

O STRESS DOS PROFESORES: INFLUXO DO TRABALLO PROFESIONAL NA PERSONALIDADE DO EDUCADOR

José M. Esteve*
Universidade de Málaga

O presente artigo pretende dar unha visión das consecuencias positivas que se desprenden dos estudos sobre o *stress* dos profesores, xa que, aínda que aparentemente parece que só se queren interesar por conflitos, problemas e tensións, teñen como obxectivo final a autorrealización do profesor no seu traballo na ensinanza. O problema está en que, para isto, é preciso superar problemas, resolver conflitos e eliminar tensións ata conseguir unha situación de equilibrio. A profesión docente pode encher de sentido unha vida; pero, para que o traballo no ensino sexa unha actividade positiva, hai que se gaña-la liberdade de estar a gusto na clase, comprendendo con realismo os problemas da aula, arroupado por unha razoable seguridade nun mesmo e con destrezas sociais suficientes para desfacer-los conflitos, seguro do dominio da materia e do papel que se representa ensinándoa. A mellor maneira de eliminar conflitos é estudialos, sacalos á superficie e poñer-los medios para solucionarlos. O mellor xeito de que un conflito se faga irre-

versible é negalo, agachalo, deixalo medrar na sombra, mentres proclamamos que todo vai ben e que tódolos problemas están resoltos. Á profesión docente, coma todas, ten conflitos e fontes de tensión permanentes. O obxectivo do estudio do *stress* dos profesores é sacalas á luz, estudialas e ofrecer solucións que axuden os profesores a superalas.

1. INTRODUCCIÓN

Ó reflecti-lo influxo do exercicio profesional na personalidade do profesor, é preciso destaca-lo carácter ambivalente da profesión docente, que nos revela dous aspectos contradictorios.

O primeiro deles positivo, o exercicio profesional da educación é unha actividade de relación interpersoal, na que o profesor traballa con persoas e non con cousas. Cando esta relación é satisfactoria, o traballo no ensino pódese constituír nunha fonte innegable de autorrealización persoal. O exercicio

* Catedrático de Teoría da Educación.

profesional da educación é capaz de encher de sentido unha vida, e con esta idea acoden anualmente centos de estudantes ós nosos Centros de Formación de Profesorado.

Agora ben, non é posible prescindir dun evidente aspecto negativo; xa que o exercicio profesional da educación pode transformar en moi poucos anos o principiante ilusionado nunha persoa amargada, desconcertada respecto ó papel que debe xogar e abatida ante a incerteza dos seus esforzos. O exercicio profesional da educación —como toda outra actividade profesional— encerra en si unhas fontes de tensión que teñen unha presenza practicamente permanente, e ás cales o profesor debe facer fronte dunha forma coherente, aceptándoas e superándoas, para conseguir así que este exercicio profesional poida ser, realmente, unha fonte de realización persoal. Por esta razón, os estudos que se ocupan do influxo do traballo profesional na personalidade do educador adoptan un enfoque negativo; pode que, conseguir que o traballo na profesión docente sexa agradable e permita a autorrealización do profesor, dependa da capacidade para enfrontar e superar esas fontes de tensión habituais (Moustakas, 1978). Non se trata, polo tanto, de dar unha visión problemática da educación, senón unha visión positiva dos problemas que se han de superar, na intelixencia de que, lonxe de ocultalos ou negalos, a mellor forma de axudar a superalos é coñecelos e afrontalos.

No traballo clásico de Doyle (1978), estúdiáanse os distintos paradigmas cos que se enfocou a investigación sobre a efectividade dos profesores. Todos eles teñen en común o estudio do docente desde o punto de vista da produtividade do seu traballo. En realidade, os profesores non importan; se son estudados é desde un punto de vista profesional, co obxectivo de mellora-la súa efectividade. Fronte a esta proposta, enfocada sobre a mellora do traballo dos profesores, vai xurdir unha liña de investigación centrada no estudio destes como persoas: ¿que pensan de si mesmos?, ¿como evolucionan coa idade?, ¿que dificultades deben superar?, ¿como se senten no seu traballo profesional?...

O libro publicado en París, en 1984, por un grupo de investigadores encabezado por Ada Abraham baixo o título *El enseñante es también una persona*, pode ser considerado como o manifesto dun novo paradigma na investigación sobre profesores: o paradigma persoal.

2. O ESTUDIO DO PROFESOR COMO PERSOA

Neste novo grupo de traballos cambia totalmente o enfoque da investigación, que non se preocupará da eficacia do docente máis ca nun segundo plano, centrándose os estudos na comprensión dos problemas que afectan á persoa do profesor. Desde este enfoque serán estudados como homes e mulleres que viven a ensinanza desde

diferentes puntos de vista: con distintos niveis de esforzo, motivación e satisfacción no seu traballo (Esteve, 1994); como homes e mulleres que evolucionan persoalmente, pasando por distintos ciclos vitais, conforme van acumulando idade e experiencia (Huberman, 1989); profesionais que deben facer fronte ás transformacións que se impoñen no seu traballo, derivadas da aceleración do cambio social nunhas sociedades inmersas en profundos procesos de cambio (Esteve, Franco e Vera, 1995); homes e mulleres que se enfrontan con incerteza a un traballo profesional difícil e esixente, no que o cara a cara cos alumnos pon a proba, a cotío, a súa capacidade de dominar distintas situacións e a seguridade en si mesmos (Esteve, 1997).

É evidente a importancia da formación inicial e continua do profesorado para lles facer fronte ós problemas enumerados. Nunha visión inxenua, poderíase afirmar que aumentando a calidade da formación do profesorado aumentará tamén a calidade da educación. Sen embargo, os estudos desenvolvidos desde o paradigma ecolóxico xa nos advertiron da falacia deste argumento, subliñando a importancia das variables situacionais e experienciais, e destacando entre estas últimas as significacións con que os suxeitos interpretan as experiencias que viven (Martínez Abascal, 1992). Por este motivo podemos afirmar que se aumentámo-la calidade na formación do profesorado, pero mantemos invariables os condicionamentos individuais e sociais existentes no marco no



Vaso Douris, detalle. Cada mestre ensina unha disciplina a un alumno. Aquí, a música e a declamación.

que se debe exercer a docencia non conseguiremos un sistema educativo de maior calidade, senón un máis alto nivel de desilusión nos profesores. En efecto, como sinalaron Bayer (1984) e Vera (1988b) existe unha forte disonancia entre a práctica real do ensino e os ideais oficialmente preconizados e asimilados nos centros de formación de profesores, mentres que as variacións máis significativas observadas na calidade da ensinanza dependen máis das organizacións pedagóxicas e dos contextos escolares, que da acción individual dos ensinantes.

Dito doutro xeito, o aumento da calidade na formación dos profesores sen prestar atención á modificación do marco real no que deben exercer a docencia, vai conduci-lo profesor a unha situación de frustración persoal xa que se enfrontará ás contradicións propias dunha práctica do ensino repleta de condicionantes, que lle impiden facer realidade os ideais, técnicas de traballo e obxectivos de alta calidade que se lle inculcaron durante o seu período de formación inicial.

É frecuente que os profesores teñan máis modelos negativos da ensinanza ca modelos positivos; é dicir, teñen máis clara a ensinanza que non queren facer cás técnicas e estratexias de intervención que van empregar para substituí-los enfoques docentes que non queren reproducir. Con frecuencia, o profesor, como persoa, atópase con que a súa actuación na ensinanza non responde ó que el mesmo, nas súas concepcións ideais, queredría e pensa

que debería facer. As reaccións persoais ante esta disociación entre ideais e realidade son diversas.

