

Contribución para la Comprensión de la Ansiedad en la Profesión de Profesor de Escuela Primaria: variables asociadas

▮ Luis Miguel Picado*

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo principal estudiar la asociación entre algunas variables individuales y los niveles socio-profesionales de la ansiedad en una muestra de 150 maestros de Escuela Primaria (1º, 2º y 3º ciclos). Los resultados pueden señalar una posible distribución de factores que influyen en la ansiedad en la profesión de Maestro de Escuela Primaria. Se establece la necesidad de una evaluación rigurosa de la situación.

Palabras-clave: Ansiedad. Maestros de escuela Primaria. Las variables individuales y las variables socio-profesionales.

Contributos para a Compreensão da Ansiedade na Profissão de Professor do Ensino Básico: variáveis associadas

Resumo

Este estudo teve como objectivos principais estudar a associação entre algumas variáveis individuais e socio-profissionais e os níveis da ansiedade numa amostra de 150 professores do Ensino Básico (1º, 2º e 3º ciclos). Os resultados poderão apontar para uma possível heterogeneidade dos factores que influenciam a ansiedade na profissão de Professor do Ensino Básico, impondo a necessidade de uma avaliação rigorosa dessa situação.

Palavras-chave: Ansiedade. Professores do Ensino Básico. Variáveis individuais e variáveis sócio-profissionais.

* Doutor em Psicologia da Educação, Universidade de Lisboa. *E-mail:* luispicado@gmail.com.

Contributions to the Understanding of Anxiety in the Profession of Teachers of Basic Education: variables associated

Abstract

This study had as main objectives to study the association between some individual and socio-professional variables and levels of anxiety in a sample of 150 teachers of basic education (1st, 2nd and 3rd cycles). The results may point to a possible heterogeneity of factors influencing anxiety in the profession of Teacher of Basic Education, imposing the need for a rigorous assessment of the situation.

Keywords: Anxiety. School teachers. Individual variables and socio-professional.

Los desafíos planteados por la sociedad y que la escuela enfrenta, especialmente, en la Escuela Primaria, exigen cada vez más. Ser maestro en la actualidad implica asumir una "nueva profesión" que, en la conjugación de las exigencias implicadas en su naturaleza, metodología y objetivos se convirtió en una actividad potencialmente ansiogénica, ya sea por su generalidad (ser maestro) o por sus aspectos particulares (por ejemplo, los problemas de colocación) (ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL SERVICIO [OIT], 1981; ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y DESARROLLO ECONÓMICO [OCDE], 1990; ESTEVE, 1988, 1991, 1999).

Ante esta realidad, muchos maestros viven permanentemente ansiosos debido a lo que se les exige y a lo que, a través de su formación y de sus características personales, realmente pueden ofrecer. De hecho, bajo todas las actividades humanas subyace un soporte emocional que asume un efecto regulador sobre el comportamiento y eficacia de las acciones, integrándose, así, la ansiedad a ese grupo de emociones. Según Vallejo (1991), la ansiedad es una emoción normal cuya función se activa, de tal manera que, frente al peligro, moviliza una actividad o tensión que sirve para estimular la capacidad de respuesta de un individuo. Sin embargo, las situaciones referidas anteriormente podrán asociarse al desarrollo de niveles muy altos de ansiedad que, al convertirse en disfuncionales e incapacitantes, podrán asumir una dimensión patológica, versando descriptivamente sobre anomalías cuya proporción, intensidad y duración se relacionan con la índole psicológica y biológica (BIONDI, 1988).

Por lo tanto, hablar de la ansiedad en su forma patológica y dentro del contexto docente significa referir un indicador fundamental, tal como la insatisfacción profesional, el estrés, el bajo compromiso profesional, el deseo de abandonar la profesión, todos ellos son elementos que traducen una realidad actual más amplia: el concepto de "Malestar Docente" que, en situaciones de extrema gravedad, se traduce en estados de agotamiento y de depresión. (ESTEVE, 1992).

El malestar docente puede caracterizarse por los resultados negativos que afectan a la personalidad del maestro, en función de las condiciones psicológicas y sociales en las que ejerce su profesión. (ESTEVE, 1991). Esta perspectiva integra diversas nociones referidas en la literatura sobre la temática para traducir los efectos de los factores de malestar, entre los cuales se encuentra la ansiedad. Los diferentes indicadores de malestar docente (entre ellos la ansiedad) no parecen referirse a uno u otro maestro en particular, lo que es común en cualquier profesión, debido a la existencia de sujetos poco comprometidos y descontentos, sino que se refieren al propio ambiente de servicio y otras condicionantes socio-profesionales (JESUS, 1998). Incluso sujetos con una vida familiar estable y al parecer equilibrados antes de entrar en la profesión, desarrollan durante el ejercicio de la misma, el malestar docente. (ABRAHAM, 1993; ALVAREZ et al., 1993).

Según Anderson & Iwanicki (1984, apud JESUS, 1998) es en la Escuela Primaria, en especial en la 3ª parte o tercer ciclo, que este malestar se acentúa. Esta situación se debe, fundamentalmente, a las elevadas exigencias de relación interpersonal de los alumnos de este nivel de enseñanza.

De esta forma, ya que la ansiedad puede ser, indiscutiblemente, un indicador de malestar y que la profesión docente es, actualmente, un medio potencialmente ansiogénico, sea en su sentido más general (ser maestro en la actualidad) o relativo a aspectos más particulares (por ejemplo, trabajar con alumnos difíciles), se trató de estudiar la asociación entre algunas variables y los niveles de la ansiedad en la profesión de maestro. Se estudiaron: Esquemas Mal Adaptados Precoces, Estrategias de *Coping*, Tiempo de Servicio y Formación Inicial.

