



**Universidad Autónoma de Tlaxcala
Facultad de Ciencias de la Educación
División de Estudios de Posgrado**



**Estrés y malestar en el profesorado universitario.
El caso de la Facultad de Trabajo Social, Sociología y
Psicología de la Universidad Autónoma de Tlaxcala**

Tesis para obtener el grado de Doctora en Educación

Presenta

Hilda Cabrera Palafox

**Dra. Alicia de los Ángeles Colina Escalante
Dr. Antonio Macías López
Dra. Cecilia López Pozos †**

Tlaxcala, Tlax., a 29 de abril de 2023

Restricciones de uso DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Tesis Digitales

Todo el material contenido en estas tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México). El uso de imágenes, fragmentos de videos y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Dedicatoria

*A la memoria de la **Dra. Cecilia López Pozos**, fallecida el día 1 de noviembre de 2021, maestra, investigadora, hermana, hija, amiga y ciudadana ejemplar.*

Agradecimientos

Agradezco y celebro la vida que me ha permitido llegar hasta este momento. Esta investigación es un breve aporte a la ciencia de la educación y uno de los logros más importantes de mi vida.

A mi tutora la Dra. Alicia de los Ángeles Colina Escalante por su dirección, dedicación, paciencia y perseverancia a lo largo de todo el posgrado. Gracias por confiar en mí y convertir una idea incipiente en un proyecto sólido gracias a su amplia experiencia. A mi cotutor Dr. Antonio Macías López por sus observaciones y motivación constante.

A todo el personal del Posgrado en Educación por su estructura y solidez académica; a tiempo que construyen conocimiento también desarrollan capacidades para enfrentar la vida y sus obstáculos. Gracias al comité académico asignado para la revisión de esta investigación: Dr. Ángel Díaz Barriga, Dra. Mariela Sonia Jiménez Vázquez y Dra. Elza Carrasco Lozano, todos sus comentarios y observaciones han sido de vital importancia para mejorar la investigación y el producto final ha sido un logro compartido.

A mi familia por estar presentes, confiar en mí, por su paciencia y sobre todo por quererme tanto, especialmente gracias a mis hijos Kevin y Javier por hacer de su existencia mi motor. A mi familia por elección, mis compañeros del doctorado: Eva, Armando, Hilda, José, Martha, Lilian, Anna y Beatriz, gracias por su amistad y apoyo.

Finalmente, al profesorado que participó en el estudio, la pieza más importante, gracias por contribuir desde su experiencia a comprender el fenómeno de estudio, ustedes son los protagonistas de esta investigación y ahora su testimonio queda inscrito en la historia.

Contenido

| | |
|--|----|
| Resumen | 8 |
| Introducción | 10 |
| Capítulo 1. Estado del conocimiento sobre estrés y malestar docente..... | 13 |
| 1.1 Fase heurística..... | 13 |
| 1.2 Fase hermenéutica..... | 14 |
| El estudio del estrés en diferentes países..... | 15 |
| Conceptualización del estrés | 30 |
| Estrés y <i>burnout</i> docente | 31 |
| Modelos teóricos que explican el estrés en profesores..... | 33 |
| Tendencias en la metodología de la investigación en estrés del profesorado | 35 |
| 1.3 Fase holística | 38 |
| Medición del estrés crónico o <i>burnout</i> | 39 |
| Afrontamiento del estrés | 41 |
| Consecuencias del estrés..... | 42 |
| 1.4 Hallazgos y tendencias comunes en el estudio del estrés docente | 43 |
| Capítulo 2. Delimitación del objeto de estudio | 44 |
| 2.1 Planteamiento del problema | 44 |
| 2.2 Preguntas de investigación | 46 |
| 2.3 Objetivos | 46 |
| General..... | 47 |
| Específicos | 47 |
| 2.4 Justificación..... | 47 |
| Capítulo 3. Referente contextual..... | 49 |
| 3.1 Marco legal respecto al estrés laboral | 49 |
| 3.2 Normas internacionales del trabajo | 49 |
| 3.3 Normas regionales | 51 |
| 3.4 Legislación nacional | 51 |
| 3.5 La Universidad Autónoma de Tlaxcala | 52 |
| Modelo pedagógico institucional de la UATx..... | 53 |
| Facultad de Trabajo social, Sociología y Psicología | 58 |

