



INFLUENCIA DE LOS FACTORES COGNITIVOS EN EL MALESTAR DOCENTE

M^a ANGELES MARTÍNEZ-ABASCAL
Universitat de les Illes Balears

Resumen

En las últimas investigaciones realizadas sobre el malestar docente se evidencia un interés creciente por las variables cognitivas. Por este motivo hemos realizado un estudio tratando de averiguar la importancia de algunas variables cognitivas en el origen y mantenimiento de los problemas de stress y depresión que muestran algunos enseñantes: Percepción de control, Atribuciones Causales y Expectativas.

Palabras clave: Malestar docente. Stress. Depresión. Percepción de Control. Atribuciones Causales. Expectativas.

Abstract

In the last investigations about teaching malaise there is emerging an increased interest by cognitive variables. So, the study we present tries to do research into the importance of cognitive variables in teaching malaise checking the relevance of: Perceived Control, Causal Attributions and Expectations, through the investigations of the subject.

Key words: Teaching malaise. Stress. Depression. Causal Attributions. Perceived Control. Expectations.

Las últimas investigaciones realizadas en nuestro país sobre el tema del malestar docente insisten en la necesidad de utilizar técnicas cognitivas como prevención o terapéutica de los trastornos de orden psicológico que manifiestan algunos enseñantes (Esteve, 1986, 1987, 1989, 1991; Gómez Serra, 1989; Martínez-Abascal, 1991; Bornás y Martínez-Abascal, 1995). De forma implícita por tanto, se afirma la importancia de las variables cognitivas a la hora de investigar y explicar porqué algunos docentes sufren lo que se ha dado en llamar "malestar docente" (Esteve, 1987, 1991; Esteve y col., 1995), "teacher burnout" (Kyriacou, 1987; Hock, 1988) o "stress docente" (Shutz y Long, 1988; Hall, 1989; Dunham, 1986, 1989) y otros docentes no.

Sin olvidar que nos referimos a fenómenos extraordinariamente complejos, que están condicionados por gran número de factores (socioculturales, pedagógicos,...), pensamos que si tenemos en cuenta sus principales manifestaciones: stress y depresión, debemos considerar muy detenidamente la importancia de los factores cognitivos, ya que las teorías más relevantes sobre la depresión (Seligman, 1975; Beck, 1976; Rehm, 1977) se han centrado en el estudio de las variables cognitivas y también dichas variables se consideran las más determinantes a la hora de explicar el stress, pues como afirma Labrador (1992): "La forma en que un individuo interpreta una situación específica y decide enfrentarse a ella determina en gran medida el que dicha situación se convierta en estresante, es decir, provoque una respuesta de stress" (p.70).

Por todo lo expuesto, hemos considerado interesante realizar una revisión teórica de las relaciones halladas hasta ahora entre algunas variables cognitivas y el malestar docente.

Percepción de Control en el ámbito docente

Existen muchas referencias a la falta de control en el ámbito docente (Mandra, 1977; Goodall y Brown, 1980; Polaino-Lorente, 1982; Smilansky, 1984; Hook, 1988; Hall, 1989; En general, aparece relacionado con el mal comportamiento de los alumnos (Dunham, 1981; Milstein y col., 1984; Harris y col., 1985; Amiel y col., 1986; Capel, 1987; De Elejabeitia, 1988) y no podemos olvidar que este factor es considerado el principal causante del malestar docente (Kyriacou y Sutcliffe, 1978; Petegrew y Wolf, 1982; Beck y Gargiulo, 1983; Steed, 1985).

Se tiende a considerar la falta de control sobre los resultados y acontecimientos como una característica inevitable del ámbito escolar. Mandra (1977) habla de la imposibilidad esencial que los enseñantes parecen encontrar para mantener un control efectivo dentro del aula a consecuencia de la imprevisibilidad, es decir, de la cantidad de eventos nuevos que suceden en ella continuamente. Polaino-Lorente (1982) alude a las múltiples adaptaciones que el profesor debe llevar a cabo a causa de esa imprevisibilidad, a la necesidad de un ajuste rápido de sus respuestas a esa variedad de situaciones que se le presentan y que a menudo no logra controlar. Esteve y col. (1995) se refieren a un continuo ponerse en cuestión por parte del docente.

