

LAS VARIABLES COGNITIVAS EN EL ESTUDIO DEL MALESTAR DOCENTE

por MARÍA A. MARTÍNEZ-ABASCAL

Universitat de les Illes Balears

Las técnicas cognitivas como prevención o terapéutica de los trastornos psicológicos que manifiestan algunos enseñantes están siendo cada vez más consideradas entre los investigadores del malestar docente (Esteve, 1986,1987,1989,1991; Gómez y Serra, 1989; García, 1991; Martínez-Abascal, 1991). Implícitamente esto sugiere la importancia que pueden tener las variables cognitivas a la hora de investigar y explicar porqué algunos docentes sufren trastornos de estrés y depresión mientras que otros, en condiciones ambientales similares, no manifiestan estas alteraciones.

Sin duda tanto el estrés como la depresión entre los enseñantes constituyen fenómenos de extraordinaria complejidad, condicionados por factores socioculturales y pedagógicos, pero también cognitivos, ya que como afirma Labrador (1992: 70) : «La forma en que el 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 estrés». Por otra parte, relevantes teorías sobre la depresión (Seligman, 1975; Abramson, Seligman y Teasdale, 1978; Beck, 1976; Rhem, 1977) enfatizan la importancia de los procesos cognitivos en el origen y mantenimiento de la misma.

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.

1. La percepción de control

Existen muchas referencias al problema de 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; Mistein 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 nuevos eventos que suceden en ella continuamente. Polaino-Lorente (1982) alude a las múltiples adaptaciones que a causa de esa imprevisibilidad el profesor debe llevar a cabo, 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.

Esta inestabilidad del ambiente docente parece centrarse especialmente en el aula, calificada por ello de «ámbito estresante» (Smilansky, 1984; Milstein y col., 1984). No obstante también otros elementos de la vida docente como los administrativos o los organizativos constituyen con frecuencia aspectos en los que las respuestas de los profesores no logran controlar los resultados. Concretamente en el aula, la principal causa de la 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 estrés 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: 99), el estrés de los docentes sería el resultado de: «la discrepancia entre el esfuerzo del profesor y los logros obtenidos con tal esfuerzo». 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, lo cual provoca numerosas respuestas ineficaces, que no logran lo que pretenden.

Todo lo expuesto hasta ahora nos plantea un 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 ambiente profesionales, ¿son esas circunstancias objetivas las que directamente provocan estrés docente y otros trastornos, o son las interpretaciones que sobre tales circunstancias realizan algunos profesores?. Porque como explica Labrador (1992: 81): «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 estrés que se genere». 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. En ese caso la falta de contingencia objetiva afectará a sus pensamientos, sentimientos y conductas. Muchos investigadores han insistido en la importancia de los procesos cognitivos como mediadores de experiencias de no control (Esteve, 1987; 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 de estrés 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, pero además, entre estos profesores se daba una correlación negativa entre percepción de control y depresión, es decir, a menor percepción de control manifestaron mayor grado de depresión (Martínez-Abascal y Bornas, 1992). Por lo tanto hemos de tomar en cuenta la importancia de esta variable cognitiva a la hora de entender la problemática docente y de plantearnos las estrategias de intervención oportunas.

2. *Las atribuciones causales*

Otro factor cognitivo que queremos analizar en relación con el malestar docente es las atribuciones causales ya que 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 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, su desmotivación irá en aumento y sus fracasos consecuentemente, también. Recordemos a Ellis (1961): «Es preciso sentirse bien para pensar correctamente». En el caso opuesto, un profesor que ante el fracaso realice atribuciones positivas estará emocional y mentalmente mejor dispuesto para generar y manipular ideas, con lo cual tendrá muchas más probabilidades de hallar una solución adecuada. Haremos por tanto una revisión de lo que sabemos sobre tales procesos cognitivos en los profesores.

