dperspectivas siglo XXI

ANSIEDAD EN PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA ASOCIADA A LA REFORMA EDUCATIVA EN MÉXICO

ANXIETY IN TEACHERS OF BASIC EDUCATION ASSOCIATED WITH THE EDUCATIONAL REFORM IN MEXICO

Sánchez Narváez, Francisco

Francisco Sánchez Narváez
fsannar01@gmail.com
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, México

D' Perspectivas Siglo XXI
Campus Universitario Siglo XXI, México
ISSN-e: 2448-6566
Periodicidad: Semestral
vol. 9, núm. 18, 2022
dperspectivas@cus21.edu.mx

Recepción: 11 Julio 2022
Aprobación: 19 Agosto 2022

URL: http://portal.amelica.org/ameli/journal/738/7383645001/

DOI: https://doi.org/10.53436/D1A3P4M7

D'Perspectivas Siglo XXI

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Resumen: Se estima que existe una proporción significativa de docentes con alteraciones o problemas emocionales. Diversos factores pueden incrementar esta prevalencia. Estos aspectos pueden influir de forma directa o indirecta en la salud mental y/o emocional de los docentes. Uno de los problemas psicológicos más frecuentes entre los profesores es el estrés laboral (EL) que se asocia a diferentes trastornos emocionales, como la ansiedad. Por otra parte, la implementación de la Reforma Educativa (RE) ha provocado diferentes controversias, desde sociales, políticas, culturales, hasta emocionales, que pueden influir en el estado de ánimo y salud mental de los docentes. La presente investigación tiene como objetivo analizar la relación entre la ansiedad y la percepción de las dificultades ante la Reforma Educativa en el trabajo docente. En el estudio participaron 514 docentes del Valle de México, solo complementaron los instrumentos de medición 459. La muestra de profesores que participaron en la investigación no se seleccionó aleatoriamente. La ansiedad se evaluó utilizando el inventario de Ansiedad de Beck y se realizaron cuatro preguntas exprofeso con respecto a la percepción de los maestros sobre RE. Los profesores presentan mayor demanda y exigencia en el trabajo, menor reconocimiento social, los docentes se perciben preocupados, decepcionados con respecto a la Reforma Educativa y esto se asocia de manera significativa con la ansiedad. La Reforma Educativa está relacionada con la ansiedad en los docentes; mayor exigencia y dificultad en el trabajo, y menor reconocimiento social se vinculan de manera significativa con un estado emocional de ansiedad.

Palabras clave: Ansiedad, Reforma Educativa, Docentes, Estrés laboral, Trastornos emocionales.

Abstract: It is estimated that there is a significant proportion of teachers with emotional alterations or problems; several factors can increase this prevalence, these aspects can directly or indirectly influence the mental and/or emotional health of teachers. One of the most frequent psychological problems among teachers is job stress (JS) that is associated with different emotional disorders such as anxiety; on the other hand, the implementation of the Educational Reform (ER) has

provoked different controversies from social, political, cultural to emotional that can influence the mood and mental health of teachers. This research aims to analyze the relationship between anxiety and the perception of difficulties in the face of educational reform in teaching work. The study involved 514 teachers from the Valley of Mexico, only 459 complemented the measuring instruments. The sample of professors who participated in the research was not randomly selected. Anxiety was assessed using beck's Anxiety inventory and four *specific questions* were asked regarding teachers' perception of ER. Teachers present greater demand and demand at work, less social recognition, teachers perceive themselves as worried, disappointed with respect to educational reform and these are significantly associated with anxiety. Educational reform is related to anxiety in teachers; greater demand and difficulty at work, and less social recognition are significantly linked to an emotional state of anxiety.

Keywords: Anxiety, Educational reform, Teachers, Job stress, Emotional disorders.

Introducción

La ansiedad es un estado emocional desagradable, en tanto que el miedo es un estado neurofisiológico, inmediato de alarma, caracterizado por una respuesta de lucha o huida ante una valoración cognitiva de peligro presente o inminente (real o percibido). La ansiedad está vinculada al miedo y se manifiesta como un estado de ánimo orientado al futuro que consiste en un sistema complejo de respuesta cognitiva, afectiva, fisiológica y de comportamiento asociado a la preparación para los acontecimientos o circunstancias anticipadas que se perciben como amenazantes (Chand, 2022). La ansiedad patológica se produce cuando se presenta una sobreestimación de la amenaza percibida o una valoración errónea del peligro de una situación que conduce a respuestas excesivas e inapropiadas; a menudo se acompaña de alteraciones fisiológicas y de comportamientos que incluyen: miedo, sudoración, mareos, palpitaciones, debilidad, temblor, entre otros síntomas (Domhardt, 2019). De acuerdo con la Clasificación del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, quinta edición [DSM-5, por sus siglas en inglés] (2013), el trastorno de ansiedad (TA), se clasifica en varios subtipos como TA por separación, TA social, TA por angustia, entre otros. El Trastorno de Ansiedad Generalizada (TAG) se caracteriza por un nivel de ansiedad persistentemente elevado, generalmente sin síntomas de pánico dominantes, pero con preocupaciones centrales poco realistas o expectativas catastróficas y exageradas. Los síntomas de tensión muscular, hiperactividad nerviosa autónoma e hipervigilancia ambiental definen el cuadro clínico. Los adultos con TAG suelen preocuparse por las circunstancias cotidianas y rutinarias de la vida, como las posibles responsabilidades laborales, la salud y las finanzas, la salud de los miembros de la familia, las desgracias de los hijos o los asuntos menores; por ejemplo, hacer las tareas domésticas o llegar tarde a las citas (Goodwin *et al*., 2017; DSM-5, 2013).

La ansiedad es uno de los padecimientos más frecuentes que se presenta en la población general (18%-25%), (Stein *et al*., 2017; Steel *et al*., 2014; Munir & Takor, 2022). Se han realizado estudios en los que se evalúa la presencia de ansiedad en diversas profesiones, principalmente relacionadas con aquellas que prestan servicios o ayudan a personas como medicina, enfermería y educación (Pappa *et al*., 2020; Zhou *et al*., 2016; Labrague & De Los Santos, 2020; Mesisca & Mainwaring, 2021; Biernat *et al*., 2022; Desouky & Allam, 2017). A partir de la pandemia por la enfermedad del coronavirus (covid-19 por sus siglas en inglés) los síntomas de ansiedad

se han incrementado en distintas profesiones, (23%-41%) (Elbay, 2020; Pappa *et al*., 2020; Labrague & De Los Santos, 2020).

