

Resumen: En este estudio se pone a prueba el modelo espiral 'hacia arriba' y 'hacia abajo' de las creencias de eficacia en muestras de estudiantes universitarios (N=353) de los cuales 203 son españoles y 150 son belgas. Modelos de ecuaciones estructurales muestran apoyo empírico al modelo 'hacia abajo' del *burnout* como 'crisis de eficacia' y al modelo 'hacia arriba' de la eficacia como 'motor del *engagement*'. También los resultados muestran apoyo empírico a la mediación de la eficacia percibida entre el éxito pasado y los niveles actuales de *burnout* y de *engagement*; que a su vez predicen la autoeficacia en el éxito académico. Por otra parte, aunque distintos ANOVAs muestran diferencias significativas en función del país en algunas variables estudiadas, los análisis multigrupo con modelos de ecuaciones estructurales muestran la invarianza del modelo a través de ambas muestras. Finalmente, análisis estructurales en profundidad con la muestra de estudiantes belgas pone de manifiesto la necesidad de considerar también las creencias de 'ineficacia' en futuros estudios.

Palabras Clave: Burnout, Engagement, Eficacia percibida

Introducción

Hoy día, el afrontamiento de nuevos retos requiere de fuertes dosis de confianza en uno mismo, y cuando se saborea el éxito nos sentimos más confiados en las propias competencias generando así una especie de círculo en espiral positivo. Pero por otra parte, la falta de confianza también se guía por el mismo proceso de influencia creencias-conducta, pero esta vez de forma nega-

Abstract: In this study the Downward and Upward Spiral Model of efficacy beliefs is tested in two samples of Spanish (N=203) and Belgian (N=150) university students respectively. Results from Structural Equations Modeling showed empirical support for the Downward Spiral Model of *burnout*, which is considered as a "crisis of efficacy", and for the Upward Spiral Model of *engagement*, which as a 'boost of efficacy'. Results also show empirical support to the mediating role that efficacy beliefs play in the relationship between past success and *burnout/engagement* on the one hand, and self-efficacy beliefs about academic success on the other hand. Moreover, using multigroup analysis it was shown that the research model was invariant of across both samples.

Key words: Burnout, Engagement, Efficacy beliefs

Title: *Towards a spiral model of the efficacy beliefs in the study of burnout and engagement*

tiva generando tanto malestar psicológico como conductas poco exitosas. A su vez, estas conductas conllevan mayores creencias de incompetencia y desconfianza en uno mismo generando así una especie de círculo en espiral negativo. Estos procesos psicosociales se enmarcan en la Teoría Social Cognitiva desarrollada por Albert Bandura (1997, 1999, 2001); que define la autoeficacia como las "creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para producir determinados logros futuros" (Bandura, 1997, p. 3).

* Dirigir la correspondencia a: Dra. Marisa Salanova. Departamento de Psicología. Campus de Riu Sec, s/n. 12017 Castellón.

E-mail: Marisa.Salanova@uji.es

© Copyright 2005: de los Editores de *Ansiedad y Estrés*

La Teoría Social Cognitiva hace una distinción entre distintos tipos de creencias de eficacia. En primer lugar esta la 'autoeficacia' que tiene una dimensión 'futura' ya que son expectativas sobre la eficacia en las acciones a desarrollar en el futuro. Estas creencias de eficacia son genuinas del concepto mismo de autoeficacia. No obstante, existen también otras creencias de eficacia como son las creencias en los propios niveles de competencia actual respecto a un dominio específico (ej. "realizo un trabajo excelente"). Bandura (1997) ha señalado que la competencia percibida influye en la autoeficacia, y que por tanto, son constructos diferentes, ya que también hacen referencia a las percepciones de eficacia en momentos temporales distintos. Por tanto, podríamos incluso hablar de autoeficacia presente (eficacia o competencia percibida) y autoeficacia futura (autoeficacia) (Bandura, Junio 2002 comunicación personal). En este estudio utilizaremos el concepto de 'creencias de eficacia' para hacer referencia tanto a la eficacia percibida presente (eficacia) como a la futura (autoeficacia percibida) para ser consistentes con la Teoría Social Cognitiva.

Pero ¿cómo se desarrollan estas creencias de eficacia?, ¿cuáles son las principales fuentes de alimentación o deterioro de estas creencias? Según la Teoría Social Cognitiva, las principales fuentes son cuatro: (1) las experiencias de éxito o dominio, (2) la experiencia vicaria mediante la observación de logros o fracaso de los demás, (3) la persuasión verbal, y (4) los estados fisiológicos o activación emocional. Aunque todos estos aspectos constituyen fuentes de autoeficacia, las experiencias de éxito son la fuente más importante de autoeficacia. El éxito incrementa las evaluaciones positivas de autoeficacia, que a su vez influyen en el éxito futuro; y viceversa, los fracasos repetidos aumentan las evaluacio-

nes negativas de las propias competencias que a su vez incrementan la posibilidad de tener más fracasos en el futuro.

Pero ¿por qué es tan importante la autoeficacia? ¿En qué influye? Según la Teoría Social Cognitiva, la autoeficacia influye en la forma de actuar, pensar y sentir de las personas. Se tiende a evitar aquellas actividades que creemos exceden nuestras capacidades y realizamos aquellas actividades que somos capaces de controlar. Determinan el esfuerzo para realizar las tareas y la persistencia, la cantidad de intentos y el tiempo que se invertirá ante los obstáculos. Afecta a cómo pensamos y nos sentimos. Un sentido de autoeficacia negativo está asociado con *burnout*, depresión, ansiedad y desamparo. La autoeficacia positiva se asocia con la persistencia, la dedicación y la satisfacción en las acciones que realizamos (Garrido, 2000; Martínez, Marques-Pinto, Salanova y De Silva, 2002; Salanova, Grau, Cifre y Llorens, 2000; Salanova, Llorens, Cifre, Martínez y Schaufeli, 2003; Salanova y Schaufeli, 2000). En este estudio, pondremos a prueba el 'modelo espiral' en donde se analiza el *burnout* como una crisis de eficacia (espiral negativa hacia 'abajo') y el *engagement* (espiral positiva hacia 'arriba').

Burnout como crisis de eficacia: el modelo espiral negativo 'hacia abajo'

La investigación reciente sobre el síndrome de estar 'quemado' en el trabajo ('*burnout*'), con sus tres clásicas dimensiones de agotamiento, despersonalización/cinismo y falta de logro personal/eficacia, ha puesto de manifiesto dos tendencias en el estudio tradicional del concepto (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001): (1) la ampliación a todo tipo de profesiones y otras muestras ocupacionales, y (2) el estudio de su teóricamente opuesto el '*engagement*' o vinculación psicológica. En primer lugar, el con-

cepto de 'burnout' se ha ampliado a todo tipo de profesionales y grupos ocupacionales, y ya no está tan restringido al dominio de los servicios a personas (como profesionales de la salud, de la educación y trabajadores sociales). Además también se ha ampliado a muestras pre-ocupacionales como el así llamado *burnout* académico.