Esta inestabilidad del ambiente académico parece centrarse especialmente en el aula, calificada por ello de "ámbito estresante" (Smilansky, 1984; Milstein y col., 1984; No obstante también otros elementos en la vida docente, como los administrativos o los organizativos, parecen constituir aspectos en los que frecuentemente las respuestas de los profesores no logran controlar los resultados. Concretamente en el aula, la principal causa de falta de control parece radicar en las conductas o actitudes perturbadoras de algunos alumnos. Según Petegrew y Wolf (1982) los profesores que no son capaces de mantener cierto control en las situaciones de clase serían los más susceptibles de sufrir stress docente. Consecuentemente se enfatiza la necesidad de lograr un mayor grado de contingencia entre las respuestas que dan estos profesores y los resultados que obtienen como único medio de superar los problemas, ya que como afirma Blase (1982), el stress de los docentes sería el resultado de la "discrepancia entre el esfuerzo del profesor y los logros obtenidos con tal esfuerzo" (p. 99). En este mismo sentido Milstein y col. (1984) hablan de desfase entre las demandas del ambiente del aula y las capacidades del enseñante para responder a todas esas demandas que provoca numerosas respuestas ineficaces, que no logran lo que pretenden.

Todo lo expuesto hasta ahora nos plantea un doble interrogante: aceptando que el ambiente docente, debido a la gran cantidad de variables que interactúan en él, genera una mayor cantidad de situaciones de falta de control que otros ambientes profesionales, ¿son esas circunstancias objetivas las que directamente provocan stress docente y depresión? o ¿son las interpretaciones que sobre tales circunstancias realizan algunos profesores las causantes de dichos trastornos?. Porque como explica Labrador (1992): "El percibir una situación como amenaza o desafío es determinante para el tipo de respuesta de afrontamiento de la persona, y en definitiva, para el grado de stress que se genere" (p. 81). Nosotros pensamos con Seligman (1975) que no basta con que un ambiente se caracterice por la no contingencia entre respuestas y resultados, es decir, por sus situaciones de no control, sino que es necesario que el individuo lo perciba como tal, que perciba de forma reiterada que sus respuestas y los resultados que obtiene son independientes, entonces sí que la falta de contingencia objetiva afectará a sus pensamientos, a sus sentimientos y en consecuencia, a sus conductas. Muchos investigadores han recalcado la importancia de los procesos cognitivos como mediadores de experiencias de

no control (Esteve, 1987; Esteve y col. 1995; Schultz y Hanusa, 1988). A nivel más práctico, Friedman y col. (1983) ya informaban que en un gran número de investigaciones se confirma que los efectos negativos del stress docente se reducen al percibir el profesor cierto grado de control sobre el ambiente, especialmente sobre el ambiente del aula. Nosotros concretamente encontramos entre los profesores más jóvenes (25-30 años) una menor percepción de control y además, una correlación negativa entre percepción de control y depresión, de forma que a menor percepción de control manifestaron mayor grado de depresión (Martínez-Abascal y Bornas, 1992). Por tanto parece imprescindible tomar en cuenta la importancia de esta variable cognitiva a la hora de entender la problemática docente y de plantearnos estrategias de intervención adecuadas.

Atribuciones Causales sobre el rendimiento y sobre la conducta de los alumnos

Otro factor cognitivo que queremos analizar en relación con el malestar docente es el que representan las atribuciones causales porque, en nuestra opinión, lo que los profesores piensen en relación a las causas de sus fracasos condicionará seriamente sus expectativas futuras, sus emociones y sus conductas. Un enseñante que ante los fracasos de los alumnos realice de forma sistemática atribuciones causales negativas se verá perturbado inmediatamente por una serie de sentimientos negativos (insatisfacción, ansiedad, confusión, tristeza,...) que le impedirán pensar con eficacia (recordemos a Ellis (1961): "Feel well by thinking straight"), su desmotivación irá en aumento y sus fracasos, consecuentemente, también. En el caso opuesto, un profesor que ante el fracaso realice atribuciones causales positivas estará emocional y mentalmente mejor dispuesto para generar y manipular ideas, con lo cual tendrá muchas más posibilidades de hallar una solución adecuada. Haremos por tanto una revisión de lo que sabemos sobre tales procesos cognitivos entre los enseñantes.

