



- ◆ Trabajo realizado por la Biblioteca Digital de la Universidad CEU-San Pablo
- ◆ Me comprometo a utilizar esta copia privada sin finalidad lucrativa, para fines de investigación y docencia, de acuerdo con el art. 37 de la M.T.R.L.P.I. (Modificación del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual del 7 julio del 2006)

LA ANSIEDAD Y EL ESTRES DE LOS PROFESORES DE EDUCACION ESPECIAL

A. POLAINO LORENTE *

INTRODUCCIÓN

El tema del estrés y de la ansiedad entre los profesores comienza a ponerse de moda. En realidad, es algo más que una moda: constituye un tema que, lamentablemente, había pasado inadvertido a la investigación pedagógica. Obsérvese que he dicho a la investigación pedagógica, y no a los profesores, uno de los elementos intervinientes en todo proceso educativo. La cuestión debe plantearse en el núcleo mismo de la pedagogía, pues, como veremos más adelante, la mayor o menor ansiedad de los profesores condiciona el aprendizaje de sus alumnos.

El estrés de los profesores, en general, constituye un tema de investigación psicopedagógica que tiene un largo pasado (HICKS, 1933, y PECK, 1933) y una breve historia, aunque esta última se promete de una gran eficacia en el próximo futuro (MANERA, 1980; CHERNISS, 1980; EDIL-

* AQUILINO POLAINO-LORENTE.—Catedrático de Psicopatología en la Universidad Complutense de Madrid. Ha publicado más de un centenar de artículos en revistas de su especialidad y alrededor de quince libros, entre los que cabe resaltar *Psicología Patológica*, *Autismo Infantil*, *Depresión*, etc. Entre los temas a que viene dedicando una particular atención entre sus investigaciones recientes constituyen un lugar destacado aquellos en que se concitan los conocimientos psicopatológicos y la práctica de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

WICH y cols., 1980; GREENBURG y cols., 1980; TRUCH, 1980; POLAINO LORENTE, 1982; FIMIAN, 1982, etc.).

Es curioso que muchas de estas investigaciones hayan comenzado estudiando el estrés en los profesores de enseñanza regular, sea ésta superior o básica. Sólo recientemente parece que se inicia el interés de los investigadores por estudiar este problema concreto en lo que se refiere a los profesores de educación especial (FIMIAN, 1984; GREENBERCH y cols., 1980). Lo lógico, sin embargo, hubiera sido lo contrario: es decir, comenzar las investigaciones en el ámbito de la educación especial, por cuanto es allí, según opiniones muy extendidas y coincidentes, donde este problema acontece con una mayor intensidad e importancia.

Citaré dos hechos relevantes de mi experiencia personal, que pueden contribuir a sostener lo dicho líneas atrás. En primer lugar, no parece existir, por el momento, con la eficacia que debiera exigírsele, un perfil que tipifique las características peculiares que debieran presumirse en cualquier candidato como profesor de educación especial. Esta cuestión es más relevante de lo que pudiera parecer inicialmente. Si, como sucede, desconocemos ese perfil característico, difícilmente podrá orientarse al profesor que presumiblemente diga tener vocación para la educación especial. Pero si no se les puede orientar, en menor grado se podrá hacer una selección profesional de los profesores, por cuya virtud pueda predecirse una buena adaptación de éstos a la profesión que libremente han elegido. No quiero afirmar con esto que para ser profesor de educación especial haya que tener unas características especialísimas y muy diferentes de las que deberían tener para impartir, en general, cualquier enseñanza. Pero sí es cierto que hay aspectos diferenciales —no sólo en el terreno curricular, sino también en el personal— que diferencian a unos de otros profesionales. Atenernos a esta ignorancia que padecemos puede generar consecuencias lamentables, tanto para los alumnos de educación especial como para los propios profesores, pues, como es sabido, se sostiene hoy por la mayor parte de los autores —y esta opinión está fundamentada en datos empíricos— que el ámbito de la educación especial es mucho más estresante que el de la educación regular. Si la vulnerabilidad al estrés es relativamente grande en un candidato, o su nivel de ansiedad, como variable de su personalidad, es suficientemente intenso, es muy posible que al ocuparse en este trabajo su conducta pueda desajustarse mucho más fácilmente que si se dedicase, por ejemplo, a la educación regular.