2.1. *Atribuciones causales relativas al rendimiento*

Clark y Peterson (1986) analizaron una serie amplia de estudios en torno a las relaciones entre las atribuciones causales de los profesores y el rendimiento de sus alumnos:

a) Atribuciones autodefensivas (también conocidas como atribuciones «ego-enhacing» o «self-serving»), caracterizadas por culpar a los alumnos cuando fracasan y sin embargo asumir el éxito como propio.

b) Atribuciones «counter-defensive» que suponen asumir como propio tanto el éxito como el fracaso de los alumnos.

c) 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 (1986) en general, parece existir un sesgo autodefensivo en las atribuciones de los profesores respecto a sus alumnos, responsabilizándose a sí mismos únicamente cuando éstos 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). Así mismo, hay investigaciones que han hallado evidencias a favor de las atribuciones causales tipo «counter-defensive» entre el profesorado, es decir, 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 sea la que sugieren Peterson y Bager (1984) en el sentido de que los resultados de las investigaciones mencionadas no tienen que ser necesariamente contradictorios, siempre que no los tomemos 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. Esta observación nos parece muy interesante porque a menudo se analizan las atribuciones causales fuera de contexto, fuera del ámbito escolar.

La cuestión de aclarar el tipo de atribuciones causales que tienden a realizar los profesores creemos que es 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 y las conductas que el profesor manifiesta ante dichos alumnos (Cooper y Baron, 1979; Medway, 1979; Cooper y Burger, 1980; Covington y col., 1980).

Otro tema interesante respecto a la importancia de 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, que perciben los problemas de maneras diferentes y encuentran 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 a lo largo del tiempo.

2.2. *Atribuciones causales en relación al estrés docente*

Las atribuciones causales que el profesor realiza no son positivas o negativas en sí mismas sino en cuanto a las consecuencias que provocan. Una situación conflictiva lo es porque la persona no tiene de inmediato una respuesta eficaz para enfrentarla. Ante esto, las atribuciones culpabilizadoras provocarán 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 estrés que con el tiempo pueden conducir a la depresión.

El primer trabajo que trató de investigar los correlatos cognitivos de la depresión y el estrés manifestados por los profesores fue 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, estarán más relacionadas con el grado de depresión que las atribuciones causales realizadas respecto a esos resultados negativos. La investigación resulta particularmente interesante porque se llevó a cabo en un «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 perturbados en su clase estaba más directamente relacionada con el grado de estrés y depresión que

manifestaba que sus pensamientos acerca de las causas de las perturbaciones ocurridas en el aula. En sus resultados hallaron que además de manifestar un alto nivel de estrés reflejado especialmente en 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 estrés.

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.

Un constructo cognitivo relacionado con ambas variables, el Lugar de Control (Rotter, 1954,1966) , ha sido investigado también respecto al estrés 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, 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 estrés, predijeron que los profesores con un lugar de control interno, es decir, más autodirectivos, manifestarían menor grado de estrés. 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 estrés docente. En un estudio reciente, no obstante, Ickes (1988) enfatiza la importancia del lugar de control en su relación con las atribuciones causales como condicionante importante de las reacciones ante resultados personales y estados emocionales como la depresión o la ansiedad.

2.3. *¿Existe un estilo atribucional negativo relacionado con el malestar docente?*

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 serían seguramente ese tipo de atribuciones (justamente autodefensivas) las que provocasen problemas emocionales graves, de autoconcepto o de eficacia entre los profesores.

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

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» (sic). 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 ningún dato objetivo propio o ajeno. Nosotros, basándonos en la reformulación de ese mismo modelo (Abramson y col., 1978) realizamos una investigación que no aportó tampoco conclusiones definitivas respecto a la existencia de un estilo atribucional negativo entre los docentes pero sí contribuyó a esclarecer un poco más el tema. Concretamente, hallamos que los profesores que atribuían el fracaso a causas internas, estables y globales eran los que más estrés sufrían y más se deprimían. 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 (Martínez-Abascal y Bornas, 1992). 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 en profundidad el tema ya que no queda claro si existe un estilo atribucional específico que caracteriza a un determinado grupo de profesores, o más bien se trata de atribuciones causales negativas sobre un asunto concreto y que no tiene 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.