| | |
|---|-----|
| 3.6 Funciones y políticas educativas en la educación superior..... | 60 |
| Capítulo 4. Un cuerpo teórico para entender el estrés y el malestar docente..... | 62 |
| 4.1 Estrés crónico: síndrome de <i>burnout</i> | 62 |
| 4.2 Modo de afrontamiento ante el estrés | 64 |
| 4.3 Determinantes de malestar docente | 66 |
| 4.4 La construcción social de la realidad | 68 |
| Capítulo 5. Metodología de la investigación..... | 73 |
| 5.1 Posicionamiento filosófico y metodológico de la investigación..... | 73 |
| 5.2 Estrategia de investigación: Estudio de caso..... | 74 |
| 5.3 Procedimiento metodológico de la investigación | 76 |
| 5.3.1 Congruencia teórica..... | 76 |
| 5.3.2 Muestra..... | 76 |
| 5.3.3 Instrumento de investigación | 77 |
| Confiabilidad y validez del instrumento de investigación..... | 81 |
| Validez Cualitativa | 81 |
| Confiabilidad por Alfa de Cronbach..... | 82 |
| 5.3.4. Tratamiento estadístico de la obtención de los resultados | 83 |
| Análisis factorial de las escalas de fuentes de estrés (FE) y fuentes de satisfacción (FS) | 84 |
| Pruebas estadísticas | 84 |
| Análisis valorativo de fuentes de estrés (FE) y fuentes de satisfacción (FS) laboral . | 86 |
| Capítulo 6. Resultados y análisis | 89 |
| 6.1 Primera fase. Análisis descriptivo (frecuencias y porcentajes)..... | 89 |
| Análisis descriptivo sociodemográfico..... | 89 |
| 6.2 Segunda fase. El estrés en el profesorado universitario. Una revisión desde el <i>Maslach Burnout Inventory (MBI)</i> | 92 |
| Nivel de estrés en el profesorado universitario | 92 |
| Estrés y variables sociodemográficas | 95 |
| 6.3 Tercera parte. Análisis valorativo de fuentes de estrés y satisfacción laboral en el profesorado universitario..... | 106 |
| Análisis factorial de fuentes de estrés (FE) | 106 |

| | |
|--|-----|
| Análisis valorativo de fuentes de estrés (FE) | 109 |
| Análisis factorial de fuentes de satisfacción (FS) | 111 |
| Fuentes de satisfacción (FS) | 114 |
| 6.4 Sobre el modo de afrontamiento del estrés y malestar | 115 |
| Conclusiones y propuesta..... | 122 |
| Referencias | 127 |
| Anexos | 135 |

Índice de tablas

| | |
|---|-----|
| Tabla 1 Elementos revisados para la construcción del estado del arte | 14 |
| Tabla 2 Investigaciones hechas en México sobre estrés en el profesorado | 25 |
| Tabla 3 Autores más citados en las publicaciones sobre estrés del profesorado | 33 |
| Tabla 4 Planta académica, otoño 2020..... | 58 |
| Tabla 5 Confiabilidad del instrumento por Alfa de Cronbach..... | 83 |
| Tabla 6 Escala de frecuencia y valoración de fuentes de estrés | 86 |
| Tabla 7 Frecuencias y valoración de la escala de fuentes de satisfacción | 87 |
| Tabla 8 Características de la muestra de estudio | 90 |
| Tabla 9 Frecuencia y porcentaje de nivel de estrés por dimensión (MBI)..... | 93 |
| Tabla 10 Significancia entre las dimensiones del MBI y las características de las variables sociodemográficas..... | 98 |
| Tabla 11 Relación entre nombramiento de hora clase, funciones académicas asignadas y nivel de estrés percibido por dimensión | 102 |
| Tabla 12 Relación entre nombramiento de medio tiempo, funciones académicas asignadas y nivel de estrés percibido por dimensión | 103 |
| Tabla 13 Relación entre nombramiento de tiempo completo, funciones académicas asignadas y nivel de estrés percibido por dimensión | 104 |
| Tabla 14 Matriz de componentes de fuentes de estrés (FE) | 107 |
| Tabla 15 Matriz de componentes de fuentes de satisfacción (FS) | 112 |
| Tabla 16 Tipo de afrontamiento enfocado a regular la respuesta emocional..... | 116 |
| Tabla 17 Tipo de afrontamiento enfocado a impactar en el problema objetivo..... | 117 |

