

MALESTAR DOCENTE, ATRIBUCIONES Y DESAMPARO APRENDIDO: UN ESTUDIO CORRELACIONAL*

por M. A. MARTÍNEZ-ABASCAL y X. BORNAS

Universitat de les Illes Balears

I. El malestar docente: un fenómeno alarmante

Desde que a comienzos de los años setenta se realizaron las primeras investigaciones sobre la salud mental de los profesores (Mace-Kradjin, 1971; Amiel y Mace-Kradjian, 1972; Amiel-Lebigre, 1974), la alarma ante el notable aumento de enseñantes afectados por problemas psicológicos no ha dejado de crecer. Así, Amiel y col. (1986) constatan en Francia un 35% de depresiones reactivas y neurosis de ansiedad entre la población docente frente a un 20% en la población no docente de condiciones socioculturales equivalentes. Anteriormente De Landsheere (1977) proporcionaba datos extraídos de poblaciones estadounidenses: entre un 27% y 45% de los profesores se consideraba con excesiva tensión emocional. En nuestro país Seva Díaz (1986) ofrece datos igualmente preocupantes: un 13% del profesorado padece alguna afección psicósomática, casi el 50% manifiesta depresión leve en la escala de Zung y un 15% pasa el umbral de la depresión grave en la misma escala. Por su parte, Esteve (1984) encuentra que un 28% de profesores manifiesta elevados niveles de ansiedad.

(*) Queremos manifestar nuestro agradecimiento al Dr. José Manuel Esteve por sus valiosos comentarios a la investigación que dio lugar al presente trabajo.

II. *El estudio del malestar docente*

Perspectiva sociológica

Multitud de trabajos enfocados desde puntos de vista sociológicos dan cuenta de factores presumiblemente relacionados con esta problemática: el progresivo deterioro de la imagen de los enseñantes (Esteve y Fracchia, 1984; Ranjard, 1986), el contenido actual de la función docente (Debesse, 1980), la crisis de conceptos como «vocación docente» y «profesor ideal» (León, 1980; Amiel-Lebigre y Pichot, 1980), las excesivas y frecuentemente contradictorias exigencias de los padres, la administración y la sociedad en general sobre los profesores (Goodall y Brown, 1980), el traspaso de las responsabilidades socializadoras de los padres a los enseñantes (Esteve, 1987), el desarrollo acelerado de los conocimientos y de los medios de comunicación que desvalorizan el saber del profesor (Debesse, 1980) o la explosión escolar debida a la generalización de la escolaridad obligatoria y gratuita (Debesse, 1980; Esteve, 1987, 1988), además de los factores económicos (bajas retribuciones) vinculados a la poca valoración del trabajo docente (Bradley, 1983; Lowther y col., 1984).

Perspectiva pedagógica

Desde una perspectiva que podríamos denominar «pedagógica» se han intentando hallar también factores externos al profesor y, a su vez, característicos del medio escolar que pudieran dar cuenta del malestar docente. Es el caso de Kyriacou y Sutcliffe (1978 a, b) cuando elaboran su cuestionario para medir el stress en los docentes (T.S.Q.) y establecen catorce posibles fuentes de stress entre las que cabe mencionar el ruido de los alumnos, el trabajo excesivo, las clases difíciles, los alumnos poco motivados o las sustituciones. También se han apuntado la falta de recursos materiales y humanos (Litt y Turk, 1985; Harris y col., 1985; Esteve, 1987), la falta de control sobre los alumnos (Goodall y Brown, 1980; Dunham, 1981; Pettegrew y Wolf, 1982; Steed, 1985; De Elejabeitia, 1988), los problemas de violencia en le aula que parecen haber aumentado de forma alarmante en los últimos tiempos (Chase, 1985; Harris y col., 1985; Esteve, 1988) y la falta de preparación para enfrentarse con una clase de alumnos «reales» (Amiel-Lebigre y Pichot, 1980; Breuse, 1984).

Perspectiva psicológica

En términos generales cabe distinguir dos orientaciones que hasta ahora han predominado en el abordaje del malestar docente desde la

vertiente psicológica. Por una parte hay los trabajos de orientación psicoanalítica (Schraml, 1977; Abraham, 1986 a, b; Héraud, 1984; Héraud-Bonnaure, 1986; Vallas-Vaslet, 1986; Vardi y Abraham, 1986) y algunos aislados de corte humanista (Fletcher y Payne, 1982; Rogers, 1986). Por otra tenemos una orientación más ecléctica, quizá predominantemente cognitiva, donde no hay un modelo teórico específico que guíe la investigación, sino más bien un conjunto heterogéneo de constructos y principios que se usan para dar explicaciones teóricas de datos obtenidos empírica y ateóricamente en muchos casos (es decir, obtenidos sin la finalidad de contrastar ningún modelo concreto de las manifestaciones del malestar docente). Dentro de esta orientación cabe destacar los trabajos de Polaino-Lorente (1982, 1985) y algunos de Esteve (1987).

