

ESTRÉS, *COPING* Y AUTOEFICACIA

EN PROFESORES DE MADEIRA

Maria Regina Teixeira Ferreira Capelo

2010



ESTRÉS, *COPING* Y AUTOEFICACIA

EN PROFESORES DE MADEIRA

Tesis Doctoral

Presentada por:

Maria Regina Teixeira Ferreira Capelo

Directores

Prof. Dr. D. Carlos Guillén Gestoso

Prof. Dr.^a D.^a Margarida Dias Pocinho

CÁDIZ, 2010

A José Francisco, mi marido, *in memoriam*,
a João y a Francisco, mis hijos,
por el cariño, comprensión y el apoyo incondicional que han
demostrado incluso en los momentos de mi ausencia.
y, a todos os aquellos que sintieron mi distancia.

AGRADECIMIENTOS

La realización de este estudio sólo fue posible con la colaboración significativa de muchas personas que, de variadas formas, han contribuido para el resultado final aquí presentado. Expreso, por ello, mi agradecimiento a todos aquellos que se cruzaron en esta jornada y me han estado ayudando en la construcción de mi propio camino.

En primero lugar quiero agradecer a la profesora Margarida Pocinho por estar siempre presente, por escucharme, por orientarme y, particularmente, por el apoyo, incentivos y constante optimismo. Mi agradecimiento por su disponibilidad, orientación y estímulo esencial para la continuación y culminación de este estudio.

Al Profesor Carlos Guillén Gestoso manifiesto mi reconocimiento por su sapiencia y compromiso, por orientarme y por haber depositado su confianza en este proyecto.

Expreso mi agradecimiento a todos los profesores que ministraron el Programa de Doctorado en Ciencias del Trabajo, que me transportaron por el mundo de la Psicología Social y me orientaron a seguir esta línea de investigación.

También agradezco a los colegas del Curso de Doctorado en Ciencias del Trabajo, pero en especial a Carlos Loureiro, a Helder Melim y a Sara André, compañeros en este viaje, cuyo intercambio y crítica constructiva he contribuido para mi desenvolvimiento personal.

Un agradecimiento especial para el Profesor León Rúbio y para la Profesora Carmen Jover Ramirez por todas las valiosas críticas y sugerencias que contribuyeron para el crecimiento de este proyecto.

Quiero también dar las gracias por la acogida, por el apoyo y los medios proporcionados por la Secretaria Regional de Educación y Cultura, más concretamente, a través de la Dirección Regional de Educación y la Facultad de Ciencias del Trabajo, Universidad de Cádiz, para que esta investigación se materializara.

También agradezco, a todos aquellos que recibieron este estudio y colaboración en la aplicación de los cuestionarios, entre ellos los Presidentes do Consejo Ejecutivo, los Delegados Escolares y los Directores de las Escuelas, y, sobre todo, a todos los profesores participantes, cuya aportación permitió generar los datos de esta investigación.

Tantos amigos que me ayudaron a lo largo de esta etapa, pero, tomo nota con gratitud, en especial, los amigos Saul Neves de Jesus, Rui Gomes, José Manuel Tomás da Silva, Ana Quirino, Neuza Pedro, Carlos Moreira, Isabel Parker, Sandra Rebolo, Maria José Martinho, Teresa Ramos, Mariela Gomes y Lourdes Teixeira que, en este camino, siempre me animaron a seguir, acompañaron y me apoyaron de diversas maneras.

Agradesco, ainda, al Centro de Competências de Artes e Humanidades (CCAH) da Universidade da Madeira por me ter aceitado como colaboradora en el Proyecto de Investigación “Saúde Mental na Região Autónoma da Madeira”.

Mi gratitud se extiende al Centro de Ciencia y Tecnologia de Madeira (CITMA) por el apoyo financiero disponible.

Una última palabra de reconocimiento para mi familia, especialmente a mi esposo, por el afecto de una vida e que me impulsó para obtener el Doctorado en Ciencias del Trabajo, de manera incondicional, me acompañó y apoyo en todo lo necesario, pero que murió, trágicamente, cuando estaba en servicio del Gobierno Regional de Madeira, en el trágico día 20 de Febrero de 2010, y, también a mis hijos João y Francisco, por su apoyo y comprensión expresada durante el período en que mi atención se dirigió constantemente para este trabajo.

A todos ustedes, gracias y les dedico este trabajo.

CARLOS GUILLÉN GESTOSO. Catedrático E.U. de Psicología Social de la Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Cádiz

HACE CONSTAR:

Que como director de la tesis titulada: ESTRÉS, COPING Y AUTOEFICACIA EN PROFESORES DE LA ISLA DE MADEIRA, realizada por Dña. Maria Regina Teixeira Ferreira Capelo, y que expone en la siguiente memoria, reúne los requisitos exigidos por la normativa vigente y que acreditan poder optar al grado de Doctor, encontrándose en condiciones de ser defendida públicamente.

Para que conste, firmo la presente en Cádiz, a 18 de Outubro de 2010



Fdo: Carlos Guillén Gestoso



CENTRO DE COMPETÊNCIA DE ARTES E HUMANIDADES (CAAH)

MARGARIDA MARIA FERREIRA DIOGO DIAS POCINHO, Profesora Auxiliar de Nomeação Definitiva, de la Universidad de Madeira,

HACE CONSTAR:

Que como co-directora da tesis intitulada “Estrés, coping y autoeficacia en profesores de la Isla de Madeira”, realizada dela Dña. Maria Regina Teixeira Ferreira Capelo, y que expone en la siguiente memoria, reúne los requisitos exigidos por la normativa vigente y que acreditan optar al grado de Doctor, encontrándose en condiciones de ser defendida publicamente.

Para que conste, firmo la presente en Funchal, 5 de Abril de 2010.

Fda. Margarida Pocinho

A circular blue ink stamp of the University of Madeira is centered on the page. The stamp contains the text "UNIVERSIDADE da MADEIRA" around the perimeter and a stylized building in the center. Overlaid on the stamp is a handwritten signature in blue ink that reads "Margarida Pocinho".

INDICE

1 - INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....	1
2 - MARCO TEÓRICO	5
2.1 TRABAJO	5
2.1.1 <i>El valor del trabajo</i>	5
2.1.2 <i>Transformaciones histórico-sociales del significado atribuido al trabajo</i>	6
2.1.3 <i>Trabajo en las sociedades pré y póst-industrial</i>	8
2.1.4 <i>Contribuciones de la psicología al mundo del trabajo</i>	10
2.2 ESTRÉS	11
2.2.1 <i>Histórico y concepto de estrés</i>	11
2.2.2 <i>El estrés laboral</i>	17
2.3 COPING	21
2.3.1 <i>Histórico y concepto de coping</i>	21
2.3.2 <i>Las estrategias de coping</i>	25
2.4 AUTOEFICACIA.....	29
2.4.1 <i>Histórico y concepto de la autoeficacia</i>	29
2.4.2 <i>Fuentes de la autoeficacia</i>	36
2.4.3 <i>La Autoeficacia colectiva</i>	38
2.5 ESTRÉS EN LA PROFESIÓN DOCENTE.....	39
2.5.1 <i>Profesores en tiempos de mudanza</i>	39
2.5.2 <i>¿Cómo los profesores enfrentan el estrés en el trabajo?</i>	44
2.5.3 <i>La autoeficacia como variable moderadora del estrés</i>	46
2.5.4 <i>El estrés, el coping y la autoeficacia de los profesores</i>	48
3 – OBJETIVOS E HIPÓTESIS	51
4 - METODOLOGIA.....	53
4.1 FASES Y DESARROLLO	53
4.2 MUESTRA	55
4.3 INSTRUMENTOS	58
4.3.1 <i>Cuestionario de datos sociodemográficos y profesionales</i>	59
4.3.2 <i>Cuestionario de Estrés en los Profesores</i>	60
4.3.3 <i>Coping Job Scale</i>	61
4.3.4 <i>Escala de autoeficacia para los profesores</i>	62
4.4 ANÁLISIS DE DATOS.....	63
5 - RESULTADOS	65
5.1 ESTADÍSTICAS INICIALES	65
5.1.1 <i>Estrés</i>	65

5.1.2 Coping.....	69
5.1.3 Autoeficacia.....	71
5.2 ESTADÍSTICA BIVARIADA	74
5.2.1 Representación de los factores que varían según las variables sociodemograficas y profesionales.....	74
5.2.2 Relaciones entre las medidas	81
5.3 ESTADÍSTICAS MULTIVARIADAS	98
5.3.1 Contributos de las variables personales y profesionales, de coping y de la auto-eficacia, en el estrés de los profesores: Regresión jerárquica múltiple	99
5.3.2 Contributos de las variables personales y profesionales, de coping y de auto-eficacia, en las fuentes de estrés de los profesores: Regresión jerárquica múltiple	103
5.3.3 Contributo de las variables situacionales fuentes de estrés y de las variadas dimensiones de la auto-eficacia sobre o el nivel de estrés de los profesores: Modelo de regresión lineal múltiple, no jerárquica.....	107
6 - DISCUSIÓN.....	109
7 - CONCLUSIONES	124
REFERÊNCIAS BIBLIOGÁFICAS.....	126
ANEXOS	142

ÍNDICE DE TABLAS

1 -	Caracterización general de la muestra	57
2 -	Nivel global de estrés	66
3 -	Nivel de estrés percibido por los docentes	66
4 -	"Ranking" de los aspectos vivenciados por los profesores como generadores de "bastante" estrés o "elevado" estrés*	67
5 -	Fuentes de estrés	68
6 -	"Ranking" de las estrategias de coping mas utilizadas por los profesores para enfrentaren el estrés laboral*	69
7 -	<i>Coping</i>	70
8 -	Nivel de autoeficacia geral	71
9 -	"Ranking" de las creencias de autoeficacia del profesor*	72
10 -	Autoeficacia	73
11 -	Representación de los factores que varían según el género	75
12 -	Representación de los factores que varian según el estado civil	76
13 -	Representación de los factores que varían según la edad	78
14 -	Representación de los factores que varían según el nivel de educación	79
15 -	Representación de los factores que varían de según la antigüedad	81
16 -	Nivel global de estrés percibido y las diferentes variables	82
17 -	Políticas disciplinares inadecuadas y las diferentes variables	83
18 -	Trabajo burocrático/administrativo y las diferentes variables	84
19 -	Estatuto de la Carrera Docente y las diferentes variables	85

20 -	Diferentes capacidades y motivaciones de los alumnos y las diferentes variables	86
21 -	Presiones de tiempo y exceso de trabajo y las diferentes variables .	87
22 -	Comportamientos inadecuados/indisciplina de los alumnos y las diferentes variables	88
23 -	Controlo y las diferentes variables	89
24 -	Evasión y las diferentes variables	90
25 -	Gestión de síntomas y las diferentes variables	91
26 -	Auto-eficacia general y las diferentes variables	92
27 -	Eficacia en los relacionamientos interpersonales y las diferentes variables	93
28 -	Eficacia en el establecimiento de un buen ambiente escolar y las diferentes variables	93
29 -	Eficacia en la promoción del involucramiento parental y las diferentes variables	94
30 -	Eficacia en el mantenimiento de la disciplina y las diferentes variables	95
31 -	Eficacia instruccional y las diferentes variables	96
32 -	Síntesis de la regresión jerárquica para la variable dependiente nivel global de estrés	99
33 -	Coefficientes de regresión jerárquica para la variable dependiente nivel de estrés - Modelo 1	100
34 -	Coefficientes de regresión jerárquica para la variable dependiente nivel de estrés - Modelo 2	101
35 -	Coefficientes de regresión jerárquica para a variable dependiente nivel de estrés - Modelo 3	102

36 -	Síntesis de regresión jerárquica para la variable dependiente fuentes de estrés	103
37 -	Coefficientes de regresión jerárquica para la variable dependiente fuentes de estrés - Modelo 1	104
38 -	Coefficientes de regresión jerárquica múltiple para la variable dependiente fuentes de estrés - Modelo 2	105
39 -	Coefficientes de regresión jerárquica para la variable dependiente fuentes de estrés - Modelo 3	106
40 -	Coefficientes de regresión no jerárquica de las variables fuentes de estrés y de las dimensiones de la auto-eficacia para el variable dependiente nivel de estrés	107

ÍNDICE DE FIGURAS

1 -	Esquema del modelo conceptual	53
-----	-------------------------------------	----

SIGLAS UTILIZADAS

1.º CEB – Primer ciclo de educación básica¹

2.º CEB – Segundo ciclo de educación básica

3.º CEB – Tercer ciclo de educación básica

CJS – *Coping Job Scale*

ES – Educación Secundaria

QSP – Cuestionário de Estrés en los Profesores

RAM – Región Autónoma de Madeira

SREC – Secretaria Regional de Educación y Cultura

¹ Anexo 3: Organigrama del Sistema Educativo Portugués.

RESUMO

Estudos recentes têm evidenciado que o stresse é uma realidade preocupante no mundo do trabalho, nomeadamente nas profissões de ajuda, nas quais se incluem os professores, com consequências nefastas para o bem-estar dos indivíduos e das organizações. No entanto, algumas pesquisas também nos devolvem outra imagem destes profissionais. Nessa outra imagem estão aqueles que vivem positivamente a profissão e não reproduzem um discurso de queixa, de desconfiança e de ideologia defensiva.

É por todos reconhecido que o stresse laboral constitui objecto de estudo de inúmeras pesquisas internacionais. Contudo, em Portugal a investigação sobre este tema é escassa e inexistente na Ilha da Madeira. Conscientes deste vazio, propusemo-nos realizar um estudo sobre o stresse, o coping e a auto-eficácia em professores que trabalham na ilha da Madeira

Assim, com a presente investigação, pretendemos determinar o nível de incidência do “stresse laboral” numa amostra de Professores de Ensino Básico e Secundário, Oficial, da ilha da Madeira, Portugal, através do estudo das variáveis *coping* e auto-eficácia.

A amostra é constituída por 765 professores, dos quais, 25% são homens e 75% mulheres. Foram ainda consideradas as variáveis idade, estado civil, nível de ensino e antiguidade docente.

Na selecção dos instrumentos para avaliar as diversas variáveis foi tido em consideração o significado teórico dos mesmos, tendo-se verificado que estavam disponíveis versões já validadas para a população portuguesa para a totalidade das dimensões consideradas.

Os resultados desta investigação sugerem que uma percentagem significativa de professores considera que, na generalidade, o seu trabalho provoca um nível de stresse moderado (49%), bastante (33%) e elevado (9,7%).

Relativamente às fontes de stresse, os sujeitos desta amostra destacaram os comportamentos inadequados ou indisciplina dos alunos como geradores de stresse elevado, seguindo-se o trabalho burocrático/administrativo, as políticas inadequadas, e as pressões de tempo e excesso de trabalho. Posicionado em quinto lugar surge o estatuto da carreira docente e, por fim, as diferentes capacidades e motivações dos alunos.

Quanto às estratégias de *coping* mais utilizadas pelos professores para enfrentar as situações de stresse no trabalho, os resultados indicam o uso frequente das estratégias de controlo, seguidas pela evasão ou evitamento e, por último, a gestão de sintomas.

O grupo de professores participantes neste estudo apresenta crenças de auto-eficácia mais elevadas nas áreas relativas à eficácia na manutenção da disciplina, eficácia instrucional, eficácia nas relações interpessoais e eficácia no estabelecimento de um bom ambiente escolar. Ao mesmo tempo, o nosso estudo mostra o sentido da auto-eficácia em actividades que requerem a comunicação e o apoio prestado às famílias.

Os resultados também revelam que os professores acreditam que, na sua prática docente, são moderadamente eficazes.

Em suma, a análise dos dados quantitativos realizada com o apoio da estatística descritiva, bivariada, multivariada e nas reflexões subsequentes, permitiu-nos concluir que:

- Conjuntamente, 43% dos professores que trabalham na ilha da Madeira percebem “bastante” e “elevado” stresse no exercício da sua profissão.
- Os professores que recorrem a estratégias de *coping* activo (controlo) apresentam níveis inferiores de stresse no trabalho. Na verdade, a análise das correlações realizadas denuncia uma forte associação negativa entre o nível de stresse percebido e as estratégias de controlo utilizadas pelos professores para lidarem com o stresse no trabalho.
- Níveis elevados de auto-eficácia diminuem o stresse dos professores no trabalho, pois, a apreciação das correlações entre a auto-eficácia geral e a percepção de stresse global não reflecte a existência de associação positiva entre estas duas variáveis.
- Existe associação significativa positiva da auto-eficácia e as estratégias de *coping* activo (controlo) dos professores. Isto é, os professores com altos níveis de auto-eficácia possuem confiança nas suas habilidades para responderem aos estímulos ambientais e aumentam as suas estratégias de *coping* activo (controlo) em situações de sobrecarga laboral.
- A análise de dados revela que a relação entre as estratégias de coping (control) e o stresse docente é mediada pela autoeficacia. Nesse sentido, utilizamos estatísticas multivariadas e, mais concretamente, o modelo de regressão hierárquica, no qual se introduziu, os constructos psicológicos da

autoeficácia e do coping seguidos das variáveis pessoais e profissionais. De facto, concluímos que os professores participantes nesta investigação percebem níveis inferiores de stress laboral quando recorrem, maioritariamente, a estratégias de controlo e, concomitantemente, possuem crenças de autoeficácia.

- Finalmente, as diferentes equações de regressão hierárquica acrescentam que, em geral, as variáveis de natureza psicológica e situacional revelam maior eficácia preditiva perante as variáveis sócio-demográficas e profissionais sobre o stress laboral dos professores. O estudo indica também que a eficácia no estabelecimento de um bom ambiente escolar está associada ao controlo e à antiguidade. Além destes factores também contribuem para a predição do stress docente a eficácia na promoção do envolvimento parental e a eficácia instrucional, as estratégias de controlo e a antiguidade. O recurso à análise de regressão linear, não hierárquica, em relação às fontes de stress e às dimensões da auto-eficácia sobre o stress docente indica o poder preditivo das variáveis pressão de tempo e excesso de trabalho como variáveis preditoras do aumento do nível de stress e a eficácia na promoção de um bom ambiente escolar como variável preditora da diminuição do stress no trabalho do professor.

As nossas conclusões apelam, pois, à consideração de um quadro teórico complexo, plural e dinâmico, em que sejam tidas em conta as características do contexto e as do professor enquanto profissional e enquanto pessoa. Isto porque, a nível de instituição escolar, por vezes, se esquece a multiplicidade de factores intervenientes no stress laboral e, em particular, o factor humano.

1 - INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Realizado en el ámbito del Doctorado en Ciencias del Trabajo, el presente estudio se apoya en el análisis del estrés laboral en una muestra de profesores de Educación Básica y Educación Secundaria, oficial, de la Isla de Madeira, a través del impacto de determinadas variables específicas *coping* y auto-eficacia. En esta investigación, además del análisis de los constructos, se considera cada uno de los factores que asociados entre si, pueden llegar a ser predictores de los niveles de estrés en el trabajo de los profesores.

Hablar de profesores, hoy, ya es un lugar común, al asociarlos a un grupo profesional que, en Portugal, vive el agravamiento de conflictos y la interrupción de la vida escolar compuesto por públicos heterogéneos y con intereses muy diferentes.

Esta condición es responsable por la pérdida del sentido pedagógico de los profesores, los cuales ven su imagen asociada a una creciente responsabilidad y que se traduce, normalmente, por mayores exigencias en relación a la calificación y desempeño profesional; ampliamente de su ámbito de actuación y la intensificación de su trabajo; y una mayor visibilidad, responsabilidad y control social por el trabajo realizado (Barroso, 2005).

Por tanto, es una realidad escolar mezclada, dividida por muchas actividades sociales de las cuales se destacan la educación, la formación, la animación, la guardia, la alimentación, el recreo, el apoyo social, y la convivencia intra e inter-geracional, la acción comunitaria, etc., que los profesores portugueses, a las reformas aplicadas, desde 2005, han tenido varios días de lucha. En causa estaba la congelación de las carreras durante un año y medio, el aumento de la edad de jubilación y también, el cambio en la organización de los horarios escolares.

La huelga del 8 de Noviembre de 2008, día en que 120 mil maestros, es decir, cuatro quintas partes de la clase, se manifestaron en Lisboa, contra el Nuevo Estatuto de la Carrera Docente² que cristalizó la división de la clase en dos categorías - profesores y profesores titulares, la imposición de la cuotas para alcanzar la máxima categoría³ y la creación de un nuevo

² Decreto Lei n.º 15/2007, alterado pelo Decreto-Lei n.º 270/2009.

³ Professor titular.

sistema de evaluación, según la comunicación social⁴, precipitó la ruptura entre los profesores y el Ministerio de Educación.

Los profesores portugueses aparecen sumergidos en una situación perturbante generadora de situaciones de estrés y mal-estar (Gomes, Silva, Mourisco, Silva, Mota & Montenegro, 2006; Jesus, 2005; Pinto, Silva & Lima, 2000). El mal-estar docente, en la perspectiva de Canário (2005), se materializa por varias modalidades de desmotivación que cubren el ausentismo, la desinversión profesional, el incremento de enfermedades asociadas al ejercicio de la profesión, en resumen, el refugio en las actitudes profesionales de forma claramente defensiva que configuran la construcción de estrategias de mera supervivencia.

Estudios recientes confirman que el estrés es una realidad preocupante en el mundo del trabajo con consecuencias nocivas sobre el bien-estar de los individuos (Guillén Gestoso, 2005; Légeron, 2008). Sin embargo, también diversas investigaciones recientes nos devuelven una imagen de profesionales que viven positivamente la profesión de docente y no reproducen un discurso generalizado de queja, de desconfianza y de la ideología defensiva.

En esta perspectiva, el modelo de estrés y *coping* de Lazarus y Folkman (1984) marca un nuevo camino en la investigación sobre el estrés en el trabajo, siendo dirigido para las respuestas cognitivas y de comportamiento que los individuos habitualmente utilizan para gestionar las situaciones perturbadoras con que se deparan.

De la persona, ante una situación que es evaluada como difícil y exigente movilizará estrategias de *coping* en la tentativa de superar la tensión generada por la fuente de estrés. Si tiene éxito el caso, la persona se enfrenta con una situación de estrés, pero, cuando la estrategia resulta disfuncional y la tensión se prolonga durante mucho tiempo puede desenvolver el *distresse* que se traduce en un ajuste inadecuado relativamente a la ocurrencia perturbadora. En este contexto, segundo Jesus (2005), es crucial el estudio de las estrategias de *coping* utilizadas por los profesores para enfrentaren el estrés profesional, una vez que estos pueden afectar el rendimiento en el trabajo. Sin embargo, aunque las estrategias de *coping* han sido consideradas con vistas a la promoción de la salud y la calidad de vida de los trabajadores, Salanova, Bresó e Schaufeli (2005) añaden que las mismas están influenciadas por la autoeficacia.

⁴ Jornal *O Público* de 03.12.2008.

El concepto de autoeficacia basada en la teoría de Bandura (1997) se presenta como la clave para entender cómo las personas toman decisiones y actúan en su día a día, una vez que, la perspectiva del referido autor en relación a la actividad humana es percibida como producto de interacciones dinámicas entre los factores ambientales, personales y de comportamiento.

En la actualidad, los profesores deben ser capaces de cumplir las múltiples y diversas tareas, adaptar sus conocimientos, destrezas y habilidades para afrontar los retos concretos de trabajo.

Debido a la importancia que el trabajo tiene en la vida de las personas, muchos investigadores consideran que el estudio de la autoeficacia como una importante línea de investigación de la psicología del trabajo y de las organizaciones una vez que ellos lo ven como un factor determinante en la forma de pensar, sentir, motivarse a sí mismos y la gente actúa, así como también los efectos que produce (Martínez, 2004).

A pesar de esto, en Portugal, la investigación sobre este tema es todavía escasa, y en Madeira inexistente. Socorriendo este vacío en la investigación nos proponemos profundizarla.

Es en este escenario que nos gustaría entender la realidad de los profesores que trabajan en la Isla de Madeira⁵, en un espacio insular portugués que requiere un nuevo Estatuto da Carrera Docente⁶, que determina la evaluación de los profesores en trabajo en la isla de “Bueno”⁷, ser conscientes de que el profesor del siglo XXI, en organizaciones cambiantes y en tiempo de caos e incertidumbres requiere, por parte de los profesionales, la posesión de habilidades y competencias para hacer frente a los acontecimientos estresantes.

Dado a lo anteriormente dicho, con el presente estudio, queremos analizar un modelo en el que la autoeficacia se articule como moderadora con las estrategias de *coping* por un lado y las características sociodemográficas y profesionales por el otro en el estrés profesional de los profesores.

Después de esto, tomamos nota brevemente del contenido de las diferentes secciones de este estudio. La primera parte abarca la revisión conceptual e histórica y la revisión de la literatura. La segunda parte se refiere al estudio

⁵ Isla situada en el Océano Atlántico, al oeste de la costa africana.

⁶ Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M.

⁷ Portaria n.º 165/A/2008.

empírico: los objetivos, las hipótesis, el procedimiento metodológico, los resultados y la discusión de ellos a la luz del marco teórico. Por último se presentan las conclusiones.

2 - MARCO TEÓRICO

2.1 Trabajo

2.1.1 El valor del trabajo

El trabajo se ha convertido en el principal motor de vida de las personas y están subordinados a la sociedad y, especialmente, al cambio constante y al ritmo acelerado, lo que requiere cambios profundos en el comportamiento, actitudes y valores que a menudo conducen a sentimientos de incontrolabilidad e inseguridad en el presente y de incertidumbre en relación al futuro.

En las sociedades desarrolladas, el mito del pleno empleo se ha derrumbado y la precariedad del empleo, así como el desempleo parecen constituir el ajuste estructural del mundo del trabajo, en el cual tener una ocupación es un elemento esencial para preservar la honra como forma de afirmación de la supervivencia, la autonomía y la dignidad de la persona (Gonçalves & Coimbra, 2007; Rifkin, 1995). En este sentido, el trabajo no es solamente ingresos, sino más bien una medida de valor personal. Por otra parte, no tener trabajo es sentirse improductivo y sin valor.

De hecho, a lo largo de la historia, el trabajo ocupa una parte importante de la vida de las personas y de las familias, comunidades, ciudades y pueblos. Actúa como la fuente principal de recursos objetivamente necesarios para la supervivencia material y el bienestar percibido por otros medios (inter) subjetivamente como esencial para la vida cotidiana, individual, social, político y cultural (Blanch Ribas, 2004). Sin embargo, los significados y consecuencias del trabajo son diferentes para cada trabajador, al ser un carácter dual, es decir, por un lado, es una fuente de satisfacción, felicidad y placer, estructurando y conformando el proceso de la identidad de las personas por otro lado, puede también convertirse en agente patógeno, por lo que es perjudicial para la salud (Seligmann-Silva, 1987; Vieira, 2009).

No es reciente el reconocimiento de que las situaciones de trabajo pueden interferir con la salud de las personas. En este sentido Codo (1996) afirma que si el trabajo es capaz de promover tanto sufrimiento, es por su inconmensurable capacidad de otorgar placer. Sin embargo, la inestabilidad del empleo como consecuencia de los cambios en los paradigmas económicos y apoyo social, así como el progreso científico y tecnológico, se ha vuelto más pronunciada colocando en peligro el sustento y la posibilidad

del ejercicio de la profesión deseada como consecuencia en la salud del individuo.

También para Dejours, Dessors y Desriaux (1993) la actividad laboral no es sólo una manera de ganarse la vida. Es también una forma de integración social en donde los aspectos psíquicos y físicos están fuertemente involucrados. En vista de los referidos autores el trabajo pueden ser un factor de deterioramiento, envejecimiento y de enfermedades graves, pero también puede actuar como un factor de equilibrio y de desarrollo. Para Carloto (2001) la persona alcanza ese equilibrio y bienestar cuando, en el trabajo, consigue utilizar sus propias habilidades y experiencias, enfrenta eficazmente los factores desencadeadores de estrés, produce algo, garantiza la vida y todavía puede cooperar con la comunidad.

En la mentalidad industrial moderna el trabajo aparece no aparece sólo como una forma económica de satisfacer las necesidades materiales, pero principalmente como un fenómeno regulador de las relaciones sociales e interpersonales (Sarriera, Rocha & Pizzinato, 2004; Vieira, 2009). En este sentido, muchos estudios se han operacionalizado subrayando la importancia del trabajo en la actualidad como un factor esencial para la construcción de la identidad, socialización y la dinámica de las relaciones sociales. Así, a pesar de las diferentes representaciones que le sean asignadas, el trabajo tiene un papel clave en la vida de las personas.

2.1.2 Transformaciones histórico-sociales del significado atribuido al trabajo

El concepto del trabajo ha tenido a lo largo del tiempo significados diferentes en cuanto a su esencia, forma y valor. De la Prehistoria a la Antigüedad, de la Edad Media a la Moderna, el trabajo, que es esencialmente una forma de relación entre los hombres en la sociedad y la naturaleza, vio evolucionar el concepto trabajo-castigo para el concepto de trabajo-rendimiento. Dado el escenario descrito definir el trabajo resulta una tarea difícil debido a su ubicuidad, porque el trabajo siempre ha estado en donde cualquier sociedad humana está (Codo, 1996).

Los significados denotativo y connotativo de numerosos vocablos antiguos utilizados para referir a lo que hoy entendemos como trabajo establecen un mosaico extenso. De hecho, el significado de cualquier realidad humana son construidos en los contextos culturales, históricos y sociales compartidos (Gonçalves & Coimbra, 2007).

Según Blanch Ribas (2003, 2004), los diccionarios etimológicos de varios idiomas proporcionan una idea compleja de patrimonio socio-cultural que lleva la palabra trabajo (trabajo, travail, treball, etc.), así como la evolución de su significado. Cuando se derivan del sustantivo latino *tripalium* se refiere a los significados de la tortura arcaica, la sumisión, el dolor, la humillación, la ansiedad, la compulsión y la necesidad. También los mismos glosarios permiten observar la ampliación moderna del campo semántico del término en múltiples direcciones. Con el tiempo, sus definiciones e interpretaciones del trabajo se convirtieron, comenzando por señalar de una manera muy particular a lo que se refiere la fuente de valor, utilidad, riqueza, dignidad, sentido e identidad, así como el factor de desarrollo social, organizacional, familiar y personal.

En este sentido, nos complace señalar que el trabajo es toda la aplicación humana necesariamente mediada que implica los salarios, técnica, mercado, pudiendo implicar en el placer o dolor, y aparece como uno de los elementos esenciales en la formación de la identidad (Codo, 1996).

Desde un punto de vista clínico, el profesor de psicología en trabajo Dejours (2001: 7) afirma que:

«le travail c'est ce qu'implique, du point de vue humain, le fait de travailler: des gestes, des savoir-faire, un engagement du corps, la mobilisation de l'intelligence, la capacité de réfléchir, d'interpréter et de réagir à des situations, c'est le pouvoir de sentir, de penser et d'inventer, etc.».

En un enfoque sobre el sistema de trabajo y de sus aplicaciones para la prevención de los riesgos psicosociales en el trabajo (Peiró, 2004) define el sistema de trabajo como un conjunto de tareas, normas, procedimientos y procesos que están incorporados en la actividad humana individual y/o legales y en procesos mecánicos automatizados, facilitan la producción de bienes y servicios con un cierto nivel de eficacia y eficiencia, utilizando para ello tecnología y recursos, y ocurriendo todo esto en un contexto físico, social y temporal, que de esta manera, determina las condiciones del trabajo. En este contexto, el componente de organización condiciona y determina las tareas, la tecnología, el contexto en la cual las personas trabajan y puede ser un agente salutogénico o, al contrario, puede suponer un riesgo significativo para la salud de los trabajadores y su bienestar.

2.1.3 Trabajo en las sociedades pré y pós-industrial

Durante milenios, el trabajo sigue los cambios a nivel social, económico e histórico del hombre, determinando su cultura y su subjetividad. En un principio, nómada, cazador y recolector, sedentario y se convirtió en un agricultor. Las tareas más complejas pasaron a ser complementadas con herramientas ejecutadas por los artesanos. Después de la economía agraria basada en el trabajo manual y artesanal surge la industria mecanizada y después informatizada (Rifkin, 1995).

Para ilustrar la evolución del trabajo Rifkin (1995) pone de relieve las principales características de las tres revoluciones industriales. La Primera Revolución Industrial surgió en Inglaterra hacia 1760 y se extendió al resto del mundo. Se distinguen principalmente por el uso de la energía de vapor y marcó el primer paso de un largo viaje para reemplazar el trabajo humano por la fuerza mecánica. El transporte de materias primas y de las producciones se convirtió más rápido y eficaz a través de la utilización del buque y la locomotora a vapor. La Segunda Revolución Industrial, que tuvo lugar aproximadamente entre el 1860 y la Primera Guerra Mundial, subrayó, aún más, la transferencia de la actividad económica del hombre para la máquina, el petróleo reemplaza el carbón, la electricidad pasa a ser aplicada para colocar los motores a funcionar, iluminar ciudades y facilitar la comunicación instantánea entre las personas. La Tercera Revolución Industrial surgió después de la Segunda Guerra Mundial, pero sólo ahora su impacto se está viviendo en todos los sectores y en todo el mundo. Se observa que en un tiempo relativamente corto, las características conceptuales, administrativas y de gestión se llevan a cabo cada vez más por máquinas inteligentes con las evidentes consecuencias sobre el significado del trabajo. Rifkin (1995) añade que la tecnología, cada vez más sofisticadas, han acelerado el ritmo y el flujo de trabajo con una reducción sensible de control por parte del trabajador. Destaca también que, especialmente en Japón, la práctica de producción maximizando la velocidad de producción ha dado lugar a *karoshi*. El *karoshi* se ha convertido en un fenómeno mundial definido como

«**condição** pela qual práticas de trabalho psicológicamente másãs são toleradas de tal forma que interrompem o trabalho normal e o ritmo de vida do trabalhador, levando a um acúmulo de fadiga no corpo e a uma condição crónica de excesso de trabalho, acompanhados do agravamento da hipertensão pré-existente e resultando, facilmente, num esgotamento fatal» (Rifkin, 1995: 205).

Los cambios significativos en las organizaciones laborales, como la globalización, las nuevas tecnologías, los cambios en los paradigmas socio-económicos y socio-políticos, la fractura entre la vida y el trabajo, entre el

trabajo masculino y femenino, entre razón y emoción, entre la práctica y la ética, entre el trabajo y la estética, están produciendo impactos claros y complejos en los mercados laborales, en el trabajo y en las organizaciones (Gonçales & Coimbra, 2007; Salgado & Peiró, 2008; Peiró, 1999; Peiró & Ripoll, 1999; Peiró & Rodríguez, 2008; Salanova, Martínez & Llorens, 2005). Según Peiró y Rodríguez (2008) todos estos cambios pueden tener claras implicaciones y consecuencias para la salud y el bienestar de los trabajadores y tienen importantes efectos sobre la salud y la eficacia de las organizaciones.

También Leite y Goulart (2006) advierten que otro cambio que se produjo en el mundo del trabajo se refiere a la formación de los trabajadores que se aparta radicalmente del sistema de aprendizaje tradicional y la estructura, convirtiendo a la formación de un mercado de trabajo. Es decir, la situación actual exige un nuevo perfil de trabajadores titular de nuevas competencias que le permitan enfrentar el mundo del trabajo. La competencia puede ser entendida como la interacción de los conocimientos, habilidades y actitudes que promuevan el buen desarrollo del trabajo (Leite & Goulart, 2006; Sánchez Sevilla, Guillén Gestoso & León Rubio, 2006; Peiró, 2004). Entre ellos, en la visión de Sánchez Sevilla, Guillén Gestoso y León Rubio (2006) existen habilidades que se refieren a los aspectos técnicos involucrados con la ocupación específica y no son transferibles a otros empleos. Sin embargo, las habilidades que más interesan son aquellas de carácter genérico, que se refieren a las actitudes y comportamientos de trabajo específicos para las diferentes áreas de producción, incluyendo los elementos como la capacidad para el trabajo en equipo, habilidades sociales, liderazgo, la iniciativa, la adaptabilidad, la gestión de conflictos, el autoconocimiento, autocontrol, etc. Por lo tanto, ya no hay duda de que la velocidad y complejidad de las transformaciones contemporáneas del trabajo superan los conocimientos científicos almacenados y compartimentados en disciplinas.

En la actualidad, configuraciones inesperadas desafían las capacidades humanas de interpretación y la toma de decisiones en contextos de trabajo sofisticados. Esta conclusión es de orden práctica y señala para la importancia de contar con las personas siempre dispuestas y preparadas para enfrentar y superar los imprevistos. Esto es debido a los bruscos cambios de escenario social que llevaron a que la competencia profesional dejar de ser un concepto fijo para ser un bien en permanente adquisición en y para el trabajo mediante el aprendizaje permanente para evitar los riesgos de obsolescencia profesional (Gonçalves & Coimbra, 2007; Santos & Gonçalves, 2009).

2.1.4 Contribuciones de la psicología al mundo del trabajo

El enfoque tradicional de la psicología hasta el siglo XX, se ha centrado más en los aspectos negativos del comportamiento humano que en lo positivo (Jesus & Rezende, 2009; Salanova, Martínez & Llorens, 2005). Sólo a principios de este siglo, un nuevo paradigma emerge viable y vital en la sociedad cambiante de hoy, aplicable a las organizaciones de la llamada psicología positiva. Además, la psicología positiva hace hincapié en los comportamientos positivos y en la adaptación como factores protectores contra las fuentes de estrés y los desafíos del futuro (Paludo & Koller, 2007).

Basándose en un texto histórico publicado en 2000 por Seligman y Csikszentmihalyi, Ribeiro (2006) señala que la psicología positiva es un campo reciente de la psicología que ha discutido la importancia de las variables psicológicas como moderadoras entre las condiciones de amenaza, la integridad personal y la salud. En este sentido, el estudio de las personas positivas supone el estudio de la resistencia y capacidades de los recursos humanos orientados de manera positiva y efectivamente dirigidos a desarrollar mejoras en el trabajo (Salanova, Martínez y Llorens, 2005; Salanova & Schaufeli, 2004).

En la perspectiva de Salanova, Llorens y Martínez (2005) las creencias personales son fundamentales para comprender el comportamiento humano y entre estas creencias, está la auto-eficacia, además de un requisito clave para la profunda influencia que tiene en la elección y el rango de respuestas, como en el esfuerzo y la persistencia de las personas cuando se enfrentan a diferentes situaciones ambientales. En este sentido, según estos autores, la investigación empírica sostiene que el contexto laboral, la auto-eficacia puede actuar como un recurso valioso para hacer frente a los retos del trabajo actuando como un amortiguador de las fuentes de estrés.

Para viabilizar la propuesta presentada por las hipótesis de la psicología positiva, Siqueira & Padovam (2008), sugieren la necesidad de los investigadores por intentar comprender los procesos que fortalezcan a los individuos frente a la adversidad, la enfermedad, la desgracia, identificar en las instituciones sociales cuales son los factores que contribuyen al desarrollo y fortalecer las características personales positivas y las estrategias psicológicas que hacen que la gente sea fuerte, incluso en las desgracias, se traduce en procedimientos instituciones de cuidados preventivos, las prácticas sociales que contribuyen a la capacitación del individuo, alertando a la comunidad, los grupos sociales, familias, empresarios y líderes institucionales, sobre la amplia gama de potenciales positivos, que individuos,

grupos, familias e instituciones pueden compartir y disfrutar de la construcción de una existencia más feliz, sana y llena de logros.

En el campo de la psicología, el trabajo ha sido considerado de maneras diferentes, cada uno lo reserva en un lugar propio en la construcción de subjetividades de los sujetos, la sociabilidad y las relaciones sociales. Esta premisa puede ser mas profundizada en la obra de Clot (2005) *La función psicológica del trabajo*, en la cual el autor pone de relieve las consecuencias fundamentales de la psicología del trabajo para el análisis de cuestiones relacionadas con el mundo laboral. Para este autor, la psicología del trabajo es una disciplina que interviene en el mundo del trabajo con el objetivo de promover la salud y las capacidades de los trabajadores. Esto se refiere a una psicología que tiene como punto principal el estudio y la comprensión del trabajo humano en todos sus significados y manifestaciones (Clot, 2005).

De acuerdo con la opinión de Sampaio (1995), la psicología ocupacional es una disciplina en movimiento que se ha enfrentado al menos tres diferentes momentos de su historia. Con la Psicología Industrial, amplió teorías y aplicaciones destinadas a aumentar la productividad de los hombres en puestos de trabajo en el contexto de Taylorista-fordista. Como psicología organizacional, también ha desarrollado herramientas prácticas y teóricas que permitan repensar las estructuras organizacionales, a fin de aumentar la productividad y la satisfacción del trabajador. Como psicología del trabajo propiamente dicha, se centra en la salud mental de quien trabaja y en las dimensiones olvidadas designadamente el significado de las relaciones laborales.

En la actualidad, el cambio constante y el ritmo acelerado que afectan a la sociedad contemporánea tienen un impacto en el mercado de trabajo caracterizado por la competitividad y la necesidad de actualización profesional colocan a los trabajadores en una búsqueda permanente del equilibrio físico y mental (Guillén Gestoso, 2006). Estos factores han sido identificados como factores desencadenantes de situaciones de estrés en el lugar de trabajo por las altas exigencias que se exponen los trabajadores.

2.2 Estrés

2.2.1 Histórico y concepto de estrés

En la vida cotidiana nos vemos obligados a vivir con situaciones que pueden causar cierta consternación física y psicológica, y son de particular importancia para la capacidad de afrontar estas situaciones. Esta posición

incómoda, de tensión, acompaña al ser humano desde el comienzo. De hecho, nos referimos a un estado específico, el estrés, que, como dice Bolander (1998), es un sentimiento universal.

A lo largo del siglo XX, el estrés se ha convertido en un fenómeno importante y reconocido socialmente, siendo fuertemente asociado en el trabajo (Peiró, 2001) y está alcanzando proporciones epidémicas en las profesiones denominadas de ayuda (Guillén Gestoso, 2005). Por lo tanto, en las últimas décadas, el estudio del estrés ha dado lugar a un fuerte interés teórico y también empírico.

Ampliamente utilizada, la palabra estrés impregna el discurso de hoy, por su divulgación en libros, periódicos, revistas, estudios y su importancia en la vida de las personas. Proviene del verbo latino *stringo, stringere, strinxi, strictum que tiene como significado apretar, comprimir, restringir*, el término estrés existe en el idioma inglés desde el siglo XI. Esta palabra, según Bauk (1985) surgió inicialmente en física e ingeniería, para ejercer una presión o constricción de una naturaleza física, representando la carga que un material puede soportar antes de romperse.

En el siglo XV, el estrés era entendido como una tensión o presión de naturaleza física aplicadas a las sustancias orgánicas e inorgánicas. El uso del término estrés se pueden encontrar ya en el siglo XIV, cuyo concepto es cercano al estímulo, es decir, este punto de vista del estrés fue similar a la definición utilizada en la física y la ingeniería: *qualquiere fuerza o presión externa sobre un objeto* (Chambel, 2005; Martín Hernández, Salanova & Peiró, 2003). Sin embargo, según Leal (1998), este concepto evolucionó, más allá del siglo XVII, la dimensión física para representar un obstáculo o exigencia. En el siglo XIX la idea del estrés se amplió también para incluir en su significado las presiones impuestas sobre un cuerpo o sobre la mente humana. Después de esto, Bernard (1813-1878) definió el estrés como una respuesta adaptativa a los estímulos externos e introdujo el concepto de "homeostasis" (Baptista, 2009; Miguel-Tobal, González-Ordi & Casado Morales, 2009).

El término "homeostasis", más adelante estudiado por Cannon (1871-1945) pretendía traducir la capacidad de un organismo mantener un ambiente interno estable a pesar de los cambios que enfrenta en relación con el medio externo (Baptista, 2009; Miguel-Tobal, González Ordi & Casado Morales, 2009). Además, Cannon describió los cambios de comportamiento para hacer frente a situaciones de emergencia y tratar de restablecer el equilibrio mediante la introducción de una respuesta de "lucha" o "escape" para hacer frente de manera adecuada y eficiente frente a las amenazas, tanto sociales

como físicos (Baptista, 2009; Miguel-Tobal, González Ordi & Casado Morales, 2009).