Índice de figuras

| | |
|---|-----|
| Figura 1. Matriz de concentración de datos jerarquizada | 15 |
| Figura 2. Distribución de investigaciones revisadas por países | 17 |
| Figura 3. Resultados de búsqueda según el idioma de publicación | 18 |
| Figura 4. Tendencias teóricas en la investigación del estrés docente | 34 |
| Figura 5. Tendencia en el tipo de investigación | 35 |
| Figura 6. Tendencias en la investigación del estrés en el profesorado | 39 |
| Figura 7. Modelo tridimensional Maslach Burnout Inventory (MBI)..... | 64 |
| Figura 8. Muestra estadística representativa | 77 |
| Figura 9. Diseño constructivista fenomenológico del instrumento de investigación mediante la técnica Delphi..... | 80 |
| Figura 10. Funciones universitarias ejercidas por el profesorado en el último año..... | 91 |
| Figura 11. Nivel de estrés por dimensión | 94 |
| Figura 12. Nivel de estrés de la muestra total de estudio..... | 95 |
| Figura 13. Relación de nivel de realización personal y la variable de género..... | 96 |
| Figura 14. Relación de nivel de despersonalización y tipo de contratación | 99 |
| Figura 15. Relación de nivel de despersonalización y horas contratadas..... | 100 |
| Figura 16. Relación de nivel de agotamiento emocional y horas contratadas | 101 |
| Figura 17. Porcentaje de estrés laboral | 110 |
| Figura 18. Porcentaje de satisfacción laboral..... | 114 |
| Figura 19. Modelo interpretativo estrés crónico en la muestra de estudio (FTSSyP) | 120 |

Resumen

La presente investigación se realizó con el objetivo de analizar el estrés y el malestar del profesorado universitario de la Facultad de Trabajo Social, Sociología y Psicología (FTSSyP) de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx). Se determinó identificar la presencia y niveles de estrés, relacionar el nivel percibido de estrés con variables personales e identificar el tipo de afrontamiento que realiza el profesorado ante el estrés laboral. En una muestra de sesenta y tres docentes, adscritos a la FTSSyP, se realizó un diseño metodológico mixto para lo cual se utilizaron tres escalas de evaluación, la escala estandarizada denominada Maslach Burnout Inventory (MBI) y dos escalas elaboradas a partir del Método *Delphi*.

El resultado obtenido por la muestra de estudio indica que el profesorado de la FTSSyP, en su mayoría (65.1%) presenta bajo agotamiento emocional, alto nivel de despersonalización (63.5%) y baja realización personal (49.2%). Con base en el modelo básico del MBI, se puede afirmar que, el profesorado presenta cierto nivel de estrés, aunque no se puede confirmar la presencia de *burnout* en todos los profesores, sin embargo, el resultado obtenido en dos de las tres dimensiones indica que, hay condiciones predisponentes para desarrollarlo. Aunque en menor medida, la condición de pandemia se sumó a los factores contextuales que coronaron la ya de por sí precariedad laboral reportada por los docentes de la FTSSyP.

Los dos métodos aplicados permitieron interpretar que el alto nivel de fuentes de estrés, de origen institucional, conlleva a la baja realización personal y al desarrollo de mecanismos de defensa psíquicos en forma de despersonalización. La mayoría de este grupo asume que el problema del estrés es algo propio del rol de docente y por lo tanto sus formas de afrontamiento están siendo dirigidas a regular su respuesta emocional con acciones relacionadas con el acompañamiento, la comunicación y el autocuidado.

Palabras clave: estrés, malestar, profesores, universidad.

Introducción

Actualmente el profesor universitario necesita de competencias y habilidades específicas para realizar actividades relacionadas con docencia, gestión, investigación y tutoría. Para hacer frente a esta tarea el docente no solo debe evidenciar su formación profesional sino también cumplir con todos los requisitos de la burocracia institucional, así como desempeñar el doble rol que muchos de ellos cumplen fuera de las aulas, tales como un segundo empleo y/o con sus responsabilidades de madres y padres de familia.

Adicional a lo anterior, a partir de la primavera del 2020, en el mundo nos enfrentamos a la condición de confinamiento en casa por la contingencia declarada por Covid-19, esto representó un reto mayúsculo para el sistema educativo y el profesorado que, sin previo aviso tuvo que emprender la docencia remota de emergencia, entre muchas otras dificultades que se presentaron y se siguen viviendo en la pandemia que aún está presente.