Se echa en falta, pues, dentro de la perspectiva psicológica, un mayor esfuerzo investigador que (a) esté centrado en los determinantes internos, cognitivos o de funcionamiento personal sin menospreciar los externos (escolares, económicos, sociales, etc.) y (b) esté orientado por algún modelo psicológico específico, actual y que se presuma relevante para la explicación (y eventualmente el tratamiento) de los problemas de los docentes (depresión, stress, ansiedad...). Tal esfuerzo no sólo se justifica, como es lógico, por el sesgo de la mayoría de trabajos sobre el malestar docente hacia las vertientes sociológicas y exógenas. De hecho la principal justificación no es ésa, sino la necesidad de comprender mejor *por qué en las mismas o parecidas condiciones laborales y educativas algunos profesores se deprimen o experimentan ansiedad y otros no*; y, a partir de ahí, se trata de poder encontrar y diseñar pautas de intervención preventiva y terapéutica focalizadas en procesos cognitivo-conductuales que sepamos que contribuyen significativamente a la aparición y/o al mantenimiento de los síntomas del malestar docente. Sin olvidar que se trata de un fenómeno multimodal, multideterminado y que exige un tratamiento multidisciplinar, cabe en nuestra opinión defender la imperiosa necesidad de estudios específicos que cumplan las dos condiciones mencionadas antes y que aporten datos que luego será bueno integrar en modelos teóricos más amplios (como el propuesto por Esteve, 1987) a fin de obtener una comprensión global del malestar docente.

III. *Un nuevo enfoque psicológico del malestar docente: el modelo reformulado de desamparo aprendido*

Es obvio que para llevar a cabo un tipo de investigación así lo primero que se requiere es un modelo teórico. Afortunadamente (y a pesar de la escasa utilidad que los investigadores del tema le han sacado hasta la

fecha), disponemos en la psicología actual de un modelo, el del desamparo aprendido (*learned helplessness*), que ha generado en los últimos quince años ingentes cantidades de trabajos en diversas áreas: problemas de depresión, malestar docente (Martínez-Abascal, 1991), fracaso escolar (para una revisión, v. Bornas, 1988) o problemas sociales.

El desamparo aprendido: breve descripción

El fenómeno de desamparo aprendido se descubrió en la segunda mitad de los 60 (Seligman, 1975) al observar la conducta de animales experimentales que habían sido sometidos a estimulación aversiva incontrolable para ellos. Después de algunos intentos vigorosos por escapar, la actividad motora de estos animales disminuía notablemente hasta el punto de seguir recibiendo con gran pasividad la estimulación aversiva que les llegaba. Más llamativo aún fue el hecho de constatar que cuando se les daba la oportunidad de huir de la estimulación, tardaban mucho más en hacerlo que los animales no expuestos previamente a la experiencia aversiva de incontrolabilidad. La pasividad se consideró en términos de desmotivación y la demora en realizar la respuesta adaptativa de huir (cuando era efectiva) se consideró un déficit cognitivo. Algunas respuestas fisiológicas completaron el panorama ofreciendo pruebas de alteraciones emocionales. La explicación inicial que se dio de estos comportamientos fue que los animales habían aprendido la falta de relación entre sus respuestas (ladrar, empujar, golpear, etc.) y los resultados de las mismas (el cese de la estimulación aversiva). En otras palabras, habían aprendido que hicieran lo que hicieran no podían controlar (detener en este caso) dicha estimulación, y a este aprendizaje se atribuyeron las manifestaciones en los tres planos: motivacional, cognitivo y emocional. Los estudios con sujetos humanos realizados a principios de los 70 revelaron algunas insuficiencias en la explicación original del fenómeno que llevaron a buscar en la teoría de la atribución una explicación más satisfactoria y que permitiese comprender los trastornos depresivos. En este sentido, Abramson, Seligman y Teasdale (1978) propusieron una reformulación del modelo. Muy brevemente, el hecho de que las personas muestren los déficits del desamparo parece depender no sólo, ni principalmente, de la falta de contingencia entre comportamiento y resultados, sino también de las causas a que atribuyan esta falta de contingencia. Supongamos que un profesor está buscando empleo (éste es el comportamiento). Al cabo de dos o tres días sin encontrarlo se detiene a pensar por qué no consigue un empleo, es decir, busca las causas de la falta de contingencia entre comportamiento y resultado. De acuerdo con el modelo del desamparo, si atribuye el no haber encontrado trabajo a una causa interna, estable y global (por ejemplo, su falta de

personalidad), las probabilidades de que muestre signos de desamparo son más elevadas que si lo atribuye a una causa externa, inestable y específica (por ejemplo, el hecho de haberse topado con personas incompetentes, hasta ese momento, en la búsqueda de empleo). Este proceso de atribución causal genera unas expectativas de no contingencia futura (la persona cree que tampoco en el futuro habrá contingencia, es decir, volviendo al ejemplo, cree que aunque siga buscando empleo, no lo va a encontrar). Estas expectativas son las responsables directas del comportamiento de desamparo (dejar de buscar, pasividad, etc.). Cuando alguien suele seguir esta misma pauta de atribución causal desadaptativa se dice que tiene un estilo atribucional negativo.