El estudio de los "Esquemas Mal Adaptativos Precoces" (EMP) se encuentra subyacente a la importancia reconocida de los factores cognitivos para la comprensión e intervención en las perturbaciones de la ansiedad. La mayoría de los modelos cognitivos

señala, explícita o implícitamente, la importancia de una visión de sí mismo desvalorizada o carente de las aptitudes necesarias para enfrentar con éxito los desafíos de la vida profesional (BECK; EMERY; GREENBERG, 1985; HEIMBERG; BARLOW, 1991; BANDURA, 1991; EYSENK, 1997). Rijo (1999) destaca que los maestros, debido a las constantes dificultades en su práctica profesional, pueden, a menudo, no ser capaces de responder eficazmente. Cuando esto así se verifica, suelen empezar a sentirse ansiosos o desmotivados con su profesión. Este malestar latente, puede relacionarse con el desarrollo de EMP relativo a su práctica profesional, a sí propios y a los otros, que, a su vez, les impiden aún más de enfrentar de modo eficaz las situaciones problemáticas.

Según Young (1990), los EMP representan suposiciones incondicionales, acerca de sí mismo y de los otros, que orientan el procesamiento de información ambiental de una forma disfuncional. Son verdades *a priori*, implícitas y tomadas como verdaderas. Por otro lado, son autoperpetuadas y, así, bastante resistentes a cambios. Se desarrollan tempranamente en la vida, generalmente a partir de experiencias disfuncionales con los padres, familiares e iguales durante los primeros años de vida del individuo, formando el núcleo de su autoconcepto, lo que les resulta familiar y "cómodo". En verdad, se observa que no son el resultado de un hecho traumático, sino causado por modelos continuos de experiencias nocivas en la experiencia cotidiana que, de forma acumulativa, fortalece el esquema. Cuando desafiados, distorsionan la información para mantener la validez del esquema. La amenaza del cambio esquemático es demasiado disruptiva para la organización cognitiva nuclear, por eso, los individuos desarrollan procesos para mantener sus esquemas nucleares intactos. Los esquemas son activados por eventos relevantes para el esquema particular, estando interrelacionados a niveles elevados de afecto disruptivo. Su activación acarrea la experienciación de elevados niveles de afecto negativo.

A partir de su experiencia clínica con casos de disturbios de personalidad, Young identificó 16 dimensiones teóricas que relacionó en seis grandes grupos: Relación con los Otros, Autonomía Disminuida, Indeseabilidad, Restricción en la Autoexpresión, Restricción en la Gratificación y Límites Insuficientes (YOUNG; LINDEMANN, 1992).

Un estudio de Acuña y Gouveia (1999) sobre la ansiedad social y la autorepresentación permitió concluir que los individuos con ansiedad social alta

(evaluada por escalas de auto-evaluación) se distinguían de los individuos con ansiedad social media y baja, por obtener puntuaciones más elevadas en algunos de los esquemas precoces, aunque ninguno de ellos permita distinguir a los individuos con ansiedad social media y baja. En verdad, este resultado estaba de acuerdo con lo esperado, porque la disfuncionalidad sólo hacía prever puntuaciones significativas en los individuos con ansiedad social alta (evitamiento social y miedo de evaluación negativa altos). Los resultados de este estudio mostraron, de un modo global, que las dimensiones de evitamiento social y de miedo de evaluación negativa, parecen estar asociadas a esquemas precoces mal adaptativos distintos.

Se designan como estrategias o "Mecanismos de *Coping*" las formas que cada sujeto utiliza para enfrentar los problemas. Se trata de esfuerzos intrapsíquicos dirigidos a la acción, para relacionarse (resolver, tolerar, reducir, minimizar) con las exigencias y conflictos externos e internos que exceden los recursos de una persona. Estos mecanismos implican una respuesta total del organismo, con el objeto de resolver o disminuir el impacto de los mismos, donde, a una componente cognitivo-decisoria, se suman componentes de cariz emocional y somática (LAZARUS; FOLKMAN, 1984; LATACK, 1989; PESTONJEE, 1992). Los mecanismos de *coping* tienen, de este modo, como objetivo enfrentar las exigencias de adaptación al medio, lo que evita los factores de tensión, de una forma adecuada (adaptativa) o inadecuada (BULTHER; HOPE, 1996).

El *coping* puede ser instrumental, cuando está dirigido a la resolución activa del problema con vista a alterar la relación de la persona con su ambiente (enfrentamiento, búsqueda de información, evitamiento de la impulsividad etc.) y puede ser paliativo, cuando se dirige a la minimización de las consecuencias adversas de la situación, es decir, el control y la regulación de las consecuentes emociones negativas (desahogo y exteriorización de emociones, evitamiento y negación, distanciamiento del problema o de los responsables, reevaluación positiva, aceptación/rechazo de la responsabilidad etc.). El propio proceso mental puede desencadenar o aumentar al máximo la reacción en la ausencia del estímulo: la conciencia de la activación ansiosa, alertando para la situación percibida como amenazadora o la simple percepción, en la ausencia de activación, puede originar o amplificar esa ansiedad, despoletando nuevos recursos de *coping* (CARDOSO, 1999).

El "Tiempo de Servicio como Profesor o Maestro" corresponde a diferentes etapas de la carrera docente, donde varios factores se entrecruzan asociándose a sentimientos generales de bienestar y malestar que, no obstante ser más o menos sentidos por este o aquel maestro debido a sus características personales, parecen ser comunes a la generalidad de los docentes.