Hai profesores que reaccionan cun autoengano, máis ou menos consciente, intentando achegar na súa imaxinación a práctica real a un ideal afastado —de aquí o medo dos profesores á autoconfrontación (Villar, 1984), ou a ser desenmascarados (Abraham, 1987). Outros profesores abandónanse, adoptando propostas docentes dominadas polo desánimo e os esquemas de inhibición. Esta actitude adoita aparecer cando predomina a contradición entre unhas concepcións ideais, aceptadas intelectualmente, pero aparentemente inalcanzables na práctica diaria. Xa que, en moitas ocasións, as determinacións institucionais da actividade do profesor supoñen que este, no seu labor profesional, se debe responsabilizar duns procesos de ensinanza rexidos por limitacións exteriores que lles veñen impostas e que os ensinantes non poden controlar. O sentimento de impotencia engádese así ás disonancias antes indicadas entre o ideal e a realidade.

O paradigma persoal intenta achegarse ó estudio das dificultades que o profesor atopa na práctica real da ensinanza, analizando cómo lle afectan, en primeiro lugar, a el como persoa, e en segundo termo á calidade do traballo que desenvolve.

Como sinala Doyle (1978) ó presenta-los estudos realizados desde os distintos paradigmas que estudian a

efectividade do profesor, nos últimos anos foi gañando aceptación o chamado enfoque multidimensional da eficacia docente, que defende a existencia de diferentes modelos de calidade para diferentes situacións educativas.

En efecto, partindo do feito da gran variedade de situacións que abarca a ensinanza, afírmase o carácter multidimensional da eficacia docente; é dicir, a idea de que distintos profesores, con diferentes calidades persoais, con distintos estilos docentes, e empregando técnicas diferentes, poden ser igualmente eficaces e facilitadores dunha educación de calidade.

Desde este enfoque multidimensional considérase a personalidade do profesor eficaz coma un todo. Así, deixa de ter importancia a falta, nun caso determinado, de técnicas de actuación facilitadoras da eficiencia do profesor, en tanto que esa persoa concreta que é o docente pode suplir con outros recursos a carencia ou pouco desenvolvemento dunha habilidade específica, sen perder por iso un alto nivel de calidade no seu labor profesional. Polo tanto, non ten unha grande importancia a falta de dominio dunha técnica específica, sempre que o profesor saiba substituíla con outros recursos de actuación axeitados; pero, se afonda a base de sustentación que é a personalidade do profesor, o dominio de técnicas de ensinanza ou a acumulación de recursos expresivos deixan de te-lo menor significado, e a penas se poderá falar xa de calidade na educación.

Por estas razóns, os estudos que seguen o enfoque do paradigma persoal subliñan a inconsistencia dunha busca obsesiva da eficacia docente, proponendo a importancia de profundar na comprensión dos problemas que debe afrontar a persoa real e concreta que é o profesor. No nivel actual de desenvolvemento dos programas de formación inicial de profesores, a mellora da calidade do seu traballo profesional está moi relacionada con este enfoque persoal, e co mantemento dalgunhas estruturas de axuda para profesores en exercicio, que lles permita superar con éxito as contradicións e fontes de tensión permanentes no seu exercicio profesional.

3. O INFLUXO DO TRABALLO PROFESIONAL NA PERSONALIDADE DOS EDUCADORES

Ó valora-la influencia dos efectos producidos por estas fontes de tensión profesionais —entre os que se atopa o *stress*— habería que distinguir, cualitativamente, diferentes graos que van desde o desánimo e o pesimismo sobre o sentido do propio labor profesional, ata os desaxustes serios que afectan á saúde mental do profesor. Entre ambos extremos, hai diferentes graos na aceptación da tensión que todo traballo profesional implica: desde os límites en que o *stress* responde á tensión obxectivamente existente, ata aqueles graos en que situacións de tensión normais, son percibidas coma unha ameaza persoal, interpretándoas subxectivamente como altamente perigosas, e dotándoas,

desproporcionadamente, dun especial significado traumático (Gaudry e Spielberg, 1971).

O característico das situacións de desaxuste serias, con fondas repercusións sobre a personalidade dos profesores, sería a dicotomía entre as situacións de tensión obxectivas, tal como se dan na realidade e unha percepción subxectiva desas fontes de tensión, interpretándoas esaxeradamente como ameazantes ou persoalmente perigosas. Polo tanto, á hora de interpreta-los efectos das diferentes fontes de tensión, hai que distinguir entre moi distintos graos de intensidade no influxo que producen sobre a personalidade dos educadores: desde o problema obxectivo que ocasiona unha situación de tensión normal, ata a interpretación desproporcionada desas fontes de tensión, chegando a un estado de ansiedade permanente e patolóxico con serias consecuencias sobre a saúde mental do educador.

É moi importante aclarar que as repercusións psicolóxicas da tensión á que están sometidos os docentes son cualitativamente variables, e operan de forma distinta dependendo de diversos factores, entre os cales a experiencia do profesor, o seu status socioeconómico, o seu sexo e o tipo de institución no que ensina, parecen os máis relevantes. Con esta idea, hai que rexeita-las afirmacións simplistas que relacionan linealmente as dificultades na ensinanza cos problemas de saúde mental.

O influxo das fontes de tensión que aparecen no ensino recorre unha ampla escala, graduada polo menos con doce chanzos, nos que os primeiros, que afectan a un maior número de profesores, teñen unha escasa influencia negativa sobre o equilibrio psicolóxico dos profesores, mentres que os tres últimos, que son os únicos que afectan á saúde mental dos docentes, teñen unha incidencia reducida no número de profesores afectados.

Ante a presenza destas fontes de tensión, os profesores poñen en xogo diversos mecanismos de defensa, coma os esquemas de inhibición, a rutinización do seu traballo ou o absentismo laboral, para evitar males maiores. Con eles reséntese a calidade do seu traballo, pero salvagárdase a súa personalidade de sufrir males maiores. A posta en marcha destes mecanismos de defensa son as repercusións máis frecuentes desde o punto de vista estatístico, mentres que os problemas reais da saúde mental son moito máis reducidos.

As principais consecuencias destas fontes de tensión profesionais poden ser graduadas así, por orde de importancia, aumentando na gravidade, pero diminuíndo respecto ó número de profesores afectados:

1. Sentimentos de desconcerto e insatisfacción ó enfronta-los problemas reais da ensinanza, en aberta contradición coas concepcións ideais que os profesores querían realizar.
2. Desenvolvemento de esquemas de inhibición, como mecanismo de

defensa para corta-la súa implicación persoal na ensinanza.

3. Peticións de traslado para fuxir de situacións conflictivas.
4. Desexo manifesto de abandona-la docencia (realizado ou non).
5. Absentismo laboral como mecanismo para corta-la tensión acumulada.
6. Esgotamento. Cansazo físico permanente.
7. Ansiedade de expectación.
8. *Stress*.
9. Depreciación do eu. Autoculpabilidade ante a incapacidade para mellora-la ensinanza.
10. Ansiedade como estado permanente, asociada como causa-efecto a diversos diagnósticos de enfermidade mental.
11. Neuroses reactivas.
12. Depresións.

Non hai estatísticas específicas para cada un destes pasos, pero as investigacións realizadas nos últimos anos permítennos dar algunhas cifras a título indicativo.

Os traballos de Walter (1974) e de Veenman (1984) situaban ó redor do 91% o número de profesores debutantes desconcertados e incapaces de resolver-las súas contradicións ó se enfrentar, no primeiro ano, cos problemas prácticos da ensinanza (paso 1). Nos tres anos seguintes, os profesores



Vaso grego. Aquí, o mestre —seguramente un escravo— está sentado coa táboa de escribir aberta encol dos xeonllos e dirixese ós discípulos. A posición da man esquerda e o bastón que se atopa detrás fannos pensar na dor de costas, xa daquela.

afianzan os seus métodos de ensino, xeralmente por ensaio e erro, resolvendo a maior parte das súas contradicións. Esteve (1984a) sitúa nun 15,04% o número de profesores experimentados que traballan na ensinanza cun forte sentimento de contradición.