En México existen pocos estudios que evalúen las enfermedades mentales más frecuentes en la población y en particular por riesgo laboral como, por ejemplo, la docencia. Se estima en nuestro país una prevalencia en la población de los trastornos de ansiedad generalizada del 5.5% (Kohn *et al*., 2005). En un estudio más reciente con respecto a este trastorno, Sánchez-Narváez & Velasco-Orozco (2017), estiman una prevalencia general en docentes de alrededor del 31%. Sin embargo, en la literatura a nivel mundial se han encontrado prevalencias más altas en la población de maestros: en Inglaterra, el 37 por ciento presenta ansiedad (Chambers & Belcher, 1993); en Italia, la población de docentes con ansiedad se calcula en un 11 por ciento (Borrelli *et al*., 2014); en Hong Kong, se estima una prevalencia de ansiedad entre maestros del 75.8% (Chong, 2010); o en Francia, se reportan prevalencias en la población magisterial femenina en cualquier desorden o tipos de ansiedad (fobias, desórdenes de pánico o trastornos obsesivos compulsivos) un 16.4% mayor que en maestros (7.7%) y trastornos del estado de ánimo de 44.6 y 25.6%, respectivamente (Kovess-Masfésty *et al*., 2006).

De acuerdo con Desouky & Allam (2017), los índices de ansiedad son más altos en profesores mayores de 40 años, correspondiente al sexo femenino del nivel educativo primaria. En algunas naciones como China, la prevalencia de los trastornos emocionales ha alcanzado niveles alarmantes. El 50% de los profesores de Hong Kong se sienten estresados por la enseñanza; más del 25% de los profesores de Hong Kong están deprimidos y ansiosos; y entre el 37% y el 56% han pensado en dejar la profesión. Se cree que estas emociones negativas afectan tanto al bienestar de los profesores como a la calidad de su enseñanza (Tsang, 2016).

El principal factor asociado a la ansiedad en la población económicamente activa, así como a otros trastornos emocionales, es el estrés laboral (EL). El EL es la respuesta del trabajador cuando se enfrenta a exigencias y presiones laborales que no se ajustan a sus recursos, necesidades, capacidades y conocimientos, y que superan su capacidad de gestión (Khudaniya & Kaji, 2014).

En general, se pueden identificar dos características importantes relacionadas con EL: la primera, los aspectos físicos que pueden ser evaluados empleando diversos procedimientos, tienen un impacto directo en la salud y pueden medirse con precisión; la segunda, los factores psicosociales, estos requieren de una observación y evaluación indirecta, por lo que existe mayor variabilidad al estudiar estos procesos. Sin embargo, en función de la importancia de un factor determinado para el individuo y de su respuesta emocional, pueden provocar cambios en el organismo que se traducen en una pérdida de salud y estos factores están estrechamente relacionados con el medio (Biernat *et al*., 2022; Desouky & Allam, 2017). Algunos estudios epidemiológicos indican que los docentes presentan altos índices de ansiedad generalizada y depresión cuando se comparan con otros grupos ocupacionales y el EL es un factor de riesgo presente en estos trastornos (Schonfel *et al*., 2017; Ferguson *et al*., 2012; Yang *et al*., 2011).

En este contexto, la política educativa y la implementación de la Reforma Educativa (RE) es fundamental para comprender las demandas y consecuencias del EL a las que se enfrentan los profesores y la relación entre esas exigencias y los trastornos emocionales, como la ansiedad, entre otros padecimientos.

En muchos países se han instrumentado Reformas Educativas en los diferentes niveles educativos (Van-Heertum & Torres, 2011; Hall *et al*., 2015). América Latina y México no han sido las excepciones (Guzmán, 2005; García-Leos, 2019). Una característica importante de estas Reformas Educativas es que son burocráticas-administrativas, que han promovido valores como eficacia, responsabilidad, vigilancia del proceso de aprendizaje, entre otros, y que pretenden validar un sistema educativo "más eficiente".

De acuerdo con Verger *et al*. (2018), la Reforma Educativa está estructurada de acuerdo con tres principios políticos fundamentales: las normas, la descentralización y la rendición de cuentas. El primer principio, los estándares, implica la definición de estándares de aprendizaje y la prescripción de un plan de estudios nacional estructurado en torno a estándares comunes medibles, al menos en relación con las materias curriculares clave.

Con respecto a los estándares, un factor de estrés laboral relacionado con los trastornos emocionales es el control creciente y la limitación de la autonomía de la vida profesional de los académicos a través de la evaluación sumaria y obligatoria del rendimiento docente (Schonfeld *et al*., 2017; Zajda & Rust, 2020).

Se ha comprobado que estas políticas limitan el potencial de los profesores para atender a sus alumnos produciendo en ellos EL. Su tendencia a la estandarización puede limitar la capacidad de los docentes para tomar decisiones pedagógicas que se adapten a la amplia gama de necesidades de aprendizaje de las diversas poblaciones de estudiantes, al limitar el control y toma de decisiones de los docentes con respecto a sus actividades. Estas políticas suelen aplicarse prestando poca atención en el desarrollo de los conocimientos y habilidades necesarias para que los profesores las apliquen. No tienen en cuenta las ventajas de los profesores ni los obstáculos institucionales, culturales y organizativos de las escuelas que pueden causar resistencia a las reformas (Smylie, 1997; Van Veen & Sleegers, 2006).

Segundo, la descentralización de la educación también implica la devolución de las responsabilidades organizativas y/o pedagógicas a las escuelas (por ejemplo, autonomía escolar y modelos de gestión escolar) y la introducción de modelos de liderazgo directivo que pretenden hacer que las escuelas sean "más empresariales y parecidas a las empresas" (Ball *et al*., 2017).

Este modelo empresarial responde a la lógica del mercado, que tiene como finalidad aumentar la competencia entre los docentes y aumentar las exigencias para hacer más competitivas las escuelas y a los docentes. Finalmente, esto se traduce en una sobrecarga de funciones y actividades, mayores responsabilidades y menor remuneración económica por su trabajo (Gutiérrez, 2020; Merlo-Moreno, 2021).

El tercer componente, la rendición de cuentas, implica que los agentes educativos, (incluidas las escuelas y los profesores) respondan y se responsabilicen más por sus acciones y resultados. El supuesto subyace en los sistemas de responsabilidad y desempeño, a partir de la vinculación de los logros de aprendizaje con los incentivos, las sanciones y/o las implicaciones para la reputación; por lo que esto conducirá a mejorar la enseñanza y el aprendizaje tanto en el aula como en la escuela (Sahlberg, 2016). En los sistemas administrativos de rendición de cuentas los resultados obtenidos por las escuelas y los profesores están ligados a consecuencias e incentivos que suelen ser distribuidos por la administración educativa (Verger *et al*., 2018).

Nuevamente, en este planteamiento se puede identificar un exceso de control sobre el docente y limitación de su trabajo a estándares de desempeño. A su vez, esto tiene por consecuencia disminución de la percepción de apoyo, aumento de la sobrecarga de trabajo y alta individualidad de la responsabilidad de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, agregando una alta focalización en el sistema a la rendición de cuentas, utilizando el control como una medida de aseguramiento de la calidad (Gutiérrez, 2020; Montes & Gutiérrez, 2020; Merlo-Moreno, 2021).