Selye (1984), en los años cincuenta, introdujo el término "estrés" y lo define como una respuesta no específica del organismo a cualquier intento de cambiar el estado de equilibrio (Pereira, 2006). También describió el estrés como una experiencia positiva (*eustress*) o negativa (*distrés*). Este científico ha desarrollado un modelo general de respuesta al estrés, que incluye los efectos de una exposición prolongada a los factores de estrés, que incluye los efectos de una exposición prolongada a los factores de estrés, llamado Síndrome General de Adaptación (Selye, 1984).

El Síndrome General de Adaptación es un proceso que se desarrolla a través de tres fases relacionadas con los diferentes niveles de activación:

- 1) Reacción de alarma, cuando el organismo reconoce la amenaza y se moviliza para responder a través del aceleramiento de las funciones vitales, en una reacción de lucha o huida.
- 2) La fase de defensa o de resistencia, en la que el agente inductor de estrés se mantiene activo y el cuerpo trata de adaptarse al estrés y mantener la homeostasis interna hasta que sus reservas fisiológicas se agoten.
- 3) Fase de agotamiento, incluye el desequilibrio en el cuerpo debido a la falta de recursos para responder a la persistencia de los estímulos estresantes que causan el agotamiento del cuerpo, con el consiguiente daño irreversible e incluso mortal. Estos desequilibrios resultantes de un uso excesivo de los mecanismos de adaptación han sido llamados por Selye como "trastornos de adaptación".

La teoría de Selye (1984) considera el estrés como una respuesta psicológica o fisiológica del organismo a cualquier amenaza externa (Chambel, 2005, Martín Hernández, Salanova & Peiró, 2003). Para este autor, el estrés puede ayudar al hombre a superar los desafíos, sino también debilitan el cuerpo, favoreciendo la aparición de diversas enfermedades.

Más tarde, Lipp (2003) añade al modelo trifásico de Selye la fase de casi agotamiento, en su significado, ocurre después de la fase de resistencia. En esta etapa, las defensas del cuerpo comienzan a caerse y ya no puede restaurar la homeostasis interior. La persona empieza a oscilar entre períodos de bienestar y serenidad y los períodos de desaliento, debilidad y ansiedad. Comienzan a surgir algunas enfermedades, lo que demuestra que

la resistencia es un nivel bajo. En el modelo trifásico de Selye el estrés se plantea como un proceso que se desarrolla en etapas o fases. Estas fases pueden ser temporales y de intensidad variable.

Lazarus y Folkman (1984), con sus estudios sobre las emociones, contribuyeron a la comprensión del estrés. Estos autores definen el estrés como una relación particular entre el individuo y el medio ambiente, donde la evaluación del sujeto determina si esta relación excede o no sus habilidades y, si finalmente, afecta a su bienestar. También consideran que el estrés es el resultado de una transacción entre las variables ambientales, personales y de respuesta personal. Así, la teoría transaccional del estrés (Folkman, Lazarus, Gruen & DeLong, 1986) es un modelo cognitivo que pone de relieve la relación entre las cogniciones, las emociones y los recursos (Chambel, 2005; Martín Hernández, Salanova & Peiró, 2003). Esta es una perspectiva resultante de la conexión establecida entre el sujeto y su entorno, en la cual se destacan dos procesos distintos: la evaluación y el *coping*.

También Serra (1992) desarrolló un modelo integral de estrés a través de la cual tiene como objetivo presentar un resumen claro del proceso de estrés y *coping*. En este contexto, Serra (2005) considera que no hay estrés si no hay efectos adversos en el día a día de las personas y que requieren una nueva adaptación. En este modelo, en la evaluación de los eventos los individuos tienen la percepción de tener o no los recursos suficientes para hacer frente a la situación estresante. Cuando los desafíos son similares a las condiciones ya experimentadas y superadas con éxito, la situación no pasa de ser más que un comienzo más adaptable y casual. Pero a veces el individuo desarrolla un sentido de no tener control sobre un evento que se enfrenta, que considera importante y ante el cual siente que las exigencias que se crea van más allá de sus habilidades y recursos personales y sociales, entonces el estrés aparece.

Ante cualquier situación estresante, una persona se siente invitada a desarrollar una serie de actividades que puede reparar la relación perturbadora que se generó entre ella y el medio ambiente, es decir, que presuponer la solución del problema usando las habilidades y recursos personales y sociales, e incluso reducir las emociones negativas que se han presentado (Jesus, 2005; Peiró, 2001; Serra, 2005).

Serra (2005) afirma que nadie está libre de estrés. Este autor también comprobó que, actualmente, se reconoce que los seres humanos no son uniformemente vulnerables al estrés, es decir, un potencial factor de estrés pueden afectar profundamente a una persona y dejar a otra completamente indiferente. Esta hipótesis hace hincapié en que la vulnerabilidad está

relacionada a factores biológicos, psicológicos, de personalidad y sociales, e indica el perfil de la persona vulnerable al estrés: reducida capacidad auto-assertiva, baja tolerancia a la frustración, incapacidad para enfrentar y resolver problemas, preocupación excesiva por acontecimientos de la vida cotidiana y las cicatrices emocionales.

Existen vulnerabilidades físicas y psicológicas que determinan la reacción de estrés de cada persona ante los estímulos (Lipp, 2000). En sus trabajos de investigación llevada a cabo en Brasil, Lipp (2000) identificó una serie de "vulnerabilidades" que provocan estrés, como son: la frustración, tensión, soledad, aburrimiento, exceso de trabajo, ansiedad, depresión, enojo, pensamiento distorsionado, perfeccionismo, necesidad de aprobación y el negativismo.

Jesus (2002, 2005) presenta un modelo integrador de las situaciones de bienestar y malestar en la cual busca el proceso de desarrollo de las situaciones de *eustres* y *distres*. En este modelo, cualquier factor potencial de estrés (requisito profesional), que es evaluado por el sujeto como un problema, difícil y exigente, el sujeto actuará usando las facultades de resistencia y estrategias de *coping*, tratará de resistir un intento de resolver la situación. Cuando el sujeto no tiene éxito, las exigencias son intensas, prolongadas o imprevisibles, o cuando agotados los recursos personales que no tienen las capacidades adecuadas para hacer frente a la situación puede surgir el agotamiento que se traduce en una mala adaptación a la situación de exigencia en donde se encuentra *distres* (malestar). Por otra parte, para poder resolver la situación, y con éxito, optimiza su funcionamiento adaptativo, de forma que en el futuro, cuando se enfrentan con una situación similar se siente confiado y es probable que consiga resolver la situación con más facilidad (*eustres*). Las situaciones difíciles pueden ser percibidas como retos y ser un factor para el desarrollo de habilidades y estrategias para resolver problemas. En este modelo la expectativas de autoeficacia tienen un papel fundamental en la reacción del individuo al estrés al percibir la situación como difícil y exigente. Así, la persona que tiene la percepción de la eficacia y el control personal (estrategias de *coping*) en un estado de alarma, en lugar de un problema percibe un desafío. Así, el concepto de estrés, aunque se usa con una connotación negativa puede ser integrado en un concepto positivo, basándose en la distinción entre las situaciones *distres* y *eustres* (Jesús, 2002, 2005).

Chambel (2005), Martínez, Salanova y Peiró (2003) refieren que los estresores son los factores y condiciones que desencadenan el estrés; strain, la respuesta del individuo a esos estímulos estresores; y como el estrés las

situaciones más generales en las cuales los estresores y strain están presentes.

El sentido que da a la palabra estrés ha adquirido diversos significados hasta el punto de Martínez, Salanova y Peiró (2003) cabe preguntarse si estamos en presencia de un concepto «Cajón-de-Sastre?». Este término nos remite a la metáfora de "uma manta de retalhos" en portugués. De hecho, el estrés se ha abordado en tres perspectivas: (1) las condiciones o factores que lo determinan, (2) la respuesta que induce al individuo, ya sea a nivel biológico, psicológico y/o social y, finalmente, una perspectiva de transacción que estudia la forma cómo el individuo percibe las exigencias del medio y establece las operaciones comunes y para hacerles frente (Lazarus & Folkman, 1984).

De acuerdo con la European Agency for Safety and Health at Work (2000), una mejor perspectiva para definir e estudiar el estrés se refiere a que, como un estado psicológico, el cual es un componente y refleja un proceso de interacción entre la persona y su entorno, incluido el ambiente de trabajo. Sin embargo, cuando es investigado, el estrés puede deducirse de la existencia de interrelaciones entre la persona de los contingentes y el medio ambiente, y evaluado a nivel de los procesos cognitivos y de las reacciones emocionales que acompañan a dichas interacciones.

A su vez, Guillén Gestoso (2005), teniendo en cuenta un marco teórico, de referencia, resumidamente, define el estrés como una sobrecarga que requiere un esfuerzo de adaptación por parte del individuo, la sobrecarga del individuo que interactúa con una serie de variables moderadoras. También Légeron (2008) señala que, en estas sociedades modernas industrializadas, el estrés es una realidad preocupante en el mundo del trabajo porque tiene un impacto negativo en el bienestar y la salud de los y trabajadores así como sobre su rendimiento, la economía y la productividad de Las Empresas. En este ámbito, Peiró (2001), establece que son las variables ambientales y personales que pueden contribuir a la armonización o de modo contrario potenciar los efectos del estrés producido por el impacto de los factores de estrés y de experiencias estresantes.

El discurso sobre el estrés en la actualidad, ya es parte del sentido común, y en los Estados Unidos de América, más del 80% de las consultas externas se deben a problemas de estrés (Jesus, 2001) y la propia Organización Mundial de la Salud (OMS) considera el estrés como una epidemia mundial (Jesus 1999; 2001). En Europa, de acuerdo con investigaciones realizadas por la Comisión Europea (1999), el estrés afecta a alrededor de cuarenta millones de empleados en los quince Estados, y ciento cuarenta y siete millones de

trabajadores están expuestos a fuentes de estrés conocidas por estar en su origen a situaciones de estrés o enfermedad. De hecho, las investigaciones han revelado que este fenómeno está alcanzando proporciones epidémicas, especialmente en las profesiones denominadas de ayuda (Guillén Gestoso, 2005).

2.2.2 El estrés laboral

Nadie está libre de estrés (Serra, 2005) y, además, el estrés es parte de la vida cotidiana (Jesus, 2005). Por lo tanto, es reconocido el interés creciente del estudio sobre el estrés en las organizaciones y sus consecuencias para la salud de los trabajadores (Chambel, 2005). En este contexto, Schaufeli y Salanova (2002) definen el estrés laboral como un proceso en el cual intervienen estresores o desafíos laborales de diversa naturaleza, consecuencias de estrés y también recursos, tanto personales como de trabajo.

Chambel (2005) señala que el estrés en el trabajo aparece cuando las exigencias de la situación excedan los recursos, deseos y capacidades de los individuos, es decir, cuando hay una brecha entre la capacidad de una persona y los requisitos colocados por la organización en la cual trabaja. El individuo en su trabajo percibe en su contexto y cuando percibe e interpreta que las exigencias de ese contexto exceden sus recursos, considera que la situación laboral se caracteriza por la presencia de los factores estresores (Chambel, 2005). Esta situación desencadena un conjunto de respuestas negativas, que pueden ser emocionales (por ejemplo: aumento de la insatisfacción, irritabilidad y del desinterese), fisiológicas (por ejemplo: aumento de la presión arterial, frecuencia cardiaca y de los niveles hormonales) y/o comportamentales (por ejemplo: aumento del consumo de tabaco y drogas y el deterioro de las relaciones interpersonales) (Chambel 2005). Cuando estas situaciones son vividas de una forma prolongada y desencadena de forma repetida respuestas negativas en el individuo, la salud del individuo se ve disminuída, desde el punto de vista mental, y desde el punto de vista físico (Chambel, 2005). Sin embargo, de acuerdo con el autor, aunque el estrés no siempre representa un impacto negativo (que distingue entre *eustress*, el estrés positivo y *distrese*, el estrés negativo) el interés de los investigadores organizacionales se ha canalizado, de forma predominante, por su análisis.

Chambel (2005) afirma que existe también una evidencia teórica y empírica de que las situaciones de estrés experimentadas en las organizaciones interfieren con la salud y el bienestar de los trabajadores, siendo que las

consecuencias incluyen también efectos negativos para las organizaciones. Los costes económicos del absentismo, el abandono y el tratamiento de los trabajadores que viven en situaciones de estrés, junto con una reducción de sus resultados se han destacado como efectos negativos del estrés para las organizaciones. Peiró y Salvador (1993) sugieren que los altos niveles de estrés entre los colaboradores puede comprometer la eficacia de la organización, la prevención de su viabilidad, rentabilidad y liderazgo en el mercado.

A su vez, la Comisión Europea (1999), la guía de estrés relacionado con el trabajo define el estrés en el trabajo como norma de una respuesta emocional, cognitivo, conductual y fisiológico a componentes nocivos adversos del trabajo, de la organización y del medio ambiente. Por lo tanto, el estrés en el trabajo se produce como resultado de la interacción entre las características del trabajador y las condiciones de trabajo. Sin embargo, las circunstancias individuales como la personalidad del trabajador o las estrategias que utiliza para enfrentar el estrés son importantes para predecir si ciertas condiciones de trabajo producen estrés o no, porque las personas no perciben los acontecimientos estresantes de igual modo. Sin embargo, varios estudios científicos sugieren que hay ciertas condiciones y el contenido de trabajo que predisponen la mayoría de las personas al estrés (NIOSH, 1999). Son: las características del trabajo, incluyendo el exceso de trabajo, largas horas sin descanso, trabajo por turnos, las tareas rutinarias que no requieren habilidades de los trabajadores y no ofrecen ninguna oportunidad de control, el tipo de supervisión, especialmente cuando no se permite la participación de los trabajadores en la toma de decisiones y la falta de comunicación en la organización, las malas relaciones interpersonales con los superiores o colegas subordinados; ambigüedad con respecto a las funciones y responsabilidades, la preocupación por la carrera profesional basada en la incertidumbre sobre el mantenimiento del empleo y la promoción profesional, las condiciones ambientales, incluyendo las condiciones físicas desagradables y peligrosas, como el ruido, la contaminación, las cuestiones ergonómicas y demasiadas personas en el mismo espacio.

Según Peiró (2001) la investigación ha tratado de desarrollar taxonomías de las principales fuentes de estrés y ha tratado de describirlas. Ellos son: los factores de estrés del medio ambiente físico, los desafíos del trabajo en sí mismo, el contenido o las características del trabajo en sí, la rutina de trabajo, las relaciones interpersonales y grupales, desarrollo profesional, diferentes aspectos de las nuevas tecnologías, clima organizacional, y las relaciones entre el trabajo y otras esferas de la vida familiar.

Además, según estudios realizados por NIOSH (1999), existen particularidades organizacionales características asociadas con el estrés bajo, la salud y alta productividad, en particular, reconocer el empleado por el trabajo realizado, proporcionar oportunidades para el desarrollo profesional, mejorar al trabajador como persona; de conducción de una manera coherente con los valores de la organización. Por lo tanto, las condiciones de trabajo son percibidas como inductores de estrés por ser divisadas como exigencias que no cumplen los requisitos del trabajador o de sus necesidades especiales, sobre todo cuando los empleados tienen una percepción de apoyo social o insuficiente control.

En general se observa que el estrés en el trabajo tiene una potencial relación causal entre el de las características del medio ambiente o el lugar de trabajo (las fuentes de estrés, estresores o los riesgos psicosociales) y la percepción de conducta por parte de un empleado que acciona la experiencia de estrés, desencadena una serie de emociones y procesos con diferentes consecuencias y resultados (*strain/distresse*) (Martínez, Salanova & Peiró, 2003). En este contexto, Chambel (2005) afirma que es en la coincidencia entre las fuentes de estrés y las características del lugar de trabajo reconocidas con influencia sobre la satisfacción y la motivación en el trabajo, bien como en las respuestas emotivas provocadas por situaciones de estrés emocional, como la insatisfacción o disminución de la motivación que, podemos integrar el estudio de estrés laboral.

Peiró (2001) refuta que el estrés en una realidad "socialmente construida" y presenta un modelo basado en el estudio del estrés como fenómeno colectivo. De acuerdo con el modelo recomendado por Peiró (2001), es fundamental tener en cuenta los grupos sociales y las relaciones entre grupos sociales como la unidad básica de estudio del fenómeno del estrés en su contexto social. Además considera que las estrategias colectivas para hacer frente al estrés y los problemas que lo producen, permite a las personas reducir los sentimientos de incompetencia derivados del fracaso experimentado en la utilización de estrategias individuales en los problemas relacionados con el estrés que tienen su origen en expresiones colectivas (Peiró, 2001).

En la actualidad, las altas exigencias que las organizaciones establecen para sus empleados han tenido en cuenta los factores desencadenantes de situaciones de estrés en el lugar de trabajo. Específicamente, según Chambel (2005), una encuesta europea sobre condiciones de trabajo dirigido a trece mil trabajadores, encontró que 20% de ellos consideró que en su trabajo experimentan de forma constante altas presiones de tiempo, el 35% y 40% consideró que había poco control en el desempeño de su trabajo, y

aproximadamente una cuarta parte considera tener un trabajo monótono, con tareas que se repiten en un corto espacio de tiempo.

Según Chambel (2005), uno de los modelos más populares para explicar el estrés en el trabajo es el modelo de Karasek, ya que trata de explicar no sólo las situaciones de trabajo que se relacionan con las situaciones de estrés, pero también hacen hincapié en la importancia de promover la motivación, aprendizaje y desarrollo de las personas en la ejecución de su trabajo.

Este modelo permite la evaluación de la probabilidad de los trabajadores desarrollar estrés y enfermedades o trastornos relacionados con el estrés (Karasek, 1979). El modelo supone que los trabajadores que manejan altos niveles de exigencia, es decir, sometidos a presiones psicológicas, junto con un bajo control sobre el trabajo, es decir, de reducido poder para tener la oportunidad de utilizar sus conocimientos, poseen un mayor riesgo de algunos problemas de salud física y mental resultante de la exposición a fuentes de estrés. Sin embargo, el modelo predice que elevadas exigencias pueden reducir sus efectos sobre el estrés en el trabajo, ya que en este contexto que el individuo tiene el control. Esta característica de trabajo, según Chambel (2005), tiene un efecto moderador sobre la relación entre los requisitos y el estrés organizacional.

El modelo de Karasek asume la causalidad sociológica, ya que muestra que, en lugar de la conducta individual, la organización del trabajo es fundamental para la promoción de la salud de los trabajadores (Reis, Carvalho, Araujo, Barbalho & Silva, 2006). En este sentido, es imprescindible prestar atención a las causas de los problemas que pueden interferir con la productividad del profesor en su enseñanza, porque la situación se hace evidente y significativa cuando se examina la cuestión desde una perspectiva económica. Luego, la atención a las necesidades sanitarias de los profesores es una garantía de productividad para la organización escolar, siendo imposible de ignorar este hecho cuando se aboga por una educación de calidad.

Frente a lo anteriormente dicho, parece que las estrategias para hacer frente a las situaciones de estrés (*coping*) son relevantes para el bienestar de los trabajadores y las organizaciones.

2.3 Coping

2.3.1 Histórico y concepto de *coping*

El interés por las diferentes formas de adaptación de los individuos a las circunstancias adversas han sido objeto de estudio a través de una construcción designada por *coping*. El estudio del *coping* en un principio surgió con las teorías psicoanalíticas e integradas a las diferentes áreas de la psicología.

De origen anglo-sajón, el vocablo *coping*, no directamente traducible a la lengua portuguesa, es utilizada para significar "lidar com", "estrategias de supervivencia" o "los mecanismos utilizados por los individuos para hacer frente a las situaciones de estrés" (Silva & Firmino, 1988).

Ribeiro (2009) afirma que la palabra *coping*, es poco usada en la lengua portuguesa, pero en el lenguaje científico los investigadores utilizan "*coping*", "hacer frente", "adaptación", "confrontación", "manejar", "lidar con" para referirse al mismo fenómeno. El autor afirma que en Brasil, la palabra utilizada es "enfrentamento", que es una palabra muy expresiva, porque, de hecho, el *coping* se refiere a cómo las personas enfrentan las múltiples demandas de la vida con el fin de resolverlas.

Según Mota y Matos (2006), el concepto de *coping* surge en el siglo XIX asociados con el concepto de "defensa" y señaló que las investigaciones efectuadas apuntan a una asociación con la psicopatología y dependían de la evaluación de los procesos inconscientes.

En 1905, Freud comenzó a apreciar el papel fundamental de los procesos del ego para mantener el equilibrio y la salud mediante la reducción de las tensiones derivadas del conflicto entre los impulsos y las exigencias del ambiente externo. En este escenario, el *coping* fue percibido como un conjunto de estrategias que progresó a partir de los mecanismos de defensas primitivos o inmaduros que distorsionan la realidad hasta los mecanismos más maduros (Lazarus & Folkman, 1984; Ribeiro, 2009). Sin embargo, desde esta perspectiva inicial, ha habido algunas diferencias, la más relevante fue la distinción entre los comportamientos asociados con los mecanismos de defensa y los comportamientos asociados con el *coping* (Lazarus & Folkman, 1984).

Desde principios del siglo XX, y especialmente desde los años sesenta, se plantea una clara distinción entre los comportamientos asociados con los mecanismos de "defensa" y los comportamientos asociados para hacer frente

y poner de relieve las acciones de *coping* ya no son entendidos como defensivos, rígidos, distorsionados de la realidad e indiferenciados. Por el contrario, las estrategias conscientes de la reacción de la persona en presencia de eventos estresantes en un proceso transaccional, empiezan a ser conceptualizados en la nueva literatura como las respuestas de *coping* (Antoniazzi, Dell'Aglio & Bandeira, 1998; Lazarus & Folkman, 1984, Mota & Matos, 2006; Ribeiro, 2009).

En una perspectiva cognitiva, Lazarus y Folkman (1984), marcan una nueva línea de investigación, y el estudio se centró en las estrategias de *coping* direccionado a las respuestas cognitivas y conductuales que las personas utilizan para hacer frente a los acontecimientos estresantes. Según estos investigadores, una situación que se percibe como más o menos amenazantes a partir de la evaluación que realiza y en función del significado que representa por sí mismo. En este sentido, expresan un proceso de evaluación cognitiva por el que la persona entienda la situación que provoca el estrés y los niveles de estrés que produce. Así, el término *coping* conceptualizado por Lazarus y Folkman (1984) se refiere al esfuerzo global, cognitivo y conductuale que se utilizan por las personas para hacer frente a situaciones estresantes, internos o externos, que son evaluados como sobrecarga o excedencia de los recursos personales.

El modelo de estrés y *coping* defendida por Lazarus y Folkman (1984) contextualiza el estrés en la relación entre la la persona y el medio ambiente, haciendo hincapié en la dinámica interactiva de las operaciones de estrés, cuando la evaluación cognitiva y de *coping* son la construcción de este modelo.

Según Lazarus y Folkman (1984), además de los factores de evaluación cognitiva y otros factores psicológicos, tales como la autoestima y la autoeficacia, los factores ambientales se sustituyen por un papel vital e incluyen el apoyo social, financiero o mismas oportunidades educativas. Poco antes de las situaciones adversas, el *coping* requiere abordar las diversas formas de transacciones que se producen entre el individuo y el medio ambiente (Mota & Matos, 2006).

El *coping* consiste en el esfuerzo constante de cambio cognitivo y de comportamiento que tiene como objetivo gestionar las presiones internas y/o externas, cuya evaluación supera las capacidades de la personas (Lazarus & Folkman, 1984). En este sentido, este es un concepto multidimensional, que se describe en términos de estrategias, tácticas, respuestas, cogniciones y comportamientos que adoptan las personas en sus interacciones internas y externas. En esta perspectiva, el *coping* es considerado un moderador del

estrés entre una fuente y consecuencia de esa fuente de estrés (Folkman & Lazarus, 1980).

Por Antoniazzi, Dell'Aglio y Bandeira (1998), los moderadores se caracterizan como variables que afectan la dirección o la intensidad de la relación entre una variable independiente y una variable dependiente que refleja las características del individuo como el nivel de desarrollo, el género, la experiencia previa, de la fuente de estrés como el tipo, nivel de controlabilidad, el contexto de la influencia paterna y el soporte social, así como la interacción entre esos factores.

En su teoría transaccional Lazarus y Folkman (1984) describen los individuos como seres psicológicos que valoran el mundo que les rodea. Sin embargo, la evaluación cognitiva de una situación que inducen al estrés depende de la importancia, las estrategias para afrontar el estrés y los recursos personales que el individuo posee. En este sentido, Lazarus y Folkman (1984) y Folkman, Lazarus, Gruen y DeLongis (1986) argumentan que el proceso por el cual una persona evalúa si un evento es importante para el equilibrio, se compone de tres formas básicas de evaluación:

Evaluación primaria - basada en la evaluación de los hechos según el significado que tienen para el bienestar del sujeto, con la misma situación puede ser percibida como un desafío cuando se genera un sentimiento que puede superar; como una amenaza por la anticipación de situaciones desagradables en el sentido de buscar o evitar daños como para recordar situaciones desagradables vividas, por lo tanto puede tener consecuencias positivas o negativas;

Evaluación secundaria - ocurre cuando una persona hace una evaluación de los recursos de *coping*, es decir, analizar sus opciones y desarrollar creencias sobre su capacidad de producir comportamientos que le ayudan a alcanzar determinados resultados, es decir, define las estrategias para hacer frente a situación estresante.

Revaluación - Este es cuando el sujeto mide la situación y contribuye a su bienestar o, si no tiene capacidad de manejarla, desencadena el estrés, por lo que puede comprobar el sentido de competencia (si los recursos son bien utilizados y mitigar efectos) y las expectativas de autoeficacia (la creencia de ser o no capaz de realizar el comportamiento necesario para lograr el resultado deseado).

El modelo de estrés y afrontamiento de Lazarus y Folkman (1980) incluye los siguientes conceptos fundamentales:

- a) El *coping* es un proceso o interacción que se produce entre la persona y el medio ambiente;
- b) La función del *coping* es manejar la situación inductora de estrés;
- c) Los procesos de *coping* incluyen la evaluación cognitiva, es decir, la forma como la persona percibe y analiza el fenómeno;
- d) El *coping* constituye la movilización de esfuerzos, a través del cual la persona gasta esfuerzos cognitivos y comportamentales para reducir, tolerar y minimizar los retos que surgen en la transacción entre el individuo y el medio ambiente.

El *coping*, en la acepción de Antoniazzi, Dell'Aglio y Bandeira (1998), se entiende como un conjunto de estrategias utilizadas por las personas para adaptarse a las circunstancias adversas y, con percepción de Peiró (2001) el *coping* es definido como un conjunto de esfuerzos cognitivos y comportamentales para controlar o reducir los desafíos internos o externos creados por una transacción estresante. Por lo tanto, el *coping* percibido como la capacidad del individuo en afrontar el estrés, es un fenómeno adaptativo, que contribuye a su sobrevivencia y para el desempeño adecuado de sus funciones en distintos ámbitos de la vida cotidiana.

Hoy en día, en la literatura contemporánea, hay un debate considerable acerca de las muchas propuestas de modelos de *coping* que varían en su estructura y producen diferentes implicaciones (Antoniuzzi, Dell'Aglio & Bandeira, 1998). Sin embargo, sigue siendo una controversia en cuanto a considerar el *coping* como un proceso disposicional o situacional. Los estudios sobre la naturaleza de la disposición del *coping* sugiere que los individuos utilizan estrategias diferentes de *coping* en situaciones problemáticas diferentes y en distintos momentos (Carver, Scheier & Weintraub, 1989).

El *coping*, influenciado por las teorías transaccionales de estrés (Lazarus & Folkman, 1984) es considerado en una perspectiva situacional, como un proceso cognitivo que cambia en función de la situación y el tiempo en que el individuo está expuesto a una fuente de estrés. El tipo de estrategias utilizadas por el individuo dependen de las cuestiones que se presentan de manera objetiva, subjetiva, la evaluación subjetiva realizada y de la interacción entre la persona y el medio ambiente. Por lo tanto, se considera que la respuesta de *coping* es una acción intencionada, física o mental para hacer frente a una situación de perturbación o inducir el estrés, dirigida a las circunstancias externas o estados internos (Lazarus & Folkman, 1984). A

este respecto, en conformidad con Antoniazzi, Dell'Aglio & Bandeira (1998), una nueva generación de investigadores han acumulado evidencias que indican que los factores situacionales no son capaces de explicar todas las variaciones en las estrategias de *coping* utilizadas por los individuos. En este contexto, debemos tener en cuenta los estudios sobre rasgos de personalidad relacionados con las estrategias de *coping*, incluyendo el optimismo, la rigidez, la autoestima y el locus de control (Antoniazzi, Dell'Aglio & Bandeira, 1998).

A su vez, Lazarus y Folkman (1984), agregan tres elementos importantes en la caracterización de *coping*, especialmente la energía y la salud de la persona, el uso del pensamiento positivo y la capacidad que la persona tiene de socializar. Cada uno de estos recursos se pueden utilizar solos, consecutivos o combinados de diversas maneras.

También en su investigación, DeLongis y Holtzman (2005) encontraron que el efecto de la personalidad en el afrontamiento y los resultados de estrés varían según el contexto situacional en el que el suceso perturbador se produce.

La amenaza percibida desempeña un papel clave en el proceso de *coping*. Por lo tanto, cuanto mayor sea la experiencia de peligro, mayor será la tendencia para la persona experimentar emociones primitivas, regresivas, o de desesperación, además, menor será la posibilidad de utilizar estrategias centradas en la resolución de problemas. Las amenazas internas interferirán con la capacidad del individuo para centrarse en el problema debido a la alteración del funcionamiento cognitivo y procesamiento de la información (Lazarus & Folkman, 1984).

2.3.2 Las estrategias de *coping*

Para Folkman, Lazarus, Gruen y DeLongis (1986), las estrategias de *coping* reflejan acciones, pensamientos o conductas utilizadas para hacer frente a un acontecimiento estresante o molesto.

Folkman y Lazarus (1984) proponen un modelo que divide *coping* en dos categorías funcionales, incluyendo:

- Las estrategias de *coping* centradas en el problema - consiste en el esfuerzo para hacer frente a la situación de estrés que inducen, a establecer planes de acción para cambiarlo. El *coping* centrado en el problema se puede construir cuando se incluye la reestructuración cognitiva para reorientar el

agente estresante. Puede ser externo cuando se incluye estrategias que abogan por cambiar la situación, tales como las negociaciones para tratar de resolver un conflicto interpersonal o pedir apoyo de los demás.

- Las estrategias de *coping* centradas en la emoción – consisten en un esfuerzo para regular las emociones asociadas con el estrés o causada por eventos estresantes. Estos esfuerzos de *coping* están dirigidos a a un nivel somático o a un nivel de sentimientos, incluyendo el fumar, tomar tranquilizantes o ver la televisión. La función de esta estrategia es reducir las sensaciones de incomodidad asociados con el estrés, con el objetivo de cambiar el estado emocional.

En vista de estos autores, cuando una situación es evaluada como probable de ser adaptable, la persona hace un uso de *coping* orientado a los problemas. Por otra parte, cuando una persona evalúa una situación inmutable como inalterable utiliza más el *coping* orientado para la emoción.

Esta nueva perspectiva en la comprensión del *coping* introducidas por Folkman y Lazarus (1984) concibe esta construcción como una transacción entre el individuo y el mundo exterior y que implica una respuesta al estrés cuando un evento se evalúa como estresante y potencialmente relevantes para su bienestar. Así, el proceso de *coping* incluyen una movilización de esfuerzos que envuelven mecanismos afectivos, cognitivos y conductuales para manejar los conflictos internos o externos que se derivan de su interacción con el medio ambiente en una determinada situación de estrés (Lazarus y Folkman, 1984).

Por otra parte, Latack (1984) propone las siguientes categorías de *coping*: la acción, centrada en la situación de estrés, la reevaluación cognitiva, centrada en las cogniciones acerca de la situación y manejo de los síntomas, centralizada en los síntomas de estrés o estados psico-fisiológicos. Según esta investigadora, las estrategias de acción muestran directamente el factor de estrés, mientras que la reevaluación cognitiva está relacionada con la percepción individual de la situación y las emociones que produce. Por esta razón, considera que las acciones y las reevaluaciones cognitivas deben estar juntos, tanto en las estrategias de afrontamiento (control) y el contenido de las estrategias evasivas (escape, evasión) (Latack, 1986).

Más tarde, Latack (1986) concibe las categorías de reacción: el control o la confrontación, que se basan en medidas proactivas; de escape o evasión, que se refieren a las acciones y cogniciones que sugieren la prevención y el administración de los síntomas que consisten en estrategias para controlar los síntomas relacionados con el estrés profesional en general.

Esta autora considera que las estrategias proactivas o de control producen, probablemente los mejores resultados en el contexto laboral, concluyendo en su estudio que estas estrategias están asociadas a menor ansiedad, menos propensos a abandonar la profesión, a mayor nivel de satisfacción profesional de la necesidad de apoyo social (Latack, 1986). En cambio, según Latack (1986), las estrategias de evasión y gestión de los síntomas han demostrado estar asociados con problemas psicósomáticos y situaciones ambiguas.

En Portugal continental y en la Isla de Madeira, la aplicación de *Coping Job Scale* (Latack, 1986), en la versión en portugués, adaptado por Jesus y Pereira (1994) permitió verificar que los recursos de *coping* más utilizadas por los profesores son principalmente las estrategias de control, seguido de estrategias de evasión y, finalmente, las estrategias de manejo de los síntomas (Quirino, 2007; Pociño & Capelo, 2009).

Para Serra (2005), la eficacia de las estrategias para afrontar el estrés es evaluado por su capacidad para tomar de inmediato para reducir la perturbación e impedir que percibe en el futuro, la pérdida de bienestar social o estado de salud del ser humano. En vista de Serra (2005), las estrategias pueden centrarse en el problema, las emociones, o la interacción social.

En opinión del autor anterior, las estrategias centradas en el problema tiende a ser utilizadas cuando el sujeto tiene la percepción de estrés menos intenso y la situación se percibe como manejable y solucionable. Estas estrategias conducen a la confrontación y la resolución de dificultades y tienen efectos beneficiosos en el funcionamiento psicológico (Serra, 2005). Como hemos dicho, las personas manejan el estrés utilizando las habilidades y recursos personales y sociales. Los recursos sociales son, según Serra (2005), representativos de las estrategias de interacción social que establece la persona y dependen de los recursos de la red social que se inserta en el comportamiento de la ayuda que reciben y la evaluación subjetiva de la ayuda.

Según Sierra (2005) cuando el estrés se percibe como más grave y la persona cree que es poco probable resolver el problema, el enfoque tiende a ser más orientados hacia el control de las emociones (por ejemplo, hablar con un confidente, un viaje, practicar ejercicio físico, el fumar, etc). Estas estrategias pueden ser beneficiosos cuando ayudan a distanciar el problema temporalmente, considerarlo de forma mas objetiva y reorganizar lo medios de confrontación, o incluso cuando no hay nada más que hacer para resolver

la situación. Podrán, sin embargo, ser perjudicial cuando evitan enfrentar la situación resoluble y cuando causan graves perjuicios a largo plazo (Serra, 2005).

De hecho, todos utilizamos diferentes estrategias, y las más adecuadas son las más eficaces, es decir, aquellas que reducen el impacto de los estresores, en aquella persona, en esa situación y en ese momento (Jesus & Pereira, 1994; Ribeiro, 2009). En la práctica, las personas pueden aprender a identificar y utilizar los métodos de *coping* más adecuados a su perfil a través de programas estructurados y realizados por especialistas (Ribeiro, 2009).

Las investigaciones llevadas a cabo por González Morales (2006), en España y los Estados Unidos, sobre el papel moderador de género en la eficacia de las estrategias de *coping* para reducir el impacto del estrés dio lugar a la conclusión de que el afrontamiento de la acción directa es eficaz para los hombres y confrontación de apoyo social es eficaz para las mujeres.

En resumen, el *coping* se define como un conjunto de esfuerzos para hacer frente a los desafíos creados por situaciones de estrés ha sido reconocido por el significativo impacto que tiene sobre el estrés físico y mental y por el potencial que tiene en el ámbito de intervención. En este contexto, Taylor y Stanton (2007), después de revisar los recursos que contribuyen a este proceso, examinó los procedimientos para evaluar y hacer frente, sobre todo las que están marcadas por la confrontación o la evasión, también esbozó posibles estrategias para la intervención y posteriormente presentó las siguientes conclusiones:

- Las estrategias y los procesos de *coping* afectan la salud física y mental.
- Las diferencias individuales en el tratamiento de las fuentes de estrés promueve el uso de estrategias de *coping* adecuadas con efectos directos sobre la salud física y mental.
- Las estrategias de *coping* de confrontación para hacer frente a situaciones de estrés se asocian con resultados positivos en la salud física y mental.
- Si bien las estrategias de prevención pueden tener éxito en el enfrentamiento a corto plazo, los factores estresantes incontrolables se han ligado a la ansiedad creciente y la progresión de las enfermedades crónicas y la mortalidad.
- Los efectos beneficiosos de los recursos de afrontamiento pueden ser fuertemente mediados por las relaciones entre las estrategias de afrontamiento y las estrategias de evasión.

- Los recursos de afrontamiento tienen su origen no sólo en la genética, sino también en el primer ambiente que es un promotor de estrategias de *coping*. Luego, los genes y las interacciones ambientales también están involucrados en la forma como enfrentar el estrés.
- Las vías neuronales del cerebro implicadas en el enfrentamiento del estrés están cada vez más cerca de ser comprendidos.

2.4 Autoeficacia

2.4.1 Histórico y concepto de la autoeficacia

La noción de auto-eficacia surgió en los años setenta del siglo XX en forma de la teoría socio-cognitiva de Bandura y se define como las creencias del individuo en sus habilidades para organizar y ejecutar las acciones deseadas para producir resultados esperados (Bandura, 1989; 1997). Esto significa que las creencias de autoeficacia se refieren a los juicios que cada persona hace sobre su capacidad para llevar a cabo una tarea.

Desde entonces, la teoría de la auto-eficacia, ha llegado a ocupar un lugar prominente entre las estructuras explicativas de la conducta humana (Silva & Paixão, 2007). La razón de este éxito, en la perspectiva de Silva y de la Paixão (2007), proviene de encontrar respuestas a uno de los deseos humanos primordiales que se basa en la capacidad de controlar los acontecimientos que afectan sus vidas. De hecho, al interferir en las zonas sobre las que puede ejercer el control de algunas personas se sientan más capaces de lograr el futuro deseado y prevenir las cosas no deseadas (Bandura, 1977). Así, la teoría de Bandura es asumida como una referencia teórica sobre la actividad humana y ha ganado una creciente importancia para el poder explicativo y la comprensión de los mecanismos asociados con el éxito o el fracaso de la actuación humana (Bzuneck, 2000).

En el punto de vista teórico propuesto, Bandura sostiene que para entender la evolución y la adaptación del ser humano no es suficiente para considerar la actividad humana como un producto de la relación entre un estímulo para el medio ambiente y la respuesta provocada por el sujeto. Bandura (1977) alberga los determinantes de la actividad humana en una relación triádica de la causalidad recíproca, por lo tanto, considera la interdependencia de la influencia ejercida por factores personales internos, asociados a procesos cognitivos, afectivos y biológicos del individuo, por el medio ambiente y el comportamiento. Por lo tanto, la actividad humana se percibe como producto

activo de las interacciones dinámicas entre las influencias ambientales, personales y de comportamiento.

Según este autor, el comportamiento del ser humano debe ser analizado en función de la interacción recíproca y continua entre las condiciones ambientales, las cogniciones y las acciones del sujeto. En esta perspectiva, designada por el autor de "determinismo recíproco" (Bandura, 1978, 1986), los factores de la situación y de disposición se consideran como causas interdependientes del comportamiento, es decir, los determinantes internos de la conducta. Otro aspecto destacado en la Teoría de la Cognición Social se refiere a la capacidad humana para la auto-regulación del comportamiento. A través de la acción en su entorno, las personas tienen la capacidad de influir en su comportamiento. Para la representación verbal y visual, los humanos procesan y conservan las experiencias para que sirvan como guía para el futuro. Por otra parte, la capacidad de idealizar y proyectar los resultados futuros, potencializa las estrategias con la finalidad de alcanzar los objetivos deseados.

A su vez, Garrido (2004) afirma que los estudios posteriores desarrollados por el intento de Bandura para demostrar que la autoeficacia es una variable moderadora en cualquier intervención en el comportamiento, vicaria o mental. Bandura (1977) rechaza la perspectiva mecanicista de los seres humanos a creer que tiene capacidades superiores que permiten utilizar los símbolos y realizar predicciones sobre la ocurrencia de los hechos y establecer mecanismos que le permiten ejercer un control directo sobre lo que afecta su vida cotidiana.

Los mecanismos de la acción humana indicados y enaltecidos por Bandura (2005) como un conjunto de capacidades específicas fundamentales del ser humano, responsable por su evolución y desarrollo, tanto individual como colectivo son:

- Capacidad para aprender por imitación o modelado - especialmente evidente al observar los comportamientos de los demás y sus efectos concomitantes;
- Intencionalidad - El ser humano es capaz de actuar intencionalmente y con premeditación;
- Capacidad de planificación y el pensamiento de anticipación - Permite la anticipación de consecuencias, la identificación y selección adecuada de estrategias alternativas de acción.

- Capacidad de auto-direccionamiento y auto-regulación - Por la capacidad de anticipar las consecuencias de sus acciones, impulsan a las personas, mantienen y regulan su desempeño y motivación.

Capacidad de auto reflexión - cada persona tiene un logro autorreferencial, incluyendo patrones de conducta y valores personales, que le permite reflexionar sobre el sentido de sus intenciones, pensamientos y acciones, con lo que hacen los ajustes necesarios a través auto- reglamento.

En este sentido, los sujetos son expuestos como seres auto-dirigidos, proactivos, con capacidad de planificar y proyectar, dotados de capacidades de reflexión y de orientación, titulares de las habilidades emocionales, sociales, cognitivas y conductuales que les permite actuar como reguladores y motivadores de sus propias acciones (Bandura, 2001, 2004, 2006).

Es precisamente dentro de la capacidad de auto-dirección y auto-regulación planteada que Bandura (1977, 2004) introduce el concepto de auto-eficacia como un mecanismo de cambio de comportamiento o de autorregulación.

Según Garrido (2004), el concepto de autoeficacia surge cuando Bandura descubre que la aparente contradicción existente en los tratamientos (que realizaba en personas con fobias) centradas en la experiencia directa y en producir en la persona la sensación de dominio y de fe en sí mismo funcionan mediante un mecanismo cognitivo común. Este mecanismo común lo llamó de auto-eficacia. De hecho, como investigador de los trabajos de Bandura, Garrido (2004) advierte para la importancia del sujeto intervenir efectivamente en la acción y realizar sin ayuda las acciones que antes tenía miedo.

Bandura (1997) sostiene que las personas tienen un sistema interno, es decir, las creencias de autoeficacia, lo que les permite ejercer un control sobre sus propias acciones, comportamientos y pensamientos, siendo este sistema fundamental de influencia para el individuo para alcanzar las metas y seguir con éxito las tareas que se propone. Si las personas creen que no tienen poder para producir resultados, no intentan que se produzcan (Bandura, 1997). Por lo tanto podemos concluir que, si el individuo es juzgado capaz y confía en sus habilidades para ejecutar una tarea específica, esta autopercepción va a contribuir al éxito de su desempeño.

Villamarín y Sanz (2004) afirman que la piedra angular de la teoría de la auto-eficacia es la distinción planteada por Bandura (1977, 1997) entre dos tipos básicos de las expectativas, es decir, la auto-eficacia (expectativas de eficacia) y las expectativas resultados. Para estos autores, la auto-eficacia es

una conducta relacionada con comportamiento, que se puede definir como la capacidad percibida para llevar a cabo una acción determinada en una situación dada, incluso antes de realizarla. A su vez, expectativas de resultados se refiere a las consecuencias producidas por el mismo comportamiento, es decir, son anticipaciones cognitivas de las consecuencias del comportamiento.

De hecho, de acuerdo con Ribeiro (1996), las expectativas de eficacia podrían afectar la propia tentativa de abordar las situaciones y la elección de la acción local. En este supuesto, la percepción de auto eficacia puede tener efectos diversos sobre cómo nos comportamos en nuestros patrones de pensamiento y en los aspectos emocionales; también determina la cantidad de esfuerzo que el individuo tiene y cuánto tiempo va a persistir ante los desafíos (Ribeiro, 1996).

