

EL ESTRÉS DE LOS PROFESORES: ESTRATEGIAS PSICOLOGICAS DE INTERVENCION PARA SU MANEJO Y CONTROL*

por A. POLAINO-LORENTE
Universidad Complutense de Madrid

1. Elogio del estrés y de la ansiedad de los profesores

El estrés tiene hoy mala prensa. Como uno de los jinetes apocalípticos del mundo contemporáneo salta una y otra vez a los medios de comunicación social de cada día, atemorizándonos con evidencias puntuales en las que fácilmente cada uno puede reconocerse y así asentir: ¡También yo estoy estresado!

Al estrés se le cargan demasiadas consecuencias negativas. Cuando sin motivos suficientes el hombre se irrita, cuando no puede conciliar el sueño o cuando su tensión arterial sube por encima de donde debiera, el estrés carga con las responsabilidades. Pero no por tópico es menos cierto. Realmente sí, el estrés preside nuestra cultura, sazonzando la actividad humana toda. Pero si, como parece, sus consecuencias son siempre negativas —la patología psicosomática, en todas sus manifestaciones, está enraizada con el estrés y sin él no podrían explicarse— ¿es que el organismo humano está mal construido? ¿Está acaso mal concebido nuestro cuerpo para una civilización con tantas exigencias como la nuestra? ¿Qué es lo que en definitiva está mal organizado: nuestro organismo o las circunstancias con las que éste tiene que habérselas cada día? A lo que parece, es muy probable que lo que tengamos mal organizadas sean nuestras circunstancias y, más fundamentalmente, el estilo de vida que tal vez hemos elegido sin ser muy conscientes de ello.

En todo caso, si el estrés es perjudicial, lo es "malgré lui meme". Como reacción para el ajuste psicofisiológico y ambiental hay que afirmar, hoy como ayer, que el estrés no sólo no es patológico sino fisiológico, que no está de más, que no sobra en nuestro funcionalismo, sino que más bien nos es absolutamente necesario, más aún: imprescindible.

Si nuestro organismo no estuviese dotado con esos dispositivos puede afirmarse, con

* Comunicación al Coloquio "Repercusiones de la práctica profesional sobre la personalidad de los profesores". Málaga, 13-16 Septiembre, 1982.

toda seguridad, que ninguno de nosotros estaríamos hoy aquí, sencillamente porque ninguno de nosotros estaría todavía vivo.

Por eso he creído oportuno que nos iniciáramos en el tema que estos días nos tendrá ocupados, haciendo un elogio del estrés.

Antes de seguir adelante me gustaría dejar constancia de que estrés y ansiedad no son dos conceptos superponibles, idénticos y ni siquiera sinónimos.

El estrés designa lo que acontece en nuestro organismo frente a determinadas situaciones, muy variadas por cierto: desde una simple infección al sobresalto que experimentamos cuando sentimos la vida amenazada, pongo por caso, por el peligro inminente de ser atropellados en la calle por un vehículo.

La ansiedad es un concepto más vago y, para lo que aquí nos interesa, podríamos hacerla consistir en las consecuencias nocivas o no que del estrés resultan. La ansiedad resulta del estrés; el estrés causa, aunque no siempre, ansiedad.

El estrés está más vinculado a la fisiología del organismo; la ansiedad, en cambio, a la fisiología y a la psicología del individuo. Al no ser conceptos intercambiables entre sí, no parece que sea aconsejable explicar uno apelando al otro, a pesar de que entre ambos haya muchas conexiones.

Si el estrés es una función, la ansiedad es o puede llegar a ser una de las consecuencias de esa función y, a la vez, algo más que mera consecuencia, puesto que también interviene —sería largo de explicar incluso a pesar de apelar a las teorías del condicionamiento comportamental—, de algún modo, como factor que desencadena, que dispara los resortes de nuestro organismo por los que éste se estresa.

Acaso alguien bienintencionado podría acusarme de circularidad, de tautología casi, por las anteriores afirmaciones. Según esto, la ansiedad se causaría a sí misma; siendo una consecuencia, como parece, derivada del estrés, simultáneamente es su principio por cuanto contribuye a ponerlo en marcha. Pues en algún modo así es, sólo que en la ansiedad hay como dos niveles o dimensiones: una biológica y comportamental; otra, subjetiva, cognitiva e intencional.

Si consideramos ambas dimensiones lo que parece circularidad, dejará de serlo. La ansiedad es consecuencia del estrés en tanto que contemplada en su dimensión efectorial, comportamental y biológica; pero la ansiedad es causa del estrés si se la entiende desde su dimensión cognitiva, intencional y subjetiva.

En cierto modo el estrés no es ni una *causa a se*, ni una *causa sui*; quiero decir que el estrés no es causa de sí mismo y, en consecuencia, necesita de algo que no es él por cuya virtud se moviliza. Y resulta que eso que acaba desperezando al estrés no es otra cosa que ciertos factores cognitivos —por ceñirme al tema de que aquí estamos tratando— que son inseparables y, si se me apura, indistinguibles de la ansiedad.

Pero así como la finalidad del estrés —aunque no lo parezca hoy por la desinformación que sobre este tema hay— es defender al organismo, perseguir su supervivencia, en una palabra, hacer que se ajuste del modo más económico y fisiológico al ambiente, la ansiedad, en cambio, tiene en la mayoría de las circunstancias actuales una función de desadaptación, de desajuste y por ello nociva y perjudicial para el organismo.

Y como la ansiedad está implicada en el desencadenamiento del funcionalismo responsable del estrés —es como la dirección que gobierna o al menos suscita esa reacción—, es lógico pensar que si el mecanismo y el aparato estimular que lo suscita son nocivos, también el estrés lo será. Pero repárese que si el estrés es nocivo, lo es por solidaridad con los aspectos cognitivos de la ansiedad, puesto que independientemente de la ansiedad, la meta a la que propende esta función biológica apunta por sí misma hacia

otra finalidad y hacia otro sentido. Acontece como si el estrés se comportase a la manera de un ciego que va donde le llevan y a dónde tal vez no le gustaría ir de saber a dónde va. En el fondo si quien pilota la nave —los factores cognitivos— se equivoca, arrastra en su error a quienes le acompañan: las reacciones biológicas sobre las que se esqueleta el funcionalismo estresante.

¿Puede haber ansiedad sin estrés? Resulta muy difícil responder a esta cuestión. En principio, si se toma el concepto de estrés en un sentido muy amplio, habría que contestar que no, que no es posible. Tomando el concepto según su significación más restringida, es probable que haya una ansiedad muy poco vinculada al estrés, a los factores biológicos implicados en el estrés; pero al fin siempre habrá una cierta complicación entre estrés y ansiedad.

Pero estaba haciendo el elogio del estrés como dispositivo psicofisiológico al servicio de la optimización de las respuestas adaptativas, de los comportamientos de nuestros organismos y, naturalmente surge una pregunta al filo de estas posibles relaciones entre el estrés y la ansiedad: ¿Puede hacerse un cierto elogio de la ansiedad? o preguntado de otra forma: ¿Hay algún tipo peculiar de ansiedad humana que deba elogiarse? Un sí rotundo constituye la respuesta a esta pregunta.

Efectivamente hay cierta ansiedad en el hombre que no solo no es nociva sino que, gracias a ella, el hombre consigue elevarse por encima de su estatura. Gracias a este tipo de ansiedad el hombre se entusiasma o se conmueve, ofrece lo mejor que hay en él por algo que aún no es pero que puede llegar a serlo (un proyecto, por ejemplo), se enfrenta a su marco estimular sin indiferencias negligibles de ninguna clase o tal vez sea capaz de anticipar estímulos todavía inexistentes —creándolos y recreándolos— y vincularse a ellos y con ellos en una perfecta armonía adaptativa, por cuya virtud su comportamiento también resulta optimizado.

¿Es posible que este tipo de ansiedad bienadaptativa que optimiza el comportamiento humano por sobreelevación, acontezca también en los profesores?

Sí, es posible. Y además, eso ha sido probado empíricamente.

De hecho, sin un cierto estrés ningún profesor sería capaz de dar sus clases o atender a sus obligaciones académicas. Y este estrés no siempre es nocivo. Todos tenemos experiencia de haber disfrutado alguna vez —aunque no sea muy frecuente en ciertos profesores— dictando una clase, entre apasionados y extrañados, ante las cosas que estábamos enseñando o por lo brillantemente con que las exponíamos.

De aquí que el creador del término de estrés, y su más importante investigador H. Selye [1], haya introducido en fecha reciente otro concepto, el de *eustress*, para referirse a una clase de estrés que hace que nos sintamos vivos y que hace de la vida una experiencia positiva (Selye, 1978).

El *eustress* pedagógico es el que está en la base del deseo de éxito, de enseñar a los alumnos tanto como sea posible, de dirigir los juegos escolares, de atender a la danza o de permanecer en el colegio, después del trabajo, ayudando al alumno más retrasado (Manera, 1980).

Enseñar es sin duda alguna una actividad estresante pero no todo el estrés que deriva de esa actividad es nocivo, maladaptativo o perjudicial.

Kracht y col. (1968) encontraron una correlación significativa entre la ansiedad de los profesores (*Anxiety Scale Questionnaire* de Cattell, 1957) y su simpatía y cordialidad (*Minnesota Teacher Attitude Inventory* de Cook y col., 1951).

Por otra parte son conocidas las relaciones entre la ansiedad y el rendimiento en el aprendizaje.

Cuanto mayor sea la ansiedad, mayor es el rendimiento en tareas simples y automatizadas, por cuanto se incrementa el nivel de impulsión (*drive*); por contra, en tareas complejas el rendimiento en el aprendizaje es menor, pues el sujeto no acierta a seleccionar la respuesta acertada entre las posibles y competitivas respuestas a causa no sólo de su mayor impulsividad, sino también por otros efectos nocivos que se añaden a éste, como los temores, las fobias, la inseguridad, las preocupaciones ante la posibilidad del fracaso, las interferencias de la ego-implicación, etc.

Sin embargo, si en esa tarea compleja la respuesta correcta es la dominante, la ansiedad incrementa el rendimiento y son entonces los sujetos más ansiosos los que aprenden mejor (Standish y col., 1960; Spielberg, 1966; Elliot, 1972, etc.).

Por otra parte, los sujetos más ansiosos se deprimen más fácilmente, "a la menor indicación de que su trabajo no va bien o de que en él se va a reflejar su nivel intelectual, etc., mientras que las mismas presiones u observaciones contribuyen a animar a los sujetos poco ansiosos (Pinillos, 1979, pp. 363-366).

Luego resulta patente que hay una ansiedad positiva que facilita el aprendizaje y, por consiguiente, no toda la ansiedad de los profesores debe juzgarse negativamente.

Entre nosotros, Pelechano (1975) ha construido un "cuestionario de motivación y ansiedad de ejecución" (MAE), en el que uno de los factores —concretamente el A²— trata de evaluar la "ansiedad facilitadora del rendimiento".