Los políticos y responsables de implementar la Reforma Educativa consideran a los profesores como un instrumento en el proceso de cambio educativo, por ser los encargados de elaborar los planes de estudio y los expertos en desarrollo escolar (Datnow, 2000; Zembylas, 2010). Sin embargo, los profesores responden a las reformas escolares de diversas maneras: algunos se alegran de apoyar y sostener los esfuerzos de reforma, mientras que otros sienten miedo, frustración o pérdida y se resisten a tales esfuerzos (Datnow, 2018; Zembylas, 2010, Kwok-Kuen & Tsun-Lok, 2016; Tsang, 2019). Aunado a lo anterior, dentro de la estructura y política de la Reforma Educativa rara vez abordan las emociones de los profesores ante el cambio y las implicaciones de las Reformas Educativas en el bienestar emocional de los docentes (Hargreaves, 2004; van Veen & Lasky, 2005).

En otras palabras, la forma en que los profesores reaccionan a las Reformas Educativas viene determinada en gran medida por el hecho de que los profesores perciban que sus identidades profesionales se ven reforzadas o amenazadas por las mismas reformas, generando EL, lo que significa que no solo hay que considerar con más detenimiento lo que los profesores piensan sobre las reformas, sino también cómo se sienten con respecto a las reformas y las implicaciones de estas en su práctica diaria (Van Veen, 2006).

Además, la carga de trabajo, la presión excesiva de las instituciones educativas, la actitud de la comunidad, la falta de apoyo social, autonomía limitada y el entorno psicológico adverso en el trabajo docente predicen significativamente el incremento del EL y los trastornos emocionales (Mahan *et al*., 2010; Collie, *et al*., 2017; Schonfeld *et al*., 2017; McIntyre *et al*., 2017).

La implementación de la Reforma Educativa en aspectos diversos ha provocado una serie de reacciones emocionales en los docentes. El incremento de los trastornos mentales como la ansiedad es solo un aspecto de este problema. Por un lado, la profesión del docente es de mayor riesgo para presentar trastornos emocionales, aunado a las acciones punitivas y coercitivas de los cambios promovidos por la Reforma Educativa, abre un campo de investigación muy amplio en la valoración de estos trastornos, por lo que la finalidad de la presente investigación es analizar la relación entre la ansiedad y la percepción de las dificultades ante la Reforma Educativa en el trabajo docente.

Método

Sujetos

La muestra de la población seleccionada fue incidental y no se utilizó un método probabilístico; para la inclusión de los profesores en este estudio se seleccionó una muestra de 514 docentes que laboraban en escuelas públicas, pertenecientes al Valle de México, de la Subsecretaría de Educa- ción Básica y Normal del Estado de México. Participaron profesores de los niveles de educación básica: primaria 272 y de secundaria 187, siendo un total de 459 profesores.

Medición e instrumentos

Se integró un cuestionario, elaborado exprofeso, con la intención de recabar información sobre los datos sociodemográficos y la percepción de los docentes con respecto a la Reforma Educativa, y se aplicó el Inventario de Ansiedad de Beck (BIA, por sus siglas en inglés), que evalúa el TAG.

El tiempo estimado para dar indicaciones, responder el cuestionario y la prueba en promedio fue de 30 minutos, la primera parte, un cuadernillo de preguntas, impreso por ambos lados. Posteriormente, se aplicó el Inventario de Ansiedad de Beck; se calificó de acuerdo con la escala de 0-63 puntos, cada respuesta con valor de 0-3 puntos. Aquellos con ≤15, sin sintomatología de ansiedad; de 16-21, sintomatología leve; de 22-35, moderada; y ≥35, ansiedad severa (Tabla 1).

TABLA 1
Índice de Ansiedad de Beck

Subescalas de ansiedad	Puntaje
Sin síntomas de ansiedad	≤15
Sintomatología leve	16-21
Sintomatología moderada	22-35
Sintomatología severa	≥35

Procedimiento

Previo a la aplicación de los cuestionarios, por lo menos una semana antes, se solicitó una reunión con los supervisores con la finalidad de obtener su permiso y consentimiento verbal. Para facilitar la aplicación de las pruebas se eligió el día de reunión del consejo técnico. Dicho consejo se reúne el último viernes de cada mes. Estas reuniones tienen lugar en algún centro escolar perteneciente a la zona escolar y es determinado por el supervisor. En ellas se reúnen todos los docentes pertenecientes a la zona escolar en sus respectivas jornadas laborales.

Día de la aplicación del cuestionario y test de evaluación de la ansiedad

El cuestionario de datos sociodemográficos y el BIA fueron aplicados de manera colectiva y auto-administrada a los profesores. Se les explicó la finalidad de la investigación, así como el uso de los resultados, enfatizando los puntos siguientes:

1. Se realizó una breve explicación sobre la finalidad de la investigación.
2. Se solicitó su consentimiento verbal para participar en la investigación.
3. Se hizo énfasis sobre la confidencialidad y uso de los datos obtenidos.
4. Se señaló que, si no participaban, no habría ninguna repercusión hacia su persona o trabajo.
5. Se les explicó las características del cuestionario, de los inventarios y/o escalas de forma general.

Análisis estadístico

Se utilizó el paquete estadístico SPSS (del inglés Statistical Package for Social Sciences), versión 25.

Variables:

Valoración de las variables sociodemográficas y laborales; las variables cuantitativas se presentan con su valor medio y su desviación estándar, y las variables cualitativas se presentan en porcentajes.

Valoración de la ansiedad; se presentan los valores medios, las desviaciones estándar de cada categoría, intervalo de confianza y mediana.

Todos los análisis estadísticos se realizaron a partir de estadística no paramétrica. El nivel educativo y la percepción con respecto a la Reforma Educativa se valoró a partir de la frecuencia de individuos por cada grado especificado en la evaluación de las pruebas, se emplearon tablas de contingencia para dicho análisis. Los estadísticos de contraste utilizados en el análisis son: para dos variables, el de U Mann-Whitney; y para tres o más variables, la prueba Kruskal-Wallis. En los casos de una sola variable y dicotómicas se utilizó el estadístico X2. Para la correlación entre los diferentes valores, la percepción de la Reforma Educativa y el índice de ansiedad, se empleó la correlación bivariada y el coeficiente de correlación de Spearman.

El nivel de significancia para todas las comparaciones realizadas fue de $p \leq 0.05$.

Resultados

Las características sociodemográficas indican que la mayoría de los profesores tiene más de 30 años. Con un rango predominante de 40 a 49 años con un promedio de 40.7 (DS* +/- 9.17) años con un rango mínimo de 22 años y máxima de 64. En la Tabla 2 se observan las características de los docentes por nivel (primaria

y secundaria). Podemos observar que el porcentaje de profesores de primaria es mayor comparado con el de los docentes de secundaria (59.3%).