Clark y Peterson (1989) analizaron una amplia serie de estudios en torno a las relaciones entre las atribuciones causales de los profesores y el rendimiento de los alumnos. Al parecer los enseñantes tienden a utilizar tres tipos de patrón atribucional a la hora de preguntarse sobre las causas del rendimiento de sus alumnos:

1) Atribuciones autodefensivas (también conocidas como atribuciones "ego-enhancing" o "self-serving"), caracterizadas por culpar a los alumnos cuando fracasan y sin embargo, asumir el éxito como propio cuando se produce.

2) Atribuciones "counter-defensive", que suponen asumir como propio tanto el éxito como el fracaso de sus alumnos.

3) Atribuciones no defensivas, en las que el profesor se responsabiliza más a sí mismo ante el fracaso de sus alumnos y sin embargo, atribuye el éxito en mayor medida a los propios alumnos.

Según Clark y Peterson parece existir un sesgo autodefensivo (1) en las atribuciones de los profesores respecto al rendimiento de sus alumnos, responsabilizándose a sí mismos únicamente cuando estos logran el éxito (Beck, 1967, 1976; Wiley y Eskilson, 1978). Sin embargo hay bastantes investigaciones que defienden la tendencia de los profesores a realizar atribuciones no defensivas, es decir, a responsabilizarse más del fracaso que del éxito de sus alumnos (Ross y col., 1974; Ames, 1975; Brandt y col., 1975). Incluso hay alguna investigación que ha hallado mayores evidencias de atribuciones causales tipo "counter-defensive" entre el

profesorado, es decir, una tendencia mayoritaria a responsabilizarse igualmente del éxito y del fracaso de sus alumnos (Beckman, 1970).

A simple vista, estos datos parecen contradictorios. Quizás la solución de esta aparente confusión la aportan Peterson y Bager (1984) al sugerir que los resultados de las investigaciones mencionadas no son necesariamente contradictorios si no los tomamos de forma aislada. Por ejemplo, analizando los datos advierten que los profesores parecen tender a efectuar más atribuciones "counter-defensive" cuanto más se alejan de una situación experimental. Es decir, los enseñantes realizarían atribuciones menos autodefensivas cuanto más naturales fuesen las situaciones en las que se encontrasen, cuanto más próximas a las situaciones reales de docencia. Esta observación nos parece de gran importancia porque se analizan las atribuciones causales fuera de contexto, fuera del ámbito escolar.

Clarificar qué tipo de atribuciones causales tienden a realizar los profesores es una cuestión pendiente y de gran interés a la hora de estudiar su problemática, más cuando parece haberse constatado la existencia de una relación directa entre cada uno de los tres tipos de atribución causal sobre el rendimiento de los alumnos anteriormente mencionados y las conductas que el profesor manifiesta ante dichos alumnos (Cooper y Baron, 1979; Medway, 1979; Cooper y Bager, 1980; Covington y col., 1980). Aunque quizás sea más práctico analizar las atribuciones causales de los profesores como individuos y no tanto como integrantes de un colectivo profesional.

Otro tema interesante respecto a las atribuciones causales de los profesores es su relación con los problemas de conducta de sus alumnos. En general, parece darse en este aspecto un sesgo autodefensivo semejante al que explicamos respecto al rendimiento. Así, los profesores parecen atribuir los problemas de conducta de sus alumnos principalmente a factores externos a ellos mismos, es decir, a los propios alumnos o a la influencia de sus familias. Además, sus atribuciones parecen diferir bastante de las que realizan los alumnos y los padres sobre esos mismos problemas de conducta. Esto sin duda puede provocar graves problemas de entendimiento y comunicación entre los miembros de la comunidad escolar, ya que perciben los problemas de maneras muy diferentes y tienden a encontrar la responsabilidad de los mismos en "el otro". Pero especialmente afectará a las actitudes y en consecuencia a los comportamientos de los profesores, a su desenvolvimiento profesional.

Las atribuciones causales que el profesor realiza no son positivas o negativas en si mismas sino en cuanto a las consecuencias que provocan. Una situación conflictiva lo es porque la persona no tiene de inmediato la respuesta eficaz para enfrentarla. Ante esto, las atribuciones culpabilizadoras provocan un desencadenamiento de sentimientos negativos que bloqueará las posibilidades de pensar con serenidad en la solución posible. Este proceso, si se produce de forma habitual en el ejercicio de la docencia, generará graves problemas de stress que con el tiempo pueden conducir a la depresión.