Una vez que hemos dejado claro que no toda la ansiedad de los profesores es nociva para sí mismo y para sus respectivos alumnos, veamos más detalladamente la otra ansiedad, la ansiedad por antonomasia, la ansiedad que sí es y puede llegar a ser fuente de diversas patologías para los profesores y sus alumnos.

2. Identificación de los factores ansiógenos en el marco pedagógico

No resulta fácil demostrar cuáles son los factores ansiógenos intervinientes en el marco pedagógico capaces de suscitar la ansiedad de los profesores.

Entre la numerosa literatura científica disponible —especialmente la que se ha generado en la última década— es difícil encontrar conclusiones que, a este respecto, no resulten ambiguas, estereotipadas o insuficientes. Por otra parte no hay acuerdo entre los diferentes equipos de investigadores en una metodología científica que sea específica para este tipo de estudios. De ahí que cada trabajo sea algo así como "único" y no permita la confrontación ni la comparación de sus resultados con los comunicados en otros estudios análogos. A todo esto se une un obstáculo importante: la ausencia de una definición operativa, precisa y rigurosa de lo que entendemos por ansiedad. Aquí los constructos se han multiplicado innecesariamente, lo que unido a las excesivas especulaciones teóricas sobre qué factores causan o no la ansiedad de los profesores, ocasionan con inusitada frecuencia el extravío y la confusión de quienes se aproximan al estudio de estos problemas.

a) El estudio de las variables de la personalidad

A la personalidad de los profesores tradicionalmente se le ha venido dando una relevancia extraordinaria. Esta magnificación acaso puede entenderse desde la perspectiva del encuentro pedagógico entre el profesor y los alumnos, un encuentro éste que tan

frecuentemente genera consecuencias importantes para ambos, entre las que no debe silenciarse la posible configuración de la personalidad de los alumnos.

En la situación pedagógica ambas partes quedan comprometidas.

Tan importante es el compromiso entre profesores y alumnos que algunos consideran la personalidad de aquéllos más relevante para la enseñanza que la competencia científica que tenga o que el método pedagógico que emplee en sus enseñanzas.

De hecho, el fracaso de la enseñanza se ha atribuido a veces a esta variable. Así, por ejemplo, Rosenshine (1971) considera que es necesario conocer cuáles son las consecuencias que se derivan para el alumnado y la efectividad del aprendizaje de las respectivas personalidades de sus profesores. Flanders y col. (1969) establecen una cierta relación causal entre aquéllas y ésta. Smith (1968) concreta más: la ineficacia en la educación ha sido atribuida al insuficiente celo, sensibilidad y calor de la personalidad de los profesores o a su excesiva rigidez y autoritarismo.

Dunking y col. (1974) en su *Program on Teaching Effectiveness* (1973) critican muchas de estas atribuciones —sólo aparentemente científicas— por fundamentarse en una metodología inapropiada para este tipo de investigaciones (Coates y col. 1976).

Lo que revelan las críticas de Durking es que la evaluación-atribución de la conducta de los profesores, por sus respectivos alumnos, es cualquier cosa menos científica. Al profesor se le juzga globalmente y sin ningún criterio concreto, aunque ese juicio se atribuya más tarde a variables de su personalidad. Así las cosas, aunque la personalidad lo sea todo, según esto, la personalidad también podría ser nada.

El ámbito pedagógico está necesitado de evaluaciones menos globalizantes y más específicas, científicamente menos ambiciosas y más audaces, menos comprensivas y más explicativas. Otras investigaciones se han encaminado al estudio de variables como el nivel intelectual, o la fluidez verbal de los profesores que, aunque mucho más concreta, apenas si añaden algo al problema del rendimiento escolar o del aprendizaje comportamental del alumnado (Cfr. Mischel, 1973; Thorensen, 1973; White y col., 1973; Endler y col., 1975).

Esto significa que hay que asumir otra perspectiva: cambiar los estudios sobre la personalidad de los profesores por investigaciones sobre su comportamiento en el aula.

b) Una revisión crítica sobre la incidencia de la ansiedad en los profesores

De la incidencia de la ansiedad en los profesionales de la educación, tal y como se recoge en la Tabla 1, apenas si puede concluirse algo (Cfr. Coates y col., 1976). Los datos apuntan a que la ansiedad incide en este tipo de profesionales. Pero ¿en qué profesionales no incide hoy la ansiedad? Por otra parte, los criterios usados por los distintos investigadores son poco homogéneos y muy discutibles.

Mientras que no se haga un estudio controlado en el que se conozca la personalidad previa de los profesores, los autoinformes que han servido de base a los datos apuntados son muy poco válidos. Padecer de alguna alteración nerviosa, sentirse tenso y preocupado, incluso padecer una depresión, son datos que apenas sirven como indicadores de la ansiedad si no se verifica en qué modo el quehacer docente es la causa realmente responsable de esas molestias, o en qué medida dicha actividad modifica la personalidad de los profesores, o tal vez si la supuesta conducta de los profesores es efectivamente ansiosa por virtud de la actividad a la que se entregan (definición de una línea-base comportamental en el sentido de lo que aquí interesa o determinación de algunas variables y

registros de tipo neurofisiológico que traduzcan con objetividad las respuestas de ansiedad), etc.

Tabla 1

Incidencia de la ansiedad en los profesores

(Tabla preparada por el autor de este trabajo, según los datos comunicados por Coates y col., 1976)

Autor	Muestra	Resultados
Hicks (1933)	600 profesores	17% infrecuentemente nerviosos 11% sufrieron crisis nerviosas
Peck (1933)	110 profesores	33% sufrieron síntomas nerviosos
National Education Association (NEA, 1938)	5.150 profesores	37,5% estaban gravemente preocupados y nerviosos
Randall (1951)		10% del absentismo de los profesores de una duración mayor de 10 días, se debieron a padecimientos de tipo nervioso
NEA, 1951	2.200 profesores	43% afirmó estar trabajando con mucha tensión
NEA, 1967	2.290 profesores	16,2% trabajando con mucha tensión 61,7% trabajando con moderada tensión 78% experimentó stress en un nivel moderado o considerable
Kaplan, 1959	Muestra pequeña	La ansiedad puede afectar a unos 200.000 profesores y a través de ellos a cinco millones de alumnos.

Es probable, sin embargo, que algunos de los resultados comunicados sean fiables. Así, por ejemplo, el hecho de que sobre las profesoras solteras incida más la ansiedad que sobre las casadas (Powell y col., 1960), que los profesores en período de entrenamiento tengan un comportamiento más ansioso que los que ya están incorporados a un servicio concreto (Singh, 1972) o, como informa Carter (1970), que los alumnos padezcan inicialmente más ansiedad si son negros que si son blancos (Cfr. Coates, 1976).

Todos ellos son datos indicativos que tienen un valor relativo pues también es probable, como han comunicado Benz y col. (1971), que la incidencia de ansiedad no sea mayor entre los profesionales de la educación que entre los que se dedican a otras actividades (esta última afirmación habría que probarla, lo que exigiría un diseño muy exigente respecto de la homogeneización de muestras, criterios, control de otras variables, etc.).

En la Tabla 2 se muestra la evolución de la ansiedad de los profesores, en función de las

fuentes desencadenantes y de la etapa profesional en que aquéllos se encuentren (Fuller, 1969 y 1974).

Tabla 2

Evolución de las causas desencadenantes de la ansiedad en función de la mayor o menor experiencia de los profesores

(Datos obtenidos de Fuller, 1974).

Etapa profesional	Causas desencadenantes
Previa	Ninguna
Inicial (se incluyen también a los alumnos aprendices de profesores)	Uno mismo
Tardía	Crecimiento personal de los alumnos Tareas de enseñanza

Las causas desencadenantes parecen deslizarse (a lo largo de la trayectoria profesional) de las circunstancias personales al alumnado. Si las opiniones de Fuller están bien fundadas, hay que concluir que las causas de las frustraciones de los educadores, sufren un corrimiento a lo largo de un eje evolutivo temporal.

Al comienzo (fase inicial) la fuente frustrante estaría en uno mismo (su inexperiencia y limitaciones dejarían incumplidos los grandes ideales, las grandes metas que se propone alcanzar como profesor). Esta etapa puede calificarse como una consecuencia del natural afán de superación con que se comienza cualquier actividad profesional y en ese caso se diferenciaría muy poco de otras actividades profesionales; pero también puede observarse como una especial vulnerabilidad —no personal, sino profesional— a las exigencias a que se expone por la naturaleza propia de estas tareas, lo que la diferenciaría de lo que acontece en otras actividades e inclinaría a los nóveles profesores hacia ciertas actitudes narcisistas.

Ya en una fase tardía —cuando la experiencia de muchos años como docente ha hecho que se ajusten mejor las expectativas pedagógicas a sus resultados— lo que desencadena la ansiedad está más allá de las limitaciones personales. Ahora son los alumnos y la propia tarea lo que puede experimentarse como algo frustrante.

Si en la fase inicial la ansiedad era fundamentalmente *centrípeta*, en las fases posteriores deviene en *centrífuga*. La inflexión de este giro, puede ser beneficiosa para los profesores —el objeto frustrante es externo a ellos—, pero ¿beneficiará también a sus alumnos?, ¿no les transmitirá, más intensamente también en esta última etapa, su propia ansiedad?

Y, si fuera así, ¿no habría que interpretar tal evolución como una *involución pedagógica*? ¿Significa esto —está acaso comprobado— que los profesores con experiencia son más ansiógenos para sus alumnos que los profesores sin ella? La experiencia de muchos viejos profesores más bien confirma lo contrario de lo que sugieren los datos comunicados por Fuller. Es un hecho que los jóvenes profesores, en la medida que son inexpertos, en esa misma y en otras medidas, suelen comportarse de forma intransigente e

intemperante y suelen ser más exigentes —menos condescendientes también— respecto de sus alumnos, aunque no sepamos si ello se debe o no a la inseguridad propia de quien sin experiencia comienza un nuevo trabajo demasiado exigente. Si este dato de lo que es la experiencia común entre profesores se confirmase, habría que concluir que o las fuentes de la ansiedad están mal localizadas (a pesar de los resultados obtenidos por Fuller) o que del hecho de que se localicen ahí —a lo largo de ese eje profesional evolutivo—, no se derivan tan nefastas consecuencias para el alumnado como a primera vista puede suponerse.

c) Un intento de ordenación sistemática

Estudios más numerosos y mejor controlados sobre las causas desencadenantes de la ansiedad de los profesores —con muy diferentes metodologías— pueden observarse en la Tabla 3. En muchos de ellos los resultados —no obstante lo ya afirmado— son convergentes, lo que nos hace pensar con relativa certeza que estas fuentes de ansiedad son más reales y, en consecuencia, la mayor incidencia de ansiedad entre los profesores —al menos en algunos de ellos— es un hecho que parece indiscutible.