TABLA 2
Comparación entre los niveles escolares de acuerdo con las diferentes variables sociodemográficas

Nivel escolar	Variables	N	%
Primaria	Femenino	183	67.3
	Masculino	89	32.7
	Casado	212	77.9
	Soltero	60	22.1
	Normal Elemental	41	15.1
	Licenciatura sin título (Pasante)	26	9.6
	Licenciatura	154	56.6
	Maestría sin título	19	7.0
	Maestría	29	10.7
	Doctorado sin título	3	1.1
Secundaria	Femenino	92	49.2
	Masculino	95	50.8
	Casado	157	84.0
	Soltero	30	16.0
	Normal Elemental	12	6.4
	Lic. sin título	11	5.9
	Licenciatura	100	53.5
	Maestría sin título	18	9.6
	Maestría	34	18.2
	Doctorado sin título	12	6.4
Primaria		272	59.3
Secundaria		187	40.7
Total		459	100

En todos los porcentajes, con respecto a las características comparadas proporcionalmente con el número total por nivel, estos son superiores en su mayoría a los de los docentes de nivel secundaria; excepto en la preparación profesional, donde el porcentaje de profesores con estudios de posgrado es mayor en el nivel secundaria un 32.2%, comparado con el de los educadores de primaria (18.8%).

Con respecto a los valores y dificultades que enfrentan los docentes en su práctica cotidiana (Tabla 3), en todos los indicadores señalaron que: hay mucha más dificultad para realizar el trabajo (D.R.T.); más exigencias en el trabajo; menor reconocimiento social (R.S.), y sentirse más preocupados y decepcionados con respecto a la RE.

TABLA 3
Percepción de los docentes ante la Reforma Educativa

Variables	Valores	N	%
D.R.T.	Igual que antes	38	8.3
	Un poco más	156	34.0
	Mucho más	265	57.7
E.T./	Igual que antes	10	2.2
	Menos que antes	44	9.6
	Mucho más	405	88.2
R.S./	Empeorado	336	73.2
	Se mantiene igual	89	19.4
	Ha mejorado	34	7.4
E.A./	Motivado	60	13.1
	Preocupado	194	42.3
	Enojado	49	10.7
	Decepcionado	156	33.9
Total		459	100

Nota: Dificultad para Realizar el Trabajo (D.R.T.). Exigencia en el Trabajo (E.T.). Reconocimiento Social (R.S.) y Estado de Ánimo (E.A.).

En el análisis entre la percepción del docente con respecto a la situación laboral en cada nivel educativo encontramos que existen diferencias significativas entre las distintas categorías y sus niveles de respuesta (Tabla 4). El número total de los docentes de educación primaria es de 272, que equivale a un 59.3%, y el número total de docentes de educación secundaria es de 187, que representa un 40.7%. De acuerdo con estos datos, al comparar la categoría D.R.T., por nivel educativo se observa un porcentaje significativamente mayor en el valor igual que antes entre los profesores de educación secundaria, comparados con los docentes de primaria (65.8% y 34.2%), respectivamente. Aunque las puntuaciones son mayores para el aspecto D.R.T. en educación primaria, comparados con los de educación secundaria, no se observaron diferencias significativas desde el punto de vista estadístico entre estos (61.5% y 38.5%) respectivamente.

Tampoco se observaron diferencias estadísticas entre los valores "Un Poco Más y Mucho Más" entre ambos niveles; aunque los porcentajes son mayores para los docentes de primaria, los valores estandarizados están por abajo del valor de alfa (1.96), al parecer es un efecto estadístico con respecto a la frecuencia de respuestas en cada aspecto.

TABLA 4
Percepción de los docentes ante la Reforma Educativa de acuerdo con el nivel educativo

Variables/valores		Nivel educativo: Primaria N	Primaria %	Secundaria N	Secundaria %	Total (%)
D.R.T.	Igual que antes	13	4.8 *	25	13.4**	38 (8.3) ***
	Un poco más	96	35.3	60	32.1	156 (34.0)
	Mucho más	163	59.9	102	54.5	265 (57.7)
		272	59.3	187	40.7	459 (100)
E.T.	Igual que antes	4	1.5*	6	3.2**	10 (2.2) ***
	Menos que antes	17	6.3*	27	14.4**	44 (9.6) ***
	Mucho más	251	92.3	154	82.4	405 (88.2)
		271	59.3	187	40.7	459 (100)
R.S.	Ha empeorado	205	75.4	131	3.2	336 (73.2)
	Se mantiene igual	44	16.2	45	14.4	89 (19.4)
	Ha mejorado	23*	8.5*	11	82.4**	34 (7.4) ***
		272	59.3	187	40.7	459 (100)
E.A.	Motivado	34	12.5	26	13.9	60 (13.1)
	Preocupado	115	42.3	79	42.2	194 (42.3)
	Enojado	34	12.4	15	8.0	49 (10.7)
	Decepcionado	89	32.7	67	35.8	156 (34.0)
		272	59.3	187	40.7	459 (100)

Nota: Comparación en la misma variable y sus valores en el nivel primaria (*p< 0.05). Comparación en la misma variable y sus valores en el nivel secundaria (**p<0.05) y comparación entre las variables, sus valores y los niveles educativos (***p<0.05).

En la categoría E.T. ante la Reforma Educativa se observan diferencias estadísticamente significativas al comparar los valores entre el nivel de educación primaria y secundaria "Menos que Antes" (38.6% y 61.4% p< 0.05) respectivamente en relación con el valor de "Igual que Antes" (40% y 60%).

Así mismo, entre los dos primeros existen diferencias significativas al comparar el valor de "Mucho Más" exigencias en el trabajo (62.0% para primaria y 38% en secundaria p< 0.05). Por otra parte, no se observan cambios entre los grupos de educación primaria y secundaria en la categoría R.S., en el valor "Se Mantiene Igual" (49.4% y 50.6% p<0.05), respectivamente. También, no se observan cambios significativos en los otros valores ni en la categoría correspondiente al estado de ánimo entre los niveles educativos.

Las puntuaciones generales observadas (Figura 1) en la categoría ansiedad y D.R.T. fueron: para el índice de ansiedad con respecto a los valores "Igual que Antes", el promedio es de 6.3, desviación estándar (DS) ±1.08, intervalo de confianza (IC), 4.08-8.49, Media (Me) 5.5; para "Un Poco Más", un promedio de 9.9 (DS±0.84), IC (8.3-11.4) y (Me 7.0); y para "Mucho Más", una media de 12.4 (DS±0.63), IC (11.13-13.63) y (Me 10.0), este último mantiene diferencias significativas con respecto a los demás valores (p <0.05).