Los peores años de la carrera potencialmente asociados a altos niveles de ansiedad podrán ocurrir al comienzo de la vida profesional o, por ventura, cuando el fin de ésta empieza a vislumbrarse (FULLER; BROWN, 1975). Varios estudios empíricos comprueban que los maestros en la fase inicial del trayecto profesional presentan un grado de ansiedad mayor, agotamiento emocional y de despersonalización (GOLD, 1985; HART, 1987). La ansiedad que sienten los maestros cuando comienzan su carrera se debe, fundamentalmente, al "choque con la realidad" a la que son expuestos, ya que la formación inicial de los maestros tiende a fomentar una visión idealizada de la enseñanza que no corresponde con la situación real de la práctica cotidiana (VEENMAN, 1984; JESUS, 2000). Además de estos factores, los maestros principiantes son los más vulnerables a las condicionantes potencialmente ansiogénicas, características de la profesión docente, tales como: alteraciones en la definición y en el proceso del papel profesional (nuevas políticas educativas, nuevos métodos pedagógicos, nuevas tareas); estrategias de *coping*; problemas de control disciplinar; inestabilidad en la carrera (tipo de vínculo contractual) y distribución de los maestros (colocaciones); (JESUS, 1996). La fase final de la carrera también es señalada por muchos investigadores como una fase asociada con altos niveles de ansiedad. En verdad, cuando los maestros alcanzan los treinta y cinco o cuarenta años de experiencia profesional, podrán hacer un balance positivo, y demostrar plena madurez y realización, o, por el contrario, un balance negativo marcado por la frustración de no haber alcanzado, desde su punto de vista, las metas profesionales deseadas (JESÚS, 2000). Los docentes que hacen un balance negativo piensan abandonar la profesión tratando de realizarse en otras actividades (CAVACO, 1991). La ansiedad puede agravarse más todavía por otros problemas, (por ejemplo disciplinares) provenientes de la falta de inversiones que caracteriza el período final de la carrera, en especial si éste es amargo y agravado por problemas de salud (CAVACO, 1991, 1993; ALVES, 1994).

Los mejores años de la carrera, potencialmente menos asociados a altos niveles de ansiedad, parecen ocurrir alrededor de los ocho años de actividad (período de estabilización) o hasta la mitad de la carrera (HUBERMAN, 1989). Es en esta fase que muchos maestros dejan de tener contratos temporarios y alcanzan la efectividad, lo que les da una mayor seguridad frente al futuro y les permite estabilizar la vida profesional y familiar. Éste es también un período en el cual los profesores caminan hacia su madurez profesional, habiendo pasado de un período de entusiasmo y de choque con la realidad para una fase de mayor estabilidad, donde el saber y la experiencia acumulados les permite gerenciar mejor las situaciones y las fuentes antes generadoras de tensión y ansiedad. Jesus (2000) destaca, sin embargo, que muchos profesores no llegan a alcanzar la fase de estabilidad, en virtud de que nunca se identifican definitivamente con la profesión.

La “formación Inicial de Profesores”, vector fundamental de cualquier sistema educativo, se caracteriza por tres rasgos fundamentales: en primer lugar, se trata de una formación doble que incluye un componente académico y científico y otro profesional pedagógico; en segundo lugar, es una formación profesional, pues tiene por objeto, en última instancia, formar personas que van a ejercer la docencia; en tercer lugar, es una formación de formadores (perspectiva humanista y humanizante) Ferry, (1987).

Los cambios sucesivos en la función docente y las profundas modificaciones en el contexto social y en las relaciones interpersonales en la enseñanza han obligado a repensar la formación de los maestros. Progresivamente, las preocupaciones pedagógicas y didácticas han aumentado significativamente, contribuyendo así para la percepción de los desafíos y de los problemas que les son impuestos a la profesión docente. Los nuevos contornos que asumen las más recientes concepciones de educación formal se inscriben en las órdenes de cambios de una sociedad que reclama de los individuos, grupos, organizaciones e instituciones; actitudes y comportamientos más ajustados a las dinámicas sociales que emergen y a la complejidad de relaciones que la modernidad se encargó de introducir. En verdad, se reconoce la supremacía del rol preventivo de la formación inicial relativamente al de la formación continua (ESTEVE, 1988). Sin embargo, a pesar de que el encuadramiento teórico establecido por la LBSE (Ley de Bases del Sistema Educativo), muchos de los principios no son practicados (PATRICIO, 1992). Lo prueba el hecho de que las necesidades de la formación sólo han

surgido muchos años después del comienzo de la actividad docente (PATRICIO, 1992; JESUS, 2000).

En suma: el objetivo central de esta pesquisa será investigar la asociación entre las variables-individuales y socio-profesionales y los niveles de la ansiedad en la profesión del Docente de la Escuela Primaria. Efectivamente, el grado de ansiedad sufrido por un individuo podrá influir su desempeño en determinada tarea o actividad. Esa tendencia permite inferir que pueden surgir algunas dificultades en el desempeño de una tarea considerada ansiogénica, como es claramente la actividad docente (EYSENK, 1982). Esta situación podrá causar extremas dificultades en el desempeño profesional y social de los maestros, restringiendo aspectos particularmente agradables, tales como: relacionarse con los alumnos y colegas y/o participar en vivencias y en la dinámica de las escuelas.

La acuidad de este estudio se debe al hecho de que la profesión docente es actualmente una de las potencialmente más generadoras de malestar (PUNCH; TUETTEMAN, 1990; ÁLVAREZ, et al., 1993; ALVES, 1994; JESUS, 1996), y considerada como una profesión de alto riesgo físico y mental (ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO, 1981). En el pasado, los maestros no presentaban indicadores de malestar más elevados que otros profesionales (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO, 1990; JESUS, 1998). Situación que se hace sentir en Portugal y en los restantes países de Europa (ESTEVE, 1991).

Por otra parte, también se constató que la ansiedad, como un indicador del malestar docente, no ha merecido la debida atención y además, en nuestra experiencia en formación de maestros, hemos constatado que uno de los factores que más determina el malestar docente está relacionado con la permanente ansiedad vivida frente a situaciones potencialmente problemáticas.

