

# LA INOCULACION DEL ESTRES: UNA TECNICA ADECUADA PARA AUMENTAR LA SEGURIDAD DE LOS PROFESORES DEBUTANTES ANTE SITUACIONES POTENCIALMENTE CONFLICTIVAS

JOSÉ MANUEL ESTEVE ZARAZAGA

*Universidad de Málaga*

«Dada la aparición de un declive en el reclutamiento y de un aumento de las presiones para incluir cambios en el curriculum y en el gobierno de las escuelas, será particularmente difícil durante la próxima década mantener la moral y la competencia de los cuerpos de profesores. Muchos profesores pueden encontrarse sometidos a una doble fuente de estrés. Por una parte, se sentirán naturalmente inquietos si hay retrocesos en el reclutamiento, bloqueos en la promoción y se habla de comprobar su competencia y sus actuaciones redundantes. Por otra, estarán expuestos a un aumento de la presión para diversificar sus funciones, modificar sus estilos docentes, dominar nuevas demandas curriculares y ceder algo de la autonomía que han disfrutado.

Por estas razones será necesario asegurar que los cursos de formación inicial del profesorado tienen la suficiente profundidad, extensión y flexibilidad para responder rápida y efectivamente a los cambios del sistema escolar» (O.C.D.E., 1983, p. 139).

Muy diversos trabajos, aparecidos en los últimos años, se expresan en términos similares al informe de la O.C.D.E. sobre la enseñanza frente a la evolución de la sociedad.

Todos ellos coinciden en la idea básica de que las rápidas transformaciones sociales acaecidas en las últimas décadas han sembrado el desconcierto entre los profesores (Report of the Fact-Finding Commission, 1980). Con respecto a los objetivos que deben lograr en la enseñanza, observan que el consenso anteriormente existente ha quedado roto por la defensa simultánea de diferentes modelos educativos, por parte de los grupos diversos que conviven en cualquier sociedad pluralista (Goble y Porter, 1980).

Al definir los objetivos de su trabajo pueden verse siempre contestados desde otros planteamientos elaborados por cualquiera de las múltiples subculturas que florecen y desaparecen rápidamente en nuestra

sociedad occidental. Permeables a estas influencias contrapuestas, los mismos alumnos plantean nuevos problemas a sus profesores como consecuencia del proceso de socialización conflictiva y fuertemente divergente al que están sometidos (Merazzi, 1983). A esto se añade el desconcierto adicional producido —como señala el informe Faure (1973)—, por el hecho de que por primera vez en la historia, la educación está ahora empeñada en preparar a sus alumnos para un tipo de sociedad que aún no existe.

Como consecuencia de los cambios sociales descritos, la mayor parte de nuestras sociedades occidentales han retirado o desdibujado el apoyo social que anteriormente prestaban a sus profesores. En este punto, Kyriacou (1981) destaca las conclusiones de los estudios comparativos, en el sentido de que las consecuencias del estrés sobre los profesores son menores en aquellas sociedades en que aún se mantienen un alto grado de consenso social, como es el caso de Japón y de los Kibbutz israelíes (Cooper y Crump. 1978. Eden. 1977).

En resumen, el cambio acelerado del contexto social ha influido fuertemente sobre el papel a desempeñar por el profesor en el proceso de enseñanza, sin que muchos profesores hayan sabido adaptarse a estos cambios ni los programas de formación de profesorado se hayan aplicado sistemáticamente a prepararlos para hacerles frente.

Ahora bien, como señalaba el informe de la O.C.D.E., el problema tenderá a agravarse en la próxima década. La presión del cambio social sobre el contexto escolar no ha hecho más que empezar. Aún se dibujan, como lo ha señalado Burke (1984), nuevas tendencias amenazadoras, entre ellas los problemas derivados de la crisis económica que no sólo afecta a los profesores en el plano de sus retribuciones y en el del material con que se les dota (O.I.T., 1981), sino que pueden afectar seriamente a las justificaciones básicas del sistema de enseñanza: Hace sólo unos años, cualquier profesor podía motivar a sus alumnos asegurándoles que su éxito profesional dependía de su esfuerzo y de su trabajo durante el período escolar. En la actualidad la masificación del sistema de enseñanza, en todos sus niveles, ya no permite asegurar a sus alumnos ni un status social, ni un trabajo acorde con su nivel de titulación (Einsielder, 1978). El sistema de enseñanza, sin embargo —como señala Ranjard (1984)—, no ha respondido a esta modificación del contexto social, planteando el absurdo de mantener en una enseñanza masificada los objetivos de un sistema diseñado para una enseñanza de élite. Así a la exasperación producida en padres y alumnos por la falta de garantía de «éxito» una vez concluidos los estudios, algunos profesores añaden las exigencias de un sistema competitivo, basado en saberes que ya no son significativos en el actual contexto social.