3. *Las expectativas*

Finalmente vamos a tratar de otra variable de tipo cognitivo estrechamente relacionada con las que ya hemos analizado y que por eso mismo puede influir también en los problemas de estrés 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 sean el determinante directo del malestar docente. Las expectativas resultan por tanto un mediador cognitivo entre ambas variables y el estrés 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 obtiene y generaliza 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 en que es capaz de realizar una 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 posibilidades de sufrir estrés y 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.

4. *Conclusión*

A pesar de todo, aunque se ha constatado reiteradamente la presencia de alteraciones cognitivas en los problemas de malestar docente, no está claro que existan relaciones causales entre aquellas y estos. El hecho de que la mayoría de los trabajos sobre el tema hayan empleado una metodología correlacional, unido al todavía escaso volumen de investigación experimental, explican en parte al menos, la dificultad actual para afirmar la existencia de relaciones causales entre algunos procesos cognitivos y el estrés o la depresión de los docentes. Es esencial reconocer que aún no está claro que el estilo atribucional negativo cause estrés y depresión. En otros ámbitos, como el del rendimiento escolar, algunos trabajos importantes han cuestionado este papel (Diener y Dweck, 1978; Dweck y Licht, 1980) constatando que el no

iniciar un proceso de búsqueda causal ante el fracaso puede ser tan adaptativo como realizar atribuciones causales positivas. Si esto fuese así en el caso del malestar docente, la intervención terapéutica más que intentar cambiar el estilo atribucional negativo, debería enseñar a utilizar procesos cognitivos de afrontamiento de dicho fracaso (p.e. estrategias de solución de problemas).

En cualquier caso, el diseño y la aplicación de programas eficaces para el tratamiento del malestar docente y específicamente de sus principales manifestaciones psicológicas (la depresión y el estrés) es una necesidad urgente a la vista de la importancia tanto individual como social que tiene dicho problema. En cuanto al tipo de intervención más indicado queda mucho por investigar pero ya comenzamos a tener algunos datos relevantes que insisten en la necesidad de trabajar sobre los procesos cognitivos.

Dirección de la autora: María A. Martínez-Abascal, C/ Orient, 9. 07110-Bunyola, Baleares.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 23.VI.1994.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMSON, L. Y., SELIGMAN, M. E. P. y TEASDALE, J. D. (1978) Learned helplessness in humans: A critique and reformulation, *Journal of Abnormal Psychology*, n. 87, pp. 49-74.
- AMES, R. (1975) Teachers' attributions of responsibility: some unexpected nondefensive effects, *Journal of Educational Psychology*, n. 67, pp. 668-676.
- AMIEL, R., MISRAHI, F., LABARTE S. y HERAUD-BONNAURE, L. (1986) La salud mental de los enseñantes, en ABRAHAM, A. y col., *El enseñante es también persona* (Barcelona, Gedisa).
- BANDURA, A. (1976) *Teoría del aprendizaje social* (Madrid, Espasa-Calpe).
- (1977) Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change, *Psychological Review*, n. 84, pp. 191-215.
- BECK, A. T. (1967) *Depression: Clinical, experimental and theoretical aspects* (New York, Hoeber).
- (1976) *Cognitive theory and the emotional disorders* (New York, International University Press).
- BECK, C. L. y GARGIULO, R. M. (1983) Burnout in teachers of retarded and nonretarded children, *Journal of Educational Research*, n. 76, pp. 169-173.
- BECKMAN, L. (1970) Effects of students' performance on teachers' and observers' attributions of causality, *Journal of Educational Psychology*, n. 61, pp. 76-82.