Bandura (1986) dice que las consecuencias que una persona espera en una determinada conducta depende de lo que se siente capaz de lograr, ya que, en la evaluación de la auto-eficacia esta también evaluar los resultados esperados. Sin embargo, en la opinión de Villamarín y Sanz (2004) este argumento no es válido en su totalidad, una vez que algunas de las consecuencias del comportamiento, incluida las de carácter social y emocional no dependen únicamente de la competencia personal para llevarlo a cabo.

Para diferenciar los dos componentes, Tschannen-Moran, Hoy y Hoy (1998) destacan que la expectativa de la eficacia se asocia con la competencia, el establecimiento de la relación entre el agente y los medios que están a su disposición, a su vez, las expectativas de los resultados de la vinculación de la contingencia, estableciendo una relación entre los fines deseados y los recursos que tienen para llegar a ellos. Es decir, mientras las expectativas de eficacia anticipen la acción al unirse a los objetivos, las expectativas de los resultados discurren de la acción.

De hecho, de acuerdo con Bandura (1997) las creencias de autoeficacia parecen ser funcionalmente vinculadas a los comportamientos reales de los seres humanos. Aparecen como predictor robusto del comportamiento humano siendo más plausible que las personas efectuen lo que ellos creen que son competentes.

Bandura (1997) sostiene que las personas no muestran el mismo nivel de eficacia en varios ámbitos. Porque, en diferentes áreas, la gente tiene diferentes niveles de habilidad. En consecuencia, una evaluación general y descontextualizada se revele poco predictiva de los resultados reales. Sin embargo, cada individuo posee un sistema de creencias de eficacias que no

se respetan con una característica global, sino más bien, por lo contrario un conjunto de creencias asociadas a las diferentes áreas de funcionamiento. Una vez constituido, este conjunto de creencias de autoeficacia regulan las aspiraciones, las opciones, las motivaciones, el esfuerzo y las reacciones emocionales que estimulan, promoven y apoyan el comportamiento humano (Bandura, 1997).

El sistema de polifacético de las creencias de auto eficacia asume por lo tanto un papel determinante en la autorregulación de la motivación, siempre tienen un propósito, tienden a ser estables y asumir una función protectora ya que evita la confrontación con situaciones de amenaza y/o que la persona carece de la capacidad y el control necesario (Bandura, 1997, 2001, 2005). En este contexto, Bandura (1997) subraya que el sentido de la autoeficacia influye en el análisis que hace la gente sobre el grado de dificultad o peligro inherente a cada tarea. Las personas con alto sentido de eficacia, tienden a enfrentar las difíciles tareas como desafiantes y promotoras de la maestría, en lugar de percibir como amenazante o intimidatoria, agregando un alto nivel de interés, aspiración personal, así como un pensamiento estratégico más adecuado (Wood & Bandura, 1989).

También Pajares y Schunk (2002) sostienen que un fuerte sentido de la eficacia aumenta la realización humana y el bienestar personal una vez que la auto-eficacia proporciona mayores niveles de rendimiento percibido. Así, estas creencias son productos de la construcción y experiencias realizadas.

A los efectos de Bandura (1977, 1997) la auto-eficacia proporciona los siguientes efectos principales:

a) Las personas seleccionan las acciones en relación para las que se sienten capaces y competentes y evitan el resto. La creencia en sus habilidades y la competencia percibida para realizar ciertas actividades está directamente relacionada con los niveles de auto-eficacia elevada y garantizan las creencias de ejecución. Por lo tanto, la auto-eficacia se centra en la "elección de las acciones".

b) Las personas con niveles altos de autoeficacia se esfuerzan más y tienen mayor resistencia a condiciones adversas comparadas contra aquellos que tienen menores niveles de autoeficacia. Así, la autoeficacia influye en la capacidad de "lucha y resistencia frente a las adversidades."

c) las creencias de las personas con alta autoeficacia tienen un mejor rendimiento en sus campos de acción, es decir, tienen mejores "resultados efectivos".

d) Las personas con niveles de autoeficacia altas desarrollan un mayor equilibrio emocional, pensamiento positivo y persistencia en las tareas. Por el contrario, las personas que se perciben como ineficaces crean afecto negativo y patrones de pensamiento que perturban el rendimiento y el éxito en su trabajo, producen resultados inferiores y confunden a sí mismos en el desempeño de las tareas. Por lo tanto, las creencias de autoeficacia influyen en los "patrones de pensamiento y las reacciones emocionales" de los individuos.

Según Bandura (1986, 2001), la auto-eficacia es uno de los mecanismos cognitivos de control personal más importante porque permite la asignación del control para la propia persona. Por lo tanto, la auto-eficacia puede percibirse y actuar en la iniciativa, esfuerzo y persistencia en la ejecución de determinadas tareas, en las cogniciones respectivas a la propia persona y en las reacciones emocionales (conocimiento de sí mismo) y comportamientos (Bandura, 1989, 1997). La auto-eficacia, por su característica mediadora de las acciones, participan en la toma de decisiones y opciones de acciones específicas. De hecho, primeramente, los individuos evalúan sus habilidades para entrar o no en la acción, analizan sus capacidades para resolver situaciones en relación a cuales se consideran aptas y evitan involucrarse en actividades que no se sientan competentes.

De hecho, Bandura (1997) sostiene que cuanto mayor sea la autoeficacia percibida, mayor será el esfuerzo y la persistencia del individuo. Debido a estas características, la auto-eficacia es crucial para entender el fenómeno del estrés en el trabajo, especialmente en ocupaciones consideradas asistenciales. Prácticas de éxito o fracaso van, respectivamente, fortalecer o debilitar la creencia de la auto-eficacia e influenciar el desempeño de los resultados y las tareas de los individuos.

Sin embargo, la creencia de autoeficacia afecta no sólo la expectativa de éxito o fracaso, sino que interfiere con la motivación para determinar los objetivos. Porque en los conocimientos de comportamiento emotivo, las cogniciones e interpretaciones negativas que el individuo tiene de sí mismo lo lleva a subestimar sus habilidades y sentimientos de incertidumbre sobre el desempeño de sus tareas (Bandura, 1989, 1997).

No obstante, en el contexto de la globalización, las personas que expresan seguridad y convicción ante los retos y las oportunidades tienen más claros sus objetivos, lidian mejor con la incertidumbre en situaciones de ambigüedad y son más abiertos al cambio, son más flexibles, más resistentes. En este contexto, una revisión teórica que consiste en vincular los conceptos, Barreira y Nakamura (2006) concluyeron que la elasticidad incide en el pensamiento y

en la acción en cuanto que la auto-eficacia inside en la percepción y decisión. En vista de estos autores, estos constructos actúan como una forma del sujeto para obtener una mejor calidad de vida para superar las adversidades. Además, consideran que cuando nos tornamos flexibles para evaluar nuestras posibilidades y limitaciones es posible observar que muchas observaciones se pueden mantener o crear nuevos significados. Estas capacidades son una combinación de estrategias de *coping* propuestas por Lazarus y Folkman como los esfuerzos cognitivos y conductuales utilizadas por los individuos para hacer frente a situaciones inductoras de estrés, pero que encuentran un pronóstico más favorable en los individuos resistentes (Barreira y Nakamura, 2006).

Aunque las estrategias de *coping* se consideran sobre todo de carácter defensivo, los resultados obtenidos por Salanova, Grau y Martínez (2006) indican que la autoeficacia profesional influye en las condiciones de confrontación. Estos resultados sugieren que los hombres muestran más conductas de afrontamiento activos que las mujeres y que tanto las estrategias de *coping* activas como pasivas aumentan con la edad. Los mismos resultados muestran que las personas con niveles alto de autoeficacia tienen confianza en sus capacidades para responder a los estímulos del medio ambiente y pueden ejercer control sobre ellos. En este sentido, estos autores postulan el efecto de la interacción entre los retos y autoeficacia profesional de manera que los trabajadores con altos niveles de autoeficacia aumentan sus conductas de afrontamiento activo en situaciones de sobrecarga laboral.

En concreto, Grau, Salanova y Peiró (2001), argumentan que la auto-eficacia modera las relaciones entre las fuentes de estrés y sus consecuencias en el sentido de que los bajos niveles de autoeficacia se asocian con mayores niveles de estrés experimentado en el trabajo. A su vez, Salanova, Grau y Martínez (2006) argumentan que los altos niveles de autoeficacia se asocian con bajos niveles de malestar psicológico.

En este sentido, un individuo con alto sentido de eficacia en un área particular, establece objetivos más ambiciosos, con menos preocupaciones de fracaso, que persiste por más tiempo en la realización de sus actividades, incluso que se les presenten adversidades, además de buscar obtener mejores resultados en la consecución de sus tareas. Por el contrario, si el sentido de la eficacia es baja, la persona puede evitar la realización de una tarea o de abandonarla ante la aparición de cualquier problema o adversidad. Iniciativa y persistencia baja resultan en niveles de motivación muy bajos,

indispensables para la permanencia de las personas interesadas e involucradas en el proyecto o tarea elegida (Woolfolk & Hoy, 1990).

En este marco, creemos que si la elección y selección de las tareas o esfuerzo despendido en la realización de su persistencia delante de situaciones adversas depende de las expectativas de eficacia del individuo, entonces es esencial la necesidad de su promoción en el lugar de trabajo y en el proceso motivacional de los trabajadores.

2.4.2 Fuentes de la autoeficacia

La percepción de autoeficacia de un individuo en una situación y área en particular se deriva de la combinación de fuentes de información que se producen de forma diferenciada, compleja y dinámica, y también entre las personas y las características ambientales de cada situación (Bandura, 1989). En este ámbito, las fuentes de autoeficacia, expuestas por Bandura (1997, 2004) son las experiencias directas y personales, experiencias vicariantes, la persuasión verbal o social, y los estados fisiológicos y emocionales.

- Las experiencias directas y personales se consideran la principal fuente de auto-eficacia, siendo a través de la interpretación de los resultados (Bandura, 1997, 2004). Estas experiencias directas constituyen las experiencias directas de éxito o fracaso y son los pilares más fuertes para los ensayos futuros, basados en experiencias reales, personales y subjetivos del individuo (Bandura, 1997). Cuando las experiencias son interpretadas como éxitos eleva el nivel de auto-eficacia, mas por el contrario, las sucesivas experiencias negativas o sin éxito, disminuyen el nivel de autoeficacia.

- Las experiencias vicariantes o indirectas se explican a través de la modelación, es decir, por los procesos psicológicos de la comparación basada en la observación y la imitación (Bandura, 1997, 2004), ya que muchos de los aprendizajes proceden de la observación sobre las experiencias de los demás. En este sentido, la modelación consiste en la imitación de comportamientos observados que son agregados a los componentes cognitivos. Por lo tanto, Bandura (1986) hace hincapié en que todos los fenómenos relacionados con el aprendizaje pueden ocurrir de manera indirecta, es decir, observando el comportamiento de los demás y las consecuencias que producen. Esta capacidad de aprendizaje vicario es muy importante para el desarrollo humano, ya que puede conducir a la adquisición de habilidades que permiten generar y regular sus patrones de conducta propios sin tener que implementar la versión de prueba.

- La persuasión verbal consiste en una técnica destinada a aumentar la confianza de la persona, por vía oral o mediante el fomento de la libre persuasión de una naturaleza positiva, llevada a cabo por otros (Bandura, 1997, 2004). Sin embargo, la credibilidad, la confianza y la capacidad del persuasor es que confiere el grado de importancia o la fuerza del impulso persuasivos (Bandura, 1989).
- Las informaciones obtenidas a través de los estados fisiológicos y emocionales son utilizadas por los individuos como indicadores de desempeño (Bandura, 1997, 2004). Es decir, los estados fisiológicos negativos (aversivos) se asocian a desempeños negativos, pero, en cambio, resultados positivos están asociados a estados fisiológicos agradables (Bandura, 1989). A su vez, los impulsos emocionales, junto con los impulsos fisiológicos concurren como una fuente adicional de autoeficacia.

Las cuatro fuentes de influencia central en la construcción o adaptación de la sensación de autoeficacia propuesto por Bandura (1997) aparecen como factores de auto-diagnóstico y están presentes en la configuración de la propia eficacia del trabajador. Por otra parte, Tschannen-Moran, Hoy y Hoy (1998) consideran que las cuatro fuentes de información no influyen directamente en la formación de las creencias de autoeficacia, y añaden que cada una está mediada por el análisis y el procesamiento cognitivo de evaluación desarrollado por la persona. Es decir, la propia persona, en última instancia, pondera sus capacidades para ejercer las acciones pertinentes en la contingencia de una determinada tarea en un contexto determinado (Bzuneck, 2003).

Trabajos recientes han estado estudiando algunos estados emocionales como antecedentes afectivos de la auto-eficacia. Las evidencias empíricas muestran que la competencia interviene en la percepción de obstáculos/facilitadores y el burnout y el engagement y, también, que estos estados afectivos son fuentes de autoeficacia (García Renedo, Llorens & Salanova, 2006; Salanova, Bresó & Schaufeli, 2005; Salanova, Cifre, Grau, Llorens & Martínez, 2005; Salanova, Grau & Martínez, 2006; Schwarzer & Hallum, 2008).

Efectivamente, más allá de la influencia de factores personales en el tratamiento de la información determinada por las fuentes de autoeficacia muestran en el significado de Bandura (2006), también están influenciadas por factores situacionales y sociales, sin que se producen por la interferencia directa, pero con fines moderadores, ya que toda experiencia humana es socialmente construida y socialmente interpretada.

2.4.3 La Autoeficacia colectiva

La Teoría Social Cognitiva se extiende al concepto de causalidad de la acción individual a la agencia colectiva ejercida a través de un sentimiento de eficacia compartida, una vez que las personas comparten conocimientos, habilidades y recursos, apoyarse unos a otros, forman alianzas y trabajan juntos para resolver sus problemas, tratar y mejorar la calidad de sus vidas (Fernández-Ballesteros, Díez-Nicolás, Caprara, Barbaranelli & Bandura, 2004). Bandura añade una dimensión colectiva a la agencia individual, reconoce la medida en que las personas construyen y comparten sus creencias acerca de las capacidades y aspiraciones comunes (Bandura, 1977, 1997).

Por lo tanto, el constructo eficacia colectiva introducido por Bandura (1997) se define como una creencia compartida por el grupo en sus capacidades conjuntas para organizar y ejecutar cursos de acción necesarios para producir determinados resultados (Fernández-Ballesteros, Díez-Nicolás, Caprara, Barbaranelli & Bandura, 2004; Martínez, 2004).

Bandura (1997) también alerta sobre el hecho de que toda la actividad humana forma parte de un sistema social, de modo que los determinantes personales, el comportamiento y el medio ambiente se han involucrado en una red de influencia de las estructuras sociales. En este sentido, el autor considera a los sujetos como arquitectos parciales de su propio camino así como de su medio ambiente (Bandura, 1997). En su significado, el sujeto se entiende como un agente activo que actúa sobre el medio cuyo constructos y procesos psicológicos están social y culturalmente implicados (Bandura, 2006).

Un estudio realizado en España, con el objetivo de mejorar la comprensión de las creencias de autoeficacia individual y colectiva, permitió concluir que las personas tienen un mayor sentido de eficacia para administrar los diferentes aspectos de su vida en su entorno inmediato que para producir cambios sobre los problemas de ámbito social (Fernández-Ballesteros, Díez-Nicolás, Caprara, Barbaranelli & Bandura, 2004).

No obstante, el sentido de la autoeficacia influye en la relación que el sujeto establece con el sistema social en el que opera, sobre todo el hecho de determinar el modo en como las personas interpretan y actúan sobre el sistema en el propio sistema (Bandura, 1997). Sin embargo, si la autoeficacia surge como un atributo grupal producido por dinámicas de interacción social, coordinadas y sinérgicas, representa para las organizaciones de trabajo, un potencial fundamental para promover teniendo

en cuenta la obtención resultados colectivos mediante actuación colectiva conjunta.

Después de la Teoría Social Cognitiva de Bandura, surgieron varios estudios que intentan demostrar que la autoeficacia tiene un papel moderador del estrés en el trabajo.

2.5 Estrés en la profesión docente

2.5.1 Profesores en tiempos de mudanza

Los cambios que imperan en nuestra sociedad ejercen una gran presión sobre la escuela, el sistema educativo y sobre los profesores exigiendo su transformación para una mejor respuesta ante las necesidades de la nueva era (Fernandes, 2000; Hargreaves, 1998). El reto para los profesores consiste en entender la complejidad de las situaciones, hoy presentes en espacios de la escuela, conscientes de que la misma exige ser abordado teniendo en cuenta las características específicas diferentes.

Esteve (1995) distingue dos grupos de factores para estudiar la presión del cambio social sobre la función docente. Los factores de primer orden afectan directamente sobre la acción del docente en el aula, modificando las condiciones que desempeña su trabajo y provocando tensiones asociadas a sentimiento y emociones negativas que constituyen la base empírica del malestar docente; los factores de segunda orden se refieren a las condiciones ambientales y el contexto en el que se ejerce la docencia. Este segundo grupo de factores tienen una acción indirecta, afectando la motivación e implicación del profesorado.

Este autor resume una idea general del papel de estos factores contextuales en relación con la función docente de la siguiente manera: el cambio acelerado del contexto social es altamente influyente en el papel del docente en el proceso de enseñanza, aunque muchos profesores no han optado por ajustar a estos cambios, ni las autoridades educativas han delineado estrategias de adaptación, especialmente a nivel de los programas de formación de los profesores. El resultado más evidente es la falta de ajustamiento de los profesores sobre el significado y el alcance de su trabajo (Esteve, 1995).

Esteve (1995) clasifica doce indicadores básicos que resumen los cambios en la educación. Son: aumento de las exigencias en relación al profesor;

inhibición educativas de otras entidades de socialización, desarrollo de fuentes de información alternativas a la escuela; ruptura del consenso social sobre la educación, aumento de las contradicciones en el ejercicio de la profesión docente, cambio en las expectativas sobre el sistema la educación, modificación de apoyo de la sociedad a la educación, baja valoración social del profesor, el cambio en los contenidos de los estudios, escasez de recursos materiales y deficientes condiciones de trabajo, cambios en las relaciones profesor-estudiante, fragmentación de la labor del profesor.

En Portugal, Formosinho (2001) señala que, como resultado de las transformaciones sociales y la representación de una institución en crisis, la sociedad y el Estado comenzaron a exigir a las escuelas de masa el desempeño de nuevas tareas en la socialización de los niños y los jóvenes, en la promoción de su desarrollo individual y en la realización de su educación y, por supuesto, esta compleja red de tensiones entre la globalización y la diversidad, los profesores son llamados a desempeñar nuevas funciones.

Abordando estas cuestiones, Formosinho (2001) nos dice acerca de las funciones más visibles y regulares de la profesión docente encomendadas a las escuelas en masa. Son las respuestas a nivel de la función docente y la ampliación de la función docente.

En relación a las respuestas a nivel de las funciones de los docentes: la reformulación de la formación inicial y el establecimiento de sistemas de formación masiva y la creación de las especialidades en los docentes de la escuela trayendo otros profesionales - psicólogos, terapeutas, trabajadores sociales, etc, la creación de especializaciones en función docente, convirtiendo la diversidad en especialización como el apoyo a los niños con necesidades educativas especiales; la supervisión de los profesores, la formación continua de los docentes, tecnología de la información y la comunicación.

En cuanto a la ampliación gradual de la enseñanza docente: la evaluación continua de los estudiantes, el cuidado de los hijos de inmigrantes y minorías étnicas; apoyo tutorial a los estudiantes con dificultades, la ayuda dada a los padres, la responsabilidad de manejar diversas metodologías, responsable del diseño y actividades extra-curriculares y ocupación de tiempo libre, la asistencia obligatoria de la formación continua, la contribución a la formación de la voluntad colectiva de la comunidad educativa local. Las responsabilidades de los profesores también se han diversificado, y se tradujo en el aumento de las tareas, actividades y ejercicio de sus funciones como director de clase, delegado de disciplina, entre otros.

Además, Dunham (1992) identifica varios aspectos positivos en la profesión docente, tales como la diversidad de tareas, las interacciones con los estudiantes, la preparación y aplicación de nuevos métodos de enseñanza y los temas utilizados anteriormente, la oportunidad de realizar su trabajo a su manera en el aula, la imprevisibilidad de la vida cotidiana, el proceso de tratar de encontrar soluciones a los problemas, la investigación sobre los temas a enseñar, preparar clases, nuevos retos y compañeros de trabajo. En este contexto, Jesus (2005) añade, el reconocimiento expresado por algunos estudiantes y padres de familia por el trabajo del profesor, el interés mostrado por algunos estudiantes durante la clase, la participación en proyectos de investigación, las oportunidades de participación en conferencias y acciones de formación.

Estas cuestiones merecen una cuidadosa consideración dado que en esos factores pueden haber problemas para algunos profesores y en cambio resultan ser retos para los demás.

Investigaciones realizadas recientemente en todo el mundo han permitido comprobar que la profesión docente es una de aquellas en que se observan más casos de estrés laboral (por ejemplo, los controladores aéreos, los cirujanos, etc.) (Jesus, 2001, Vieira & Relvas, 2003; Gomes, Silva, Mourisco, Silva, Mota & Montenegro, 2006), al ser mencionado por la propia Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1981) como una profesión de alto riesgo físico y mental. Teniendo en cuenta que en el pasado, los niveles de estrés de los profesores no eran superiores a los de otros grupos profesionales, según Jesus (2001) interesa entender el porqué de la situación actual.

La naturaleza desgastante de esta ocupación fue señalada en un estudio realizado por Kyriacou y Sutcliffe (1978), con setecientos profesores de Inglés, en el que el 25% describió su trabajo como muy estresante, incluso efectos negativos en el nivel de desempeño profesional en algunas variables psicológicas como la depresión y el burnout (agotamiento).

El estudio realizado por la Comisión Europea (1999) en los quince Estados miembros y que resultó en el documento *O «Stresse» no trabalho. Sal da vida ou norte anunciada?* mostró que más de la mitad de los ciento cuarenta y siete millones trabajadores afirman que trabajan en un ritmo muy alto y los plazos cortos, más de un tercio no tienen ninguna influencia sobre la secuencia de las tareas encomendadas a ellos y más de una cuarta parte no tienen influencia en el ritmo de trabajo, cuarenta y cinco por ciento dicen tener tareas monótonas, cuarenta y cuatro por ciento no tienen rotación en sus funciones y cincuenta por ciento ejecutan de tareas cortas y repetitivas.

Trabajar con las características mencionadas, contribuyeron, probablemente, para que un trece por ciento de los trabajadores se quejaron de dolores de cabeza, el diecisiete por ciento de dolores musculares, veinte por ciento de fatiga, veintiocho por ciento de estrés y treinta por ciento de dolores en la espalda, entre otras enfermedades.

Según varios estudios realizados en Inglaterra, los niveles de estrés subjetivo percibido por los profesores parece haber duplicado en 25 años, es decir, el 20% reportado por Kyriacou y Sutcliffe (1978), por valores que se transmiten en el orden del 40% (Capel, 1991) y el 44% (Cockburn, 1996).

Un estudio realizado en escuelas primarias de Taiwan por Chien y Kyriacou (2004) indica que el 26% de los docentes consideran la profesión muy o sumamente estresante, siendo que los cambios en las políticas educativas impuestas por el gobierno la principal fuente de estrés identificada. La acción de enfrentamiento más eficaz contada por los profesores fue tener una vida familiar estable. Los profesores sugirieron la necesidad de reducir la carga de trabajo docente a fin de reducir los niveles de estrés de los profesores. Los resultados de este estudio son consistentes con los reportados en los países occidentales, donde el estrés causado por las reformas educativas y por exceso de trabajo han sido evidentes.

Reflexionando sobre los síntomas de estrés en los profesores de Brasil, Martins (2007) pone énfasis que los síntomas del estrés están presentes en la mayoría de los profesores, prevaleciendo en la etapa de resistencia. El análisis de los resultados le permitió concluir que los síntomas predominantes están relacionados con síntomas psicológicos, incluyendo irritabilidad excesiva, pensamientos constantes en un sujeto y sensibilidad emocional excesiva. Los síntomas más comunes al nivel físico referidos fueron cansancio constante, sensación de agotamiento físico y constantes problemas con la memoria.

Los resultados de un estudio realizado en Grecia, con profesores que trabajan con niños con necesidades educativas especiales, identificaron que las principales fuentes de estrés que parece tener mayor impacto en los profesores griegos están relacionados con las condiciones de trabajo, carga de trabajo y problemas de organización (Antoniou, 2009).

Aunque este es un problema global, que tiene sus raíces en las características de la vida cotidiana, y nadie está libre de estrés, algunas investigaciones recientes han permitido confirmar que los docentes tienen mayores niveles de estrés que otros profesionales (Jesus, 2005; Serra, 2005). Este fenómeno parece afectar, en particular los profesores portugueses.

En Portugal, un estudio realizado por Pinto, Lima y Silva (2003), el 54% de los docentes del segundo y tercer ciclo de la educación básica y secundaria que trabajan en Lisboa perciben la enseñanza como muy o extremadamente generadora de estrés.

Gomes, Silva, Mourisco, Silva y Mota (2006) examinó varios indicadores relacionados con el trabajo y el bienestar personal, un estudio realizado en Portugal con 127 profesores del 3º Ciclo de Educación Básica y Secundaria del Distrito de Porto. Los resultados mostraron cantidades muy significativas de estrés laboral, con porcentajes superiores al 30%, una prevalencia del 13% de agotamiento y diversos problemas de salud física. Este estudio también expuso que las mujeres mostraron mayores niveles de estrés asociado con presiones de tiempo y exceso de trabajo, la mayoría de las quejas sobre trabajo burocrático/administrativa, así como mayores niveles de agotamiento emocional y problemas físicos, mientras que los hombres mostraron una mayor tendencia a despersonalización. En cuanto a la experiencia profesional, verificaron que los profesores con más años de experiencia, tuvieron más problemas en afrontar los comportamientos de indisciplinas de los alumnos, las diferencias en las capacidades presentadas por los estudiantes y el trabajo burocrático/administrativo y exceso de clases.

El estudio desarrollado por Melo, Gomes y Cruz (1997) con profesionales de la educación y salud, también confirmó las diferencias significativas según el sexo en casi todas las dimensiones de estrés laboral que se han evaluado en la medida que las mujeres parecen experimentar un mayor estrés en comparación con sus colegas masculinos.

La investigación llevada a cabo por Youngusband (2009) también destaca que las profesoras son más sometidas a situaciones perturbadoras por parte de los estudiantes que los profesores, por lo tanto exhiben altos niveles de estrés y sentimientos de vulnerabilidad.

En la investigación de Gomes, Cabanelas, Macedo, Pinto y Pinheiro (2008), sobre la experiencia de estrés ocupacional, con profesionales de la salud, se examinaron las diferencias de género, estado civil y familiar. Así, en relación con el género, los resultados destacan más problemas de estrés y la salud física en las mujeres. En la comparación entre los profesionales con diferentes estados civiles, encontró que las parejas casadas han mostrado un mayor deseo de abandonar la profesión, mientras que los solteros manifestaron un mayor malestar relacionado con la inestabilidad laboral. Los datos permitieron observar que los profesionales con hijos menores de edad están asociados a mayores niveles de estrés, pero en contraste mostró menor deseo de abandonar la profesión.

Para Jesus (1999, 2001) algunos factores de estrés que están relacionados con el estilo de vida actual puede contribuir a comprender el surgimiento de situaciones de estrés en el entorno laboral, incluyendo el ritmo de vida acelerado, ambientes de alta competitividad, sociedad inmediata e consumista y también la percepción de incontrolabilidad o incertidumbre. Además de estos factores genéricos anunciados acrescentan otros directamente relacionadas con la situación profesional de los profesores, la expansión de la educación, el número excesivo de estudiantes, excesiva exigencia política colocada sobre el trabajo de los profesores, la devaluación social de la función docente, la negatividad de los medios de comunicación social, los cambios en las estructuras familiares han incrementado las funciones de los profesores y la indisciplina entre estudiantes y profesores (Jesus, 1999, 2001).

Además de los factores anteriores también parece contribuir significativamente para el estrés de los profesores los factores relacionados con las relaciones con los colegas y la sobrecarga de trabajo (Jesus, Abreu, Santos & Pereira, 1992). Pero de acuerdo con Dunham (1992) la dificultad en la gestión de la desmotivación y la indisciplina de los estudiantes es el factor de estrés indicado con mayor frecuencia en las investigaciones realizadas en varios países.

En este sentido, Esteve (1995) nos ofrece una visión de la aceleración del cambio social, político y económico que han transformado el contenido y la orientación del trabajo de los profesores al referirse el paso de un sistema educativo elitista a otro más general, que no sólo afectó al número de estudiantes y profesores, sino que también plantea cuestiones complejas de la calidad, aparición de dificultades imprevistas, y la necesidad de introducir cambios metodológicos innovadores. El citado autor concluye que la enseñanza de hoy es mucho más difícil que ha dos décadas y esta situación plantea a los profesores nuevos retos.

Estos factores pueden, según las referencias teóricas, constituir problemas para algunos profesores y, por el contrario, los desafíos a los demás. El nivel de gravedad de cada uno de estos factores para que el profesor se reporta a la percepción subjetiva de ellos, la frecuencia con que se producen en su vida profesional, las estrategias de *coping*, sino también a la actitud positiva que mantiene en relación con el trabajo.

2.5.2 ¿Cómo los profesores enfrentan el estrés en el trabajo?

El estudio de *coping* no puede ser realizado sin su relación con el estrés (Pacheco & Jesus, 2008). En este sentido, diversos estudios afirman que un sujeto con estrategias de *coping* adecuadas por lo general siente que tiene un buen control de las situaciones que encuentran, disfrutando activamente enfrentar y resolver los problemas, utilizando los mecanismos que reducen los estados de tensión que no sean perjudiciales para su salud y para sí mismos, no permitiendo que la vida diaria se vea interrumpida por eventos estresantes y por lo general no dejan la responsabilidad de las consecuencias de los acontecimientos no tan buenos.

Uno de los primeros estudios empíricos desarrollados por Kyriacou (1980) había identificado tres formas fundamentales de *coping* utilizadas por los profesores, en particular, expresar sentimientos y buscar apoyo para desarrollar las actividades planeadas centradas en la resolución de problemas y participar en actividades recreativas o pensar en otros temas.

Latack (1986), para verificar la falta de instrumentos destinados para evaluar el *coping* en el trabajo y sus raíces en la especificidad de las tres categorías de *coping* ha elaborado una escala constituida por cincuenta y dos elementos con la función de medir la frecuencia con que el individuo utilizaba ciertas estrategias. Esta investigadora fue capaz de confirmar las tres categorías de *coping* previamente identificadas y encontró además que los participantes utilizan principalmente las estrategias de control o confrontación.

Según Leiter (1991), la escala de Latack (1986) cubre los aspectos estudiados en la literatura sobre el *coping*, como la dicotomía entre el *coping* centrado en la emoción (escape, evasión) y el *coping* centrado en el problema (control) y también , el enfoque en las evaluaciones cognitivas y acciones del individuo para manejar la situación.

La escala de Latack (1986) fue traducida, adaptada y validada en Portugal por Jesus y Pereira (1994) con profesores portugueses. En esta investigación los autores concluyeron que es imposible evaluar completamente la eficacia de cualquier estrategia de *coping* debido a su vinculación a los factores situacionales y de personalidad, sin embargo, encontraron que la edad y la disciplina han dado una relación significativa con las estrategias que constituyen la gestión de síntomas, en el sentido de ser los profesores más jóvenes y los que enseñan disciplinas "menos académica" que utilizan estas estrategias más generales y más diversa y menos centrado en las situaciones problemáticas concretas. Las variables sexo, antigüedad en el servicio y la formación no parece existir una conexión directa con el tipo de estrategias de *coping* utilizadas por los docentes. Este estudio también reveló

que las estrategias de *coping* más utilizadas por los profesores son las de control o confrontación.

Para Latack (1986), en una situación profesional, las estrategias proactivas o de control probablemente producen mejores resultados, sin embargo, Jesus y Pereira (1994) no consideran que toda estrategia de *coping* como el más eficaz o apropiado, dado que depende de la situación que se trate y los factores de la personalidad.

El estudio de Pinto, Silva y Lima (2005), con el fin de aclarar las estrategias de *coping* utilizadas por los profesores para hacer frente a las dificultades y exigencias del trabajo, mostró que el *coping* focalizado en la solución de problemas, incluidas las estrategias como la planificación, reinterpretación positiva y el *coping* activo, constituyen el estándar utilizado por la mayoría de los docentes encuestados. Las estrategias de regulación emocional, en particular, procura la demanda de apoyo social, y se centró en las emociones, tienden disfuncional e inadaptados, se estructuran en un patrón de *coping* también ampliamente utilizado por los profesores.

También Quirino (2007), quien realizó el estudio con profesores portugueses que trabajan en la región de Alentejo encontró que las estrategias utilizadas son el control, seguido de estrategias fuga o de evasión y, por último, las estrategias para gestionar los síntomas.

En una encuesta de profesores norte-estadounidenses en Kuwait (Alkhander, 2006), los investigadores no encontraron correlaciones significativas entre la edad y la antigüedad en relación con estrategias de *coping* utilizadas.

2.5.3 La autoeficacia como variable moderadora del estrés

El concepto de autoeficacia docente propugnada por Bandura (1997) se refiere a la creencia en la capacidad del profesor para organizar y ejecutar las acciones requeridas para producir los efectos deseados en los estudiantes. En este contexto, Ribeiro (1996) se refiere a la enseñanza de la autoeficacia como una variable intermedia o moderadora de su comportamiento en el aula, formado por un componente cognitivo y un componente afectivo.

El ejercicio de la profesión docente, al igual que otras profesiones de servicios sociales tales como enfermería, trabajo social, entre otros, en que el contacto con la gente es permanente, se puede percibir muy interesante y desafiante, pero por otro lado, y al mismo tiempo, puede ser lleno de temores y amenazas, tanto a nivel profesional como personal. Esto se debe porque,

en conformidad con García-Renedo, Llorens, Salanova y Cifre (2004), el profesor es el propio instrumento de trabajo, mediador en interacciones de enseñanza y aprendizaje dentro de un contexto que actualmente cuenta con mayores exigencias. En el análisis de los antecedentes emocionales de la auto-eficacia entre los profesores, los investigadores destacan la necesidad de búsqueda de los polos positivos sobre los sentimientos en el trabajo.

Del mismo modo, Schwarzer y Schmitz (2004) refieren que un profesor con un alto sentido de autoeficacia se presenta como un profesor proactivo, cree que tiene los recursos necesarios, tanto internos como externos, se responsabiliza de su propio crecimiento profesional, busca soluciones para las situaciones problemáticas, independientemente de las causas que las originan, elige sus caminos y crea sentido y dirección a sus vidas mediante el establecimiento de metas personales.

Woolfolk y Hoy (1990) aseveraban que las creencias de autoeficacia de los profesores afectan a su orientación en relación con el proceso educativo y las prácticas de enseñanza específicas. Los profesores con bajos niveles de eficacia instruccional van actuar a través de las limitaciones extrínsecas para conseguir a que los estudiantes aprendan. De lo contrario, los profesores que creen en su eficacia de instrucción desarrollan en los alumnos intereses intrínsecos.

Con base en investigaciones realizadas en los Estados Unidos, Tschannen-Moran, Hoy y Hoy (1998) basado en las raíces epistemológicas de Bandura y apoyadas en las creencias de los profesores acerca de sus competencias concluyó que la eficacia de los docentes está relacionada con la capacidad de preparar y llevar a cabo con éxito las tareas pedagógicas en un determinado contexto educativo.

De acuerdo con Tschannen-Moran, Hoy y Hoy (1998), el desarrollo de un sentido de eficacia se asocia con la motivación, el esfuerzo y la persistencia experimentada por los profesores, a lo largo de su carrera. Añaden, sin embargo, que el desarrollo de la autoeficacia docente esta relacionada con las oportunidades de trabajar de forma colaborativa en un contexto favorecedor de su participación en el proceso de toma de decisiones y en la promoción de un buen clima escolar.

Un marco teórico que consiste en vincular los conceptos, Barreira y Nakamura (2006) concluyeron que la resiliencia inside en el pensamiento y la acción como la auto-eficacia residen en la percepción y decisión. En vista de estos autores, estos constructos actúan como forma del sujeto obtener mejor calidad de vida en la superación de las adversidades. Además, consideran que cuando nos convertimos flexible para evaluar nuestras posibilidades y

limitaciones se vé que muchas observaciones pueden ser criadas, mantenidas o resignificadas. Estas capacidades son una combinación de estrategias de *coping* propuestas por Lazarus y Folkman (1980) como los esfuerzos cognitivos y conductuales utilizadas por los individuos para hacer frente a situaciones inductoras de estrés, pero encuentran un pronóstico más favorable en los individuos resistentes (Barreira y Nakamura, 2006).

El análisis de Pedro (2007) sobre el sentido de la autoeficacia manifestada por los profesores, teniendo en cuenta las diferentes áreas de trabajo que conforman la profesión docente, permitió concluir que los profesores tienen altos niveles de auto-eficacia en diversos campos de actuación. Concluyó, también, que en áreas asociadas con las interacciones sociales establecidos con los estudiantes y con otros colegas los profesores se consideraban más eficaces, y que los índices de autoeficacia más reducidos se refieren a aspectos relacionados con la participación en la toma de decisiones y en la promoción de participación de los padres.

Al reflexionar sobre el papel de las creencias de autoeficacia en las mentes de profesores de inglés, Chacón Corze (2006) centra su atención en las contribuciones de Bandura y sostiene que la enseñanza es una práctica específica del docente, lo ideal es construir desde la formación inicial hasta el sentido de la autoeficacia alta, tanto a nivel teórico como práctico.

En base a los autores de referencia, Prieto Navarro (2003) distingue las variables predictivas de las expectativas de autoeficacia del profesor en las variables relacionados con los docentes y las variables contextuales. En cuanto a las características personales de los docentes que tiene la mayor influencia en la percepción de la eficacia son las de género, las atribuciones causales, la experiencia docente, el nivel de preparación y la formación académica. Con respecto a las variables contextuales este autor hace hincapié en el nivel de educación, las características del grupo de estudiantes y la colaboración entre los profesores.

Los resultados de la investigación llevada a cabo por Morais y Medeiros (2005, 2007) sugieren que los factores de contexto que ejerce más influencia en la dimensión interna de la autoeficacia son los factores interpersonales, organizacionales y afines a formación continua. Pero, al ser una relación negativa parece afectar la forma como los profesores perciben su desarrollo profesional, la manera de integrar la formación continua en este desarrollo, las relaciones con los colegas y los factores organizativos.

2.5.4 El estrés, el *coping* y la autoeficacia de los profesores

En las últimas décadas, se ha prestado gran atención al estudio del estrés debido en parte a las consecuencias negativas que imprime en el trabajador tanto a nivel físico como mental. En este sentido, las estrategias de *coping* se consideran en el ámbito de la investigación sobre el estrés como variables armonizadoras entre los retos de trabajo y sus efectos positivos o negativos (Salanova, Grau & Martínez, 2006).

Teniendo en cuenta que la investigación se ha centrado principalmente en las consecuencias de la auto-eficacia, Salanova, Cifre, Grau, Llorens y Martínez (2005) y García Renedo, Llorens, Cifre y Salanova (2006) muestran que la autoeficacia se relaciona con la percepción de los facilitadores y de competencias, mientras que la ineficacia esta relacionada con la percepción de obstáculos.

En esta perspectiva, los individuos con mayores niveles de autoeficacia, que tienen confianza en sus capacidades para responder a los estímulos en el medio, puede ejercer control sobre ellos y tienden a utilizar estrategias de *coping* activas en situaciones de sobrecarga laboral. Por lo tanto, la influencia de la autoeficacia y las expectativas de resultado actúan como moduladores del impacto emocional y la reactividad fisiológica inducida por las fuentes de estrés psicosocial. Así, consideramos que la teoría de la auto-eficacia es similar a la teoría cognitiva del estrés de Lazarus dado que las creencias de autoeficacia y expectativas de resultados sobre las estrategias de *coping* son el foco central de la evaluación secundaria, es decir, la capacidad para hacer frente a situaciones problemáticas (Lazarus & Folkman, 1984; Villamarín & Sanz, 2004).

El estudio realizado por Shen (2009), con los profesores chinos de la escuela primaria y secundaria, examino si el recurso a las estrategias de coping pueden ser previsto por la autoeficacia general y apoyo social. Los resultados mostraron que estas variables son predictores directa e indirecta de las estrategias de *coping* y tienen repercusiones importantes en la predicción de determinadas estrategias de *coping*. Los profesores con mayor autoeficacia y apoyo social tienden a adoptar conductas de afrontamiento adaptativas o emociones orientadas a las estrategias de *coping*. Este estudio sugiere que el apoyo social y la autoeficacia son factores muy importantes a ser considerados en los programas de prevención o intervención en la orientación de las estrategias de los profesores para afrontar el estrés profesional.

De todos modos, por estas razones expuestas concordamos con Sánchez Sevilla, Guillén Gestoso y León Rubio (2006) cuando defienden la necesidad de los trabajadores a desarrollar una serie de competencias genéricas

esenciales en el ámbito emocional, autoconocimiento y autogestión que permitan aumentar la autoeficacia profesional y la percepción de control ante situaciones preocupantes en el trabajo.

En pocas palabras:

En la actualidad, marcada incertidumbre, el caos y la rápida evolución social, el trabajo y la tecnología, los profesores están sometidos a problemas complejos, intensos y contradictorios que a menudo conducen a sentimientos de incontrolabilidad e inestabilidad en el presente y el futuro incierto que puede afectar su eficiencia laboral y su propio equilibrio y desarrollo humano. Regularmente, los medios de comunicación social revelan este hecho relacionándolo con múltiples factores como el exceso de trabajo, inestabilidad laboral, las presiones sociales, las relaciones interpersonales, la indisciplina entre los estudiantes, entre otros (Gomes, Silva, Mourisco, Silva & Mota, 2006).

Además, las familias y las instituciones requieren al profesor creatividad para educar y formar las personas en el mundo anacrónico, asignada por una nueva configuración social y que parece estar alienígena (Silva, 1995).

Estos ocurrencias tienen sus raíces en las características de la vida cotidiana (Serra, 2005) requieren a los individuos las adaptaciones necesarias. Incluso cuando el sujeto se siente sin recursos, personal o social para resolver una situación, el estrés emerge. En este sentido, la investigación reciente muestra que el estrés se considera un indicador de malestar del profesor (Jesus, 2005). Para hacer frente a estas nuevas realidades, los profesores necesitan tener control sobre sus vidas y creer que son capaces de controlar las habilidades personales y profesionales en diferentes circunstancias. Esta situación influye en la capacidad de manejar el estrés en el trabajo y actúa sobre la autoeficacia docente.

3 – OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Basado en el análisis teórico explicado anteriormente hace directrices y en las orientaciones metodológicas propuestas para los estudios de la naturaleza que nos proponemos llevar a cabo, creemos que es importante contextualizar la actual coyuntura. Es decir, en la actualidad, marcada por el caos y la rápida evolución social, laboral y tecnológica, los profesores están sometidos a demandas complejas, intensas y contradictorias que a menudo conducen a sentimientos de incontrolabilidad e inestabilidad en el presente y la incertidumbre sobre el futuro que puedan afectar su eficacia laboral y el propio equilibrio y el desarrollo humano. Además, las familias y las instituciones requieren al profesor la educación y la formación de los alumnos que viven en una sociedad híbrida, llena de violencia, pobreza, injusticia, etc. Estos sucesos que tienen sus raíces en las características de la vida cotidiana (Serra, 2005) requieren de los individuos las adaptaciones necesarias, incluso cuando el sujeto se siente sin recursos, personales o sociales parece resolver el estrés. En este sentido, las investigaciones recientes muestran que el estrés es considerado uno de los indicadores de malestar docente (Jesus, 2005).

Para hacer frente a estas nuevas realidades, los profesores necesitan tener control sobre el curso de su vida y es necesario creer que son capaces de operar en el ámbito personal y profesional en diferentes circunstancias. Esta situación influye en la resistencia al estrés en el trabajo y actúa sobre las estrategias de *coping* y sobre la autoeficacia docente. En este contexto y en una perspectiva positiva, se vuelve atractiva para la necesidad de profundizar esta área para tratar de conocer la situación de este colectivo profesional en la isla de Madeira.

