https://doi.org/10.2307/4126479>
- Nayernia, A., y Babayan, Z. (2019). EFL teacher burnout and self-assessed language proficiency: Exploring possible relationships. *Language Testing in Asia*, 9(3), 1–16. <https://doi.org/10.1186/s40468-019-0079-6>
- Peng, J. (2020). Ecological pushes and pulls on women academics' pursuit of research in China. *Frontiers of Education in China*, 15(2), 222–249. <https://doi.org/10.1007/s11516-020-0011-y>
- Peng, W., Liu, Y., y Peng, J. (2023). Feeling and acting in classroom teaching: The relationships between teachers' emotional labor, commitment, and well-being. *System*, 116, Article 103093. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103093>
- Skaalvik, E. M., y Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the 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>
- Skaalvik, E. M., y Skaalvik, S. (2017). Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. *Social Psychology of Education*, 20(1), 15–37. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9363-9>
- Skaalvik, E. M., y Skaalvik, S. (2020). Teacher burnout: Relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. *Teachers and Teaching*, 26(7–8), 602–616. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1913404>
- Tabachnick, B. G., y Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics* (6th ed). Pearson Education.
- Tschannen-Moran, M., y Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., y Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. <https://doi.org/10.3102/003465443068002202>
- Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., Quittre, V., y Lafontaine, D. (2021). Does the school context really matter for teacher burnout? Review of existing multilevel teacher burnout research and results from the Teaching and Learning International Survey 2018 in the Flemish- and French-speaking communities of Belgium. *Educational Researcher*, 50(5), 290–305. <https://doi.org/10.3102/0013189X21992361>
- Wang, H., Hall, N. C., y Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 47, 120–130. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.005>
- Xu, R., y Jia, X. (2022). An investigation into Chinese EFL teachers' self-efficacy and stress as predictors of engagement and emotional exhaustion. *Sage Open*, 12(2.). <https://doi.org/10.1177/21582440221093342>
- Yada, A., Björn, P. M., Savolainen, P., Kyttälä, M., Aro, M., y Savolainen, H. (2021). Pre-service teachers' self-efficacy in implementing inclusive practices and resilience in Finland. *Teaching and Teacher Education*, 105, Article 103398. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103398>
- Yuan, R., Zhang, J., & Promoting teacher collaboration through joint lesson planning: Challenges and coping strategies. (2016). *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(5), 817–826. <https://doi.org/10.1007/s40299-016-0300-7>
- Zhang, Q., Liu, Y., y Peng, J. (2023). Unpacking EFL teachers' agency enacted in nested ecosystems in developing regions of Southern China. *Learning, Culture and Social Interaction*, 43, Article 100775. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2023.100775>