O desenvolvemento de esquemas de inhibición (paso 2) foi avaliado en 1984 por Esteve, empregando o MISPE, no 22,35% dos profesores de EXB. Co mesmo test, nove anos máis tarde, Guil (1993) rexistrou un aumento dos esquemas de inhibición, chegando ó 29% dos profesores de EXB. Ortiz Oria (1995), utilizando unha mostra de profesores de Ensinanzas Medias, contabilizou un 29,17% de docentes traballando no ensino desde actitudes de inhibición e rutinización co fin de corta-la

implicación persoal na relación profesor-alumno. A conclusión máis evidente é que o recurso ós esquemas de inhibición está aumentando entre os profesores, probablemente polo incremento da conflictividade rexistrado na última década. Habida conta de que Thode, Morán e Banderas (1992) só atopan un 20,59% de inhibición entre os profesores interinos, cabe apunta-la idea de que os esquemas de inhibición na ensinanza aumentan conforme os profesores van acumulando anos de experiencia docente.

É moi difícil avalia-las peticións de traslado (paso 3), e distinguir entre elas as que están motivadas por un desexo de proximidade entre o domicilio e o lugar de traballo, e as que se fundamentan no afán de fuxir de colexios conflictivos ou de enfrontamentos declarados entre o profesor e o contorno do colexio anterior. Desde logo, os fluxos de traslados van desde os colexios rurais ás cidades e, nestas, desde os colexios máis conflictivos e desde os barrios máis desfavorecidos cara ós situados en zonas menos problemáticas.

O desexo manifesto de abandonar-la docencia (paso 4) é valorado por Gordillo (1988, 264) nun 17%, se ben a autora nos advirte que esta porcentaxe se distribúe desigualmente entre homes e mulleres, e entre profesores novos e experimentados, constatando que os homes e os mozos están máis insatisfeitos co traballo na ensinanza.

Cuantifica-lo absentismo laboral como mecanismo para corta-la tensión

acumulada é igualmente difícil de avaliar (paso 5). Para comezar, hai que distinguir entre as baixas laborais oficialmente certificadas cunha baixa médica, e as situacións en que o profesor falta ó seu traballo cunha desculpa máis ou menos real. Diferenciémo-los datos dispoñibles en ambos apartados. Sobre as baixas laborais con certificado médico elaborouse unha serie estatística completa, durante un período de sete anos, e traballando co total da poboación de profesores de EXB e Ensinanzas Medias de Málaga e provincia (Esteve, Franco e Vera, 1995). Os datos obtidos non deixan lugar a dúbidas. No curso 1988-89 perdéronse 35.605 días de traballo por baixas médicas, o cal supón unha media de 4,28 días por profesor. Sen embargo, estas baixas non se distribúen de forma homoxénea ó longo do curso. Nos sete anos estudados, as baixas van aumentando conforme avanza os trimestres, suxerindo unha relación entre o aumento da tensión no traballo e o incremento das baixas médicas, mentres que as vacacións trimestrais deteñen e reducen as baixas, dando lugar a gráficos con tres picos.

Respecto ó absentismo, propiamente dito, non dispoñemos máis ca dun estudio, non publicado, realizado por Franco e Esteve en 1987, cunha mostra de 303 profesores de secundaria e 226 profesores de EXB. Contando coas dificultades de establecer un rexistro fiable do absentismo e aínda sabendo que o noso é incompleto, contabilizamos un total de 2.935 días de traballo perdido, o cal supón unha media de

5,55 días por profesor en dez meses, xa que, por definición, en xullo e agosto non podemos contabilizalo absentismo. Pese ás limitacións metodolóxicas, dúas conclusións parecen claras: o absentismo supón unha perda de días de traballo moi superior á que se deriva das baixas médicas e ten unha clara relación coa acumulación de tensión na ensinanza. Dous datos avalan esta afirmación: o primeiro é que a distribución por meses do gráfico de absentismo tamén reproduce unha figura de tres picos, que aumenta segundo avanza os trimestres e cae bruscamente nas vacacións trimestrais. É obvio que durante os períodos de vacacións non podemos rexistrar absentismo; pero, despois das vacacións os rexistros son moito máis baixos ca ó final do trimestre anterior, e, de novo, van aumentando conforme avanza o seguinte. Ó igual que ocorre coas baixas médicas, durante os sete anos estudados, en outubro hai máis absentismo ca en setembro, e en novembro máis ca en outubro. O segundo indicio dunha relación entre o absentismo e o aumento de tensión na ensinanza obtense do rexistro do absentismo ó longo da semana. Os días en que produce maior absentismo son os luns e os venres, ata o punto de que as cifras destes días son case iguais ás dos outros tres días xuntos.

O esgotamento e o cansazo físico permanente (paso 6) aparecen de forma moi desigual ó longo do curso, concentrándose nos finais de trimestre e, sobre todo, na fin de curso. De xeito

xeral, pódese afirmar que o sentimento de cansazo físico permanente é a antecámara das situacións en que o profesor se vai ver afectado na súa saúde polo exercicio profesional da ensinanza. En efecto, empregando o test de Friedman cun grupo de ensinantes que causara baixa laboral asociada con enfermidades mentais (Esteve, Franco e Vera, 1995), atopouse unha media moi elevada no apartado E1, que mide o esgotamento psíquico e a falta de realización profesional. Este grupo de profesores sitúase como media no percentil 67,88 alcanzando nalgúns casos valores próximos ó percentil 90.

A ansiedade como trazo e o *stress* (pasos 7 e 8) son difíciles de estudar por separado, xa que, como afirma Polaino (1982), xeralmente se complican; é dicir, o *stress* conduce á ansiedade, e a ansiedade, coa súa función de anticipación cognitiva de situacións conflictivas, retroalimenta o *stress* (Esteve, 1994). Peiró e outros (1991, 106) ó medi-la tensión e a ansiedade asociada co desempeño do seu rol profesional, contabilizan unha porcentaxe do 9,4% de profesores con “moita tensión e ansiedade” e un 43,5% con “bastante tensión e ansiedade” asociada ó desempeño do seu traballo.

A depreciación do eu, na que o profesor reconece que está fracasando na ensinanza e, ó mesmo tempo, se culpa a si mesmo deste fracaso considerándose incapaz de mellorar (paso 9) afecta, en diversos graos, ó 28,04% dunha mostra de profesores de EXB (Esteve, 1994, 45). Sen embargo, só se

considera que incide de xeito grave no 6,90% destes. Eses docentes perderon totalmente a súa autoestima como tales, e para eles a ensinanza é un problema cotián, sen que sexa esaxerado afirmar que sofren en cada día de clase. En efecto, a figura dese profesor ó que os alumnos lle fan a vida imposible, e que ten unha fama que se transmite de xeración en xeración avisando ós alumnos novos de que non lle deben ter respecto, sería o exemplo máis evidente deste grupo profesional. A maior parte deses profesores vai evolucionar, antes ou despois, cara ós tres pasos seguintes. O sentido desta evolución vén marcado polas tensións obxectivas ás que deban facer fronte no seu traballo profesional: unhas boas condicións de traballo, un contorno agradable, poden favorecer a recuperación do profesor; mentres que un contorno conflictivo o levará á ansiedade, a neurose o a depresión.

Os tres últimos pasos, ansiedade, neurose e depresión (10, 11 e 12), son os únicos que inciden claramente no terreo da saúde mental, producindo baixas por enfermidades de orixe neuropsiquiátrica. Segundo o estudio de Esteve, Franco e Vera (1995, 124) estas baixas só afectan ó 1,26% dos profesores pero constitúense no terceiro diagnóstico que máis días de baixas produce ó ano, e ademais, na serie estatística estudiada, rexístrase un aumento do 0,50% nun período de sete anos.