Con respecto a la ansiedad y E.T. se observa una diferencia significativa (p≤ 0.05), entre la percepción de "Mucho Más" 11.6 (DS±0.51), IC (10.6-12.6) y (Me 9.0) y "Menos que Antes" 7.34 (DS±1.23), IC (4.85-9.83) y (Me 5.0). Con respecto a los valores "Igual que Antes". Los valores promedio son 7.1 (DS±4.2), IC (2.5-16.73) y (Me 3.5), no se observan diferencias con respecto a los otros dos valores (Figura 2).

Las puntuaciones en los valores de ansiedad y R.S. (Figura 3) apuntan a una diferencia significativa (p≤ 0.05) entre "Ha Empeorado", 11.6 (DS±0.56), IC (10.49-12.71), (Me 9.0) y "Se Mantiene Igual", con una media de 8.51(DS±0.56), IC (6.71-10.30) y (Me 7.0). Por otra parte, los valores para "Ha

Mejorado" presenta un promedio de 12.44 (DS±2.13), IC (8.10-16.78) y (Me 9.0), no se observan diferencias significativas con respecto a los otros valores.

Por último, en los valores de la categoría ansiedad y E.A. (Figura 4) se observan cambios significativos ($p < 0.05$) entre sentirse "Motivado", con una media de 7.22(DS±1.14), IC (4.92-9-51), (Me 4.0) comparado con los promedios de "Preocupado", 11.93 (DS±0.77), IC (10.41-13.46), (Me 8.0); "Enojado", 10.2(DS±1.23), IC (7.72-12.69), (Me 8.0) y "Decepcionado", 11.72 (DS±0.82), IC (10.1-13.35) y (Me 9.0).

En el análisis de correlación (Tabla 5) se observan diferencias significativas entre el índice de ansiedad y las categorías, a mayor índice de ansiedad mayor dificultad para realizar el trabajo ante la Reforma Educativa (20.8% $p<0.05$), mayor exigencia en el trabajo (17.4% $p<0.05$), menor reconocimiento social (9% $p<0.05$) y mayor estado de ánimo negativo (12.4% $p<0.05$).

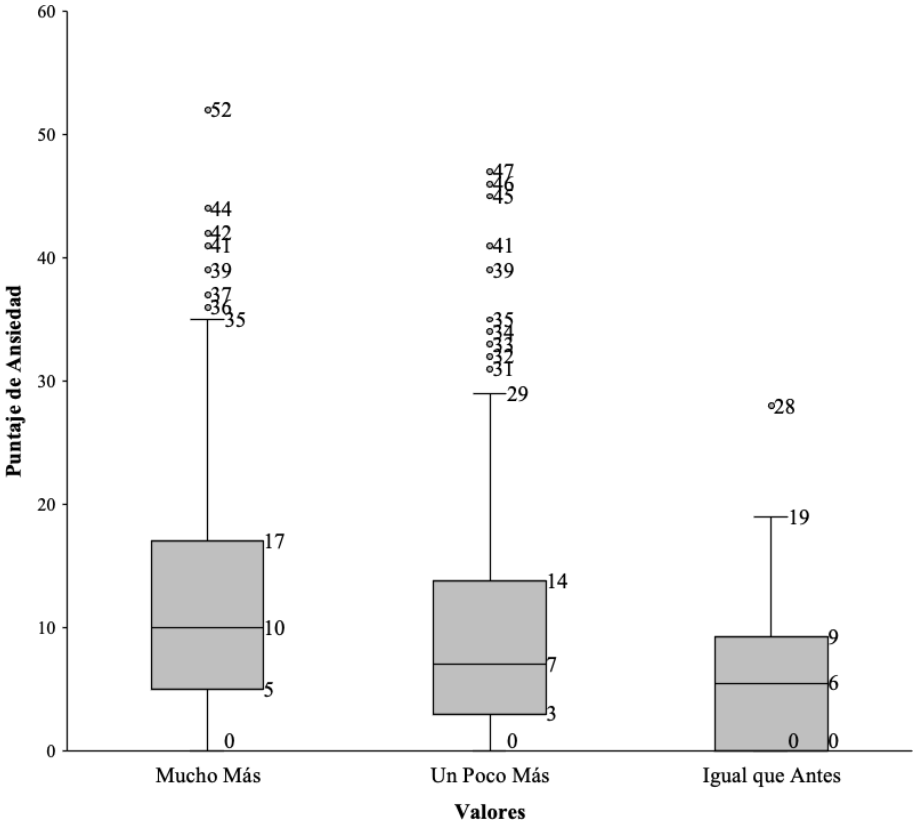

FIGURA 1

Ansiedad y dificultad para realizar el trabajo escolar ante la Reforma Educativa

Nota: Diferencia significativa al comparar los valores "Mucho Más" con respecto a "Igual que Antes" ($p < 0.03$) y un "Poco más" ($p < 0.02$).

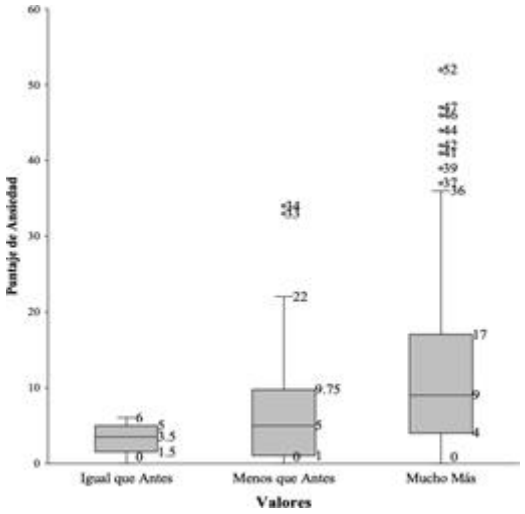

FIGURA 2
Ansiedad y exigencia en el trabajo escolar ante la Reforma Educativa

Nota: Diferencia significativa al comparar los valores "Mucho Más" con respecto a "Igual que Antes" (p <0.04) y "Menos que antes" (p <0.008).

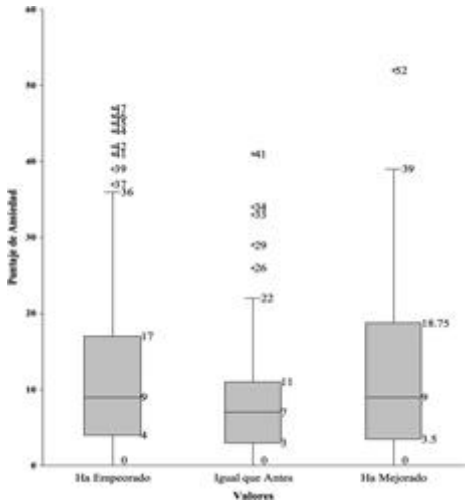

FIGURA 3
Ansiedad y reconocimiento social en la comunidad escolar ante la Reforma Educativa

Nota: Diferencia significativa al comparar los valores "Ha empeorado" con respecto a "Es Igual que Antes" (p <0.03).