Otro indicador puede ilustrar esta influencia del contexto social sobre la forma en que se desarrolla la relación profesor-alumno: Hasta el momento presente se ha juzgado positivamente, sin reservas, el aumento de la escolaridad obligatoria, instaurándose progresivamente hasta los topes de edad de catorce a dieciséis, e incluso dieciocho años. Sin embargo, al estudiar el aumento de la violencia en las instituciones escolares constatado en diferentes informes (National Education Association, 1980, O.I.T., 1981), el estudio realizado para la UNESCO por Kallen y Colton (1980) relaciona dicho aumento con el de la escolaridad obligatoria. Al viejo tema de las antinomias educativas viene a sumarse una nueva contradicción en el papel que se hace jugar a los profesores, convertidos ahora en vigilantes de jóvenes adolescentes, forzados a seguir en las instituciones escolares en contra de su voluntad, y que acaban exteriorizando de forma agresiva la imposición a la que se les somete.

El tema de la presión del contexto social sobre el sistema de enseñanza, requeriría un estudio más amplio que excede los límites de este trabajo. Sin embargo, baste lo dicho para apuntar la afirmación de que la presión del cambio social exige profundos cambios en el papel a desempeñar por los profesores en las instituciones escolares; los cuales se ven, además, presionados por significativas modificaciones en las expectativas, el apoyo y el juicio que sobre ellos proyecta la sociedad.

Ante semejante panorama, los programas de formación inicial de profesorado apenas han aceptado la idea de preparar a los futuros profesores para enfrentarse a situaciones potencialmente conflictivas, tal como ha propuesto Claude Merazzi, director de la Escuela Normal de Bienne, en Suiza, en un artículo titulado: «Aprender a vivir los conflictos: una tarea de la formación de Profesores» (1983).

Muy al contrario, los estudios realizados sobre los primeros años de trabajo en la enseñanza por Honeyford, R. (1982) en Inglaterra, Gruwez (1983) en Francia, Vonk (1983) y Veenman (1984) en Holanda, Bayer (1984) en Suiza y Martínez (1984) en España, coinciden en señalar que durante el período de formación inicial se inculca a los futuros profesores una visión idealizada de la enseñanza, unas «ideas misioneras», —en frase de Veenman (1984)—, que van a llevar al profesor debutante a un auténtico «colapso» al entrar en contacto con la «agria y ruda realidad de la vida cotidiana de clase» (p. 143). Este «choque con la realidad» vendría caracterizado por los sentimientos de inseguridad e indefensión, al reconocer el profesor debutante, en su fuero interno, que carece de recursos adecuados para enfrentarse a la práctica educativa. Este «choque con la realidad» determina un período de crisis del autoconcepto profesional, con unos ritmos bastantes bien ca-

racterizados por los estudios sobre profesores debutantes (Vonk, 1983; Veenman, 1984).

Sólo para justificar los dos adjetivos de Veenman sobre la realidad de la vida cotidiana en clase, citar de pasada que cinco trabajos de investigación coinciden en describirnos al profesor en la práctica docente, como un profesional sobrepasado por las responsabilidades que se han acumulado sobre él hasta el punto de condenarle a hacer mal su trabajo, no porque no sepa hacerlo mejor, sino porque está frecuentemente desbordado. Así, Coates y Thorensen (1976) al enumerar las cinco principales causas de ansiedad de los profesores con experiencia, colocan la primera la falta de tiempo, por delante de las dificultades con los alumnos y de las clases excesivamente grandes. En parecidos términos se expresan los trabajos de Rudd y Wiseman (1962) Olander y Farrell (1970), Kyriacou y Sutcliffe (1977), Manera y Wright (1981).