Á marxe dos datos comentados, que se refiren ós problemas psicolóxicos relacionados coas dificultades no

exercicio da docencia, desde un punto de vista médico, cabe relacionalo espectacular aumento das baixas otorrinolaringolóxicas co aumento das dificultades nas condicións de traballo dos docentes. Na mesma serie estatística (Esteve, Franco e Vera, 1995, 112-124) contabilízase un aumento do 5% na incidencia das baixas producidas, basicamente, por problemas de gorxa, que, na poboación estudiada, pasan de afectar a corenta e cinco profesores ó ano, xerando unha perda de 1.542 días de traballo no curso 1982-83, ata afectar a 477 e xerar 6249 días perdidos no curso 1988-89.

Outro tema sometido a debate é o de se a incidencia da ansiedade e o *stress* no exercicio profesional é maior entre os profesores ca entre os demais grupos profesionais. Neste punto hai resultados con diferentes valores. O traballo de Benz, Hollister e Edgerton (1971) afirma que a incidencia da ansiedade non parece ser maior nos profesores ca noutros grupos profesionais. O estudio epidemiolóxico de Amiel-Lebigre (1980) conclúe que a frecuencia de casos psiquiátricos é claramente máis elevada nos mestres analizados ca nos suxeitos dos grupos testemuña. Se ben, este mesmo traballo apunta a idea de antecedentes psiquiátricos anteriores ó exercicio profesional da ensinanza. O extenso e particularizado traballo de Amiel e Mace-Kradjian (1972) indica nos seus resultados maiores porcentaxes de estados neuróticos (27% fronte a 20,4%), estados depresivos non psicóticos (26,2% fronte a

19,2%) e personalidades e caracteres patolóxicos (17,6% fronte a 16,9%) entre un grupo de 1.294 ensinantes en comparación con outro de 801 non ensinantes. Sen embargo, neste último grupo son maiores as porcentaxes de esquizofrenia (14,7% nos non ensinantes e 6,6% nos profesores). Hai que facer notar que o traballo de Amiel e Mace-Kradjian está realizado utilizando os datos das persoas que acoden a un Centro de Saúde Mental da MGEN, é dicir, de persoas que recorren ó médico en busca de axuda ante problemas psicolóxicos ou psiquiátricos manifestos.

Amiel e Mace-Kradjian conclúen o seu estudio afirmando que no estado actual da cuestión non é posible dicir nin que os ensinantes presentan unha fragilidade psíquica particular en relación con outros grupos profesionais estudados, nin que parezan, en principio, máis predispostos cós non ensinantes ante o suicidio ou as tentativas de suicidio.

Pola contra, estes autores citan o traballo de Calot e Sebvey sobre "La morbilidad diferencial según el medio social" no que se constata a lonxevidade dos profesores en comparación con outros grupos profesionais. En efecto, este estudio conclúe que tomados uns grupos profesionais de 100 persoas de 35 anos, ós 70 anos sobreviven 73 profesores, 71 persoas dos cadros medios do sector público, 65 dos traballadores da agricultura, 65 capataces do sector público, 63 propietarios da industria e o comercio, 58 capataces do sector pri-

vado, 57 obreiros especializados e 49 obreiros non especializados.

Co desexo de obter datos máis concretos sobre o tema, realizouse na Universidade de Málaga a tese doutoral *Estrés laboral docente: un estudio comparativo con la profesión de enfermería* (Franco, 1995). Nela, a autora comparou diversos parámetros de saúde, *stress* e absentismo, entre un grupo de profesores e outro de profesionais da enfermería, chegando á conclusión de que había un maior deterioro da saúde, a causa das condicións de traballo, no grupo de profesionais da enfermería ca no grupo de profesores. O 44,6% dos enfermeiros opinaban que a súa profesión repercutía negativamente sobre a súa saúde, mentres que a porcentaxe de profesores que teñen esta opinión é dun 31,7%. Ademais, o 16,9% dos enfermeiros enquisados admitían que necesitaron nalgunha ocasión asistencia psicolóxica ou psiquiátrica, esta porcentaxe reducíase ó 8,3% do grupo de profesores. Pola contra, non hai diferencias significativas no consumo habitual de psicofármacos: un 10,1% dos profesores consumen psicofármacos habitualmente, fronte a un 12,6% dos profesionais da enfermería. No referente á relación entre *stress* e absentismo laboral, un 15% dos enfermeiros admitiron que solicitaran baixas como consecuencia directa da tensión, feito que só foi admitido polo 3,4% dos profesores da mostra. Sen embargo, aínda que o 37,5% dos docentes admite que a relación cos alumnos constitúe unha fonte de tensión no seu traballo, nin un

só dos enfermeiros declarou que a relación cos enfermos lles xeraxe tensión. Por último, na aplicación do test Motivación e Ansiedade de Execución de Pelechano, obtivéronse puntuacións significativamente maiores nos enfermeiros na subescala Tendencia á Sobrecarga no Traballo, mentres que non se observaron diferenzas significativas no grao de Ansiedade Perturbadora do Rendemento.

En definitiva, os estudos dispoñibles recoñecen que os profesores exercen un oficio difícil, en condicións de traballo precarias, e que sofren, coma todo o mundo, tensións, ansiedades e problemas, pero que se defenden ó parecer con éxito sobre a base dunha serie de medidas que lles permiten ós docentes, momentaneamente afectados, coller un tempo de recuperación (vacacións trimestrais, permisos de longa duración, traslados, destinos en postos administrativos, etc.).

4. FONTES DE TENSIÓN PROFESIONAIS QUE INCIDEN SOBRE A PERSONALIDADE DO EDUCADOR

Na base de tódalas fontes de tensión ás que se enfronta o educador está a existencia dunha implicación persoal inevitable no exercicio profesional da educación. Esta implicación persoal é a principal fonte de autorrealización, en tanto que nos sitúa nun diálogo persoal e humano do que se derivan os mellores momentos e as maiores gratificacións desta profesión; pero, ó mesmo tempo, cando se fracasa, esta



Escultura romana. Un vello mestre romano sentado, mentres, de pé, o seu pequeno alumno atende á lección. Pódese observar un certo grao de rutina e cansazo. É tradición que as escolas romanas non eran lugares moi alentadores.

implicación persoal constitúese na principal fonte de malestar, podendo converterse a relación cos alumnos nun auténtico sufrimento diario. Para o profesor, a implicación persoal na ensinanza é unha relación ambivalente, e pode ser, paradoxalmente, a cara e a cruz da súa actividade educadora.

O educador enfróntanse na relación educativa cun suxeito, que, como tal, é capaz de propoñerlle interrogantes que, moitas veces, o poñen a el mesmo en cuestión. Interrogantes que superan frecuentemente o ámbito da instrucción para entrar nun terreo de valores, ideais de vida e actitudes fronte á sociedade e o contorno: temas nos cales o educador non pode deslindalo que di do que pensa e do que fai. Isto obríga a se considerar continuamente un aprendiz, a revisar constantemente o propio pensamento e a propia acción buscando esa coherencia que os alumnos van reclamar nel.

As investigacións suxiren que se senten máis afectados polas tensións existentes no exercicio da ensinanza aqueles profesores que se consideran persoalmente implicados na súa relación educativa; aqueles que desexan manter e conservar, ó longo do tempo e a través das dificultades, esa persoal implicación na súa tarefa profesional que é a base dunha auténtica relación educativa.

Fronte ó esforzo que supón esta actitude, outros profesores recorren — como vimos— á utilización de esquemas de inhibición e rutina cos que eludi-la implicación persoal. Isto implica unha renuncia a unha educación de calidade e á busca da autorrealización no seu traballo profesional, pero ten a vantaxe de corta-la raíz da maior parte das dificultades e problemas do ensino. De feito, hai que facer constar que a evasión dos problemas reais mediante o recurso á inhibición, que, como sina-

lamos, alcanza a unha porcentaxe do 22% dos profesores estudados, non é na maioría dos casos unha actitude de partida, senón a solución á que recorren tras uns anos de exercicio profesional nos que se acumularon as tensións profesionais (Fuller, 1974). Os traballos de Wall (1966) sinalan a existencia dunha forte relación entre os factores que producen insatisfacción no exercicio profesional da docencia e o *stress* dos profesores.