La publicación del MBI-SS (Maslach *Burnout Inventory-Student Survey* por Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker (2002a) hizo posible estudiar el 'burnout' fuera del ámbito ocupacional al definir sus dimensiones en referencia al 'estudio'. Otras investigaciones en este ámbito (Agut, Grau y Beas, 2001; Martínez et al., 2002; Martínez, Marqués-Pinto y Lopes da Silva 2000-2001; Martínez y Salanova, 2001, Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró y Grau, 2000; Schaufeli, Martínez, Marqués-Pinto, Salanova y Bakker, 2002b) han puesto de manifiesto la necesidad de estudiar el *burnout* académico (y también su opuesto, el *engagement*) mostrando su invarianza en grupos de estudiantes de diferentes países europeos.

También en estos estudios se ha puesto de manifiesto que las dimensiones centrales o así llamadas 'corazón' del *burnout* son el agotamiento y el cinismo. También en muestras de trabajadores se ha llegado a conclusiones similares (Green, Walkey y Taylor, 1991, p.463). El así llamado 'tercer componente' del *burnout* (eficacia profesional), se ha criticado en muchos sentidos. Por ejemplo, algunos autores señalan que la eficacia profesional es un constructo cercano a una dimensión más estable de la personalidad (Cordes y Gougherty, 1993; Shirom, 1989) y no tanto un componente central del *burnout*. Desde un punto de vista empírico, la eficacia profesional desempeña un papel distinto (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001). Los resultados de un meta-análisis reciente confirman el papel inde-

pendiente de la eficacia profesional de las otras dos dimensiones del *burnout* con una correlación menor y en algunos casos no significativa (Lee y Ashforth, 1996). Otros estudios han mostrado que las creencias de eficacia desempeñan un rol modulador y amortiguador entre las demandas laborales y el *burnout* (Salanova, Peiró y Schaufeli, 2002). Es más, algunas teorías y modelos sobre el desarrollo del *burnout*, señalan que éste se desarrolla a partir de sentimientos de ineficacia o 'crisis de eficacia'. Por ejemplo, Cherniss (1980, 1993) asume que la falta de confianza en las propias competencias es un factor crítico en el desarrollo del *burnout*. También Leiter (1992) da un paso más allá y considera el *burnout* esencialmente como 'crisis en la eficacia'.

Parece ser que el *burnout* se relaciona con incompetencia personal, profesional y colectiva (Grau, Salanova y Peiró, 2001; Salanova et al., 2002; Salanova, Llorens, Cifre, Martínez y Schaufeli, 2003). De alguna manera, estas creencias negativas provocadas por experiencias de fracaso o falta de dominio, conllevan al desarrollo del *burnout*, entendido éste como una 'crisis de eficacia'. A su vez, se podría esperar que el *burnout* se relacione negativamente con la autoeficacia en el éxito académico futuro, produciendo así un círculo en espiral negativo o círculo 'vicioso'.

De todos modos, hasta la fecha no conocemos estudios empíricos que hayan puesto en evidencia este proceso. En el MBI-HSS, MBI-GS y MBI-SS originales, los ítems de las dimensiones de agotamiento emocional y despersonalización/cinismo están formulados en sentido negativo, mientras que los ítems de las dimensiones de Realización Personal y de Eficacia Profesional o Académica respectivamente, están formulados en positivo. Las implicaciones que tiene el formular estos ítems en positivo o negativo ha sido estudiado por

primera vez por Bouman, Brake y Hoogstraten (2002), demostrando que los participantes que respondieron a la escala de Realización Personal formulados los ítems en negativo (como el resto de las dimensiones del MBI-HSS) manifestaron más sentimientos de competencia personal (cuando se invirtieron los ítems) que aquellos que respondieron directamente en esta escala con los ítems originales formulados en positivo. Además, formulada en negativo, esto es la No-realización Personal correlacionó con mayor intensidad con el agotamiento ($r = .46$) y la despersonalización ($r = .57$), que formulada en positivo (esto es, $r = -.14$ y $r = -.19$ respectivamente). Siguiendo las recomendaciones de estos autores, pero ahora para el MBI-SS, en este estudio utilizamos tanto la versión tradicional positiva o 'eficacia' académica, como otra versión de la escala pero formulados los ítems en negativo que llamaremos 'ineficacia' académica.

La eficacia como 'motor del *engagement*': el modelo espiral positivo hacia 'arriba'

El segundo desarrollo en la investigación sobre *burnout*, señalado por Maslach, Schaufeli y Leiter (2000) es un cambio hacia su opuesto: el *engagement* o vinculación psicológica. El *engagement* en el contexto laboral se ha definido (Schaufeli et al., 2002a, p. 79) como 'un estado psicológico positivo relacionado con el trabajo que está caracterizado por el vigor, la dedicación y la absorción'. Esta tendencia coincide con la investigación actual sobre la 'Psicología Positiva' que se focaliza sobre las fortalezas humanas y el funcionamiento óptimo del ser humano, y no tanto sobre las debilidades y las disfunciones (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000; Salanova, Martínez y Llorens, 2005). El *engagement* es realmente un indicador de la motivación intrínseca por el

trabajo o en nuestro caso, de la motivación intrínseca por el estudio. Más que un estado específico y temporal, el *engagement* se refiere a un estado cognitivo-afectivo más persistente en el tiempo, que no está centrado exclusivamente en un objeto o conducta específica. El 'vigor' se caracteriza por altos niveles de energía mientras se estudia, de persistencia y de un fuerte deseo de esforzarse en los estudios. La 'dedicación' se manifiesta por altos niveles de significado del estudio, de entusiasmo, inspiración, orgullo y reto relacionados con los estudios o carrera que uno/a realiza. Es contextos laborales, es un concepto cercano al término 'implicación en el trabajo' (*job involvement*) (Kanungo, 1982; Lawler y Hall, 1970), pero éste último se refiere básicamente a la identificación con el trabajo, mientras que la dedicación (*job dedication*) va más allá en términos cualitativos y cuantitativos, de la mera identificación. Finalmente, la 'absorción' se caracteriza por estar plenamente concentrado y feliz estudiando, mientras se tiene la sensación de que el tiempo 'pasa volando' y uno/a se deja 'llevar'. Es un concepto cercano al término '*flow*' o estado de experiencia óptima caracterizado por la atención focalizada, claridad mental, control sobre el ambiente, pérdida de auto-consciencia, distorsión del tiempo y disfrute en la tarea (Csikszentmihalyi, 1990). No obstante, el *flow* se refiere a una experiencia temporal, y no tanto a un estado psicológico persistente en el tiempo, como es el caso del *engagement*. No obstante, las dimensiones básicas del *engagement* (o el así llamado 'corazón' del *engagement*) son el vigor y la dedicación como opuestos más directos de las dimensiones del *burnout* (agotamiento y cinismo, respectivamente) (Schaufeli y Bakker, 2004).