Adecuación entre el modelo de desamparo y el fenómeno del malestar docente

A nuestro modo de ver, el modelo de desamparo aprendido es adecuado para investigar el malestar docente porque (a) se ha propuesto, especialmente desde la reformulación de Abramson, Seligman y Teasdale (1987), y viene siendo profusamente utilizado, para el estudio de la depresión, que es una de las principales y más preocupantes y costosas manifestaciones del malestar docente; (b) incluye en un lugar central la noción de incontrolabilidad que numerosos trabajos sobre el malestar docente apuntan como un factor importante, aunque utilicen otra denominación (recuérdese el factor «clases difíciles» de Kyriacou y Sutcliffe, 1978); (c) da un papel esencial a las atribuciones causales como determinantes de la falta de motivación característica de la depresión y probablemente del *teacher burnout*, y (d) permite especificar elementos del funcionamiento cognitivo, personal, de los enseñantes (percepción de control, atribuciones, expectativas...) y hacer predicciones contrastables de su papel en la problemática del malestar docente.

IV. Objetivos e hipótesis de la presente investigación

En síntesis, el presente trabajo puede entenderse como una *aproximación al malestar docente desde una perspectiva psicológica cuyo objeto genérico es contrastar la utilidad del modelo reformulado de desamparo aprendido para la investigación experimental de dicho problema*. Más concretamente hemos tratado de investigar la relación que pueden tener los factores psicológicos implicados en el modelo: percepción de control, estilo atribucional y expectativas, con los principales síntomas del malestar docente, stress y depresión. Del mismo modelo se derivan una serie de predicciones que constituyen hipótesis específicas que han orientado, en

parte, el trabajo: (a) los profesores con una menor percepción de control manifestarán un mayor nivel de depresión; (b) entre el índice de depresión de los profesores y el estilo atribucional negativo de los mismos cabe esperar una correlación positiva significativa, y (c) el grado de depresión también correlacionará negativamente con las expectativas de éxito. Obviamente se podrían desmenuzar estas hipótesis atendiendo a cada una de las dimensiones atribucionales (internalidad-externalidad, estabilidad-inestabilidad y globalidad-especificidad), pero creemos innecesario explicitar las subhipótesis resultantes. Aunque el modelo de desamparo no se refiere al stress, suponemos, por la correlación que puede haber entre éste y la depresión, que existirán relaciones que irán en la misma dirección entre el stress y las variables que acabamos de mencionar.

Además, hemos tratado de averiguar también la importancia de otras variables como sexo, edad, experiencia profesional o ciclo en el que se imparte la enseñanza a la hora de analizar los trastornos que manifiestan los docentes.

Método

Sujetos y procedimiento. De acuerdo con los datos que nos facilitó la Dirección Provincial del M.E.C. en Baleares, los profesores de EGB en Palma de Mallorca eran setecientos cuatro. A partir de estos datos, la población se distribuye según sexo, edad, experiencia profesional y ciclo en que imparten enseñanza, tal como se indica en la tabla I. A todos ellos se les enviaron los cuestionarios (v. más abajo) con una explicación del interés de la investigación y un sobre vacío, franqueado y con la dirección del CEP de Palma para facilitarles la devolución (dentro de un plazo de dos meses). A pesar de estas precauciones, la mortalidad experimental redujo el número inicial hasta noventa y siete profesores (N=97), distribuidos como se observa igualmente en la tabla I. Por los problemas que esta reducción tan acusada pudiera crear de cara a la extrapolación de resultados, decidimos averiguar, mediante la prueba estadística de conformidad, la representatividad de dicha muestra y obtuvimos los valores indicados en la última columna de aquella tabla. Brevemente se aprecia que contestó los cuestionarios un número de hombres mayor de lo esperado y que los profesores jóvenes también contestaron en mayor número que los de más edad. En las demás variables podemos considerar que la muestra representa a la población de profesores de EGB de Palma.

Variables. De acuerdo con el objetivo de investigar el stress y la depresión en los profesores mediante el modelo de desamparo aprendido, las variables evaluadas fueron, además de esas dos, las siguientes: percep-

ción de control (sobre los alumnos, sobre las relaciones con colegas y padres, sobre la administración y sobre la tarea docente), estilo atribucional general y estilo atribucional específico, es decir, referido a situaciones escolares, y expectativas de éxito.

TABLA I
DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN Y DE LA MUESTRA ATENDIENDO A LAS VARIABLES CRITERIO Y GRADO DE REPRESENTATIVIDAD DE ÉSTA CON RESPECTO A AQUELLA

VARIABLE	GRUPOS	%	%	chi cuadr.	p<
		POBLAC.	MUESTRA		
sexo	hombres	30.6	42.27	6.12	.01
	mujeres	69.3	57.73		
edad	25-35	36.2	51.55	11.21	.025
	36-45	31.6	27.84		
	46-55	22.15	12.37		
	56-65	9.9	8.25		
experiencia	0-1 trienio	26.13	18.56	4.46	N.S.
	2-3 trienios	26.9	34.02		
	4-6 trienios	25.00	24.74		
	7-9 trienios	14.48	13.40		
	10 o más	7.38	9.28		
ciclo EGB	inicial	25.28	30.92	3.94	N.S.
	medio	36.5	28.86		
	superior	38.2	40.40		

Instrumentos. *Teacher Stress Questionnaire* (TSQ) de Kyriacou y Sutcliffe. Al no existir versión española lo traducimos y adaptamos para pasarlo a nuestra muestra. Evalúa el grado de stress que genera cada una de catorce posibles fuentes de stress (Kyriacou y Sutcliffe, 1978, 1979). Incluye también preguntas sobre la percepción subjetiva de stress, la satisfacción profesional, el tiempo de absentismo laboral y las expectativas de continuar en la profesión.