En segundo lugar, he tenido ocasión de comprobar la enorme discrepancia existente entre los deseos de jóvenes pedagogos a dedicarse a la educación especial y los resultados que en ellos se han generado muy poco tiempo después de iniciar su actividad profesional (POLAINO LORENTE, 1983). Es cierto que la anterior experiencia referida se circunscribe a un ámbito de la educación especial muy difícil y restringido: el de la educación de niños autistas y de adolescentes psicóticos. Pero no es menos cierto que algunos de mis antiguos alumnos, que iniciaban esta actividad profesional una vez finalizada su licenciatura, hubieron de consultarme y solicitar mis servicios profesionales, precisamente, por desajustes comportamentales —he de reconocer que casi nunca graves— de tipo depresivo. Y es que la educación especial es una actividad que fácilmente —mucho más fácilmente que la educación regular— «quema a los profesores». Es lo que en la literatura inglesa se ha conceptualizado como *teacher burnout*.

Por todo esto, considero interesantes, más aún, exigibles, estudios de este tipo. Pues, como escribe GARCÍA MORENTE (1975), refiriéndose al educador, «la profesión que habéis elegido es voraz y exclusivista, se traga al hombre entero; no sólo exige la parte pública de la personalidad, sino además la privada e íntima (...). Porque el maestro entrega a su profesión su vida entera, no se reserva nada para sí mismo, lo da todo y, en cierto modo, se sacrifica íntegramente en el altar de sus obligaciones». Esta afirmación, que puede suscribirse respecto de cualquier enseñante, encierra un mayor grado de veracidad si se refiere a la educación especial.

Es lógico que los educadores especiales sean personas enormemente idealistas, por cuanto que con su quehacer aspiran no sólo a transmitir cierto saber —que acaso aquí no es lo que más importa—, sino que se constituyen en verdaderos terapeutas y modificadores del comportamiento de sus alumnos en orden a hacer de ellos no personas más inteligentes, sino más capacitadas, más útiles para arrostrar su propia existencia y, por consiguiente, más felices. Pero esa dosis de idealismo que hay en todo educador especial se erosiona muy fácilmente cuando un día tras otro el duro y pesado trabajo que se realiza no se ve compensado por la obtención de resultados, por la consecución de la modificación de conducta infantil que se pretendía. Con esto no quiero decir que sobre este idealismo, que, por otra parte, necesariamente ha de empujar las velas de la barca de la educación especial si, como hasta ahora, ésta sigue tan mal

retribuida y tan poco prestigiada, al menos en nuestra sociedad. Lo que sí quiero afirmar es que hay que aproximar los ideales a la realidad, tanto que con el tiempo y el esfuerzo esos ideales se hagan realidad. De lo contrario sólo conseguiremos que haya educadores especiales frustrados y resentidos, personas que siguen en la brecha acaso porque no han encontrado otra más fácil en la que conseguir trabajar, es decir, *teacher burnout*. Y es que «la vida —escribe GARCÍA MORENTE—, cada vida, es un compromiso, un apaño entre el imperativo inexorable de la realidad y el imperativo imperioso del ideal». La investigación de la ansiedad y del estrés de los profesores estoy persuadido que podría contribuir a lograr esta cercanía, este compromiso vital entre los ideales y la realidad, a que se refiere GARCÍA MORENTE.