El primer trabajo que trató de investigar los correlatos cognitivos de la depresión y el stress manifestados por los profesores fue el de Hammen y De Mayo (1982). Partían de una hipótesis basada en estudios anteriores (Gong-Guy y Hammen, 1980; Hammen y Cochran, 1981): que las autoevaluaciones y predicciones personales acerca de la habilidad propia para enfrentarse a los resultados negativos estarían más relacionadas con el grado de depresión que las atribuciones causales realizadas con respecto a esos resultados negativos. La investigación resulta particularmente interesante porque se llevó a cabo en el "ambiente naturalmente estresante", es decir, en escuelas. Hammen y de Mayo consideraban que la percepción del profesor sobre su propia habilidad para restaurar el orden y la disciplina perturbadas en su clase estaba más directamente relacionada con el grado de stress y depresión que manifestaba que sus pensamientos sobre las causas del desorden y la indisciplina. En sus resultados hallaron que además de manifestar un alto nivel de stress reflejado especialmente en el absentismo

laboral, los profesores que manifestaron mayor grado de depresión fueron aquellos que mostraron la creencia de que tanto ellos mismos como los demás tenían un escaso control sobre los factores que producen stress.

Estos datos confirmarían la importancia de la variable Percepción de Control a la hora de estudiar el malestar docente. Sin embargo la relación entre la variable Atribuciones Causales y los síntomas del malestar docente no queda clarificada.

Lugar de Control y Estilo Atribucional

Un constructo cognitivo relacionado con ambas variables, el Lugar de Control (Rotter, 1954, 1966), ha sido investigado también respecto al stress docente. En algunos estudios se predice que los profesores con una expectativa generalizada de control interno percibirán los eventos del aula como consecuencia directa de sus propias acciones y control personal. Pero los datos obtenidos son confusos y en general, no reflejan diferencias significativas entre los profesores que manifiestan un lugar de control interno y los que muestran un lugar de control externo (Rose y Medway, 1981; Maes y Anderson, 1985). Friedman y col.(1983) tomando en cuenta que la percepción de un cierto control parece reducir el nivel de stress, predijeron que los profesores con un lugar de control interno, más autodirectivos, manifestarían menor grado de stress. Los resultados sin embargo no confirmaron claramente tal hipótesis. Así pues no queda clara la relevancia de este constructo cognitivo como mediador entre la percepción de control y el stress docente. En un estudio más reciente no obstante, Ickes (1988) enfatiza la importancia del lugar de control en su relación con las atribuciones causales como condicionante de las reacciones ante resultados personales y estados emocionales como la depresión o la ansiedad.

Hemos revisado las investigaciones sobre las atribuciones causales de los enseñantes y hemos encontrado en general pocos datos concluyentes sobre el tema. Quizás exista cierta tendencia entre los profesores a realizar atribuciones causales autodefensivas frente a los problemas de rendimiento y de conducta de sus alumnos, pero también hay bastantes estudios que lo desmienten. Además no sería seguramente ese tipo de atribuciones (justamente autodefensivas) el que provocase graves problemas emocionales, de autoconcepto o de eficacia en algunos profesores.

Tenemos por tanto pocos datos objetivos sobre los que poder predecir la existencia de un estilo atribucional determinado entre los enseñantes que pueda influir en los problemas de stress y depresión que manifiestan.

Entre los trabajos revisados encontramos pocas referencias al tema. Polaino-Lorente (1982) plantea la existencia de un estilo atribucional sesgado entre los profesores con ansiedad manifiesta. Estos profesores, según él, realizarían atribuciones causales internas sobre lo que ocurre en el aula y esto les llevaría a deprimirse y "sentirse indefensos". Esta última idea, tomada del Modelo de Desamparo Aprendido (Seligman, 1975), nos parece muy interesante pero en este trabajo concretamente carece de apoyo empírico ya que el autor no basa sus afirmaciones en datos objetivos propios o ajenos. Nosotros, basándonos en la reformulación de ese mismo modelo (Abramson y col., 1978), llevamos a cabo una investigación que tampoco aportó conclusiones definitivas respecto a la existencia de un estilo atribucional negativo entre algunos docentes pero sí contribuyó a esclarecer un poco más el tema. Concretamente constatamos que los profesores que atribuían el fracaso a causas internas, estables y globales eran los que más stress sufrían y más se deprimían (Martínez-Abascal y Bornas, 1992). Para nosotros por tanto, este tipo de atribuciones autoculpabilizadoras son negativas, no facilitan la adaptación del profesor al ámbito en el que se desenvuelve (la escuela) y tienen consecuencias emocionales y comportamentales no deseables. Otra cuestión es si esas atribuciones son más o menos realistas. Las estrategias terapéuticas en estos casos deberían ayudar a los