Beck Depression Inventory (BDI). Este conocido cuestionario lo empleamos para evaluar la depresión.

Cuestionario de estilo atribucional de Seligman y col. (1979). Está basado en el esquema tridimensional del modelo de desamparo aprendido y evalúa las causas en internalidad-externalidad, estabilidad-inestabilidad y globalidad-especificidad. Consta de doce ítems, seis de los cuales enuncian situaciones de éxito y los otros seis de fracaso.

Cuestionario de estilo atribucional específico. Lo elaboramos partiendo del anterior y manteniendo la misma estructura. Lo que cambia es que todas las situaciones enunciadas se refieren al entorno sociolaboral escolar.

Cuestionario de percepción de control (CPC). A pesar de la importancia que en el modelo de desamparo se daba a la incontrolabilidad percibida, no existen, que sepamos, cuestionarios dirigidos a evaluar este elemento. Por ello tuvimos que construir el CPC. Consta de diecinueve ítems y evalúa la percepción de control sobre aspectos relacionados con los alumnos, con las relaciones entre colegas y padres de alumnos, con la administración educativa y con las tareas docentes.

Resultados

Análisis descriptivo. Desde el punto de vista descriptivo, lo primero que cabe destacar es el hecho preocupante de que más de un 35% de profesores manifieste algún grado de depresión (v. tabla II), a pesar de que este dato sea similar a los obtenidos en otros países occidentales. Algo parecido ocurre para el stress (v. tabla III), aunque aquí se aprecia una diferencia importante entre hombres y mujeres, ya que un mayor porcentaje de mujeres considera la profesión docente como muy o extremadamente estresante.

TABLA II
ÍNDICES DE DEPRESIÓN EN LA MUESTRA (N=97)

	No depresión	Depresión leve	Depr. Moderada
Hombres	63.41 %	31.7 %	4.87 %
Mujeres	66.07 %	26.78 %	7.14 %
Total	64.94 %	28.86 %	6.18 %

TABLA III
ÍNDICES DE STRESS EN LA MUESTRA (N=97)

	Ningún stress	Stress medio	Stress extr.	No contesta
Hombres	4.87 %	48.78 %	17.25 %	4.87 %
Mujeres	5.35 %	46.24 %	37.50 %	10.71 %
Total	5.15 %	47.42 %	39.17 %	8.24 %

Los factores o fuentes que resultan más estresantes son, por una parte, los relacionados con el mal comportamiento de los alumnos, y por otra con la falta de tiempo para realizar el trabajo. En sentido contrario existen unos factores que los profesores consideran poco o nada estresantes: la falta de consenso en los niveles básicos, el trabajo administrativo y el salario inadecuado. Este último aspecto es preciso destacarlo porque diversos estudios realizados desde la perspectiva sociológica lo han señalado como factor importante de stress y de malestar docente en general. Este dato, por tanto, a diferencia de los demás, no concuerda con los obtenidos en investigaciones anteriores.

Comparaciones entre grupos. Tomando como variables criterio el sexo, la edad, el ciclo de enseñanza, la experiencia profesional y el número de alumnos, dividimos la muestra en grupos y realizamos todas las comparaciones posibles entre estos grupos para las demás variables mediante sucesivos ANOVAS (todos los análisis estadísticos se llevaron a cabo con el paquete SPSS-X). La tabla IV resume los resultados más interesantes.

TABLA IV
PRINCIPALES DIFERENCIAS DE MEDIAS ENCONTRADAS ENTRE
LOS DISTINTOS SUBGRUPOS EN QUE FUE DIVIDIDA LA MUESTRA

Variable	Grupos	Medias	F	p
Estilo atribucional (sit.escolar.)	Hombres	76.02	1.85	0.064
	Mujeres	81.10		
Expectativas de éxito	Hombres	5.93	1.84	0.072
	Mujeres	6.29		
Percepción con trol (relaciones)	25-30 años	12.74	3.48	0.034
	41-65 años	14.96		
Percepción con trol (alumnos)	C.Medio	30.42	5.40	0.006
	C.Superior	26.43		
Percepción con trol (relaciones)	C.Medio	15.39	5.28	0.006
	C.Superior	12.89		
Stress	C.Medio	25.50	2.64	0.076
	C.Superior	30.31		

Un primer aspecto a destacar es la ausencia de diferencias significativas en la variable depresión. Esto significa que el nivel constatado de depresión entre los docentes (tabla II) es equivalente en los diversos grupos (docentes con más o menos experiencia, en uno y otro ciclo de enseñanza, varones o mujeres). El análisis correlacional que veremos después permite matizar algo esta afirmación. En cuanto al stress sí aparece una diferencia importante entre los profesores en función del ciclo en que imparten enseñanza: los de ciclo superior muestran un nivel de stress superior al de los de ciclo medio. Si bien considerada aisladamente esta diferencia parece no sugerir gran cosa (recordemos que se acerca pero no llega a la significación estadística), vista en el conjunto que ofrece la tabla IV el dato cobra mayores interés.