Con el fin de poner en práctica esta investigación se definen el objetivo general:

- Determinar el nivel de incidencia del "Estrés profesional" en una muestra de Profesores de Educación Básica y Secundaria Oficial de la Isla de Madeira, a través del estudio de las variables *coping* y autoeficacia.

En Este seguimiento, establecemos como objetivos específicos los siguientes:

- Investigar las fuentes del estrés, las estrategias de *coping* y la autoeficacia en los profesores de Madeira.
- Analizar las relaciones entre la autoeficacia, las estrategias de *coping* y el estrés en los profesores de Madeira.
- Analizar el papel moderador de la autoeficacia en el estrés en los profesores de Madeira.

Con base en los fundamentos teóricos adoptados y con vistas en obtener respuestas para el problema específico de esta investigación, son considerandos las siguientes hipótesis:

H1: Los profesores que recurren a las estrategias de *coping* activo (control) presentan menores niveles de estrés.

H2: Niveles elevados de autoeficacia disminuyen el estrés de los profesores.

H3: Existe asociación positiva entre la autoeficacia y las estrategias de *coping* activo (control) de los profesores.

H4: La relación entre las estrategias de coping (control) y el estrés de los profesores es moderada por la autoeficacia.

Además de las hipótesis descritas anteriormente, nos proponemos analizar la influencia de las variables sociodemográficas y profesionales de los participantes en las dimensiones de las variables en estudio.

En la próxima sección se describe pormenorizadamente la muestra, los instrumentos y el procedimiento de recopilación de datos teniendo en cuenta la obtención de la respuesta para nuestra hipótesis y consideración por los objetivos establecidos.

4 - METODOLOGIA

4.1 Fases y desarrollo

Expuestos los fundamentos teóricos y sus estudios subyacentes a lo largo de la primera parte de este estudio, nos colocamos el reto de adoptar una posición sustancialmente restringida sobre las concepciones a adoptar en este modelo a investigar. En este sentido, Feldman (2001) sugiere que la encuesta sistemática dirigida a descubrir nuevos conocimientos, es el ingrediente central del método científico en psicología, ya que proporciona la clave para comprender el grado en que las teorías y las hipótesis son adecuadas.

Con el fin de poner en práctica nuestro estudio, se optó por la aplicación de un cuestionario como lo aconseja Quivy y Campenhoudt (1998) para permitir colocar preguntas a un mayor número de encuestados, cuando se quiere conocer una población, o analizar un fenómeno social.

En este estudio transversal tratamos de cumplir con las recomendaciones éticas defendidas por los autores de referencia, es decir, proteger la identidad de los sujetos, el respeto y derecho a la información sobre los objetivos de la investigación, el consentimiento informado, el derecho a la intimidad, o la no participación y el derecho a contar el sentido de responsabilidad de los investigadores (Feldman, 2001; Tuckman, 2005).

Después de haber esbozado el problema sustentado en los marcos de referencia, presentados, con el estudio actual buscamos explorar un modelo en la cual las variables socio-demográficas y profesionales articulan entre el *coping* y la auto-eficacia, por una parte y el estrés por el otro, más precisamente, en el trabajo del profesor.

Como puede verse en el marco introductorio, se optó por la variable dependiente en nuestro estudio el estrés laboral de los profesores, es decir, la percepción del nivel de estrés y las respectivas representaciones de las fuentes de estrés en el trabajo (comportamiento inadecuado/indisciplina de los alumnos, las presiones de tiempo/sobrecarga de trabajo, diferentes capacidades y motivaciones de los alumnos, estado de la carrera docente, trabajo burocrático/administrativo y políticas disciplinarias inadecuadas). En este contexto, Sampieri, Collado y Lucio (2006) define que una variable es una propiedad que puede cambiar y cuya variación es susceptible de medición y observación. Estos autores acrecientan también que las variables adquieren un valor para la investigación científica cuando llegan a

relacionarse con los demás y permiten la formación de construcciones hipotéticas. A su vez, las variables que deseamos investigar son las siguientes:

- a) *Coping*: confrontación, evasión y control de síntomas;
- b) Las variables socio-demográficas y profesionales (género, edad, estado civil, nivel de educación y antigüedad);

A continuación investigamos, también, la auto-eficacia como variable moderadora: eficacia instruccional, eficacia en las relaciones interpersonales, eficacia en la promoción y participación de los padres, eficacia en la influencia efectiva en la toma de decisiones, eficacia en el establecimiento de un buen ambiente escolar y la eficacia en el mantenimiento de la disciplina.

La siguiente figura significa el modelo que pretendemos probar en el ámbito de nuestro estudio.

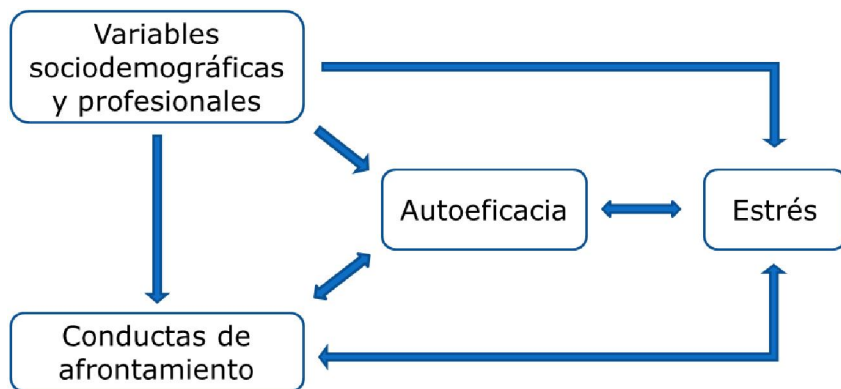


Figura 1: Esquema del modelo conceptual

Nuestro interés por un modelo conceptual como el que acabamos de presentar, donde se asocian las dimensiones del estrés, el *coping* y la autoeficacia, además de ser compatible con las consideraciones que ya se ha indicado que se beneficiaron del entusiasmo que despierta el estudio de Salanova, Grau y Martínez (2006), mediante el cual el hecho de que la autoeficacia armoniza las relaciones entre las fuentes de estrés y estrategias

de *coping*, nos proporciona información valiosa para la prevención de los riesgos psicosociales en el trabajo.

Una investigación no se realiza sin ningún problema debidamente ecuacionado y sin definir un plan para guiar su funcionamiento (Almeida & Freire, 2003). En nuestra perspectiva, el estrés es un fenómeno que hoy afecta a los trabajadores, sobre todo a los profesionales de ayuda, en los cuales se incluyen los profesores, pero pueden ser moderadas por diversas variables, incluyendo las estrategias de *coping* utilizadas y las creencias autoeficacia. En tales circunstancias, nuestro estudio se define como metodológicamente descriptivo, correlacional, transversal y por muestreo.

Descriptivo porque describe un fenómeno, identifica variables e inventaria hechos (Almeida & Freire, 2003). Correlacional, ya que la relación entre dos conjuntos de factores es examinada para determinar si están asociados (Fealdman, 2001). Transversal, ya que supone la recogida de información en un momento preciso, lo que permite un estudio analítico y descriptivo (Argimón y Jiménez, 1993). Por muestreo, ya que utiliza una gama de temas obtenidos de los participantes (Almeida & Freire, 2003). El proceso utilizado para recoger datos es la metodología de encuesta por cuestionario (Fealdman, 2001; Quivy y Campenhoudt, 1998; Tuckman, 2005).

Después de esto, buscamos a lo largo de esta sección caracterizar a la población y el tamaño de la muestra, los instrumentos utilizados, y también llevar al procedimiento de recogida de datos y tratamiento estadístico.

4.2 Muestra

La muestra de nuestro estudio está compuesta por 765 profesores de Educación Básica e Secundaria (1.º, 2.º e 3.º CEB e ES), oficial, de la isla de Madeira. Se consideraron dos grupos: los profesores del 1º. Ciclo de la Educación Básica y los profesores del 2º., 3º. Ciclo de Educación Básica y Secundaria. Los centros escolares fueram seleccionados de modo aleatório entre las escuelas de centros urbanos y rurales. La representatividade de la muestra se presenta en apéndice 4.

El procedimiento para la obtención de la muestra consistió en la aplicación de una batería de cuestionarios a los profesores que trabajan en las escuelas oficiales de educación en la isla de Madeira. Luego, con la previa autorización de la Secretaría Regional de Educación y Cultura, entidad que tiene el control

administrativo de las escuelas de la Región, el cuestionario fue distribuido durante el mes de Junio de 2009.

El cuestionario incluía una carta de presentación dirigida a los participantes sobre el tema de la investigación y aseguraba la confidencialidad y el anonimato de los datos recogidos.

Cada batería de instrumentos utilizados era constituida por un campo de recopilación de datos sociodemográficos y profesionales, y un conjunto de tres instrumentos de evaluación psicológica, no por el suministro de información objetiva sobre las construcciones psicológicas subyacentes en las medidas, buscando con ello reducir la probabilidad de sesgar las respuestas. Sin embargo, cada instrumento estuvo precedido por una breve descripción con las respectivas instrucciones para su contestación.

El proceso de recogida de los cuestionarios fue cerrado permanentemente durante la primera quincena de julio de 2009.

Dada la distancia y la dispersión de las escuelas del 1º. Ciclo de Educación Básica hemos optado por encargar a los cuestionarios a los Delegados Escolares concelhios⁸ para que los mismos los distribuyan a los Directores de Escuelas y éstas a su vez, para los profesores. En las escuelas del 2º., 3º. Ciclo y Educación Básica y Secundaria, los cuestionarios fueron entregados a el elemento del Consejo Directivo indicado por nosotros para recibir y consignar en el cargo. Durante este contacto se ha definido el número de cuestionarios entregados a cada área escolar o en cada establecimiento de educación, la metodología para la distribución y fecha acordada para la recopilación de las respuestas.

Distribuimos 1276 cuestionarios con el fin de obtener una muestra satisfactoria, ya que se le advirtió de la dificultad de conseguir la participación de estos profesionales. Aunque el diferente porcentaje de respuesta entre las escuelas, creemos que el cumplimiento fue satisfactorio (anexo 4). La muestra final estuvo compuesta por 765 cuestionarios se consideraron válidos a efectos de este estudio, representa una tasa de retorno y adherencia de 59,95%.

Para recopilar la información necesaria para poner a prueba nuestras hipótesis, nos apoyamos en Quivy y Campenhoudt (1998) y nos socorremos de la metodología de investigación cuantitativa, ya que permite cubrir un

⁸ Representante de la Secretaria Regional de Educación y Cultura para la educación preescolar y primer ciclo de educación básica, oficial y particular en cada municipio.

espacio de tiempo, un número considerable de participantes, preservando el anonimato, garantizando la autenticidad de las respuestas y permite un uso más amplio de las muestras.

Como se muestra en la Tabla 1, en el que se presenta una visión sinóptica de la muestra, participaron 572 (74,8%) profesoras y 190 profesores (24,8%) distribuidos en los diferentes niveles de la educación. Hay, por tanto, como ha venido sucediendo en otros estudios, la superioridad numérica de las mujeres, revelando una tendencia hacia la feminización de las actividades profesionales relacionadas con la educación.

La edad de los profesores de nuestra muestra incididas en los siguientes grupos de edad: 20-30 años 29,4% (225), 31-40 años 47,8% (366), 41-50 años 17,1 (131); y más de 51 años 5,2% (40). Parece que los participantes en el estudio, son principalmente a los adultos jóvenes, ya que el 77,6% de los encuestados está en un rango de edades, entre 20 y 40 años.

Tabla1: Caracterización general de la muestra

VARIABLES SOCIO-DEMOGRÁFICAS Y PROFESIONALES	CATEGORÍAS	N	%
Género	Femenino	572	74,8
	Masculino	190	24,9
Edad (años)	20-30	225	29,4
	31-40	366	47,8
	41-50	131	17,1
	>51	40	5,2
Estado civil	Casada/o o con pareja/o	489	63,9
	Soltera/o o sin pareja/o	260	34,0
Nivel de educación donde ejerce la docencia	1.º Ciclo de Educación Básico	383	50,1
	2.º, 3.º Ciclo y Educación Secundario	357	46,7
Antigüedad (tiempo de servicio docente)	0-5	190	24,8
	6-10	268	35,0
	11-15	125	16,3
	16-20	61	8,0
	>20	116	15,2

En cuanto al estado civil de los encuestados, se encontró que hay, en esta muestra, 489 (63,9%) estaban casadas o que viven con el cónyuge o pareja y 260 (34%) son solteros o que viven solos. Se observa, por lo tanto, que la gran mayoría de los docentes están casados o viven con su pareja.

La lectura de los datos relativos al nivel de la educación muestra que los profesores en este estudio se dividen en dos grandes grupos que enseñan en los diferentes niveles de la educación: Los profesores 1.º Ciclo de Educación Básica y los profesores del 2.º y 3.º Ciclo de Educación Básica y Secundaria. Más concretamente, se observa que 383 (50,1%) fueron: profesores de 1.º Ciclo de Educación Básica y 357 (46,7%) de los profesores del 2.º y 3.º Ciclo de Educación Básica o Secundaria.

En cuanto a la antigüedad en la docencia visto que el 24,8% (190) están en carrera temprana (0-5 años), el 35% (268) en el paso de 6-10 años, 16,3% (125) en el paso 11-15 años, el 8% (61) en el grupo de 16-20 años y el 15,2% (116), con experiencia de más de 20 años. Por lo tanto, 76,71% de la población que participa en nuestro estudio tienen menos de 16 años de experiencia en la enseñanza.

4.3 Instrumentos

Nos pareció importante comenzar por hacer algunas consideraciones metodológicas sobre los aspectos relacionados con la selección de los instrumentos y las condiciones de aplicación con el fin de obtener una evaluación de las variables estudiadas manera más rigurosa posible.

En el proceso de selección de instrumentos para evaluar las diferentes variables se tuvieron en cuenta la importancia teórica de ellos, y procedió a su colección de información en la que las escalas de la investigación se comprobaron la disponibilidad de versiones validados para población portuguesa para todas las dimensiones consideradas.

Con la preocupación de expresar el propósito de la investigación con los principios y conceptos teóricos que subyacen en la investigación, además de cuestionario de datos socio-demográficas y profesionales, específicamente construido para el presente estudio, fueron seleccionados tres instrumentos de evaluación psicológica, cada uno de ellos destinados para la evaluación de las diversas variables examinadas en esta investigación, es decir, el estrés, estrategias de *coping* y la autoeficacia en el trabajo del profesor. La

posibilidad de que las escalas utilizadas se debió a su idoneidad para las variables que tratan de medir, al igual que una alta consistencia interna, el hecho de que son instrumentos de evaluación desarrollados por los marcos teóricos en el campo del estrés, el *coping* y la autoeficacia, y por adaptarse a la población portuguesa.

El cuestionario está dividido en cuatro partes: Datos previos - Datos socio-demográficos y profesionales, Bloque I - Cuestionario de Estrés en los profesores (QSP) el cual fue adaptado por Gomes (2007), a partir de los trabajos realizados por Cruz y Freitas (1988), Cruz y Mesquita (1988) y Kyriacou y Sutcliffe (1978) Bloque II - *Coping* Jon Scale (CJS) de Latack (1986), las versiones en portugués de Jesus y Pereira (1994) y Bloque III - Cuestionario de autoeficacia en los profesores de Bandura (1990), adaptado y validado para la población portuguesa por Pedro (2007).

4.3.1 Cuestionario de datos sociodemográficos y profesionales

El cuestionario para la recopilación de datos sociodemográficos y profesionales fue hecho a tal efecto, y consta de cinco elementos con preguntas de respuesta múltiple o dicotómica.

En este campo hemos tratado de recoger datos concretos, las descripciones de cada profesor o profesora que permitan la caracterización de la muestra e incluye las siguientes variables:

Género: Interesa probar el hecho de ser hombre o mujer altera los resultados y en qué medida (1=M, 2=H)

Edad: ¿Se relaciona con las estrategias de afrontamiento y/o auto-eficacia con la edad? Para demostrar consideramos quatro intervalos (1=20-30 años; 2 = 31-40 años; 3=41-50 años; 4=más de 51 años).

Estado: El hecho de estar casado/a o en pareja, solo/a o sin pareja es una condición que puede modificar en mayor o menor medida los resultados (1 = casado o en pareja, 2 = soltera o sin pareja).

Nivel de la educación: Esta variable trata de descubrir si existen diferencias significativas entre los grupos de profesores (1 = 1.º CEB; 2 = 2.º, 3.º CEB y Secundario).

Antigüedad (experiencia docente): queriendo ver si esta variable influye en las estrategias de afrontamiento y las creencias de autoeficacia de los profesores, para la prueba estadística consideramos cinco intervalos (1=0-5 años; 2=6-10 años; 3=11-15 años; 4=16-20 años; 5=mas de 20 años).

4.3.2 Cuestionário de Estrés en los Profesores

El instrumento adoptado para la evaluación del estrés es el *Cuestionario de Stresse nos Professores* (QSP), que fue adaptado por Gomes (2007), basado en el trabajo realizado por Cruz y Freitas (1988), Cruz y Mesquita (1988) y Kyriacou y Sutcliffe (1978).

El QSP consta de dos partes bien diferenciadas, la primera se caracteriza por una cuestión para evaluar los niveles globales de estrés entre los profesores en una escala de 0 (sin estrés) y 4 (mucho estrés). En la segunda parte, incluye 36 ítemes que corresponden a diferentes fuentes de tensión puesta sobre los docentes en el proceso de enseñanza siendo respondidas en una escala "Likert" de cinco puntos (0 = Sin estrés, 4 = Mucho estrés). Los 36 ítemes son distribuidos por los siguientes seis factores:

- 1) Las conductas inapropiadas/indisciplina de los alumnos: se refiere a los problemas de conducta de los estudiantes y a las dificultades de la gestión de la indisciplina en el aula por los profesores (ítemes 1, 7, 13, 19, 30, 33, 36).
- 2) Las presiones de tiempo/exceso de trabajo: caracteriza a las limitaciones de tiempo que sienten los profesores a preparar lecciones adecuadamente y con éxito cumplir con el plan de estudios y los problemas asociados con el exceso de trabajo resultantes de sus obligaciones profesionales (ítemes 3, 9, 15, 21, 26, 32);
- 3) Diferentes habilidades y motivaciones de los alumnos: identifica los reveses experimentados por los profesores en la enseñanza de alumnos con diferentes niveles de aprendizaje y dificultades en el establecimiento de metas específicas para cada (ítemes 4, 10, 16, 22, 27, 34);
- 4) El estado de la profesión docente: describe los sentimientos negativos de los profesores en relación a los diversos aspectos de la carrera (ítemes 6, 12, 18, 24, 29, 35);

- 5) Trabajo burocrático/administrativo: representa las reacciones adversas de los profesores a la obligación de una burocracia administrativa e inherente a su profesión (ítemes 5, 11, 17, 23, 28);
- 6) Política disciplinaria inadecuada: apunta a las dificultades experimentadas por los profesores en relación con las políticas disciplinarias a su disposición, así como la mala aceptación de su autoridad y el poder (ítemes 2, 8, 14, 20, 25, 31).

Según Gomes (2007), los totales de cada subescala se calcula mediante la suma de los elementos de cada dimensión, a continuación, dividiendo el valor encontrado por el número total de elementos que lo constituyen. En este sentido, los resultados de cada uno de los factores presentados pueden variar desde un mínimo de cero y un máximo de cuatro, en representación de los niveles máximos más altos de estrés.

4.3.3 Coping Job Scale

Para evaluar las estrategias de afrontamiento elegimos el *Coping Job Scale* (CJS) de Latack (1986), en la versión en portugués de Jesus y Pereira (1994). Este instrumento está diseñado para evaluar las estrategias de afrontamiento utilizadas por los profesores. El cuestionario consta de cincuenta y dos ítemes y proporciona información con respecto a tres dimensiones:

- 1) Estrategias de control: consisten en asociaciones y reevaluaciones cognitivas que son proactivos (ítemes 1 a 17);
- 2) Estrategias de evasión: asientan en acciones y cogniciones que sugieren la fuga (ítemes 18 a 28);
- 3) Estrategias de gestión de los síntomas: se basa en estrategias para gestionar los síntomas relacionados con el estrés profesional general (ítemes 29 a 52).

No se pretende, sin embargo, evaluar la eficacia de las estrategias de afrontamiento para resolver problemas, sino más bien para evaluar la medida en que el sujeto utiliza ciertas estrategias. En este sentido, los participantes deben responder en una escala de cinco puntos, a partir del 1 "casi nunca lo hago" a 5 "casi siempre hacen eso." Este instrumento nos pareció una buena medida de la evaluación conceptual, tras la revisión de la literatura.

4.3.4 Escala de autoeficacia para los profesores

Medimos la variable autoeficacia, utilizando la *Escala de Autoeficacia para profesores de Bandura* (1990), adaptado y validado para el portugués por Pedro (2007). Este cuestionario está compuesto por veinte nueve afirmaciones para las que el participante indica en una escala "Likert" que van desde un mínimo de 1 (poco) y 5 (bastante) el nivel que percibe su eficacia. La escala de las medidas de autoeficacia permite avaluar los niveles de autoeficacia de acuerdo con las seis dimensiones que lo caracterizan:

- 1) Eficacia instruccional: se refiere al sentimiento de eficacia percibida por el profesor en la realización de actividades de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo en el aula (ítemes 1, 9, 11, 13, 16, 19, 21, 27);
- 2) Eficacia en las relaciones interpersonales: se refiere al sentido de la comunicación efectiva y establecer relaciones personales con sus colegas y los elementos de la gestión (ítemes 3, 10, 18, 22, 29);
- 3) Eficacia en la promoción de la participación de padres: refiriéndose a la percepción de autoeficacia en las actividades para promover vínculos más estrechos entre escuelas y familias de los alumnos (ítemes 4, 15, 20);
- 4) Eficacia para influir en la toma de decisiones: se refiere al sentido de la eficacia de experiencia de las acciones correspondientes a la participación en las decisiones adoptadas en la escuela (ítemes 2, 6, 8);
- 5) Eficacia en el establecimiento de un buen clima en la escuela: asociado a la prueba de la eficacia del profesor con respecto a su capacidad de crear y mantener en la organización un clima escolar agradable y productivo (ítemes 5, 12, 14, 24, 25, 26, 28);
- 6) Eficacia en el mantenimiento de la disciplina: correspondientes para evaluar la auto-eficacia en la enseñanza de actividades para la eliminación de conductas disruptivas y promover el respeto de las reglas establecidas (ítemes 7, 17, 23).

Después de analizar la fiabilidad de la escala de autoeficacia (alfa de Cronbach) se encontró que esta tiene una consistencia interna satisfactoria. Sin embargo, se optó por eliminar la dimensión eficacia en la toma de

decisiones (0.49) debido a la baja alfa de Cronbach encontrados en este estudio.

4.4 Análisis de datos

Apoyandonos en Hill y Hill (2008) y Pestana y Gageiro (2005), la información recogida fue posteriormente organizada y analizada de acuerdo con los objetivos del estudio. Posteriormente, los datos obtenidos fueron procesados mediante la utilización del SPSS - Statistical Package for Social Science, versión 18.0, renombrado PASW - Predictive Analytics SoftWare.

Se calcularon los coeficientes de fiabilidad y consistencia interna en cada una de las dimensiones de las escalas aplicadas a través del alfa de Cronbach (apéndice 4).

Para la comprobación de la condición de normalidad en la distribución de los datos se utilizó el test de Kolmogorov-Smirnov, con corrección Liefors. Cabe señalar que la aplicación de la prueba nos ha permitido verificar la distribución no normal de la muestra (apéndice 5).

Tras el análisis exploratorio de datos, se realizó un estudio estadístico descriptivo que consiste esencialmente en el cálculo de porcentajes, media, mediana, moda, desviación estándar y valores mínimos y máximos obtenidos en cada una de las variables.

Dado el tamaño de la muestra, además de la estadística descriptiva de tendencia central (porcentaje, media, desviación estándar, moda, mediana), se utilizó el análisis paramétrico con una, dos, utilizando *Teste-t de Student*, ANOVA y las correlaciones Pearson. Se utilizó también la estadística multivariante y regresión jerárquica múltiple, por que permite hacer predicciones.

El análisis y la explotación de los resultados obtenidos se llevaron a cabo en diferentes etapas. La primera vez que se informó de que la estadística original incluía la verificación de la condición de normalidad en la distribución de datos, que fue seguido por la estadística descriptiva con medidas de tendencia central y de dispersión para cada una de las variables. La segunda vez efectuamos estadísticas bivariadas que incluyen, en un primer nivel las diferencias entre los grupos y las medidas de un segundo nivel de correlación. Después llevamos a cabo los estudios de predicción a través del

cual revela la influencia conjunta de algunas variables mediante el cálculo de la regresión múltiple jerárquica.

A continuación, en un intento de aliarnos la teoría y la práctica, recogemos y analizamos diferentes obras relativas a las variables de estudio que han sido publicados en diversas revistas y publicaciones editadas a nivel internacional y nos llevan a sacar algunas conclusiones.

5 - RESULTADOS

Después de realizar el análisis de las principales cuestiones metodológicas ha llegado el momento de presentar los resultados.

En primer lugar se reporta la exposición del nivel de incidencia de estrés laboral percpcionado por los profesores. Luego sigue la presentación de los resultados obtenidos en las variables situacionales fuentes de estrés, bien como las variables psicológicas *coping* y autoeficacia. El posterior análisis multivariada engloba las medidas de correlación y las diferencias entre grupos. Después presentamos los estudios predictivos a través del cálculo de regresión.

5.1 Estadísticas iniciales

Tras el análisis exploratorio de datos, se realizó un estudio estadístico descriptivo que consiste esencialmente en el cálculo de porcentajes, media, mediana, moda, desviación estándar y valores mínimos y máximos obtenidos en cada una de las variables. También se generaron el “*Ranking*” de los aspectos vivenciados por los profesores como generadores de “bastante” estrés o “elevado” estrés.

5.1.1 Estrés

a) Nivel de estrés profesional

La lectura de los resultados de la variable nivel de estrés de los profesores revela una media de 2,62 ($DP=0,707$) y un modo de 3. Los resultados de la moda en este rango indican que la gran mayoría de los profesores creen que, en general, su ocupación trae un nivel de estrés entre los moderados y bastante.

Tabla 2: Nivel global de estrés

Medida	<i>N</i>	Media	Mediana	Moda	<i>DP</i>	Amplitud
Nivel global de estrés	765	2,62	3,00	3,00	,70	0-4

En lo que respecta al "nivel general de estrés" que los profesores se sienten, en el ejercicio de su enseñanza (primera parte del Programa del QSP), es poner de relieve el hecho de que el 9,7% de los participantes en este estudio refieren índices globales de estrés asociados a su profesión. Los datos muestran también que el 33,7% de los encuestados dijeron que se sienten bastante estrés asociado con el trabajo, mientras que el 49% alude niveles de estrés moderado, 7,3% indica un poco de estrés y 1% sin estrés.

Tabla 3: Nivel de estrés percibido por los docentes.

		<i>N</i>	%	Porcentaje válido
Nivel global de estrés	Poco	37	4,8	7,3
	Moderado	248	32,4	49,0
	Bastante	167	21,8	33,0
	Elevado	49	6,4	9,7
	Total	506	66,1	100,0
	<i>Missing</i>	259	33,9	
Total	765	100,0		

Hay un 33,9% de missig's y el nos lleva a creer que los profesores poderian no sentir interés en reflexionar sobre su percepción de estrés o no han leído la pregunta correctamente.

b) Fuentes de estrés

En un análisis más detallado de los posibles factores que pueden contribuir para el estrés profesional de los profesores, la tabla 4 ilustra los primeros veinte ítemes incluidos en la segunda parte del QSP en orden descendente, cuales fueron consideradas generar una presión más alta (puntuación mayor o igual a tres en cada punto).

Tabla 4: “Ranking” de los aspectos vivenciados por los profesores como generadores de “bastante” estrés o “elevado” estrés*.

	Item	Fontes de stress	N=765	%
1	7	Comportamiento indecente/descarado de los alumnos	541	70,7
2	2	Existencia de sanciones disciplinares poco adecuadas	533	69,6
3	13	Mal comportamiento continuo de algunos alumnos	529	69,1
4	30	Problemas de comportamiento difícil	506	66,1
5	1	Mal comportamiento de los alumnos en general	496	64,9
6	8	Falta de aceptación de la autoridad del profesor	483	63,1
7	9	Demasiado trabajo para hacer	468	61,2
8	27	Alumnos que demuestran falta de interés	465	60,8
9	19	Alumnos ruidosos	461	60,3
10	36	Clases difíciles	454	59,3
11	17	Demasiado trabajo burocrático	450	58,8
12	20	Ineficacia de las sanciones disciplinares existentes	448	58,5
13	34	Alumnos poco motivados	448	58,5
14	23	Exceso de tareas de carácter burocrático	447	58,4
15	5	Trabajo administrativo	444	58,1
16	35	Falta de estabilidad y seguridad en la carrera	437	57,1
17	33	Nivel de ruido bastante elevado en las clases	436	56,9
18	11	Obligaciones burocráticas administrativas	424	55,5
19	4	Falta de iniciativa y voluntad de trabajar por los alumnos	411	53,7
20	25	Políticas disciplinares inadecuadas de la escuela y de la educación	399	52,2

* Fueron consideradas apenas las respuestas con valor de 3 e 4 de la escala presentada (0=ningún estrés; 4=elevado estrés)

De manera general, verificamos que son cuestiones relacionadas con los comportamientos inadecuados y la indisciplina de los alumnos que parecen desencadenar mayor estrés en los profesores (el mal comportamiento de los estudiantes, las clases difíciles) ($M=2,78$; $DP=0,87$), seguido por el trabajo burocrático/administrativo (trabajo administrativo, demasiado papeleo) ($M=2,49$; $DP=0,99$), inadecuadas políticas disciplinarias (por ejemplo, la ineficacia de las sanciones disciplinarias existentes, la falta de aceptación de

la autoridad del profesor ($M=2,45$; $DP=0,84$) y presiones de tiempo y sobrecarga de trabajo (falta de tiempo para preparar las clases, mucho trabajo que hacer) ($M=2,40$; $DP=0,78$). Ubicado en el quinto lugar fue el estado de la carrera docente (sueldo insuficiente, falta de la estabilidad y la seguridad en la carrera) ($M=2,36$; $DP=0,88$), y, finalmente, las diferentes capacidades y motivaciones de los alumnos (los alumnos con baja capacidad, alumnos pouco motivados) ($M=2,33$; $DP=0,77$).

Tabla 5: Fuentes de estrés

		Medidas	<i>N</i>	Media	Me- diana	Moda	<i>DP</i>	Ampli- tud
Variables situacionales	Fuentes de estrés	Comportamientos inadecuados/indisciplina de los alumnos	764	2,78	3,00	3,00	,87	0-4
		Presiones de tiempo e sobrecarga de trabajo	764	2,40	2,50	2,33	,78	0-4
		Diferentes habilidades y motivaciones de los alumnos	763	2,33	2,33	2,67	,77	0-4
		Estatuto Docente	763	2,36	2,33	2,00	,88	0-4
		Trabajo burocrático/administrativo	762	2,49	2,60	3,00	,99	0-4
		Políticas disciplinares inadecuadas	764	2,45	2,50	3,00	,84	0-4

No se encontraron grandes discrepancias entre las diversas fuentes de estrés, mientras que la dimensión de compartimientos inadecuados/indisciplina de los alumnos surga con niveles ligeramente superiores, seguida de trabajo burocrático/administrativo (tabla 5).

5.1.2 Coping

Tabla 6: “Ranking” de las estrategias de *coping* mas utilizadas por los profesores para enfrentaren el estrés laboral*.

Item		Estrategias de <i>coping</i>	N = 765	%
1	13	Dar mi mejor para hacer aquello que pienso ser esperado por mi	607	79,3
2	4	Tentar ver la situación como una oportunidad para aprender y desenvolver nuevas competencias	477	72,3
3	2	Intentar ser muito organizado para poder gerir las situaciones	515	67,3
4	3	Hablar con otras personas involucradas	467	67,3
5	10	Pensar en los cambios que pueden ser hechas en la situación	486	63,5
6	5	Colocar atención redoblada en el planeamiento y en el horario, para no cometer errores	485	63,4
7	8	Dedicar más tiempo y energía para hacer mi trabajo	462	60,4
8	12	Decidir lo que debe ser hecho y explicar eso a las personas involucradas	415	54,2
9	38	Buscar la compañía de la familia	415	54,3
10	9	Tentar obtener o el apoyo de más personas involucradas en la situación	396	51,8
11	17	Empeñarme más en el trabajo y trabajar durante más horas	388	41,7
12	11	Tentar trabajar más rápido y eficazmente	374	48,9
13	26	Hacer lo mejor para salir graciosamente de la situación	360	47,1
14	37	Buscar la compañía de los amigos	338	44,2
15	14	Pedir ayuda de las personas que tienen el poder de hacer alguna cosa por mi	312	40,7
16	15	Buscar consejos de personas que se encuentran fuera de la situación, pero que me pueden ayudar a pensar cómo hacer lo que es esperado de mi	308	40,2
17	28	Establecer mis propias prioridades con base en lo que me gusta de hacer	305	39,8
18	6	Tentar pensar en mi como un vencedor, como alguien que llega siempre de cabeza erguida	295	38,6
19	22	Anticipar las consecuencias negativas para estar preparado para lo peor	281	36,7
20	7	Decir a mi propio que puedo probablemente trabajar las cosas a mi manera	262	34,2

* Fueron consideradas apenas las respuestas con valor de 4 e 5 en la escala presentada (1=cuasi nunca; 5=cuasi siempre).

En la tabla 6 los ítemes presentados, a un total de veinte, se colocan en orden decreciente de los promedios, se consideran sólo las respuestas con un valor de 4 (a menudo) y 5 (casi siempre) siendo que el número que precede a cada ítem indica su posición en el CJS de Latack.

En cuanto a las estrategias de afrontamiento más utilizadas por los profesores para afrontar el estrés laboral, podemos expresar que el control se presentan en primer lugar "dar mí mejor para hacer aquello que pienso ser esperado por mi", seguido por "tentar ver la situación como una oportunidad para aprender y desenvolver nuevas competencias" y "intentar ser muito organizado para poder gerir las situaciones".

Tabla 7: Coping

		Medidas	N	Media	Mediana	Moda	DP	Amplitud
Variables personales	Coping	Controlo	761	3,46	3,52	3,35	,66	1-5
		Evasión	761	2,70	2,72	3,00	,64	1-5
		Gestión de síntomas	756	2,16	2,16	2,21	,50	1-5

Constatamos (tabla 7) que las estrategias de afrontamiento más utilizadas por los profesores para hacer frente a situaciones de estrés en el trabajo, en primer lugar, surgen las estrategias de control, sugieren que hacer frente a situaciones ($M=3,46$; $DP=0,66$) (discutir la situación con mi supervisor, dedicar más tiempo y energía para hacer mi trabajo), seguido por la evasión ($M=2,70$; $DP=0,64$) (tratar de estar fuera de esta situación tipo, voy a separar lo más posible a las personas que crearon esta situación), siendo la gestión de los síntomas menos utilizadas por los profesores ($M=2,16$; $DP=0,50$) (eliminar los problemas de la familia y amigos, quejándose me a otras personas). Estas cifras indican un uso frecuente de estrategias de control (entre "a veces" y "a menudo") seguido de evasión (entre los "pocos" que "a veces") y, por último, la gestión de los síntomas (se encuentra casi exclusivamente en la categoría de "rara vez").

5.1.3 Autoeficacia

Por el análisis de las respuestas facultadas por los encuestados a los veinte nueve ítems que constituían la escala de la autoeficacia para profesores, encontramos un valor medio de 3,60, lo que demuestra un sentido de autoeficacia docente satisfactorio, teniendo en cuenta que los valores pueden encuadrarse entre 1, indicativo de una reducida precepción de autoeficacia y 5, significativo de una alta percepción de autoeficacia.

Tabla 8: Nivel de autoeficacia geral

Medida	N	Media	Mediana	Moda	DP	Amplitud
Nível de auto-eficácia geral	765	3,60	3,58	4,00	,57	1-6

La medida de autoeficacia geral presenta la media de 3,60 ($DP=,57838$) y moda de 4.

Tambien indagamos los ítemes que tienen niveles más altos de autoeficacia. Se incluye, sólo, respuestas con un valor de 4 y 5 de la escala de autoeficacia docente (1=poco; 5=bastante), los ítemes con niveles más altos de auto-eficacia percibida pelos profesores fueron, con más de 70% de las respuestas, por orden decreciente: "llevar a los alumnos a seguir las reglas de la clase", "llevar los alumnos a acreditar que consiguen tener éxito escolar", "mantener un buen nivel de comunicación con los órganos de gestión", "hacer com que los alumnos confien en sus profesores", "aceder a los equipamientos y materiales pedagógicos que necesita" y "llevar a los alumnos a trabajar en grupo", como se muestra en en la tabla 9.

Los ítemes concernientes a las creencias de autoeficacia con puntuación más elevada respetan la manutención de la disciplina, el éxito escolar de los alumnos y a los relacionamientos.

Tabla 9: “Ranking” de las creencias de autoeficacia del profesor*.

Item	Dimensões	N = 765	%
1	7 Llevar a los alumnos a seguir las reglas de la clase	606	79,2
2	14 Llevar a los alumnos a acreditar que ellos consiguen tener éxito escolar	578	75,6
3	18 Mantener buenos niveles comunicacionales con los órganos de gestión	567	74,1
4	24 Hacer con que los alumnos confien en sus profesores	567	74,1
5	6 Acceder a los equipamientos y materiales pedagógicos de que necesita	550	71,9
6	27 Llevar a los alumnos a trabajar en grupo	548	71,6
7	11 Llegar a los alumnos más difíciles	510	66,7
8	12 Hacer con que los alumnos sientan placer en ir a la escuela	506	66,1
9	25 Expresar libremente a su opinión en relación a los varios problemas de su escuela	483	63,1
10	13 Motivar a los alumnos con poco interés en los trabajos escolares	475	62,1
11	10 Fomentar buenas relaciones profesionales entre sus colegas	474	62,0
12	17 Controlar los comportamientos disruptivos en sala de clase	472	61,7
13	19 Llevar a los alumnos a realizar sus trabajos de casa	469	61,3
14	1 Promover el aprendizaje mismo cuando los alumnos no tienen apoyo en casa	457	59,7
15	15 Hacer con que los padres se sientan confortables en venir a la escuela	456	59,6
16	28 Hacer para reducir el absentismo escolar de los alumnos	445	58,2
17	26 Hacer para reducir el abandono escolar de los alumnos	425	55,6
18	29 Aumentar la colaboración entre los profesores y órganos de gestión con vista a mantener o adecuado curso de las actividades de la escuela	418	54,6
19	9 Mejorar la memoria de los alumnos relativamente a los contenidos enseñados en lecciones anteriores	404	52,8
20	5 Hacer de su escuela un lugar seguro	395	51,6

*- Fueron considerados apenas las respuestas con valor de 4 e 5 de la escala presentada (1=poco; 5=bastante).

Como se muestra en la tabla 10, todas las dimensiones mostraron valores similares de una moderada autoeficacia de los docentes. Se denota que la opción de respuesta de 4 se asoció con la afirmación de la creencia en sí mismo como "muy" competente en el área o tarea en cuestión, y señaló que la percepción es más marcada en el factor de eficacia en el mantenimiento de la disciplina ($M=3,7$; $DP=0,67$) (eficacia para controlar los comportamientos disruptivos en el aula, la prevención de comportamientos problemáticos en los intervalos), seguido por la eficacia instruccional ($M=3,69$; $DP=0,65$)

(eficacia en la promoción del aprendizaje incluso cuando los alumnos no tienen apoyo en casa, motivar a los alumnos con poco interés en el trabajo escolar), la eficacia en las relaciones interpersonales ($M=3,68$; $DP=0,69$) (fomentar las buenas relaciones de trabajo entre colegas, mantener un buen nivel de comunicación con los órganos de gobierno), la eficacia en el establecimiento de un buen ambiente escolar ($M=3,67$; $DP=0,63$) (hacer que los estudiantes se sienten contentos de venir a la escuela, aumentar la colaboración entre los profesores y los órganos de gestión con el fin de mantener el buen funcionamiento de la actividades de la escuela), la eficacia en la promoción de participación de los padres ($M=3,43$; $DP=0,83$) (llevar los padres a participar en las actividades escolares, hacer para que los padres se sientan cómodos en su participación en la escuela) y en última instancia, influir en la eficacia en la toma de decisiones ($M=3,1$; $DP=0,65$) (influir las decisiones que se toman en la escuela, influyen en la formación de las clases en su escuela).

Tabla 10: Autoeficacia

		Medidas	<i>N</i>	Media	Me- diana	Moda	<i>DP</i>	Ampli- tud
Variáveis pessoais	Autoeficacia	Eficacia instruccional	760	3,69	3,66	4,00	,65	1-10
		Eficacia en la manutención de la disciplina	759	3,73	3,66	4,00	,67	1-5
		Eficacia en la promoción del involucramiento parental	758	3,43	3,33	3,67	,83	1-5
		Eficacia en el establecimiento de un buen ambiente escolar	760	3,67	3,68	4,00	,63	1-5
		Eficacia en los relacionamientos interpersonales	759	3,68	3,75	4,00	,69	1-5

Se observa, por tanto, que el grupo de profesores participantes en este estudio presenta creencias de autoeficacia más elevada en los dominios relativos a la eficacia en el mantenimiento de la disciplina, la eficacia de instrucción, la eficacia en las relaciones interpersonales y la eficacia en el establecimiento de un buen ambiente en la escuela. Al mismo tiempo, nuestro estudio muestra, menos sentido de la auto-eficacia en las actividades que requieren la comunicación y el apoyo a las familias y la participación en la toma de decisiones en la organización escolar.

Estos resultados revelan que los profesores creen en su práctica docente son moderadamente eficaces (la escala de medición varía entre de 1 (poco) y 5 (bastante)).

Expuestos los datos obtenidos, en la sección siguiente, se procede a la presentación de estadísticas bivariadas.

5.2 Estadística bivariada

Los cálculos de las estadísticas bivariadas, se mostrará en dos etapas. Inicialmente, se presenta la variabilidad de los resultados por características sociodemográficas y profesionales. Lo que sigue es la presentación de las relaciones entre las medidas utilizadas.

5.2.1 Representación de los factores que varían según las variables sociodemográficas y profesionales

a) Representación de los factores que varían según el género

Se calcularon las medias y desviaciones estándar, obtenidos por dos grupos de participantes, para cada una de las subescalas del QSP, do *Coping Job Scale* e da auto-eficacia docente para evaluar cuáles son los factores que varían según el género (tabla 11).

Los resultados del *Test-t de Student* informan que el género no tiene influencia significativa en el estrés global. Sin embargo, las percepciones de las fuentes de estrés difieren en función del género en relación al comportamientos inadecuados/indisciplina de los alumnos, con medias de 2,86 ($DP=0,81$) para las mujeres y 2,53 ($DP=0,99$) para los hombres, en las presiones de tiempo e exceso de trabajo, con medias de 2,49 ($DP=0,74$) para las mujeres y 2,13 ($DP=0,84$) para los hombres, en las diferentes capacidades y motivaciones de los alumnos, con medias de 2,42 ($DP=0,74$) en las profesoras y 2,07 ($DP=0,81$) en los profesores. Los resultados indican, igualmente, que las profesoras en la muestra utilizan más estrategias de

controlado que los profesores, con medias de 3,5 ($DP=0,62$) e 3,25 ($DP=0,73$) respectivamente (para $p<0,001$).

Tabla 11: Representación de los factores que varían según el género

	Factores	Género	N	Media	DP
CSP	Comportamientos inadecuados/indisciplina dos alumnos	Feminino	572	2,86	0,81
		Masculino	189	2,53	0,99
	Presiones de tiempo y exceso de trabajo	Feminino	572	2,49	0,74
		Masculino	189	2,13	0,84
	Diferentes capacidades e motivaciones de los alumnos	Feminino	571	2,42	0,74
		Masculino	189	2,07	0,81
CJS	Estrategias de control	Feminino	570	3,53	0,62
		Masculino	188	3,25	0,73

b) Representación de los factores que varían según el estado civil

Para evaluar la existencia de la diferencia entre los docentes casados/con pareja y solteros/sin pareja, se aplicó el Test-*t*. Los datos muestran que la desviación estándar de los casados es idéntica a los solteros, denotando la estabilidad de los promedios. No hubo diferencias significativas en el estado civil en la variable nivel de estrés (tabla 12).