docentes a realizar un cambio sustancial en sus atribuciones causales. No obstante se debe seguir investigando a fondo el tema ya que no queda claro si existe un estilo atribucional específico que caracteriza a un determinado grupo de profesores o si se trata de atribuciones causales negativas relacionadas con un tema concreto y que no tienen que repetirse necesariamente respecto a otra cuestión. Tal vez Schultz y Hanusa (1988) nos dan una clave para solucionar este dilema pues de sus investigaciones se desprende que los factores que proporcionan información a las personas influyen más sobre el tipo de atribuciones causales que realizan que el estilo o tendencia atribucional que puedan tener.

Las Expectativas como mediador cognitivo

Finalmente vamos a tratar de otra variable cognitiva estrechamente relacionada con las que ya hemos analizado y que por eso mismo puede también estar influyendo en los problemas de stress docente y depresión. En efecto, porque tanto la no percepción de control como las atribuciones causales negativas generarán unas expectativas también negativas que tal vez constituyan el determinante directo del malestar docente. Las expectativas resultan por tanto un mediador cognitivo entre las dos variables ya estudiadas y el stress o la depresión. Se producen cuando el profesor llega a formarse una representación cognitiva de la no contingencia entre sus respuestas y los resultados que logra, generalizando anticipadamente esa creencia a situaciones futuras.

En nuestra opinión, el modelo de Bandura (1976,1977) es probablemente el más clarificador respecto a esta variable y su significado. Distingue dos tipos de expectativas:

a) Expectativas de eficacia personal: creencia que uno tiene de que es capaz de realizar determinada conducta.

b) Expectativas de resultado: creencia en que realizando determinada conducta se obtendrá cierto resultado.

Ambos tipos de expectativas son independientes y pueden dar lugar a planteamientos muy diferentes. En el tema del malestar docente no tendrá las mismas consecuencias que un profesor considere que él particularmente no puede hacer nada para solucionar un conflicto (baja expectativa de eficacia personal) que el que considere que nadie puede resolver dicho conflicto (baja expectativa de resultado). En el primer caso las consecuencias emocionales, motivacionales y comportamentales serán más negativas, las probabilidades de sufrir stress o depresión aumentarán. Así pues el tema parece bastante interesante pero hasta el momento esta variable se ha tenido poco o nada en cuenta en los trabajos sobre malestar docente. Debemos seguir investigando.

Referencias

- Abramson, L.Y., Seligman, M.E.P. y Teasdale, J.D. (1978): Learned helplessness in humans: A critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 1978, 87, 49-74.
- Ames, R. (1975): Teachers' attributions of responsibility: some unexpected nondefensive effects. *Journal of Educational Psychology*, 1975, 67, 668-676.
- Amiel, R., Misrahi, F., Labarte, S. y Heraud-Bonnaure, L. (1986): La salud mental de los enseñantes. En Abraham y col.: *El enseñante es también persona*. Barcelona: Gedisa, 1986.
- Bandura, A. (1976): *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe, 1982.
- Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 1977, 84, 191-215.
- Beck, A.T. (1967): *Depression. Clinical, experimental and theoretical aspects*. New York: Hoeber, 1967.
- Beck, A.T. (1976): *Cognitive theory and emotional disorders*. New York: International Universities Press, 1976.
- Beck, C.L. y Gargiulo, R.M. (1983): Burnout in teachers of