Se piensa, que de un modo general, este trabajo podrá tener un carácter preventivo y considerarse una contribución, visto la identificación de la ansiedad como indicador del malestar docente. En realidad, la ansiedad en su forma patológica, tal como la gran mayoría de las perturbaciones emocionales, todavía es, comúnmente, mal diagnosticada, sea por los propios maestros o por los propios profesionales de la salud. Por razones de tipo cultural, estas perturbaciones son vistas como señales de debilidad a las que es necesario reaccionar. Así, el principal modo de prevenirlas reside en la

capacidad de identificarlas y diagnosticarlas, por aquellos que las sufren o pueden llegar a hacerlo, o por parte de los profesionales de la salud.

Con esta investigación no se pretende pintar un panorama negativo de la profesión de un maestro o profesor, enfatizando solamente los aspectos más negativos de la misma - es obvio que pocas o ninguna de las profesiones permiten una tan vasta riqueza de experiencias de relaciones interpersonales. Se trata de alertar y ayudar a superar un problema que constituye uno de los grandes focos de malestar docente y de disminución de la calidad de la vida de los maestros.

Concluyendo, este trabajo pretende probar las siguientes hipótesis:

- Los Esquemas Mal Adaptativos Precoces se revelan predictores de la ansiedad, especialmente de la ansiedad alta.
- El Tiempo de Servicio como Maestro (poco y mucho tiempo) está asociado a mayores niveles de ansiedad.
- La Formación Inicial de los Maestros no está asociada a los bajos niveles de la ansiedad.
- Las Estrategias eficaces de *Coping* están asociadas a bajos niveles de la ansiedad.

Método

Participantes

El muestreo, recogido por conveniencia y durante el mes de Febrero, está constituido por maestros de la Enseñanza Primaria (1º, 2º y 3º ciclos) de varias escuelas de los Distritos de Lisboa y Beja. El muestreo está constituido por 150 sujetos, en un total de 101 femeninos y 49 masculinos. Las edades oscilan entre los 20 y los 61 años. El promedio de edades del muestreo es de 39, 6 ($dp=9,31$) en los participantes femeninos y de 35, 4 ($dp=9$) en los participantes masculinos.

Debe mencionarse que se reclutaron 200 sujetos, 50 excluidos por no responder correctamente a los cuestionarios. El único criterio utilizado para la inclusión de los sujetos se refiere al sólo hecho de considerarse maestros o profesores con atribución de clases, excluyéndose, así, los docentes que ocupaban cargos de administración sin tiempo lectivo efectivo.

Instrumentos

- *Inventario de la Ansiedad Estado-Rasgo*. El Inventario de la Ansiedad Estado-Rasgo (STAI – *State Trait Anxiety Inventory*) (SPIELBERGER, 1983) comprende dos escalas separadas de autorelato con el objeto de medir dos dimensiones distintas de la ansiedad, designadas por el autor como Ansiedad-Estado (STAI-S) y la Ansiedad-Rasgo (STAI-T). En lo que se refiere al coeficiente de Alfa, se constató que éste es, por norma, más elevado en la Ansiedad-Estado que en la Ansiedad-Rasgo siempre que se aplica en condiciones de estrés (SPIELBERGER, 1980). Por otra parte, la medida para muestras normativas presentó valores estándar de .92 para la Ansiedad-Estado y de .90 para la Ansiedad Rasgo (SPIELBERGER, 1980).
- *Cuestionario de Esquemas (CE)*. Trata-se de la versión traducida y adaptada por Pinto-Gouveia y M. Robalo en 1994, de la primera versión del Schema Questionnaire desarrollado por Young y Brown en 1989. Para cada ítem existe una escala de respuesta de uno a seis puntos (uno=No describe de ningún modo mi forma de ser; seis=Describe de un modo muy peculiar mi forma de ser, sucede constantemente). Los 123 ítems se agrupan en 15 esquemas mal adaptativos precoces, considerándose solamente los ítems cuya puntuación es de cinco o seis: Dependencia Funcional / Incompetencia (ej. "No consigo realizar mi vida sin la ayuda de los otros"), Sujeción / falta de individuación (ej. "Pongo los intereses de los otros antes que los míos"), Vulnerabilidad al mal y a la enfermedad (ej. "No consigo dejar de sentir que algo malo sucederá"), Miedo de perder el autocontrol (ej. "Tengo miedo de perder el control sobre mis acciones"), Privación emocional (ej. "No consigo amor y atención suficientes"), Abandono / pérdida (ej. "Estoy destinada(o) a quedarme sola(o) por el resto de mi vida"), Abuso / Desconfianza (ej. "Tengo que protegerme de los ataques y de las desconsideraciones"), Aislamiento social/ alienación (ej. "me siento desajustado"), Imperfección / desencanto (ej. "Fundamentalmente soy una persona repleta de imperfecciones y de defectos"), Indeseable Socialmente (ej. "No consigo mantener una conversación interesante"), Incompetencia / fracaso (ej. "Nunca hago las cosas tan bien como los otros"), Culpa / sanción (ej. "En el fondo soy una mala persona"), Vergüenza / estorbo (ej. "Me siento avergonzada(o) por mis defectos"), Modelos de falta de compasión (ej. "Lucho por mantener casi todo en perfecta orden") y Autorización/ límites insuficientes ("Tengo una gran dificultad en aceptar una respuesta negativa cuando quiero algo de los otros").

Según Young (1990, 1999), basta la existencia de un cinco o seis para que se pueda atribuir la existencia del esquema. Sin embargo, en la práctica clínica, se considera la existencia de los esquemas de acuerdo con la cantidad de cincos y de seis en cada esquema y de su promedio. Presenta un alpha de Cronbach entre 0,83 y 0,96 con un promedio de 0,90, y una validez de test-retest de 0,50 a 0,82 con un promedio o media de 0,76 (15) (PINTO GOUVEIA, ET AL., 1997). El estudio que realizamos sobre la exactitud del CE permite confirmar una buena consistencia interna con un alpha de Cronbach entre 0,84 y 0,96 con una media de 0,90.) (PICADO, 2008).