Desde la Teoría Social Cognitiva, el *engagement* es como una inyección propulsora de la conducta motivada y que se deri-

va de altos niveles de autoeficacia en las personas. De hecho, esta teoría señala que la autoeficacia proporciona a la persona un mecanismo automotivador, ya que como consecuencia de la auto-observación de las propias competencias, la persona se impone a sí misma metas que a su vez movilizan el esfuerzo, la orientación a metas y la persistencia en el tiempo (Bandura, 1997, 2001). La relación entre esfuerzo y perseverancia con el desempeño es muy alta. En un sentido, los éxitos favorecen la perseverancia y el esfuerzo, y en sentido inverso éstos dan lugar a los fracasos (Bandura, 1997). Además las relaciones entre los procesos psicosociales, las conductas y el ambiente son mutuamente recíprocas.

La investigación sobre el *engagement* muestra su influencia positiva en el funcionamiento personal y social en diversos contextos (Extremera, Durán y Rey, 2005; Manzano, 2002; Salanova et al., 2000, 2003; Salanova, Agut y Peiró, en prensa; Schaufeli y Bakker, 2004). Recientemente (Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau, 2005), se puso a prueba el modelo espiral hacia arriba de las relaciones entre el éxito académico en el pasado, las creencias de eficacia, el *engagement* y el éxito académico futuro (medido un año después en T2), en una muestra de 527 estudiantes universitarios españoles. A mayor éxito pasado, mayor eficacia percibida, mayor *engagement* y mayor éxito académico futuro. Estos resultados, mostraron evidencia empírica del modelo espiral hacia arriba de la autoeficacia académica, encontrando una mediación total de estas creencias en las relaciones entre éxito académico, *engagement* y desempeño futuro. No obstante, este estudio no corrobora el modelo espiral negativo, ya que aunque la varianza del *burnout* está predicha en un 26% por la autoeficacia, el *burnout* no predijo el desempeño futuro del estudiante, tal y como ocurrió

con el *engagement*. Este punto requiere más investigación, por ejemplo utilizando medidas de creencias de ineficacia o 'autoeficacia negativa' tal como la denomina el mismo Albert Bandura (Bandura y Locke, 2003). Este es también uno de los objetivos del presente estudio.

Hipótesis

H1. Las creencias de eficacia se asociarán negativamente con el *burnout* y positivamente con el *engagement*. Esto es, la alta eficacia y autoeficacia académica estarán relacionadas con un menor *burnout* y un mayor *engagement*.

H2. A mayor éxito académico pasado, mayor eficacia percibida. Esta es la hipótesis del 'éxito como fuente de eficacia'.

H3. Esperamos que las relaciones entre éxito pasado y *burnout/engagement*, estén mediadas por la eficacia percibida. Esto es, el éxito académico pasado estará relacionado con el *burnout* y el *engagement*, en función de la eficacia percibida.

H4. Esperamos también una mediación del *burnout/engagement* en las relaciones entre éxito pasado y eficacia por una parte, y entre éxito pasado y autoeficacia en el éxito futuro por otra.

H5. La eficacia percibida se asociará positivamente con el *engagement*, que a su vez, se asociará positivamente con la autoeficacia en el éxito futuro (modelo espiral hacia arriba). Esta es la hipótesis de las 'creencias de eficacia como motor del *engagement*'.

H6. La ineficacia percibida se asociará positivamente con el *burnout*, que su vez, se asociará negativamente con la autoeficacia en el éxito futuro (modelo espiral hacia abajo). Esta es la hipótesis del '*burnout* como crisis de eficacia'.

Método

Sujetos y procedimiento

La muestra está compuesta por un total de 353 estudiantes universitarios de carreras sociales y humanas de dos países europeos, España (N=203) y Bélgica (N=150). La muestra de estudiantes españoles está compuesta por un 18.2% de hombres y un 81.8% de mujeres, con una edad que oscila entre 20 y 41 años, siendo la edad media de 22 años, y una DT de 2.5 años. La muestra de estudiantes belgas está compuesta por un 22% de hombres y un 78% de mujeres, con una edad entre 18 y 33 años, siendo la edad media de 29 años y una DT de 1.8 años.

Miembros del equipo de investigación administraron los instrumentos de medida tanto en España como en Bélgica, solicitando previamente permiso a los profesores que impartían las clases. Las escalas estaban originalmente en español y se tradujeron al holandés por un nativo belga. Una vez traducidos al holandés, se volvieron a traducir al español para comparar las diferencias y similitudes con el instrumento original. Este proceso de contra-traducción ya fue realizado en un estudio anterior (ver Schaufeli et al., 2002a).

Instrumentos

Éxito académico, fue medido de forma objetiva con las notas medias del desempeño académico de los participantes desde el comienzo de sus estudios hasta el semestre anterior a la administración del cuestionario. Se obtuvo con el permiso previo de los participantes participantes, asegurando la confidencialidad de los datos y su uso para fines exclusivos de investigación. El rango va desde 5 (aprobado) hasta 10 (matrícula de honor).

Creencias de eficacia. Se midieron con tres indicadores diferentes que hemos denominado: eficacia, ineficacia y autoeficacia.

Teniendo en cuenta estas diferenciaciones, la eficacia académica percibida (a partir de ahora la llamaremos 'eficacia') fue medida mediante la escala de eficacia académica del MBI-SS (*Maslach Burnout Inventory – Student Survey*, de Schaufeli et al., 2002a). Está compuesta de 6 ítems en una escala tipo Likert que va desde 0 (nunca) a 6 (siempre). Un ejemplo de ítem es: 'En mi opinión, soy bueno en mis estudios'.

La ineficacia académica percibida (a partir de ahora llamaremos 'ineficacia') fue medida rephraseando en negativo los ítems de la escala de eficacia del MBI-SS. Se compone de 6 ítems en una escala tipo Likert que va desde 0 (nunca) a 6 (siempre). Un ejemplo de ítem es: 'En mi opinión soy un mal estudiante'. Esta escala se utilizó en la muestra de estudiantes belgas, debido a que esta hipótesis surgió a posteriori de realizar los primeros análisis con la muestra española.

La autoeficacia en el éxito futuro (a partir de ahora 'autoeficacia') fue medida con la escala de Midgley et al., (2000) que refleja las creencias de los estudiantes sobre sus capacidades futuras para producir niveles adecuados de desempeño académico. La escala está compuesta por 5 ítems que van de 0 (nunca) a 6 (siempre). Un ejemplo de ítem es 'Seré capaz de hacer los trabajos más complicados en la clase, si lo intento lo suficiente'.

Burnout académico, fue medido con las dimensiones 'corazón' del burnout: agotamiento (5 ítems) y cinismo (5 ítems) del MBI-SS (versión española en Salanova et al., 2000). Todos los ítems puntúan en una escala de frecuencia de 7 puntos, que va desde 0 (nunca) a 6 (siempre). Ejemplos de ítems son: 'Me encuentro emocionalmente agotado por mis estudios' (Agotamiento) y 'He empezado a ser más cínico respecto a la utilidad de mis estudios' (Cinismo).