LAS MANIFESTACIONES DE LA ANSIEDAD EN LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Resulta difícil homogeneizar las manifestaciones de la ansiedad y del estrés que aparecen en el comportamiento de los profesores de educación especial. En cierto modo, porque la ansiedad es una manifestación efectorial que puede, sobre todo, observarse en los aspectos periferalistas del comportamiento humano. En la misma medida que se manifiestan periféricamente, se diversifican y problematizan, no admitiendo en muchos casos una homologación puntual, de manera que permita la comparación y el contraste entre los sujetos individuales. Aquí también la psicología diferencial tendrá mucho que decir.

Pero es que, además, la ansiedad de los profesores de educación especial, al menos inicialmente, no es una ansiedad condicionada desde la represión y, por consiguiente, neurótica, que diría FREUD (1973), sino que esa ansiedad puede causar la represión de la trayectoria profesional por la que se había optado y, a través de ésta, frustrar tanto al proceso educativo como al pedagogo que protagoniza ese proceso. Dicho de otra forma, la ansiedad de estos profesores no es una ansiedad-resultado de una represión previa, sino más bien una ansiedad-causa de una represión posterior.

Las manifestaciones de esta ansiedad pueden reagruparse en tres diferentes bloques: emocional, comportamental y psicofísico. Entre las agrupadas en el primer bloque, la más frecuente es la depresión y todo

su cortejo de irritabilidad, insomnio, inhibición, apatía, tristeza, disminución de la autoestima y pérdida del sentido biográfico y profesional.

Entre las agrupadas en el segundo bloque es posible constatar la hiperactividad/apatía, insomnio/somnolencia, pérdida/aumento de peso, etcétera.

Entre las agrupadas en el tercer bloque, se encuentran la taquicardia/bradicardia, hipertensión/hipotensión arterial y un conjunto muy amplio de manifestaciones psicopatológicas de mayor o menor intensidad que se traducen a lo largo de los registros del EMG, EEG, respuesta psicogalvánica de la piel, etc. En muchos aspectos, estas manifestaciones apenas sí se distinguen de las que acontecen en los profesores de educación regular (COATES y cols., 1976; STYLES y cols., 1977; BLOCH, 1978; MALASCH y cols., 1979, etc.). Sin embargo, la mayor parte de estos autores coinciden en señalar que la diferencia más notoria, entre la ansiedad de unos y otros profesores, consiste en la intensidad de ésta, que es siempre mayor en los profesores de educación especial que en los de educación regular.

En los profesores de educación especial, las seis *manifestaciones emocionales* más frecuentes son las siguientes: frustración, cansancio mental, preocupaciones excesivas, depresión, ansiedad y sentimientos de apresuramiento y urgencia. Entre las seis *manifestaciones comportamentales* más frecuentes, se encuentran las siguientes: deterioro de sus actividades sociales y profesionales, mayor somnolencia de lo normal, separación radical entre su vida profesional y su vida personal, actitudes defensivas frente a otros colegas y compromiso meramente intelectual y no personal con sus propios alumnos.

Entre las seis *manifestaciones psicofisiológicas* más frecuentes, se encuentran las siguientes: dolores de cabeza, agotamiento físico, acidez gástrica, períodos de intensa fatiga en un breve período de tiempo, debilidad física y psíquica y sensación de que su cabeza ha sido machacada.

Estos tres bloques se presentan interrelacionados y con una frecuencia que varía, según que los casos sean moderados o graves, entre varias veces al mes, varias veces por semana y prácticamente a diario (FIMIAN y cols., 1983).