El interés que motivó la realización de esta investigación fue la constante preocupación sobre cómo vive el profesorado universitario la labor académica en la actualidad cuando el sistema educativo demanda elevados indicadores de desempeño, aunado a la precariedad e incertidumbre laboral que los aqueja.

En el capítulo uno se presenta el estado del conocimiento sobre estrés en profesores universitarios. Esta investigación de tipo documental buscó dar respuesta a las interrogantes siguientes: ¿Qué y cómo se ha estudiado el estrés en profesores universitarios?, ¿Quiénes han estudiado sobre el tema?, ¿Cuáles son los principales hallazgos sobre el estrés docente?, y ¿Dónde se ha hecho investigación respecto al tema del estrés? De esta manera, se realizó una revisión de literatura sobre el estrés docente que nos permitió delimitar el objeto de estudio de la presente investigación.

En el capítulo dos se presenta la delimitación del objeto de estudio, incluyendo el planteamiento del problema, las preguntas de investigación, los objetivos y la justificación.

En el capítulo tres se explica el referente contextual que contempla una selección de documentos internacionales, regionales y nacionales que abordan aspectos relacionados con la salud laboral, la prevención de riesgos psicosociales y el estrés en los trabajadores. En este capítulo, además de reconocer a través de los textos internacionales las problemáticas sobre salud y seguridad laboral en el trabajo docente, se presentan las características nacionales y locales de la población de estudio.

En el capítulo cuatro se integra un marco teórico explicativo del estrés y malestar docente que incluye el modelo tridimensional de Maslach (1981) denominado *Maslach Burnout Inventory* (MBI). Por otro lado, se abordan los factores o determinantes de malestar docente, en el que se destaca el trabajo de Esteve (1987), centrándose en identificar los indicadores de cambio social por los que ha transitado la función docente. Del mismo modo y desde una perspectiva sociocrítica se presentan las aportaciones de Ada Abraham (1987) respecto a las actitudes ante el cambio social y algunas de las aportaciones de Berger y Luckmann (1995) en relación con la construcción social de la realidad.

En el capítulo cinco, se describe el diseño de la investigación que contempla un posicionamiento filosófico y metodológico desde la fenomenología constructivista y el estudio de caso (estudio colectivo de casos) como estrategia de investigación, además se describe el proceso metodológico y la construcción del instrumento de recogida de datos mediante la técnica Delphi.

En el capítulo seis, se presentan los resultados obtenidos en tres fases: 1) análisis sociodemográfico y factorial exploratorio; 2) obtención de niveles de estrés y análisis comparativo (niveles de estrés con variables sociodemográficas) por el *Maslach Burnout Inventory* (MBI) y 3) análisis factorial confirmatorio a través de la escala de fuentes de estrés (FE) y fuentes de satisfacción (FS). Finalmente, se proponen dos ejes de análisis con énfasis en el estrés crónico individual y por otro lado con énfasis en el malestar social centrado en la organización.

Adicional a lo anterior, se da respuesta a una de las preguntas de investigación sobre el tipo de afrontamiento que presenta el profesorado universitario ante el estrés. Así,

la investigación finaliza con un apartado de conclusiones y una propuesta de intervención a partir de los hallazgos encontrados.

CAPÍTULO 1. ESTADO DEL CONOCIMIENTO SOBRE ESTRÉS Y MALESTAR DOCENTE

En este capítulo se detallan las fases de la construcción del estado del arte: heurística, hermenéutica y holística, mismas que representan una metodología para iniciar la construcción y relación con el objeto de estudio de la investigación (Jiménez-Vásquez, 2014).

1.1 Fase heurística

Para iniciar la construcción del estado del arte sobre el tema de estrés en profesores universitarios, se delimitaron los términos clave para realizar las consultas de información. Así, los términos que se utilizaron para las ecuaciones de búsqueda fueron: estrés, profesores y universidad. Además, se consideraron términos afines para el caso de estrés: agotamiento, burnout y SQT (Síndrome de Quemarse en el Trabajo), para profesores: profesorado, maestros, académicos, docentes, y finalmente el término universidad obtuvo similitud con el concepto de educación superior y educación terciaria.