Tabla 3

Reagrupación de las posibles fuentes de Ansiedad en seis factores

Los datos se han tomado de las publicaciones revisadas (Coates y col., 1976; Kyriacov y col. 1976 y 1977; Keavney y col., 1978; Manera y col., 1980)

Autor	Contexto			Texto		
	Cx	R/I	Dt	Eg	I p/o	Aex
NEA (1939)	xx	x	xxx			
NEA (1951)	xxxxx					
Wey (1951)	x	xx			x	
Travis (1953)		x		x		
Gabriel (1957)	x	x				
Anderson (1960)	xxx	x			x	
McLaughlin (1960)	x	x	xx			
Rudd (1962)	xxx		xxx	x	x	
Ahlering (1960)		x	xxxxx	x		
Dropkin (1963)	xx	xx	xx			
Thompson (1963)		xxxx		xxx		
Halpert (1966)		x		xx		
NEA (1967)	xxx			x		
Erickson (1967)	x		x	x		x
Roth (1967)						x
York (1968)	xx	x	xx			
Sorenson (1968)	x	x	x			
Yee (1968)	x	x		x		

Autor	Contexto			Texto		
<i>Fuller</i> (1969)				x	x	
Susskind (1969)	x	x		x		
Fuller (1969)		x				
Olander (1970)	x		x	x		
Price (1970)	x		x	x		xx
<i>Valencia</i> (1971)						x
Pearson (1972)			x			
<i>Fuller</i> (1973)				xx		
Thorensen (1973)		xxxxxxx				
		xxxx				
<i>Campbell</i> (1974)	x		xxxxxxx		x	
Taylor (1971)		x				x
Payne (1974)	xx					x
Cough		x				
Lortie (1975)		x	x			x
Lowenstein (1975)		x				
Caspari (1976)		x				
Hargreaves (1976)		x				
Dunham (1976)	xx	x				
Kyriacov (1978)	xx	xx				
Manera (1980)		x	xx	xxxxxxx		xxxxx
	36	37	35	21	8	13

Cx = Contexto

R/I = Rol-Interacción

Dt = Dificultad en la tarea

Eg = Egoimplicación

I p/o = Inadecuación persona/objetivos

Aex = Ansiedad de expectación

Los autores subrayados corresponden a trabajos realizados con jóvenes profesores que comienzan su actividad docente o en situación de entrenamiento.

Los autores no subrayados corresponden a trabajos realizados con profesores experimentados y con profesores en general, sin especificar el tiempo dedicado a la actividad docente.

En la Tabla 3 se recogen los datos procedentes de varias revisiones en torno a las investigaciones realizadas con el propósito de identificar cuáles podrían ser las causas desencadenantes de la ansiedad de los profesores (Cfr. Coates y col., 1976; Kyriacov y col., 1977 y 1978; Keavney y col., 1978 y Manera y col., 1980).

La sistematización propuesta en la Tabla 3 es una iniciativa del autor de estas líneas. Se ha perseguido con ello aglutinar en bloques los posibles factores desencadenantes de la ansiedad, según el criterio apuntado en otro lugar (Polaino-Lorente, 1982), con el fin de introducir un cierto orden —no se persigue establecer una taxonomía acabada— entre factores tan variados y dispersos. El nuevo ordenamiento responde también a la necesidad

de articular un modelo (Polaino-Lorente, 1982) de manera que pueda ayudar luego a la toma de decisiones y a la elección de medidas de intervención para la modificación comportamental de la ansiedad de los profesores (Polaino-Lorente, 1982). Naturalmente en esta sistematización se han seguido criterios de utilidad y conveniencia, además de asumirse los datos comunicados en la bibliografía que hemos revisado.

Esta iniciativa obedece a las dos razones siguientes:

a) La confusión existente sobre las causas y/o los factores que intervienen o desencadenan la ansiedad de los profesores, cuestión ésta de vital importancia por cuanto que si esos factores no se aíslan e identifican, será muy difícil modificar la ansiedad de los profesores o al menos será imposible modificarla a través del manejo de las desconocidas variables que están implicadas en su aparición; y b) el desconocimiento, al parecer, de una multitud de estrategias y procedimientos de intervención psicológica para el cambio comportamental que, sin embargo, nos están demostrando su poderosa eficacia para problemas análogos a los que aquí nos ocupan.

Las dos razones anteriores me animaron a ocuparme con mayor seriedad y dedicación al problema de la ansiedad de los profesores. Supuse entonces que era necesario tratar de sistematizar (después de ordenarlas y reunir las en varios bloques selectivamente más o menos homogéneos) las posibles fuentes de ansiedad. Como aún estamos lejos de haber conseguido precisar cuáles sean estas fuentes, he procurado dar por buenos los resultados disponibles en la bibliografía revisada. En la Tabla 3 se recoge ordenados en seis bloques los datos de los trabajos revisados.

La importancia atribuida a los diferentes bloques, incluidos en esta primicia de aproximación sistemática, puede justificarse con algunas matizaciones.

El análisis de los datos comunicados sobre el origen de la ansiedad de los profesores aconsejaba la distinción entre variables pertenecientes, con todo derecho, a lo que es la sustancia del hecho educativo y otras que por su naturaleza incidían también en ese mismo hecho, pero sin formar específicamente parte de él. Se distinguió así entre un *texto* y un *contexto* pedagógico. Aquí por "texto" se entiende lo que atañe únicamente a la relación entre alumnos y profesores, en virtud del cual los profesores transmiten un saber a sus alumnos. Por "contexto" se entiende al conjunto de situaciones, relaciones, medios y sistemas organizativos que sin formar parte del compromiso docente-discente en el aula, contribuyen desde la distancia a modelar este tipo de vinculación.

Pondré un ejemplo: El modo como está organizada una escuela, la ratio alumnos/profesor o/ y el salario que perciben estos últimos, necesariamente han de pesar sobre lo que suceda en el aula, condicionando la situación, aunque no sean elementos que intervengan inmediatamente en ella o que estén allí presentes. Estos factores se han incluido en la variable "contexto".

El texto pedagógico constituye el entramado o cañamazo donde se realiza día a día la transmisión de los saberes, el escenario donde inevitablemente han de encontrarse alumnos y profesores. En el texto pedagógico he diferenciado cinco grupos de variables: las *dificultades* propias de las tareas, según su grado de complejidad (Dt), las que inciden sobre el *rol* del profesor o se derivan de la *interacción comportamental* entre alumnos y profesores (R/I), las generadas por la fuerte egoimplicación del profesor en su actividad docente (Eg), las que emergen como una consecuencia de que el profesor perciba su *inadecuación personal* frente a los *objetivos* propuestos (I p/o) y la denominada *ansiedad de expectación* (Aex).

En la Tabla 4 aparecen reagrupadas las variables que, en opinión de los diferentes equipos investigadores, parecían más relevantes respecto de la génesis de la ansiedad. La

selección de citas se ha hecho de acuerdo con el principio de no ser reiterativo ni redundante al catalogar las variables apuntadas en los trabajos revisados.

Tabla 4

Agrupación de los factores desencadenantes de ansiedad en función de la relevancia de las variables aisladas por los diferentes equipos de investigación

Los agrupamientos se han sistematizado con arreglo a las seis variables que parecieron más convenientes para aglutinar los diferentes factores aislados en las respectivas investigaciones. Se incluyen los factores y criterios descritos en dichas investigaciones que sin incurrir en repeticiones innecesarias parecieron más significativas y representativas en relación con la sistematización que aquí se propone (explicaciones en el texto).

Contexto (Cx)
<ul style="list-style-type: none"> — Dificultades por deficiencias del material y de las condiciones físicas de la escuela (Wey, 1951) — Evaluación por el inspector (Gabriel, 1957) — Estipulación de las condiciones del contrato (Anderson, 1960) — Orientaciones del sistema escolar (Anderson, 1960) — Relaciones con otros profesores (Anderson, 1960) — Relación con los padres (Dropkin, 1963) — Material y recursos (Dropkin, 1963) — ¿Qué le gustará al profesor supervisor? (Erickson, 1967) — Organización escolar y planificación (York, 1968) — Conflictos personales con los profesores supervisores (Sorenson, 1968). — N.º total de alumnos, tamaño de la clase (NEA, 1939) — N.º o tipo de alumnos (NEA, 1951) — Inexistencia de una sala de profesores (NEA, 1951) — Tareas administrativas (NEA, 1951) — Salario inadecuado (NEA, 1967) — Asignación de tareas paraprofesionales (Susskind, 1969) — Obtener fondos de ayudas extraescolares (Oländer, 1970) — Pobreza de condiciones laborales (Kyriacov, 1978) — Salario inadecuado (Kyriacov, 1978) — Pobreza de las relaciones humanas entre los miembros del staff (Rudd, 1962).
Rol/Interacción (R/I)
<ul style="list-style-type: none"> — Control de los problemas de los alumnos y de la disciplina en el aula (Wey, 1951, Traveis, 1953). — Adaptación, interés, necesidades y peculiaridades de los alumnos (Wey, 1951) — Rutinas de la clase (Dropkin, 1963) — Dificultades para la relación con los estudiantes (Sorenson, 1968)

- Interrupción de las clases (NEA, 1939)
- En general problemas de disciplina escolar, distracciones, contestaciones inapropiadas, etc., indocilidad cuando se le corrige (especialmente en Thorensen, 1973)
- Comportamiento desadaptado de los alumnos (Kyriacov, 1978)
- Conducta escolar falta de ética (Kyriacov, 1978)
- Apatía (Manera, 1980)
- Actitudes negativas de los alumnos hacia el aprendizaje (McLaughlin, 1960)

Dificultad en la tarea (Dt)

- Promoción de los alumnos (Ahlering, 1963)
- Introducción de nuevas ideas para estimular la discusión (Ahlering, 1963)
- Cansancio de los alumnos (Ahlering, 1963)
- Atender simultáneamente a los alumnos y a otros profesores (Ahlering, 1963)
- Comentario sobre las pruebas (Ahlering, 1963)
- Procedimientos para evaluar el aprendizaje (Dropkin, 1963)
- Planificación (Dropkin, 1963)
- ¿Qué hacer si acabo mi lección y me sobra tiempo? (Thompson, 1963)
- ¿Conozco realmente esta materia? (Thompson, 1963)
- ¿Qué les gustaría ser a los alumnos? (Thompson, 1963)
- Diferencias individuales (York, 1968)
- Desacuerdo entre cómo y qué enseñar (Sorenson, 1968)
- Programar el tiempo (Campbell, 1974)
- Servicios especiales, información, registro, etc. (Campbell, 1974)
- Adaptación a las diferencias individuales, nivel mínimo esencial exigible, progreso de los alumnos, actividades paraescolares (preparar apuntes, transcripción de registros, test, etc.) (NEA, 1939)
- Enseñanza individualizada (Manera, 1980)
- Supervisión de las dudas de los alumnos (McLaughlin, 1960)
- Entrenamiento de profesores (Rudd, 1962)

Egoimplicación (Eg)