Desde esta perspectiva, parece posible afirmar que a consecuencia fundamental derivada das fontes de tensión profesionais non son mecanismos de defensa, reaccións patolóxicas ou desequilibrios psicolóxicos, que só se dan en casos extremos, senón máis ben sentimentos de malestar, situacións prolongadas de *stress* e o corte da implicación persoal na relación educativa mediante os mecanismos de inhibición. De feito, na estratexia adoptada polo Ministerio de Educación francés para axuda-los profesores en conflito, hai un recoñecemento tácito da importancia da implicación persoal, como raíz fundamental das fontes de tensión existentes na ensinanza. En efecto, como sinala Mandra (1984), máis da metade dos postos de readaptación ofrecidos a estes profesores están situados en centros de ensino a distancia. Así, unha vez eliminada a implicación persoal desaparecen a maior parte das tensións existentes no exercicio da docencia.

Intentando sintetiza-los diferentes estudos sobre o tema, poderíanse

presenta-las principais fontes de tensión que afectan ós profesores no seu traballo profesional facendo referencia ó ámbito no que xorden e se desenvolven.

A fonte de tensión profesional máis destacada nos moitos traballos publicados sobre esta temática, poderíase identificar a partir das numerosas funcións que o profesor debe realizar na ensinanza. O exercicio profesional da educación supón enfrontar problemas complexos, nos que inflúen múltiples factores, non todos eles controlables polo profesor. Sen embargo, este débese responsabilizar do conxunto do proceso, incluíndo as consecuencias deses factores incontrolados, non desexados nin producidos pola súa actividade. A multitude de aspectos que hai que ter en conta producen no profesor o sentimento de estar sempre desbordado polos problemas ós que se supón que debería facer fronte. Diversos autores coinciden en sinalar esta fonte de tensión coma a máis importante.

Rudd e Wiseman (1962) falan da angustia dos docentes como o cuarto problema máis importante na mostra estudiaada por eles. Olander e Farrell (1970) citan en primeiro lugar a falta de tempo para desenvolver un traballo individual e atender axeitadamente as tarefas de recuperación; en cuarto, a falta de tempo para facer un ensino creativo; e en quinto lugar o tempo dedicado a planificar leccións, clasificar papeis e encher informes. Coates e Thorensen (1976) sinalan a falta de tempo como o principal problema dos

ensinantes experimentados, aínda que nos novos é desprazado do primeiro lugar pola preocupación por mante-la disciplina. Kyriacou e Sutcliffe (1977) sitúan en segundo lugar, entre as fontes de tensión, o grao en que o profesor se dá de conta de que non é quen de responder ó que se pide del. Manera e Wright (1981) localizan esta presión do tempo nas actividades que debe realiza-lo profesor no ámbito da xestión. En efecto, ademais da actividade da ensinanza, debe ocuparse dos problemas individuais dos seus alumnos que inflúen na súa aprendizaxe, da avaliación, da programación, reunións de pais, conferencias e actividades xerais do centro, reciclaxe persoal, recuperación dos alumnos con varios tipos de dificultades e outras moitas tarefas que, dependendo do centro, chegan ata ámbitos rocambolescos e insospeitados (rutas de autobuses, atención ó comedor, traballo na secretaría, etc.). Non é de estrañar, polo tanto, que aqueles profesores que desexan facer fronte con eficacia ó seu traballo na ensinanza se sintan desbordados polas responsabilidades que se lles atribúen, sen que no horario da súa dedicación se contemple o tempo que requiren estas actividades.

En segundo lugar cabería situar —como fan Manera e Wright (1981)— o malestar ante a responsabilidade de ter que valorar e decidir sobre persoas, ás veces de forma decisiva para os alumnos. Non se trata exactamente da responsabilidade da avaliación. Esta indícase como causa de *stress* en varios

traballos, ó parecer con maior incidencia sobre as mulleres; pero máis alá da avaliación está a responsabilidade inherente a aquelas decisións do profesor (entre elas a avaliación) capaces de marcar substancialmente a vida dos alumnos. Frecuentemente, os docentes perciben como contradictorios o papel de relación persoal e de axuda ós alumnos, que para eles é esencial, en contraste co labor de selección e estratificación social que realizan cos exames, diplomas e niveis de ensinanza.

En terceiro lugar estaría o malestar producido pola esixencia dunha seguridade e coherencia, no seu exemplo de vida e nas súas actuacións escolares, que non sempre se posúe, e que leva os profesores a adoptar posturas finxidas. Algúns enfoques da formación inicial de profesores fomentan visións idealizadas da ensinanza, que, afastándose da análise dos problemas reais, utilizan diferentes estereotipos de profesor ideal ou eficaz como modelos de formación. A partir destes enfoques, moitos profesores afrontan o exercicio profesional intentando imitar estes modelos ideais, adoptando desde o principio uns esquemas inalcanzables e esquecendo ser eles mesmos. É moi frecuente o paso desde esta idealización inicial á decepción e a depreciación do eu, xa que a angustia que se deriva da constante comparación das propias calidades persoais coas do estereotipo ideal configura unha situación altamente ansióxena.

Vonk (1983, 1985), Veenman (1984) e Vera (1988b) refírense, na súa

identificación das fontes de tensión existentes na ensinanza, á incidencia do chamado “choque coa realidade”. Con frecuencia, como vimos, os profesores deben enfrontarse á práctica profesional da docencia, sen que, no proceso de formación inicial, se fornecesen de pautas de actuación efectivas para encarar con éxito as variadas responsabilidades que despois se lles atribúen. O corpo máis substancial desta formación está constituído por contidos de materias e unhas breves nocións, case exclusivamente teóricas, sobre Pedagogía e Psicoloxía, mentres que, en realidade, a práctica docente supón o desempeño dun papel moi activo no ámbito da xestión e das realidades humanas. Estas cuestións, que a penas se desenvolven no proceso de formación inicial, deben ser aprendidas despois seguindo o método de ensaio e erro, cun elevado custo de fracasos e tensións persoais. Un exemplo moi significativo proporcionáno o traballo de Olander e Farrell (1970), no que aparece no cuarto lugar da súa identificación das fontes de tensión, a imposibilidade de atopar tempo para desenvolver unha ensinanza creativa. Frecuentemente, durante o proceso de formación inicial insístese neste modelo de ensino creativo; pero despois, nas institucións docentes, acumúlanse todo tipo de barreiras que impiden a realización práctica dese modelo co que os profesores se identifican. Así, van xurdir sentimentos de contradicción entre os ideais e a propia práctica docente, sentimentos de “inadecuación” —segundo Rudd e Wiseman— nos que

o profesor acusa a súa falta de preparación para a práctica da ensinanza, ou —como sinalan Kyriacou e Sutcliffe (1977)— sentimentos ego-defensivos que os conducen a non falar dos aspectos da súa actividade docente nos que recoñecen fallos ou deficiencias persoais.

En cuarto lugar, hai que cita-lo desenvolvemento tras uns anos de práctica docente de sentimentos de monotonía e desilusión por unha tarefa que externamente se presentaba como marabillosa e que, vista desde dentro, inclúe moitas veces traballos estereotipados e automaticamente repetidos. Ademais, ó non se apreciar uns resultados a curto prazo, a actuación educativa pode parecer carente de sentido. Neste punto é interesante considera-los resultados obtidos por Martínez (1984) cun grupo de 179 profesores de EXB, seguindo a análise proposta por Osgood, das relacións semánticas entre distintos conceptos relacionados coa ensinanza. Para estes profesionais, os conceptos máis próximos no seu significado son: a profesión docente e a relación profesor-alumno; pero, ó mesmo tempo, os máis distantes son o centro escolar e a relación profesor-alumno. Aquí volvemos atopar-las contradicións que xa comentamos entre o ideal e a realidade. Os profesores pensan idealmente na ensinanza asociándoa a relación persoal, mentres que, na práctica, os centros escolares a penas permiten estas relacións. Como sinala Bayer (1984) o centro escolar acaba impondo a dinámica das súas limita-

cións institucionais, sufocando a iniciativa individual. Así, a práctica da ensinanza é percibida, polo mesmo profesor, como algo afastado da actividade ideal que forxara na súa mente antes de se dedicar á docencia.