Precisamente entre esos dos grupos (ciclo superior y ciclo medio) existen las diferencias más marcadas en cuanto a percepción de control, una variable clave del modelo de desamparo que ya se ha relacionado teóricamente con el stress. Y de forma coherente con dicha relación, son los profesores de ciclo superior, que mostraban un mayor grado de stress, los que perciben un menor control (tanto sobre sus alumnos como sobre las relaciones con padres y compañeros). Existe todavía otra diferencia interesante en esta variable: el grupo de profesores de edades comprendidas entre 41 y 65 años muestran una mayor percepción de control sobre las relaciones que los profesores jóvenes de entre 25 y 30 años.

Cabe comentar finalmente las diferencias halladas entre profesores y profesoras. En las dos primeras filas de la tabla IV se ve que difieren considerablemente en estilo atribucional específico y en expectativas de éxito. Aunque en ambos casos los valores de F no alcanzan significación estadística creemos que vale la pena conocer el dato de que las mujeres muestran un estilo atribucional más positivo que los hombres cuando se les pregunta por las causas de acontecimientos que ocurren en el entorno escolar. Más concretamente, las profesoras suelen atribuir los acontecimientos positivos a causas internas, estables y globales en mayor medida que los profesores. Quizá sea precisamente por eso que hallamos de nuevo diferencias importantes en cuanto a las expectativas de éxito, siendo mayores entre las mujeres que entre los hombres.

Análisis correlacional. En cuanto a la muestra total (tabla V) hallamos una moderada correlación positiva entre los dos síntomas de malestar docente: stress y depresión. Por otro lado, la depresión también correlaciona positivamente con las atribuciones causales internas, estables y globales para el fracaso y correlaciona negativamente con las internas, estables y globales para el éxito. Así, los profesores que mostraron un estilo atribucional más negativo (de acuerdo con los supuestos del modelo de desamparo)

también fueron los que mostraron un mayor grado de depresión. Sin embargo, todo esto se cumple cuando estamos considerando las atribuciones realizadas frente a situaciones generales (cuestionario de Seligman). Respecto a las atribuciones ante situaciones específicamente escolares, la tendencia es similar pero sólo aparecen correlaciones significativas entre depresión y atribuciones estables y globales de fracaso.

TABLA V
CORRELACIONES SIGNIFICATIVAS HALLADAS EN LA MUESTRA TOTAL
(N=97)*. p<.05, ** p<.01. (S) = CORRELACIONES OBTENIDAS A PARTIR DEL
CUESTIONARIO ATRIBUCIONAL SITUACIONAL

Variable 1	Variable 2	r
Depresión	stress	.232 *
	atribuciones Internas fracaso	.228 *
	atribuciones estables fracaso	.322**/.314**(S)
	atribuciones globales fracaso	.257**/.336**(S)
	atribuciones Internas éxito	-.364 **
	atribuciones estables éxito	-.322 **
	atribuciones globales éxito	-.289 **
Stress	atribuciones estables fracaso	.268**/.289**(S)
	atribuciones globales fracaso	.301 **
	expectativas de éxito	-.344 **
Percepción de control	atribuciones internas éxito	.363**/.520**(S)
	atribuciones estables éxito	.306**/.501**(S)
	atribuciones globales éxito	.297 **
	expectativas de éxito	.255 *
Expectativas de éxito	atribuciones internas éxito	.209*/.426**(S)
	atribuciones estables éxito	.513**(S)
	atribuciones estable fracaso	-.333**/ -.370**(S)

Además el stress mostró una relación similar a la de la depresión con respecto a las atribuciones causales ante situaciones generales, de forma que correlaciona positivamente con las atribuciones estables y globales de fracaso. En el cuestionario específico el stress correlaciona también con las estables de fracaso. Al mismo tiempo, a mayor grado de stress los profesores manifestaron menores expectativas de éxito.

TABLA VI
 CORRELACIONES SIGNIFICATIVAS HALLADAS ENTRE VARIABLES EN LOS
 DISTINTOS GRUPOS QUE SE FORMAN A PARTIR DE LAS VARIABLES
 CRITERIO. * $p < .05$, ** $p < .01$. (S) = CORRELACIONES OBTENIDAS A PARTIR
 DEL CUESTIONARIO ATRIBUCIONAL SITUACIONAL

Variable 1	Variable 2	r
Hombres		
Depresión	stress	.413 **
	atribuciones estables fracaso	.352*/.491**(S)
	percepción control (alumnos)	-.362 **
	atribuciones internas éxito	-.589 **
	atribuciones globales éxito	-.531 **
Mujeres		
Depresión	atribuciones internas fracaso	.356 **
	atribuciones estables fracaso	.288 *
	atribuciones globales fracaso	.306*/.523**(S)
Stress	atribuciones estables fracaso	.333 *
	expectativas de éxito	-.368 **
Profesores /as de 25-30 años		
Depresión	stress	.476 **
	percepción control tarea	-.543 **
Profesores /as de 31-40 años		
Depresión	atribuciones estables fracaso	.559 **
	atribuciones globales fracaso	.450**(S)
Stress	atribuciones internas éxito	-.336 *
Profesores /as de 41-65 años		
Depresión	atribuciones estables fracaso	.443**/.468**(S)
	atribuciones globales fracaso	.482**/.551**(S)
	atribuciones internas éxito	-.593 **
Stress	atribuciones globales fracaso	.547 **
	expectativas de éxito	-.606 **
Profesores /as con 0-1 trienio		
Depresión	percepción de control alumnos	-.608 **