- ¿Agradará el profesor a los alumnos? (Traveis, 1953)
- Engaño de los estudiantes (Ahlering, 1963)
- ¿Cómo será evaluado? (Erickson, 1967)
- ¿Dónde estoy realmente: ¿en mi clase o en la clase del profesor supervisor? (Fuller, 1969)
- Métodos que ofrecen feedback acerca de las tareas de aprendizaje (Valencia, 1971)
- Observar las tareas de aprendizaje en el videotape (Fuller, 1973)
- Prácticas de microenseñanza en presencia de otro profesor (Fuller, 1973)
- Inadecuada consideración social (NEA, 1967)
- Relaciones incompatibles con el supervisor (Susskind, 1969)
- Evaluación de los estudiantes y de los profesores expertos (Manera, 1980)
- Aceptación y utilización de las experiencias de otras personas (Manera, 1980)
- Hacerse una buena reputación profesional (Manera, 1980)
- El status social de la profesión (Rudd, 1962)

 Inadecuación personalidad/objetivos (I p/o)

- Capacidad para motivar el interés y la conducta de los alumnos (Wey, 1951)
 - ¿Seré capaz de mantener el comportamiento deseado? (Thompson, 1963)
 - ¿Me agradarán los alumnos y responderán a mi dirección? (Thompson, 1963)
 - ¿Qué esperan de mí? (Thompson, 1963)
 - ¿Soy el adecuado? (Fuller, 1969)
 - Mantener el equilibrio (Campbell, 1974)
 - Sentirse un profesor inadecuado (Rudd, 1962)
-

 Ansiedad de expectación (Aex)

- Insuficiente tiempo para descansar y preparar las clases (NEA, 1967)
 - Encontrar tiempo para el trabajo personal (Olander, 1970)
 - Trabajar sin la ayuda de una preparación diaria (Olander, 1970)
 - Encontrar tiempo para una enseñanza creativa (Olander, 1970)
 - Trabajar a presión, sin tiempo (Kyrianov, 1978)
 - Falta de tiempo para planificar tareas y mantener una fluida y satisfactoria comunicación (Manera, 1980)
 - Congruencia o incongruencia entre las expectativas y el modo de percibir la tasa mayor o menor de conflictos (Roth, 1967).
-

d) Hacia una metodología apropiada

Los estudios de la ansiedad de los profesores se han mostrado muy poco útiles hasta ahora. Son investigaciones aisladas, realizadas con metodologías muy heterogéneas y poco controladas, en las que por lo general se atribuyen los resultados a una sola variable, por otra parte no contrastada. Hay, sin duda alguna, mucha inquietud pero muy poca eficacia en estos estudios.

Lo que tal vez se echa de menos es la construcción de un modelo experimental y operativo que tenga capacidad para explicar los resultados obtenidos.

Las explicaciones ofrecidas hasta ahora son más bien intuitivas que empíricas, fruto más bien de inferencias teóricas que de resultados experimentales comprobables.

La especulación se ha desarrollado más que la explicación. Quizás por eso no se analicen como debieran otras posibles explicaciones alternativas de los problemas planteados. En las líneas que siguen se sugieren algunas recomendaciones para hacer más fiables y eficaces las futuras investigaciones que se realicen sobre este particular.

1. La investigación de la ansiedad de los profesores debe fundamentarse en un constructo capaz de distinguir entre (a) la ansiedad como rasgo de la ansiedad como estado; (b) la ansiedad facilitadora de los aprendizajes de la que los estorba y obstaculiza; (c) los síntomas y/o manifestaciones de la ansiedad de los factores que la desencadenan y (d) los factores que pueden adscribirse a variaciones de la responsividad biológica específica para ese organismo, de los factores puramente reactivos y situativos (Marlson, 1974; Stauton, 1974; Duncan, 1980; Hamilton, 1980; Sarason y Spielberger, 1980).

2. Como tal constructo la ansiedad debe definirse operativamente de forma que se esclarezca de una vez por todas los procedimientos con que deben registrarse las respuestas efectoriales en que aquella se manifiesta, y de esta manera puede ser evaluada. De ordinario el empleo de un sólo nivel de análisis resultará insatisfactorio. Se aconseja por eso el estudio correlacional de las posibles respuestas de ansiedad en los cuatro niveles siguientes: psicofisiológico, motor, comportamental y cognitivo. Fijar los resultados de la investigación en función de una sólo medida efectorial ha de juzgarse como sospechoso, puesto que las respuestas de ansiedad (RRa) se diversifican efectorialmente en función de la variable seleccionada y de la versatilidad que como traductora de la ansiedad tienen esa variable en aquel sujeto concreto (Mash, 1976; Hersen y col., 1976; y Lawler y col., 1980).

3. Es conveniente registrar los comportamientos respondientes del sujeto en diferentes situaciones experimentales para no atribuir indebidamente las RRa a causas hipotéticas, como la actividad en el aula, que realmente no son (Beech, 1978; Bruno, 1980).

4. Debemos estar atentos para diferenciar y contradistinguir entre las posibles causas y consecuencias de la ansiedad, pues de lo contrario resultará muy difícil diseñar programas que sean eficaces para el sujeto de modo que se le enseñe a controlar por sí mismo ese "plus" de ansiedad profesional sobreañadida (Susskind y col., 1969; Thorensen y col., 1973; Burns, 1981).

5. Para no continuar especulando acerca de si la ansiedad de los profesores causa la ansiedad de sus alumnos o/y si el bajo rendimiento de éstos causa la ansiedad de aquéllos, ha de optarse por diseños centrados en el estudio de la interacción comportamental docente/discente, relacionando los datos que se obtengan intragrupos e intergrupos de sujetos, sin olvidarse nunca de las variables de tipo individual y sin atenerse única y exclusivamente a las variables de tipo situativo (Selye, 1976; Mash y col., 1976; Meichenbaum, 1977).

6. Conviene controlar algunas variables de la personalidad, pues de lo contrario resulta muy equívoca la adscripción de una respuesta (R) de ansiedad en el profesor a lo que simplemente está sucediendo en el aula.

Además de aplicar las pruebas convencionales al estudio de la personalidad de los profesores, sería aconsejable atender a otras variables más relevantes por estar tal vez más fuertemente implicadas en el proceso pedagógico.

Me refiero claro está a variables como el dogmatismo (Rokeach, 1960), el autoritarismo (Clark, 1970; Cannegie, 1972; Nicholls, 1975) o, por citar otra muy conocida, la denominada personalidad tipo A (Friedman y Rosenman, 1974).

Si no se controlan como éstas, cualquier investigación que se realice en este ámbito no será conclusiva, puesto que parte de un isomorfismo manifiestamente erróneo: el que supone que todos los organismos se comportan y responden de modo idéntico, anulándose por tanto cualquiera de las muchas diferencias individuales existentes.

Por citar un sólo ejemplo, tomaré la variable conocida como dogmatismo. Es claro que cierto tipo de ansiedad (nociva y desajustada) puede interferir con el proceso pedagógico, siendo responsable de que los profesores sacrifiquen, a causa de ella, tanto su necesidad de saber como la necesidad de enseñar a sus alumnos.

Pues bien, la adopción de actitudes dogmáticas, por parte del profesor, puede serle de utilidad para compensar, neutralizar o enmascarar su ansiedad. Como Nicholls (1975) ha demostrado, el dogmatismo es un buen procedimiento defensivo para los profesores que experimentan ansiedad ante sus alumnos. De hecho, según Nicholls, cuando se incrementan las actitudes dogmáticas desciende la ansiedad. En opinión del autor de estas líneas, la anterior afirmación se ha generalizado demasiado; según mi experiencia puede

sucedan que simultáneamente que se incrementan los comportamientos dogmáticos, se incrementa también la ansiedad, sea porque ésta es causa de aquélla o sea porque tanto la ansiedad como el dogmatismo constituyen dos dimensiones o facetas que expresan, cada una a su manera, el proceso de activación cerebral, que estando en su base las hace posibles).

7. Para remover estas dificultades puede ser conveniente su estudio en tres bloques diferentes; dificultades metodológicas y conceptuales (definición operativa de la ansiedad, etc., a la que me acabo de referir); dificultades criteriológicas (variables seleccionadas, criterios de evaluación, etc.) y dificultades tecnológicas (aparataje, instrumentos de medidas, etc.).

Esta tarea es hoy urgente pues en la bibliografía disponible sobran construcciones teóricas y faltan estudios experimentales.

8. Deben evaluarse también en lo posible las condiciones del medio físico y las circunstancias biográficas, institucionales, organizativas y sociales que se concitan en concreto en esa investigación, ponderando con cautela el peso que puedan tener cada una de ellas para no transformar los datos meramente descriptivos en incongruentes pseudoexplicaciones, incurriendo así negligiblemente en una vinculación tautológica que nada prueba y a todos deja insatisfechos.

El atenuamiento a datos —por ejemplo, escalares, Clark, 1972— que dejan fuera de foco las otras circunstancias y condiciones incurre en un reduccionismo inadmisible y empobrecedor de la multidimensionalidad que debe caracterizar toda conceptualización de la ansiedad, como consecuencia de la interacción personal, situativa y respondente (Eudler y col, 1975).

Los procedimientos psicométricos, cuando se emplean aislados, tienen una utilidad muy limitada para predecir el comportamiento de los profesores en situaciones específicas (Sarason y Spielberger, 1980); la correlación entre los datos obtenidos por estos procedimientos y los que resultan de la investigación psicofisiológica y comportamental ha sido muy poco significativa (Visin y col., Novaco, 1975).

9. La vuelta a la observación comportamental y el análisis funcional de la conducta (Kanfer y Saslow, 1969) se ha revelado —a pesar de su sencillez— como el procedimiento más ventajoso en estas investigaciones, pues: (a) se observa el comportamiento real del sujeto y no algunas variables supuestamente relacionadas con aquél; (b) nos ofrece muchas más unidades de información que cualquier otro; (c) está mucho más próximo al tipo de programas que han de ponerse en marcha para el control de la ansiedad y (d) necesariamente ha de emplearse también en la evaluación post-tratamiento y durante el seguimiento, isomorfismo metodológico que no sólo es conveniente sino en este caso imprescindible (Kanfer y Phillips, 1970).

10. Por todo ello se aconseja que el procedimiento empleado para validar la eficacia de esas estrategias de intervención para el cambio de la ansiedad consiste en la observación de los cambios comportamentales producidos en los alumnos y profesores (interacción; análisis funcional de conducta) como variables dependientes, en lugar de emplear pruebas estandarizadas o cuestionarios de ansiedad contruidos por el autor de la investigación para cada caso concreto, cuya eficacia evaluadora es mucho menos rigurosa, exacta y relevante para lo que aquí importa (identificación del cambio comportamental y de los estímulos que lo condicionan, predicciones, apresamiento de las variables que interactúan entre sí, etc.).