- Instrumentos para la Evaluación de Variables Socio-profesionales en la Profesión Docente. Para evaluar las variables socio-profesionales se hicieron preguntas sobre el tiempo de servicio como maestro, el tiempo de servicio en la escuela donde actualmente enseña y la formación científica y pedagógica (no profesionalizado y profesionalizado). Se utilizó también una subescala del instrumento elaborado por Jesús (1996). Así, a partir de este instrumento se utilizaron las escalas referentes a las estrategias del *coping*. En esta escala los participantes deben responder en una escala de uno a cinco, el grado en que utilizan cada una de las estrategias referidas cuando se sienten preocupados por causa de las situaciones del trabajo. Cada uno de los algoritmos significa: 1. Casi nunca; 2. Pocas veces; 3. Algunas veces; 4. Muchas veces; 5. Casi siempre (JESUS, 1996). Las medidas revelaron una consistencia interna elevada y presentaron un coeficiente alfa de Cronbach superior a .70 y una consistencia interna de .71, lo que demuestra que evalúan las variables de forma consistente (JESUS, 2000).

Procedimiento

Los materiales de análisis utilizados fueron cuestionarios administrados individualmente y las evaluaciones no implicaron la construcción de nuevas medidas.

En un esfuerzo por asegurar los principios éticos en la investigación, fue pedido el consentimiento informado a los sujetos, habiéndoles sido provisto un conocimiento exacto del estudio y de los beneficios y riesgos asociados, de modo que estos demostraran, o no, su buena voluntad de participar en el mismo. Se garantizó el estado confidencial de los datos y se permitió también la obtención de más informaciones sobre el estudio (contacto).

Resultados

Dada la elevada correlación entre el STAI Y - 1 (Estado) y el STAI Y - 2 (Rasgo) (0.74), y como el rasgo se relaciona con características de la personalidad, solamente se presentan los resultados del STAI Y- 1. No se verificaron diferencias significativas en el STAI Y-1 relativamente al sexo ($\chi^2 = 4,47$, $al = 2$), formándose solamente un único grupo y todos los resultados señalados se basan en el total de los sujetos.

Como el objetivo central del estudio fue investigar la asociación entre las variables y la Ansiedad-Estado, se procedió a la constitución de tres grupos, con base en los resultados del STAI Y- 1 (Estado) recogidos en el muestreo. Como criterio de selección se utilizaron medidas percentílicas. De esta forma, los sujetos, cuyas puntuaciones se situaron en el último percentil, a saber, en los 20% del topo de las clasificaciones, fueron considerados de alta ansiedad. Los individuos cuyas puntuaciones estaban en los 20% das puntuaciones más bajas formaron el grupo de ansiedad baja. Los restantes 60% de los individuos del muestreo formaron el grupo de ansiedad media.

Recuadro 1. - Distribución por grupos de ansiedad, a partir de los resultados obtenidos en el STAI Y-1.

N	Ans. Alta	Ans. Media	Ans. Baja
	≥ 50		≤ 30
Total			
(Hombres/ Mujeres)	28	85	29

Asociación entre las Subescalas del Cuestionario de los Esquemas y de los Niveles de la Ansiedad-Estado

Analizamos la capacidad predictora de las variables de EPMA (Recuadro 3), habiéndose constatado que se revelan fuertes predictores de la ansiedad, especialmente de la ansiedad alta. El análisis global al cuestionario de los esquemas presenta porcentajes de variancia común explicada por las variables de EPMA de 35% e incluye como predictores significativos de la ansiedad alta: dependencia funcional/incompetencia ($B=0.35$), modelos de falta de compasión ($B=0.33$), sujeción / falta de individuación ($B=0.23$) e incompetencia/fracaso ($B=0.21$).

Con respecto a la dimensión de ansiedad media, los porcentajes de variancia común explicada por las variables de EPMA son menores, y asumen valores de 19%. Así se obtienen los siguientes valores Beta: modelos de falta de compasión ($B=0.27$), dependencia funcional/incompetencia ($B=-0.24$) y abandono/ pérdida ($B=0.16$). Dimensión de ansiedad baja: los porcentajes de variancia común explicada por las variables de EPMA asumen valores de 8%. Así, en la pérdida de la ansiedad baja se obtuvieron los siguientes valores Beta: dependencia funcional/ incompetencia ($B=-0.25$), modelos de falta de compasión ($B=0.23$) y sujeción/ falta de individuación ($B=0.14$).

Recuadro 3. – Valor predictivo de los esquemas precoces mal-adaptativos en relación a las tres dimensiones de la ansiedad. Resultados de los análisis de regresión múltiple: coeficientes patronizados de regresión (Beta) de las variables que entran en la ecuación de regresión y R2 ajustado

Variables	Ansiedad Alta	Ansiedad Media	Ansiedad Baja
1. Dependencia Funcional / Incompetencia	0.35	0.24	- 0.25
2. Sujeción / falta de individuación	0.23	0.13	- 0.14
3. Vulnerabilidad al mal y a la enfermedad	0.12		
4. Miedo de perder el autocontrol	0.15		
5. Privación emocional	0.19	0.09	- 0.09
6. Abandono / perdida	0.09	0.16	
7. Abuso / desconfianza			
8. Aislamiento social / alienación		0.13	- 0.07
9. Imperfección / desencanto	0.08		
10. Indesable socialmente		0.08	- 0.07
11. Incompetência / fracaso	0.21	0.13	- 0.11
12. Culpa / sanción	0.15		
13. Vergüenza / estorbo	0.13	0.09	- 0.19
14. Modelos de falta de compasión	0.33	0.27	- 0.23
15. Autorización / límites insuficientes			
R2 ajustado	0.35(*)	0.19(**)	0.8(***)