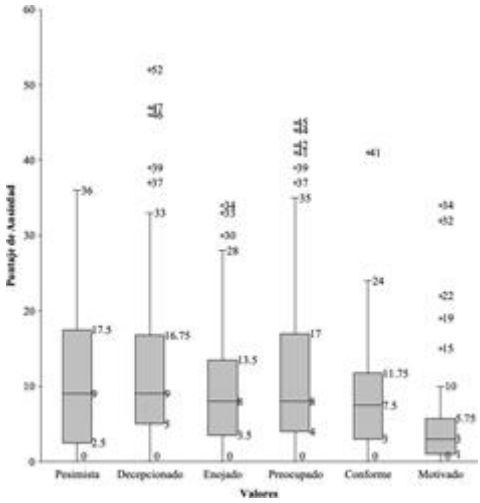

FIGURA 4
Ansiedad y estado de ánimo ante la Reforma Educativa

Nota: Diferencia significativa al comparar los valores "Motivado" con respecto a "Preocupado" (p<0.03), "Enojado" (p <0.005) y "Decepcionado" (p<0.005).

TABLA 5
Correlación entre índice de ansiedad y las diferentes variables

		Dificultad para Realizar Trabajo	Exigencia en el Trabajo	Reconocimiento social	Estado de Ánimo
Índice de Ansiedad	Coeficiente de correlación	.208	.174	-.093	.124
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.047	.008
	N	459	459	459	459

Discusión

En este estudio, el porcentaje de docentes que indican con respecto a la Reforma Educativa que existe una mayor dificultad para realizar el trabajo es de un 57.7%, mayor exigencia en el trabajo 88.2%, ha empeorado el reconocimiento social 73.2%; un 83 a un 87% de los docentes consideran que su trabajo ha perdido reconocimiento social o que ya no se valora igual que antes (Alaniz-Hernández, 2014). El reconocimiento social de los docentes tiene una gran influencia en su desempeño. En países como Finlandia, Corea del Sur, Singapur y Japón, existe un alto reconocimiento social a la labor de los profesores, quienes obtienen un mejor desempeño en su labor educativa, lo que se traduce en una mayor motivación en su trabajo (Organization for Economic Cooperation and Development, OECD, 2011).

Entre los hallazgos encontrados en esta investigación también señalan tener un estado de ánimo decepcionado, 33.9% y un 42.3% se sienten preocupados. De acuerdo con Mena-Álvarez & Montesinos-Salazar (2016), existe preocupación con respecto a las Reformas Educativas en un 44% de los docentes; sin embargo, el 51% indicaron que no se sienten inquietos, pero sí tienen ideas negativas con respecto a la RE.

La instrumentación de las Reformas Educativas en muchos países ha provocado en los docentes emociones negativas (Datnow, 2018; Zembylas, 2010). En principio, porque algunas de estas medidas son de carácter administrativo y burocráticas, y en segundo la falta de entendimiento y finalidad de estas; así como la poca claridad de los beneficios para los docentes (Qablan *et al*., 2010).

Con respecto a la percepción de la RE y la ansiedad, se observa de manera general que los docentes perciben en mayor medida dificultad para realizar el trabajo y más exigencia ante este, los datos son congruentes con la literatura, al señalar que a medida que se incrementa el trabajo (sobrecarga laboral o exigencia en este) el porcentaje de ansiedad y otros trastornos mentales son más frecuentes en los trabajadores (Sánchez-Narváez & Velasco-Orozco 2017; Husain *et al*., 2016; Rodríguez-Martínez *et al*., 2018; Desouky & Allam 2017; Ferguson *et al*., 2012). Por otra parte, los datos indican que el reconocimiento social y la ansiedad en los profesores ha empeorado y no se encontraron diferencias significativas con respecto a los docentes que indican que ha mejorado; es decir, la percepción de los docentes está polarizada. Sin embargo, al observar la figura 3, la puntuación de la ansiedad presenta valores extremos; esta diferencia en la percepción de los maestros, indica que existen algunos profesores que presentan ansiedad y consideran que el R.S., ha mejorado. Esta contradicción puede deberse a que el reconocimiento social abarca otros aspectos como la relación entre padres y docentes, aspectos institucionales y/o administrativos, entre otros. De acuerdo con Cuesta-Moreno (2018), el reconocimiento social de los docentes está conformado por varias trayectorias, en primer lugar, está integrado, por el deber ser institucional, la evaluación profesional del docente y sociedad (alumnos, padres de familia, medios de comunicación, institución, entre otras); por último, los estatutos de estímulos y recompensas. Desde este contexto, sea porque, no se valore la función del docente ni las expectativas que se generan hacia los profesores, condicionará un nivel de ansiedad en ellos (Roig-Ibáñez, 1969; Alvites-Huamaní & Cleofé, 2019; Manrique, 2014; Pressley & Ha, 2022; Alvi *et al*., 2022). Es evidente que el R.S. incluye otras dimensiones que no son valoradas en este estudio.

Finalmente, en esta investigación se observa una correlación significativa entre la percepción del docente con respecto a la Reforma Educativa y la ansiedad, la sobrecarga de trabajo, la falta de reconocimiento social y las exigencias en el trabajo son factores que son asociados en diversas investigaciones con la ansiedad o fuentes de estrés constante en los docentes (Desouky & Allam, 2017; Lizana *et al.*, 2021; Husain *et al*., 2016).

Es importante señalar que esta es una investigación exploratoria y se utilizaron variables muy generales en la evaluación de la percepción de los docentes con respecto a la Reforma Educativa. Se necesita considerar que se requieren otros estudios en los que analicen diferentes dimensiones de cada una de las variables (R.S., D.R.T., E.T., y E.A.), analizadas en esta investigación.

Una de las limitaciones importantes en esta investigación es la falta de un instrumento de evaluación estandarizado para valorar la percepción de los docentes con respecto a la Reforma Educativa; así como la selección de los sujetos en la participación de esta investigación, que no fue aleatoria.

Conclusiones

El objetivo de esta investigación ha sido analizar la relación entre la ansiedad y la percepción de los docentes con respecto a la Reforma Educativa y a partir de los resultados en esta investigación podemos concluir que: a) los docentes perciben una mayor exigencia y dificultad para realizar el trabajo académico y estas se relacionan con el trastorno de ansiedad. Esto es, en gran medida, consecuencia de la sobrecarga de trabajo que está presente en la vida cotidiana del docente, quién debe dividirse entre la pedagogía, la administración escolar, la atención a los alumnos, padres de familia y el escaso apoyo de recursos materiales y económicos destinados a la educación, b) existe un menor reconocimiento social del rol del docente asociado a estados de ansiedad generalizada, permeado por múltiples puntos de vista, desde los alumnos que valoran el papel del maestro, pasando por la percepción de los padres de familia y la sociedad en su conjunto.