Engagement académico, fue medido con la versión de 11 ítems del SAIS (*Student*

Academic Engagement Scale) de Salanova et al., (2000). Utilizamos para este estudio las dimensiones llamadas ‘corazón’ del engagement, esto es, Vigor (6 ítems) y Dedicación (5 ítems). Todos los ítems puntúan también en una escala de frecuencia de 7 puntos que va desde 0 (nunca) a 6 (siempre). Para evitar posibles sesgos de respuestas, los ítems de burnout y engagement aparecían en el cuestionario al azar.

Resultados

Análisis Preliminares

En primer lugar, se analizó la consistencia interna para cada una de las escalas, en cada una de las dos muestras. Para la muestra española, el coeficiente α inicial para cada escala fue: α Eficacia = .70, α Agotamiento = .72, α Cinismo = .68, α Vigor = .76, α Dedicación = .86 y α Autoeficacia = .83. Si eliminamos el ítem 13 de la escala de cinismo, el α aumenta hasta .75. Resultados similares se han encontrado en otros estudios en donde el ítem 13 (“*Quiero simplemente hacer mi trabajo/estudios y no ser molestado*”) no ha funcionado bien (Salanova y Schaufeli, 2000; Salanova et al., 2000 y Schaufeli et al., 2002a, b; Schutte, Toppinen, Kalimo y Schaufeli, 2000). Los coefi-

cientes α en todas las escalas de la muestra belga superan el criterio de .70 recomendado (Nunnally y Bernstein, 1994). La escala de ‘ineficacia’ supera el criterio de .60 que señalan Nunnally y Bernstein (1994) para nuevas escalas. El α de la escala de ‘ineficacia’ en la muestra belga fue inicialmente de .59. Eliminando los ítems 2 y 4 conseguimos un α de .67. Respecto a la matriz de intercorrelaciones entre las escalas, ambas escalas de *engagement* están bastante correlacionadas en sentido positivo ($r = .47$ en la muestra española y $r = .46$ en la belga), mientras que las de *burnout* presentan no tan elevada correlación entre ellas ($r = .39$ en la muestra española y $r = .38$ en la belga).

Con el objetivo de comprobar si estudiantes de ambos países diferían en las puntuaciones de las escalas, se realizaron diversos ANOVAs con la variable ‘país’ como factor, y el resto como variables dependientes. Los resultados muestran que españoles y belgas difieren significativamente en eficacia, agotamiento, vigor y autoeficacia. Son los estudiantes españoles los que presentan mayores niveles de eficacia y autoeficacia que los belgas. No obstante, presentan también mayores niveles de agotamiento, y menores niveles de vigor.

Tabla 1. Medias y Desviaciones típicas de las variables del estudio en la muestra española (n=203) y Belga (n=150).

	Spanish		Belgium		F
	M	SD	M	SD	
Éxito Académico	6.76	.78	6.80	.73	.27
Eficacia	3.89	.80	3.53	.73	18.24***
Agotamiento	2.73	1.04	2.27	1.02	16.92***
Cinismo	1.61	1.15	1.65	1.07	.71
Vigor	2.95	1.00	3.37	.85	16.75***
Dedicación	4.39	1.10	4.25	.86	.06
Autoeficacia	4.25	.94	3.95	.59	11.25***

Notes: *** $p < .001$

Contraste de hipótesis:

En la tabla 2 aparece la matriz de correlaciones entre las variables utilizadas en la primera parte del estudio. La hipótesis 1 se confirma tanto para la muestra española como para la belga, excepto en el caso de la correlación entre eficacia y cinismo en la muestra belga. En este caso la correlación no llega a ser significativa al nivel conven-

cional de 0.05, aunque está muy cercana ($r=0.08$). Por tanto, la alta eficacia académica está relacionada con un menor *burnout* y un mayor *engagement*, que a su vez, correlacionan con la autoeficacia, en el sentido de que a menor *burnout* y mayor *engagement*, mayor autoeficacia académica en estas muestras de estudiantes.

Tabla 2. Inter-correlaciones y consistencia interna de las variables del estudio en la muestra española (n=203) y Belga (n=150).

	Éxito	Eficacia	Agotam.	Cinismo	Vigor	Dedicac.	Autoefic.
Éxito	----	.18*	-.07(ns)	-.01(ns)	.07(ns)	-.05(ns)	.12#
Eficacia	.31***	(.70/.70)	-.17*	-.13#	.60***	.47***	.43***
Agotamiento	-.07(ns)	-.22***	(.72/.76)	.38***	-.17*	-.22**	-.27***
Cinismo	-.11#	-.42***	.39***	(.75/.79)	-.01(ns)	-.50***	-.20**
Vigor	.22***	.53***	-.03 (ns)	-.15*	(.76/.72)	.46***	.37***
Dedicación	.17**	.62***	-.19**	-.60***	.47***	(.86/.85)	.37***
Autoeficacia	.17**	.55***	-.19**	-.36***	.32***	.42***	(.83/.80)

Notas: Correlaciones para la muestra de estudiantes belgas bajo de la diagonal. Coeficientes alfa de Cronbach para estudiantes españoles/belgas en la diagonal.

(ns) = no significativo; # $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

La hipótesis 2 o hipótesis del 'éxito como fuente de eficacia' también se corrobora en ambas muestras ya que las correlaciones entre éxito y eficacia, y éxito y autoeficacia son significativas. No obstante, y también en el caso de la muestra belga, la correlación entre éxito y autoeficacia fue cercana al nivel convencional de 0.05 ($r = .07$). Para poner a prueba el resto de las hipótesis del estudio, utilizamos análisis de ecuaciones estructurales (Structural Equation Modeling-SEM). No obstante, las hipótesis 1 y 2 también se pueden contrastar utilizando SEM.

De acuerdo con Baron y Kenny (1986) y Judd y Kenny (1981) cuando un modelo

mediacional implica constructos latentes, el análisis de ecuaciones estructurales es la mejor estrategia para el análisis de datos. De acuerdo con los cuatro pasos básicos para establecer efectos de mediación propuestos por estos autores, y para comprobar nuestras hipótesis de trabajo, nuestro modelo de investigación (M1) (ver figura 1) fue ajustado a los datos. *Burnout* y *engagement* son variables latentes con dos indicadores cada una de ellas (agotamiento y cinismo para *burnout*, y vigor y dedicación para *engagement*). El éxito académico, la eficacia y la autoeficacia son medidas con un indicador simple, esto es, la media de la escala. Nuestro modelo de investigación estima también una correlación entre los

errores de ‘cinismo’ y ‘dedicación’ ya que sistemáticamente han aparecido correlacionados en otros estudios (ver Salanova et al., 2000; 2003; Schaufeli y Bakker, 2004).