Acaso estos indicadores puedan ser considerados como muy poco relevantes desde el punto de vista de su especificidad. En opinión del autor de estas líneas, no cree que sea así. Es cierto que como tales indicadores son excesivamente gruesos y, por consiguiente, tienen muy poco valor predictivo. Sin embargo, si se operativizasen a través de una escala o de

registros psicofisiológicos más rigurosos y sofisticados —y esto hoy puede hacerse— cambiarían su valor, es decir, de ser meros burdos indicadores, pasarían a considerarse auténticos predictores. Disponer aquí de predictores —y predictores que sean fiables— es una cuestión extraordinariamente importante. En primer lugar, porque podrían servir como medio, aunque remoto, para la selección del profesorado de educación especial. En segundo lugar, porque ese valor predictivo podría optimizarse, aprovechando los períodos de prueba —la exposición a la situación de educación especial durante, por ejemplo, los tres primeros meses— para comprobar de un modo más riguroso la mayor o menor vulnerabilidad de los candidatos ante la ansiedad de la situación. En tercer lugar, porque su utilidad no es meramente heurística, sino que también puede ser preventiva, por cuanto nos facilita la detección precoz de unas alteraciones potenciales a las que precozmente también se podría poner remedio, y, en cuarto lugar, porque si se confirma que es una profesión de alto riesgo psicopatológico, como parece, podría establecerse —como sucede en otras profesiones, por ejemplo, entre las enfermeras que prestan sus servicios en las unidades de hemodiálisis— un turno rotatorio, de manera que continuando trabajando en el mismo centro, aunque en otras actividades, dejan de estar expuestos, al menos transitoriamente, a dicha situación ansiógena. Durante ese período se podría aprovechar para profundizar en un entrenamiento en estrategias y técnicas, cuyo objetivo concreto sea la reducción del estrés.

FUENTES Y FACTORES ESTRESANTES ENTRE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Estas variables son acaso unas de las más discutidas en los diseños que, para la investigación de este problema, se han concebido. Es lógico que sea así, puesto que la vulnerabilidad al estrés también es diferencial y, por tanto, lo que estresa a una persona no estresa a otra. El problema, además, se complica porque hasta fecha muy reciente no se ha dispuesto de un inventario específico para el apesamiento en concreto de estos datos. Hoy, no obstante, disponemos de un buen instrumento, el inventario para el estrés de los profesores (*Teacher's Estress Inventory*), que ha sido sometido a un amplio tratamiento estadístico y que se puede ofrecer ya con validez de contenido, validez de constructo y consistencia interna

(FIMIAN, 1982, aunque los datos no han sido todavía publicados). Este inventario se compone de cinco secciones: las dos primeras se dedican a registrar datos referentes a la información personal y profesional del sujeto; la sección tercera consta de 25 *items* tendentes a identificar la fuente del estrés; la sección cuarta consta de 24 *items* y está diseñada para apresar las manifestaciones emocionales y comportamentales del estrés; la última consta de 16 *items* y se ordena al apesamiento de las manifestaciones fisiológicas producidas por ese estrés.

Con este instrumento se ha estudiado una población constituida por 365 profesores de educación especial dedicados a esta tarea a tiempo completo. De ellos, 58 manifestaron una tasa relativamente baja de estrés, 250 más bien moderada y 57 con una tasa alta de estrés. Con esta población y este instrumento, FIMIAN y SANTORO (1983) obtuvieron unos datos que después de ser tratados mediante análisis de varianza, arrojaron los siguientes resultados:

1. El 25,5 por 100 informaron que habían sufrido de estrés a causa de las condiciones de su trabajo; el 49,3 por 100 tenían regularmente que tomar vacaciones a lo largo del curso como consecuencia del estrés que les producía su situación laboral; el 8 por 100 tuvo que recibir asistencia psiquiátrica por esta causa.
2. Muchos de ellos manifestaron no estar suficientemente preparados para afrontar las experiencias profesionales a las que se veían sometidos, lo que podría ser un factor adicional suficientemente capaz de aumentar el efecto de su larga exposición a una situación habitualmente ansiógena. El 50,6 por 100 reconocieron no haber recibido una adecuada preparación profesional; el 82,2 por 100 se quejaban de no recibir en su centro de trabajo el adecuado soporte social; el 22,5 por 100 referían idéntica queja que los anteriores, pero respecto de la administración del centro.
3. Sin embargo, son muchos los que una vez que superan esa primera etapa de ansiedad, desarrollan nuevas actividades por cuya virtud se sienten más capacitados para afrontar su misión. Esto no sucede en todos los casos. Probablemente la variabilidad en esta respuesta diferencial sea una función dependiente del mayor o menor riesgo personal frente al estrés o, como se ha confirmado en otros trabajos (POLAINO LORENTE, 1983), del nivel de especialización que hayan recibido y de la mayor o menor eficacia ge-