Si unimos las concepciones idealizadas de los programas de formación de profesorado, con los elementos, brevemente enunciados del contexto social y profesional es fácil comprender el hecho de que el tema del malestar docente (*malaise enseignant*, en la literatura francesa) y su equivalente *Teacher Burnout* en los estudios angloamericanos, se haya constituido en un importante tópico de la investigación educativa actual, que ha centrado la atención de numerosos estudios, en el inicio de la década de los 80 (Amiel, 1980, 1982, 1984. Dupont, 1983. Kossack y Woods, 1980. Shaw, 1980. Blase, 1982. Penny, 1982. Fielding, 1982. Borthwick, 1982. Beasley, 1983. Wangberg, 1984.).

Entre las consecuencias más relevantes de este malestar docente, se encuentra el *estrés*, cuyo alcance y repercusiones entre los profesores, constituye otro de los tópicos con un importante desarrollo en la investigación educativa de finales de los 70 y principios de los 80 (Kyriacou, 1977 y 1981. Pratt, 1978. Walsh, 1979. Fletcher y Payne, 1982. Friedman, 1983. Sutton, 1984. Milstein, 1984). En buena medida puede decirse que el estudio del estrés de los profesores condujo, al estudiar sus causas, a caracterizar ese otro tópico, más amplio e inclusivo, de hondas raíces sociales, al que se ha llamado *malestar docente* (Blase, 1982.).

Los estudios desarrollados por Selye y sus colaboradores (1973, 1975, 1976) nos definen el estrés como una reacción homeostática de autorregulación elástica del medio interior. Sólo la presencia de estímulos de una intensidad o de una duración desacostumbradas inducen una hiperactividad en el funcionamiento de esos mecanismos homeostáticos. A estos efectos, distinguen tres etapas en las manifestaciones de estrés: reacción de alarma, etapa de resistencia y fase de agotamiento.

to; siendo esta última la que encarna la presencia de efectos nocivos sobre el individuo.

Levine (1975) demostró la existencia de una adaptación al estrés y la posibilidad de aumentar la resistencia de los individuos, haciéndoles capaces de soportar intensidades en los estímulos estresantes que antes eran incapaces de tolerar sin que se manifestaran efectos nocivos. La acción negativa del estrés dependerá, por tanto, de la capacidad de resistencia del sujeto y hay que considerar siempre la existencia de diferentes respuestas individuales (Bensabat, 1984).

Ahora bien, como ha señalado Polaino (1982, p. 19) casi siempre hay «una cierta coimplicación entre estrés y ansiedad» en la que 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» (p. 18).

Este efecto de retroalimentación entre estrés y ansiedad tiene como elemento clave un componente cognitivo, típico de la ansiedad, y que se constituye en el elemento base para establecer una distinción precisa entre ambos conceptos. Gaudry y Spielberger (1971), Sinclair, Heys y Kemmis (1974), y Keavney y Sinclair (1978) destacan la importancia de este elemento cognitivo, característico de la ansiedad, por ser capaz de producir una dicotomía entre las situaciones de tensión objetivas, tal como se dan en la realidad y una percepción subjetiva de esas situaciones de tensión, interpretándolas desproporcionadamente como amenazantes y dotándolas de un especial significado traumático.

Una vez puesto en marcha ese mecanismo cognitivo, el sujeto espera continuamente la aparición de amenazas, no tanto por la presencia de estímulos objetivos, sino por su especial sistema de atribución. capaz de considerar desproporcionadamente el menor indicio como un ataque personal. De esta forma, la incidencia del estrés aumenta, ya que el sujeto activa sus reacciones de alarma doblemente: ante los estímulos amenazantes y ante los que él interpreta como amenazantes.

A la hora de diseñar la formación inicial del profesorado, no es posible prever de antemano el conjunto de situaciones potencialmente conflictivas a las que el profesor debutante tendrá que hacer frente en la práctica real de la enseñanza. Sin embargo, las investigaciones sobre los inicios en la enseñanza, nos permite entresacar diez o doce situaciones específicas, cuya potencialidad conflictiva se verá incrementada si al profesor no se le ha preparado para afrontarlas; máxime si el profesor reacciona ante ellas con los mecanismos cognitivos de atribución típicos de la ansiedad (Saunders y Watkins, 1980, p. 7). Por ello, en las revisiones críticas realizadas sobre las técnicas que se han venido em-

pleando para reafirmar la seguridad del profesor en sí mismo y evitar la acumulación de estrés ante situaciones comprometidas, se ha otorgado un gran valor a las técnicas cognitivas (Coates y Thorensen, 1976; Keavney y Sinclair, 1978; Pagel y Price, 1980; Silvernail, 1980; Moracco, 1982; Polaino, 1982; Friedman et al, 1983; Côte, 1984).