Los resultados obtenidos en la variable de fuentes de estrés, se observó que los resultados más elevados surgen con los profesores solteros/sin pareja en la eficacia en el mantenimiento de la disciplina ($M=3,75$; $DP=,68$), seguida de la eficacia en el establecimiento de un buen ambiente escolar ($M=3,73$; $DP=,59$).

Tabla 12: Representación de los factores que varían según el estado civil

Variáveis	Estado Civil	N	M	DP
Comportamientos inadecuados/indisciplina de los alumnos	Casado	489	2,8261	,85411
	soltero	260	2,6928	,89753
Presiones de tiempo e exceso de trabajo	Casado	489	2,4293	,77944
	soltero	260	2,3578	,77777
Diferentes capacidades e motivaciones de los alumnos	Casado	488	2,3796	,78294
	soltero	260	2,2609	,76526
Estatuto de la Carrera Docente	Casado	489	2,3860	,88053
	soltero	259	2,3273	,88650
Trabajo burocrático/Administrativo	Casado	488	2,5496	,98201
	soltero	259	2,4019	,99411
Políticas disciplinares inadecuadas	Casado	489	2,4866	,84451
	soltero	260	2,4128	,84618
Estrategias de control	Casado	487	3,4652	,66864
	soltero	259	3,4787	,64280
Estrategias de evasión	Casado	487	2,7059	,63745
	soltero	259	2,7039	,64387
Estrategias de gestión de síntomas	Casado	487	2,1408	,49144
	soltero	254	2,2214	,51064
Eficacia en la influencia en la toma de decisiones	Casado	488	3,1561	,66162
	soltero	255	3,1618	,65875
Eficacia instruccional	Casado	489	3,6789	,70484
	soltero	256	3,7230	,54928
Eficacia en la mantención de la disciplina	Casado	488	3,7217	,67912
	soltero	256	3,7591	,68371
Eficacia en la promoción del involucramiento parental	Casado	488	3,4515	,84751
	soltero	255	3,4196	,80379
Eficacia en el establecimiento de un buen ambiente escolar	Casado	489	3,6547	,65839
	soltero	256	3,7307	,59577
Eficacia en los relacionamientos interpersonales	Casado	488	3,6740	,71452
	soltero	256	3,7243	,64614
Autoeficacia general	Casado	489	3,5903	,59946
	soltero	256	3,6270	,53515

Hemos encontrado también medias coincidentes o muy cerca de las variables de la presión del tiempo y el exceso de trabajo con 2,42 ($DP=,77$) en los casados y de 2,35 ($DP=,77$) e los solteros; estatuto de la carrera docente con 2,38 ($DP=,88$) en los casados y 2,32 ($DP=,88$) en los solteros; políticas disciplinarias inadecuadas con 2,48 ($DP=,84$) en los casados y 2,41 ($DP=,84$) en los solteros; control con 3,46 ($DP=,66$) en los casados y 3,47 ($DP=,64$) en los solteros; evasión con 2,70 ($DP=,63$) en los casados y 2,70 ($DP=,64$) en los solteros; eficacia en la influencia en la tomada de decisión con 3,15 ($DP=,66$) en los casados y 3,16 ($DP=,65$) en los solteros; eficacia instruccional con 3,67 ($DP=,70$) en los casados y 3,72 ($DP=,54$) en los solteros; eficacia en la promoción del involucramiento parental con 3,45 ($DP=,84$) en los casados y 3,41 ($DP=,80$) en los solteros; eficacia en los relacionamientos interpersonales con 3,67 ($DP=,71$) en los casados y 3,72 ($DP=,64$) en los solteros y, aún, en la autoeficacia con 3,59 ($DP=,59$) en los casados y 3,62 ($DP=,53$) en los solteros.

Los promedios más bajos se registra en la gestión de síntomas, con valores de 2,14 ($DP=,49$) para los casados y 2,22 ($DP=,51$) para los solteros.

La análisis de varianza de los *scores* obtenidos en cada variable personal por estado civil, utilizando el Test-*t*, nos permite deducir que no existen diferencias estadísticamente significativas, con $p < 0,001$, entre los casados y los solteros en todas las variables estudiadas y, por otra parte, todos los p demostró estar por encima de 0,05, excepto en la variable comportamientos inadecuados/ indisciplina de los alumnos ($\chi^2(33)=608,728$; $p \leq 0,000$) y en el manejo de los síntomas ($\chi^2(115)=1127,926$; $p \leq 0,000$). Las personas casadas presentan más estrés para hacer frente a un comportamiento inapropiado, pero muestran los valores más bajos en la gestión de los síntomas.

c) Representación de los factores que varían según la edad

Se calculó análisis de varianza de una vía (ANOVA) para comprobar la existencia de diferencias significativas entre los diferentes grupos de edad en las variables en estudio. El One-Way Anova analiza examina el efecto de un factor en la variable endógena, probar si las medias de las variables endógenas en cada categoría de factor son iguales o diferentes. En este contexto, el análisis de varianza, se trató de comparar dos o más medias.

El resultado del ANOVA (tabla 13) indica que las diferencias son estadísticamente significativas al nivel de confianza del 95% entre los valores medios de diferentes grupos etarios en las dimensiones trabajo

burocrático/administrativo ($F(3,758)=6,274$; $p=0,000$), eficacia instruccional ($F(3,756)=3,901$; $p=0,009$), eficacia en la promoción de la participación de los padres ($F(3,754)=4,627$; $p=0,003$), eficacia en establecimiento de un buen ambiente escolar ($F(3,754)=4,790$; $p=0,003$) y autoeficacia ($F(3,756)=4,278$; $p=0,005$).

Tabela 13: Representación de los factores que varían según la edad

Factores	Grupo de edad	N	M	DP	P	F	ANOVA Sig.
Trabajo burocrático/ /Administrativo	20-30	225	2,31	1,03	0,000	6,274	,000
	41-50	130	2,76	0,90			
	31-40	365	2,49	0,96	0,040		
	41-50	130	2,76	0,90			
Eficacia instruccional	20-30	224	3,78	0,74	0,009	3,901	,009
	31-40	364	3,60	0,61			
Eficacia en la promoción de la participación de los padres	31-40	363	3,22	0,87	0,033	4,627	,003
	41-50	129	3,55	0,73			
	31-40	363	3,22	0,87	0,049		
	> 51	39	3,69	0,81			
Eficacia en el establecimiento de un buen ambiente escolar	20-30	224	3,75	0,60	0,008	4,790	,003
	31-40	364	3,58	0,65			
Autoeficacia	20-30	224	3,66	0,56	0,013	4,278	,005
	31-40	364	3,51	0,58			

El análisis de varianza de los resultados de las medidas en estudio para diferentes grupos de edad (20-30; 31-40; 41-50; y más de 51 años) se reunieron, *à posteriori*, utilizando el test Post-hoc de Bonferroni, diferencias estadísticamente significativa al nivel de $p<0,05$ (Pestana e Gageiro, 2005).

Las puntuaciones en el trabajo burocrático/administrativo son más elevadas en el grupo 41-50 años (20-30, $M=2,31$; $DP=1,03$; 31-40, $M=2,49$; $DP=0,96$ e 41-50, $M=2,76$; $DP=0,90$).

Las medias y desviaciones estándar de las medidas aplicadas de autoeficacia, verificamos que los resultados más altos son obtenidos en el grupo de edad 20-30 en diversos aspectos de la autoeficacia, a saber, la eficacia instruccional (20-30, $M=3,78$; $DP=0,74$ y 31-40, $M=3,60$; $DP=0,61$), la eficacia en el establecimiento de un buen ambiente escolar (20-30, $M=3,75$; $DP=0,60$ y 31-40, $M=3,58$; $DP=0,65$), y en la autoeficacia general (20-30, $M=3,66$; $DP=0,56$ y 31-40, $M=3,51$; $DP=0,58$). En la eficacia en la participación de los padres, son los profesores mayores que tienen resultados más elevados (31-40, $M=3,22$; $DP=0,87$; 41-50, $M=3,55$; $DP=0,73$; >51, $M=3,69$; $DP=0,81$).

d) Representación de los factores que varían según el nivel de la educación

Tabela 14: Representación de los factores que varían según el nivel de educación

Factores	Nivel de Ensino	N	Media	DP
Eficacia en el involucramiento parental	1.º CEB	378	3,72	0,73
	2.º, 3.º CEB e S.	355	3,11	0,83
Eficacia instruccional	1.º CEB	379	3,89	0,67
	2.º, 3.º CEB e S.	356	3,49	0,56
Eficacia en la mantención de la disciplina	1.º CEB	378	3,89	0,65
	2.º, 3.º CEB e S.	356	3,56	0,66
Eficacia en el establecimiento de un buen ambiente escolar	1.º CEB	379	3,88	0,58
	2.º, 3.º CEB e S.	356	3,46	0,61
Eficacia en los relacionamientos interpersonales	1.º CEB	378	3,81	0,66
	2.º, 3.º CEB e S.	356	3,56	0,69

Los resultados obtenidos por la prueba t de Student mostró diferencias estadísticamente significativas ($p<0,01$), al nivel de confianza del 99,9% entre los valores medios de los distintos niveles de la educación

El análisis de los datos obtenidos en relación a factores que varían según el nivel de la educación (tabla 14), mostraron diferencias significativas entre los participantes que enseñan el 1.º CEB y los que ministran el 2.º, 3.º CEB y Secundaria. Es decir, en relación con las estrategias de control, los profesores de 1.º CEB presentan un promedio de 3,54 ($DP=0,62$) y los profesores del 2.º, 3.º CEB y Secundario 3,38 ($DP=0,69$); en las estrategias de evasión con media de 2,72 ($DP= 0,64$) en el 1.º CEB y 2,67 ($DP=0,62$) en el 2.º, 3.º CEB y Secundario; en la eficacia instruccional los profesores de 1.º CEB presentan medias de 3,89 ($DP=0,65$) y los profesores de 2.º, 3.º CEB e Secundario 3,49 ($DP=0,56$); en la eficacia en la manutención de la disciplina con medias de 3,89 ($DP=0,65$) no 1.º CEB y 3,56 ($DP=0,66$); en la eficacia en el establecimiento de un buen ambiente escolar, con medias de 3,88 ($DP=0,58$) en el 1.º CEB y 3,46 ($DP=0,61$) en el 2.º, 3.º CEB y Secundario; y en la eficacia en los relacionamientos interpersonales con medias de 3,81 ($DP=0,66$) en el 1.º CEB y 3,56 ($DP=0,69$) en el 2.º, 3.º CEB y Secundario.

e) Representación de los factores que varían de según la antigüedad

Los resultados del ANOVA indican que hay diferencias estadísticamente significativas según presentamos en la tabla 15.

Así, el nivel de $p<0,01$, en relación a la antigüedad se observa que hay diferencias en las siguientes dimensiones: diferentes habilidades y motivaciones de los estudiantes, en los profesores que están en el grupo de 0-5 años de tiempo de servicio ($F(4,753)=3,045$, $p=0,043$); en el trabajo burocrático/administrativo, en todos los grupos, siendo que 0-5 y 6-10 el $p=0,044$ y en otros grupos el $p=0,000$; en la eficacia instruccional se presenta diferencias en los profesores con 0-5 años de tiempo de servicio y entre 11-15 años de tiempo de servicio con $p=0,039$ y, asimismo, en el grupo de 11-15 y más de 20 años de servicio con $p=0,015$, la eficacia en la promoción de la participación de los padres en grupos de 60-10 y más de 20 años de servicio con $p=0,011$, la eficacia en el establecimiento de un buen ambiente escolar, con 0-5 y 11-15 y 11-15 $p=0,018$ y más de 20 años de servicio con $p=0,008$, y también en la auto-eficacia entre 11-15 y más de 20 años de servicio con $p=0,008$.

Tabla 15: Representación de los factores que varían de según la antigüedad

Variáveis	Antigüedad	N	M	DP	p	F	ANOVA Sig.																																																		
Eficacia instruccional	0-5	189	3,75	0,63	0,039	3,215	0,012																																																		
	11-15	124	3,53	0,59				Eficacia en la promoción del involucramiento parental	6-10	266	3,38	0,86	0,011	3,447	0,008	>20	113	3,68	0,73	11-15	124	3,35	0,81	0,022	>20	113	3,68	0,73	Eficacia en el establecimiento de un buen ambiente escolar	0-5	189	3,43	0,84	0,018	4,186	0,002	11-15	124	3,35	0,81	11-15	124	3,35	0,81	0,008	>20	113	3,68	0,73	Autoeficacia	11-15	124	3,48	0,56	0,008	3,647	0,006
Eficacia en la promoción del involucramiento parental	6-10	266	3,38	0,86	0,011	3,447	0,008																																																		
	>20	113	3,68	0,73					11-15	124	3,35	0,81	0,022			>20	113	3,68	0,73	Eficacia en el establecimiento de un buen ambiente escolar	0-5	189	3,43	0,84	0,018	4,186	0,002	11-15		124	3,35	0,81	11-15	124			3,35	0,81	0,008	>20	113	3,68	0,73	Autoeficacia	11-15	124	3,48	0,56	0,008	3,647	0,006	>20	113	3,73	0,53		
	11-15	124	3,35	0,81	0,022																																																				
	>20	113	3,68	0,73																																																					
Eficacia en el establecimiento de un buen ambiente escolar	0-5	189	3,43	0,84	0,018	4,186	0,002																																																		
	11-15	124	3,35	0,81				11-15	124	3,35	0,81	0,008	>20	113	3,68	0,73	Autoeficacia	11-15	124	3,48	0,56	0,008	3,647	0,006	>20	113	3,73	0,53																													
	11-15	124	3,35	0,81	0,008																																																				
	>20	113	3,68	0,73																																																					
Autoeficacia	11-15	124	3,48	0,56	0,008	3,647	0,006																																																		
	>20	113	3,73	0,53																																																					

En la tabla 15 se muestra la distribución de los resultados de las medidas utilizadas. Los profesores con 0 a cinco años de tiempo de servicio presentan los valores más altos en la medida de la eficacia instruccional ($M=3,75$; $DP=0,63$). A su vez, los profesores mayores, con más de veinte años de tiempo de servicio, revelan puntuación más alta en la eficacia en la promoción de participación de los padres ($M=3,68$; $DP=0,73$), en la eficacia en el establecimiento de un buen ambiente escolar ($M=3,68$; $DP=0,73$) y en la autoeficacia general ($M=3,73$; $DP=0,53$), respectivamente.

5.2.2 Relaciones entre las medidas

Con el fin de analizar las relaciones entre las medidas de evaluación psicológica utilizados (*QSP*, *CJS* e *Escala de Auto-eficacia do professor*), obtenemos las cifras de las correlaciones entre las subescalas de los instrumentos. El análisis de las asociaciones y correlaciones entre las

variables se realizó mediante el cálculo de los coeficientes de correlación de Pearson, que describe los valores que se encuentran en la tabla

El análisis de las relaciones contempla la literatura intra medidas del mismo grupo de variables e inter medidas, con particular destaque para las asociaciones significativas entre las variables consideradas dentro de cada conjunto de factores de acuerdo con la siguiente indicación: ** Correlaciones significativas para $p < 0,01$ y * Correlaciones significativas para $p < 0,05$.

a) Intercorrelaciones entre el nivel de estrés y las diferentes variables

Iniciamos con el nivel percibido de estrés de los profesores, se encontró que esta variable se relaciona positivamente al nivel de $p < 0,01$ con todas las fuentes de estrés estudiadas: las políticas disciplinarias e inadecuadas (.369), el trabajo burocrático/administrativo (.262), el estatuto de la carrera docente (.293), las diferentes capacidades y motivaciones de los alumnos (.335), presiones de tiempo y sobrecarga de trabajo (.401), comportamiento inadecuado y la disciplina de los alumnos (.320). Lo mismo se aplica con las estrategias de control (.106).

Tabla 16: Nivel global de estrés percibido y las diferentes variables

Nivel global de estrés percibido		
FUENTES DE ESTRÉS	Políticas disciplinares inadecuadas	,369**
	Trabajo burocrático/ administrativo	,262**
	Estatuto de la Carrera Docente	,293**
	Diferentes capacidades y motivaciones de los alumnos	,335**
	Presiones de tiempo y exceso de trabajo	,401**
	Comportamientos inadecuados/ indisciplina de los alumnos	,320**
COPING	Control	,106**

b) Intercorrelaciones entre las diversas fuentes de estrés y las diferentes variables

En las relaciones entre las variables situacionales fuentes de estrés y las variables personales se encuentran las siguientes correlaciones:

La variable las políticas disciplinarias inadecuada presenta una correlación positiva ($p < 0,001$) con el nivel de estrés ($,369$), el trabajo burocrático/administrativo ($,446$), el estatuto de la carrera docente ($,568$), las diferentes capacidades y motivaciones de los alumnos ($,591$), presiones de tiempo y la sobrecarga de trabajo ($,634$), comportamiento inadecuado y la disciplina de los alumnos ($,733$), las estrategias de gestión de los síntomas ($,097$), la evasión ($,184$) y el control ($,240$).

Tabla 17: Políticas disciplinarias inadecuadas y las diferentes variables

Políticas disciplinarias inadecuadas		
FUENTES DE ESTRÉS	Políticas disciplinarias inadecuadas	,369**
	Trabajo burocrático/ administrativo	,446**
	Estatuto de la Carrera Docente	,568**
	Diferentes capacidades y motivaciones de los alumnos	,591**
	Presiones de tiempo y exceso de trabajo	,634**
	Comportamientos inadecuados/ indisciplina de los alumnos	,733**
COPING	Gestión de los síntomas	,097*
	Evasión	,184*
	Control	,240*

El trabajo burocrático/administrativo muestra una asociación positiva ($p < 0,001$) con las políticas disciplinarias e inadecuada ($,446$), el estatuto de la carrera docente ($,519$), diferentes habilidades y motivaciones de los alumnos ($,435$), presiones de tiempo y el exceso de trabajo ($,584$), comportamiento inadecuado y la disciplina de los alumnos ($,291$), gestión de los síntomas ($,138$), la evasión ($,137$) y control ($,196$). También revela una asociación positiva con una $p < 0,05$ con la eficiencia en la participación de los padres ($,092$), la eficacia en el mantenimiento de la disciplina ($,078$) y la eficacia instruccional ($,073$).

Tabla 18: Trabajo burocrático/administrativo y las diferentes variables

Trabajo burocrático/administrativo		
FUENTES DE ESTRÉS	Políticas disciplinarias inadecuadas	,446**
	Estatuto de la Carrera Docente	,519**
	Diferentes capacidades y motivaciones de los alumnos	,435**
	Presiones de tiempo y exceso de trabajo	,584**
	Comportamientos inadecuados/ indisciplina de los alumnos	,291**
COPING	Gestión de síntomas	,138**
	Evasión	,137**
	Control	,196**
AUTO-EFICACIA	Eficacia en el involucramiento parental	,092*
	Eficacia en la mantención de la disciplina	,078*
	Eficacia instruccional	,073*

En cuanto al estatuto de la carrera docente se verifica asociación positiva significativa ($p < 0.01$) en diferentes capacidades y la motivación de los alumnos ($,580$), presiones de tiempo y sobrecarga de trabajo ($,622$), comportamiento inadecuado y la indisciplina de los alumnos ($,371$), gestión de los síntomas ($,193$), evasión ($,223$), control ($,289$), autoeficacia ($,114$), eficacia en el establecimiento de un buen ambiente escolar ($,107$), eficacia en la promoción de la participación de los padres ($,110$) y la eficacia instruccional ($,121$). Se correlaciona también ($p < 0,05$) con la eficacia en el mantenimiento de la disciplina ($,090$).

Tabla 19: Estatuto de la Carrera Docente y las diferentes variables

Estatuto de la Carrera Docente		
FUENTES DE ESTRÉS	Diferentes capacidades y motivaciones de los alumnos	, 580**
	Presiones de tiempo y exceso de trabajo	, 622**
	Comportamientos inadecuados/ indisciplina de los alumnos	,371**
COPING	Gestión de síntomas	,193**
	Evasión	,223**
	Control	,289**
AUTOEFICACIA	Autoeficacia general	,114**
	Eficacia en el establecimiento de un buen ambiente escolar	,107**
	Eficacia en la promoción del involucramiento parental	,110**
	Eficacia institucional	,121**
	Eficacia en la mantención de la disciplina	,90*

Para las diferentes capacidades y motivaciones de los alumnos se observan correlaciones significativas ($p < 0,01$) con el estatuto de la carrera docente ($,580$), el trabajo burocrático/administrativo ($,435$), las políticas disciplinarias inadecuadas ($,591$) y el nivel de estrés ($,335$). Correlaciona también con las presiones de tiempo y la sobrecarga de trabajo ($,641$), comportamientos inadecuados y indisciplina entre los alumnos ($,608$), gestión de los síntomas ($,095$), evasión ($,156$), control ($,250$) y eficacia en la promoción de participación de los padres ($,128$). También presenta una correlación positiva ($p < 0,05$) con la autoeficacia general.

Tabla 20: Diferentes capacidades y motivaciones de los alumnos y las diferentes variables

Diferentes capacidades y motivaciones de los alumnos		
FUENTES DE ESTRÉS	Estatuto de la Carrera Docente	,580**
	Trabajo burocrático/administrativo	,435**
	Políticas disciplinarias inadecuadas	,591**
	Presiones de tiempo y exceso de trabajo	,641**
	Comportamientos inadecuados/ indisciplina de los alumnos	,608**
	Nivel global de estrés percibido	,335**
COPING	Gestión de síntomas	,950**
	Evasión	,156**
	Control	,250**
AUTO-EFICACIA	Eficacia en la promoción del involucramiento parental	,128**
	Autoeficacia general	,075*

En el dominio de las presiones de tiempo y sobrecarga de trabajo, los resultados indican coeficientes de correlación significativos ($p < 0.01$) con las diferentes capacidades y motivaciones de los alumnos (.641), el estatuto de la carrera docente (.622), el trabajo burocrático/administrativo (.584), las políticas disciplinarias inadecuadas (.634), el nivel de estrés (.401), comportamiento inadecuado y la disciplina de los alumnos (.544), la gestión de los síntomas (.122), la evasión (.205), el control (.291) y la eficacia en la promoción de participación de los padres (.121).

Tabla 21: Presiones de tiempo y exceso de trabajo y las diferentes variables

Presiones de tiempo y exceso de trabajo		
FUENTES DE ESTRÉS	Diferentes capacidades y motivaciones de los alumnos	,641**
	Estatuto de la Carrera Docente	,622**
	Trabajo burocrático/ administrativo	,584**
	Políticas disciplinarias inadecuadas	,634**
	Comportamientos inadecuados/ indisciplina de los alumnos	,544**
	Nivel global de estrés percibido	,401**
COPING	Gestión de síntomas	,122**
	Evasión	,205**
	Control	,291**
AUTO- EFICACIA	Eficacia en la promoción del involucramiento parental	,121**

En la variable comportamientos inadecuados/indisciplina de los alumnos, los datos revelan correlaciones significativas ($p < 0,01$) con las presiones de tiempo ($,544$), las diferentes capacidades y motivaciones de los estudiantes ($,608$), el estatuto de la carrera docente ($,371$), el trabajo burocrático/administrativo ($,291$), las políticas disciplinarias inadecuadas ($,733$), el nivel de estrés ($,320$), la gestión de los síntomas ($,027$), la evasión ($,114$) y el control ($,197$).

Tabla 22: Comportamientos inadecuados/indisciplina de los alumnos y las diferentes variables

Comportamientos inadecuados/indisciplina de los alumnos		
FONTES DE STRESS	Presiones de tiempo	, 544**
	Diferentes capacidades y motivaciones de los alumnos	, 608**
	Estatuto de la Carrera Docente	, 371**
	Trabajo burocrático/ administrativo	, 291**
	Políticas disciplinares inadecuadas	, 733**
	Nivel global de estrés percibido	,320**
COPING	Gestión de síntomas	,027**
	Evasión	,114**
	Control	,197**

c) Intercorrelaciones entre el *coping* y las diferentes variables

En cuanto a las estrategias para enfrentar el estrés se observa que la variable control presenta coeficientes de correlación positivos significativos ($p < 0,01$) con la autoeficacia general (,360), con la eficacia en las relaciones interpersonales (,340), con la eficacia en el establecimiento de un buen ambiente escolar (,341), la eficacia en la promoción de participación de los padres (,294), la eficacia en el mantenimiento de la disciplina (,302) y la eficacia instucional (,315).

El análisis detallado de la relación de la variable de control permite observar los coeficientes de correlación positiva ($p < 0.05$) con las variables *coping* estudiadas, la evasión (,367) y gestión de los síntomas (,238). También se encontró una relación significativa en las variables situacionales - las fuentes de estrés, como exponemos: comportamientos inadecuados/indisciplina dos alunos (,197), presiones de tiempo y sobrecarga de trabajo (,291), diferentes habilidades y motivaciones de los alumnos (,250), el estatuto de la carrera docente (,289), trabajo burocrático/administrativo (,196), las políticas disciplinarias inadecuadas (,240) y también el nivel global de estrés docente (,106), que nos lleva a concluir que los factores situacionales se relacionan significativamente con el estrés en el trabajo de los docentes.

Tabla 23: Control y las diferentes variables

Controlo		
AUTOEFICACIA	Gestión de síntomas	,360**
	Autoeficacia general	,340**
	Eficacia en los relacionamientos interpersonales	,341**
	Eficacia en el establecimiento de un buen ambiente escolar	,294**
	Eficacia en el mantenimiento de la disciplina	,302**
	Eficacia instruccional	,315**
COPING	Evasión	,367*
	Gestión de síntomas	,238*
FUENTES DE ESTRÉS	Comportamientos inadecuados/ indisciplina de los alumnos	,197*
	Presiones de tiempo y exceso de trabajo	,291*
	Diferentes capacidades y motivaciones de los alumnos	,250*
	Estatuto de la Carrera Docente	,289*
	Trabajo burocrático/ administrativo	,196*
	Políticas disciplinares inadecuadas	,240*
Nivel global de estrés percibido		,106*

También se verifica que las estrategias de evasión se correlacionan positivamente ($p < 0,01$) con las estrategias de *coping* siguientes: gestión de los síntomas ($,379$), comportamientos inadecuados/indisciplina entre los alumnos ($,114$), presiones de tiempo y exceso de trabajo ($,205$), diferentes capacidades y la motivación de los alumnos ($,156$), el estatuto de la carrera docente ($,223$), trabajo burocrático/administrativo ($,137$), las políticas disciplinarias inadecuadas ($,184$), las estrategias de control ($,367$), y la eficacia en la promoción de participación de los padres ($,105$). Hay también ($p < 0,05$) correlación positiva con la autoeficacia general ($,088$), eficacia en el establecimiento de un buen ambiente escolar ($,073$), eficacia en el mantenimiento de la disciplina ($,073$) y la eficacia de instruccional ($,078$).

Tabla 24: Evasión y las diferentes variables

Evasión		
COPING	Gestión de síntomas	,379**
	Control	,367**
	Comportamientos inadecuados/ indisciplina de los alumnos	,114**
FUENTES DE ESTRÉS	Presiones de tiempo y exceso de trabajo	,205**
	Diferentes capacidades y motivaciones de los alumnos	,156**
	Estatuto da Carrera Docente	,223**
	Trabajo burocrático/ administrativo	,137**
	Políticas disciplinares inadecuadas	,184**
AUTO- EFICACIA	Autoeficacia general	,088*
	Eficacia en el establecimiento de un buen ambiente escolar	,073*
	Eficacia en el mantenimiento de la disciplina	,073*
	Eficacia instruccional	,078*

Para las estrategias de gestión de los síntomas se observó una asociación positiva con las variables de la presión del tiempo y el exceso de trabajo (,122), diferentes habilidades y motivaciones de los alumnos (,095), el estatuto de la carrera docente, trabajo burocrático/administrativo (,138), las políticas disciplinarias inadecuadas (,097), la evasión (,376), el control (,238), la auto-eficacia (,159), la eficacia en las relaciones interpersonales (,115), la eficacia en el establecimiento de un buen ambiente escolar (,157), la eficacia en la promoción de participación de los padres (,135), eficacia en el mantenimiento de la disciplina (,116) y la eficacia instucional (,145).

Tabla 25: Gestión de síntomas y las diferentes variables

Gestión de síntomas		
FUENTES DE ESTRÉS	Presiones de tiempo y exceso de trabajo	,122**
	Diferentes capacidades y motivaciones de los alumnos	,095**
	Estatuto da Carrera Docente	,193**
	Trabajo burocrático/ administrativo	,138**
	Políticas disciplinares inadecuadas	,097**
COPING	Evasión	,376**
	Control	,238**
AUTOEFICACIA	Autoeficacia general	,159*
	Eficacia en los relacionamientos interpersonales	,115**
	Eficacia en el establecimiento de un buen ambiente escolar	,157**
	Eficacia en la promoción de involucramiento parental	,135**
	Eficacia en la mantención da disciplina	,116**
	Eficacia instruccional	,145**

d) Intercorrelaciones entre a autoeficacia e as diferentes variáveis

Los resultados evidencian que en cuanto a la autoeficacia general, hay una asociación positiva ($p < 0,01$) con la eficacia en las relaciones interpersonales ($,796$), con la eficacia en el establecimiento de un buen ambiente escolar ($,942$), con la eficacia en la promoción de la participación de los padres ($,774$), en el mantenimiento de la disciplina ($,809$) y la eficacia instruccional ($,906$), las estrategias de control ($,360$), las estrategias de gestión de los síntomas ($,159$) y el estatuto de la carrera docente ($,114$). Correlaciona significativamente al nivel de $p < 0,05$, con las estrategias de evasión ($,088$) y con las diferentes capacidades y motivación de los alumnos ($,075$).

Tabla 26: Auto-eficacia general y las diferentes variables

Autoeficacia general		
AUTOEFICACIA	Eficacia en los relacionamientos interpersonales	,796**
	Eficacia en el establecimiento de un buen ambiente escolar	,942**
	Eficacia en la promoción del involucramiento parental	,774**
	Eficacia en el mantenimiento de la disciplina	,809**
	Eficacia instruccional	,906**
COPING	Control	,360**
	Gestión de síntomas	,159**
	Evasión	,088*
FUENTES DE ESTRÉS	Estatuto da Carrera Docente	,114**
	Diferentes capacidades y motivaciones de los alumnos	,075*

Para la variable eficacia en las relaciones interpersonales, se observa una asociación positiva ($p < 0,01$) con la auto-eficacia general ($,796$), las estrategias de control ($,040$) y gestión de los síntomas ($,115$), la eficacia en el establecimiento de un buen ambiente escolar ($,731$), la eficacia en la promoción de la participación del involucramiento de los padres ($,521$), autoeficacia en el mantenimiento de la disciplina ($,602$) y autoeficacia instruccional ($,607$).

Tabla 27: Eficacia en los relacionamientos interpersonales y las diferentes variables

Eficacia en los relacionamientos interpersonales		
AUTOEFICACIA	Autoeficacia general	,796**
	Eficacia en el establecimiento de un buen ambiente escolar	,731**
	Eficacia en la promoción del involucramiento parental	,521**
	Eficacia en el mantenimiento de la disciplina	,602**
	Eficacia instruccional	,607**
COPING	Control	,040**
	Gestión de síntomas	,115**

La variable eficacia en el establecimiento de un buen ambiente escolar revela una asociación positiva ($p < 0.01$) con la eficacia en las relaciones interpersonales ($,731$), la auto-eficacia general ($,942$), las estrategias de control ($,341$), la evasión ($,073$) y gestión de los síntomas ($,157$), el estatuto de la carrera docente ($,107$), la eficacia en la promoción de participación de los padres ($,701$), la eficacia en el mantenimiento de la disciplina ($,754$), y la eficacia instruccional ($,821$).

Tabla 28: Eficacia en el establecimiento de un buen ambiente escolar y las diferentes variables

Eficacia en el establecimiento de un buen ambiente escolar		
AUTOEFICACIA	Auto-eficacia general	,942**
	Eficacia en los relacionamientos interpersonales	,731**
	Eficacia en la promoción de involucramiento parental	,701**
	Eficacia en la mantención de la disciplina	,754**
	Eficacia instruccional	,821**
COPING	Control	,341**
	Evasión	,073**
	Gestión de síntomas	,157**
FONTES DE STRESS	Estatuto da Carrera Docente	,107**

A su vez, el nivel de eficacia en la promoción de la participación de los padres, las correlaciones positivas ($p < 0,01$) se realizan con la eficacia en el establecimiento de un buen ambiente escolar ($,701$), la eficacia en las relaciones interpersonales ($,521$), la autoeficacia general ($,774$), las estrategias de control ($,294$), la evasión ($,105$) y manejo de los síntomas ($,135$), presiones de tiempo y sobrecarga de trabajo ($,121$), diferentes habilidades y la motivación de los alumnos ($,128$), el estatuto de la carrera docente ($,110$), la eficacia en el mantenimiento de la disciplina ($,554$) y la eficacia instruccional ($,636$). Todavía en este ámbito, también con una correlación positiva, pero al nivel de $p < 0,05$ surge el trabajo de oficina.

Tabla 29: Eficacia en la promoción del involucramiento parental y las diferentes variables

Eficacia en la promoción del involucramiento parental		
AUTOEFICACIA	Autoeficacia general	,774**
	Eficacia en el establecimiento de un buen ambiente escolar	,701**
	Eficacia en los relacionamientos interpersonales	,521**
	Eficacia en el mantenimiento de la disciplina	,554**
	Eficacia instruccional	,636**
COPING	Control	,294**
	Evasión	,105**
	Gestión de síntomas	,135**
FUENTES DE ESTRÉS	Presiones de tiempo y exceso de trabajo	,121**
	Diferentes capacidades y motivaciones de los alumnos	,128**
	Estatuto de la Carrera Docente	,110**
	Trabajo burocrático/ administrativo	,092*

En comparación con la variable eficacia en el mantenimiento de la disciplina se constata los coeficientes de correlación positiva al nivel de $p < 0,01$, con todas las dimensiones de la auto-eficacia y del coping, designadamente, con la eficacia instruccional ($,723$), eficacia en la promoción de participación de los padres ($,554$), con eficacia en el establecimiento de un buen ambiente escolar ($,754$), eficacia en las relaciones interpersonales ($,602$), autoeficacia

general (.809) y las estrategias de coping control (.302), evasión (.073) y gestión de los síntomas (.116). Existe también una correlación positiva significativa al nivel de $p < 0,05$ en las variables estatuto de la carrera docente (.090) y el trabajo burocrático/administrativo (.078).

Tabla 30: Eficacia en el mantenimiento de la disciplina y las diferentes variables

Eficacia en el mantenimiento de la disciplina		
AUTOEFICACIA	Autoeficacia general	,809**
	Eficacia instruccional	,723**
	Eficacia en la promoción del involucramiento parental	,554**
	Eficacia en el establecimiento de un buen ambiente escolar	,754**
	Eficacia en los relacionamientos interpersonales	,602**
COPING	Control	,302**
	Evasión	,073**
	Gestión de síntomas	,116**
FUENTES DE ESTRÉS	Estatuto da Carrera Docente	,090*
	Trabajo burocrático/ administrativo	,078*

Por último, en relación a la variable eficacia instruccional se verifica asociaciones positivas con la eficacia en el mantenimiento de la disciplina (.713), la eficacia en la promoción de participación de los padres (.636), la eficacia en el establecimiento de un buen ambiente escolar (.821), la eficacia en las relaciones interpersonales (.607), la autoeficacia general (.906) y con las estrategias de afrontamiento control (.315) y gestión de los síntomas (.145), y el estatuto de la carrera docente (.121), al nivel de $p < 0,01$. Ya con la evasión (.078) y el trabajo burocrático/administrativo (0,73) los datos muestran coeficientes de correlación positiva de $p < 0,05$.

Tabla 31: Eficacia instruccional y las diferentes variables

Eficacia instruccional		
AUTOEFICACIA	Autoeficacia general	,906**
	Eficacia en el mantenimiento de la disciplina	,713**
	Eficacia en la promoción del involucramiento parental	,636**
	Eficacia en el establecimiento de un buen ambiente escolar	,821**
	Eficacia en los relacionamientos interpersonales	,607**
COPING	Control	,315**
	Gestión de síntomas	,145**
	Evasión	,078*
FUENTES DE ESTRÉS	Estatuto de la Carrera Docente	,121**
	Trabajo burocrático/administrativo	,073*

En esta secuencia se observa que emergen cinco resultados elevados de correlaciones entre la medida de interés autoeficacia general y las dimensiones de la autoeficacia: la eficacia en las relaciones interpersonales ($r=,796$), eficacia en el establecimiento de un buen ambiente escolar ($r=,942$), eficacia en la promoción de participación de los padres ($r=,774$), la eficacia en el mantenimiento de la disciplina ($r=,809$) y la eficacia instruccional ($r=,906$). Lo mismo se aplica entre la eficacia en las relaciones interpersonales y la autoeficacia general ($r=,796$).

Se observa, también, que la variable de eficacia en el establecimiento de un buen ambiente escolar, presenta resultados elevados en la combinación con una alta eficacia en las relaciones interpersonales ($r=,731$), la autoeficacia general ($r=,942$), la evasión ($r=,073$), la eficacia en la promoción de participación de los padres ($r=,701$), la eficacia en el mantenimiento de la disciplina ($r=,754$) y también la eficacia instruccional ($r=,821$).

Descubrimos, también, que al nivel de eficacia en la promoción de la participación de los padres surgen resultados elevados en relación con la eficacia en el establecimiento de un buen ambiente escolar ($r=,701$) y la autoeficacia general ($r=,774$).

En cuanto a eficacia en el mantenimiento de la disciplina se constata los coeficientes de correlación positiva con la eficacia instruccional ($,723$) y la eficacia en el establecimiento de un buen ambiente escolar ($,754$).

Por último, los resultados de eficacia instruccional se encuentra en asociación con una alta eficacia en el mantenimiento de la disciplina ($,713$), con eficacia en el establecimiento de un buen ambiente escolar ($,821$) y la autoeficacia general ($,906$).

Estos valores están por encima de los límites considerados aceptables por Pedhazur (1982), que recomienda a la presencia de multicolinealidad para resultados de igual o mayor que $,70$, a pesar de las indicaciones más recientes de otros autores han extendido un poco este espacio para $,80$ y incluso $,90$ (Carter, 1997; Kachigan, 1991; Tabachnick y Fidell, 2000). En este sentido, todas las variables se mantuvieron en el análisis que se presenta a continuación, sin ninguna indicación general de problemas de multicolinealidad en las dimensiones consideradas.

En síntesis, podemos concluir que, en general, los resultados de las estadísticas de dos variables, indican:

Em síntese, podemos concluir que, de um modo geral, os resultados das estatísticas bivariadas, indicam para:

- la posible influencia de la variable *coping* (de control) en el estrés laboral de los profesores;
- la posible influencia de las variables *coping* e autoeficacia en las fuentes de estrés laboral de los profesores;
- y, la posible influencia de variables personales y profesionales en el estrés laboral de los profesores.

En la siguiente sección analizaremos la influencia de las variables *coping* y autoeficacia en relación con el estrés docente.

5.3 Estadísticas multivariadas

En las últimas tres décadas, las estadísticas multivariadas se han convertido, en los ámbitos populares de las ciencias sociales y las humanidades, especialmente, en el campo de la Psicología, lo que facilita una comprensión más profunda de las relaciones complejas y detalladas entre conjuntos de variables independientes y continua, que la estadística bivariado no permite, en una variable criterio (dependiente), igualmente continua.

Cuando tratamos de establecer las predicciones de una variable dependiente, utilizando dos o más variables continuas o nominales como independientes, de acuerdo con Hair, Anderson, Tatham y Negro (1995), el análisis de regresión múltiple es una técnica que se utiliza. Para tratar de maximizar la capacidad predictiva de las variables independientes sobre las variables criterio, el análisis de regresión múltiple también permite la comparación de la eficacia predictiva de los bloques de dos o más conjuntos, conocida como la regresión jerárquica. En esta técnica, los bloques sucesivamente se agregó a la ecuación de regresión, se crea una predicción de la variable de criterio por la combinación lineal. Así, el análisis de regresión múltiple consiste en determinar el valor predictivo asignados a cada variable independiente en la predicción del variable criterio.

Teniendo en cuenta que el conocimiento de las interrelaciones entre las variables independientes, prevista para entrar en la regresión múltiple, permite detectar los fenómenos de la multicolinealidad, es decir, una alta correlación entre las variables independientes susceptible de provocar una distorsión y la inestabilidad en los resultados (Cohen, Cohen, West & Aiken, 2003), ya que cuanto mayor sea la correlación entre dos variables, más se acercan a la misma construcción. Por lo tanto, tienden a disminuir la varianza explicada por cada variable independiente, y consecuentemente la capacidad de predicción del conjunto de variables independientes.

El análisis de regresión múltiple, como “*stepwise*”, se llevaron a cabo para determinar las variables que mejor predicen el estrés de los profesores.

En esta investigación, el diagnóstico a la matriz de intercorrelaciones revela coeficientes de correlaciones que pueden conducir a problemas de multicolinealidad, ya que presentan asociaciones demasiado fuertes entre sí, como ya se ha mostrado en la sección dedicada al estudio de las relaciones entre las medidas.

En cuanto a la selección de variables, si son variables nominales, el uso de regresión múltiple jerárquico asume que los datos son intervalares o transformadas en variables *dummy*, antes de aplicar la ecuación de regresión.

5.3.1 Contributos de las variables personales y profesionales, de coping y de la auto-eficacia, en el estrés de los profesores: Regresión jerárquica múltiple

Elaboramos un modelo coherente con nuestras hipótesis y el modelo conceptual propuesto (Figura 1) que evaluaron las dimensiones consideradas del estrés, *coping* y auto-eficacia docente.

Tomando como variable dependiente el nivel de estrés percibido, se realizó en la regresión múltiple las variables del estudio.

La tabla 32 sintetiza los resultados de la regresión jerárquica para la variable dependiente nivel global de estrés percibido.

Tabla 32: Síntesis de la regresión jerárquica para la variable dependiente nivel global de estrés

Modelo	R ²	R ² Adj	F(Eqn)	Sig F	R ² Ch	F Ch	Sig Ch
1	,008	,000	1,020	,411	,008	1,020	,411
2	,019	,007	1,558	,124	019	1,558	,124
3	,045	,019	1,736	,027	,045	1,736	,027

Abreviaturas: R² Coeficiente de determinación; R²Adj = Coeficiente de determinación ajustado; F(Eqn) = valor de F, correspondiente a R² bloco n; R²Ch = valor de R² de cambio (change).
 Entran en el bloque 1 las variables: eficacia instruccional, eficacia en el mantenimiento de la disciplina, eficacia en la promoción del involucramiento parental, eficacia en el establecimiento de un buen ambiente escolar, eficacia en los relacionamientos interpersonales y autoeficacia; en el bloque 2 las variables: eficacia instruccional, eficacia en el mantenimiento de la disciplina, eficacia en la promoción del involucramiento parental, eficacia en el establecimiento de un buen ambiente escolar, eficacia en los relacionamientos interpersonales, auto-eficacia, *coping*, evasión y gestión de síntomas; En el bloque 3, las variables sociodemográficas y profesionales (género, edad, estado civil, nivel de educación y antigüedad).

En relación al modelo de regresión jerárquica para la variable dependiente nivel global de estrés se verifica que el modelo 1, entrando en el análisis las variables de autoeficacia, aclara, apenas, 0,8% de la varianza. El modelo 2 incluye en el análisis, además de las dimensiones de la autoeficacia las variables de *coping* y traduce 1,9% de la varianza. El modelo 3 que explica la mayor parte de la varianza del nivel de estrés percibido por los profesores, más precisamente, 4,5%, engloba las dimensiones de autoeficacia, de *coping* e socio-demográficas y profesionales.

Tabla 33: Coeficientes de regresión jerárquica para la variable dependiente nivel de estrés - Modelo 1

Variabales	B	β	t	Sig
Eficacia instruccional	,043	,040	,325	,745
Eficacia en la disciplina	-,020	-,019	-,281	,779
Eficacia en el involucramiento parental	,066	,079	1,062	,289
Eficacia en un buen ambiente escolar	,212	,193	1,549	,122
Eficacia en los relac. interpersonales	-,051	-,051	-,604	,546
Autoeficacia	-,271	-,223	-,724	,469

a) variables dummy (edad y antigüedad) y la variable constante nivel de estrés.