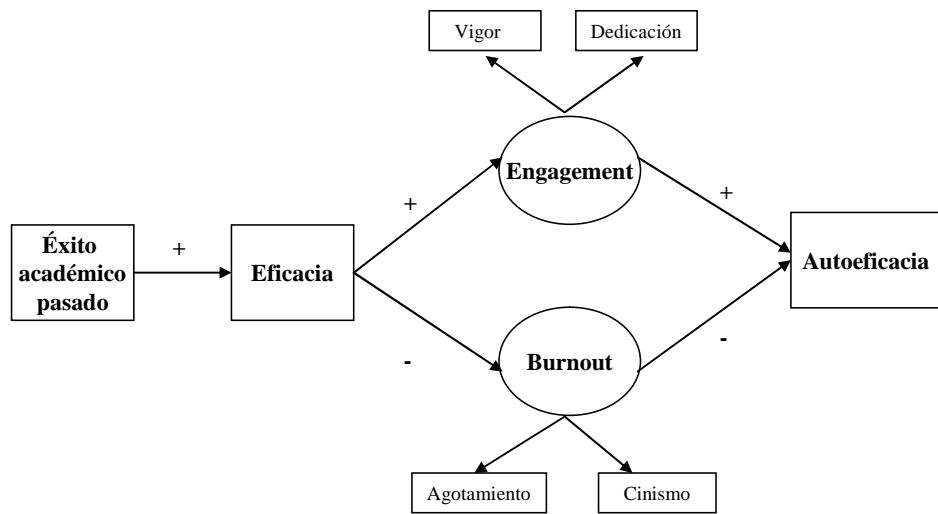


Figura 1. Modelo de investigación (parte 1 del estudio)

Tabla 3. El ajuste del modelo de investigación (ver figura 1)

n=203 estudiantes españoles										
	χ^2	gl	p	GFI	AGFI	RMSEA	NFI	CFI	$\Delta\chi^2$	gl
M1	7.581	11	.75	.99	.97	.00	.98	.99		
M2	6.178	7	.52	.99	.96	.00	.98	.99	$M_1 - M_2 = 1.41$	4
n= 150 estudiantes belgas										
	χ^2	gl	p	GFI	AGFI	RMSEA	NFI	CFI	$\Delta\chi^2$	gl
M1	14.670	11	.75	.99	.97	.00	.98	.99		
M2	6.178	7	.52	.99	.96	.00	.98	.99	$M_1 - M_2 = 8.492$	4

Notas: gl= grados de libertad; p= probabilidad; GFI=Goodness-of-Fit Index; AGFI=Adjusted Goodness-of-Fit Index; RMSEA=Root Mean Square Error of Approximation; NFI= Normed Fit Index and CFI=Comparative Fit Index.

M1= Modelo de mediación total. M2= Modelo de mediación parcial.

El modelo fue puesto a prueba primero en cada una de las dos muestras de forma separada, y después se realizó un análisis multigrupo con ambas muestras. En la tabla 3 podemos ver que tanto en la muestra española como en la belga, nuestro modelo

de investigación (M1) ajusta a los datos con un Ji-cuadrado no significativo y con todos los índices de ajuste por encima de los criterios establecidos. Además todos los coeficientes de regresión son significativos ($t > 1.96$). Estos resultados muestran que la

eficacia académica está predicha por el éxito académico (hipótesis 2), y que está mediando la relación entre éxito pasado y *burnout* y *engagement* (hipótesis 3) y autoeficacia (hipótesis 4).

No obstante, para comprobar si esta mediación es total o parcial, realizamos análisis adicionales. Se comparó nuestro modelo de investigación (M1) con otro modelo de mediación parcial, que asume relaciones directas entre éxito pasado y *burnout* y *engagement*, entre eficacia y autoeficacia, y entre éxito pasado y autoeficacia (M2). Los resultados muestran que aunque el M2 ajusta a los datos y la diferencias entre Ji-cuadrados no son significativas, ninguno de los nuevos parámetros estimados en el M2 fue estadísticamente significativo (para todos los parámetros, $t <$

1.96), comprobando así que el modelo es de mediación total.

Finalmente, se llevó a cabo un análisis multigrupo incluyendo ambas muestras de forma simultánea. El análisis multigrupo, ofrece mejores estimaciones de los parámetros que los modelos de grupo simple (Arbuckle, 1997). Además utilizando este método, es posible evaluar la equivalencia entre los coeficientes de regresión. Como esperábamos, el M1 muestra un buen ajuste a los datos para ambas muestras con todos los indicadores con valores por encima de su criterio (ver tabla 4). No obstante, el ajuste se deteriora significativamente cuando todos los coeficientes son constreñidos a ser iguales en ambas muestras (M1_c). Esto significa que aunque la estructura latente del modelo es similar en ambas muestras, el tamaño de los coeficientes estimados difiere.

Tabla 4. Índices de ajuste del modelo de investigación. Análisis Mutigrupo, incluyendo la muestra española (n=203) y belga (n=150).

Model	χ^2	gl	p	GFI	AGFI	RMSEA	NFI	CFI	$\Delta\chi^2$	gl
M1	22.259	22	.44	.98	.95	.00	.96	.99		
M1 _c	42.748	30	.06	.96	.93	.03	.93	.98	M1_c-M1= 20.489***	8
M1 _{re}	39.250	27	.06	.97	.93	.03	.94	.98	M1_{re}-M1=16.991***	5
M1 _{fa}	29.806	24	.19	.97	.94	.02	.95	.99	M1_{fa}-M1= 7.547**	2
M1 _{co}	22.452	23	.49	.98	.96	.00	.96	.99	M1_{co}-M1= 0.193	1
M1 _{fi}	27.940	27	.41	.98	.96	.01	.96	.99	M1_{fi}-M1 =5.681	5

Notas: χ^2 = Chi-square; gl=grados de libertad; p= probabilidad; GFI=Goodness-of-Fit Index; AGFI=Adjusted Goodness-of-Fit Index; NNFI= Non-Normed Fit Index; IFI = Incremental Fit Index; CFI=Comparative Fit Index; RMSEA=Root Mean Square Error of Approximation. M1= Modelo de investigación (estimación libre); M1_c = Modelo constreñido. M1_{re} = Modelo con coeficientes de regresión constreñidos; M1_{fa} = Modelo con pesos factoriales constreñidos; M1_{co} = Modelo con covarianzas entre errores constreñidas; M1_{fi} = Modelo final.

De este modo, y para analizar la invarianza del modelo con un mayor detalle, se pusieron a prueba tres modelos adicionales: (1) un modelo que asume que solo los coeficientes de regresión son invariantes (M1_{re}); (2) un modelo que asume que solo los pesos factoriales son invariantes (M1_{fa}),

y (3) un modelo que asume que solo la covarianza entre errores es invariante (M1_{co}). Como puede observarse en la Tabla 4, aunque estos nuevos modelos ajustan a los datos, el ajuste empeora significativamente cuando lo comparamos con nuestro modelo de investigación (M1), excepto para el caso

del $M1_{co}$ en que la diferencia no es significativa. Esto significa que los coeficientes de regresión y los pesos factoriales difieren significativa y sistemáticamente entre ambas muestras.