nerada por el empleo de estrategias concretas respecto de la modificación de conducta utilizada con sus respectivos alumnos. Frente al 26,8 por 100 que reconocieron que sus actitudes hacia la enseñanza se habían hecho más positivas desde que comenzaron a enseñar, el 50,4 por 100 informó que sus actitudes hacia la enseñanza eran cada vez más negativas.

4. La mayor parte de los profesores de educación especial reconocen que la tarea a la que se dedican es mucho más estresante que la suscitada por las situaciones de la educación regular. En concreto, el 45,6 por 100 de la población estudiada reconocieron estar expuestos a una situación demasiado estresante (*much-to-very—much stress*).
5. Muchos de ellos afirman que las prioridades de su vida personal han sido frustradas por el tiempo que les demandaba su vida profesional.
6. La mayor parte de los profesores estudiados en esta investigación comunican que su trabajo tiene escaso reconocimiento social, siendo muy difícil promocionarse en él y tener oportunidades para avanzar, a pesar de que sean grandes sus deseos de progresar.

El salario que perciben, unánimemente, les parece inadecuado, sobre todo si se compara con el recibido por los profesores de educación regular.

Una queja común es la falta de motivación para el aprendizaje de sus alumnos. Este factor tiene un gran interés, puesto que todo proceso educativo supone cierto *feed-back* regulativo, de manera que el comportamiento respecto al aprendizaje de uno de los sectores en él implicados —sea éste el profesor o el alumno— incide frontalmente sobre el otro. La falta de motivación en los alumnos desmotiva, a su vez, a los profesores, que se ven penalizados teniendo que aumentar su dedicación de tiempo a cada alumno para conseguir el efecto deseado, además de incrementarse su frustración profesional. Por otra parte, la desmotivación suscitada en los profesores por parte de sus alumnos hace que en éstos se empobrezca todavía más su motivación para el trabajo, formándose así un perfecto y cerrado círculo vicioso. Otra insatisfacción muy común es la que se refiere a la disciplina escolar en estos centros, que, al parecer, está generalmente muy descuidada.

Otros factores adicionales de estrés lograron identificarse y consisten principalmente en escasez de tiempo para una adecuada preparación de

las clases, ambiente poco sereno y propicio para la enseñanza en el centro, falta de homologación entre los alumnos a los que tienen que enseñar, aislamiento, soledad e incomprensión por parte de la administración del centro.

Es curioso que los tres bloques en que se agruparon el conjunto de profesores estudiados —nivel de estrés bajo, medio y alto— son coincidentes en la identificación de los agentes estresores, diferenciándose cada uno de los grupos no en la intensidad estresante de estas fuentes, sino en la frecuencia con que inciden esos factores en sus respectivas vidas profesionales (cotidianamente en los que tienen una tasa de estrés alta, varias veces al mes en los de tipo medio y varias veces al año en los de tipo bajo).

EL FRACASO ESCOLAR, ¿DE LOS PROFESORES Y POR LOS PROFESORES?