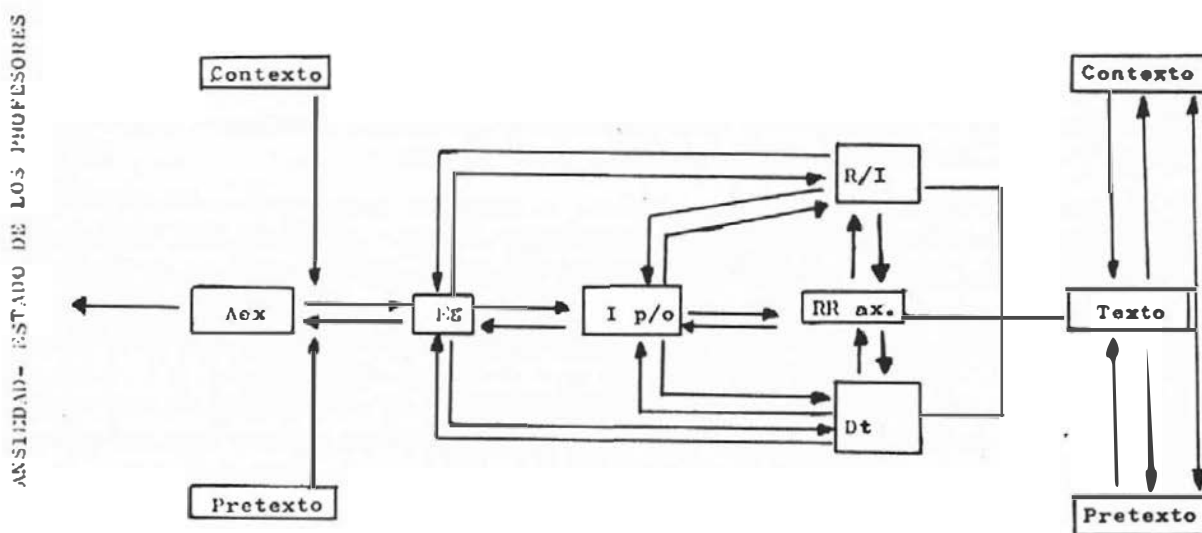
3. El estrés de los profesores: Hacia un modelo teórico y virtualmente explicativo

Una vez reunidos los datos, hasta ahora dispersos, he tratado de subsumir las seis variables resultantes de aquella sistematización en un modelo (por el momento teórico y falta de comprobación), por entender que de este modo dispondríamos de un marco necesario y posiblemente útil para tratar de abordar *dónde, cuándo, cómo* y en *qué* sentido intervienen —o podrían intervenir— las estrategias, hoy disponibles, para el cambio de la conducta de los profesores, de manera que estas intervenciones sean más eficaces.

En el esquema 1 se recoge el modelo teórico surgido de esta sistematización.

Esquema 1

Modelo teórico y virtualmente explicativo de la génesis de la conducta ansiosa de los profesores



Aex = Ansiiedad de expectación

Dt = Dificultades en la tarea

Eg = Egoimplicación

I p/o = Inadecuación personalidad/objetivos

R/I = Rol de profesor e interacción profesor-alumnos

RRax = Respuesta Psicofisiológicas de ansiedad.

En este esquema se ha incluido otra variable bajo la denominación de *pretexto*, no incluida en la sistemática ofrecida en las Tablas anteriores. Si no se incluyó allí, no fue porque no contásemos con ella o porque juzgásemos poco poderosa su influencia. No se incluyó porque apenas hay investigaciones que se hayan ocupado de estos factores y la sistematización aquí propuesta se ha realizado no sobre la base de datos supuestos, sino con los datos investigados.

Por *pretexto pedagógico* entendemos un conjunto de factores diversos y distantes de la escuela que, sin aproximarse ni siquiera a sus alrededores, pueden condicionar con una mayor o menor intensidad la ansiedad de los profesores. Otras veces no la condicionan pero sí la amplifican una vez que aquélla aparece. Me refiero a factores como la errónea opinión pública ("los profesores trabajan sólo seis meses al año"); los planes educativos de los respectivos ministerios de educación (realizados casi siempre de espaldas a los alumnos y al profesorado y sobre los cuales no éstos ni aquéllos tienen ningún control a pesar de ser los destinatarios inmediatos sobre los que tales planes inciden); las denominadas "revoluciones pedagógicas", tan frecuentes en estos años (que hace dudar de todo a los nóveles profesores); las ideologías e ideosofías existentes que desprecian o no incluyen en sus respectivos "modelos de sociedad" al factor educativo, etc.

Se ha incluido también otra variable —de cuya importancia hablaré a continuación— consistente en las *respuestas psicofisiológicas de ansiedad* (RRax), cuyas consecuencias interaccionarían directamente con R/I, Dt e I p/o, o bien indirectamente a través de estas tres o también directamente con Eg y Aex.

La importancia de la RRax es aquí excepcional.

Las RRax son reacciones de ansiedad y no estados de ansiedad, es decir, manifestaciones reponderes y de ordinario de pequeña intensidad pero de una gran eficacia para la perpetuación de la ansiedad, para los procesos de adquisición de RR condicionadas —de las que, no se olvide, dependerán en el futuro el estilo de vida del sujeto— así como para el aprendizaje de RR de evitación y escape.

Estas respuestas de ansiedad son inicialmente fisiológicas manifestándose en cada sujeto con una intensidad sui generis en función de la responsabilidad biológica que aquél tenga y del tipo RR efectorial que evaluemos (tasa cardíaca, respuesta psicogalvánica de la piel, presión arterial, salivación, movimientos motores finos, etc.). Como tales RR, tan sólo traducen una puntual reacción de alarma del organismo, es decir, el modo en que el organismo se alerta para optimizar su funcionamiento adaptativo a la situación estimular.

Sin embargo, las consecuencias de estas RRax van mucho más lejos, puesro que su significación puede ampliarse y profundizarse en función de las atribuciones que haga el sujeto (en un hipocondriaco cada pequeña activación psicofisiológica —el aumento de la tasa cardíaca, por ejemplo— puede traducirse en la experiencia subjetiva, pero no poteso menos real, como una amenaza de infarto cardíaco).

La significación sobreañadida amplifica la capacidad de los estímulos para suscitar este tipo de RRax y, en consecuencia, la ansiedad se incrementa y se prolonga, arrastrando consigo factores de tipo cognitivo que van así a quedar implicados —y también condicionados— en la génesis de las RRax.

Las RRax suscitadas por un estímulo objetivo como, por ejemplo, una dificultad concreta en la tarea docente, una vez que el sistema atribucional funciona sesgadamente en una y otra ocasión, desencadena un encadenamiento estimular-respondente que puede luego automatizarse, y por cuya virrud lo que inicialmente era una simple reacción se va constituyendo como un cierto estado (sensibilización, aparición de fobias, ideas sobreva-

loradas, pensamientos obsesivos, etc.) que aumentan la vulnerabilidad del sujeto a posteriores exposiciones ante estímulos idénticos, análogos o parecidos (generalización).

Por otra parte, el incremento de la activación del SNC a causa de estas RRax, disminuye los umbrales perceptivos del profesor ante las frecuentes dificultades resultantes de su rol como profesor y/o de la interacción con sus alumnos. Ahora cualquier pequeño conflicto será agigantado, temido y anticipado. Como las adaptaciones que se exigen a los profesores son además muy variadas (*científica*, frente a los nuevos conocimientos que es preciso incorporar; *interpersonal*, frente a los nuevos alumnos que se incorporan cada curso; *pedagógica*, frente al método didáctico y a la ideosincrasia peculiar que cada alumno reclama, etc.), y de ajuste rápido (casi *puntuales e instantáneas* dado el dinamismo de la relación docente) es lógico y natural que esa activación ansiosa se incremente aún más. La adaptación de los profesores a la situación pedagógica está también caracterizada por la nota de la *ambigüedad estimular*, ambigüedad que no es bien tolerada por todos, especialmente por las personalidades rígidas y autoritarias. Esta ambigüedad hunde sus raíces en las diferentes personalidades de los alumnos, en la versatilidad de sus comportamientos, en la interacción entre ellos en el aula, en la imprevisibilidad de lo que acontecerá en el minuto siguiente en aquella clase, etc., todo lo cual agiganta la reacción ansiosa e hipersensibiliza al profesor frente al estímulo o estímulos desencadenantes.

¿Es acaso extraño que estas RRax sean procesadas luego por el sistema atribucional e interpretativo del sujeto, generando la errónea conclusión en el profesor de que existe una cierta inadecuación entre su propia personalidad y los objetivos propositivos de la actividad docente? No parece que sea tan extraño, que según el estilo atribucional estas RRax generen pautas de comportamiento muy diferentes, cuya investigación habrá que realizar en el futuro. Por ilustrar con un ejemplo lo que acabo de afirmar, los profesores que sitúan el "locus of control" en sí mismos (internalistas) atribuyéndose negativamente una tasa alta de I p/o, tal vez acaben por abandonar su actividad docente; por contra, aquéllos que sitúan el "locus of control" en sus alumnos (externalistas), atribuyéndose la responsabilidad de todo lo negativo que experimentan, acaso devengan en personas escépticas (no pueden hacer nada por mejorar el control sobre lo que sucede) y paranoidizadas (la culpa de todo la tienen los alumnos que le persiguen).

Obviamente todo este desarrollo es sólo hipotético y aún muy incompleto pues habría que considerar la intensidad con que estas variables intervienen y las relaciones que entre ellas existan (así, por ejemplo, intensidad de las RRax, estilo atribucional, I p/o, Eg, Dt, etc.).

Sin embargo, no parece infundada la explicación de la ansiedad de los profesores a través del modelo aquí propuesto, modelo que permite definir mejor cada una de las variables implicadas y operativizar, de acuerdo con ellas, el rico espectro de estrategias de intervención modificadora, que hoy disponemos.

Veamos cada uno de los bloques que se han diferenciado. En las líneas que siguen trataré de sintetizar algunas de las variables que más directamente se relacionan con cada bloque, en particular y por eso, con los procedimientos y las estrategias que también más eficazmente pueden resultar si se aplican con cierta especificidad sobre esos bloques concretos.

Para el juego que cada una de estas variables desempeña en el dinamismo del modelo véase el apartado siguiente.

4. Estrategias de intervención para el autocontrol y/o la modificación de la ansiedad de los profesores

En la última década se han realizado algunas investigaciones en lo que se refiere a los procedimientos para disminuir la ansiedad de los profesores. La eficacia de las diversas estrategias empleadas se muestra en forma de resultados imprecisos, ambiguos y bastante contradictorios. Sintetizo a continuación, en la Tabla 5, algunos de los resultados modificadores de la ansiedad comunicados (Cfr. Coates y col., 1976; Kyriakon y col., 1977; Keauney y col., 1978), en función de los procedimientos empleados en cada caso.

He creído conveniente establecer una clara diferenciación entre los procedimientos de estirpe pedagógica y aquellos otros más estrictamente psicológicos. Los primeros deberían incluirse en los programas de formación del profesorado, habida cuenta la repercusión de los mismos en la prevención de estas posibles alteraciones. Los segundos debieran indicarse cuando desgraciadamente los conflictos han emergido ya y, por consiguiente, su función es más bien terapéutica, o si se prefiere, modificadora.