En un paso final, se llevó a cabo el proceso iterativo recomendado por Byrne (2001) con el objetivo de evaluar la invarianza de cada estimación de forma separada. Esto es, la invarianza de cada estimación fue evaluada individualmente comparando el ajuste del modelo en cada estimación particular constreñida a ser igual en ambas muestras, con el modelo previo. Cuando el ajuste se no se deterioraba, este elemento constreñido se incluía en el siguiente modelo, en el cual se añadía otro elemento constreñido y se repetía el proce-

so. Así, hasta encontrar el modelo final ($M1_{fi}$) (ver figura 2). En este modelo, las estimaciones que son invariantes entre ambas muestras, fueron la covarianza entre los errores de cinismo y dedicación, y todas las ecuaciones de regresión (excepto el path desde eficacia a *engagement*). Con estos resultados se corrobora parcialmente la hipótesis 5 de las 'creencias de eficacia como motor del *engagement*' ya que la eficacia percibida se asoció positivamente con el *engagement*, que a su vez, se asoció positivamente con la autoeficacia en el éxito futuro (modelo de espiral hacia arriba). No obstante, la relación entre eficacia percibida y *engagement* no fue invariante en ambas muestras.

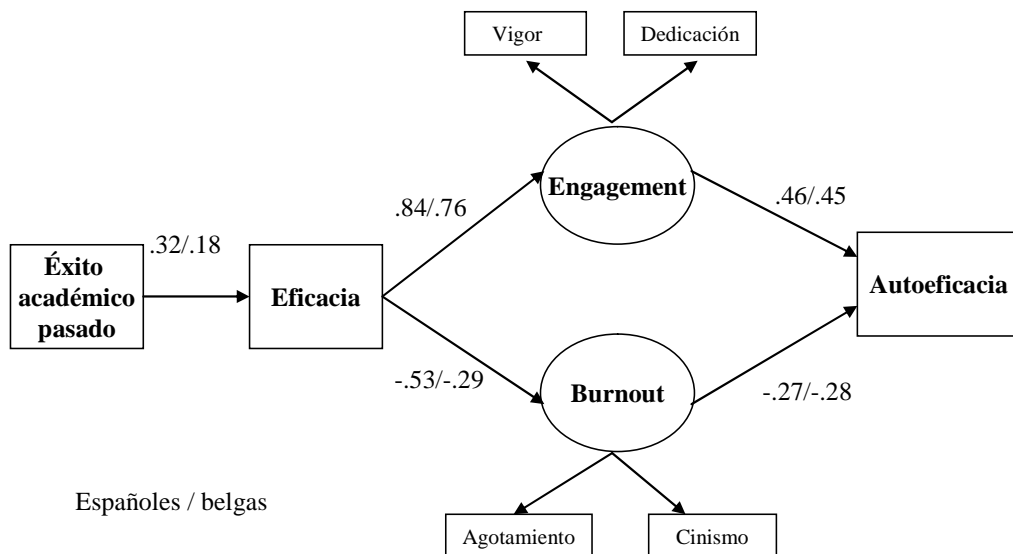


Figura 2: Modelo original de investigación (coeficientes estandarizados significativos) con datos del análisis multigrupo ($n= 203$ estudiantes españoles y $n= 150$ estudiantes belgas). Coeficientes de las muestras: Españoles / Belgas.

Para poner a prueba la hipótesis del 'burnout como crisis de eficacia' (hipótesis 6), realizamos más análisis de ecuaciones estructurales (parte 2 del estudio) amplian-

do el modelo original de investigación. Sugerencias de estudios recientes sobre el uso en negativo de la escala de Realización Personal del MBI-HSS (Bouman et al.,

2002) nos llevaron a incluir en la segunda muestra una escala de 'ineficacia'. En la tabla 6 aparecen la media y desviación típica de esta nueva escala, así como la matriz de inter-correlaciones con las demás escalas del estudio. También incluimos los datos descriptivos de la escala 'eficacia' para poder realizar una mejor inspección visual del comportamiento de estas variables. En primer lugar, cabe señalar que se confirman los resultados del estudio de Bouman et al. (2002) de que los participantes en el estudio manifiestan mayores niveles de eficacia cuando medimos en negativo e invertimos los ítems a positivo, que en el caso contrario (ineficacia percibida). Por otra parte, la correlación con éxito académico pasado es significativa para 'eficacia' ($r=.31$) pero solo es cercana al nivel convencional del .05 para la 'ineficacia' ($p=.09$). Este resultado confirma las observaciones desde la Teoría Social Cognitiva de Bandura. En el caso de

las correlaciones entre 'eficacia' e 'ineficacia' con autoeficacia en el éxito futuro, cabría esperar una mayor correlación (positiva) con la 'eficacia', que con la 'ineficacia'. No obstante, y aunque están formulados los ítems en sentido diferente, la correlación entre 'ineficacia' y autoeficacia en el éxito futuro es mayor ($r=-.69$) que la correlación entre la 'eficacia' y la autoeficacia en el éxito futuro ($r=.43$). Respecto a las correlaciones con las dimensiones del *burnout*, encontramos los mismos resultados que en el estudio de Bouman et al. (2002) pero ahora con la versión del MBI-SS. Las correlaciones son mayores en el caso de la 'ineficacia' ($r=.30$ con agotamiento y $.20$ con cinismo) que en el caso de la 'eficacia' ($r=-.16$ y $-.13$, respectivamente). Por último, mientras que las correlaciones con dedicación son similares en ambos casos, la correlación del vigor con la 'eficacia' es mayor ($r=.60$) que con la 'ineficacia' ($r=-.45$).

Tabla 5. Medias, Desviaciones típicas, y correlaciones de orden cero de la Autoeficacia (Bélgica= 150)

Variabes	M	DT	Éxito	Eficacia	Autoefic.	Agotam.	Cinismo	Vigor	Dedicac.
Ineficacia	2,53	,76	-,13#	-,55**	-,69**	,30**	,20**	-,45**	-,42**
Eficacia	3,53	,73	,31**	----	,43**	-,16*	-,13	,60**	,47**

Notas: * $p < .05$, ** $p < .01$

Tabla 6. El ajuste del modelo de investigación ampliado (n= 150 estudiantes belgas)

	χ^2	gl	p	GFI	AGFI	RMSEA	NFI	CFI	$\Delta\chi^2$	gl
MA1	81.327	15	.00	.89	.74	.17	.79	.81		
MA1 _m	30.280	15	.01	.95	.90	.08	.92	.95	MA1- MA1 _m = 51.047	0

Notas: gl= grados de libertad; p= probabilidad; GFI=Goodness-of-Fit Index; AGFI=Adjusted Goodness-of-Fit Index; RMSEA=Root Mean Square Error of Approximation; NFI= Normed Fit Index and CFI=Comparative Fit Index.