En quinto lugar, cabe chama-la atención sobre a posibilidade de aparición de sentimentos de inseguridade no profesor, debidos por unha parte á necesidade de discuti-los máis importantes problemas que afectan ó home, nunha conversa —moitas veces desigual— cuns alumnos de menor idade e madurez persoal. Este contacto con persoas de menor idade leva a algúns docentes a relega-los seus problemas persoais pois a autocensura que se impoñen diante dos seus alumnos, para non perturba-lo seu mundo infantil, acaba por interiorizarse, negando os problemas de adultos e encastelando o profesor nun mundo infantilizado. Este esquecemento dos problemas persoais, sobre todo cando se acumulan ó longo do tempo, incide negativamente sobre a seguridade en si mesmo, conducíndoo a unha valoración negativa del como persoa e da súa actividade profesional (Abraham, 1975 e Heraud, 1984). No seu desenvolvemento deste esquema de depreciación do eu, incide, ó mesmo tempo, o xuízo constante dos alumnos sobre a súa personalidade e a súa actuación profesional. Aínda que se supón que é o profesor quen xulga os alumnos, estes emiten continuamente xuízos sobre os profesores, en moitas ocasións inxustos e apresurados,

afectando particularmente ós docentes con menor seguridade en si mesmos.

Por último, dentro deste ámbito persoal, hai que destaca-la incidencia negativa das contradictorias esixencias da sociedade para co profesor. Por unha parte, como vimos, atribúenselles numerosas responsabilidades, e pola outra, a penas se lle dota de medios materiais para cumprilas e de tempo para levalas a cabo. O profesor atópase a miúdo cunha importante desproporción entre as responsabilidades que se lle esixen e as retribucións que percibe, tanto desde o punto de vista económico, coma no recoñecemento social do seu traballo.

Ademais destas fontes de tensión que afectan ó profesor no ámbito persoal e que teñen unha distinta incidencia dependendo da forma en que cada un as afronta, poderíase falar doutras que se derivan da organización institucional dos centros de ensinanza, e do contexto social no que desenvolvan a súa actividade. O denominador común das fontes de tensión que se xeran neste ámbito social xa foi aludido, ó destaca-la incidencia da inxusta consideración e da xeneralizada falta de medios que o educador padece, en contraposición coas esixencias que se lle presentan.

En primeiro termo, cabería falar das limitacións institucionais ás iniciativas individuais dos profesores. Bayer (1984) destaca os problemas de comunicación e a falta de acordo na actuación práctica dos claustros de

profesores, que, nalgunhas ocasións, supoñen un freo á actividade innovadora dos individuos máis creativos e emprendedores, destacando igualmente o papel preponderante da presión institucional sobre a iniciativa individual.

Kyriacou e Sutcliffe (1977) sinalan a importancia destas fontes de tensión, afirmando que os profesores distinguen claramente entre os problemas que consideran como parte do seu traballo, e que poden ser máis ou menos conflictivos, como ensinar a nenos con dificultades, ou manter unha mínima orde nunha clase revoltosa; e, por outra parte, aqueles aspectos nos que as condicións de traballo poderían mellorar por decisións administrativas, como son as clases demasiado grandes, os baixos salarios ou as trabas burocráticas na xestión dos centros. Certamente, ambos aspectos poden contribuír a xerar tensións no profesor, pero este, xeralmente, só tende a sinalalos segundos como fonte de descontento, aceptando os primeiros como algo claramente incluído no seu traballo. O problema é máis conflictivo naqueles ámbitos nos que a descrición de responsabilidades é ambigua, existindo unhas condicións xerais de traballo pouco definidas. Un dos casos típicos son as horas de dedicación que se lle esixen habitualmente ó profesor fóra das súas obrigas curriculares, ou as demandas de dedicación a tarefas novas e inusuais, ás veces claramente fóra do seu marco normal de competencia.



Mármore romana do sepulcro dun neno. O pequeno recita a lección a seu pai. Estas axudas na casa como complemento da escola estanse a botar en falta.

Por último hai que facer mención dos posibles enfrontamentos do profesor coa sociedade no que respecta á elección dos obxectivos do seu labor educativo. É o vello tema dos enfrontamentos entre os valores éticos e os valores socialmente aceptados, que, en moitas ocasións, teñen o profesor como punto de fricción. Por exemplo, nas nosas sociedades occidentais esíxese da escola que ensine a malicia do roubo e a mentira, mentres que no

mundo dos adultos a mentira social é un costume estendido, e elóxiase habitualmente ós se enriquecen con medios ilexítimos, sempre que o fagan de formas legalmente non perseguibles.

Cando o educador, desde uns esquemas éticos, decide ataca-los valores sociais vixentes —aínda que estes sexan o consumismo, o terror ó esforzo ou o racismo— sempre corre o risco de que a vella acusación a Sócrates de

“corrompe-la xuventude” caía sobre el. Acerca deste problema, afirma Elvin (1973) que os profesores non deben seguir ás cegas as tendencias culturais, sociais ou filosóficas propias de cada época, senón que teñen o deber de se preguntar, independentemente, qué valores forman o home, en termos de valores máis permanentemente humanos cós que se van poñendo de moda polas presións do momento. Por esta razón, di, a tarefa do educador é singularmente difícil, pois forma parte da sociedade e ten uns deberes para con ela; pero, por outra parte, non se debe deixar asoballar por ela. O profesor ten o deber de estudar os valores vixentes na súa sociedade, indagando cáles son axeitados para integrar no proceso educativo, e cáles debe combater ou rexeitar. Se non afronta esta tarefa, por comodidade ou por inercia, corre o risco de se atopar, a medio prazo, con que a súa actividade educativa carece de sentido, incluso para el mesmo, xa que se está dedicando a formar os seus alumnos en valores nos que el non cre, a maior parte das veces reproducindo os valores vixentes no seu contorno social.

O paradigma persoal propón que as fontes de tensión descritas deben ser tidas en conta, de forma operativa, nos plans de formación e perfeccionamento do profesorado, nos que, actualmente, se lles presta moi pouca atención. O obxectivo sería preparar os profesores en exercicio para afrontar con éxito estas fontes de tensión, elaborando respostas coherentes, e dotándoos de

recursos de todo tipo que lles permitan superalas. Aínda que en principio non se suscitaba o tema da eficacia docente, dáse por certo que se este enfoque lles permite ós docentes en exercicio alcanzar unha maior autorrealización a través do seu traballo profesional na ensinanza, con toda seguridade, conseguirase tamén unha maior calidade na súa práctica.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Abraham, A. (1975): *El mundo interior del docente*, Barcelona, Promoción Cultural. 2ª ed. (1987): *El mundo interior de los enseñantes*, Barcelona, Gedisa.
- _____(1984): *L'enseignant est une personne*, Paris, E.S.F. Trad. cast. (1986): *El enseñante es también una persona*, Barcelona, Gedisa.
- Amiel, R. (1980): “Equilibre mental, fatigue psychique et vocation enseignante”, en Varios, *Equilibre ou fatigue par le travail*, Paris, E.S.F., 77-82.
- _____(1982): *Contribution du malaise étudiant vu par BIOS*, Bruxelles, Université de Bruxelles.
- _____(1984): “Psicopatología del mal estar de los enseñantes”, en J. M. Esteve, *Profesores en conflicto*, Madrid, Narcea, 135-142.
- Amiel, R., e G. Mace-Kradjian (1972): “Quelques données épidémiologiques sur la psychosociologie et