Del mismo modo se buscaron las palabras clave (términos afines) en idioma inglés, para el caso de estrés: *stress*, *burnout*, *exhausting*, *fatigue*, para profesores: *professor*, *teacher* y para universidad: *highier education* y *university*. Cabe mencionar que el uso en el idioma inglés de los términos maestro (*teacher*) y profesor (*professor*) tiene una clara distinción, el primero se refiere al maestro de educación no universitaria y el segundo se utiliza en referencia a la educación superior o propia de las universidades.

Para la fase de búsqueda de información, el mejor resultado se obtuvo mediante la búsqueda de información en bases de datos, tales como la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe (Redalyc), Iresie, EBSCO, Dialnet, Scielo, Scopus, de los que se obtuvieron sesenta y cinco artículos de investigación. Además de los recursos anteriores, se consultó en la biblioteca digital de la Dirección General de Bibliotecas (DGB) de la UNAM de la que se obtuvo cinco investigaciones y dos tesis doctorales con el título relacionado con el tema de interés. Otra fuente de obtención de información fueron las bibliotecas de centros universitarios como la del Colegio de México (COLMEX), el ISUE UNAM, FLACSO,

UPAEP, donde se encontraron quince artículos de investigación. Estos elementos obtenidos junto con otros recursos se detallan en la tabla 1.

Tabla 1

Elementos revisados para la construcción del estado del arte

| Tipo de recurso consultado | Cantidad |
|--|-----------------|
| Artículos científicos | 78 |
| Informes de investigación | 2 |
| Visitas a bibliotecas (diferentes instituciones) | 6 |
| Tesis doctorales | 3 |
| Libros | 4 |

Fuente: Elaboración propia con información de base de datos.

Una vez obtenidos los elementos (recursos) derivados de la búsqueda de información relevante sobre el estrés en el profesorado, se elaboró una clasificación de ellos en carpetas por temas (estrés docente, burnout, estrategias de afrontamiento, consecuencias del estrés) para el manejo de estos, se utilizó Mendeley como gestor de referencias bibliográficas.

1.2 Fase hermenéutica

Para realizar la fase hermenéutica, entendida como la interpretación de distintas posturas, se elaboró una matriz concentradora para clasificar la información. Para la elaboración de ésta se incorporaron los indicadores que Jiménez-Vásquez (2014) propone para el análisis de documentos la cual incluye: autor, año de publicación y país de origen, título, objeto de estudio, Escuela(s) o corrientes de pensamiento a la que responde, objetivos, tipo de investigación, sujetos, instrumentos utilizados, autores generales que guían la investigación, hallazgos y tendencias, ver figura 1.

Figura 1. Matriz de concentración de datos jerarquizada

| Autor (s) | Año de publicación | País de origen | Idioma | Título | Palabras clave | Nivel educativo | Resumen | Relevancia | Objeto de estudio | Escuela(s) o corriente(s) de pensamiento a las que responde |
|--|--------------------|----------------|---------|--|--|-----------------|--|------------|---------------------|---|
| José Zavala Zavala | 2008 | Perú | Español | Estrés y burnout docente: conceptos, causas y efectos. | Estrés docente, burnout en América Latina, efectos del estrés. | Básico | En este artículo se revisan los conceptos de estrés (eustrés y distrés) y afrontamiento bajo una perspectiva transaccional principalmente, y se describe el llamado síndrome de desgaste profesional o burnout como consecuencia del estrés crónico. Se ofrecen una serie de estadísticos relacionados tanto con la percepción del estrés y como la salud en muestras latinoamericanas | Alta | Estrés docente | Organizaciones e institutos de Salud, Estrés laboral y Seguridad. |
| José Andrés Rodríguez Ramírez, Albertico Guevara Araiza, Efrén Villamontes Anaya | 2017 | México | Español | Síndrome de burnout en docentes | Ambiente escolar, ambiente laboral, burnout, estrés laboral. | Secundaria | Es una investigación que trata el fenómeno del estrés laboral y su manifestación más aguda: el síndrome de burnout. El estudio se desarrolló en docentes de una escuela secundaria mexicana. Se efectuó una indagación a profundidad a través del paradigma fenomenológico o interpretativo; el enfoque es cualitativo, realizado mediante un método de estudio de caso único; las técnicas empleadas fueron | Alta | Síndrome de burnout | (Parten del diagnóstico hacia el análisis y la intervención). Modelo psicomético, |

Fuente: elaboración propia con información del estado del arte.

Además de la matriz concentradora, se elaboraron cuadros y mapas conceptuales que permitieron analizar la información de los artículos científicos. Algunos de estos recursos serán incorporados en el cuerpo del presente documento para mostrar gráficamente algunos aspectos relevantes.