(*) $F(4,245)=23.189, p<.0000$ (**) $F(2,643)=30.321, p<.0000$ (***) $F(3,331)=35.641, p<.0000$ * $p<.001$ ** $p<.05$

Asociación entre las Estrategias de *Coping* y los Niveles de la Ansiedad-Estado

Se comparó el promedio o la media de las distintas estrategias de *coping* con la alta y baja ansiedad, se realizó el test T de *Student*. No se verificó ninguna relación

significativa en las cinco primeras estrategias ($T \leq 1.51$), se optó por presentar los datos relativos a la estrategia que presentó una relación significativa $t(55) = 2.85$, $p \leq 0,001$. Se verificó que los sujetos con niveles de ansiedad más bajos utilizaban más frecuentemente el relajamiento como estrategia de *coping* de que aquéllos con ansiedad alta.

Recuadro 4. – Distribución de los participantes en función de las Estrategias de *Coping*

Estrategias de <i>COPING</i>	T-Test	Ans ALTA		Ans BAJA	
		M	DP	M	DP
1.	1.51	3.60	.87	4.00	1.01
2.	-.06	3.53	.99	3.51	1.05
3.	.04	3.72	.85	3.72	.92
4.	-.1	3.00	1.30	2.93	1.33
5.	-.71	3.50	.92	3.31	1.07
6.	2.85	2.57	1.19	2.44	1.12

Estudio De la Asociación entre el Tiempo de Servicio en la Escuela y el Tiempo de Servicio Total y los Niveles de la Ansiedad-Estado

Se agruparon los participantes de acuerdo con los períodos de la carrera considerados, según la literatura, potencialmente asociados a más y menos ansiedad. De este modo, la etapa inicial (hasta cerca de los 8 años de actividad) y la etapa final de la carrera (a partir de los 20 años de servicio) son señaladas como los períodos asociados al malestar. La fase de estabilización (alrededor de los 8 años de servicio hasta sensiblemente al medio de la carrera) es aquella que se considera la menos asociada al malestar.

Recuadros 4 y 5. Distribución de los participantes en función del tiempo de servicio total y tiempo de servicio en la escuela donde actualmente dan clases.

Recuadro 4.

Tiempo total de servicio

0 – 7 = 51
8 – 19 = 45
20 – 34 = 52

Recuadro 5.

Tiempo total en la escuela

< 1 = 45
2 – 4 = 36
5 – 11 = 34
12 – 28 = 34
Não Resp. = 1

Se observa también una elevada correlación entre el tiempo de servicio total y el tiempo de servicio en la escuela ($r = 0,79$). En relación al tiempo de Servicio en la Escuela, los maestros con poco tiempo de servicio (≤ 1) presentan un nivel más bajo de ansiedad comparativamente a los maestros con más tiempo de servicio (12-28) $\chi^2 = 11,78$, $gl = 3$, $p \leq 0,01$. Relativamente al Tiempo de Servicio Total y a pesar del χ^2 no ser significativo ($\chi^2 = 4,48$, $gl = 2$), se verificó, de acuerdo con los estudios anteriores, que los promedios de ansiedad más elevados se encontraban en los maestros con poco y mucho tiempo de servicio.

Recuadro 6.
TSE

	Ans. Baja	Ans. Alta
≤ 1	14	5
2-4	5	8
5-11	7	3
12-28	3	12

Recuadro 7.
TST

	Ans. Baja	Ans. Alta
0-7	12	9
8-19	10	5
20-34	7	14

Asociación entre la Formación Inicial de los Maestros y los Niveles de la Ansiedad-Estado

Se dividieron los sujetos en dos grupos: no profesionalizados y profesionalizados. Los resultados señalan que la situación profesional no está asociada a los niveles de ansiedad. Pero, sin embargo, es importante observar un bajo número de no profesionalizados, lo que dificulta la obtención de cualquier relación estadística significativa, $\chi^2 = 0,15$, $gl = 1$.

Recuadro 8. Distribución de los participantes en función de la Formación Profesional (Profesionalizados y No Profesionalizados)

N	Ans. Baja	Ans. Alta
Prof.	22	20
N.Prof.	6	7

Discusión de los Resultados

De acuerdo con la hipótesis inicial, los Esquemas Mal Adaptativos Precoces y el Tiempo de Servicio en la Escuela (más tiempo de servicio) están asociados a mayores niveles de ansiedad.

Con relación a las estrategias de *coping* (de acuerdo con la hipótesis inicial), se constató que los maestros que utilizaban el relajamiento más veces presentaban niveles de ansiedad más bajos que aquéllos que no lo utilizaban.

La formación inicial, a pesar del bajo número de maestros no profesionalizados, que dificulta la obtención de cualquier relación estadística significativa, no parece asociada a los niveles de ansiedad.

Los EPMA se revelan fuertes predictores de la ansiedad, en especial de la ansiedad alta. El análisis global al cuestionario de los esquemas incluye como predictores significativos de la ansiedad alta: dependencia funcional/incompetencia, modelos de falta de compasión, sujeción/ falta de individuación e incompetencia/ fracaso. De este modo, parece significativo verificar que los maestros o profesores que presentan puntuaciones más elevadas en sus autoesquemas revelan mayores niveles de ansiedad. Estos resultados parecen confirmar la posibilidad de la ansiedad encontrarse asociada a esquemas precoces mal adaptativos que los maestros precocemente desarrollan en relación a la práctica profesional, a sí propios y a los otros. Profesores desmotivados por la pérdida del reconocimiento de su estatuto profesional (social, económico), en crisis de identidad, superresponsabilizados por la diversidad de tareas que sobrellevan, para las cuales los recursos materiales y las condiciones de servicio no dan una respuesta efectiva, traicionados por una formación inicial que tiende a fomentar un modelo ideal de profesor (muchas veces inalcanzable), podrán sentir permanentemente grandes

dificultades en enfrentar estas experiencias nocivas de la vida cotidiana, que, no siendo por sí sólo ansiogénicas, podrán asociarse a las constantes interpretaciones negativas de los hechos, constituyéndose como una fuente de la ansiedad (YOUNG, 1990) en la vida de los maestros.