Entre estas técnicas cognitivas, las de *inoculación del estrés* (Meichenbaum, 1974, 1977, 1981; Novaco, 1975), el *entrenamiento en estrategias para la resolución de problemas* (D'Zurilla y Goldfried, 1971; Goldfried y Davidson, 1976) y la *desensibilización sistemática* (Goldfried, 1971, 1974), unidas al análisis de la interacción en el aula y al aprendizaje de destrezas en situaciones simuladas, parecen ser las más adecuadas para afirmar la seguridad del profesor debutante en sí mismo, según se desprende de la amplia revisión crítica efectuada por Coates y Thorensen (1976). Una extensa descripción de sus fundamentos y bases de utilización puede encontrarse en los trabajos de Silver y Wortman (1980) y de Capafons, Castillejo et al (1985).

Sobre el procedimiento del entrenamiento autoinstrutivo para la inoculación del estrés (Meichenbaum, 1974) se han desarrollado diferentes técnicas aplicadas a la formación del profesorado, en las cuales se utilizan situaciones simuladas o role playings para desarrollar la fase de ensayo típico de este procedimiento. Conceptualmente, se distinguen tres secuencias en el *Stress Inoculation Training* (S.I.T.): 1.ª) fase de modelado, 2.ª) ensayo autoinstrutivo, 3.ª) aplicaciones generalizadoras.

Polaino (1982, p. 42) define la inoculación del estrés como «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.»

Básicamente podemos describirlo como la presentación graduada de situaciones potencialmente conflictivas, ante las cuales el futuro profesor debe elaborar una respuesta que, posteriormente, tiene que poner en acción. Es crucial luego la tercera secuencia en la que se analiza la actuación del sujeto y de otros sujetos ante la misma situación problemática, buscando una fijación de los recursos y las destrezas más adecuadas para dominar la situación potencialmente estresante. Siguiendo los planteamientos desarrollados por Harmon-Bowman (1981), al aplicar el S.I.T. a la formación del profesorado, el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga aplicó dicha metodología, durante veinticinco horas, a modo de ensayo con 232 alumnos del C.A.P. durante el curso 1982-83 y, definitivamente, sobre un total de

185 alumnos del C.A.P., durante el curso 1983-84, con el siguiente procedimiento:

### *Fase de modelado*

1. A partir de los estudios de Honeyford (1982) y Vonk (1983) se elaboraron 12 juegos de tres tarjetas idénticas. Cada uno de los juegos plantea una situación calificada como conflictiva por los profesores debutantes y graduada según la intensidad de la dificultad que presenta.

2. Divididos los futuros profesores en grupos de 20 a 25 personas, el animador desarrolla una justificación de la utilización de la técnica de inoculación del estrés, basada en los datos del malestar docente y del aumento del estrés entre los profesores. Dicha justificación puede reproducirse fácilmente siguiendo la línea argumental de la primera parte de esta comunicación.

3. Se hace un gran hincapié en que se trata de *adquirir destrezas* que nos puedan servir como recurso para actuar ante situaciones potencialmente conflictivas. Bien mediante la reflexión sobre la actuación propia o sobre el análisis de la actuación de otros compañeros, con el fin de potenciar la seguridad del profesor en sí mismo.

4. Se dan una serie de orientaciones generales sobre la forma de enfrentar situaciones potencialmente conflictivas ante un grupo de clase, y sobre cómo dominarlas inhibiendo la tendencia a la indefensión o a la reacción impulsiva.

### *Ensayo autoinstruccionivo*

5. Se sitúa fuera del aula de clase, en habitaciones separadas a tres individuos, a los cuales se entrega un juego de tarjetas idénticas, en las que se describe la misma situación potencialmente conflictiva. Dichos sujetos disponen de diez, veinte y treinta minutos para preparar, con papel y lápiz, una estrategia con la que responder, en la práctica, a la situación contenida en la tarjeta.