Aunque estos últimos aspectos no se valoran en este estudio, son congruentes con la política educativa con respecto a la evaluación del docente por diferentes sectores de la sociedad. El control que genera este tipo de estimaciones en los maestros tiende a ejercer un control en los educadores y a limitar su autonomía. Factores que se asocian con el estrés laboral y la ansiedad, y c) es necesario que se realicen investigaciones en las que se aprecie la percepción de la Reforma Educativa, empleando criterios y parámetros más unificados, ya que en este aspecto las diferencias conceptuales son muy imprecisas, en algunos estudios son poco claras como el concepto de estrés que se utiliza en algunos estudios para incluir a una gran variedad de problemas psicológicos.

Referencias

Alaniz-Hernández, C. (2014). Implicaciones de la política educativa del nivel básico: la percepción de los docentes. *Espiral (Guadalajara), 21*(59), 29-67.

Alvi, S. M., Altaf, N., & Khatoon, B. A. (2022). Effect of Depression, Anxiety and Stress on Mental Health of Teachers. *Journal of Management Practices, Humanities and Social Sciences, 6*(3), 52-60.

Alvites-Huamaní & Cleofé G. (2019). Estrés docente y factores psicosociales en docentes de Latinoamérica, Norteamérica y Europa. *Propósitos y Representaciones, 7*(3), 141-159.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders Fifth edition (DSM-5)*. Washington DC.

Ball, S. J., Junemann, C., & Santori, D. (2017). *Edu.net. globalisation and education policy mobility*. Abingdon, New York: Routledge.

Biernat, E., Piątkowska, M., & Rozpara, M. (2022). Is the Prevalence of Low Physical Activity among Teachers Associated with Depression, Anxiety, and Stress? *International journal of environmental research and public health, 19*(14), 8868. https://doi.org/10.3390/ ijerph19148868.

Borrelli, I., Benevene, F., & DÁmello, F. (2014). Working conditions and mental health in teachers a preliminary study. *Occupational Medicine, 64*, 530-532.

Chambers, R. & Belcher, J., (1993). Comparison of the health and life of general practitioners and teachers. *British Journal of General Practice, 43*, 378-382.

Chand, S. P., & Marwaha, R. (2022). Anxiety. In *StatPearls*. StatPearls Publishing.

Chong, E. Y., (2010). "Subjective health complaints of teachers from primary and secondary schools in Hong Kong", *International Journal of Occupational Safety and Ergonomics, 16*(1), 23-39.

Collie, R. J., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2017). School context and educational system factors impacting educator stress. In *Educator Stress* (3-22). Springer, Cham.

Cuesta-Moreno, O. J. (2018). Reconocimiento social del docente universitario: subjetividad agobiada, puja por el prestigio académico y reivindicación del acto educativo. *El Ágora USB, 18*(1), 54-71. https://doi:http://dx.doi.org/10.21500/16578031.3292.

Datnow, A. (2000). Implementing an externally developed school restructuring design: Enablers, constraints, and tensions. *Teaching and Change, 7*, 147-171.

Datnow, A. (2018). "Time for change? The emotions of teacher collaboration and reform", *Journal of Professional Capital and Community, 3*(3), 157-172. https://doi.org/10.1108/JPCC-12- 2017-0028.

Desouky, D., & Allam, H. (2017). Occupational stress, anxiety, and depression among Egyptian teachers. *Journal of epidemiology and global health, 7*(3), 191-198.

Domhardt, M., Geßlein, H., von Rezori, R. E., & Baumeister, H. (2019). Internet- and mobile-based interventions for anxiety disorders: A meta-analytic review of intervention components. *Depression and anxiety, 36*(3), 213–224. https://doi.org/10.1002/da.22860.

Elbay, R. Y., Kurtulmuş, A., Arpacıoğlu, S., & Karadere, E. (2020). Depression, anxiety, stress levels of physicians and associated factors in Covid-19 pandemics. *Psychiatry research*, 290, 113130. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113130.

Ferguson, K., Frost, L., & Hall, D. (2012). Predicting teacher anxiety, depression, and job satisfaction. *Journal of teaching and learning, 8*(1), 27-42.

García-Leos, J.L. (2019). Panorama de las reformas en educación básica. Del Plan de Once Años a la Nueva Escuela Mexicana (1970-2019). En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana (17-26)*, Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano.

Goodwin, H., Yiend, J., & Hirsch, C. R. (2017). Generalized Anxiety Disorder, worry and attention to threat: A systematic review. *Clinical psychology review, 54*, 107–122. https:// doi.org/10.1016/j.cpr.2017.03.006.

Gutiérrez, A. (2020). Saldos de la reforma educativa en México, nuevas regulaciones de la gestión y el trabajo docente en educación básica. *Education Policy Analysis Archives, 28*, 37-37.

Guzmán V., C. (2005). Reformas educativas en América Latina: un análisis crítico. *Revista Iberoamericana de Educación, 36*(8), 1-12.

Hall, D., Grimaldi, E., Gunter, H.M. (2015). Educational reform and modernization in Europe: The role of national contexts in mediating the new public management. *European Educational Research Journal, 14*(6), 487-507.

Hargreaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational change: Emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership & Management, 24*, 287–309.

Husain, W., Gulzar, A., & Aqeel, M. (2016). The mediating role of depression, anxiety and stress between job strain and turnover intentions among male and female teachers. *FWU Journal of Social Sciences, 10*(1), 48.

Khudaniya, K.S., & Kaji, S. (2014). Occupational Stress, Job Satisfaction & Mental Health among Employees of Government and Non-government Sectors. *Int J Indian Psychol., 2*(1):150–8.

Kohn, R., Levat I., Caldas de Almeida, M., Vicente, B., Andrade, L., Caraveo-Anduaga, J.J., & Saraceno B. (2005). "Los trastornos mentales en América Latina y el Caribe: asunto prioritario para la salud pública", *Rev Panam Salud Públia/ Pan Am J Public Health, 18*(4/5), 229-240.

Kovess-Masféty, V., Sevilla-Dedieu, C., Rios-Seidel, C., Nerrière, E., & Chan Chee, C. (2006). Do teachers have more health problems? Results from a French cross-sectional survey. *BMC Public Health*, 6(1), 1-13.

Kwok-Kuen T., & Tsun-Lok K. (2016). Teachers' emotions in the context of education reform: labor process theory and social constructionism, *British Journal of Sociology of Education*, DOI: 10.1080/01425692.2016.118200.

Labrague, L. J., & De Los Santos, J. (2020). COVID-19 anxiety among front-line nurses: Predictive role of organizational support, personal resilience, and social support. *Journal of nursing management, 28*(7), 1653–1661. https://doi.org/10.1111/jonm.13121.

Lizana, P. A., Vega-Fernadez, G., Gomez-Bruton, A., Leyton, B., & Lera, L. (2021). Impact of the COVID-19 Pandemic on Teacher Quality of Life: A Longitudinal Study from before and during the health Crisis. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(7), 3764.