Con respecto a las Estrategias de *Coping*, se destaca el relajamiento por ser la que está más asociada a los bajos niveles de ansiedad. Este mecanismo de *coping* parece asumir especial importancia a nivel del desarrollo personal de los maestros o profesores, pues siendo eficaz, refuerza la autoestima y las expectativas positivas de autoeficacia. Entretanto, es importante no olvidar que los mecanismos de *coping* – eficaces o no – influyen en las futuras evaluaciones del individuo en nuevas situaciones ansiogénicas (CARDOSO, 1999). En efecto, la forma como los maestros elaboran anteriores vivencias ansiogénicas podrá tornarse referencia para situaciones futuras, ya que permitirán construir o mejorar competencias de *coping* que los auxiliarán en el futuro. Así, parece que los maestros que no son capaces de desarrollar estrategias de *coping* frente a potenciales situaciones ansiogénicas de la profesión, eficaces en la resolución o disminución del impacto de las mismas, podrán desarrollar ansiedad, ya que no consiguen adaptarse a las permanentes exigencias profesionales.

En lo relativo al tiempo de servicio, en virtud del actual sistema de colocaciones y distribución de maestros, los que tienen más tiempo de servicio son también naturalmente aquellos que están hace más tiempo dando clases en la misma escuela y consecuentemente más cerca de la familia. En verdad, sólo estos maestros ya garantizaron efectividad y la consecuente posibilidad de permanecer todos los años en la misma escuela. Los maestros con poco tiempo de servicio tienen que someterse a los concursos, y de allí la posibilidad de cambiar anualmente de escuela e incluso de región.

De acuerdo con la literatura, se verificó que los maestros con más tiempo de servicio presentan niveles más elevados de ansiedad (CAVACO, 1991, 1993; ALVES, 1994; JESUS, 2000). Esta situación podrá estar asociada al desgaste sufrido a lo largo de los años y a la fragilidad emocional que la edad avanzada supone frente a las exigencias de una profesión extremadamente desgastante. La baja ansiedad de los maestros con menos tiempo de servicio podrá no ser ajena al entusiasmo propio de quien explora una nueva profesión (HUBERMAN, 1989) y obtuvo colocación en un año en que el desempleo de los maestros alcanzó proporciones catastróficas. Es interesante verificar

que los maestros, cuyo tiempo de servicio se sitúa entre los dos y los cuatro años, posiblemente por ya haber terminado el entusiasmo inicial y percibir realmente los desafíos profesionales, presentan niveles más altos de ansiedad de que aquéllos con menos de dos años (HUBERMAN, 1989). El período de estabilización surge como menos asociado a la ansiedad. Estos resultados están de acuerdo con la literatura, señalando esta etapa de la carrera como un período en que los maestros enfrentan de forma más eficaz las condicionantes ansiogénicas propias de la profesión.

Los resultados parecen señalar una inconsistencia en la asociación entre la formación inicial y los niveles de la ansiedad. Esta situación parece estar de acuerdo con la literatura al respecto, pues, no obstante la importancia de la formación inicial al nivel de la prevención del malestar docente, ésta no goza de la calidad deseada y llega incluso a no cumplir debidamente los principios determinados por la LBSS.

Limitaciones: La comparación de estos resultados con los de otro grupo profesional y con una población clínica de ansiedad sería extremadamente enriquecedora. Por otro lado, sería interesante controlarse el efecto de depresión y tratar de analizar un número significativo de ansiosos puros con la finalidad de viabilizar un tratamiento separado de los mismos. Así, no sabemos, realmente, hasta qué punto la ansiedad es causa o consecuencia de la depresión.

Conclusiones: A pesar de las limitaciones de este estudio, los resultados, de un modo general, confirman las hipótesis iniciales, al señalar, especialmente, lo defendido por los modelos de la Psicología Cognitiva: la manera como el individuo interpreta y enfrenta las situaciones de la vida está asociada a los niveles de la ansiedad.

Por otro lado, sería extremadamente importante estudiar la asociación entre otras variables además de las ya estudiadas y los niveles de la ansiedad, lo que se denomina factores: de tipo social (estatuto social, problemas de presupuesto, individualización, mitos profesionales); individuales (antecedentes personales, expectativas, personalidad); relacionados con la naturaleza del trabajo (relación desigual, estrés, imprevisibilidad y responsabilidad) y organizacionales (presión del trabajo, remuneración y carreras, burocratización e indefinición de las funciones, condiciones de trabajo).

Hay dos aspectos que parecen evidentes en los resultados obtenidos: las condicionantes provenientes de las variables estudiadas están asociadas a una mayor o menor vulnerabilidad de los maestros frente a situaciones potencialmente ansiogénicas

y, por otro lado, señalan la necesidad que los modelos explicativos del malestar docente tienen de considerar estos aspectos en la génesis del malestar en general y de la ansiedad en particular.

Referencias

Abraham, A. (1993). La personalidad de los profesores. In J. Barroso & F. Abril (eds.) *El rol docente. Un enfoque psicosocial* (pp. 31-45). Sevilla: Muñoz Moya y Montraveta Editores.

ABRAHAM, A. La personalidad de los profesores. In: BARROSO, J.; ABRIL, F. (Ed.). *El rol docente: un enfoque psicosocial*. Sevilla: Muñoz Moya y Montraveta, 1993.