TABLA VI (continuación)

	percepción de control tarea	-.672 **
Profesores /as con 2-3 trienios		
Stress	expectativas de éxito	-.507 **
Profesores /as con 4-6 trienios		
Stress	atribuciones estables fracaso	.546 **
	atribuciones globales fracaso	.505 **
Profesores /as con 7-14 trienios		
Depresión	atribuciones estables fracaso	.761**/.802**(S)
	atribuciones globales fracaso	.676**/.654**(S)
	atribuciones internas fracaso	.622 **
Profesores /as de CI		
Depresión	atribuciones globales fracaso	.462*(S)
Stress	expectativas de éxito	-.453*
Profesores /as de ciclo superior		
Depresión	atribuciones estables fracaso	.424 *
	atribuciones globales fracaso	.465*(S)
Stress	atribuciones globales fracaso	.585**(S)
Profesoras /as de CS		
Depresión	Stress	.484 **
	percepción de control alumnos	-.383 *
	percepción control administr.	-.421 **
	percepción de control tarea	-.351 *
Stress	percepción control administr.	-.398 *

La percepción de control entre los profesores, sólo aparece asociada a la depresión en casos muy concretos. Por ejemplo entre los profesores de 25 a 30 años hallamos una correlación negativa entre la percepción de control sobre la tarea y el grado de depresión. No obstante, la percepción de control correlaciona positivamente con las expectativas de éxito.

A fin de indagar un poco más en las relaciones entre variables, realizamos un análisis correlacional una vez dividida la muestra en los distintos grupos que aparecen tomando las variables criterio anteriormente mencio-

nadas. La tabla VI resume los principales datos. En relación a la variable sexo parece que la depresión está asociada a las atribuciones causales del éxito en los hombres y, en cambio, en las mujeres va más asociada a las atribuciones del fracaso. Además, en los hombres encontramos una correlación positiva entre depresión y stress, cosa que no ocurre en el grupo de mujeres. En éste el stress correlaciona negativamente con las expectativas de éxito.

En relación a la variable edad, la depresión correlaciona con el stress únicamente entre los profesores más jóvenes (25 a 30 años). En este grupo la depresión también aparece negativamente correlacionada con la percepción de control, cosa que no sucede en los demás grupos de edad. Llama la atención el hecho de que a medida que aumenta la edad aparece una relación más estrecha entre depresión y atribuciones causales. Y en el grupo de más edad (41-65 años) se observa una correlación negativa entre stress y expectativas de éxito.

Discusión

Antes de entrar en la discusión de los aspectos relativos al objetivo general del trabajo (utilidad del modelo de desamparo para comprender el malestar docente) queremos destacar tres resultados puntuales que consideramos de interés. En primer lugar, el nivel de depresión que muestran los profesores no parece estar relacionado con las variables sexo, edad, experiencia profesional y ciclo de enseñanza. Esto apoya la necesidad de tomar en consideración factores intrínsecos o psicológicos del profesorado para entender esta manifestación del malestar docente. En segundo lugar, el grado de stress que muestran los enseñantes parece estar relacionado con el ciclo en que se imparte enseñanza, de tal forma que los de ciclo medio muestran un nivel significativamente inferior de stress que los de ciclo superior. En esta variable sí parece influir, pues, este factor externo. En tercer lugar, entre stress y depresión se da una correlación positiva. Aun siendo poco clara la naturaleza de la relación entre ambas manifestaciones, parece importante considerar esta concomitancia e investigarla en el futuro.

Entrando en la utilidad del modelo de desamparo, en términos generales podemos decir que ésta se ve avalada por los datos obtenidos, ya que una de las más importantes predicciones se confirma: tomando la muestra total, existe una correlación positiva entre estilo atribucional desadaptativo (la principal variable) y depresión. Sin embargo debemos matizar en seguida esta afirmación. También en el conjunto de la muestra, otras predicciones no se han cumplido: la percepción de control no parece tener el peso que se le asigna en el modelo con respecto a la depresión, ni tampoco a

las atribuciones causales. En cuanto a las expectativas, debemos ser cautos ya que existe un problema teórico de definición que repercute en la elección de los instrumentos de evaluación. En pocas palabras, las expectativas tal y como las hemos evaluado no corroboran las predicciones del modelo, pero queda la duda del tipo de expectativas a que los autores del modelo se refieren. Si las de contingencia y las de éxito se pueden considerar equivalentes, entonces en términos generales los datos no avalan el modelo, aunque algunos resultados concretos vistos en el apartado anterior sí lo hacen.