6. Al resto de grupo que queda en clase *no* se les descubre el contenido de las tarjetas, ni se les avisa del tipo de situación del que se trata. Exclusivamente se les pide que asuman el papel de alumnos, que escuchan a la persona que va a jugar el papel de profesor en clase, pero que reaccionen ante su actuación como ellos creen que lo haría un grupo de alumnos del nivel correspondiente.

7. Los tres individuos situados fuera de la clase van entrando de uno en uno, con intervalos de diez minutos, de forma tal que ni el se-

gundo ni el tercero hayan presenciado ni oído la situación desarrollada por los precedentes. Las tres actuaciones se graban en vídeo, poniendo igual atención durante la grabación, a la actuación del profesor como a las reacciones de sus alumnos. Una vez acabada su actuación el sujeto puede permanecer en la clase observando las actuaciones posteriores.

### *Aplicaciones generalizadoras*

8. Se reproduce produce la grabación de la actuación del primer profesor avisando priviamente a *todos* los participantes de que tomen nota de cuantos detalles les parezcan significativos, particularmente de aquellas intervenciones del profesor o de los alumnos que han marcado la dinámica de las clases.

9. La persona que ha actuado como profesor tras visionar su actuación (al hacerlo por orden, en este momento, cada uno ya ha visto las actuaciones de los otros dos) debe responder con detenimiento a las preguntas siguientes: 1.º) ¿Cómo te ves en la intervención que has tenido? (*Objetivo*: llevar al futuro profesor a identificar su propio estilo como docente). 2.º) ¿Cuál era el planteamiento inicial de tu intervención? (*Objetivo*: Preparar al futuro porfesor para analizar el máximo de factores relevantes de la situación a la que se enfrenta, planteando la idea de que el dominio de situaciones potencialmente conflictivas puede depender de la elaboración de análisis previos por parte del profesor). 3.º) ¿Los alumnos han respondido como tú esperabas o has tenido que modificar tus planteamientos iniciales a lo largo de tu intervención? (*Objetivo*: Llamar la atención al futuro profesor sobre la dinámica de la clase y la capacidad de influencia de cualquier elemento contextual). 4.º) ¿Qué destrezas de las que has utilizado consideras que han sido efectivas en la situación en que te encontrabas? (*Objetivo*: Analizar cómo el dominio de situaciones potencialmente conflictivas puede depender de la utilización de recursos adecuados o no, al contexto y al conjunto de elementos que intervienen en una situación dada). 5.º) Vistas las actuaciones de tus otros dos compañeros, ante la misma situación, ¿Qué recursos de los que ellos han puesto en juego podían haber sido de aplicación en la situación concreta a la que tú te has enfrentado? (*Objetivo*: Reforzar el objetivo anterior, con la idea de que podemos adquirir nuevas destrezas para dominar situaciones potencialmente conflictivas, imitando las utilizadas por otros compañeros y analizando las reacciones que producen sobre un grupo de clase y los momentos en que es adecuado su empleo).

10. Para reforzar aún más estas aplicaciones generalizadoras, se



abre el debate al conjunto de los participantes, para responder a las preguntas 4 y 5. Previamente, es *muy importante* advertir a todos que no se trata de juzgar positiva o negativamente la actuación del compañero que ha actuado, sino de observar cuáles de los recursos que ellos han puesto en juego podrían ser más o menos útiles para hacer frente al tipo de situación a la que ellos se han enfrentado.

Durante las fases 9 y 10, el animador debe intervenir tajantemente evitando cualquier juicio directo de carácter normativo, que valore globalmente la actuación de un profesor. En este sentido ha de recalcar, cuantas veces sea necesario, que no se trata de elaborar juicios sobre si el profesor lo ha hecho bien o mal, sino de analizar qué destrezas ha utilizado, qué reacciones han producido en el grupo de clase y si han sido adecuadas para hacer frente a la situación. Aún a riesgo de ser reiterativo, el animador debe instalar el conjunto del debate en el análisis de los recursos utilizados y no en un juicio a la actuación del profesor, reforzando así el objetivo número 5 de las aplicaciones generalizadoras.

En el caso de que algunos de los participantes elabore una opinión altamente negativa de su propia actuación, debe animársele a actuar de nuevo con el pretexto de observar cómo lo aprendido en la primera actuación y en el análisis subsiguiente, le permitirá perfilar una nueva actuación mucho más adecuada.