Parece que el primer modelo, que abarca las diferentes dimensiones de la autoeficacia y autoeficacia general, la primera posición está ocupada por la eficacia en la promoción de la creación de buen ambiente escolar ($\beta=,193$; $t=1,549$; $p=,122$), seguido de eficacia en la promoción de la participación de los padres ($\beta=,079$; $t=1,062$; $p=,286$) y, por último, la eficacia de instruccional ($\beta=,040$; $t=,325$; $p=,745$). En una asociación inversa, se observó la autoeficacia general ($\beta=-,223$; $t=-,724$; $p=,469$), la eficacia en las relaciones interpersonales ($\beta=-,051$; $t=-,604$; $p=,546$) y, por último, la eficacia en el mantenimiento de la disciplina ($\beta=-,019$; $t=-,281$; $p=,779$).

Tabla 34: Coeficientes de regresión jerárquica para la variable dependiente nivel de estrés - Modelo 2

Variables	B	β	t	Sig
Eficacia instruccional	,015	,014	,111	,911
Eficacia en la disciplina	-,031	-,030	-,432	,666
Eficacia en el envol. parental	,053	,063	,844	,399
Eficacia en un buen ambiente escolar	,181	,165	1,323	,186
Eficacia en los relac. Interpersonales	-,083	-,082	-,971	,332
Autoeficacia	-,206	-,170	-,550	,583
Control	,120	,111	2,625	,009
Evasión	-,009	-,008	-,195	,846
Gestión de síntomas	,018	,013	,323	,747

a) variables dummy (edad y antigüedad) y la variable constante nivel de estrés.

Cuando se introdujo el segundo modelo, se observó que el valor predictivo es, de nuevo, la eficacia en la promoción de un buen ambiente escolar ($\beta=,165$; $t=1,323$; $p=,186$), seguido en orden descendente por el control ($\beta=,111$; $t=2,625$; $p=,009$), la eficacia en la participación de los padres ($\beta=,063$; $t=,844$; $p=,399$), la eficacia instruccional ($\beta=,014$; $t=,111$; $p=,911$), y la gestión de los síntomas ($\beta=,013$; $t=,323$; $p=,747$). Hemos observado una relación inversa con la autoeficacia general ($\beta=-,170$; $t=-,550$; $p=,583$), con la eficacia en las relaciones interpersonales ($\beta=-,082$; $t=-,971$; $p=,332$), con la eficacia en el mantenimiento de la disciplina ($\beta=-,030$; $t=-,432$; $p=,666$) y, finalmente, con la evasión ($\beta=-,008$; $t=-,195$; $p=,846$).

Tabla 35: Coeficientes de regresión jerárquica para a variable dependiente nivel de estrés - Modelo 3

Variables	B	β	t	Sig
Eficacia instruccional	,057	,054	,427	,669
Eficacia en la disciplina	-,009	-,009	-,129	,897
Eficacia en el envol. parental	,048	,059	,763	,446
Eficacia en un buen ambiente escolar	,270	,249	1,945	,052
Eficacia en los relac. interpersonales	-,098	-,097	-1,128	,260
Autoeficacia	-,356	-,298	-,943	,346
Control	,133	,124	2,845	,005
Evasión	-,005	-,004	-,100	,920
Gestión de síntomas	-,017	-,012	-,304	,761
Ant2	,031	,021	,411	,681
Ant3	,148	,079	1,487	,138
Ant4	,129	,050	,982	,326
Ant5	,413	,209	2,871	,004
Edad2	,005	,003	,063	,950
Edade3	-,118	-,063	-,956	,339
Edade4	-,263	-,084	-1,513	,131
Género	-,013	-,008	-,210	,834
Estado Civil	-,032	-,022	-,575	,565
Nivel de Educación	,055	,042	1,024	,306

a) variables dummy (edad y antigüedad) y la variable constante nivel de estrés.

Con la inclusión de todas las variables (modelo 3), la eficacia en el establecimiento de buen ambiente escolar ($\beta=,249$; $t=,281$; $p=,779$) sigue ocupando el primer puesto como un factor de predicción, seguido por la antigüedad 5 ($\beta=,209$; $t=2,871$; $p=,004$), el control ($\beta=,124$; $t=2,845$; $p=,005$), la antigüedad 3 ($\beta=,079$; $t=1,487$; $p=,138$), la eficacia en la promoción del involucramiento de los padres ($\beta=,059$; $t=,763$; $p=,446$), la eficacia instruccional ($\beta=,054$; $t=,427$; $p=,669$), la antigüedad 4 ($\beta=,050$; $t=,982$; $p=,326$), el nivel de educación ($\beta=,042$; $t=1,024$; $p=,306$), y la edad 2 ($\beta=,003$; $t=,063$; $p=,950$). En relación inversa se verifica, de nuevo, la autoeficacia ($\beta=-,298$; $t=-,943$; $p=,346$), la eficacia en las relaciones interpersonales ($\beta=-,097$; $t=-1,128$; $p=,260$), la edad 4 ($\beta=-,084$; $t=-1,513$; $p=,131$), la edad 3 ($\beta=-,063$; $t=-,956$; $p=,339$), el estado civil ($\beta=-,022$; $t=-,575$; $p=,565$), la gestión de síntomas ($\beta=-,012$; $t=-,304$; $p=-,761$), la eficacia en el mantenimiento de la disciplina ($\beta=-,009$; $t=-,129$; $p=,289$) y el género ($\beta=-,008$; $t=-,210$; $p=,834$).

5.3.2 Contributos de las variables personales y profesionales, de coping y de auto-eficacia, en las fuentes de estrés de los profesores: Regresión jerárquica múltiple

Tomando como variable dependiente las fuentes de estrés (la suma de los comportamientos inadecuados/indisciplina de los alumnos, la presión del tiempo/sobrecarga de trabajo, diferentes habilidades y motivaciones de los alumnos, el estatuto de la carrera docente, trabajo burocrático/administrativo, las políticas disciplinarias inadecuadas), se aplicó la ecuación de regresión jerárquica, cuya síntesis de resultados se exponen en el tabla 36.

Tabla36: Síntesis de regresión jerárquica para la variable dependiente fuentes de estrés.

Modelo	R^2	R^2Adj	$F(Eqn)$	$Sig F$	R^2Ch	$F Ch$	$Sig Ch$
1	,011	,004	1,446	0,194	,011	1,446	,194
2	,105	,094	9,659	0,000	,105	9,659	,000
3	,130	,107	5,487	0,000	,130	5,487	,000

Abreviaturas: R^2 Coeficiente de determinación; R^2Adj = Coeficiente de determinación ajustado; $F(Eqn)$ = valor de F, correspondiente a R^2 de bloque n; R^2Ch = valor de R^2 de cambio (change). Entran en el bloque 1 las variables: eficacia instruccional, eficacia en el mantenimiento de la disciplina, eficacia en la promoción del involucramiento parental, eficacia en el establecimiento de un buen ambiente escolar, eficacia en los relacionamientos interpersonales y auto-eficacia; en el bloque 2 las variables: eficacia instruccional, eficacia en el mantenimiento de la disciplina, eficacia en la promoción del involucramiento parental, eficacia en el establecimiento de un buen ambiente escolar, eficacia en los relacionamientos interpersonales, autoeficacia, *coping*, evasión y gestión de síntomas; En el bloque 3, las variables sociodemográficas y profesionales (género, edad, estado civil, nivel de educación y antigüedad).

Los resultados de la síntesis de regresión jerárquica para la variable dependiente fuentes de estrés revelan que el primer modelo, constituido por las variables eficacia instruccional, eficacia en el mantenimiento de la disciplina, eficacia en la promoción del involucramiento parental, eficacia en la promoción de un buen ambiente escolar, eficacia en los relacionamientos interpersonales y en la autoeficacia general explica, apenas, 1,1% de la varianza. La adición de un segundo modelo, las variables *coping* (control, evasión y gestión de síntomas), hace aumentar significativamente la

varianza explicada, contribuyendo con 10,5%, en cuanto que el modelo 3, que incluye las variables socio-demográficas y profesionales y profesionales, explica 13% de la varianza.

Tabla 37: Coeficientes de regresión jerárquica para la variable dependiente fuentes de estrés - Modelo 1

Variáveis	B	β	t	Sig.
Eficacia instruccional	,625	,102	,833	,405
Eficacia en la disciplina	-,032	-,005	-,079	,937
Eficacia en el involucramiento parental	,649	,135	1,828	,068
Eficacia en un buen ambiente escolar	-,305	-,049	-,393	,695
Eficacia relacionamientos interpersonales	,013	,002	,027	,978
Autoeficacia	-,650	-,094	-,306	,760

a) variables dummy (edad y antigüedad) y variable constante fuentes de estrés.

En cuanto a la capacidad predictiva de cada variable, la tabla 37 muestran los coeficientes de regresión respectivos. El análisis de la capacidad predictiva de las variables en el modelo de 1 pone de manifiesto que la eficacia en la promoción de participación de los padres ($\beta=,135$; $t=1,828$; $p=,068$), la eficacia instruccional ($\beta=,102$; $t=,833$; $p=,405$) y la eficacia en las relaciones interpersonales ($\beta=,002$; $t=,027$; $p=,978$) explican la variación en la variable dependiente. En asociación negativa surge la autoeficacia general ($\beta=-,094$; $t=-,306$; $p=,760$), la eficacia en el mantenimiento de la disciplina ($\beta=-,005$; $t=-,079$; $p=,937$) y la eficacia en el establecimiento de un buen ambiente escolar ($\beta=-,049$; $t=-,393$; $p=,695$).

Tabla 38: Coeficientes de regresión jerárquica múltiple para la variable dependiente fuentes de estrés - Modelo 2

Variables	B	β	t	Sig.
Eficacia instruccional	,367	,060	,511	,610
Eficacia en la disciplina	-,188	-,032	-,489	,625
Eficacia en el envolv. parental	,437	,091	1,287	,199
Eficacia en un buen ambiente escolar	-,522	-,084	-,702	,483
Eficacia relac. interpersonales	-,314	-,055	-,676	,499
Autoeficacia	-,220	-,032	-,108	,914
Control	1,592	,258	6,395	,000
Evasión	,626	,099	2,511	,012
Gestión de síntomas	,375	,047	1,244	,214

a) variables dummy (edad y antigüedad) y variable constante fuentes de estrés.

Con la llegada de las variables de *coping* (modelo 2) se observó que los dos primeros puestos están ocupados por la variable de control ($\beta=,258$; $t=6,395$; $p=,000$) y la variable de evasión ($\beta=,099$; $t=2,511$; $p=,012$). Luego se verifica la eficacia en la promoción de participación de los padres ($\beta=,091$; $t=1,287$; $p=,199$), la eficacia instruccional ($\beta=,060$; $t=,511$; $p=,610$) y la gestión de los síntomas ($\beta=,047$; $t=1,244$; $p=,214$). Con relación negativa, se verifica la eficacia en la promoción de un buen ambiente escolar ($\beta=-,084$; $t=-,702$; $p=,483$), la eficacia en las relaciones interpersonales ($\beta=-,055$; $t=-,676$; $p=,499$) y, por último, la autoeficacia general ($\beta=-,032$; $t=-,108$; $p=,914$) y la eficacia en el mantenimiento de la disciplina ($\beta=-,032$; $t=-,489$; $p=,625$).

Tabla 39: Coeficientes de regresión jerárquica para la variable dependiente fuentes de estrés - Modelo 3

Variables	B	β	t	Sig.
Eficacia instruccional	,240	,040	,332	,740
Eficacia en la disciplina	-,235	-,040	-,601	,548
Eficacia en el envolv. parental	,255	,054	,736	,462
Eficacia buen ambiente escolar	-,142	-,023	-,187	,852
Eficacia relac. interpersonales	-,552	-,096	-1,168	,243
Autoeficacia	,068	,010	,033	,974
Controlo	1,540	,252	6,029	,000
Evasión	,582	,092	2,288	,022
Gestión de síntomas	,232	,029	,739	,460
Ant2*	,556	,067	1,353	,177
Ant3*	1,514	,142	2,776	,006
Ant4*	1,330	,090	1,847	,065
Ant5*	1,656	,146	2,065	,039
Edad2*	-,263	-,033	-,651	,515
Edad3*	-,751	-,070	-1,102	,271
Edad4*	-,775	-,043	-,791	,429
Género (masculino)	,712	,078	2,099	,036
Estado Civil (no casado)	-,454	-,056	-1,516	,130
Nivel de Educación (otros)	,155	,021	,527	,598

a) variables dummy (edad y antigüedad) y variable constante fuentes de estrés.

Con la inclusión de variables sociodemográficas y profesionales en el tercero modelo, podemos observar que el valor predictivo está siendo asignado a la variable de control ($\beta=,256$; $t=6,029$; $p=,000$). Las posiciones restantes son ocupados por la antigüedad 5 ($\beta=,146$; $t=2,065$; $p=,039$), antigüedad 3 ($\beta=,142$; $t=2,776$; $p=,006$), evasión ($\beta=,092$; $t=2,288$; $p=,022$), antigüedad 4 ($\beta=,090$; $t=1,847$; $p=,065$), género ($\beta=,078$; $t=2,099$; $p=,036$), antigüedad 2 ($\beta=0,67$; $t=1,353$; $p=,177$), la eficacia en la promoción de participación de los padres ($\beta=,054$; $t=,736$; $p=,462$), la eficacia instruccional ($\beta=,040$; $t=,332$; $p=,740$), gestión de síntomas ($\beta=,029$; $t=,739$; $p=,460$), nivel de educación ($\beta=,021$; $t=,527$; $p=,598$) y, por último, a autoeficacia general ($\beta=,010$; $t=,033$; $p=,974$). Encontraron una relación inversa con la eficacia en las relaciones

interpersonales ($\beta=-,096$; $t=-1,168$; $p=,243$), edad 3 ($\beta=-,070$; $t=-1,102$; $p=,271$), estado civil ($\beta=-,056$; $t=-1,516$; $p=,130$), edad 4 ($\beta=-,043$; $t=-,791$; $p=,271$), eficacia en el mantenimiento de la disciplina ($\beta=-,040$; $t=-,601$; $p=,548$), edad 2 ($\beta=-,033$; $t=-,651$; $p=,515$) y la eficacia en el establecimiento de un buen ambiente escolar ($\beta=-,023$; $t=-,187$; $p=,852$).

5.3.3 Contributo de las variables situacionales fuentes de estrés y de las variadas dimensiones de la auto-eficacia sobre o el nivel de estrés de los profesores: Modelo de regresión lineal múltiple, no jerárquica

Tabla 40: Coeficientes de regresión no jerárquica de las variables fuentes de estrés y de las dimensiones de la auto-eficacia para el variable dependiente nivel de estrés.

Variáveis	B	β	t	Sig.
Eficacia instruccional	-,019	-,018	-,160	,873
Eficacia en la disciplina	-,002	-,002	-,031	,975
Eficacia en el involucramiento parental	,016	,019	,284	,777
Eficacia en un buen ambiente escolar	,221	,201	1,763	,078
Eficacia relac. interpersonales	-,048	-,047	-,601	,548
Autoeficacia	-,193	-,159	-,561	,575
Controlo	-,009	-,008	-,213	,831
evasión	-,059	-,053	-1,404	,161
Gestión de síntomas	,008	,006	,158	,875
Comportamientos/indisciplina	,031	,038	,712	,477
Presiones de tiempo y trabajo	,214	,234	4,408	,000
Diferentes capacidades y motivaciones	,057	,063	1,265	,206
Estatuto de la Carrera Docente	,001	,001	,029	,977
Trabajo burocrático/administrativo	,023	,033	,768	,443

El análisis de la capacidad predictiva de las variables en el modelo 1 muestra que el mayor poder de predicción se atribuye a presiones de tiempo y sobrecarga de trabajo ($\beta=,234$; $t=,4,408$; $p=,000$) y la eficacia en la promoción de buen clima escolar ($\beta=,201$; $t=1,763$; $p=,078$), seguida por las políticas disciplinarias inadecuadas ($\beta=,154$; $t=2,715$; $p=,007$), las diferentes capacidades y motivaciones de los alumnos ($\beta=,063$; $t=1,265$; $p=,206$),

trabajo burocrático/administrativo ($\beta=,033$; $t=,768$; $p=,443$), la eficacia en la promoción de participación de los padres ($\beta=,019$; $t=,284$; $p=,777$), comportamientos inadecuados/indisciplina de los alumnos ($\beta=,038$; $t=,712$; $p=,477$), gestión de los síntomas ($\beta=,006$; $t=,158$; $p=,875$) y estatuto de la carrera docente ($\beta=,001$; $t=,029$; $p=,977$). Por el contrario, se observó la auto-eficacia general ($\beta=-,159$; $t=-,561$; $p=,575$), la evasión ($\beta=-,053$; $t=-,404$; $p=,161$), la eficacia las relaciones interpersonales ($\beta=-,047$; $t=-,601$; $p=,548$), la eficacia instruccional ($\beta=-,018$; $t=-,160$; $p=,873$), el control ($\beta=-,008$; $t=-,213$; $p=,831$) y la eficacia en el mantenimiento de la disciplina ($\beta=-,002$; $t=-,031$; $p=,975$).

En la tabla 40 puede verse el valor predictivo de cada variable de la situación de las fuentes de estrés y las diversas dimensiones de la auto-eficacia sobre el estrés docente.

6 - DISCUSIÓN

En esta sección pretendemos sintetizar y discutir los resultados obtenidos en la investigación que se han descrito anteriormente.

A lo largo de la exposición se exponen algunas ideas con base, por un lado, en los resultados de la investigación empírica y, por otro lado, en el marco conceptual que se señaló en los capítulos anteriores, nuestra preocupación es poner en relieve los aspectos que nos parecen más importantes tomando en cuenta la búsqueda realizada y las hipótesis que proporcionan una dirección para este estudio.

Con esta investigación pretendíamos determinar el nivel de incidencia de "Estrés profesional" en una muestra de Profesores de Educación Básica y Secundaria Oficial de la Isla de Madeira, a través del estudio de las variables *coping* y autoeficacia.

Con este objetivo comenzamos por la caracterización de la muestra utilizada, ya que, hay razones teóricas para creer que las variables sociodemográficas y profesionales tienen influencia en la varianza de los resultados obtenidos (Prieto Navarro, 2003; Serra, 2005).

La organización social y económica actual permitió el avance extraordinario de las mujeres en el mundo del trabajo, siendo que, la tasa de feminización del mercado laboral es mayor en Portugal que en el resto de Europa (Canário, 2005; Seco, 2002). De hecho, nuestra muestra también es predominantemente femenina (572 profesoras y 190 profesores), realidad que corrobora los estudios que se relacionan con la feminización del personal docente.

En respecto a la edad, hay una variabilidad en esta muestra cuya mayoría (77%) componen el grupo de edad 20-30 años y 31-40 años. Esta realidad refleja el rejuvenecimiento provocado por la ampliación del sistema de educación. En términos de parejas muestra que la mayoría de los participantes es casados/as o viven con su pareja (64%). En esta muestra se observa un equilibrio entre el número de profesores en los dos grupos participantes (1.º CEB-383 docentes; 2.º, 3.º CEB e ES-357 docentes).

La antigüedad en la carrera se observa una gran concentración de profesores entre los cero y quince años de tiempo de servicio docente (76%). Este indicador no puede ser considerado aisladamente, sino como hemos visto, en interrelación con el grupo de edad de los profesores.

Cabe señalar que, con relación al nivel de estrés, el 49% de los encuestados expresan que sienten estrés moderado, mientras que el 42,7% informó de importantes niveles de presión profesional, confirmando así, la importancia de este estudio. Los valores obtenidos en esta investigación, llevada a cabo en la Isla de Madeira, son superiores a los 26% obtenidos en Taiwan (Kyriacou & Chien, 2004) y los 40% se encuentran en la región de Minho, es decir, en el norte de Portugal (Gomes, 2006), pero inferior a los 54% en la investigación de Pinto, Silva e Lima (2003), en Portugal Continental. Estudios realizados en Inglaterra muestran que los niveles de estrés subjetivo es cada vez mayor, siendo en la orden de los 20% segundo Kyriacou & Sutcliff (1978), 40% en la investigación de Capel (1991) y, más recientemente, 44% en las encuestas de Cockburn (1996).

En este sentido, el nivel de "Estrés " (42,7%) obtenido por los profesores que trabajan en la Isla de Madeira, es similar a las cifras citadas en otros estudios realizados recientemente, en Portugal continental y en el extranjero, nos sugiere que pueden estar relacionados o influenciados por las características y requisitos de la enseñanza, que exige la sociedad de hoy (Jesus, 2005; Pinto, Silva & Lima, 2005; Quirino, 2007; Salanova, Cifre, Grau, Llorens & Martínez, 2005).

En la verificación de los aspectos de experiencia de los profesores como generadores de experiencias negativas, los datos obtenidos indican cuestiones relacionadas con la mala conducta de los estudiantes y las correspondientes medidas inadecuadas de intervención, en el caso de los problemas planteados por el 70% de la muestra como bastante o muy preocupante. De hecho, las fuentes de estrés que han incorporado más de 55% de los encuestados se unen a elementos relacionados, por ejemplo, a la conducta desvergonzada, difícil y la falta de interés de algunos estudiantes; estudiantes ruidosos; clases difíciles; y, los estudiantes pocos motivados. También, Pinto, Silva y Lima (2003) destacan las dificultades con los problemas recurrentes relacionados con los estudiantes, asociados a las dificultades en el aprendizaje, la desmotivación y la indisciplina como siendo las principales fuentes de estrés para los profesores. No obstante, los datos más significativos de los resultados encontrados, tal como las informaciones obtenidas por Gomes, Silva, Mourisco, Silva, Mota y Montenegro (2006), muestran que los problemas asociados a los estudiantes (mala conducta, estudiantes que demuestran falta de interés, etc.) constituyen las grandes fuentes de estrés de los profesores, que nos lleva a preguntar si, de hecho, el contenido funcional de la enseñanza, el propio es la mayor fuente generadora de tensión en este grupo profesional y reflexionar sobre las reales condiciones en que los profesores, diariamente, trabajan.

Además de estas fuentes de estrés, el 69% de los profesores perciben la existencia de sanciones disciplinarias poco adecuadas, 63% reportan que los profesores han perdido autoridad y, también, el 58% reconocen la ineficacia de las medidas disciplinares existentes. Com respecto a los factores sociales, podemos mencionar la devaluación de los profesores para la expansión de la educación y los cambio en los valores sociales, así como, por la competencia de otras fuentes de información mucho más atractivas y poderosas. Así, en una compleja red de tensiones entre la globalización y la diversidad, el profesor, en su día a día, se enfrenta con un centro escolar integrado en una sociedad en rápida evolución, donde reina la diversidad, el multiculturalismo y, por tanto, involucrados en el desempeño de nuevas funciones.

Por cuestiones de organización, todavía, el 61% de los encuestados indican la sobrecarga de trabajo que hacer y el 58% consideran que se les da demasiado papeleo y trabajo administrativo. Varios estudios nacionales e internacionales también han estado dando indicaciones en este sentido, ya que los factores contextuales de la sociedad póst-moderna obligó a la ampliación de la función docente (Esteve, 1995; Formosinho, 2001; Jesus, 2005), cuyo resultado puede llegar a convertirse en la inadaptación para algunos profesores, mientras, que para otros puede ser un desafío (Dunham, 1992; Jesus, 2005).

Posteriormente, la cuestión relacionada con la falta de estabilidad y seguridad en la carrera, en este estudio, aparece en 16.ª posición. Este hallazgo sugiere que los profesores están más absortos en la resolución de cuestiones derivadas de la gestión del aula y el aprendizaje del estudiante que en sus carreras reales.

Precedentemente de haber realizado un análisis en torno a los constructos psicológicos considerados neste trabajo, tratamos de centralizar la influencia de determinadas variables demográficas y profesionales (género, edad, estado civil, nivel de educación y antigüedad) de *coping* en el estrés de los profesores.

De hecho, los resultados de las representaciones que varían en función del género reflejan que no existen diferencias estadísticamente significativas, en cuanto a la percepción global de estrés; de las fuentes de estrés, en particular, con la situación de la profesión docente, el trabajo burocrático/administrativo y las políticas disciplinares inadecuadas; de las estrategias para enfrentar el estrés, incluido la prevención y el tratamiento de los síntomas; y también, de las diversas dimensiones de la autoeficacia. Sin embargo, hubo diferencias estadísticamente significativas en función del sexo, con las profesoras que obtuvieron estadísticas significativas, en

relación a los comportamientos inadecuados/indisciplina de los estudiantes, las presiones de tiempo y exceso de trabajo, y las diferentes capacidades y motivaciones de los estudiantes. Los datos también sugieren, que las professoras utilizan más estrategias de control para enfrentar el estrés profesional que sus colegas de sexo masculino. Aunque no es el consenso, la revisión de la literatura también señala la existencia de la diferencia en función del sexo en los trabajadores de las profesiones de ayuda (Gomes, Cabanelas, Macedo, Pinto & Pinheiro, 2008; González Morales, 2006; Melo, Gomes & Cruz, 1997; Younghusband, 2009).

En este estudio no fueron señaladas la diferencia significativa relativamente a la representación de los factores que varían en función del estado civil. Aunque en el caso de actividad docente, las investigaciones sobre la relación en cuestión no abundan, siempre existe la probabilidad del estado civil puede influenciar en las representaciones de los trabajadores de ayuda humanitaria (Gomes, Cabanelas, Macedo, Pinto & Pinheiro, 2008).

En relación a la representación de los factores que varían en función del nivel de educación, los datos indican que los profesores del 1.º CEB⁹ obtuvieron calificaciones más altas que los profesores del 2.º, 3.º CEB y Educación Secundaria en las estrategias de control y de evasión que utilizan para afrontar el estrés.

Exploramos también la relación entre las variables socio-demográficas y profesionales y la autoeficacia. De la misma forma el análisis de los datos relativos a la representación de los factores que varían de acuerdo a la antigüedad, sugiere que los profesores jóvenes creen que puede promover la eficacia de la instrucción, mientras que los profesores más experimentados indican las puntuaciones más altas con respecto a la eficacia en la promoción de la participación de los padres, establecimiento de un buen ambiente escolar en general y la autoeficacia. En consecuencia, es posible confirmar que la edad y la antigüedad son muy relacionadas entre sí.

Además, los resultados sugieren que los profesores que trabajan con los diferentes grupos etáricos más precoces perciben creencias de autoeficacia más elevadas en las siguientes dimensiones: eficacia instruccional, eficacia en la manutención de la disciplina, eficacia en el establecimiento de un buen ambiente escolar y eficacia en los relacionamientos interpersonales.

Aunque no se encontraron estudios que apoyan nuestros resultados, creemos que, no obstante los profesores de diferentes niveles de educación,

⁹ Trabajan, básicamente, con niños de 6-10 años.

legalmente tienen las equivalentes habilitaciones académicas, los profesores del 2.º, 3.º CEB y Educación Secundaria, conviven en su cotidiano escolar con elevadas exigencias relacionales con los colegas y estudiantes, mayores constreñimientos temporales en la preparación de las clases, evaluación y acompañamiento de los estudiantes y, también, la relación con los padres y los órganos de gestión. Sin embargo, por los datos obtenidos podemos inferir que los profesores más jóvenes tienen creencias de autoeficacia más elevadas, especialmente en la eficacia instruccional y en la eficacia en la promoción de un buen ambiente escolar, comparados con los más experimentados. A su vez, los profesores con más antigüedad muestran niveles de estrés más altos con el trabajo administrativo/burocrático, mas, más eficaces en la promoción del involucramiento de los padres.

El análisis de las correlaciones entre el nivel de estrés y las diferentes variables de la situación revela una relación positiva con todas las variables de la situación estudiada (políticas disciplinares inadecuadas; trabajo burocrático/administrativo; el estado de la profesión docente; las diferentes capacidades y motivaciones de los estudiantes; la presión del tiempo y exceso de trabajo; comportamientos inadecuados/indisciplina de los estudiantes). Los resultados de este estudio sugieren que los factores inherentes a la situación en el contenido funcional y la sobrecarga de trabajo están causando tensión y desconforto en los profesores tal como corroboran varios autores (Antoniou, 2009; Dunham, 1992; Gomes, 2006; Jesus, Abreu, Santos & Pereira, 1992; Kyriacou, 1987; Kyriacou & Chien, 2004; Pinto, 2000; Pinto, Lima & Silva, 2003).

Además, en los últimos tiempos, el estudio del estrés, sobretodo en los profesionales de ayuda, en los cuales se incluyen los profesores, hay recibido grande atención debido a las consecuencias negativas que se reflejan en los trabajadores y en las organizaciones (Guillén Gestoso, 2005; Légeron, 2008; Salanova, Grau & Martínez, 2006). En este contexto, la investigación sobre el estrés se ha aliado con el estudio de las estrategias utilizadas para enfrentar o minimizar sus efectos (Salanova, Grau & Martínez, 2006).

En lo concerniente a las estrategias más utilizadas por los profesores para afrontar el estrés profesional los datos indican que el uso de estrategias de control o confrontación, con tasas de respuesta de "muchas veces" y "casi siempre" entre los 54% y los 79%, concretamente, dar mi mejor para hacer aquello que es esperado de mi, intentar ver la situación como una oportunidad para aprender y desarrollar nuevas habilidades, tratando de ser muy organizado con el fin de hacer frente a situaciones, hablar con otros implicados, pensar en los cambios que se pueden hacer en la situación, poner más atención en la planificación y el tiempo de no cometer errores,

dedicar más tiempo y energía a mi trabajo y decidir lo que debe ser hecho y explicar a las personas que están involucradas. Estos resultados apoyan varios estudios que sostienen que, en una situación profesional preocupante o desafiante, el uso de estrategias proactivas, de control, produce mejores resultados (Latack, 1986; Pacheco & Jesus, 2008; Pinto, Silva & Lima, 2005; Quirino, 2007).

Por lo tanto, los resultados de esta investigación, parece reflejar el nivel de excelencia en la resolución de problemas que caracteriza a las funciones de enseñanza de los profesores. Estas constataciones van al encuentro del estudio de Latack (1986), Jesus y Pereira (1994), Pocinho y Capelo (2009) y Quirino (2007) porque consideran que para hacer frente de las situaciones de estrés en el trabajo, el uso de conductas de afrontamiento activo (control) producen probablemente mejores efectos, están vinculados a un menor grado de ansiedad, hay una menor tendencia para abandonar la profesión y hay un mayor nivel de satisfacción en el trabajo. Por lo tanto, podemos deducir que para hacer frente a las dificultades y demandas de trabajo, los profesores eligen estrategias funcionales y adaptadas, orientadas para la resolución de problemas, basados en medidas cognitivas proactivas, lo que nos sugiere que cuanto mayor es el uso de estrategias de control menor es la percepción del estrés.

Además, los resultados de las intercorrelaciones se refieren a una fuerte asociación entre el nivel de estrés en el trabajo y las estrategias de control utilizadas, siendo nuestros datos de acuerdo con los estudios teóricos revisados. En efecto, en general, los datos de este estudio corroboran la hipótesis (H1) que habíamos definido de que los profesores que utilizan estrategias de *coping* activo (control) presentan niveles inferiores de estrés.

Los resultados añaden también que existe una correlación significativa, aunque en menor grado, entre el resto de las dimensiones de *coping* (evasión o escape y gestión de los síntomas) y la percepción del estrés en el trabajo. Esta relación se apoya en la bibliografía consultada, en la medida en que, según Latack (1986), las estrategias de evasión (evitamiento o escape) consisten en acciones o comportamientos que sugieren la evasión y, en consecuencia, reveló que en entornos profesionales han demostrado ser problemáticos estando relacionadas con síntomas psicossomáticos y situaciones de ambigüedad. Además, el autor subraya que las estrategias de evasión corresponden a las estrategias centradas en la emoción, propuestas por Lazarus y Folkman (1984). Sin embargo, Semmer (1996) y Weinman, Wright e Johnston (1995) sostienen que un modelo de *coping* centrado en las emociones puede resultar disfuncional en las situaciones que requieren *coping* activo para hacer frente, sin embargo, también es utilizado por los

profesores para enfrentar el estrés profesional, aunque no necesariamente significa que sean eficaces. Y, aunque las estrategias de control sean, probablemente, las que producen mejores resultados, varios investigadores advierten que no podemos considerar ninguna estrategia de *coping* como la más eficaz o adecuada de todas, teniendo en cuenta que la opción depende de factores de personalidad y de la situación en cuestión (Jesus & Pereira, 1994; Ribeiro, 2009; Serra, 2005).

El análisis preliminar de los resultados mostró también que hay razones para suponer que la capacidad de cada persona para hacer juicios, organizar y ejecutar su acción con el fin de dominar las circunstancias del entorno, cada vez más exigentes, mayoritariamente constituido por situaciones ambiguas, impredecibles e inductoras de estrés (García-Renedo, Llorens, Salanova & Cifre, 2004; Jesus, 2005), tienen influencia sobre el estrés laboral del profesor.

En este supuesto, se encontró un valor medio de 3,60 de autoeficacia general, nos parece satisfactoria y denuncia la percepción de elevadas creencias de autoeficacia en los profesores, especialmente en las cuestiones que se puedan reflexionar sobre el entorno educativo, en particular, a tomar a los alumnos a seguir las reglas de la clase y en los temas con impacto en el éxito de los alumnos. En general, estos resultados están en concordancia con otros estudios realizados en otros países, específicamente, en los Estados Unidos de América (Tschannen-Moran & Hoy, 2001), Holanda (Brouwers & Tomic, 2001), Italia (Caprara, Barbaranelli, Steca & Maloni, 2006), en Israel (Somech & Drach-Zahavy, 2000), Inglaterra (Schwarzer & Schmitz, 2004), España (García, Llorens, Salanova & Cifre, 2004) y también en Portugal (Pedro, 2007) que del mismo modo, encontramos que los profesores tienden a experimentar, en el ejercicio de la función docente, un alto sentido de autoeficacia.

A pesar de que han registrado altos niveles de autoeficacia general, es todavía posible apreciar las dimensiones de la cual se expresan valores diferentes. Sin embargo, este estudio, no se limita a analizar el índice general de la autoeficacia, una vez que se pretende respetar aquello que para Bandura (1997) es una de las principales características del concepto de autoeficacia, es su carácter específico, diferenciado y particular.

Bandura (1997, 2005) se opone a un enfoque genérico o global del concepto de autoeficacia y siente la necesidad de construir un estado diferenciado, que funcione como regulador de los juicios, en particular, cuando en virtud de las nuevas tareas o retos, faltan indicadores específicos o información específica sobre la capacidad de actuar con eficacia. Este autor se refiere a

un sistema de creencias de autoeficacia que no es coherente con un carácter global, mas a cambio, un conjunto de creencias relacionadas con las distintas áreas de funcionamiento humano. Estas creencias son el pilar fundamental en los resultados, las aspiraciones y bienestar de las personas, la regulación de su motivación, las opciones y ambiciones.

Después de esto, el grupo de profesores que participó en este estudio ha revelado una conciencia elevada de la autoeficacia en los ámbitos relativos a las interacciones sociales, en las relaciones interpersonales, el establecimiento de un buen ambiente escolar, seguida de cuestiones directamente relacionadas con el ámbito educativo, como el mantenimiento de la disciplina y la eficacia instruccional, y por último, con valores medios más bajos, como la variable en la promoción de la participación de los padres. Optamos por no considerar la eficacia en la participación efectiva en la toma de decisiones por los resultados obtenidos asociados a un bajo sentido de la autoeficacia, como también lo señaló Pedro (2007).

Por consiguiente, es necesario tener en cuenta que el trabajo del profesor, no como un arquetipo de pré-formato, sino como un conjunto de tareas complejas, para los que tienen creencias diferentes de autoeficacia, pero que, sin embargo, siempre se benefician de una oportunidad de seleccionar una percepción global de su capacidad para actuar con eficacia o ineficacia, en su profesión, como lo dijeron Prieto Navarro (2003) y Tschannen-Moran y Hoy (2001).

Varios estudios afirman que la autoeficacia modera las relaciones entre el estrés y sus consecuencias, es decir, bajos niveles de autoeficacia están asociados a mayores niveles de estrés y, por el contrario, niveles superiores de autoeficacia se asocian a niveles bajos de malestar psicológico (Grau, Salanova, & Peiró, 2001; Salanova, Grau & Martínez, 2006; Sánchez Sevilla, Guillén Gestoso, & León Rubio, 2006). En este estudio, el análisis de las correlaciones entre la autoeficacia general y la percepción del estrés general no se refleja en la existencia de asociación entre estas dos variables lo que, de acuerdo con el marco conceptual subyacente, nos permite confirmar la hipótesis formulada (H2) en que los altos niveles de autoeficacia disminuyen el estrés de los profesores.

Sin embargo, el análisis de los coeficientes de correlación indican la existencia de una asociación positiva entre la autoeficacia general y las variables situacionales asociadas con el estrés del profesor, situación de la profesión docente y las diferentes capacidades y motivaciones de los estudiantes. Hubo también correlaciones positivas entre las diversas dimensiones de la autoeficacia y las variables situacionales fuentes de estrés,

en particular: entre la eficacia en la promoción de la participación de los padres y las presiones de tiempo y exceso de trabajo, las diferentes capacidades y motivaciones de los estudiantes, la situación de la profesión docente, y, también con el trabajo burocrático/administrativo; entre la eficacia en el mantenimiento de la disciplina y estatuto da carreira docente e o trabalho burocrático/administrativo; entre a eficácia instrucional y el estatuto de la profesión docente y, también, con el trabajo burocrático/administrativo.

En resumen, los resultados parecen confirmar que los factores personales están relacionados, de una manera significativa, con varios factores situacionales. Es decir, los datos sugieren que, altos niveles de autoeficacia general, de por sí, no son suficientes para disminuir el estrés de los profesores.

Por otra parte, además de las correlaciones descritas anteriormente, existe una correlación significativa de la autoeficacia general con las estrategias de control y un nivel inferior con las estrategias de evasión. Por lo tanto, los resultados de nuestro estudio son consistentes con Schwazer e Schmitz, 2004, Shen (2009) y Woolfolk y Hoy (1990). Esta tendencia de los resultados apoya la Teoría Cognitiva Social (Bandura, 2001) y está en línea con otro estudio reciente también descubrió que la autoeficacia influye en las estrategias de *coping* (Salanova, Grau & Martínez, 2006). Es decir, los trabajadores con alto nivel de eficacia tienen confianza en sus capacidades para responder a los estímulos ambientales y aumentan su conducta activa de afrontamiento activo (*coping*) en situaciones de sobrecarga de trabajo. Teniendo en cuenta estas consideraciones, los resultados de nuestro estudio confirman la hipótesis (H3) que habíamos definido que existe asociación positiva entre la autoeficacia y las estrategias de *coping* activo (control) de los profesores.

Todavía en el contexto de nuestra investigación teníamos la expresión relativa al efecto de la interacción entre las estrategias de control y la autoeficacia general también es válida para con la eficacia en los relacionamientos interpersonales, la eficacia en el establecimiento de un buen ambiente escolar, la eficacia en la promoción de la participación de los padres, a eficacia en el mantenimiento de la disciplina y la eficacia de la instrucción. Parece que los resultados sugieren que los profesores con altos niveles de autoeficacia general, tienen confianza en sus habilidades y destrezas para afrontar los retos que se plantean, pueden ejercer control sobre ellos y confían principalmente en las estrategias de confrontación ante los acontecimientos perturbadores. Esta relación se apoya en la bibliografía consultada ya que la teoría de autoeficacia es idéntica a la teoría cognitiva de estrés de Lazarus y Folkman (1984). Es decir, las creencias de autoeficacia y

las expectativas de los resultados, bien como las estrategias de *coping*, constituyen el foco central de la evaluación secundaria: la capacidad para afrontar las situaciones problemáticas (Lazarus & Folkman, 1984; Villamarín e Sanz, 2004). En este contexto, reconocemos que la autoeficacia es, también, un recurso de afrontamiento, en la medida en que, si las personas creen que son capaces de producir determinados resultados, trataran de que ellos se produzcan (Bandura, 1997; Grau, Salanova & Peiró, 2001).

Aún, por las correlaciones se observa que la variable control, además de la asociación positiva con la autoeficacia general, tiene una fuerte asociación positiva con la eficacia en los relacionamientos interpersonales, la eficacia en establecimiento de un buen ambiente escolar, la eficacia en la promoción de la participación de los padres, la eficacia en el mantenimiento de la disciplina y la eficacia instruccional.

En nuestro estudio a asociación estadística subraya de manera bastante expresiva, la gran influencia de las variables personales del profesor (autoeficacia y control) en la forma en que percibe las tensiones en el trabajo, en donde se van a encontrar con las reflexiones y los resultados empíricos en que nos basamos. Esto significa, más concretamente, que habrá profesores que, por razones personales, tienden a percibir mayores niveles de estrés que otros. De hecho, el estrés profesional es un fenómeno de la vida cotidiana (Chambel, 2005; Serra, 2005), como resultado de los rápidos cambios complejos que la sociedad requiere, la escuela actual y los docentes en particular (Esteve, 1995; Formosinho, 2001; Gomes, 2006; Jesus, 2005; Schaufeli & Salanova, 2002), se espera que haya distintas reacciones. Esta situación requiere por parte de los profesores de mucho esfuerzo, habilidades para tratar con las fuentes de estrés asociadas a las altas creencias de autoeficacia en diversos ámbitos de la actividad profesional. En realidad, los resultados obtenidos en nuestra pesquisa expresan que los profesores que tienen creencias de autoeficacia elevada, y que utilizan las estrategias de control, afrontan mejor el estrés profesional.

En lo que respecta a la hipótesis que formulamos y que preconiza que la relación entre las estrategias de *coping* y el estrés de los profesores es moderada por la autoeficacia (H4) podemos decir que los resultados encontrados nos permiten corroborarla.

Debemos referir que al respecto del valor predictivo del *coping* disociado de la autoeficacia, y al contrario, en el estrés docente, mediado por las variables sociodemográficas y profesionales (género, edad, antigüedad, estado civil y nivel de educación) los resultados sugieren cada uno por sí sólo no explica la relación. Es decir, el análisis estadístico efectuado apoya nuestra hipótesis

diseñado de antemano, que la autoeficacia, en asociación con el coping tiene efecto moderador en el estrés docente.

De acuerdo con lo que se esperaba, los resultados de la investigación, nos otorgarán nuevas ideas sobre el papel armonizador de las dimensiones de la autoeficacia y del coping en el estrés docente.

Asimismo, los resultados nos otorgan reflexionar sobre el marco conceptual defendido por Bandura (1987) que aboga que adentro de un paradigma interaccionista, las expectativas de autoeficacia se construyen a partir de las influencias recíprocas entre las variables personales, situacionales y de comportamiento. Nuestros resultados van en esta dirección, ya que hemos encontrado relaciones estadísticamente significativas cuando se compararon los individuos con respecto a las estrategias que utilizan para enfrentar el estrés en el trabajo y las representaciones de la autoeficacia que tienen, porque, creemos que lo que los profesores hacen también dependen de una serie de factores externos a los sujetos que lo impulsan a la acción.

A partir de un modelo que se centra en el análisis de las dimensiones de la autoeficacia y el estrés, los resultados señalaron que los profesores que tienen altas creencias de eficacia en la promoción del buen ambiente escolar, la eficacia de la participación de los padres y eficacia de la instrucción perciben bajos niveles de estrés en el trabajo. Por otra parte, los datos muestran una asociación inversa entre la autoeficacia general, la eficacia en las relaciones interpersonales y la eficacia en el mantenimiento de la disciplina, y que demuestran que, cuando estos disminuyen, aumenta el nivel de estrés.

Cuando se introduce el segundo modelo de regresión, además de las variables presentes en el modelo uno, se incluyen las estrategias de *coping*, verificamos que la variable de eficacia en el establecimiento de buen ambiente escolar es aquella que a nivel individual, representa una beta superior, asumiendo así el papel principal en la explicación de los predictores del estrés en los profesores, seguida por la estrategia de control, eficacia en la participación de los padres, eficacia instruccional y estrategia de gestión de síntomas. En relación inversa, los resultados apuntan a una autoeficacia general, la eficacia en las relaciones interpersonales, la eficacia en el mantenimiento de la disciplina y la estrategia de evasión.