El tema del fracaso escolar, justificadamente, ha hecho verter mucha tinta. Sin embargo, el problema sigue estando ahí, sin que por el momento se contemple una vía eficaz de solución. En la actualidad, sea porque su incidencia se ha incrementado o sea porque los periodistas y publicistas lo han puesto de moda, el hecho es que son hoy muchas las personas que coinciden en asegurarnos que en el fracaso escolar está el primer reto de la actual pedagogía. En concreto, para nuestro país se ha dado una tasa de fracaso escolar oscilante entre el 43 por 100 y el 55 por 100, según las diferentes edades y niveles. La cuestión realmente es importante, acaso la más importante que hoy se presenta en el horizonte pedagógico de nuestro tiempo. No sólo por el coste económico del fracaso escolar —cuyas cifras si se estimasen realmente serían cosmológicas—, sino por las consecuencias derivadas incluso para la salud de los alumnos, consecuencias ausentes entre la bibliografía disponible sobre este particular. Algún día hablaré de la vital importancia que el fracaso escolar tiene para la salud mental de los alumnos. Piénsese, por ejemplo, en sus lamentables influencias sobre el nivel de aspiraciones, la autoestima personal, su futuro proyecto biográfico, la situación de indefensión en que por su defecto se encuentran, sus poderosas influencias en la formación de estilos atribucionales y cognitivos en el educando, etc.

Dejando a un lado el fracaso escolar, resulta paradójico, en cambio, que no se hable nunca, que siempre se silencie, el fracaso escolar de los

profesores. A nadie extrañará que también los profesores puedan fracasar. Y, sin embargo, jamás se habla de ello.

Considero que el fracaso escolar de los alumnos tiene algo que ver con el supuesto fracaso escolar de sus profesores. Sociológicamente hablando, es más fácil que se reconozca que un determinado profesor está «quemado» que decir de él que ha fracasado como profesor. Y, no obstante, todo profesor «quemado», en principio y mientras no se demuestre lo contrario, es un profesor fracasado. Pero es éste un tema del que en este momento no puedo ocuparme con la profundidad que debiera.

Si, como afirmaba líneas atrás, los alumnos poco motivados pueden desmotivar a sus profesores, igualmente será válida y veraz la afirmación inversa: profesores con poca capacidad para motivar a sus alumnos acaban por desmotivar a éstos para el aprendizaje.

En este concreto ámbito es donde hay que inscribir el problema de la ansiedad de los profesores. En investigaciones pedagógicas recientes ha comenzado a abrirse paso esta cuestión, y a lo que parece, con una eficacia y un interés inusitados. Así, por ejemplo, los trabajos de SPIELBERGER y cols. (1959) y WINE (1971) sobre la ansiedad y sus influencias sobre el rendimiento académico y la atención; o los que se refieren al estrés y a la satisfacción laboral de BURKE (1976), GRUPTA y cols. (1976) y MARGOLIS y cols. (1974); o la efectividad del liderazgo sobre el rendimiento académico (FIEDLER, 1967, 1976 y 1979); o la influencia que la motivación para el aprendizaje tiene respecto al fenómeno *learned helplessness* (KUHL, 1981; POLAINO LORENTE, 1984).

Recientemente, el equipo de BARNES y cols. (1983) ha probado la importancia que el efecto del estrés interpersonal tiene como predictor del rendimiento académico. A la misma conclusión ha llegado GALBO (1983). No, el estrés de los profesores no es irrelevante para el aprendizaje de sus alumnos. Por consiguiente, puede afirmarse que mientras no se modifique la ansiedad de aquéllos, probablemente no puede esperarse un buen rendimiento académico en éstos; que mientras no se resuelva el fracaso de los profesores, difícilmente podrá resolverse el fracaso escolar de los alumnos; que mientras no se solventa y remueva la desmotivación de los profesores, difícilmente se podrá motivar a los alumnos. Y esto afecta tanto a la enseñanza regular como a la educación especial, sin que por el momento sepamos en cuál de ellas estos efectos tienen consecuencias más importantes.