La valoración del programa S.I.T. por parte de los 185 alumnos del C.A.P. del curso 1983-84, arrojó los siguientes datos:

1. Sobre una pregunta de elección múltiple sobre el interés del tema, respondieron:

Mucho: 137 alumnos: 74,05 por 100.

Normal: 47 alumnos: 25,40 por 100.

Poco: 1 alumno: 0,54 por 100.

2. Ante una pregunta *abierta*, sobre lo que más les había interesado del conjunto del módulo teórico del C.A.P., hablaron del programa S.I.T.:

Positivamente: 163 alumnos: 88,11 por 100.

Negativamente: 5 alumnos: 2,70 por 100.

3. Consideran de aplicación práctica el programa del S.I.T.

Si: 172 alumnos: 92,97 por 100.

No: 3 alumnos: 1,62 por 100.

N.C.: 10 alumnos: 5,40 por 100.

4. Ante una pregunta *abierta* sobre las modificaciones que establecerían en el conjunto del módulo teórico del C.A.P.:

Solicitan más tiempo para el programa S.I.T. por sus aplicaciones a la práctica de la enseñanza: 107 alumnos: 57,83 por 100.

5. En un último apartado de la encuesta, totalmente abierto bajo el título: *Observaciones*: 83 alumnos: 44 por 100, destacan el carácter práctico del programa S.I.T. para reafirmar su seguridad ante los inicios en la profesión docente. Hay que hacer notar que esta idea fue repetida en diferentes ocasiones por el animador durante la fase de modelado, tal como se refleja en el objetivo número 3.

Intencionalmente no se incluyó una pregunta específica en la encuesta para no sesgar las respuestas.

Evidentemente, una valoración de este tipo, basada en la técnica de encuestas, no permite más que afirmar la aceptación externa del programa por parte de los sujetos que lo han seguido. Para una valoración interna sería necesario adaptar y aplicar en situaciones de pre y postest —como ha hecho Harmon-Bowman (1981)— la Self-Control-Schedule, desarrollada por Rosenbaum, o algunos de los instrumentos de medición del estrés de los profesores validados por Pettegrew y Wolf (1982).

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- AMIEL, R. (1980): «Equilibre mental, fatigue psychique et vocation enseignante». En *Varios Equilibre ou fatigue par le travail*. París, E.S.F., pp. 77-82.
- AMIEL, R. (1982): *Contribution à una analyse du malaise étudiant vu par BIOS*. Bruxelles, Université libre de Bruxelles.
- AMIEL, R. (1982): «Psicopatología del malestar de los enseñantes». En: Esteve, J. M. *Profesores en conflicto*. Madrid, Narcea, pp. 135-142.
- BAYER, E. (1984): «Práctica pedagógica y representaciones de la identidad profesional del enseñante». En: Este, J. M. (ed.). *Profesores en conflicto*. Madrid, Narcea.
- BESLEY, C. R. (1983): *On-the-job stress and burnout*. Montreal A.E.R.A.
- BENSABAT, S. (1984): «A qué llamamos estrés» En: Bensabat, S. *Strees* Bilbao, Mensajero.
- BLASE, J. J. (1982): «A social-psychological grounder Theory of teacher strees and burnout». *Educational Administration quarterly*. 18, 4, pp. 93-113.
- BORTHWICK, P. (1982): *Teacher burnout: A study of professional and personal variables*. Houston (tex.), American Association of Colleges for Teacher Education.
- BURKE, R. J. (1984): *Economic recession and the quality of education: Some threating trends*. Ottawa, C.T.F. Publications.