Con la incorporación de datos socio-demográficos y profesionales (género, edad, estado civil, nivel de educación y de la antigüedad), el tercer modelo, parece que el mayor valor predictivo sigue siendo atribuido a la eficacia en la promoción del buen ambiente escolar. Los puestos restantes están ocupados por orden decreciente por las variables antigüedad (con más de veinte años

de servicio), las estrategias de control, antigüedad (11-15 años de experiencia), eficacia en la participación de los padres, la eficacia educativa, antigüedad (16-20 años de experiencia), nivel educativo y edad (en el grupo de edad 31-40). Notamos, de nuevo, la asociación inversa de la autoeficacia, la eficacia en las relaciones interpersonales, la edad (más de 51 años y en el grupo de edad 41-50), estado civil, las estrategias de gestión de síntomas, la eficacia en la mantenimiento de la disciplina y el género, como se destaca en la literatura estudiada.

El análisis de regresión mostró el grande valor predictivo de la eficacia en la creación de buen ambiente escolar que aparece en primer lugar en los tres modelos estudiados. Vemos entonces que, en el estudio, poco a poco fueron entrando nuevas variables, las que han demostrado su efecto predictivo sobre la variable dependiente continúan en el modelo siguiente, aunque con menos peso.

Por lo tanto, la eficacia en el establecimiento de un buen ambiente escolar, resultó de esa manera como el mejor predictor de estrés en el trabajo del docente asociado al control y la antigüedad en sus carreras. Los resultados sugieren, pues, que la creencia de la eficacia en la promoción de un buen ambiente escolar asociados con las estrategias de *coping* activo (control) y la antigüedad en la carrera tienen un papel primordial en el estrés de los profesores, es decir, el bienestar de los propios profesores. Además de las variables mencionadas, este modelo sugiere que las variables personales – eficacia en la participación de los padres y la eficacia instruccional también contribuyen a la predicción de estrés en los profesores. Cabe señalar que este modelo tiene el potencial para ser mejorado en el futuro, especialmente mediante la introducción de nuevas variables para complementar el alcance del estudio.

Además, a través de la prueba de regresión múltiple jerárquica, procuramos medir la contribución de las variables personales y profesionales, de *coping* y de autoeficacia en las fuentes de estrés de los profesores. Los resultados sugieren, aquí, el fuerte poder predictivo de la variable de control y de la variable antigüedad, sugiriendo que el estrés de los profesores se explica en forma conjunta por las variables personales y socio-demográficas y profesionales.

En cuanto a la contribución de las fuentes de las variables de la situación de estrés y de las diversas dimensiones de la autoeficacia en el nivel de estrés de los profesores, utilizando el modelo de regresión lineal múltiple, no jerárquica, podemos observar que los resultados obtenidos nos llevan a cabo un fuerte poder de predicción en la interacción de las diferentes variables

situacionales, fuentes de estrés, en particular las presiones de tiempo y exceso de trabajo y las variables personales, tales como la creencias de eficacia en la promoción de un buen ambiente escolar. Los datos sugieren que la congruencia entre las creencias de autoeficacia y las fuentes de estrés también ejercen un papel importante en la labor de predicción de estrés en los profesores, como se indica en la literatura sobre el estrés. En este contexto, Salanova, Grau y Martínez (2006) señalan que las personas con alta autoeficacia poseen una confianza en su capacidad para responder a los estímulos del medio ambiente y puede ejercer control sobre ellos.

En este escenario, el interés entonces es analizar los resultados en términos de consecuencias prácticas para la organización de la escuela, las instituciones educativas y los profesores. Es decir, las reflexiones que se desarrollaron en el curso de este estudio empírico, incluso utópico, nos complace constatar que nuestros resultados proporcionan un fuerte argumento para la necesidad de la organización escolar dispuesta por los profesores con características personales más adecuados para hacer frente a la situación posterior a los contextos actuales, con teniendo en vista a transformar y mejorar la educación. Así pues, la primero consecuencia práctica se refiere a la identificación de los profesores que mejor hacen frente a las situaciones que generan estrés, que les proporciona las condiciones favorables para su desempeño profesional.

Latack (1986) considera que las estrategias de control producen, probablemente los mejores resultados en el tratamiento de estrés en el entorno laboral. En todas las escuelas hay personas que afrontan mejor el estrés. De hecho, Peiró (2001) considera que el estrés en una realidad construida socialmente y, por tanto, aboga por el estudio de este fenómeno en los grupos sociales y en las relaciones laborales. Por otra parte, Bandura (1997, 2004) destaca que toda actividad humana tiene lugar en una compleja red de interacciones sociales (organización triádica de los factores determinantes de la actividad humana) y hace hincapié en los mecanismos de la acción humana, es decir, la capacidad de aprender mediante el modelado o la imitación, la intencionalidad, la capacidad de simbolismo, la capacidad de planificación y el pensamiento de anticipación, la capacidad de auto-ruteo y capacidad de auto-reflexión, como responsable del desarrollo y evolución, tanto a nivel individual como a nivel colectivo.

Dado que el constructo de eficacia colectiva, introducido por Bandura (1997), definido como un conjunto de creencias compartidas para realizar las acciones destinadas a lograr determinados fines, sugiere que una de las primeras medidas adoptadas por la administración sería identificar a los

profesores que tienen altas creencias de autoeficacia, ya que pueden ayudar a influir positivamente en las actitudes de sus colegas en la búsqueda de objetivos comunes a través de la experiencia directa y personales, persuasión verbal vicariantes o indirecta, y por las informaciones obtenidas a través de los estados fisiológicos y emocionales. Sin embargo, abogamos que también cabe a la organización escolar, implementar iniciativas que promueven las características individuales de los profesores que son más vulnerables al estrés, por lo que también puede llegar a desempeñar una acción meritoria en su trabajo

Una segunda implicación tiene que ver con el reclutamiento y selección de candidatos para el puesto de profesor en una escuela, teniendo en cuenta los criterios personales facilitadores de su desempeño profesional. Se debe prestar especial atención en la necesidad de atraer a los jóvenes especialmente auto-eficaces que puedan contribuir a la promoción de la eficacia instruccional y establecer un buen clima escolar. La admisión de los candidatos a profesor en Portugal, no cumple con los requisitos que se tienen en cuenta con las exigencias de la carrera, cuyo desempeño exige cada vez más, capacidades y habilidades para hacer frente a los diferentes retos.

Otra consecuencia se refiere a la posibilidad de cambiar algunas de las características de personalidad de los profesores, en particular, a través de una formación inicial y continua que promueve el desarrollo del personal. Sin embargo, esto implica que la formación que está prevista, además de la adquisición del conocimiento estático, o el aumento de capacidades de enseñanza, también debería considerar la personalidad del profesor, cuestionando sus prácticas e ideas en relación a la educación y promoviendo el desarrollo personal. Más concretamente, sugerimos que imprima una formación más detallada a nivel de la personalidad del profesor, en las dimensiones de como afrontar el estrés, la autoeficacia, la motivación para el aprendizaje, la tolerancia a la ambigüedad y la aceptación del riesgo. Del mismo modo, esta formación debe alertar al profesor para la heterogeneidad de los estudiantes en términos psicológicos y las consecuencias derivadas de ella, para facilitar el aprendizaje y también para las diferentes funciones que son requeridos por la sociedad actual y por la organización escolar.

Con respecto a la formación continua, es deseable que las organizaciones escolares traten de contribuir para ayudar al profesor a desarrollar una mayor conciencia de sus acciones, incluyendo los componentes de su propio desarrollo personal. Los cambios propuestos deben alentar a la promoción de las relaciones interpersonales, trabajo colaborativo, establecimiento de un buen ambiente escolar y la evaluación y el debate sobre algunos de los problemas más complejos que generan estrés en el trabajo docente.

En general, se observa que los resultados ahora examinados muestran la importancia de una amplia gama de variables para comprender el estrés laboral de los profesores ya sea a nivel de las variables personales o situacionales. El considerable número de variables discurren son una parte del rol de variables que queremos construir para entender mejor el estrés de los profesores en el trabajo. Sin embargo, reconocemos que queda para explicar una parte igualmente importante de la varianza en las representaciones de los docentes, lo que significa que hay otras variables que no se abordan en este estudio, que puede tener una influencia significativa sobre el estrés docente. Sólo considerando todos estos factores y su interacción entre ellos, puede conducir a una visión más amplia de estrés profesional de los profesores.

Adoptamos un proyecto de investigación que se inscribe en la metodología de investigación cuantitativa, teniendo en cuenta la mejor manera de servir a nuestros propósitos. Diríamos que en esta dinámica, este estudio ha surgido principalmente como un momento de reflexión y cuestionamiento personal, teniendo en cuenta las consideraciones, razones, conclusiones o posibles consecuencias, pero deseamos que sea un impulso para algunas de las preocupaciones e intereses, que pueden desencadenar futuras investigaciones, análisis y reflexiones.

Todavía, el objeto de nuestro estudio en el campo de las humanidades y ciencias sociales, donde interactúan múltiples dimensiones simultáneamente, nuestra ambición para tratar de comprender los pensamientos, acciones y comportamiento humano, no es una tarea fácil. Por lo tanto, hemos identificado desde el principio varias limitaciones al realizar nuestro trabajo. Este estudio transversal sólo exploró los datos recogidos durante el mes de junio, el período correspondiente al final del año escolar, que se suma al trabajo administrativo/burocrático que puede haber influido en los resultados. En este sentido, sugerimos que en estudios futuros, la información sea recopilada en las diferentes etapas del año escolar, para que posibilite observar las diferencias en la percepción del estrés, de coping y autoeficacia de los profesores.

También creemos que los estudios cuantitativos y longitudinales, situados en una investigación más amplia, que incluya varias localidades de todo el país y el mundo, además de la metodología cualitativa, añadiría un valor más importante para la comprensión de este fenómeno, que a nivel mundial afecta las vidas de todos nosotros.

7 - CONCLUSIONES

Considerando que el ejercicio de una profesión sigue siendo una de las dimensiones muy valorada en las sociedades actuales, nuestra intención es tratar de determinar el nivel de incidencia del "estrés laboral", en una muestra de profesores y relacionarlo a las variables *coping* y autoeficacia. Además, se pretendió comprobar el poder predictivo del *coping*, de la autoeficacia en el estrés laboral docente. Los resultados obtenidos indican que, conjuntamente, el 42,7% de los profesores que trabajan en la Isla de Madeira perciben "bastante" y "alto" estrés en el ejercicio de su profesión.

A partir del marco conceptual expuesto a lo largo del primer capítulo, las hipótesis formuladas, en el análisis cuantitativo de los datos realizado con el apoyo de la estadística descriptiva, análisis bivariado y multivariado y en las discusiones posteriores, se concluye que:

H1 – Los profesores que recurren a las estrategias de *coping* activo (control) presentan menores niveles de estrés.

Podemos decir que esta hipótesis se confirmó ya que los profesores que utilizan estrategias de *coping* activo (control) mostraron niveles más bajos de estrés en el trabajo. De hecho, el análisis de correlación realizado indica una fuerte asociación negativa entre el nivel de estrés percibido y las estrategias de control utilizadas por los profesores para enfrentar el estrés en el trabajo.

H2 – Niveles elevados de autoeficacia disminuyen el estrés de los profesores.

En efecto, en la muestra de sujetos que estudiamos comprobamos la hipótesis que los altos niveles de autoeficacia disminuyen el estrés de los profesores en el trabajo. Por lo tanto, la evaluación general de las correlaciones entre la autoeficacia global y la percepción de estrés no refleja la existencia de una asociación positiva entre estas dos variables.

H3 – Existe asociación positiva entre la autoeficacia y las estrategias de *coping* activo (control) de los profesores.

El análisis de datos revela que existe una asociación positiva significativa de la autoeficacia y las estrategias de *coping* activo (control) de los profesores. Nuestros resultados nos permitieron igualmente corroborar la hipótesis 3. Es decir, los profesores con altos niveles de autoeficacia tienen confianza en sus capacidades para responder a los estímulos del medio ambiente e incrementar sus estrategias de *coping* activo (control) en situaciones de sobrecarga de trabajo.

H4: La relación entre las estrategias de coping y el estrés de los profesores es moderada por la autoeficacia.

El análisis de datos descrito en este trabajo revela que esta hipótesis se confirmó. Para ello se utilizaron las estadísticas multivariantes y, más concretamente, el modelo de regresión jerárquica, en la que llegó, inicialmente, los constructos psicológicos seguida de las variables personales y profesionales, para analizar los resultados. En efecto, concluimos que el grupo de participantes en esta investigación perciben niveles inferiores de estrés laboral cuando recurren mayoritariamente a estrategias de control y poseen altas creencias de autoeficacia.

Finalmente, las diferentes ecuaciones de regresión jerárquica nos ha llevado, en general, el hallazgo de las variables de mayor eficacia predictiva de las variables de naturaleza psicológica y situacionales, delante a las variables socio-demográficas y profesionales, para el estrés de los profesores en situación de trabajo. El estudio indica, también, que la eficacia en el establecimiento de un buen ambiente escolar se asocia al control y antigüedad. Además de estos factores también contribuyen a la predicción del estrés docente, la eficacia en la participación de los padres y la eficacia de instrucción. Además, la contribución del *coping* y autoeficacia, junto con las fuentes de estrés para los profesores, indica un fuerte poder predictivo de estrategias control y la antigüedad. Aunque el uso de análisis de regresión lineal, no jerárquica, en relación con la contribución de las fuentes de estrés y las dimensiones de la autoeficacia sobre el estrés docente denota el poder predictivo de las variables presión de tiempo y exceso de trabajo como variables predictoras de aumento de de estrés y eficacia en la promoción de un buen ambiente de escolar como variable predictora de disminución de estrés.

Nuestras conclusiones sugieren que, por consiguiente, la consideración de un cuadro teórico complejo, interdisciplinario y dinámico, ya que se tienen en cuenta las características del contexto y las del profesor como profesional y como persona. Esto es porque a nivel de institución escolar, a veces se olvida de la multiplicidad de factores que intervienen en el estrés laboral y, en particular, el factor humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alkhadher, O. (2006). Assessing occupational stress, strain, and coping for north American teachers in Kuwait. *Psychological Reports*, 99 (3), 681-690.
- Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Almeida, L. (2004). *O trabalhador no mundo contemporâneo: psicodrama nas organizações*. São Paulo: Editora Ágora.
- Antoniazzi, A. S., Dell'Aglio, D. D. & Bandeira, D. R. (1998). O conceito de coping: Uma revisão teórica. *Estudos de Psicologia*, 3 (2), 273-294.
- Antoniou, A-S. (2009). Working with students with Special Educational Needs in Greece: Teachers Stressors and Coping Strategies. *International Journal of Special Education*, 24 (1), 100-111.
- Argimón, J. & Jiménez, J. (1993). *Métodos de investigación aplicados a la atención primaria de salud*. Doyma: Barcelona.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (1978). The Self System Reciprocal Determinism. *American Psychologist*. 33, 344-358.
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*. 44 (9), 1175-1358.
- Bandura, A. (1990). Multidimensional scales of perceived academic efficacy. Consultado a 12 de Abril de 2007 através de <http://www.coe.ohio-state.edu/ahoy/Bandura%20Instr.pdf>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: FREEMAN.

- Bandura, A. (2000). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In E. Locke (Ed.). *Handbook of principles of organization behavior*. Oxford, UK: Blackwell, 120-136.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A. (2004). The Growing Primacy of perceived efficacy in human self-development, adaptation and change. In M. Salanova, R. Grau, I. M. Martínez, E. Cifre, S. Llorens e M. García-Renedo (Eds.). Nuevos Horizontes en la Investigación sobre la autoeficacia. *Col·lecció «Psique»*, 8, 34-51.
- Bandura, A. (2005). Evolution of social cognitive theory. In K. Smith & M. Hitt (Eds.), *Great minds in management*. Oxford: Oxford University Press, 9-35.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 164-180.
- Baptista, A. (2009). Stresse: Aspectos psicobiológicos. In J. P. Cruz, s. N. Jesus & C. Nunes (Coord.). *Bem-Estar e Qualidade de Vida: Contributos da Psicologia da Saúde*. Alcochete: Textiverso, Lda., 51-65.
- Barreira, D. & Nakamura, A. (2006). Resiliência e a auto-eficácia percebida: articulação entre conceitos. *Aletheia*, 23, 75-80.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bauk, D. (1985). Stress. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, 28-36.
- Blanch Ribas, J. M. (2003). Trabajar en la modernidad industrial. In J. M. Blanch Ribas (Coord.). *Teoría de las relaciones laborales. Fundamentos*. Editorial UOC.
- Blanch Ribas, J. M. (2004). El trabajo como valor en las sociedades humanas. In A. Garrido Luque (coord.). *Sociopsicología del trabajo*. Editorial UOC.

- Bolander, V. B. (1998). *Enfermagem fundamental: abordagem psicofisiológica*. Lisboa: Lusodidacta.
- Brouwers, A. & Tomic, W. (2001). The factorial validity of scores on the teacher interpersonal self-efficacy scale. *Educational and Psychological Measurement*, 61 (3), 433-445.
- Bzuneck, J. (2000). Crenças de auto-eficácia dos professores. In F. Sisto, G. Oliveira, L. Fini (Orgs.) *Leituras de Psicologia para a formação de professores*. Petrópolis: Editora Vozes, 115-134.
- Bzuneck, J. (2003). Crenças de eficácia de professores: validação da escala de Woolfolk e Hoy. *Psico-USF*, 8 (2), 137-143.
- Capel, S. (1991). A longitudinal study of burnout in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, v. 61, p. 36-45.
- Capelo, M. R., Pocinho, M. & Jesus, S. N. (2009). Stresse, estratégias de *coping* e auto-eficácia em professores. In S. N. Jesus, I. Leal & M. Rezende (Edts). *Actas do I Congresso Luso-Brasileiro de Psicologia da Saúde*, 643-658. Faro: CUIP.
- Caprara, G., Barbaranelli, C. Borgogni, L. & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers job satisfaction. *Journal Educational Psychology*, 95 (4), 831-832.
- Carlotto, M. S. (2001). O trabalho humano e a saúde mental. *Aletheia*, Canoas, 14, 85-98.
- Carter, D. C. (1997). *Doing quantitative psychological research: From design to report*. Hove: Psychology Press.
- Carver, C. S., Scheier, M. F. & Weintraub, J. K. (1989). Assessing *coping* strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (2), 267-283.
- Chacón Corzo, C. (2006). Las creencias de auto-eficácia: un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción Pedagógica*, 15, 44-54.
- Chambel, M. (2005). Stress e bem-estar nas organizações. In A. Pinto e A. Silva (coord.). *Stress e bem-estar nas organizações. Stress e bem-estar. Modelos e domínios de aplicação*. Lisboa: Climepsi Editores.

- Clot, I. (2005). Entrevista com Ives Clot. *Psic. Da Ed.*, São Paulo, 20, 155-160.
- Cockburn, A. (1996). Primary teachers knowledge and acquisition of stress relieving strategies. *British Journal of Educational Psychology*, v. 66, p. 339-410.
- Codo, W. (1996). Um diagnóstico do trabalho (Em busca do prazer). In A. Tamayo, J. E. Borges-Andrade, W. Codo (Orgs.). *Trabalho, organizações e cultura*. Ribeirão Preto: Coletâneas da ANPEPP, (11), 36-55.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G. & Aiken, L. S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M – Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma da Madeira
- Decreto Lei n.º 15/2007 – Estatuto da Carreira Docente
- Dejours, C. (2001). Subjectivité, travail et action. *La Pensée*, 328, 7-19.
- Dejours, C., Dessors, D. & Desrioux, F. (1993). Por um trabalho, fator de equilíbrio. *Revista de Administração de Empresas*, 33 (3), 98-104.
- DeLongis, A. & Holtzman, S. (2005). *Coping in Context: The role of stress, social support, and personality in Coping. Journal of Personality*, 73 (6), 1-24.
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (3ed edition) DSM-III-R (1990). Washington DC.: American Psychiatric Association.
- Dunham, J. (1992). *Stresse in Teatching*. Londres: Routledge.
- Esteve, J. M. (1995). Mudanças sociais e mudanças na educação: da educação de elite à educação de massas. In A. Nóvoa (Org.). *Profissão Professor*. 2.ª edição. Porto: Porto Editora, 95-124.
- Esteve, J. M. (2001). El profesorado de secundaria. Hacia un Nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporânea. *Revista Fuentes* 3, 15-42.

- European Agency for Safety and Health at Work (2000). Research on work-related stress. Luxembourg: Office for Oficial Publications of the European Communities, 1-267.
- European Commision (1999). Guidance on work-related stress “Spice of live – or Kiss of Dead? Luxembourg: EU – Directorate-General for Employment and Social Altairs.
- Feldman, R. (2001). *Compreender a Psicologia*. Amadora: McGraw-Hill.
- Fernandes, M. (2000). *Mudança e inovação na Pós-Modernidade: Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Fernández-Balesteros, R., Déz-Nicolás, J., Caprara, G. V., Barbaranelli, C & Bandura, A. (2004). Determinantes y relaciones estructurales desde la eficacia personal a la eficacia colectiva. In M. Salanova, R. Grau, I. M. Martínez, E. Cifre, S. Llorens e M. García-Renedo (Eds.). Nuevos Horizontes en la Investigación sobre la autoeficacia. *Col-lecció «Psique»*, 8, 68-80.
- Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behaviour*, 21, 219-239.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Gruen, R. J. e Delongis, A. (1986). Appraisal, coping, health status and psychological symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 571-579.
- Formosinho, J. (2001). Especialização docente e pedagogia emancipatória. In Teodoro (org.). *Educar, promover, emancipar*. Lisboa. Edições Universitárias Lusófonas, Lda.
- García-Renedo, M., Llorens, S, Salanova, M. & Cifre, E. (2004). The Growing Primacy of perceived efficacy in human self-development, adaptation and change. In M. Salanova, R. Grau, I. M. Martínez, E. Cifre, S. Llorens e M. García-Renedo (Eds.). Nuevos Horizontes en la Investigación sobre la autoeficacia. *Col-lecció «Psique»*, 8, 244-254.
- García-Renedo, M., Llorens, S., Cifre, E. & Salanova, M. (2006). Antecedentes afectivos de la autoeficacia docente: un modelo de relaciones estructurales. *Revista de Educação*, 339, 387-400.

- Garrido, E. (2004). Autoeficácia: origen de una idea. In M. Salanova, R. Grau, I. M. Martínez, E. Cifre, S. Llorens e M. García-Renedo (Eds.). *Nuevos Horizontes en la Investigación sobre la autoeficacia. Colección «Psique»*, 8, 55-67.
- Gomes, R. (2007). *Questionário de stresse nos professores (QSP)*. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.
- Gomes, R., Cabanelas, S., Macedo, V., Pinto, C. & Pinheiro, L. (2008). Stresse, “burnout”, saúde física, satisfação e realização pessoal em profissionais de saúde: Análise das diferenças em função do sexo, estado civil e agregado familiar. In M. G. Pereira, C. Simões e T. McIntyre (Eds.), *Actas do II congresso Família, Saúde e Doença: Modelos, investigação e prática em diferentes contextos de saúde* (2.^a ed.), IV, 178-192. Braga: Universidade do Minho.
- Gomes, R., Silva, M. J., Mourisco, S., Silva, S., Mota, A. & Montenegro, N. (2006). Problemas e desafios no exercício da actividade docente: Um estudo sobre o stresse, “burnout” saúde física e satisfação profissional em professores do 3.º ciclo e ensino secundário. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (1), 67-93.
- Gonçalves, C. M. & Coimbra, J. L. (2007). Significados e centralidade do trabalho nas sociedades ocidentais contemporâneas: Uma abordagem psicológica e histórico-social. *Psychologica*, 44, 401-426.
- González Morales, M. G. (2006). Estrés, Afrontamiento y sus consecuencias: El papel del género. Tese Doutoral em Psicologia apresentada à Faculdade de Psicologia. Valência: Universidade de Valência.
- Goulart, I. B. (1998). A psicologia aplicada ao trabalho: Tentativa de delimitação do seu campo na atualidade. In I. B. Goulart & J. R. Sampaio (Org.). *Psicologia do trabalho e gestão de recursos humanos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 41-52.
- Grau, R., Salanova, M. & Peiró (2001). Moderator effects of self-efficacy on occupational stress. *Psychology in Spain*, 5 (1), 63-74.
- Guillén Gestoso, C. L. (2005). La importância del estrés en el mundo actual. Ateneo: *Revista cultural del Ateneo de Cádiz*, 5, 84-95.

- Guillén Gestoso, C. L. (2006). *Estratégias de negociação*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. & Black, W. C. (1995). *Multivariate data analysis with readings*. New Jersey: Prentice Hall International Editions.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hill, M. & Hill, A. (2008). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Jesus, S. N. & Pereira, A. (1994). Estudo das estratégias de “coping” utilizadas pelos professores. *Actas do 5.º Seminário A Componente da Psicologia na Formação de Professores e Outros Agentes Educativos*, Universidade de Évora, 253-268.
- Jesus, S. N. & Rezende, M. (2009). Saúde e bem-estar. In S. N. Jesus e M. Rezende (coord.). *Bem-estar e qualidade de vida: Contributos da Psicologia da Saúde*. Alcochete: Textiverso, 11-29.
- Jesus, S. N. (1999). O stress dos professores e a indisciplina dos alunos: medidas para prevenção e resolução. In A. Afonso, J. Amado, S. N. Jesus. *Sentido da escolaridade, indisciplina e stress nos professores*. Porto: ASA Editores II, S. A., 39-47.
- Jesus, S. N. (2001). *Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?* Porto: ASA Editores II, S. A.
- Jesus, S. N. (2002). *Perspectivas para o bem-estar docente*. Porto: ASA Editores II.
- Jesus, S. N. (2005). Bem-estar docente. Perspectivas para superar o mal-estar dos professores. In A. Pinto e A. Silva (coord.). *Stress e bem-estar nas organizações. Stress e bem-estar. Modelos e domínios de aplicação*. Lisboa: Climepsi Editores, 167-184.
- Jesus, S. N., Abreu, M. V., Santos, E. R. & Pereira, A. M. (1992). Estudo dos factores de mal-estar na profissão docente. *Psicologica*, 8, 51-60.

- Kachigan, S. K. (1991). *Multidimensional statistical analysis: A conceptual introduction*. New York: Radius Press.
- Karasek, R. A. (1979). Job demands, Job decision latitude, and mental strain: Implications for Job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285-308.
- Kyriacou, C. & Chien, P-Y. (2004). Teacher stress in Taiwanese primary schools. *Journal of Educational Enquiry*, 5 (2), 86-104.
- Kyriacou, C. & Sutcliff, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Kyriacou, C. (1980). Coping actions and occupational stress among school teachers. *Research in Education*, 24, 57-61.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout. *Educational Research*, 29, 146-152.
- Latack, J. C. (1984). Career transitions within organizations: An exploratory study of work, nonwork and coping strategies. *Organizational Behaviour and Human Performance*, 34, 296-322.
- Latack, J. C. (1986). Coping with Job Stress: Measures and Future Directions for Scale Development. *Journal of Applied Psychology*, 71 (3), 377-385.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Ediciones Martinez Roca, S. A.
- Leal, I. (1998). *Stress e Burnout*. Porto: Medibial.
- Légeron, P. (2008). Le stress professionnel. *L'Information Psychiatrique*, 84 (9), 809-820.
- Leite, A. C. & Goulart, I. B. (2006). Competência na perspectiva de trabalho. In I. B. Goulart (Org.). *Temas de Psicologia e Administração*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 69-106.

- Leiter, M. (1991). *Coping patterns as predictors of burnout: the function of control and escapist coping patterns*. *Journal of Organizational Behaviour*, 12, 123-144.
- Lipp, M. E. N (2003). O modelo quadrifásico do stress. In M. E. N. Lipp (Org.). *Mecanismos neuropsicofisiológicos do stress: teoria e aplicações clínicas*. São Paulo: Casas do Psicólogo, 17-21.
- Lipp, M. E. N. (2000). O que eu tenho é stress? De onde ele vem? In M. E. N. Lipp (Org.). *O stress está dentro de você*. São Paulo: Editora Contexto, 11-18.
- Martín Hernández, P., Salanova, M., Peiró, J. M. (2003). El estrés laboral. ¿Un concepto Cajón-de-Sastre? *Proyecto Social: Revista de relaciones laborales*, 10-11, 167-185.
- Martínez, I. M. (2004). Autoeficácia al trabajo y a las organizaciones. In M. Salanova, R. Grau, I. M. Martínez, E. Cifre, S. Llorens e M. García-Renedo (Eds.). *Nuevos Horizontes en la Investigación sobre la autoeficacia*. *Col·lecció «Psique»*, 8, 178-186.
- Martins, M.G.T. (2007). Sintomas de stress em professores brasileiros. *Revista Lusófona de Educação*, 10, 109-128.
- Melo, B. T., Gomes, A. R. & Cruz, J. F. (1997). Stress Ocupacional em profissionais da saúde e do ensino. *Psicologia. Teoria, Investigação e prática*, 2 (1), 53-71.
- Miguel-Tobal, J. J., Gonzalez-Ordi, H. & Casado Morales, M. I. (2009). El papel de las emociones en los trastornos cardiovasculares. In J. P. Cruz, s. N. Jesus & C. Nunes (Coord.). *Bem-Estar e Qualidade de Vida: Contributos da Psicologia da Saúde*. Alcochete: Textiverso, Lda., 95-124.
- Morais, F. & Medeiros, T. (2005). Desenvolvimento profissional do professor: A auto-eficácia e as representações dos factores de contexto escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39 (3), 145-168.
- Morais, F. & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento profissional do professor: A chave do problema*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores com patrocínio da Direcção Regional da Ciência e Tecnologia.

- Mota, C. & Matos, P. (2006). *Coping across situations questionnaire – QASQ* numa amostra de adolescents portugueses. *Psychologica*, 43, 211-226.
- NIOSH – National Institute for Occupational Safety and Health (2006).
- O. I. T. (1981). *Emploi et conditions de travail dès enseignants*. Genève: Bureau International de Travail.
- O.M.S. – Organização Mundial de Saúde (1946). *Constituição da OMS*. Genebra.
- Pacheco, J. E. P. & Jesus, S. N. (2008). Burnout, *coping* e estilos de vida em profissionais de saúde. In M. M. M. Siqueira, S. N. Jesus, V. B. Oliveira (Org.), *Psicologia da Saúde. Teoria e Pesquisa* (2.ª edição). São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de S. Paulo, 25-39.
- Paixão, M. & Silva, J. (2007). Estudos sobre o papel da auto-eficácia em contextos educativos. *Psychologica*, 44, 7-10.
- Pajares, F. & Schunk, D. (2002). *Self and self-belief in Psychology and Education: Na historical perspective*. Consultado a 5 de Janeiro de 2009 em <http://www.des.emory.edu/mfp/PSHistoryOfSelf.PDF>
- Paludo, S. S. Koller, S. H. (2007). Psicologia Positiva. *Paidéia*, 2007, 17 (36), 9-20.
- Pedhazur, E (1982). *Multiple regression in behavioral research*. New York: Holt.
- Pedro, N. (2007). *A auto-eficácia e a satisfação profissional dos professores*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação apresentada ao Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Lisboa: ISPA.
- Peiró, J. M. & Ripoll, P. (1999). Psicología de las organizaciones: câmbios recientes, retos y perspectivas. *Rev. de Psicol. Gral y Aplic.*, 52 (2-3), 169-176.
- Peiró, J. M. & Rodríguez, I. (2008). Estrés laboral, liderazgo y salud organizacional. *Papeles del Psicólogo*, 29 (1), 68-82.
- Peiró, J. M. & Salvador (1993). *Estrés laboral y su Control*. Madrid: Edema.

- Peiró, J. M. (2004). El sistema de trabajo y sus implicaciones para la prevención de los riesgos psicosociales en el trabajo. *Univ. Psychol. Bogotá (Colombia)*, 3 (2), 179-186.
- Peiró, J. P. (2001). El estrés laboral: Una perspectiva individual y colectiva. *Prevención, trabajo y salud: Revista del Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo*, 13, 13-38.
- Pereira, A. M. S. (2006). Stresse e doenças: Contributos da Psicologia da Saúde na última década. In Isabel Leal (Eds) *Perspectivas em Psicologia da Saúde*. Coimbra: Quarteto Editora, 145-167.
- Pestana, M. & Gageiro, J. (2005). *Análise de dados para ciências sociais – A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Pinto, A. M., Silva, A. L. & Lima, M. L. (2005). Como lidam os professores com o stress profissional? *Coping e burnout profissional em professores portugueses. Proform@ronline[revista online]*, 7 (1).
- Pinto, A. M., Silva, A. L., Lima, M. L. (2000). Burnout profissional em professores portugueses, comunicação apresentada no *I Congresso Hispano-Português de Psicologia* (Santiago de Compostela).
- Pinto, A. M., Silva, A. L., Lima, M. L. (2003). Stress profissional em professores portugueses: Incidência, preditores e reacção de burnout. *Psychologica*, 33, 181-194.
- Pocinho, M. & Capelo, R. (2009). Vulnerabilidade ao stresse, estratégias de coping e auto-eficácia em professores portugueses. *Educação e Pesquisa*, 35 (2), 351-367.
- Portaria n.º 165-A/2008, de 7 de Outubro. Secretaria Regional de Educação e Cultura.
- Prieto Navarro, L. (2003). *El análisis de las creencias de autoeficacia: un avance hacia el desarrollo profesional del docente*. España: Universidad Pontificia Comillas. Facultad de Ciencias Humanas e Sociales.
- Quirino, A. (2007). *Stress, coping e burnout em professores do 3.º Ciclo*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Saúde apresentada à Universidade do Algarve. Faro: Universidade do Algarve.

- Quivy, R. & Campenhoudt L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, L., Paixão, M. & Silva, J. (2007). O impacto da auto-eficácia no desenvolvimento da identidade vocacional. *Psychologica*, 44, 25-44.
- Reis, E. J. F. B., Araújo, T. M., Carvalho, F. M., Barbalho, L. & Silva, M. O. (2006). Docência e exaustão emocional. *Revista Educação & Sociedade*, 27 (94), 229-253.
- Ribeiro, J. (1996). Escala de avaliação do sentido de eficácia do professor aplicada a professoras dos quinto e sexto anos de escolaridade. In L. Almeida (Org.). *Avaliação Psicológica: formas e contextos*, IV. APPORT: universidade do Minho, 437-442.
- Ribeiro, J. (2006). Relação entre a psicologia positiva e as suas variáveis protectoras, e a qualidade de vida e bem-estar como variáveis de resultado. In I. Leal (Coord.). *Perspectivas em psicologia da saúde*. Coimbra: Quarteto Editora, 231-244.
- Ribeiro, J. (2009). *Coping: estratégias para redução do stress*. *Executive Health and Wellness*, 1 (9), 28-29.
- Rifkin, J. (1995). *O fim dos empregos: o declínio inevitável dos níveis dos empregos e a redução da força global de trabalho*. São Paulo: MAKRON Books.
- Salanova, M. & Schaufeli, W. B. (2004). El engagement de los empleados: un reto emergente para la dirección de los recursos humanos [Work engagement: Na emerging challenge for Human Resources management]. *Trabajo y Salud Social*, 261, 109-138.
- Salanova, M., Bresó, E. & Schaufeli, W. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del burnout y del engagement. *Ansiedad y Estrés*, 11 (2-3), 215-231.
- Salanova, M., Cifre, E., Grau, R., Llorens, S. & Martínez, I. (2005). Antecedentes de la auto-eficácia en profesores y estudiantes universitarios: un modelo causal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21 (1-2), 159-176.

- Salanova, M., Grau, R. & Martínez, I. (2006). Job demands and *coping* behaviour: the moderating role of Professional self-efficacy. *Psychology in Spain*, 10 (1), 1-7.
- Salanova, M., Martínez, I. M. & Llorens, S. (2005). Psicología organizacional positiva. In F, J. Palací (Coord.) *Psicología de las Organizaciones*. Madrid: Pearson-Prentice Hall, 349-376.
- Salgado, J. F. & Peiró, J. M. (2008). The psychology of work, organizations and human resources in Spain. *Papeles del Psicólogo*, 29 (1), 2-5.
- Sampaio, J. R. (1995). As três faces da Psicologia do Trabalho. *Psique*, Belo Horizonte (MG), 5, 58-82.
- Sampaio, J. R. (1998). Psicologia do trabalho em três faces. In I. B. Goulart & J. R. Sampaio (Org.). *Psicologia do trabalho e gestão de recursos humanos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 19-40.
- Sampieri, R., Collado, C. & Lucio. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. S. Paulo: McGraw-Hill.
- Sánchez Sevilla, S., Guillén Gestoso, C. L. & León Rubio, J. M. (2006). La autoeficácia percibida en el afrontamiento de riesgos laborales psicosociales como variable moduladora del burnout. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2-3), 495-504.
- Santos, J. V. & Gonçalves, G. (2009). Cultura/Clima Organizacional e Satisfação Profissional. In J. P. Cruz, s. N. Jesus & C. Nunes (Coord.). *Bem-Estar e Qualidade de Vida: Contributos da Psicologia da Saúde*. Alcochete: Textiverso, Lda.
- Sarriera, J. C., Rocha, B. K. & Pizzinato, A. (2004). Significados do trabalho e valores organizacionais. In J. C. Sarriera, B. K. Rocha & A. Pizzinato (orgs.). *Desafios do mundo do trabalho: orientação, inserção e mudanças*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M. (2002). La evaluación de riesgos psicosociales en el trabajo. *Revista de Prevención, Trabajo y Salud*, 20 4-9.
- Schwarzer, R. & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of Job stress and burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 152-171.

- Schwarzer, R. & Schmitz, G. S. (2004). Perceived self-efficacy as a resource factor in teachers. In M. Salanova, R. Grau, I. M. Martínez, E. Cifre, S. Llorens e M. García-Renedo (Eds.). *Nuevos Horizontes en la Investigación sobre la autoeficacia. Col-lecció «Psique»*, 8, 229-236.
- Seco, M. G. (2002). *A satisfação dos professores: Teorias, modelos e evidências*. Porto: Edições ASA.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: Na introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Seligmann-Silva, E. (1987). Saúde mental e trabalho. In Costa, N. R. & Tundis, S. A. *Cidadania e Loucura – políticas de saúde mental no Brasil*. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes.
- Selye, H. (1984). *The stress of life*. New York: McGraw Hill.
- Semmer, N. (1996). Individual differences, work stress and health. In M. J. Schabracq, J. M. Winnubst & C. L. Cooper (Ed.). *Handbook of work health psychology*, 51-86. New York: John Wiley and Sons/Somerfield & McCrae.
- Serra, A. (2005). As múltiplas facetas do stress. In A. Pinto e A. Silva (coord.). *Stress e bem-estar nas organizações. Stress e bem-estar. Modelos e domínios de aplicação*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Serra, V. A. (1992). *Um modelo descritivo de stress*. Trabalho apresentado em 11 de Maio de 1992, em Praga, durante o Workshop sobre Stress, Management in the Community Settings.
- Shen, Y. (2009). Relationships between self-efficacy, social support and stress coping strategies in chinese primary and secondary school teachers. *Stress & Health: Journal of the International Society for the investigation of Stress*, 25 (2), 129-138.
- Silva, C. & Firmino, H. (1988). Stress e imunocompetência. *Psiquiatria Clínica*, 9 (4), 209-212.
- Silva, J. T. & Paixão, M. P. (2007). Estudos sobre o papel da auto-eficácia em contextos educativos. *Psychologica*, 44, 7-10.

- Silva, T. T. (1995). Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In T. T. Silva, A. F. Moreira (Orgs.). *Territórios conquistados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Editora Vozes, Ltda., 184-202.
- Siqueira, M. M. M. (2009). Bem-Estar no Trabalho. In J. P. Cruz, s. N. Jesus & C. Nunes (Coord.). *Bem-Estar e Qualidade de Vida: Contributos da Psicologia da Saúde*. Alcochete: Textiverso, Lda.
- Siqueira, M. M., Padovam, V. A. (2008). Bases teóricas de Bem-Estar Subjectivo, Bem-Estar Psicológico e Bem-Estar no Trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24 (2), 201-209.
- Somech, A. & Drach-Zahavy, A. (2000). Understanding extra-role behavior in school: The relationship between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers extra-role behavior. *Teaching and Teachers Educatio*, 1 (6), 649-659.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2000). *Using multivariate statistics*. New York: HarperCollins.
- Taylor, S. & Stanton, A. (2006). *Coping resources, coping processes, and mental health*. *Annual Review of Clinical Psychology*, 3, 377-401.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teatcher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational research*, 68: 202-248.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, C. R.; Relvas, A. P. (2003). *A(s) Vida(s) do Professor: Escola e Família*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Vieira, L. S. (2009). O trabalho dá saúde? In J. P. Cruz, s. N. Jesus & C. Nunes (Coord.). *Bem-Estar e Qualidade de Vida: Contributos da Psicologia da Saúde*. Alcochete: Textiverso, Lda., 267- 283.

- Villamarín, F. & Sanz, A. (2004). Autoeficacia e salud: Investigación básica y aplicaciones. In M. Salanova, R. Grau, I. M. Martínez, E. Cifre, S. Lorens e M. García-Renedo (Eds.). Nuevos Horizontes en la Investigación sobre la autoeficacia. *Col·lecció «Psique»*, 8, 119-132.
- Weinman, J., Wright, S. & Johnston, M. (1995). Beliefs and knowledge about health and illness. *Measures in health psychology: A user's portfolio*. Berkshire: NFER-Nelson.
- Wood, R. & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14, 361-384.
- Woolfolk Hoy, A. (2000). Educational Psychology in teacher education. *Educational Psychologist*, 35 (4), 257-270.
- Woolfolk, A. & Hoy, W. (1990). Prospective teachers sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.
- Younghusband, L. (2009). How safe are our teachers? *Education Canada*, 49 (3), 48-50.

ANEXOS

1. Autorización de la SREC para llevar a cabo el estudio.
2. Instrumentos de medición.
3. Organigrama del sistema educativo portugués.

Anexo 1



REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
GOVERNO REGIONAL
SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

EXMA. SENHORA
DRA. MARIA REGINA TEIXEIRA F. CAPELO
DEL. ESCOLAR DA CALHETA
LARGO DA FONTE – VILA DA CALHETA
9370-133 CALHETA

0878 /5

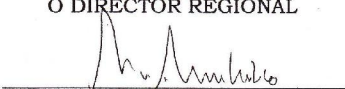
Sua referência	Sua comunicação de	Nossa referência	Data
Of. 223	05/03/09	Proc. 5.79/09	10. MAR 2009

ASSUNTO: **Autorização – Questionário “Stresse, coping e auto-eficácia em professores da Madeira”**

Em referência ao v/ofício, somos a informar V. Exa. que autorizo a investigação referida em epígrafe, que deverá ser operacionalizada junto das Direcções das Escolas com o 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Secundário.

Com os melhores cumprimentos,

O DIRECTOR REGIONAL


(Rui Anacleto Mendes Alves)

MCP

Direcção Regional de Educação - Ed. D. João - Rua Cidade do Cabo, n° 38 - 9050-047 Funchal
☎ 291708420 Fax 291708437

Mod. IE-700-015 – Sig.

Anexo 2



Referência

Colega:

Os seguintes instrumentos de recolha de dados destinam-se à realização de uma pesquisa intitulada *Stresse, coping e auto-eficácia em professores da Madeira*, no âmbito do Curso de Doutoramento em Ciências do Trabalho, promovido pela Faculdade de Ciências do Trabalho da Universidade de Cádiz.

A sua cooperação para este estudo é indispensável, pelo que solicitamos, por favor, que leia todos os itens e responda a todas as questões com a máxima sinceridade indicando com um X a alternativa que melhor corresponde à sua opinião.

Para garantirmos a confidencialidade dos participantes, todos os dados individuais serão tratados de forma anónima e colectiva.

Obrigada pela sua colaboração.

Maria Regina Capelo Teixeira Ferreira Capelo.