- (1976) Causal attributions of teacher and parents regarding children's performance, *Psychology in the Schools*, n. 13, pp. 212-218.
- BLASE, J. J. (1982) A social-psychology grounded theory of teacher stress and burnout, *Educational Administration Quarterly*, n. 18:4, pp. 93-113.
- BRANT, L. J., HAYDEN, M. E. y BROPHY, J. E. (1975) Teachers' attitudes and ascriptions of causation, *Journal of Educational Psychology*, n. 67, pp. 677-682.
- CAPEL, S. A. (1987) The incidence of and influences on stress and burnout in secondary school teachers, *British Journal on Educational Psychology*, n. 57, pp. 279-288.
- CLARK, C. M. y PETERSON, P. L. (1986) Teachers' thought processes, en WITTRICK, M. C. (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (New York).
- COOPER, H. M. y BARON, R. M. (1979) Academic expectations, attributed responsibility and teachers' reinforcement behavior, *Journal of Educational Psychology*, n. 71, pp. 274-277.
- y BURGER, J. M. (1980) How teachers explain students' academic performance, *American Educational Research Journal*, n. 17, pp. 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*, n. 72, pp. 717-729.
- DE ELEJABEITIA, C. (1988) La aventura del debutante, *Cuadernos de Pedagogía*, n. 161.
- DIENER, C. I. y DWECK, C. S. (1978) An analysis of learned helplessness: continuous changes in performance, strategy and achievement cognitions following failure, *Journal of Personality and Social Psychology*, n. 36, pp. 451-462.
- DUNHAM, J. (1981) Disruptive pupils and teacher stress, *Educational Research*, n. 23, pp. 205-213.
- (1986) *Stress in teaching* (London, Crom Helm).
- (1989) Personal, interpersonal and organizational resources for coping with stress in teaching, en COLE, M. y WALTERS, S. (Eds.), *Teaching and stress* (Open University Press).
- DWECK, C. S. y LICHT, B. G. (1980) Learned helplessness and intellectual achievement, en GARBER, J. y SELIGMAN, M. E. P., *Human Helplessness. Theory and Applications* (New York, Academic Press).
- ELLIS, A. y HARPER, R. A. (1961) *A new guide to rational living* (USA, Wilshire Book Company).
- ESTEVE, J.M. (1986) Inoculation against stress: A technique for beginning teachers, *European Journal of Teacher Education*, n. 9:3, pp. 261-269.
- (1987) *El malestar docente* (Barcelona, Laia).
- (1989) Training teachers to tackle stress, en COLE, M. y WALTERS, S. (Eds.), *Teaching and Stress* (Open University Press).
- (1991) La salud de los profesores, *Cuadernos de Pedagogía*, n. 192, pp. 61-67.
- 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 in teachers, *American Educational Research Journal*, n. 20, pp. 563-580.

- GARCÍA, M. (1991) Enfermedades del profesor, *Cuadernos de Pedagogía*, n. 192, pp. 67-72.
- GÓMEZ, L. A. y SERRA, E. (1989) Sobre la salud mental de los profesores, *Cuadernos de Pedagogía*, n. 175, pp. 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*, n. 89, pp. 662-669.
- GOODALL, R. y BROWN, L. (1980) Understanding teacher stress, *Actions in Teacher Education*, n. 2:4, pp. 17-22.
- GUTTMANN, J. (1982) Pupils', teachers' and parents' causal attributions for problems behavior at school, *Journal of Educational Research*, n. 76, pp. 14-21.
- HALL, E. (1989) Taking Responsibility for Teacher Stress, en COLE, M. y WALTERS, S. (Eds.), *Teaching and Stress* (Open University Press).
- HAMMEN, C. L. y COCHRAN, S. D. (1981) Cognitive correlates of life stress and depression in college students, *Journal of Abnormal Psychology*, n. 90, pp. 23-27.
- y DE MAYO, R. (1982) Cognitive correlates of teacher stress and depressive symptoms: Implications for attributional models of depression, *Journal of Abnormal Psychology*, n. 91, pp. 96-101.
- HARRIS, K. R., HALPIN, G. y HALPIN, G. (1985) Teacher characteristics and stress, *Journal of Educational Research*, n. 78, pp. 346-350.
- HOCK, R. R. (1988) Professional burnout among public school teachers, *Public Personnel Management*, n. 17:2, pp. 167-187.
- ICKES, W. (1988) Attributional styles and self-concept, en ABRAMSON, L. Y. (Ed.), *Social Cognition and Clinical Psychology: A Synthesis* (New York, Guilford).
- KYRIACOU, C. (1987) Teacher stress and burnout: an international review, *Educational Research*, n. 29, pp. 146-152.
- y SUTCLIFFE, J. (1987) A model of teacher stress, *Educational Studies*, n. 4, pp. 1-6.
- LABRADOR, F. J. (1992) *El estrés* (Madrid, TH).
- MAES, W. R. y ANDERSON, D. E. (1985) A measure of teacher locus of control, *Journal of Educational Research*, n. 79, pp. 27-32.
- MANDRA, R. (1977) Au-delà du malaise, *L'Education*, marzo.
- 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).
- y BORNAS, X. (1992) Malestar docente, atribuciones y desamparo aprendido: un estudio correlacional, **revista española de pedagogía**, n. 193, pp. 563-580.
- (1992) Malestar docent i desamparament après, *Guix*, n. 177-178.
- MEDWAY, F. J. (1979) Causal attributions for school-related problems: Teacher perceptions and teacher feedback, *Journal of Educational Psychology*, n. 71, pp. 809-818.