- retarded and nonretarded children. *Journal of Educational Research*, 1983,76,169-173..
- Beckman, L. (1970): Effects of students' performance on teacher' and observers' attributions of causality. *Journal of Educational Psychology*, 1970,61,76-82.
- Beckman, L. (1976): Causal attributions of teacher and parents regarding children's performance. *Psychology in the Schools*, 1976,13,212-218.
- Blase, J. (1982): A social-psychology grounded theory of teacher stress and burnout. *Educational Administration Quarterly*, 1982,18,4,93-113.
- Bornás, X. y Martínez-Abascal, M.A. (1995): Tratamiento del malestar docente mediante solución de problemas: un estudio experimental. *Estudios de Psicología*, 1995,53,89-96.
- Brandt, L.J., Hayden, M.E. y Brophy, J.E. (1975): Teachers' attitudes and ascription of causation. *Journal of Educational Psychology*, 1975,67,677-682.
- Capel, S.A. (1987): The incidence of and influences on stress and burnout in secondary school teachers. *British Journal on Educational Psychology*, 1987,57,279-288.
- Clark, C.M. y Peterson, P.L. (1986): Teacher' thought processes. En M.C. Wittrock (Ed.): *Handbook of Research in Teaching*. New York, 1986.
- Cooper, H.M. y Baron, R.M. (1979): Academic expectations, attributed responsibility and teachers' reinforcement behavior. *Journal of Educational Psychology*, 1979, 71, 274-277.
- Cooper, H.M. y Buger, J.M. (1980): How teachers explain students' academic performance. *American Educational Research Journal*, 1980,17,95-109.
- Covington, M.V., Spratt, M.F. y Omelich, C.L. (1980): Is effort enough or does diligence count too? Student and teacher reactions to effort stability in failure. *Journal of Educational Psychology*, 1980,72,717-729.
- De Elejabeitia, C. (1988): La aventura del debutante. *Cuadernos de Pedagogía*, Julio-Agosto 1988, nº161.
- Dunham, J. (1981): Disruptive pupils and teacher stress. *Educational Research*, 1981,23,205-213.
- Dunham, J. (1986): *Stress in teaching*. Crom Helm: London, 1986.
- Dunham, J. (1989): Personal, interpersonal and organizational resources for coping with stress in teaching. En M.Cole y S.Walters (Eds.): *Teaching and Stress*. Open University Press: Milton Keynes, 1989.
- Ellis, A. y Harper, R.A. (1961): *A new guide to rational living*. Wilshire Book Company, USA, 1961.
- Esteve, J.M. (1986): Inoculation against stress: A technique for beginning teachers. *European Journal of Teacher Education*, 1986,9 (3),216-269.
- Esteve, J.M. (1987): *El malestar docente*. Barcelona: Laia, 1987.
- Esteve, J.M. (1989): Training teachers to tackle stress. En M.Cole y S.Walters (Eds.): *Teaching and Stress*. Open University Press: Milton Keynes, 1989.
- Esteve, J.M. (1991): La salud de los profesores. *Cuadernos de Pedagogía*, 1991,192,61-67.
- Esteve, J.M., Franco, S. y Vera, J. (1995): *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos, 1995.
- Friedman, G.H., Lehrer, B.E. y Stevens, J.P. (1983): The effectiveness of self-directed and lecture/discussion stress management approaches and the locus of control of teachers. *American Educational Research Journal*, 1983,20,563-580.
- García, M. (1991): Enfermedades del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 1991,192,67-72.
- Gómez, L.A. y Serra, E. (1989): Sobre la salud mental de los profesores. *Cuadernos de Pedagogía*, 1989,175,60-65.
- Gong-Guy, E. y Hammen, C. (1980): Causal perceptions of stressful life events in depressed and nondepressed clinic outpatients. *Journal of Abnormal Psychology*, 1980,89,662-669.
- Goodall, R. y Brown, L. (1980): Understanding teacher stress. *Action in Teacher Education*, 1980,2 (4), 17-22.
- Guttman, J. (1982): Pupils', teachers' and parents' causal attributions for problems behavior at school. *Journal of Educational Research*, 1982,76,14-21.
- Hall, E. (1989): Taking Responsibility for Teacher Stress. En M.Cole y S.Walters (Eds.): *Teaching and Stress*. Open University Press: Milton Keynes, 1989.
- Hammen, C.L. y Cochran, S.D. (1981): Cognitive correlates of life stress and depression in college students. *Journal of Abnormal Psychology*, 1981,90,23-27.
- Hammen, C.L. y De Mayo, R. (1982): Cognitive correlates of teacher stress and depressive symptoms: Implications for attributional models of depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 1982,91,96-101.
- Harris, K.R., Halpin, G. y Halpin, G. (1985): Teacher characteristics and stress. *Journal of Educational Research*, 1985,78,346-350.
- Hock, R.R. (1988): Professional burnout among public school teachers. *Public Personnel Management*, 1988,17 (2),167-187.
- Ickes, W. (1988): Attributional styles and self-concept. En L.Y.Abramson (Ed.): *Social Cognition and Clinical Psychology: A Synthesis*. New York: Guilford, 1988.
- Kyriacou, C. (1987): Teacher stress and burnout: an international review. *Educational Research*, 1987, 29,146-152.
- Kyriacou, C. y Sutcliffe, J. (1978): A model of teacher stress. *Educational Studies*, 1978,4,1-6.
- Labrador, F.J. (1992): *El stress*. Madrid: TH, 1992.
- Maes, W.R. y Anderson, D.E. (1985): A measures of teacher locus of control. *Journal of Educational Research*, 1985, 79, 27-32.
- Mandra, R. (1977): Au-delà du malaise. *L'Education*, Marzo, 1977.
- Martínez-Abascal, M.A. (1991): *El malestar docente explicado a través del modelo reformulado de desamparo aprendido*. Tesis doctoral, Universitat de les Illes Balears, 1991.
- Martínez-Abascal, M.A. (1994): Las variables cognitivas en el estudio del malestar docente. *Revista Española de Pedagogía*, 1994,197,141-153.
- Martínez-Abascal, M.A. y Bornás, X. (1992): Malestar docente, atribuciones y desamparo aprendido: un estudio correlacional. *Revista Española de Pedagogía*, 1992,193,563-580.