- la psychopathologie du monde enseignant", *Annales Médico-Psychologiques*, 2, 3, 321-353.
- Amiel, R., e outros (1986) : "La salud mental de los enseñantes", en A. Abraham e cols., *El enseñante es también una persona*, Gedisa, Barcelona.
- Amiel-Lebigre, F. (1980): "Psicopatología de la función docente", en M. Debesse e G. Mialaret, *La función docente*, Barcelona, Oikos-Tau.
- Baillauqués, S., e E. Breuse (1993): *La première classe*, Paris, E.S.F.
- Bardo, P. (1979): "The pain of teacher burnout: A case history", *Phi Delta Kappa*, 61, 4, 252-254.
- Barton, L., e S. Walker (1984): *Social crisis and educational research*, London, Croom Helm.
- Baudelot, C., e R. Establet (1989): *El nivel educativo sube*, Morata, Madrid.
- Bayer, E. (1984): "Práctica pedagógica y representación de la identidad profesional del enseñante", en J. M. Esteve, *Profesores en conflicto*, Madrid, Narcea, 107-122.
- Bayer, E., e N. Chauvet (1980): *Libertés et contraintes de l'exercice pédagogique*, Génève, Faculté de Psychologie et Sciences de l'Education.
- Benedito, V., V. Ferrer e V. Ferreres (1995): *La formación universitaria a debate*, Barcelona, Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- Bennet, N., e D. Mcnamara (1979): *Focus on Teaching*, New York, Longman.
- Benz, W. K., W. G. Hollister e J. W. Edgerton (1971): "An assessment of the mental health of teachers: A comparative analysis", *Psychology in the schools*, 8, 72-76.
- Berger, I. (1976): "Psicosociología de los enseñantes", en *Tratado de Ciencias Pedagógicas*, vol. IX, Barcelona, Oikos-Tau, 147-166.
- Biscarri, J. (1993): *La formación permanente de los profesores: motivaciones y condicionantes*, Lleida, Institut d'estudis Ilerdencs.
- Bouchard, P. (1992): *Métier impossible*, Paris, E.S.F.
- Breuse, E. (1984a): "Identificación de las fuentes de tensión en el trabajo profesional del enseñante", en J. M. Esteve, *Profesores en conflicto*, Madrid, Narcea, 143-161.
- ___ (1984b): "L'enseignant debutant", *Recherche en education*, 29, Direction Générale de L'organisation des Études, Bruxelles.
- Burke, R. J. (1984): *Economic recession and the quality of education: Some threatening trends*, Ottawa, C.T.F. Publications.
- Coates, T. J., e C. E. Thorensen (1976): "Teacher Anxiety: A review with recommendations", *Review of*

- Educational Research*, 46, 2, 159-184.
- Cole, M. (1985): "A crisis of identity: teachers in times of political and economical changes", *Coloquio Internacional Sobre Función Docente y Salud Mental*, Universidad de Salamanca.
- Cole, M., e S. Walker (1989): *Teaching and Stress*, Open University Press, Milton Keynes.
- Conseil de l'Europe (1979): *L'enseignant débutant: ses premières années de fonction*, Strasbourg, Conseil de la Coopération Culturelle.
- Doyal, G. T., e R. A. Forsyth (1973): "The relationship between teacher and students anxiety levels", *Psychology in the schools*, 10, 2, 231-233.
- Doyle, W. (1977): "Learning the classroom environment: an ecological analysis", *Journal of Teacher Education*, 28, 6, 51-55.
- ___ (1978): "Paradigms for Research on Teacher Effectiveness", *Review of Research in Education*, 5, 163-198.
- Dunham, J. (1976): *Stress in Schools*, Hemel Hempstead, National Association of Schoolmasters.
- Dupont, P. (1984): *La dinámica de la clase*, Madrid, Narcea.
- D'Zurilla, T. J., e M. R. Goldfried (1971): "Problem solving and behavior modification", *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107-126.
- Einsiedler, W. (1978): "Escuela y movilidad social", en *Política, igualdad social y educación*, Madrid, MEC, 105-134.
- Eisner, E. (1991): *The enlightened eye. Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*, New York, Macmillan.
- Elliot, J. (1991): *Action research for educational change*, Milton Keynes, Open University Press.
- Elvin, H. L. (1973): *La educación en la sociedad contemporánea*, Barcelona, Labor.
- Esteve, J. M. (1984a): *Profesores en conflicto*, Narcea, Madrid.
- ___ (1984b): "L'image des enseignants dans les moyens de communication de masse", *European Journal of Teacher Education*, 7, 2, 203-209.
- ___ (1986): "Inoculation against Stress: a technique for beginning teachers", *European Journal of Teacher Education*, 9, 3, 261-269.
- ___ (1987): *El malestar docente*, Laia, Barcelona. 3ª ed. (1994): *El malestar docente*, Paidós, Barcelona.
- ___ (1989a): "Strategies cognitives pour éviter le malaise des enseignants: l'induction du stress et la désensibilisation systématique", *Education*, 213-214, 9-18 e 9-15.
- ___ (1989b): "Teacher Burnout and Teacher Stress", en Cole e Walker (eds.), *Teaching and Stress*, Open

- University Press, Milton Keynes, 4-25.
- _____(1989c): "Training Teachers to Tackle Stress", en Cole e Walker (eds.), *Teaching and Stress*, Open University Press, Milton Keynes, 147-159.
- _____(1997): *La formación inicial de los profesores de secundaria*, Barcelona, Ariel.
- Esteve, J. M., S. Franco e J. Vera (1995): *Los profesores ante el cambio social*, Barcelona, Anthropos.
- European Journal of Teacher Education (1996): *Practical Experience in Teacher Education*, 19, 3. Número Monográfico.
- Fernández Cruz, M. (1995): *Los ciclos vitales de los profesores*, Granada, Force.
- Fernández Enguita, M. (1986): "Cualquier día, cualquier hora: invitación a la etnografía en la escuela", *Arbol*, 477, 57-87.
- Fielding, M. A., e M. D. Gall (1982): *Personality and situational correlates of teacher stress and burnout*, New York, A.E.R.A.
- Fletcher, B. C., e R. L. Payne (1982): "Levels of reported stressors and strains among schoolteachers: some U.K. data", *Educational Review*, 34, 267-278.
- Franco, S. (1995): *Estrés laboral docente: un estudio comparativo con la profesión de enfermería*, Universidad de Málaga, Servicio de Publicaciones.
- Friedman, I., e I. Lotan (1985): *Teacher stress and Burnout in Israel*, Jerusalem, The National Institute for research in the behavioral science.
- Fuller, F. F. (1969): "Concerns of teachers: a developmental conceptualization", *American Educational Research Journal*, 6, 207-266.
- _____(1974): *Concerns of teachers: Research and reconceptualization*, Chicago, Aera.
- García Hoz, V. (1975): "Los profesores, ¿una nueva clase?", *ABC*, 6 de diciembre de 1975.
- Gaudry, E., e Ch. Spielberger (1971): *Anxiety and educational achievement*, Sydney, Wiley and sons.
- Goble, N. M., e J. F. Porter (1980): *La cambiante función del profesor*, Madrid, Narcea.
- Gordillo, M. V. (1988): "La satisfacción profesional del profesor: consecuencias para la orientación educativa", en A. Villa, *Perspectivas y problemas de la función docente*, Madrid, Narcea, 259-266.
- Gruwez, J. (1983): "La formation des maitres en France", *European Journal of Teacher Education*, 6, 3, 281-289.
- Guil, A., e F. Loscertales (1993): *Aplicación del MISPE a un grupo de 367 profesores de EGB*, Departamento