- CAPAFONS, A., CASTILLEJOS, J. L. et al (1985): *Autocontrol y Educación*. Valencia, Nau Llibres.
- COAETES, T. J. y THORENSEN, C. E. (1976): «Teacher Anxiety: A Review with recommendations». *Review of Educational Research*. 46, 2, pp. 159-184.
- COOPER, C. L. y CRUMP, J. (1978): «Prevention and coping with occupational Strees». *Journal of Occupational Medicine*. 20, pp. 420-426.
- CÔTE, R. L. (1984): «Changement observés chez des enseignants (es) participant à un programme d'éducation émotionnelle RADIX». En *Actes du 3 éme congrés de l'Association Internationale de Recherche sur la Personne de L'Enseignant*. Mons, Université de Mons.
- DUPONT, P. (1983): «Les attitudes véhiculées para les enseignants». *Education Tribune libre*. 190, fevrier, pp. 19-32.
- D'ZURILLA, T. J. y GOLDFRIED, M. R. (1971): «Problem solving and behavior modification». *Journal of Abnormal Psychology*. 78, pp. 107-126.
- EDEN, D. et al. (1977): «Strees, Anxiety and coronary risk in a supportive Society». En: Spielberger, C.D. y Saranson, I. G. *Strees and Anxiety*. Washington. Hemisphere.
- EINSIELDER, W. (1978): «Escuela y movilidad social». En: *Política, igualdad Social y Educación*. Madrid, Servicio de Publicaciones del M.E.C.
- FAURE, E. (1973): *Aprender a ser*. Madrid, Alianza.
- FIELDING, M. A. y GALL, M. D. (1982): *Pesonality and situational correlates of teacher strees and burnout*. New York, A.E.R.A.
- FLERCHER, B. C. y PAINE, R. L. (1982): «Levels of reported stressprs and strains among schollteachers: some U. K. data». *Educational Review*. 34, pp. 267-278.
- KOSSACK, S. W. y WOODS, S. L.: (1980): «Teacher Burnout: Diagnosis, Prevention, Remediation.» *Action in Teacher Education*. 2, 4, pp. 29-35.
- KYRIACOU, C. y SUTCLIFFE, J. (1977): «Teacher Stress: a review *Education Review*. 29, 4, pp. 299-306.
- KYRIACOU, C. (1981): «Social support and occupational stress among Schoolteachers.» *Educational Studies*. 7, 1. pp. 50-60.
- KEVINE, S. (1975): «Estimulación en la infancia» y «Tensión y comportamiento.» En: *Psicología contemporánea*. Madrid, Ediciones de Scientific American-Blume.
- MANERA, E. S. y WRIGHT, R. E. (1981): «Can you identify your source of stress.» *Clea-ring House*. 55, 2, pp. 53-58.
- MARTINEZ, A. (1984): «El perfeccionamiento de la función didáctica como vía de disminución de tensiones en el docente.» En: ESTEVE, J. M. (Ed). *Profesores en Conflictio*. Madrid, Nárcea.
- MEICHENBAUM, D. y CAMERON, R. (1974): «The clinical potential of modifyting what clients say to Themselves.» En: MAHONEY, M. J. y THORENSEN, C. E. *Selfcontrol: Power to the person*. Monterey, Brookscole, pp. 263-290.
- MEICHENBAUM, D. (1977): *Cognitive Behavior Modification: An Integrative Approach*. New York, Plenum Press.
- MEICHENBAUM, D. (1981): «Una perspectiva cognitivo-comportamental del proceso de socialización.» *Análisis y modificación de conducta*. n.º extra, pp. 85-105.
- FRIEDMAN, G. H. et al. (1983): «The effectiveness of selfdirected and lecture discussion stress management approaches and the locus of control of teacher.» *American Educational Research Journal*. 20, 4, pp. 563-580.
- GAUDRY, E SPSIELBERGER, C. D. (1971): *ANXIETY AND EDUCATIONAL ACHIEVEMENT*. Sidney. Wiley and Sons.