- Medway, F.J. (1979): Causal attributions for school-related problems: Teacher perceptions and teacher feedback. *Journal of Educational Psychology*, 1979, 71, 809-818.
- Milstein, M., Golaszewski, T.J. y Duquette, R.D. (1984): Organizationally based-stress: What bothers teachers. *Journal of Educational Research*, 1984, 77(5), 293-297.
- Peterson, P.L. y Barger, S.A. (1984): Attribution theory and teacher expectancy. En J.B. Dusek (Ed.): *Teacher Expectancies*. New York: Lawrence Erlbaum, 1984.
- Pettegrew, L.S. y Wolf, G.E. (1982): Validating measures of teacher stress. *American Educational Research Journal*, 1982, 19(3), 373-396.
- Polaino-Lorente, A. (1982): El estrés de los profesores: estrategias psicológicas de intervención para su control y manejo. *Revista Española de Pedagogía*, 1982, 157, 17-45.
- Polaino-Lorente, A. (1985): La ansiedad y el estrés de los profesores de educación especial. *Bordón*, 1985, 37, 71-82.
- Rehm, L.P. (1977): A self-control model of depression. *Behavior Therapy*, 1977, 8, 787-804.
- Rose, J.S. y Medway, F.J. (1981): Teacher locus of control, teacher behavior, and student behavior as determinants of student achievement. *Journal of Educational Research*, 1981, 74, 375-381.
- Ross, L., Bierbrauer, G. y Polly, S. (1974): Attribution of educational outcomes by professional instructors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1974, 29, 609-618.
- Rotter, J.B. (1954): *Social Learning and Clinical Psychology*. New York: Prentice Hall, 1954.
- Rotter, J.B. (1966): Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 1966, 80.
- Schulz, R. y Hanusa, B.H. (1988): Information-seeking, self-esteem and helplessness. En L.Y. Abramson (Ed.): *Social Cognition and Clinical Psychology: A Synthesis*. New York: Guilford, 1988.
- Schunk, D.H. (1982): Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 1982, 74, 548-556.
- Schunk, D.H. (1983): Ability versus effort attributional feedback: Differential effects on self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 1983, 75, 848-856.
- Schutz, R.W. y Long, B.C. (1988): Confirmatory factor analysis, validation revision of a teacher stress inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 1988, 48, 497-511.
- Seligman, M.E.P. (1975): *Indefensión*. Madrid: Debate, 1975.
- Seligman, M.E.P., Abramson, L.Y., Semmel, A. y von Baeyer, C. (1979): Depressive attributional style. *Journal of Abnormal Psychology*, 1979, 88(3), 242-247.
- Smilansky, J. (1984): External and internal correlates of teacher' satisfaction and willingness to report stress. *British Journal of Educational Psychology*, 1984, 54, 84-92.
- Steed, D. (1985): Disruptive pupils, disruptive schools: Which is the chicken? Which is the egg? *Educational Research*, 1985, 27, 3-8.
- Wiley, M.G. y Eskilson, A. (1978): Why did you learn in school today? Teachers' perception of causality. *Sociology of Education*, 1978, 51, 261-269.