Del estudio de los resultados anteriores, puede concluirse que los procedimientos que parecen ser más alentadores y eficaces son, en primer lugar, la desensibilización sistemática unida al entrenamiento en relajación y, en segundo lugar, el entrenamiento de los profesores en el manejo de técnicas específicas para su comportamiento en el aula (microenseñanza, etc.), según Coates y col. (1976). Sin embargo, dudo mucho que esto sea así.

La tabla 5 recoge en forma sintética y esquemática, la revisión realizada por Coates y col. (1976), con algunos añadidos. Desde el trabajo de Coates hasta hoy, han pasado seis largos años en los que se ha trabajado mucho en este problema y cuyos resultados, como es lógico, aquí no se recogen.

Mis dudas acerca de las supuestas eficacias señaladas más arriba no se fundamentan tan sólo en los ambiguos criterios metodológicos que han presidido la realización de esas investigaciones (y a los que ya me referí), sino también y de forma más importante a la falta de adecuación específica entre las técnicas empleadas y las variables intervinientes en la génesis de esos comportamientos, variables que han sido completamente ignoradas.

A continuación se ofrece un catálogo (meramente teórico y convencional, cuya utilidad habrá de contrastarse en el futuro) de las variables que parecen estar más intensamente implicadas en el desencadenamiento, mantenimiento y consolidación de estos comportamientos, agrupadas según los diferentes bloques que distinguimos en el modelo teórico propuesto en el anterior apartado.

Se sugieren también cuáles son o podrían ser los procedimientos de intervención psicológica y pedagógica que con cierta probabilidad resultarán más eficaces. La selección de estos últimos se ha realizado en función de las variables (previamente descritas) más intensamente implicadas, por entender que entre la estrategia modificadora y el hecho comportamental que se desea modificar debe existir una relación específica, relación que está necesariamente articulada a través de las variables intervinientes y, en algún sentido, responsables de la emergencia de ese hecho conductural.

Tabla 5

Resultados obtenidos a través de diversas estrategias de intervención en la modificación comportamental de la ansiedad de los profesores.

Autor	Muestras	Procedimientos empleados	Medidas de ansiedad	Resultados
<i>1. Entrenamiento en destrezas pedagógicas</i>				
Savidge	Profesores en período de formación.	Curso sobre métodos de enseñanza. Grupos de Discusión. Los dos anteriores asociados. Grupo control sin tratamiento.	Taylor Manifest Anxiety Scale (TMAS). Cuestionarios.	Sólo el curso sobre métodos de enseñanza redujo la ansiedad de los profesores (AP) hacia las enseñanzas de los estudiantes.
Gustafson (1969)	Ibídem	Exhibición de diapositivas con viñetas en que están dibujadas situaciones que producen ansiedad.	—IPAT Anxiety Scale —Flander Interaction Analysis Categories (FIAC). —Cuestionario de éxito.	En el grupo tratado aumentó la comunicación entre los estudiantes...
Hughes (1970)	Ibídem	Microenseñanza. Lectura.	TMAS —Minnesota Teacher Attitude Inventory (MTAI) —Rokeach Dogmatism Scale (RDS).	Sin diferencias entre los grupos.
Breen y Diehl (1970)	Ibídem	Feedback y comentarios del profesor en situaciones de microenseñanzas; televisión playback y autoanálisis independiente y conjuntamente.	Observación del número de errores cometidos en el lenguaje.	La observación del vídeo comentada por el profesor y el autoanálisis reducen más los errores observados que el empleo aislado de playback, videotape sin playback o el comentario a solas del profesor.

Eder (1971)	Ibídem	Group counseling. Seminario de control. Grupo control sin tratamiento.	FIAC State-Trait Anxiety Inventory (STAI) Evaluación del supervisor	Sin diferencias entre los grupos.
Treese (1972)	Profesores/as de Educación Elemental y Secundaria en activo y antes de incorporarse al servicio.	Microenseñanza.	TMAS MTAI	Reducción de la ansiedad en profesores no incorporados al servicio y en los profesores/as de secundaria.
<i>2. Estrategias de intervención psicológica</i>				
Susskind y col. (1969)	Profesores con experiencia.	Desensibilización Counseling	Escala construida para la ansiedad y la respuesta emocional.	Sin diferencias entre los grupos.
Giblin (1972)	Profesores en período de formación.	Desensibilización Grupo control	—Pruebas de papel y lápiz. —Informe personal	Sin diferencia entre los grupos.
Rollar (1972)	Ibídem	—Desensibilización y destrezas comportamentales. —Relajación y destrezas comportamentales. —Desensibilización. —Relajación. —Destrezas comportamentales. —Grupo control sin tratamiento.	—STAI —Teacher Questionnaire.	—El primer procedimiento fue el más eficaz para reducir la ansiedad. —Sin diferencias entre los otros grupos.
Nicholls (1975)	Profesores en período de formación.	—Monitorización de la ansiedad.	—STAI —Control o Pupil* Ideology (CPI). —Análisis de la interacción verbal (grabaciones).	Reducción significativa de la ansiedad e incremento de las actitudes de custodia hacia los alumnos.

1. *Dt (Dificultades en la tarea)*a) *Variables del sujeto y del medio implicadas:*

- Personalidad del profesor (rasgos de ansiedad, motivación para la función pedagógica, dogmatismo, etc.).
- Conocimiento de la disciplina
- Capacidad intelectual de los profesores
- Formación y cualificación profesional
- Organización del centro y planificación de la enseñanza
- Criterios de exigencia en el aprendizaje
- Ratio profesor/alumno
- Métodos pedagógicos empleados
- Contenidos de los programas y objetivos pedagógicos
- Criterios de evaluación
- Diferencias individuales del alumnado (homogeneidad y/o heterogeneidad de la población discente)
- Adecuación y coherencia entre programación, contenidos, exigencia y metodologías de la enseñanza.

b) *Procedimientos de intervención aconsejados especialmente, aunque no únicamente, de tipo pedagógico:*

- Formación de los profesores
- Programas de entrenamiento y re-entrenamiento pedagógicos: seminarios, microdiseños de enseñanza, "tutorial system", empleo de feedback pedagógico, entrenamiento en observación e interacción comportamental educativa, etc.
- Técnicas de relajación.

2. *RRax (Respuestas psicofisiológicas de ansiedad; ansiedad-rasgo o ansiedad-reacción)*a) *Variables implicadas:*

- Nivel de activación del organismo
- Nivel de responsividad del sujeto
- Obtención mediante poligrafía del registro de las variables psicofisiológicas que vayan a emplearse, una vez obtenida la línea-base como criterio de la eficacia modificadora: Respuesta psicogalvánica de la piel, tasa cardiaca, presión arterial, EEG, EMG, etc.
- Es conveniente realizar un análisis funcional comportamental de prueba (antes de la intervención) en diferentes situaciones y circunstancias, así como entrenar al profesor en técnicas de auto y hetero-observación, registro conductual, aplicación de escalas de ansiedad, etc.
- Individuación de los indicadores, manifiestos y encubiertos, de las RR de ansiedad:
 - fisiológicos: tensión muscular, pulso, tos, sudoración, etc.
 - conductuales: pasividad, cansancio, inercia, irritabilidad.
 - cognitivos: distorsiones cognitivas, disminución del rendimiento intelectual, rumiación de preocupaciones y pensamientos negativos, indecisión, etc.

- b) *Procedimientos de intervención:*
- Técnicas de relajación, de biofeedback (Shapiro y col., 1973, Yates, 1980), de contracondicionamiento (Wolpe, 1964), de imaginería encubierta (Osborn, 1963; Cautela, 1967), de desensibilización (Paul, 1966), de control discriminativo (Beatty, 1972), etc.

3. *R/I (Rol/Interacción)*

- a) *Variables implicadas:*
- Tolerancia a la ambigüedad estimular
 - Estilo perceptivo
 - Personalidad y conducta del profesor: dogmatismo, rigidez, autoritarismo, introversión-extroversión, neuroticismo
 - Personalidad y conductas de los alumnos
 - Otras variables conductuales de alumnos y profesores (análisis funcional de los comportamientos interactuantes, de sus antecedentes, consecuencias, contingencias, etc.).
 - Entrenamiento en relajación (Burns, 1981; Jacobson, 1938)
 - Hipnosis y/o Auto-hipnosis (Novaco, 1975)
 - Desensibilización sistemática (Wolpe, 1964)
 - Manejo y autocontrol de la excesiva activación comportamental (Goldiamond, 1965)
 - Entrenamiento en observación comportamental de los alumnos (Kanfer, 1969)

- b) *Procedimientos que se aconsejan, especialmente de tipo psicológico:*
- Aprendizaje de estrategias conductistas: retirada de la atención; programa de refuerzos contingentes, continuos discontinuos, positivos y negativos, etc.; empleo del "time out"; manejo de contingencias, etc.)
 - Evaluación de conductas maladaptadas (Kanfer, 1976)
 - Entrenamiento en asertividad (Rathus, 1972)
 - Role-playing
 - Entrenamiento en auto-instrucciones
 - Identificación de los antecedentes y consecuencias de la propia ansiedad (Lindsley, 1964)
 - Autoregistro de ansiedad: autoobservación comportamental, autoinformes, etc.
 - Análisis motivacional
 - Entrenamiento en transfer de las RR. de relajación a otras situaciones (Beech, 1982).

4. *1 p/o. Eg. Aex (Inadecuación personalidad/objetivos. Egoimplicación y Ansiedad de expectativa)*

Estos tres bloques, constituyen, en mi opinión, el núcleo fundamental donde se gesta la ansiedad de los profesores y por eso los expondré conjuntamente.

Una vez que la ansiedad no se ha logrado controlar en los tres bloques anteriores —RRax, R/I y Dt— muy posiblemente ingrese en el bloque siguiente (1 p/o), atribuyéndose primero e interpretándose después, como una inadecuación de la personalidad del educador para hacer frente y conseguir los objetivos propuestos en esa tarea de enseñanza.

Aquí la reciente psicología de la atribución (Sushinsky y col., 1970; Kent y col., 1972; Gaupp y col., 1972) tiene mucho que decir. La investigación del "locus of control" (Seligman y Miller, 1979), en esta etapa resulta hoy irrenunciable. Decididamente los factores cognitivos toman ahora las riendas del proceso angustioso, de manera que o se obstaculiza éste por virtud de aquéllos o el desenlace puede ser fatal.

Una vez que el profesor atribuye (erróneamente casi siempre) las causas de su malestar (ansiedad) a sí mismo, a su peculiar forma de ser, la principal fuente de la ansiedad se asienta en sí mismo, o mejor dicho en sus atribuciones. Ni siquiera los factores identificados en los anteriores escalones —R/I, Dt— tienen ahora capacidad para suscitar los recursos suficientes para aminorar la ansiedad. Y no tienen capacidad para ello, porque aunque antes hayan sido correctamente identificados, como más tarde son asumidos genéticamente por el propio profesor, aquéllos pierden su función de identificadores etiológicos de la ansiedad, que ahora no reconoce otra causalidad que la inadecuada personalidad del profesor para estas funciones. Volveré después sobre esta importante cuestión.