MA1= Modelo de investigación Ampliado, MA1_m=modelo modificado

En la figura 3 aparecen los resultados del modelo de ecuaciones estructurales re-ajustado. Desde el modelo espiral hacia abajo, esperábamos que el éxito académico pa-

sado se relacionase en sentido negativo en la 'ineficacia' (esto es a mayor éxito menor 'ineficacia'). A su vez, se esperaba que la 'ineficacia' se relacionara positivamente

con el *burnout* (esta es la hipótesis del *burnout* como crisis de eficacia), y a su vez el *burnout* se relacionase negativamente con la autoeficacia en el éxito futuro. En la tabla 6 se pueden observar los datos resultantes del análisis de ecuaciones estructurales realizado. El modelo ampliado hipotetizado (MA1) no justifica a los datos. Atendiendo a

los índices de modificación, cuando correlacionamos los errores de 'eficacia' y de 'ineficacia' el ajuste del modelo mejora significativamente (MA1_m), y todos los índices de ajuste están por encima de sus criterios. Solo la relación entre eficacia y *burnout* no fue significativa ($t < 1.96$).

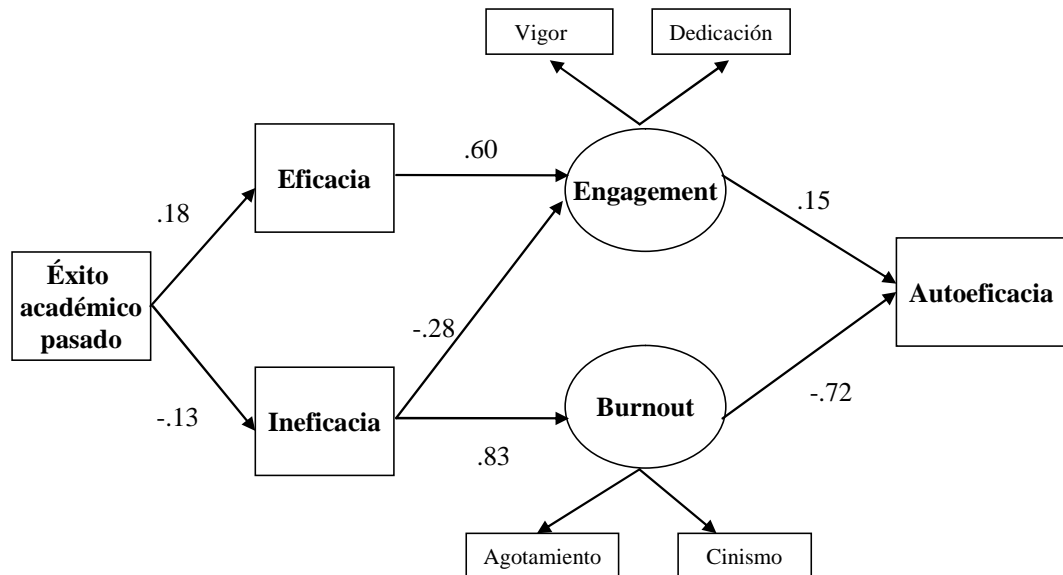


Figura 3: Modelo de investigación ampliado (coeficientes estandarizados significativos) (n=150 estudiantes belgas).

Discusión

En este estudio se ha puesto a prueba un 'modelo espiral' en donde se analiza el *burnout* como una crisis de eficacia (espiral negativa hacia 'abajo') y el *engagement* (espiral positiva hacia 'arriba') entre estudiantes universitarios de dos países (España, n=203 y Bélgica, n=150). El principal hallazgo de este estudio ha sido la evidencia empírica mostrada sobre el modelo espiral de la eficacia como un círculo vicioso

(con la ineficacia) como un círculo virtuoso (con la eficacia).

Hemos comprobado que las creencias de eficacia, *burnout* y *engagement* están relacionadas entre sí (hipótesis 1). Las creencias de eficacia se relacionan de forma positiva y significativa con el *engagement*, y de forma negativa y significativa con el *burnout*. Y cuando hablamos de creencias de eficacia, hacemos referencia tanto a la eficacia percibida como a la autoeficacia. Es interesante señalar que la correlación

entre eficacia y autoeficacia no es tan elevada como cabría esperar. En este estudio la correlación media en ambas muestras fue de $r=.49$. De alguna forma se confirman las expectativas de la Teoría Social Cognitiva, que viene a señalar que eficacia percibida y autoeficacia son dos constructos psicosociales correlacionados pero diferentes entre sí. De manera que habría una diferencia entre creer que se poseen las capacidades (eficacia percibida) y ser capaz de utilizarlas bajo circunstancias diversas (autoeficacia).

Como señalábamos en la introducción, la principal fuente de eficacia son las experiencias de éxito pasado. El éxito incrementa las evaluaciones positivas de eficacia, que a su vez hacen que incremente el éxito futuro con mayor probabilidad. Pero también puede darse el caso contrario, es decir, que los fracasos repetidos aumenten las evaluaciones negativas de las propias competencias, que a su vez incrementarían la posibilidad de tener más fracasos en el futuro. En este estudio hemos puesto de manifiesto que las experiencias de dominio u éxito son una fuente de eficacia. Teniendo en cuenta el éxito académico pasado, nuestros resultados indican que tal y como señala la Teoría Social Cognitiva, el éxito en las tareas académicas aumenta las evaluaciones positivas de la propia eficacia; confirmando nuestra segunda hipótesis de trabajo en donde esperábamos que 'a mayor éxito académico pasado, mayor eficacia académica percibida'.

Respecto a la mediación de las creencias de eficacia y del *burnout/engagement*, planteábamos dos hipótesis de trabajo las cuales también fueron confirmadas en este estudio. En relación con el proceso espiral positivo o círculo virtuoso de la autoeficacia, en este estudio consideramos la eficacia como un motor del *engagement*. La eficacia académica derivada del éxito pasado,

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

Además cabe señalar que al utilizar análisis multigrupo hemos podido realizar un análisis más fino de la invarianza del modelo de investigación propuesto en este estudio. La invarianza no es total, pero si que establecen algunas relaciones estructurales que permanecen invariantes en ambas muestras. En el presente trabajo, hemos realizado un análisis minucioso utilizando modelos competitivos y observando las diferencias en el ajuste de los modelos a los datos.

En relación con el modelo espiral 'vicioso' poníamos a prueba la hipótesis del 'burnout como crisis de eficacia' y los resultados confirman nuestras predicciones. Por otra parte, supone una innovación en este campo analizar conjuntamente la efi-

caja y la ineficacia, y su relación con el *burnout* y el *engagement*. Esta línea de investigación se relaciona con los modelos de *burnout* desde planteamientos auto-referenciales, en que el *burnout* es consecuencia del desarrollo de una crisis de eficacia (Cherniss, 1980, 1993).

De todos modos, el presente estudio supone una innovación también porque es la primera vez que se pone a prueba un modelo espiral siguiendo las recomendaciones de Bouman et al (2002) de formular en negativo la escala de Realización Personal, que en el caso del MBI-SS se traduce en la escala de Eficacia Académica. Nuestro estudio apoya los resultados obtenidos por estos autores, y los participantes manifiestan por una parte mayores niveles de auto-eficacia cuando se invierten los ítems que cuando responden a la escala original de autoeficacia positiva. Por otra parte, la ineficacia correlacionó con mayor intensidad con el agotamiento y el cinismo, que la eficacia, tal y como estos autores encontraron. Por otra parte, mientras que la ineficacia se relaciona (negativamente) con el *engagement*, esto es, a mayor ineficacia menor *engagement*; no ocurre así en el caso de la eficacia. Por tanto, a mayores niveles de eficacia, no se dan menores niveles de *burnout*.