- de Psicología Social, Universidad de Sevilla (Traballo inédito).
- Hamon, H., e P. Rotman (1984): *Tant qu'il y aura des profs*, Seuil, Paris.
- Hellawell, D. (1987): "Education under attack", *European Journal of Teacher Education*, 10, 3, 245-258.
- Heraud, L. (1984): "El enseñante en dificultades: métodos de investigación y perspectivas psicoterapéuticas", en J. M. Esteve, *Profesores en conflicto*, Madrid, Narcea, 35-50.
- Honeyford, R. (1982): *Starting teaching*, London, Guilford.
- Huberman, M. (1989): *Les cycles de vie des enseignants*, Neûchatel, Delachaux.
- I.L.E.A. (1985): *Improving Primary Schools*, London, Inner London Educational Authority.
- Jesus, S. N., e outros (1996). "Uma abordagem sociopolítica do mal estar docente", *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXX, 1, 51-64.
- Kallen, D., e S. Colton (1980): *Educational developments in Europe and North America since 1960*, Unesco, Paris.
- Keavney, G., e K. E. Sinclair (1978): "Teacher concerns and teacher anxiety: A neglected topic of classroom research", *Review of Educational Research*, 48, 2, 273-290.
- Keith, P. M. (1970): "Correlates of role strain in the classroom", *Urban Education*, 14, 1, 19-30.
- Klugman, E. (1979): *Too many pieces. A study of teacher fragmentation in the elementary school*, Boston, Wheelock.
- Kyriacou, C., e J. Sutcliffe (1977): "Teacher stress: a review", *Educational Review*, 29, 4, 299-306.
- _____(1978): "Teacher stress: prevalence, sources and symptoms", *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Kyriacou, C. (1981): "Social support and occupational stress among Schoolteachers", *Educational Studies*, 7, 1, 55-60.
- _____(1986): *Effective Teaching in schools*, Oxford, Blackwell.
- _____(1991): *Essential Teaching Skills*, Oxford, Blackwell.
- Lapaw, R. (1971): *Educateurs... inadaptés*, Paris, Epi.
- Louvet, A., e S. Baillauqués (1992): *La prise de fonction des instituteurs*, Paris, E.S.F.
- Mandra, R. (1984): "Causas de inadap-tación y desadaptación de los enseñantes franceses y dispositivo de ayuda puesto en marcha por el Ministerio de Educación Nacional", en J. M. Esteve, *Profesores en conflicto*, Narcea, Madrid.
- Manera, E. S., e R. E. Wright (1981): "Can you identify your source of

- stress", *Clearing House*, 55, 2, 53-58.
- Marcelo, C. (1994): *Formación del profesorado para el cambio educativo*, Barcelona, PPU.
- _____(1995): *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*, Barcelona, PPU.
- Marchand, M. (1956): *Hygiène affective de l'éducateur*, Paris, PUF. Trad. cast. (1960): *La afectividad del educador*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Martínez, A. (1978): "¿Cómo son los profesores?", *Revista Española de Pedagogía*, 36, 139, 23-42.
- _____(1984): "El perfeccionamiento de la función didáctica como vía de disminución de tensiones en el docente", en J. M. Esteve, *Profesores en conflicto*, Madrid, Narcea, 183-202.
- Martínez, D. (1993): *El riesgo de enseñar*, Buenos Aires, SUTEBA.
- Martínez-Abascal, M. A., e X. Bornás (1992): "Malestar docente, atribuciones y desamparo aprendido. Un estudio correlacional", *Revista Española de Pedagogía*, L, 193, sept.-dic., 563-580.
- Meirieu, Ph. (1991): *Le choix d'éduquer*, Paris, E.S.F.
- Merazzi, C. (1983): "Apprendre á vivre les conflits: une tâche de la formation des enseignants", *European Journal of Teacher Education*, 6, 2, 101-106.
- Milstein, M., e outros (1984): "Organizationally based stress: What bothers teachers", *Journal of Education Research*, 77, 5, 293-297.
- Mossé-Bastide, R. M. (1974): *La autoridad del maestro*, Madrid, Studium.
- Nea (1980): "Teacher's problems", *Today's education*, nov.-dec., 1979, 5 e set-out., 1980, 21.
- O.I.T. (1981): *Emploi et conditions de travail des enseignants*, Gêneve, Bureau Internationale du Travail.
- Olander, H. T., e M. C. Farrell (1970): "Professional problems of elementary teachers", *Journal of Teacher Education*, 21, 276-280.
- Ortiz Oria, V. (1995): *El malestar docente como unidad de referencia empírica*, Tese Doutoral Inédita, Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca.
- Peiro, J. M., e outros (1991): *El estrés de enseñar*, Sevilla, Alfar.
- Peretti, A. (1982): *La formation des personnels de l'Éducation nationale*, Paris, La Documentation Française.
- Pérez Gómez, A. I. (1988): "El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado", en A. Villa (ed.) *Perspectivas y problemas de la función docente*, Madrid, Narcea, 128-148.
- _____(1992): "La función y formación del profesor en la enseñanza para

- la comprensión. Diferentes perspectivas", en J. Gimeno e A. I. Pérez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 398-429.
- Polaino, A. (1982): "El estrés de los profesores: estrategias psicológicas de intervención para su manejo y control", *Revista Española de Pedagogía*, 40, 157, 17-45.
- Ranjard, P. (1984): *Les enseignants persécutés*, Jauze, Paris.
- Report of The Fact-Finding Commission (1980): *A system in conflict*, Alberta (Canadá), T.C.D.E.
- Rudd, W., e S. Wiseman (1962): "Sources of dissatisfaction among a group of teachers", *British Journal of Educational Psychology*, 32, 275-291.
- Ryan, K. (ed.) (1980): *Biting the apple: accounts of the first year teachers*, Longman, New York.
- _____(1979): "Toward understanding the problem: at the threshold of the profession", en H. R. Howey e R. H. Bents (eds.) (1979): *Toward meeting the needs of the beginning teacher*, Lansing, Midwest Teacher Corps Network.
- Ryans, D. G. (1960): *Characteristics of Teachers*, Washington, American Council on Education.
- Sanders, D. P., e M. Schwab (1980): "A school context for teacher development", *Theory into practice*, 19, 4, 271-277.
- Stanton, H. E. (1974): "The relationship between teacher's anxiety level and the test anxiety level of their students", *Psychology in the schools*, 11, 3, 360-363.
- Sutton, R. I. (1984): "Job Stress Among Primary and Secondary Schoolteachers", *Work and Occupations*, 11, 1, 7-28.
- Thode, M. L., S. Moran e A. Banderas (1992): "Fuentes de malestar entre el profesorado de EGB", *Revista Española de Pedagogía*, 193, sept-dic., 545-562.
- Toffler, A. (1972): *El shock del futuro*, Barcelona, Plaza y Janés.
- Veenman, S. (1984): "Perceived problems of beginning teacher", *Review of Educational Research*, 54, 2, 143-178.
- Vera, J. (1988a): *La crisis de la función docente*, Promolibro, Valencia.
- _____(1988b): *El profesor principiante*, Promolibro, Valencia.
- Villar, L. M. (1984): "Resistencias a la autoconfrontación en el entrenamiento de los profesores", en J. M. Esteve, *Profesores en conflicto*, Madrid, Narcea, 123-133.
- _____(1993): *El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración*, Granada, Force.
- Vonk, H. (1983): "Problems of The Beginning Teacher", *European Journal of Teacher Education*, 6, 2, 133-150.

- _____(1984): *Teacher education and teacher practice*, Amsterdam, Free University Press.
- _____(1985): "The gap between theory and practice", *European Journal of Teacher Education*, 8, 3, 307-317.
- Wall, W. D. (1959): *Education et santé mentale*, Paris, Unesco. Trad. cast. (1966): *Educación y salud mental*, Madrid, Aguilar.
- Walsh, D. (1979): "Classroom stress and teacher burnout", *Phi, Delta, Kappa*, 61, 252-254.
- Walter, H. (1974): "Auf der Suche nach dem Selbstverständnis", en H. J. Ipfling, *Verunsicherte Lehrer?*, Munich, Ehrenwirth.
- Wangberg, E. G. (1984): *Educators in crisis: The need to improve the teaching workplace and teaching as a profession*, New York, Annual Conference of The Association for Supervision and Curriculum Development.
- Zubieta, J. C., e T. Susinos (1992): *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*, Madrid, Cide.