Ahora me importa señalar que el proceso atributivo una vez que se ha disparado resulta luego muy difícil detenerlo o hacerlo regresar. Y más aquí en el ámbito pedagógico, que por su peculiar actividad exige de los profesores una intensa y continua egoimplicación con la tarea a la que se entregan.

Entiendo por egoimplicación la tenacidad y conexión con que el yo, autoimplicándose, se identifica con la tarea que realiza y con las consecuencias que de ella se derivan. Si los resultados de su actividad docente no son muy brillantes (rendimiento en el aprendizaje de los alumnos) y si su propio comportamiento se resiente en esa actividad (ansiedad) y todo eso es atribuido a su peculiar inadecuación para la tarea —y esta tarea, coimo ya hemos visto, es fuertemente autoimplicadora—, es lógico que de aquí se deriven unos efectos bastante negativos para la salud de los profesores. Su auto-concepto y su auto-estima por ejemplo, tomarán un sesgo depresivo y patológico, a causa de su personal infraestimación. Se diría que en el reobrar de la egoimplicación sobre la atribución supuesta (inadecuación personalidad/objetivos) y de ésta sobre aquélla, se va organizando un perfecto círculo vicioso de atribución y reatribución negativa que acaba por consolidar la distorsión inicial de tipo cognitivo. Dicho en otros términos: tal profesor acaba por estar excesiva y erróneamente persuadido de sus personales y acaso culpables limitaciones.

Por otra parte, por muy negativamente que se experimente la situación y/o que se autoevalúe y culpabilice, el profesor apenas podrá hacer nada.

El escenario de la clase de todos los días no es compatible con comportamientos como los de escape, huida o evitación, comportamientos que desde luego podrían serle muy útiles para atenuar o neutralizar su ansiedad.

De otra parte al atribuir el origen de lo que le acontece y de lo que sucede en el aula, a sí mismo, es lógico que se sienta indefenso, lo que puede interpretarse ya como un principio

de reacción depresiva. De ahí su tendencia a anticipar negativamente lo que aún no es —y probablemente no será—, a anticipar lo peor respecto de los eventos futuros. Estos estilos atribucionales (Kuhl, 1978; Eysenck y Eysenck, 1980), le hacen especialmente sensible y vulnerable a cualquier evaluación. Y, paradójicamente, los profesores son los profesionales que —velada u ocultamente— más frecuentemente son evaluados. A los profesores los evalúan (de inmediato, aunque no siempre explícitamente) sus propios alumnos, los otros profesores, los directores del centro, los padres de los alumnos, etc.

El ejercicio de esta profesión es público (otro factor que magnifica las posibilidades de que sean juzgados) y consiste en una actividad que siempre es, de una u otra forma, de tipo intelectual (donde las valoraciones son tal vez más dolorosas, al menos en la actual cultura contemporánea) y que además se realiza entre intelectuales (lo que incrementa las exigencias de sus jueces).

Si a estos añadimos las relaciones que probablemente se articulan entre estilos cognitivos y estilos perceptivos, el profesor tendrá un umbral perceptivo selectivamente más bajo para las críticas negativas que a él se dirijan.

Es lógico concluir entonces que cualquier pequeño gesto entre el alumnado o cualquier comentario sin importancia que oiga a su paso (por ese efecto "atmósfera" que tienen los pasillos de las instituciones pedagógicas, en donde se comenta y opina acerca de todos y de todo), sirvan, además de afectarle, para confirmar sus creencias atribucionales de tipo negativo. La confirmación —o mejor, la falsa confirmación— puede ser total, una convicción casi, si además se añade a esto las RRax que percibe el sujeto.

En conclusión, se suscita así una ansiedad de expectación, es decir, una ansiedad generalizada, indiscriminada y no selectiva, atenta a la espera de que suceda algo —que será anticipado negativamente—, por cuya virtud será valorado su comportamiento o su personalidad de forma peyorativa.

La ansiedad de expectación se acrece por el escaso tiempo que disponen para preparar las clases, investigar, publicar, etc., actividades todas ellas que —¡no se olvide!— retroalimentan —en forma de criterios cuantitativamente científicos y rigurosos— la evaluación de los profesores. Todo esto hace que se trabaje a presión, sin tiempo, a destajo y..., con escasos resultados.

La ansiedad de los profesores —de admitirse las anteriores explicaciones— debería ser la regla, lo normal; la depresión..., una de sus consecuencias más frecuentes.

Si no sucede así es porque no todos los profesores tienen ese estilo cognitivo-atributivo tan nefasto, porque saben enderezar su ansiedad hacia metas propositivas más adaptativas y tal vez porque conocen como ego-desimplicarse de las tareas docentes, impermeabilizándose y resultando invulnerable a los juicios de valor, mejor o peor fundados, de sus respectivos alumnos y de la sociedad toda.

Pero para aquéllos —por otra parte los menos frecuentes— que no disponen de esas naturales estrategias o/y que son más vulnerables a la ansiedad suscitada por las actividades docentes, es conveniente emplear estrategias cognitivas de manera que aprendan a modificar su comportamiento o a prevenir su ansiedad.

Entre los procedimientos cognitivos que se están revelando más eficaces pueden citarse los que siguen:

— *Identificación de las distorsiones cognitivas* (la creencia sin fundamento en la validez de los conceptos negativos que se le ocurren).

— *Entrenamiento en reatribución cognitiva* de manera que quiebren el razonamiento circular que les caracteriza (pensamiento — sentimientos negativos experimentados — autoconfirmación en la evidencia de que lo pensado es verdad). Para ello pueden

someter sus cogniciones a un análisis lógico en el que comprueben que aquéllas son irracionales, incompletas y, sin más, erróneamente inferidas. Conviene ofrecerles además otras posibilidades atribucionales a los sucesos y sentimientos que experimentan.

Como los errores atribucionales pueden referirse a eventos externos e internos, habrá que identificar primero cuáles son los más frecuentes de éstos y entrenarles luego en ellos para que su auto-evaluación (comportamental, organísmica o emocional) sea ajustada y razonablemente crítica y exigente.

El entrenamiento en reestructuración cognitiva (Polaino-Lorente, 1982) supone sobre todo desnudar de irracionalidad al estilo atribucional. La irracionalidad atribucional puede definirse con Ellis como cualquier pensamiento, estado emotivo o comportamiento que genera consecuencias auto-destructivas capaces de interferir significativamente con el funcionamiento adaptativo del sujeto.

Para ello pueden aconsejarse los siguientes pasos o etapas:

- Detección de la irracionalidad
- Discusión acerca de las atribuciones
- Discriminación entre inferencias racionales e irracionales
- Definición, individuación y registro del tipo de distorsiones cognitivas que sean más frecuentes: hipergeneralización, abstracción selectiva, arbitrariedad de las inferencias, magnificación, minimización, dicotomía del pensamiento y personalización.

La incorporación semiautomática de los patrones de conducta anteriores puede beneficiarse mucho con la práctica y el entrenamiento. De esta suerte se sustituyen las anteriores convicciones erróneas por cogniciones adaptativas que con el uso pueden llegar a ser firmemente creídas, hasta constituir un set cognitivo y un estilo atribucional más próximo y ajustado a lo que sucede en la realidad.

Otra aproximación es la de la *inoculación del estrés* (Meichenbaum, 1977), un procedimiento que consiste en desarrollar las habilidades del sujeto para responder a los estímulos estresantes —a través de un método de imitación de destrezas— de forma que sean reducidas al mínimo las emociones perturbadoras y se acrezca el comportamiento adaptativo.

Las *auto-instrucciones* y *auto-verbalizaciones* pueden ayudar a disminuir las expectativas —de ordinario exageradas y desproporcionalmente intensas ante uno mismo y los demás— a un nivel más racional de manera que no se magnifique la importancia que venía adscribiéndose a cualquier pequeño suceso. Estas estrategias forman parte de un programa mucho más amplio de control cognitivo de la ansiedad (Novaco, 1975), cuyas secuencias pueden sintetizarse en las que siguen: preparación para la provocación, impacto y comprobación, manejo de la actividad y posterior evaluación.

El *entrenamiento en estrategias para la solución de problemas* puede ser de gran utilidad pues tras el aprendizaje por imitación de ciertas destrezas, el sujeto puede acudir a una confrontación con antiguas situaciones ansiógenas. El objetivo que se persigue es inculcar al sujeto la convicción del auto-control frente a esas situaciones y respecto de los desajustes emocionales derivados de aquéllas.

La *automonitoreización comportamental*, la *auto-evaluación* y el *autoreforzo*, constituyen los tres principales componentes de cualquier programa de autocontrol (Bandura, 1969; Kanfer y Phillips, 1970). El *control de los estímulos* (Feister, 1962), el auto-castigo (Cautela, 1967) y otros programas cognitivos hicieron posible el desarrollo de las técnicas de biofeedback en los comienzos de la pasada década.

Hoy no se duda ya de la eficacia de estos procedimientos en muchos de los campos

donde se han aplicado, desde la clínica al aprendizaje comportamental, cualquiera que estos sean (Cfr. Phillips, 1978; Arnarson y col., 1980 y Shelfield, 1981).

Entrenamiento en *Terapia Emotiva-Racional* (Ellis, 1955).

Entrenamiento en *detención del pensamiento* (Wolpe, 1969 y 1971; Cautela, 1969; Lazarus, 1971), etc.

De este modo la tarea de tomar una decisión acerca de qué estrategia es mejor seguir en cada caso, podría facilitarse si, como aquí se sugiere, se comprueba que: (a) cada una de estas estrategias actúan más selectiva y eficazmente modificando la conducta del sujeto, en función de las variables responsables de ese comportamiento; y (b) cada variable o bloque de variables pueden ser identificadas, apresadas y cuantificadas, de manera que puedan manipularse científicamente de acuerdo con el plan de intervención establecido.

Cuando estos programas no se ponen en marcha inicialmente, o no se aplican con eficacia, puede aparecer la ansiedad-estado y con ella todo un cortejo de conductas psicopatológicas que, por ahora, son tributarias de tratamientos mixtos, principalmente psicofarmacológicos y secundariamente comportamentales.

El reciente abordaje terapéutico de tipo cognitivo parece estar dando confirmación, también aquí, a las dos veces milenaria afirmación de Epicteto: "Los hombres no se irritan por las cosas que suceden, sino por el punto de vista adoptado frente a ellas".