DADOS PRÉVIOS

1. Género: Feminino Masculino
2. Idade: 20-30 anos 31-40 anos 41-50 anos Mais de 51 anos
3. Estado civil: Casado/a ou Com companheiro/a Solteiro/a ou Sem companheiro/a
4. Nível de ensino em que exerce a docência: 1.º CEB 2.º CEB 3.º CEB Ensino Secundário
5. Antiguidade (anos de experiência docente): 0-5 anos 6-10 anos 11-15 anos
16-20 anos Mais de 20 anos

BLOCO I

1. Na escala que se segue, assinale com um X o número que melhor indica o **nível de “stresse”** que sente **geralmente** no exercício da sua actividade profissional.

Em termos gerais, a minha actividade profissional provoca-me...				
Nenhum	Pouco	Moderado	Bastante	Elevado
stresse	stresse	stresse	stresse	stresse
0	1	2	3	4

2. Apresentam-se seguidamente várias **fontes** potencialmente geradoras de **“stresse” na actividade profissional** dos professores. Por favor assinale com um X o número que melhor indicar o nível de stresse/pressão que sente no exercício da sua actividade profissional (0=Nenhum Stresse; 4=Elevado Stresse).

		NENHUM STRESSE			ELEVADO STRESSE	
1.	Mau comportamento dos alunos em geral	0	1	2	3	4
2.	Existência de sanções disciplinares pouco adequadas	0	1	2	3	4
3.	Falta de tempo para preparar as aulas	0	1	2	3	4
4.	Falta de iniciativa e vontade de trabalhar pelos alunos	0	1	2	3	4
5.	Trabalho administrativo	0	1	2	3	4
6.	Salário inadequado	0	1	2	3	4
7.	Comportamento indecente/descarado dos alunos	0	1	2	3	4
8.	Falta de aceitação da autoridade do professor	0	1	2	3	4
9.	Demasiado trabalho para fazer	0	1	2	3	4
10.	Alunos com baixas capacidades	0	1	2	3	4
11.	Obrigações burocráticas-administrativas	0	1	2	3	4
12.	Poucas oportuidades de promoção	0	1	2	3	4
13.	Mau comportamento contínuo de alguns alunos	0	1	2	3	4

14.	Falta de poder e influência nas sanções disciplinares	0	1	2	3	4
15.	Falta de tempo para aprofundar o estudo de temas curriculares	0	1	2	3	4
16.	Disparidade nas capacidades dos alunos	0	1	2	3	4
17.	Demasiado trabalho burocrático	0	1	2	3	4
18.	Baixo estatuto sócio-profissional da profissão	0	1	2	3	4
19.	Alunos barulhentos	0	1	2	3	4
20.	Ineficácia das sanções disciplinares existentes	0	1	2	3	4
21.	Exigências e obrigações para além do período lectivo	0	1	2	3	4
22.	Alunos com capacidades muito diferentes	0	1	2	3	4
23.	Excesso de tarefas de carácter burocrático	0	1	2	3	4
24.	Carreira pouco estruturada	0	1	2	3	4
25.	Políticas disciplinares inadequadas da escola e do ensino	0	1	2	3	4
26.	Ritmo demasiado rápido do período lectivo	0	1	2	3	4
27.	Alunos que demonstram falta de interesse	0	1	2	3	4
28.	Deveres e obrigações administrativas	0	1	2	3	4
29.	Falta de perspectivas de desenvolvimento e promoção na carreira	0	1	2	3	4
30.	Problemas de comportamento difícil	0	1	2	3	4
31.	Falta de participação nas decisões disciplinares a tomar	0	1	2	3	4
32.	Falta de tempo para cumprir o programa	0	1	2	3	4
33.	Nível de barulho bastante elevado nas aulas	0	1	2	3	4
34.	Alunos pouco motivados	0	1	2	3	4
35.	Falta de estabilidade e segurança na carreira	0	1	2	3	4
36.	Turmas difíceis	0	1	2	3	4

BLOCO II

As pessoas podem lidar com o mal-estar profissional de diversas formas. Indique, através de uma cruz (x), numa escala de 1 a 5, o grau em que utiliza cada uma das estratégias abaixo referidas quando sente mal-estar por causa de situações do seu trabalho, tendo em conta que cada um dos algarismos significa o seguinte:

1. Quase nunca; 2. Poucas vezes; 3. Algumas vezes; 4. Muitas vezes; 5. Quase sempre.

1.	Discutir a situação com o meu supervisor	1	2	3	4	5
2.	Tentar ser muito organizado para poder gerir as situações	1	2	3	4	5
3.	Falar com outras pessoas envolvidas	1	2	3	4	5
4.	Tentar ver a situação como uma oportunidade para aprender e desenvolver novas competências	1	2	3	4	5
5.	Colocar atenção redobrada no planeamento e no horário, para não cometer erros	1	2	3	4	5
6.	Tentar pensar em mim como um vencedor, como alguém que chega sempre de cabeça erguida	1	2	3	4	5
7.	Dizer a mim próprio que posso provavelmente trabalhar as coisas à minha maneira	1	2	3	4	5
8.	Dedicar mais tempo e energia a fazer o meu trabalho	1	2	3	4	5
9.	Tentar obter o apoio de mais pessoas envolvidas na situação	1	2	3	4	5
10.	Pensar nas mudanças que podem ser feitas na situação	1	2	3	4	5
11.	Tentar trabalhar mais depressa e eficazmente	1	2	3	4	5
12.	Decidir o que deve ser feito e explicar isso às pessoas que se encontram envolvidas	1	2	3	4	5
13.	Dar o meu melhor para fazer aquilo que penso ser esperado de mim	1	2	3	4	5
14.	Pedir a ajuda das pessoas que têm o poder de fazer alguma coisa por mim	1	2	3	4	5
15.	Procurar conselhos de pessoas que se encontram fora da situação, mas que me podem ajudar a pensar como fazer o que é esperado de mim	1	2	3	4	5
16.	Trabalhar para a mudança de políticas que estão na base da situação	1	2	3	4	5
17.	Empenhar-me mais no trabalho e trabalhar durante mais horas	1	2	3	4	5
18.	Evitar encontrar-me na situação se puder	1	2	3	4	5
19.	Dizer a mim próprio que o tempo toma conta deste tipo de situações	1	2	3	4	5
20.	Tentar estar fora de situações deste tipo	1	2	3	4	5
21.	Lembrar-me que o trabalho não é tudo	1	2	3	4	5
22.	Antecipar as consequências negativas para estar preparado para o pior	1	2	3	4	5

23.	Delegar o trabalho a outros	1	2	3	4	5
24.	Separar-me tanto quanto possível das pessoas que criaram esta situação	1	2	3	4	5
25.	Tentar não ficar interessado sobre a situação	1	2	3	4	5
26.	Fazer o meu melhor para sair graciosamente da situação	1	2	3	4	5
27.	Aceitar esta situação porque não há nada que eu possa fazer para a modificar	1	2	3	4	5
28.	Estabelecer as minhas próprias prioridades com base no que gosto de fazer	1	2	3	4	5
29.	Dormir	1	2	3	4	5
30.	Beber um pouco de licor, cerveja ou vinho	1	2	3	4	5
31.	Beber mais quantidade de bebidas alcoólicas que o devido	1	2	3	4	5
32.	Tomar tranquilizantes, sedativos ou outros medicamentos	1	2	3	4	5
33.	Praticar desporto	1	2	3	4	5
34.	Praticar meditação transcendental	1	2	3	4	5
35.	Usar o treino de “biofeedback”	1	2	3	4	5
36.	Fazer relaxamento	1	2	3	4	5
37.	Procurar a companhia dos amigos	1	2	3	4	5
38.	Procurar a companhia da família	1	2	3	4	5
39.	Comer	1	2	3	4	5
40.	Ver televisão	1	2	3	4	5
41.	Assistir a acontecimentos desportivos, culturais ou comunitários	1	2	3	4	5
42.	Afastar os problemas da família ou dos amigos	1	2	3	4	5
43.	Adoptar passatempos, como sejam actividades de leitura	1	2	3	4	5
44.	Fazer compras/ Gastar dinheiro	1	2	3	4	5
45.	Trabalhar menos tempo	1	2	3	4	5
46.	Mudar o estado físico, arranjando o cabelo, fazendo massagens, sauna ou actividade sexual	1	2	3	4	5
47.	Fazer uma viagem para outra cidade	1	2	3	4	5
48.	“Sonhar” durante as horas de trabalho	1	2	3	4	5
49.	Procurar ajuda profissional ou aconselhamento	1	2	3	4	5
50.	Rezar	1	2	3	4	5
51.	Queixar-me a outras pessoas	1	2	3	4	5
52.	Fumar	1	2	3	4	5

BLOCO III

Indique com um X o nível em que acha que consegue:

	Pouco 1	2	3	4	Bastante 5	
1.	Promover aprendizagem mesmo quando os alunos não têm apoio em casa.	1	2	3	4	5
2.	Influenciar as decisões que são tomadas na sua escola.	1	2	3	4	5
3.	Estimular os relacionamentos pessoais entre professores.	1	2	3	4	5
4.	Levar os pais a envolverem-se nas actividades escolares.	1	2	3	4	5
5.	Fazer da sua escola um lugar seguro.	1	2	3	4	5
6.	Aceder aos equipamentos e materiais pedagógicos de que precisa.	1	2	3	4	5
7.	Levar os alunos a seguir as regras da sala de aula.	1	2	3	4	5
8.	Influenciar a constituição de turmas na sua escola.	1	2	3	4	5
9.	Melhorar a memória dos alunos relativamente a conteúdos ensinados em lições anteriores.	1	2	3	4	5
10.	Fomentar boas relações profissionais entre os seus colegas.	1	2	3	4	5
11.	Chegar aos alunos mais difíceis.	1	2	3	4	5
12.	Fazer com que os alunos sintam prazer em vir à escola.	1	2	3	4	5
13.	Motivar os alunos com pouco interesse nos trabalhos escolares.	1	2	3	4	5
14.	Levar os alunos a acreditar que eles conseguem ter sucesso escolar.	1	2	3	4	5
15.	Fazer com que os pais se sintam confortáveis em vir à escola.	1	2	3	4	5
16.	Suplantar a influência exercida por condições sócio-económicas adversas na aprendizagem dos alunos.	1	2	3	4	5
17.	Controlar os comportamentos disruptivos em sala de aula.	1	2	3	4	5
18.	Manter bons níveis comunicacionais com os órgãos de gestão.	1	2	3	4	5
19.	Levar os alunos a realizar os seus trabalhos de casa.	1	2	3	4	5

20.	Apoiar os pais a ajudar os alunos a ter sucesso escolar.	1	2	3	4	5
21.	Manter os alunos a realizar actividades difíceis.	1	2	3	4	5
22.	Ajudar os outros professores nas suas competências institucionais.	1	2	3	4	5
23.	Prevenir comportamentos problemáticos nos intervalos.	1	2	3	4	5
24.	Fazer com que os alunos confiem nos seus professores.	1	2	3	4	5
25.	Expressar livremente a sua opinião em relação aos vários problemas da sua escola.	1	2	3	4	5
26.	Fazer para reduzir o abandono escolar dos alunos.	1	2	3	4	5
27.	Levar os alunos a trabalhar em grupo.	1	2	3	4	5
28.	Fazer para reduzir o absentismo escolar dos alunos.	1	2	3	4	5
29.	Aumentar a colaboração entre professores e órgãos de gestão com vista a manter o adequado curso das actividades da escola.	1	2	3	4	5

UMA VEZ TERMINADO O QUESTIONÁRIO, POR FAVOR, VERIFIQUE SE RESPONDEU A TODAS AS QUESTÕES E DEVOLVA-O, NA DATA PREVIAMENTE ACORDADA, AO RESPONSÁVEL PELA RECOLHA NA SUA ESCOLA.

MUITO OBRIGADA POR PARTICIPAR NESTE ESTUDO.

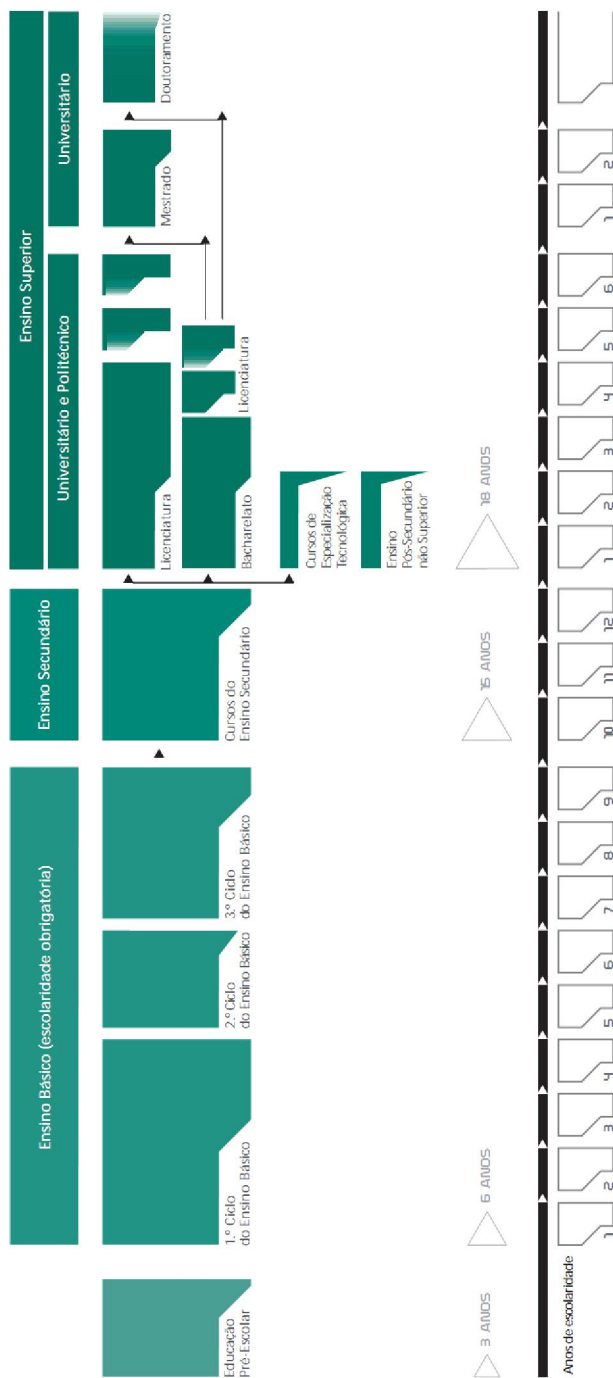
Para qualquer informação, dirigir-se a:

Maria Regina Teixeira Ferreira Capelo

e-mail: regina.teixeiracapelo@alum.uca.es

Anexo 3

Sistema Educativo Português Organograma simplificado



Organograma do sistema educativo português

Fonte: http://www.sg.min-edu.pt/docs/sistema_educativo.pdf

APÉNDICE

1. Pedido de autorização para realizar o estudo na RAM
2. Pedido de autorização para aplicar os questionários nas escolas
3. Tabla de distribución e retorno de cuestionarios
4. Representatividade de la muestra
5. Verificación de la fiabilidade de los instrumentos
6. Verificación de la normalidade de la muestra
7. Soluciones de intercorrelaciones
8. Gráficos y diagramas
9. Resumen

1. Pedido de autorização para realizar o estudo na RAM

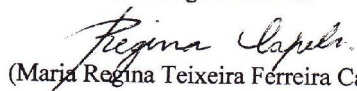
Exmo. Senhor Director Regional de Educação
Dr. Rui Anacleto Mendes Alves
Direcção Regional de Educação
Rua Cidade do Cabo, nº 38
9050 – 047 Funchal

Calheta, 3 de Março de 2009.

Maria Regina Teixeira Ferreira Capelo, natural do Arco da Calheta, portadora do BI nº 6333229, emitido pelo Arquivo de Identificação de Funchal, a 19/12/2003, residente na Estrada Regional 225, nº 15, 9370-042, Arco da Calheta, com o telefone TMN 965240382, Delegada Escolar do município da Calheta, a frequentar o Curso de Doutoramento em Ciências do Trabalho, promovido pela Universidade de Cádiz, vem, por este meio, solicitar a V. Ex^a se digne autorizar a aplicação de um questionário aos professores das Escolas do 1º, 2º, 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário da Madeira, no âmbito do estudo intitulado “Stresse, *coping* e auto-eficácia em professores da Madeira”, cujo objectivo é analisar a relação entre a auto-eficácia, as estratégias de *coping* e o stresse nos professores da Madeira.

Pede deferimento

A Delegada Escolar


(Maria Regina Teixeira Ferreira Capelo)

2. Pedido de aplicação dos questionários nas escolas

Exm.º Senhor,

Assunto: Aplicação de questionários.

Eu, Maria Regina Teixeira Ferreira Capelo, venho, mui respeitosamente, solicitar a V. colaboração no sentido da aplicação dos questionários em anexo, junto dos Professores (1.º, 2.º, 3.º CEB e Secundário) que exercem funções na escola que V. Ex.ª lidera.

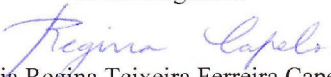
Os instrumentos de recolha de dados destinam-se à realização de uma pesquisa intitulada Stresse, coping e auto-eficácia em professores da Madeira, no âmbito do Curso de Doutoramento em Ciências do Trabalho, promovido pela Faculdade de Ciências do Trabalho da Universidade de Cádiz.

Solicito, ainda, a V. Ex.ª se digne providenciar a recolha dos referidos questionários após o preenchimento até ao próximo dia 30 de Junho.

Grata pela atenção dispensada,

Com os melhores cumprimentos, me subscrevo,

A Investigadora


(Maria Regina Teixeira Ferreira Capelo).

3. Tabla de distribución e retorno de cuestionarios

Stresse coping e auto-eficácia em professores da Madeira (Questionários)				
N.º	Escola/Área Escolar	Questionários distribuídos	Questionários devolvidos	Morbilidade
1	Delegação Escolar Calheta	86	76	10
2	Delegação Escolar Ponta Sol	60	44	16
3	Delegação Escolar Ribeira Brava	60	52	8
4	Delegação Escolar Câmara Lobos	40	35	5
5	Delegação Escolar Funchal	40	27	13
6	Delegação Escolar Santa Cruz	120	53	67
7	Delegação Escolar Machico	60	50	10
8	Delegação Escolar Santana	40	29	11
9	Delegação Escolar S. Vicente	40	36	4
10	EBS Calheta	70	38	32
11	EB1,2,3/PE Prof. Francisco Barreto	30	19	11
12	EBS D. Lucinda Andrade	60	31	29
13	EBS Bispo Ferreira Cabral (Santana)	70	66	4
14	EBS Santa Cruz	50	21	29
15	EB23 Bartolomeu Perestrelo	100	50	50
16	ES Francisco Franco	90	11	79
17	ES Jaime Moniz	60	17	43
18	EBS Ponta do Sol	60	47	13
19	EB23 Torre	40	36	4
20	EBS Ângelo Augusto Silva	100	27	73
Total		1276	765	511

Apêndice 4

Representatividade de la muestra

No estudo *stress, coping e auto-eficácia em professores da ilha da Madeira*, a população em exercício, no ano escolar 2008-2009, era de 5137 docentes do 1.º, 2.º, 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. O número de inquiridos, neste estudo, com questionários válidos é de 765. De seguida, procuramos efectuar a estimativa do n da amostra em função do N da população:

$$n\emptyset = \frac{1}{E\emptyset^2} = \frac{1}{0,05^2} = \frac{1}{0,025} = 400$$

$$n\emptyset = 400$$

$$n = \frac{n.n\emptyset}{N + n\emptyset} = \frac{5137 \times 400}{5137 + 400} = \frac{2054800}{5537} \approx 371,103486$$

$$n \text{ (amostra)} \approx 371$$

Aceitando uma margem de erro de 5%, o número da amostra de professores representativo da população é de 371 (371,103486). Logo, a amostra de 765 sujeitos é bastante representativa do universo.

Para a recolha de informação indispensável à testagem das nossas hipóteses, apoiámo-nos em Quivy e Campenhoudt (1998) e socorremo-nos da metodologia de investigação quantitativa uma vez que, esta, permite abranger, num espaço condensado de tempo, um número considerável de participantes, preserva o anonimato assegurando a autenticidade de respostas e possibilita a utilização de amostras mais alargadas.

Apêndice 5

Verificación de la fiabilidad de los instrumentos

Tabela 1: Consistência interna do QSP

Sub-escalas	Gomes et al. (2006) (N=127)	Estudo Actual (N=765)
Comportamentos inadequados/indisciplina dos alunos	0,96	0,92
Pressões de tempo/excesso de trabalho	0,83	0,85
Diferentes capacidades e motivações dos alunos	0,71	0,84
Estatuto da carreira docente	0,76	0,89
Trabalho burocrático/administrativo	0,76	0,94
Políticas disciplinares inadequadas	a)-	0,87

- a) O QSP de Gomes e colaboradores (2006) não inclui o factor Políticas disciplinares inadequadas.

É de referir que o estudo da fidelidade e da validade do instrumento revelou que o Questionário de Stresse nos Professores (QSP) é um instrumento credível e com boas características psicométricas, uma vez que os coeficientes de consistência interna (alpha de Cronbach) são superiores a 0,70 em todas as dimensões: Comportamentos inadequados/indisciplina dos alunos 0,92; Pressões de tempo/excesso de trabalho 0,85; Diferentes capacidades e motivações dos alunos 0,84; Estatuto da carreira docente 0,89; Trabalho burocrático/administrativo 0,94; Políticas disciplinares inadequadas 0,87. Refira-se que os coeficientes obtidos no nosso estudo revelaram-se mais elevados comparativamente aos alcançados por Gomes e colaboradores (2006) na versão inicial do Questionário de Stresse dos Professores, à excepção do factor Comportamentos inadequados/indisciplina dos alunos que é menor.

Calcularam-se, também, os coeficientes de consistência interna (alpha de Cronbach) para cada uma das sub-escalas, com base na totalidade dos itens. Os resultados permitiram verificar que as sub-escalas do *Coping Job Scale* possuem coeficientes de 0,89 nas Estratégias de confronto ou controlo; 0,80 nas Estratégias evasão ou escape; e 0,08 nas Estratégias de gestão de sintomas. Convém salientar que os valores de consistência interna do nosso

estudo são ligeiramente superiores aos obtidos por Jesus e Pereira (1994) e por Quirino (2007) nas sub-escalas de Controlo (0,80 e 0,83), Escape (0,70 e 0,73) e Gestão de Sintomas (0,78 e 0,80), respectivamente.

Refira-se, ainda que o alpha de Cronbach da sub-escala controlo é o mais elevado nos três estudos de entre as sub-escalas aplicadas.

Tabela 2: Consistência interna do CJS

Sub-escalas	Jesus e Pereira (1994) (N=179)	Quirino (2007) (N=126)	Estudo Actual (N=765)
Estratégias de Controlo	0,80	0,83	0,89
Estratégias de Escape	0,70	0,73	0,80
Estratégias de Gestão de Sintomas	0,78	0,80	0,81

Foram, igualmente, calculados os coeficientes de fidelidade (alphas de Cronbach) para cada uma das dimensões da Escala de Auto-eficácia dos Professores. Foi encontrado um alpha de Cronbach de 0,73 na eficácia instrucional; de 0,76 na Eficácia nos relacionamentos interpessoais; de 0,82 na eficácia na promoção do envolvimento parental; de 0,49 na eficácia na tomada de decisão; de 0,86 na eficácia no estabelecimento de um bom ambiente escolar; e de 0,68 na eficácia na manutenção da disciplina. Verificamos que os coeficientes obtidos no nosso estudo diferem dos obtidos por Pedro (2007) revelando-se significativamente superiores nas dimensões eficácia na promoção do envolvimento parental, eficácia nos relacionamentos interpessoais e eficácia no estabelecimento de um bom ambiente escolar. Por outro lado, nas dimensões Eficácia instrucional, Eficácia na influência na tomada de decisão e eficácia na manutenção da disciplina, o nosso estudo apresenta coeficientes de fiabilidade inferiores aos revelados por Pedro (2007), conforme o expresso na tabela seguinte:

Tabela 3: Consistência interna da escala de auto-eficácia do professor

Sub-escalas	Pedro (2007) (N=154)	Estudo Actual (N=765)
Eficácia instrucional	0,75	0,73
Eficácia nos relacionamentos interpessoais	0,74	0,76
Eficácia na promoção do envolvimento parental	0,73	0,82
Eficácia na influência na tomada de decisão	0,69	0,49
Eficácia no estabelecimento de um bom ambiente escolar	0,79	0,86
Eficácia na manutenção da disciplina	0,71	0,68

Face aos resultados obtidos, a opção recaiu por retirarmos a categoria eficácia na tomada de decisão (0,49) devido ao baixo índice alpha de Cronbach encontrado neste estudo.

6. Verificación de la normalidade de la muestra

A aplicação do teste *Lilliefors* revelou valores de significância de $p < 0,05$ para todas as variáveis, o que permite rejeitar a hipótese nula, isto é, a hipótese de que as variáveis seguem uma distribuição normal (tabela 5). Para Hill e Hill (2008), uma distribuição pode ser considerada adequadamente normal quando a estatística não é significativa. Para além disso, importa referir que este teste revela-se muito sensível a amostras de grande dimensão, e, a questão da normalidade é contornável quando o tamanho da amostra é suficientemente grande, que, no caso em apreço é de 765 participantes.

Tabela 5: Resultados obtidos no teste de normalidade Kolmogorov-Smirnov com a correção de *Lilliefors*

Variáveis	Valor do teste de normalidade	df (N)	Sig.
Nível de stresse	,322	711	,000
Comportamentos inadequados/indisciplina dos alunos	,103	711	,000
Pressões de tempo e excesso de trabalho	,085	711	,000
Diferentes capacidades e motivações dos alunos	,068	711	,000
Estatuto da Carreira Docente	,072	711	,000
Trabalho burocrático/Administrativo	,096	711	,000
Políticas disciplinares inadequadas	,077	711	,000
Estratégias de controlo	,080	711	,000
Estratégias de evitamento	,039	711	,013
Estratégias de gestão de sintomas	,038	711	,017
Eficácia instrucional	,063	711	,000
Eficácia na manutenção da disciplina	,117	711	,000
Eficácia na promoção do envolvimento parental	,100	711	,000
Eficácia no estabelecimento de um bom ambiente escolar	,055	711	,000
Eficácia nos relacionamentos interpessoais	,092	711	,000

7. Intercorrelações entre as diferentes variáveis

	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
16	1	,713**	,636**	,821**	,607**	,906**	,315**	,078**	,143**	-,017	,070	,060	,121**	,073**	-,007	,001
15		1	,554**	,754**	,602**	,809**	,302**	,073**	,116**	-,037	,025	,040	,090**	,078**	-,041	-,012
14			1	,701**	,521**	,774**	,294**	,105**	,135**	,006	,121**	,128**	,110**	,092**	-,013	,030
13				1	,731**	,942**	,341**	,073**	,157**	-,024	,036	,063	,107**	,044	-,026	,018
12					1	,796**	,340**	,040	,113**	,013	-,003	,020	,055	,040	-,010	-,033
11						1	,360**	,088**	,159**	-,022	,057	,075	,114**	,071	-,024	-,002
10							1	,367**	,238**	,197**	,291**	,250**	,289**	,196**	,240**	,106**
9								1	,376**	,114**	,205**	,156**	,223**	,137**	,184**	,032
8									1	,027	,122**	,095**	,193**	,138**	,097**	,045
7										1	,544**	,608**	,371**	,291**	,733**	,320**
6											1	,641**	,622**	,584**	,634**	,401**
5												1	,580**	,435**	,591**	,335**
4													1	,519**	,568**	,293**
3														1	,446**	,262**
2															1	,369**
1																1

** Correlações significantes para $p < 0,01$

* Correlações significantes para $p < 0,05$

Abreviaturas: 1- Nível de stress; 2- Políticas disciplinares inadequadas; 3 - Trabalho burocrático/administrativo; 4 - Esatuto da Carreira Docente; 5 - Diferentes capacidades e motivações dos alunos; 6 - Pressões de tempo e excesso de trabalho; 7 - Comportamentos inadequados/indisciplina dos alunos; 8 - Estratégias de gestão de sintomas; 9 - Estratégias de evitamento; 10 - Estratégias de controlo; 11 - Auto-eficácia; 12 - Eficácia nos relacionamentos interpessoais; 13 - Eficácia no estabelecimento de um bom ambiente escolar; 14 - Eficácia na promoção do envolvimento parental; 15 - Eficácia na manutenção da disciplina; 16 - Eficácia instrucional.

8. Gráficos y diagramas

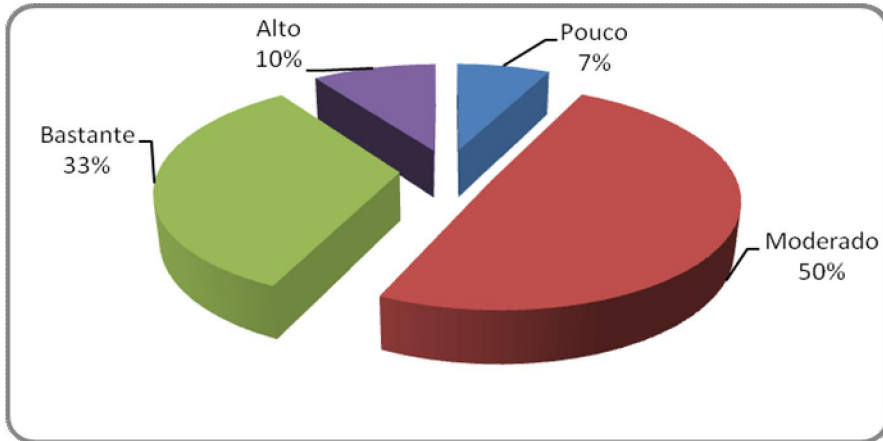


Gráfico 1: El estrés profesional de los profesores

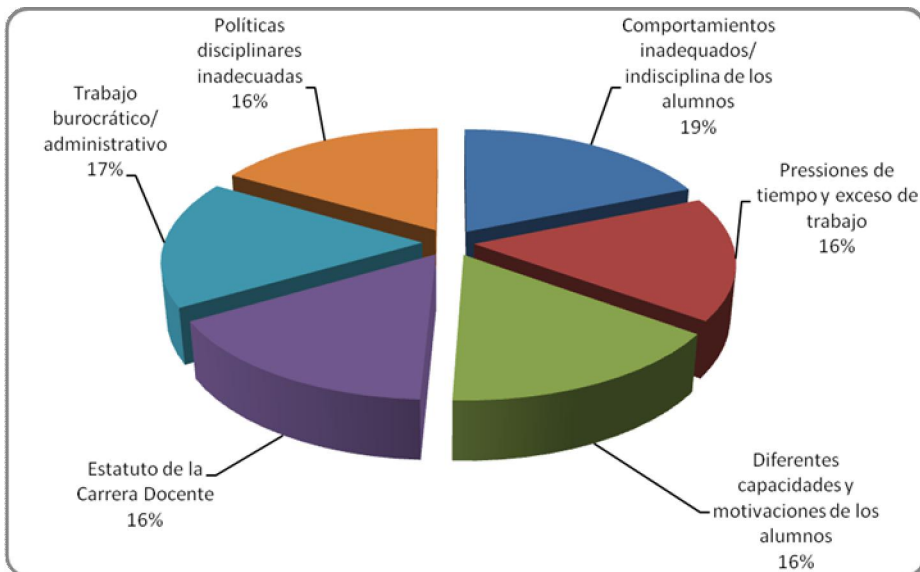


Gráfico 2: Variables situacionales fuentes de estrés

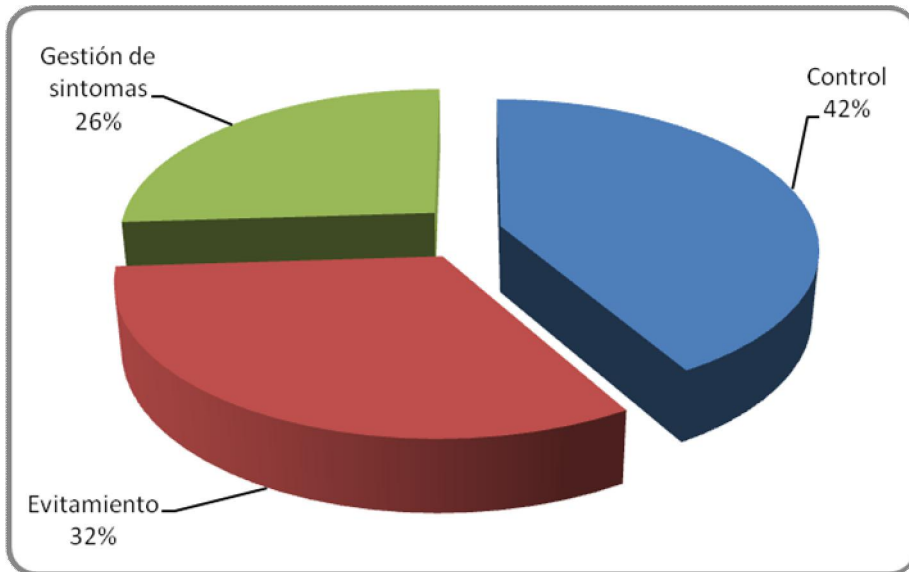


Gráfico 3: Variables psicológicas - coping

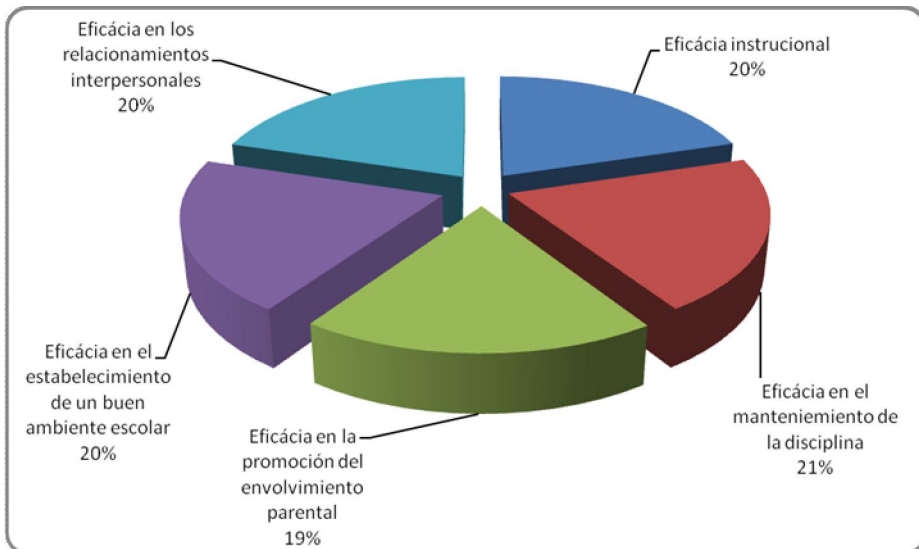


Gráfico 4: Variables psicológicas - autoeficacia

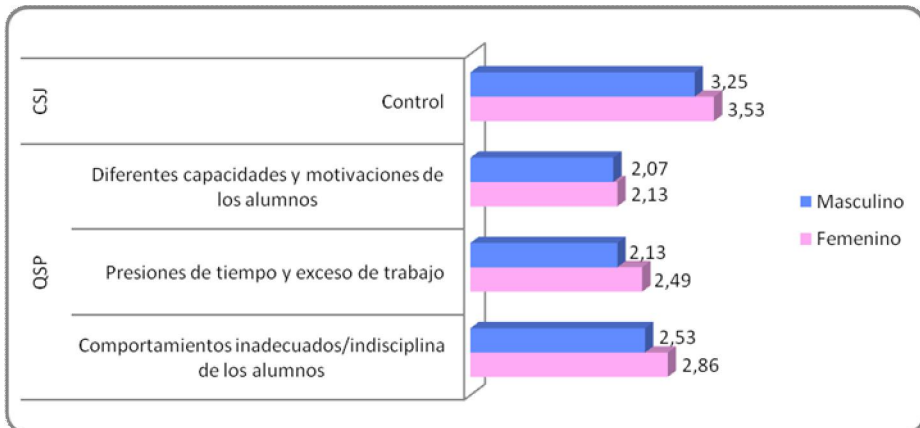


Diagrama 1: Representaciones de los factores que varían en función del género

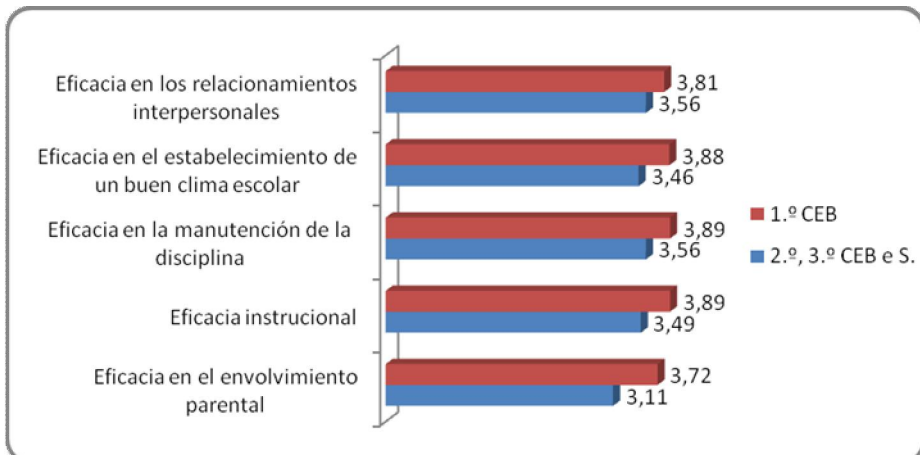


Diagrama 2: Representación de los factores que varían en función del nivel de educación

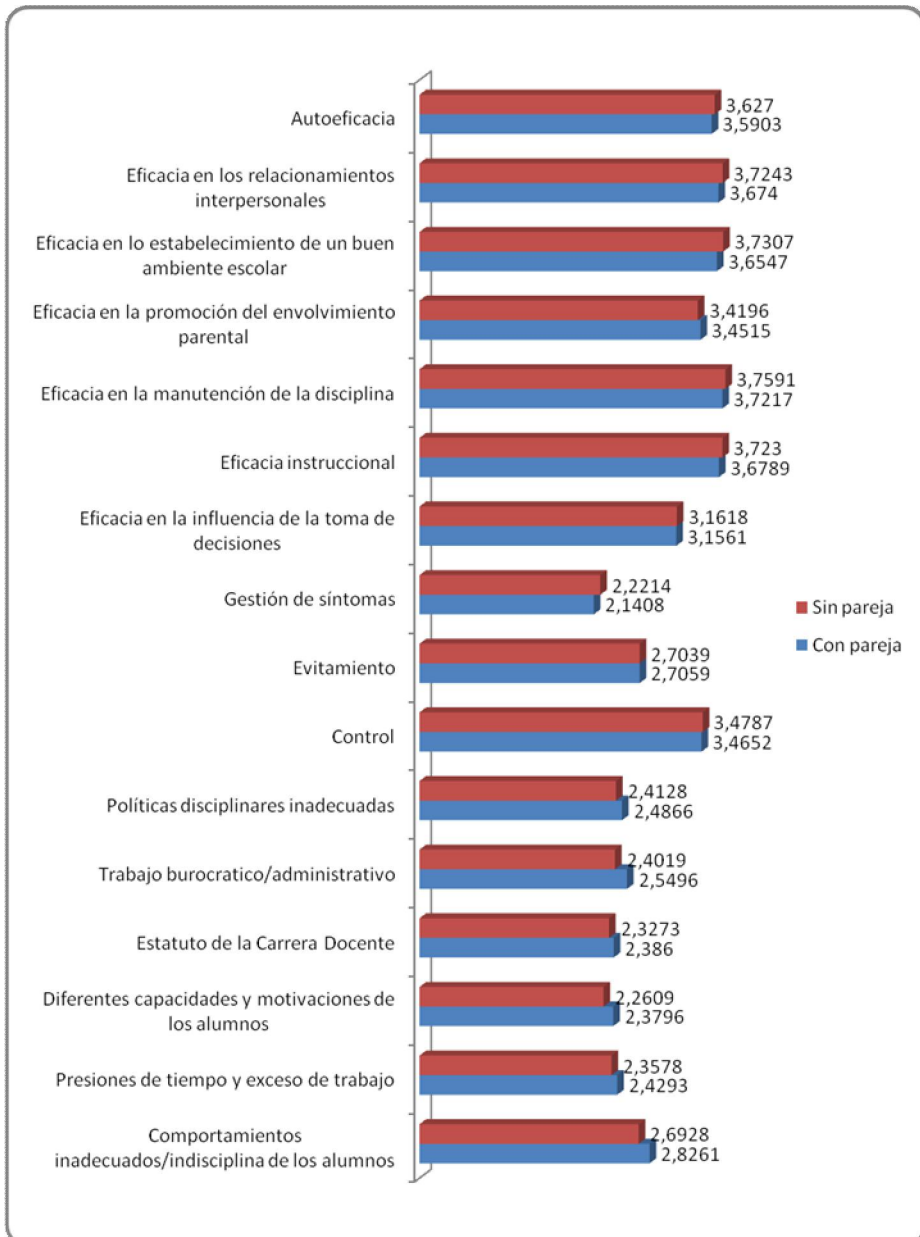


Diagrama 3: Representación de los factores que varían en función del estado civil

Diagrama 4: Representación de los factores que varían en función de la edad

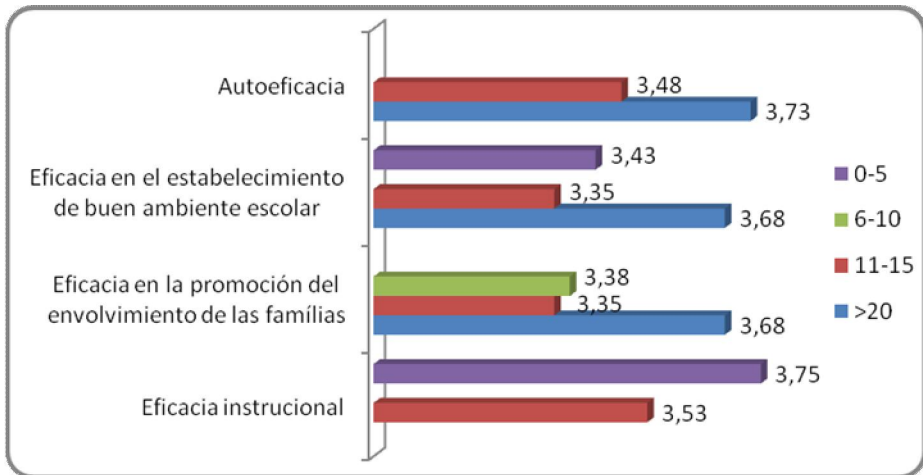


Diagrama 5: Representación de los factores que varían en función de la antigüedad

9. RESUMEN

Este estudio investiga el grado de incidencia de estrés laboral (Lazarus y Folkman, 1984; Jesús, 2005) en una muestra de profesores en la Educación Básica e Secundaria, oficiales, de la isla de Madeira, mediante el estudio de las variables afrontamiento (Latack, 1986; Jesus & Pereira, 1994) y autoeficacia (Bandura, 1997). Los encuestados fueron 765 docentes del 1º, 2º, 3º Ciclo de Educación Básica y Educación Secundaria. Para evaluar las variables de estudio, se utilizó el cuestionario sobre el estrés docente (Gomes, 2007), el Coping Job Scale de Latack (1986) adaptado por Jesus y Pereira (1994) y el cuestionario de autoeficacia del personal docente (Pedro, 2007). Los resultados obtenidos sugieren las siguientes conclusiones: la percepción de altos niveles de estrés en el trabajo (42% de los profesores); las fuentes de estrés más perturbadoras son la mala actitud de los estudiantes y las correspondientes medidas de intervención inadecuadas; los factores situacionales inherentes a el contenido funcional y la sobrecarga de trabajo están causando estrés y malestar en los profesores; los maestros se basan principalmente en las estrategias de control; los profesores revelan percepciones de autoeficacia alta (3,60); existe una asociación positiva entre la percepción de estrés en la enseñanza y las estrategias de control; existe una asociación entre la autoeficacia general y las estrategias de control; existe una asociación entre la percepción de autoeficacia general y el nivel global de estrés percibido; y se detectó varias diferencias significativas en función de las variables sociodemográficas y profesionales. Este trabajo sugiere la capacidad predictiva de las dimensiones de la autoeficacia como variable moderadora cuando, al mismo tiempo, articula con el *coping* y las variables sociodemográficas profesionales, en estrés docente.

Palabras clave: autoeficacia, *coping*, profesores, estrés, trabajo.