BIBLIOGRAFIA

- BARNES, V., et al.: «Effect of Interpersonal Stress on the prediction of Academic Performance», *Journal of Applied Psychology*, 68 (4), 1983, 686-697.
- BLOCK, A. M.: «Combat neurosis in inner-city schools», *American J. of Psychiatry*, 135 (10), 1978, 1189-1192.
- BURKE, R. J.: «Occupational stresses and job satisfactions», *J. of Social Psychology*, 100, 1976, 235-244.
- CHERNISS, C.: *Staff burnout: job stress in the human services*, Berverly Hills, CA: Sage Publications, 1980.
- COATES, T. J.: «Teacher anxiety: A review with recommendations», *Review of Educational Research*, 46 (2), 1976, 159-184.
- EDILWICH, J., et al.: *Burn-out: Stages of disillusionment in the helping professions*, New York: Human Services Press, 1980.
- FIEDLER, F. E.: *A theory of leadership effectiveness*, New York: Wiley, 1967.
- et al.: *Improving leadership effectiveness: The leadermatch concept*, New York: Wiley, 1976.
- et al.: «Organizational stress and the use and misuse of managerial intelligence and experience», *Journal of Applied Psychology*, 64, 1979, 635-647.
- FIMIAN, M. J.: *The development of an instrument to measure occupational stress in teachers of exceptional students*. Manuscript submitted for publication, 1981.
- et al.: «Sourdes and Manifestations of Occupational Stress as Reported by Full-Time Special Education Teachers», *Exceptional Children*, 1983, 540-543.
- *What is teacher stress?*, The Clearing-house, 1984.
- FREUD, S.: *Obras completas*, 3 vols., Biblioteca Nueva, Madrid, 1973.
- GALBO, J. J.: «Teacher anxiety and student achievement», *Educational Research Quarterly*, 7 (4), 1983, 44-49.
- GARCÍA-MORENTE, M.: *Escritos pedagógicos*, Ed. Espasa-Calpe, Madrid, 1975.
- GREENBERG, S. F., et al.: *Stress and the helping professions*, Baltimore: Paul H. Brooks, 1980.
- GUPTA, N., et al.: «Job stress and employee behaviors», *Organizational Behavior and Human Performance*, 23, 1979, 373-387.
- KUHL, J.: «Motivational and functional helplessness: The moderating effect of state versus action orientation», *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 1981, 155-170.
- MANERA, E. S., et al.: «Can you identify your source of stress?», *Action in Teacher Education*, 2 (4), 1980, 51-56.
- MARGOLIS, G. L., et al.: «Job stress: An unlisted occupational hazard», *Journal of Occupational Medicine*, 16, 1974, 659-661.
- MASLACH, C., et al.: *The measurement of experienced burnout*. Unpublished manuscript. University of California et Berkeley, 1979.
- POLAINO-LORENTE, A.: «El estres de los profesores: estrategias psicológicas de intervención para su manejo y control», *Revista Española de Pedagogía*, 157, 1982, 17-45.
- «Entrenamiento de profesores en modificación de comportamiento autista: una revisión crítica», *Revista Española de Pedagogía*, 159, 1983a, 43-65.
- «Las cuatro últimas décadas de Educación Especial en España», *Revista Española de Pedagogía*, 160, 1983b, 215-246.
- *Depresión: actualización psicológica de un problema clínico*, Ed. Alhambra, Madrid, 1984.
- SPIELBERG, C. D., et al.: «Manifest anxiety, intelligence and college grades», *Journal of Consulting Psychology*, 23, 1959, 278.
- TRUCH, S.: *Teacher burnout and what to do about it*, Novato, CA: Academic Therapy Publications, 1980.
- WINE, J.: «Test anxiety and direction of attention», *Psychological Bulletin*, 76, 1971, 92-104.

RESUMEN

El autor analiza en este artículo el problema de la ansiedad en profesores de Educación Especial. Se estudian las manifestaciones de la ansiedad y las posibles fuentes y factores estresantes en el ámbito de la Educación Especial. El autor relaciona la ansiedad de los profesores con el fracaso escolar de los alumnos.

SUMMARY

In this article the author analyse the problem of anxiety in Special Education teachers. It is studied the manifestation of anxiety and possible stress sources and factors in the branch of Special Education. The author put in relation the anxiety of teachers and the student failure of the pupil.