- MILSTEIN, M., GOLASZEWSKI, T. J. y DUQUETTE, R. D. (1984) Organizationally based-stress: What bothers teachers, *Journal of Educational Research*, n. 77:5, pp. 293-297.
- PETERSON, P. L. y BARGER, S. A. (1984) Attribution theory and teacher expectancy, en DUSEK, J. B. (Ed.), *Teacher Expectancies* (New York, Lawrence Erlbaum).
- PETTEGREW, L. S. y WOLF, G. E. (1982) Validating measures of teacher stress, *American Educational Research Journal*, n. 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**, n. 157, pp. 17-45.
- (1985) La ansiedad y el estrés de los profesores de educación especial, *Bordón*, n. 37, pp. 71-82.
- REHM, L. P. (1987) A self-control model of depression, *Behavior Therapy*, n. 8, pp. 787-804.
- ROSE, J. S. y MEDWAY, F. J. (1981) Teacher locus of control, teacher behavior and student behavior as determinance of student achievement, *Journal of Educational Research*, n. 74, pp. 375-381.
- ROSS, L., BIERBRAUER, G. y POLLY, S. (1974) Attribution of educational outcomes by professional instructors, *Journal of Personality and Social Psychology*, n. 29, pp. 609-618.
- ROTTER, J. B. (1954) *Social Learning and Clinical Psychology* (New York, Prentice Hall).
- (1966) Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement, *Psychological Monography*, n. 80.
- SCHUTZ, R. W. y LONG, B. C. (1988) Confirmatory factor analysis, validation revision of a teacher stress inventory, *Educational and Psychological Measurement*, n. 48, pp. 497-511.
- SCHULZ, R. y HANUSA, B.H. (1988) Information-seeking, self-esteem and helplessness, en ABRAMSON, L. Y. (Ed.), *Social Cognition and Clinical Psychology: A Synthesis* (New York, Guilford).
- SCHUNK, D. H. (1982) Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement, *Journal of Educational Psychology*, n. 74, pp. 548-556.
- (1983) Ability versus effort attributional feedback: Differential effects on self-efficacy and achievement, *Journal of Educational Psychology*, n. 75, pp. 848-856.
- SELIGMAN, M. E. P. (1975) *Indefensión* (Madrid, Debate).
- ABRAMSON, L. Y., SEMMEL, A. y VON BAEYER, C. (1989) Depressive Attributional style, *Journal of Abnormal Psychology*, n. 88:3, pp. 242-247.
- SMILANSKI, J. (1984) External and internal correlates of teacher' satisfaction and willingness to report stress, *British Journal of Educational Psychology*, n. 54, pp. 84-92.
- STEED, D. (1985) Disruptive pupils, disruptive schools: Which is the chicken? Which is the egg?, *Educational Research*, n. 27, pp. 3-8.
- WILEY, M. G. y ESKILSON, A. (1978) What did you learn in school today ? Teachers' perception of causality, *Sociology of Education*, n. 51, pp. 261-269.

SUMMARY: COGNITIVE VARIABLES IN TEACHING MALAISE

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

KEY WORDS: Teaching Malaise. Stress. Depression. Causal Attributions. Perceived control. Expectations.