Dirección del autor: A. Polaino-Lorente. c/. Ponzano, 69. Madrid

NOTAS

- [1] El trabajo pionero de Hans Selye probablemente no se hubiera concebido de no haberse publicado con anterioridad las investigaciones sistemáticas de Walter V. Cannon (1920), Profesor de Fisiología de la Universidad de Harvard, sobre la homeostasis. Selye introdujo este concepto —hace mucho tiempo ya popularizado— a propósito de su Síndrome General de Adaptación (1936). De acuerdo con su desvelador, estrés es toda respuesta inespecífica del organismo frente a cualquier demanda del medio; un agente estresante es aquel estímulo que suscita el estrés en cualquier momento o lugar. En estos casi cincuenta años que han transcurrido desde entonces, se han publicado más de cien mil trabajos de investigación relativos al problema del estrés (Cfr. Beech y col., 1982)

BIBLIOGRAFIA

- ARNARSON, E. O. et al. 1980: *Generalisation of Biofeedback*. Proceedings of the Annual Conference of the Biofeedback Society (Colorado Springs).
- BANDURA, A. (1969): *Principles of Behavior Modification* (New York, Holt Rinehart and Winston).
- BEATTY, J. (1972): Similar effects of feedback signals and instructional information on EEG activity in *Psychology and behavior*, 9, pp. 151-154.
- BEECH, H. R. (1978): Learning: cause and cure. Chapter 6 in *Stress at Work* (Editor: Cooper, C. L.) (Chichester, Wiley) (1982).
- BEECH, H. R. y col. (1982): *A behavioural approach to the management of stress*. New York, John Wiley and Sons.
- BENTZ, W. K. et al. (1971): An assessment of the mental health of teachers: A comparative analysis, *Psychology in the Schools*, 8, pp. 72-76.
- BRUNO, F. J. (1980): *Behaviour and Life* (Chichester, Wiley).
- BURNS, E. E. (1981): Relaxation in the management of stress. In: *Coping with Stress* (Editor: Marshall, J. and Cooper, C. L.) (London, Gower).
- CAUTELA, J. R. (1967): Covert sensitization, *Psychological Reports*, 20, pp. 459-468.
- CAUTELA, J. R. (1969): Behavior therapy and self-control: Techniques and implications. En C. M. Franks (Dir.), *Behavior Therapy: Appraisal and status* (Nueva York: McGraw-Hill).
- CARTER, V. L. (1970): Anxieties of White and Negro elementary and secondary student teachers in viracial participation (Doctoral dissertation, North Texas State University), *Dissertation Abstracts International*, 31.

- CATTEL, R. B. (1957): *Handbook for the IPAT Anxiety Scale*. (Champaign, Ill., Institute for Personality and Ability Testing).
- CLARK, S. I. (1972): A study of the relationship between secondary student teachers' anxiety levels and their assignment of letter grades under simulated conditions (Doctoral dissertation, Columbia University). *Dissertation Abstracts International*, 32.
- COATS, T. J. (1976): Teacher Anxiety: A review with Recommendations. *Review of Educational Research* Spring, 46, 2, pp. 159-184.
- COOK, W. W. et al. (1951): *The Minnesota Teacher Attitude Inventory* (New York, Psychological Corporation).
- DUNKIN, M. J. et al. (1971): *The study of teaching* (New York, Rinehart and Winston).
- EDS, A. (1955): *How to Live with a Neurotic* (New York, Crown).
- ENDER, N. S. et al. (1975): A multidimensional measure of trait anxiety: The S-R Inventory of General Trait Anxiousness. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, pp. 319-329.
- EYSNICK, M. W. y EYSNICK, H. J. (1980): Mischel and the concept of personality. *British Journal of Psychology*, 71, pp. 191-204.
- FIRSTEL, C. B. et al. (1962): The control of eating. *Journal of Mathematics*, 1, pp. 87-109.
- HANDERS, N. A. et al. (1969): Teacher effectiveness. In R. L. Ebel (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (New York: MacMillan, pp. 1423-1437).
- FRIEDMAN, M. and ROSENMAN, R. (1974): *Type A Behaviour and Your Heart* (New York, Knopf).
- FULLER, F. F. (1969): Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, pp. 207-226.
- FULLER, F. F. (1974): *Concern of teachers: Research and reconceptualization*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- GATPP, I. A. et al. (1972): False heart-rate feedback and reciprocal inhibition by aversion relief in the treatment of snake avoidance behavior. *Behavior Therapy*, 3, pp. 7-20.
- GOLDMANN, I. (1965): Self control procedures in personal behaviour problems. *Psychological Reports*, 17, pp. 851-68
- HAMILTON, V. et al. (1980): *Human Stress and Cognition* (Chichester, Wiley).
- HERSON, M. et al. (1976): *Behavioural Assessment* (Oxford, Pergamon Press).
- JACOBSON, E. (1938): *Progressive relaxation* (Chicago, Univ. of Chicago Press).
- KANTER, F. H. and SASLOW, G. (1969): *Behavioural Diagnosis in Behaviour Therapy: Appraisal and Status* (Editor: Franks, C. M.) New York: McGraw-Hill, pp. 417-444.
- KANTER, F. H. and PHILLIPS, J. S. (1970): *Learning Foundations of Behaviour Therapy* (New York, Wiley).
- KEAVNEY, G. et al. (1978): Teacher Concerns and teacher anxiety: A neglected topic of classroom research. *Review of Educational Research*, Spring, 48, pp. 275-290.
- KENT, R. N. et al. (1972): Effects of false heart-rate feedback on avoidance behavior: An investigation of "cognitive desensitization". *Behavior Therapy*, 3, pp. 1-6.
- KRACHT, C. R. et al. (1968): Attitudes, anxieties and student teaching performance. *Peabody Journal of Education*, 45, pp. 214-217.
- KUHL, J. (1978): Standard setting and risk preference: An elaboration of the theory of achievement motivation and an empirical test. *Psychological Review*, 85, 3, pp. 239-248.
- KYRIACOU, C. et al. (1977): Teacher Stress: a review. *Educational Review*, 29, 4, pp. 299-306.
- KYRIACOU, C. et al. (1978): Teacher Stress: Prevalence, Sources, and Symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, pp. 159-167.
- LAWLER, E. E. et al. (1980): *Organisational Assessment: Perspectives on the Measurement of Organisational Behaviour and the Quality of Work life*. (Chichester, Wiley).
- LAZARUS, A. A. (1971): *Behaviour therapy and beyond* (Nueva York, McGraw-Hill).
- LINDSLEY, O. R. (1964): Direct measurement and prosthesis of retarded behaviour. *Journal of Education*, 147, pp. 62-81.
- MANFRA, E. S. et al. (1980): Can you identify your source of stress?. *Action in Teacher Education*, 2, 4, pp. 51-56.
- MASH, E. J. et al. (1976): *Behaviour Therapy Assessment* (New York, Springer).
- MATTSON, K. D. (1974): Personality traits associated with effective teaching in rural and urban secondary schools. *Journal of Educational Psychology*, 66, pp. 123-128.
- MERCHINBAUM, D. (1977): *Cognitive-Behaviour Modification* (New York, Plenum).
- MISCHEL, W. (1973): Toward a cognitive social learning theory reconceptualization of personality. *Psychological Review*, 80, pp. 307-336.
- NICHOLS, V. (1975): *The effect of practice teaching experience upon the anxiety levels, educational attitudes and teaching behaviour of student teachers*. Bachelor's thesis, University of Sydney.
- NOVACO, R. (1975): *Anger Control: The Development and Evaluation of an Experimental Treatment* (Lexington, Mass: Heath).
- ORBORN, A. E. (1963): *Applied Imagination* (New York, Scribners).
- PAUL, G. I. (1966): *Insight vs. Desensitization in Psychotherapy: An Experiment in Anxiety Reduction* (Stanford: Stanford University Press).
- PELECHANO, V. (1975): *Cuestionario MAE*. Madrid, Fraser Española, S. A., 1975.
- PINILLOS, J. L. (1979). *Principios de Psicología*. (Madrid, Alianza Universidad)
- POLAINO-LORENTE, A. (1982): Algunos aspectos de las terapias comportamental y cognitiva en el tratamiento de las depresiones reactivas, en MAYOR, J. y col. *Terapia de conducta*. Madrid, Ed. Alhambra (en prensa).
- ROWEL, M. et al. (1960): Sources of tension in married and single women teachers of different ages. *Journal of Educational Psychology*, 51, pp. 92-101.

- RATHUS, S. A. (1972): An experimental investigation of assertive training in a group setting. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 3, pp. 81-86.
- ROKACH, M. (1960): *The open and closed mind* (New York, Basic Books).
- ROSENSHINE, B. (1971): *Teacher behavior and student achievement*. (London, National Foundation for Educational Research in England and Wales).
- SARASON, J. C. and SPIELBERGER, C. D. (1980): *Stress and Anxiety* (Chichester, Wiley).
- SHELIGMAN, M. E. P. y MILLER, S. M. (1979): The psychology of power: Concluding comments. En L. C. Perlmutter y R. A. MONTY (Eds.) *Choice and Perceived Control* (New Jersey, LEA).
- SELYE, H. (1978): *Psychology Today*, March, p. 62 (interviewed by L. Cherry)
- SELYE, H. (1976): *The Stress of Life* (New York, McGraw-Hill)
- SHAPIRO, D., et al. (1973): *Biofeedback and Self Control* (Chicago, Aldine Publishing Co.)
- SHEFFIELD, B. F. (1981): *Thermal Biofeedback in the Control of Hypertension* (Unpublished).
- SINGH, A. J. (1972): Incidence of anxiety among teachers under training and teachers in service. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 9, p. 61-64.
- SMITH, B. O. (1968): *Teachers for the real world* (Washington, D.C. American Association of Colleges for Teacher Education).
- SPIELBERGER, C. D. et al. (1966): Descriptive behaviorism versus cognitive theory in verbal operant conditioning. *Psychological Review*, 73, pp. 306-326.
- STANTON, W. E. (1971): Relationship between teachers anxiety level and test anxiety level of their students. *Psychology in the Schools*, 11, pp. 360-363.
- STESHINSKY, L. et al. (1970): Cognitive desensitization as a model of systematic desensitization. *Behavior Research and Therapy*, 8, pp. 29-34.
- THORENSEN, C. E.: *Let's get intensive: Single case research* (Englewood Cliffs, N. J. Prentice-Hall, in press)
- URSIN, H. et al. (1978): *Psychology of Stress* (London, Academic Press).
- WOLPE, J. et al. (1964): A fear survey schedule for use in behavior therapy. *Behavior Research and Therapy*, 2, p. 27-30
- YATES, A. J. (1980): *Biofeedback and the Modification of Behaviour* (New York, Plenum).

SUMARIO: Esta colaboración es una revisión crítica de algunas publicaciones empíricas en torno al estrés de los profesores. El autor examina las distintas variables críticas en otros trabajos — contexto escolar, personalidad de los profesores, dificultad de las tareas a enseñar, personalidad de los alumnos, posibles fuentes de ansiedad, etc. — con el fin de construir en el futuro un algoritmo que sirva para identificar y contrabalancear cuál puede ser el peso relativo de cada una de estas variables en el condicionamiento del estrés en un profesor concreto. La finalidad que el autor persigue es adecuar las estrategias de intervención psicológica al problema concreto previamente identificado. Se propone también un elenco de procedimientos útiles para el control de la ansiedad de los profesores, su entrenamiento y prevención.

Devortopics: Teacher anxiety, prevalence, source of stress, behaviors and therapy, teacher stress, school context, teacher development.