ÁLVAREZ, C. et al. *Revisión teórica del burnout o desgaste profesional en trabajadores de la docencia*. Caesura, v. 2, n. 2, p. 47-65, 1993.

ALVES, F. C. Burnout docente: a fadiga-exaustão dos professores professores "queimados" ou professores desgastados. *O Professor*, Porto, n. 39, p. 15-19, 1994.

BANDURA, A. Self-efficacy conception of anxiety. In: SHCWARZER, R.; WICKLUND, R. (Ed.). *Anxiety and self-focused attention*. London: Harwood Academic Publishers, 1991.

BECK, A. et al. An inventory for measuring depression. *Arch Gen. Psychiatry*, Chicago, IL, n. 4, p. 561-571, 1961.

BECK, A. T.; EMERY.; GREENBERG, M. *Anxiety disorders and phobias: a cognitive perspective*. New York: Basic Books, 1985.

BECK, A. T.; STEER, R. A.; GARBIN, M. G. Psychometric properties of the Beck Depression Inventory: twenty-five years of evaluation. *Clinical Psychology Review*, n. 8, p. 77-100, 1988.

BIONDI, M. *Psicologia y terapeutica de la ansiedad en la practica medica*. Roma: Wyeth, 1988.

BUTLER, G.; HOPE, T. *Manage your mind*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

CARDOSO. R. M. *O stress na profissão docente: como prevenir, como manejar*. Dossier Rumos. Porto. Porto, 1999.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Ed.). *Profissão de professor*. Porto: Porto, 1991.

CAVACO, M. H. *Ser professor em Portugal*. Lisboa: Editorial Teorema, 1993.

CUNHA, M.; GOUVEIA, P. Ansiedade social e auto-representação: contributo dos esquemas precoces mal-adaptativos e dos esquemas cognitivos interpessoais, *Psychologica*, n. 21, p. 5-25, 1999.

ESTEVE, J. M. Le malaise des enseignants. In : CONGRES DE L' ASSOCIATION INTERNATIONALE DE RECHERCHE SUR LA PERSONNE DE L' ENSEIGNANT, 5., 1988, Aveiro. *Actes...* Aveiro, PT : Universidade de Aveiro, 1988.

- ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Ed.). *Profissão professor*. Porto, PT: Porto, 1991.
- ESTEVE, J. M. *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher, 1992.
- EYSENCK, M. W. *Anxiety and cognition: a unified theory*. Hove, UK: Psychology Press, 1997.
- FERRY, G. *Le trajet de la formation*. Paris: Dunod, 1987.
- FULLER, F.; BROWN, O. Becoming a teacher. In: RYAN, K. (Ed.). *A teacher education*. Chicago: The University of Chicago Press, 1975. v. 2.
- GORENSTEIN, C.; POMPEIA, S.; ANDRADE, L. Scores of Brazilian university students on the Beck Depression Inventory and the State-Trait Anxiety Inventory. *Psychological Reports* 77, p. 635-641, 1995.
- HEIMBERG, R. G.; BARLOW, D. H. New developments in cognitive-behavior therapy for social phobia. *J. Clin. Psychiatry*, n. 52, p. 21-30, 1991.
- HUBERMAN, M. *La vie des enseignants*. Paris: Delachaux & Nestlé, 1989.
- JESUS, S. N. *Bem-estar dos professores e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto, 1998.
- _____. *Motivação e formação de professores*. Coimbra, PT: Quarteto, 2000.
- _____. *A motivação para a profissão docente*. Aveiro: Estante, 1996.
- LATACK, J. Work, stress, and careers: A preventive approach to maintaining organizational health. In M. Arthur, & D. Hall (Ed.), *Handbook of career theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- LAZARUS, R. S.; FOLKMAN, S. *Stress, appraisal and coping*. New York; Springer, 1984.
- NÓVOA, A. Os professores: quem são? donde vêm? para onde vão?. In: STOER, S. (Ed.). *Educação, ciências sociais e realidade portuguesa*. Porto, PT: Afrontamento, 1990.
- ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. *Emploi et conditions de travail des enseignants*. Genève: Bureau International du Travail des Enseignants, 1981.
- ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO. *L'enseignant aujourd'hui : fonctions, statut, politiques*. Paris, 1990.
- PATRÍCIO, M. F. *A Formação de professores à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*, Lisboa: Texto, 1992.
- PESTONJEE, D. M. *Stress and coping: the Indian experience*. New Delhi: Sage, 1992.
- PORTUGAL. Lei nº. 46, de 14 de outubro de 1986. Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República*, Lisboa, n. 237, 14 out. 1986. Série 1.

PUNCH, K. F.; TUETTEMANN, E. Correlates of psychological distress among secondary school teachers. *British Educational Research Journal*, London, n. 16, p. 369-382, 1990.

RIJO, D. B. Pensar os pensamentos. In: CARDOSO, R. (Ed.). *O stress na profissão docente: como prevenir, como manejar*. Porto: Porto, 1999.

SPIELBERGER, C. D. *Manual for the state-trait anxiety inventory (Form Y)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press, 1983.

_____. *Tensão e ansiedade*. São Paulo: Ed. Harper & Row, 1980.

VALLEJO, J. R. *Introduction a la psicopatologia y la psiquiatria*. Barcelona: Masson-Salvat Medicina, 1991.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teacher. *Review of educational Research*, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

YOUNG, J. *Cognitive therapy for personality disorders: a schema-focused approach*. Sarasota, FL: Professional Resource Exchange, 1990.

YOUNG, J.; LINDEMANN, M. An integrative schema-focused model for personality disorders. *Journal of cognitive psychotherapy: An International Quarterly*, n. 6, p. 11-23, 1992.

Recebido em: 09/06/2010

Aceito para publicação em: 28/07/2010