Ahora bien, existen dos cuestiones importantes que la investigación ha puesto sobre la mesa y que también van a favor de aquella utilidad. La depresión parece estar condicionada por diferentes factores cuando tomamos en consideración la variable sexo. Así, en las mujeres, el grado de depresión se mostró más afectados por las atribuciones causales que realizaron, es decir, por factores de orden interno o psicológico, que entre los hombres, entre los cuales el grado de depresión parece estar más condicionado por factores externos, concretamente por el nivel de stress que perciben. Esta es una importante matización a la concomitancia a que antes aludíamos. Además, en el plano preventivo terapéutico, por estos datos iniciales, parecería aconsejable una incidencia diferenciada en unos u otros factores según la intervención se dirigiese a profesores o a profesoras. Más concretamente y a modo de ejemplo, técnicas de reentrenamiento atribucional parecerían más indicadas para éstas mientras que técnicas de afrontamiento (coping) de situaciones estresantes podrían ser más útiles entre los profesores.

Algo parecido podría decirse tomando en consideración la variable edad, ya que los profesores más jóvenes (25-30 años) muestran un nivel de depresión más condicionado por el stress y entre los mayores (45-65 años) la depresión parece más afectada por las atribuciones causales.

En definitiva creemos que el modelo de desamparo es una vía más de aproximación al problema del malestar docente y que, por los datos que acabamos de ver, no es una vía menor. Ciertamente que problema y modelo no encajan a la perfección, pero esto, por suerte o por desgracia, es lo que con más frecuencia observamos al tratar de problemas psicológicos de los seres humanos. Lo que sí podemos aventurar es que la intervención con profesores deprimidos o estresados deberá tener en cuenta algunas de las variables que, mediante estudios como el que hemos presentado aquí, puedan suponerse de cierta relevancia. Futuras investigaciones de naturaleza experimental habrán de proporcionar datos más concluyentes tanto en el plano explicativo como en el aplicado.

Dirección del autor: M. A. Martínez-Abascal, Departamento de Psicología, Edificio «Ramón Llull», Campus de la Universitat de les Illes Balears, ctra. de Valldemossa, Km. 7.5. 07071 Palma de Mallorca, Balears.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 10.III.1992.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRAHAM, A. (1986a) El universo profesional del enseñante, en ABRAHAM, A. col. *El enseñante es también una persona* (Barcelona, Gedisa).
- (1986b) Testimonios sobre las vivencias de las mujeres docentes, en ABRAHAM, A. y col. *El enseñante es también una persona* (Barcelona, Gedisa).
- ABRAMSON, L. Y.; Seligman, M.E.P. y TEASDALE, J. D. (1978) Learned helplessness in humans: A critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, pp. 49-74.
- AMIEL, R.; MISRAHI, F.; LABARTE, S. y HÉRAUD-BONNAURE, L. (1986) La salud mental de los enseñantes, en ABRAHAM, A. y col. *El enseñante es también una persona* (Barcelona, Gedisa).
- AMIEL, R. y MACE-KRADJIAN, G. (1972) Quelques données épidémiologiques sur la psychosociologie et la psychopathologie du monde enseignant. *Annales Médico-Psychologiques*, 2, pp. 321-353.
- AMIEL-LEBIGRE, F. y PICHOT, P. (1980) Psicopatología de la función docente, en DEBESSE, M. y MIALARET, G. *La función docente* (Barcelona, Oikos-Tau).
- AMIEL-LEBIGRE, F. (1974) Etude épidémiologique de la morbidité psychique d'un group d'enseignantes. II. Symptomatologie et vecù professionnel. *Revue de Psychologie Appliquée*, 24: 1.
- BORNAS, X. (1988) Atribuciones causales y fracaso escolar: una revisión, *Enseñanza*, 6, pp. 205-221.
- BRADLEY, K. (1983) *Recruitment to the teaching profession*. *Educational Research*, 25, pp. 116-124.
- BREUSE, E. (1984) Identificación de las fuentes de tensión en el trabajo profesional del enseñante, en ESTEVE, J. M., *Profesores en conflicto* (Madrid, Narcea).
- CHASE, C. I. (1985) Two thousand teachers view their profession, *Journal of Educational Research*, 79, pp. 12-18.
- DE EL EJABETIA, C. (1988) La aventura del debutante, *Cuadernos de Pedagogía*, 161, julio-agosto.
- DE LANDSHEERE, G. (1977) *La formación de los enseñantes del mañana* (Madrid, Narcea).
- DEBESSE, M. (1980) Una función cuestionada, en DEBESSE, M. y MIALARET, G., *La función docente* (Barcelona, Oikos-Tau).
- DUNHAM, J. (1981) Disruptive pupils and teacher stress, *Educational Research*, 23, pp. 205-213.
- ESTEVE, J.M. (1984) Las situaciones de ansiedad y la formación inicial y permanente del profesorado: la situación española, en ESTEVE, J. M., *Profesores en conflicto* (Madrid, Narcea).
- ESTEVE, J. M. y FRACCHIA, F. B. A. (1984) L'image des enseignants dans les moyens de communication de masse, *European Journal of Teacher Education*, 7:2, pp. 203-209.
- ESTEVE, J. M. (1987) *El malestar docente* (Barcelona, Laia).