Manrique, A. C. G., Sánchez, C., & Osorio, L. P. (2014). Estrés laboral y salud mental en docentes de primaria y secundaria. *Revista colombiana de salud ocupacional, 4*(4), 30-32.

Mahan, P.L., Mahan, M.P., Park, N.J., Shelton, C., Brown, K.C & Weaver, M.T. (2010). Work environment stressors, social support, anxiety, and depression among secondary school teachers. AAOHN J, 58, 197–9.

McIntyre, S. E., McIntyre, T. M., & Francis, D. J. (2017). Implications of an occupational health perspective for educator stress research, practice, and policy. In *Educator Stress* (pp. 485- 505). Springer, Cham.

Melo-Moreno, P. (2021). Pertinencia, implementación y efecto de las políticas educativas en el contexto neoliberal chileno. Revisión sistemática del discurso docente. *Revista Ensayos Pedagógicos, 16*(2), 277-301. https://doi.org/10.15359/rep.16-2.14.

Mena-Álvarez, A. & Montesinos-Salazar, L. (2016). Percepción docente en nivel medio superior sobre el proceso de evaluación en la Reforma Educativa. *Atenas*, 4(36).

Mesisca, J., & Mainwaring, J. (2021). Stress, Anxiety, and Well-being in Nurse Anesthesia Doctoral Students. *AANA journal 89*(5), 396-402.

Munir, S., & Takov, V. (2022). Generalized Anxiety Disorder. In *StatPearls*. StatPearls Publishing.

Organization for Economic Cooperation and Development (OECD, 2011). *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers*. Education, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en.

Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2000). S.O.S estrés en el trabajo: aumentan los costes del estrés en el trabajo y la incidencia de la depresión es cada vez mayor, *Trabajo*, 37, 4-5.

Pappa, S., Ntella, V., Giannakas, T., Giannakoulis, V. G., Papoutsi, E., & Katsaounou, P. (2020). Prevalence of depression, anxiety, and insomnia among healthcare workers during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. *Brain, behavior, and immunity, 88*, 901–907. https://doi.org/10.1016/j.bbi.2020.05.026.

Pressley, T., & Ha, C. (2022). Teacher exhaustion during COVID-19: Exploring the role of administrators, self-efficacy, and anxiety. *The Teacher Educator, 57*(1), 61-78.

Qablan, A., Jaradat, S., & Al-Momani, I. (2010). Elementary Science Teachers' Perceptions of Educational Reform in Relation to Science Teaching in Jordan. *Jordan Journal of Educational Sciences Vol, 6*(2), 161-173.

Rodríguez-Martínez, M., Tovalin-Ahumada, J. H., Gil-Monte, P. R., Salvador-Cruz, J., & Acle-Tomasini, G. (2018). Trabajo emocional y estresores laborales como predictores de ansiedad y depresión en profesores universitarios mexicanos. *Información Psicológica*, (115), 93-106.

Roig-Ibáñez, J. (1969). La Ansiedad Escolar. *Revista Española de Pedagogía, 27*, (108), 375–83.

Sánchez-Narváez, F., & Velazco-Orozco, J. J. (2017). Comorbilidad entre síndrome de Burnout, depresión y ansiedad en una muestra de profesores de Educación Básica del Estado de México. *Papeles de población, 23*(94), 261-286.

Sahlberg, P. (2016). The global educational reform movement and its impact on schooling. In K. Mundy, A. Green, B. Lingard, & A. Verger (Eds.), *The handbook of global education policy* (pp.128–144). West Sussex: Wiley-Blackwell.

Schonfeld, I. S., Bianchi, R., & Luehring-Jones, P. (2017). Consequences of job stress for the mental health of teachers. In *Educator stress* (55-75). Springer, Cham.

Silva, C., & Gutiérrez, A. (2020). La reforma educativa de 2013 y sus efectos en la precarización del trabajo docente en México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 28*(140). https:// doi.org/10.14507/epaa.28.4630.

Smylie, M.A. (1997). From Bureaucratic Control to Building Human Capital: The Importance of Teacher Learning in Education Reform, *Arts Education Policy Review, 99*(2), 35-38, DOI: 10.1080/10632919709600769.

Stein, D. J., Scott, K. M., de Jonge, P., & Kessler, R. C. (2017). Epidemiology of anxiety disorders: from surveys to nosology and back. *Dialogues in clinical neuroscience, 19*(2), 127–136. https://doi.org/10.31887/DCNS.2017.19.2/dstein.

Steel, Z., Marnane, C., Iranpour, C., Chey, T., Jackson, J. W., Patel, V., & Silove, D. (2014). The global prevalence of common mental disorders: a systematic review and meta-analysis 1980-2013. *International journal of epidemiology, 43*(2), 476–493. https://doi.org/10.1093/ ije/dyu038.

Tsang, K. K. (2016). Teacher alienation in Hong Kong. *Discourse Studies in the cultural politics of education*, 39(3), 335-346.

Tsang, K. K. (2019). The Interactional–Institutional Construction of Teachers' Emotions in Hong Kong: The Inhabited Institutionalism Perspective. *Frontiers in Psychology, 10*, 2619.

Van-Heertum, R., Torres, C.A. (2011). Educating the global citizen in the shadow of neoliberalism. In: Van Heertum, R., Olmos, L., Torres, C.A. (Eds). *30 years of educational reform in North America*. Publishers, B.S.P.B.S.

Van Veen, K., & Lasky, S. (2005). Emotions as a lens to explore teacher identity and change: Different theoretical approaches. *Teaching and teacher Education*, 21, 895-898.

Van Veen, K., & Sleegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies, 38*, 85-11.

Verger, A., Parcerisa, L., & Fontdevila, C. (2018). The growth and spread of large-scale assessments and test-based accountabilities: A political sociology of global education reforms. *Educational Review, 71*(1), 5-30.

Yang, X., Wang, L., Ge, C., Hu, B., & Chi, T. (2011). Factors associated with occupational strain among Chinese teachers: a cross sectional study. *Public Healt*, 125 (2):106-13.

Zajda, J., Rust, V. (2020). *Current Research Trends in Globalisation and Neo-Liberalism in Higher Education*. In: Zajda, J. (eds) Globalisation, Ideology and Neo-Liberal Higher Education Reforms. Globalisation, Comparative Education and Policy Research, vol 21. Springer, Dordrecht.

Zembylas, M. (2010). Teacher Emotions in the Context of Educational Reforms. In: Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., Hopkins, D. (eds) *Second International Handbook of Educational Change*. Springer International Handbooks of Education, vol 23. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6_13.

Zhou, J., Yang, Y., Qiu, X., Yang, X., Pan, H., Ban, B., Qiao, Z., Wang, L., & Wang, W. (2016). Relationship between Anxiety and Burnout among Chinese Physicians: A Moderated Mediation *Model. PloS one, 11*(8), e0157013. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0157013.