- GOBLE, N. M. y PORTER, J. F. (1980): La cambiante función del profesor. Madrid, Nárcea.
- (1971): «Systematic desensitization as training is self-control.» *Journal of consulting and clinical Psychology*. 37, pp. 228-234.
- GOLDDFRIED, M. R. et al. (1974): «Systematic rational restructuring as a self control technique.» *Behavior Therapy*. 5, pp. 247-254.
- GOLDDFRIED, M. R. y DAVIDSON, G. C. (1976) *Clinical Behavior Therapy*. New York, Holt Rinehart and Winston.
- GGRUWEZ, J. (1983): «La formation des maîtres en France.» *European Journal of Teacher Education*. 6, 3, pp. 281-289.
- HONEYFORD, R. (1982): *Starting teaching*. London, Guilford.
- KALLEN, D. y COLTON, S. (1980): *Educational developments in Europe and North América Since 1960*. París UNESCO.
- HARMON - BOWMAN, M. (1981): *Stress inoculation training: The Effect of self-efficacy and education treatment on trainee performance*. Indianapolis, Indiana University.
- KAVNEY, G. y SINCLAIR, K. E. (1978): «Teacher concerns and teacher anxiety: A neglected topic of classroom research.» *Review of Educational Research*. 48, 2, pp. 273-290.
- MERAZZI, C. (1983): «Apprendre à vivre les conflits: une tâche de la formation des enseignants.» *European Journal of Teacher Education*. 6, 2, pp. 101-106.
- MILSTEIN, M. et al. (1984): «Organizationally based stress: What Bothers Teachers.» *Journal of Educational Research*. 77, 5, pp. 293-297.
- MORACCO, J. C. (1982): «The Counselor's role in reducing teacher stress.» *Personnel and Guidance Journal*. 60, 9, pp. 549-552.
- NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION (1980): «Teachers problems.» *Today's education*. Nov-dec. 1979, p. 5 y sep-oct. 1980, p. 21.
- NOVACO, R. (1975): *Anger Control: The Development and Evaluation of an Experimental Treatment*. Lesington, Heath.
- O.C.D.E. (1983): *Compulsory Schooling in a Changing world*. París, O.C.D.E.
- OLANDER, H. T., y FARRELL, M. E. (1970): «Professional problems of elementary teachers.» *Journal of Teacher Education*, 21, pp. 276-280.
- PAGEL, S., y PRICE, J. (1980): «Strategies to alleviate teacher stress.» *The Pointer*, 24, 2, pp. 45-53.
- PENNY, J. A. (1982): «Burnout.» *The Science Teacher*, 49, 7, pp. 46-49.
- PETTEGREW, L. S., y WOLF, G. E. (1982): «Validating measures of teacher stress.» *American Educational Research Journal*, 19, 3, pp. 373-396.
- POLAINO, A. (1982): «El estrés de los profesores: Estrategias psicológicas de intervención para su manejo y control.» *Revista Española de Pedagogía*, 40, 157, pp. 17-45.
- RANJARD, P. (1984): *Les enseignants persécutés*. París, Robert Jauze.
- REPORT OF THE FACT-FINDING COMMISSION (1980): *A system in conflict*. Alberta (Canada), T.C.D.E.
- RUDD, W. G. A., y WISEMAN, S. (1962): «Sources of dissatisfaction among a group of teachers.» *British Journal of educational Psychology*, 32, pp. 275-291.
- SAUNDERS, R., y WATKINS, J. F. (1980): *Teacher Burnout stress management research: Implications for teacher preparation, personnel selection and staff development*. Paper presented at the National Conference of the National Council of States on In-service Education. (Ed. 225940.)
- SELYE, H. (1973): «The evolution of stress concept.» *American Scientific*, 61, pp. 692-699.
- SELYE, H. (1975): *Tensión sin angustia*. Madrid, Guadarrama.

- SELYE, H. (1976): *The Stress of life*. New York, Mc. Graww-Hill.
- SHAW, S. (1980): *Preventing Teacher Burnout*. Philadelphia, Annual International Convention of the Council for Exceptional Children.
- SILVER, R. L., y WORTMAN, C. B. (1980): «Coping With Undersirable life events.» En: GARBER, J., SELIGMAN, M. E. P.: *Human Helplessness*. New York, Academic Press.
- SILVERNAIL, D. L. (1980): *Assessing the effectiveness of preservice field: Experiences in reducing teacher anxiety and concern levels*. Lenox (MA), paper presented at the Annual Conference of the New England Educational Research. (Ed. 191828).
- SINCLAIR, K. E.; HEYS, T. A., y KEMMIS, S. (1974): «Anxiety and cognitive processes in problem solving.» *Australian Journal of Education*, 3, pp. 239-259.
- SUTTON, R. I. (1984): «Job Stress Among Primary And Secondary Schoolteachers.» *Work and occupations*, 11, 1, pp. 7-28.
- VEENMAN, S. (1984): «Perceived problems of Beginning teacher.» *Review of Educational Research*, 54, 2, pp. 143-178.
- VONK, J. H. C. (1983): «Problems of the beginning teacher.» *European Journal of Teacher Education*, 6, 2, pp. 133-150.
- WALSH, D. (1979): *Classroom stress and teacher burnout*. Phi Delta Kappan, 61, pp. 252-254.
- WANGBERG, E. G. (1984): *Educators in crisis: The need to improve the teaching workplace and teaching as as profession*. New York, Annual Conference of the Association for Supervision and Curriculum Development.