- (1988) Al borde de la desmoralización, *Cuadernos de Pedagogía*, 161, julio-agosto.
- FLETCHER, B. C. y PAYNE, R. L. (1982) Levels of reported stressor and strains amongst schoolteachers: Some U.K. data, *Educational Review*, 34, pp. 267-278.
- GOODALL, R. y BROWN, L. (1980) Understanding teacher stress, *Action in Education*, 2:4, pp. 17-22.
- HARRIS, K. R., HALPIN, G. y HALPIN, G. (1985) Teachers characteristics and stress, *Journal of Educational Research*, 78, pp. 346-350.
- HERAUD-BONNAURE, L. (1984) El enseñante en dificultades: Métodos de investigación y perspectivas psicoterapéuticas, en Esteve, J. M., *Profesores en conflicto* (Madrid, Narcea).
- HERAUD-BONNAURE, L. (1986) Espe: Test de situaciones proyectivas para enseñantes, en ABRAHAM, A. y col. *El enseñante es también una persona* (Barcelona, Gedisa).
- KYRIACOU, C. y SUTCLIFFE, J. (1978) Teacher stress: Prevalence, sources and symptoms, *British Journal of Educational Psychology*, 48, pp. 159-167.
- (1978) A model of teacher stress, *Educational Studies*, 4, pp. 1-6.
- (1979) Teacher stress and satisfaction, *Educational Research*, 21, pp. 89-96.
- LEON, A. (1980) La profesión docente: motivaciones, actualización de conocimiento y promoción, en DEBESSE, M. y MIALARET, G. *La función docente* (Barcelona, Oikos-Tau).
- LITT, M. D. y TURK, D. C. (1985) Sources of stress and dissatisfaction in experienced high school teachers, *Journal of Educational Research*, 78, pp. 178-185.
- LOWTHER, M. A.; CHAPMAN, D. M. y STARK, J. S. (1984) Perceptions of work-related conditions among teachers and persons in other occupations, *Journal of Educational Research*, 77, pp. 277-282.
- MACÉ-KRADJIAN, G. (1971) *Approche épidémiologique des enseignants*, Paris, tesis en Letras y Ciencias Humanas.
- MARTÍNEZ-ABASCAL, M. A. (1991) *El malestar docente explicado a través del modelo reformulado de desamparo aprendido*, tesis doctoral inédita (Universitat de les Illes Balears, Palma de Mallorca).
- PETEGREW, L. S. y WOLF, G. E. (1982) Validating measures of teacher stress, *American Educational Research Journal*, 19: 3, pp. 373-396.
- POLAINO-LORENTE, A. (1982) El estrés de los profesores: estrategias psicológicas de intervención para su control y manejo, *Revista Española de Pedagogía*, 157, pp. 17-45.
- (1985) La ansiedad y el estrés de los profesores de educación especial, *Bordón*, 37: 256, pp. 71-82.
- RANJARD, P. (1986) la societat a l'aguait del mestre, *Perspectiva Escolar*: 108, octubre.
- ROGERS, C. (1986) La educación, una actividad personal, en ABRAHAM, A. col., *El enseñante es también una persona* (Barcelona, Gedisa).
- SCHRAML, W. (1977) *Psicología profunda para educadores* (Barcelona, Herder).
- SELIGMAN, M. E. P. (1975) *Indefensión* (Madrid, Debate).
- ABRAMSON, L. Y.; SEMMEL, A. y VON BAEFER, C. (1979) Depressive attributional style, *Journal of Abnormal Psychology*, 88: 3, pp. 244-247.
- SEVA DÍAZ, A. (1986) *La salud mental de los profesores*, Informes (Universidad de Zaragoza ICE).
- STEED D. (1985) Disruptive pupils, disruptive schools: Which is the chicken? Which is the egg? *Educational Research*, 27, pp. 3-8.

- VALLAS-VASLET, C. (1986) Agresividad, autoridad y representación del sí-mismo en el Rorschach a través de maestros, ABRAHAM, A. y col. *El enseñante es también una persona* (Barcelona-Gedisa).
- VARDI, M. y ABRAHAM, A. (1986) La fisonomía del sí-mismo: ¿un elemento de predicción del éxito profesional?, en ABRAHAM, A. col. *El enseñante es también una persona* (Barcelona, Gedisa).

TEACHING MALAISE, CAUSAL ATTRIBUTIONS, AND LEARNED HELPLESSNESS: A CORRELATIONAL STUDY.

We try to know if the reformulated learned helplessness model of depression (Abramson, Seligman, and Teasdale, 1978) is a testable explanation of the teaching malaise: stress and depression in teaching staff. Our main hypothesis, derived from the model, predicts that the teachers who attribute failure to internal, stable and global causes, show a high rate of depression. The assessed variables were: depression, stress, perceived incontrollability, general attributional style, school-related attributional style, and expectations. Teachers of E.G.B. (N=97) from public schools in Palma de Mallorca participated in the study. Results of several correlational analysis supported our main hypothesis. Other results concerned with the influence of age, sex, experience and grade are discussed.

KEY WORDS: Teaching malaise. Stress. Depression. Attributions. Learned helplessness.