En cuanto a las limitaciones del presente estudio, dado que el estudio de esta temática está en una fase incipiente, sería conveniente profundizar en su naturaleza analizando sus relaciones con otros resultados personales y organizacionales así como probar el modelo ampliado en otras muestras de estudiantes de otros países. El contraste de hipótesis y la valoración de modelos desde una perspectiva cross-cultural es, desde nuestra perspectiva, uno de los principales retos en la investigación psicosocial actual. Por último, para probar las espirales positivas y negativas sería conveniente también utilizar en futuros estudios más momentos temporales de medida y poder así comprobar como estas espirales se expanden o contraen con el paso del tiempo.

Agradecimientos

Esta investigación está subvencionada por el Vicerrectorado de Estudiantes de la Universitat Jaume I de Castellón

Artículo recibido: 15-07-2004

aceptado: 11-12-2004

Referencias bibliográficas

- Agut, S., Grau, R. y Beas, M. (2001). Burnout en mujeres: Un estudio comparativo entre contextos de trabajo y no trabajo. *Ansiedad y Estrés*, 7, 1, 79-88.
- Arbuckle, J.L. (1997) Amos users' guide version 4.0. Chicago, Ill: Smallwaters Corporation.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. En L. Pervin y O. John (Eds.), *Handbook of Personality* (2nd ed.), pp. 154-196. New York: Guilford.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bouman, A., Te Brake, H. y Hoogstraten, J. (2002). Significant effects due to rephrasing the MBI's PA items. *Psychological Reports*, 91, 825-826.
- Cherniss, C. (1993). Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. En Schaufeli, W. B. (Ed), Maslach, Ch. (Ed). *Professional burnout: Recent developments in theory and research. Series in*

- applied psychology: Social issues and questions.* (pp. 135-149). Washington, DC, USA: Taylor y Francis.
- Cordes, C.L. y Dougherty, T.W. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *Academy of Management Review*, 18, 621-656.
- Extremera, N., Durán, A., y Rey, L. (2005). La inteligencia emocional percibida y su influencia sobre la satisfacción vital, la felicidad subjetiva y el engagement en trabajadores de centros para personas con discapacidad intelectual. *Ansiedad y Estrés*, 11, 63-73.
- Garrido, E. (2000). Autoeficacia en el mundo laboral. *Apuntes de Psicología*, 18, 1, 9-28.
- Grau, R., Salanova, M. y Peiró, J.M. (2000). Efectos moduladores de la autoeficacia en el estrés laboral. *Apuntes de Psicología*, 18, 57-75.
- Green, D. E., Walkey, F. H., y Taylor, A. J. W. (1991). The three-factor structure of the Maslach Burnout Inventory. *Journal of Social Behavior and Personality*, 6, 453-472.
- Lee, R.T. y Ashforth, B.E. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of job burnout. *Journal of Applied Psychology*, 81, 123-133.
- Leiter, M.P. (1992). Burn-out as a crisis in self-efficacy: Conceptual and practical implications. *Work y Stress*, 6, 107-115.
- Manzano Garcia, G. (2002). Bienestar subjetivo de los cuidadores formales de Alzheimer: Relaciones con el burnout, engagement y estrategias de afrontamiento. *Ansiedad y Estrés*, 8, 225-244.
- Martínez, I.M., Marques, A., Salanova, M. y Lopez da Silva, A. (2002). Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal. *Ansiedad y Estrés*, 8, 13-23.
- Martínez, I.M. y Salanova, M. (2001). Burnout y engagement en estudiantes de la Universitat Jaume I. En: J.F. García Bacete y M.A. Fortea (dir.): *Docència Universitària: Avanços Recents*. Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Martínez, I.M., Marques Pinto, A. y Lopes da Silva, A.L. (2000-2001). Burnout em estudantes do ensino superior. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 35, 151-167.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B. y Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Midgley, C., Maehr, M.L., Hruda, L.Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K.E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M.J., Nelso, J., Roeser, R. y Urdan, T. (2000). *Manual for Patterns of Adaptive Learning Scales*. University of Michigan Press.
- Nunnally, J.C. y Bernstein, I.H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.), New York, NY: McGraw-Hill.
- Salanova, M. y Schaufeli, W.B. (2000). Exposure to Information Technologies and its relation to Burnout. *Behaviour y Information Technology*, 19, 385-392.
- Salanova, M., Agut, S. y Peiró, J.M. (2005). Linking Organizational Resources and Work Engagement to Employee Performance and Customer Loyalty: The Mediation of Service Climate. *Journal of Applied Psychology*, en prensa.
- Salanova, M., Grau, R., Llorens, S. y Schaufeli, W. B. (2001). Exposición a las tecnologías de la información, burnout y engagement: el rol modulador de la autoeficacia relacionada con la tecnología. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 11, 69-90.
- Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., Martínez, I y Schaufeli, W.B. (2003). Perceived Collective Efficacy, Subjective Well-Being and Task Performance among Electronic Work Groups: An Experimental Study. *Small Groups Research*, 34, 43-73.
- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S. y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21, 170-180.
- Salanova, M., Peiró, J.M. y Schaufeli, W.B. (2002). Self-efficacy Specificity and Burnout among Information Technology Workers: An extension of the Job Demands-Control Model. *European Journal on Work and Organizational Psychology*, 11, 1-25.
- Salanova, M., Schaufeli, W.B., Llorens, S., Peiró, J.M., y Grau, R. (2000). Desde el 'burnout' al 'engagement': ¿una nueva perspectiva?. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16, 117-134.
- Salanova, M., Grau, R., Cifre, E. y Llorens, S. (2000). Computer training, frequency of use and burnout: the moderating role of computer self-efficacy. *Computers in Human Behaviour*, 16, 575-590.
- Schaufeli, W.B., Leiter, M.P., Maslach, C. y Jackson, S.E. (1996). Maslach Burnout Inventory - General Survey. En C. Maslach, S.E. Jackson y M.P. Leiter (Eds.) *The Maslach Burnout Inventory-Test Manual* (3rd ed.) Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Schaufeli, W.B., Martínez, I., Marques-Pinto, A., Salanova, M. y Bakker, A. (2002b). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Studies*, 33, 464-481.
- Schaufeli, W.B., Salanova, M., González-Romá, V. y Bakker, A. (2002a). The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic ap-

- proach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Schutte, N., Toppinnen, S., Kalimo, R. y Schaufeli, W.B. (2000). The factorial validity of the Maslach Burnout Inventory – General Survey across occupational groups and nations. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73, 53-66.
- Shirom, A. (1989). Burnout in work organizations. In C. L. Cooper y I. Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology* (pp. 25-48), Chichester: Wiley y Sons.