Con los recursos anteriores se presenta a continuación una selección de datos que aportan hallazgos para el entendimiento del estrés en profesores universitarios.

El estudio del estrés en diferentes países

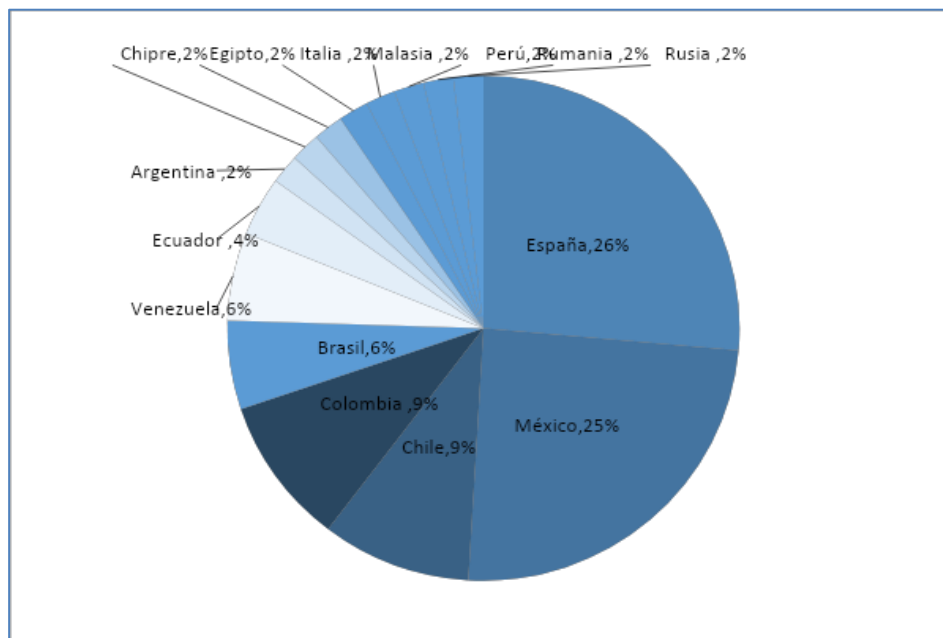
Este apartado se centra en mostrar un panorama general sobre los antecedentes en la investigación del estrés en profesores. La búsqueda de información en medios impresos y digitales muestra los principales hallazgos en diez años (2009 – 2019) y se centra en países latinoamericanos por ser un contexto afín a la realidad que se vive en México. Adicional a lo anterior, se agregaron seis publicaciones mexicanas elaboradas entre el año 2020 y 2021 relacionadas con el contexto de pandemia que afectó

significativamente el papel de los docentes durante el confinamiento y en el ejercicio de la docencia remota de emergencia.

El estudio del estrés laboral ha sido ampliamente investigado y lo ha sido principalmente en el ramo industrial. En el contexto educativo, el estudio del estrés en la docencia ha sido también abordado con algunas diferencias que conviene aclarar. En una primera revisión exploratoria se ha podido observar que cada búsqueda hecha utilizando las palabras clave arrojó miles de investigaciones respecto al tema. Sin embargo, la investigación en el medio universitario es menor que la hecha en los niveles básico y medio superior. Además, las investigaciones sobre el estrés se han enfocado principalmente en conocer la naturaleza de este en el alumnado y no así en el profesorado, de tal manera que cuando se dirigió la búsqueda al nivel universitario y en específico a los profesores en un período no mayor a diez años, los resultados se redujeron considerablemente y en algunos casos solo se encontraron decenas o unidades de esos recursos disponibles para conocer sobre este tópico.

De los artículos revisados en los últimos diez años se muestra una prevalencia de estudios hechos en países latinoamericanos, estas investigaciones fueron hechas en (orden de frecuencia): México, Chile, Colombia, Brasil, Venezuela, Ecuador, Argentina y Perú. Es España quien encabeza el país con mayor investigación reportada en el tema del estrés docente. Por su parte, México muestra un número elevado de producción científica respecto al tema. Otros países, como se puede ver en la figura 2, de los que se obtuvo un artículo de investigación relacionado directamente con la temática del estrés en docentes fueron: Chipre, Egipto, Italia, Malasia, Rumania y Rusia.

Figura 2. Distribución de investigaciones revisadas por países

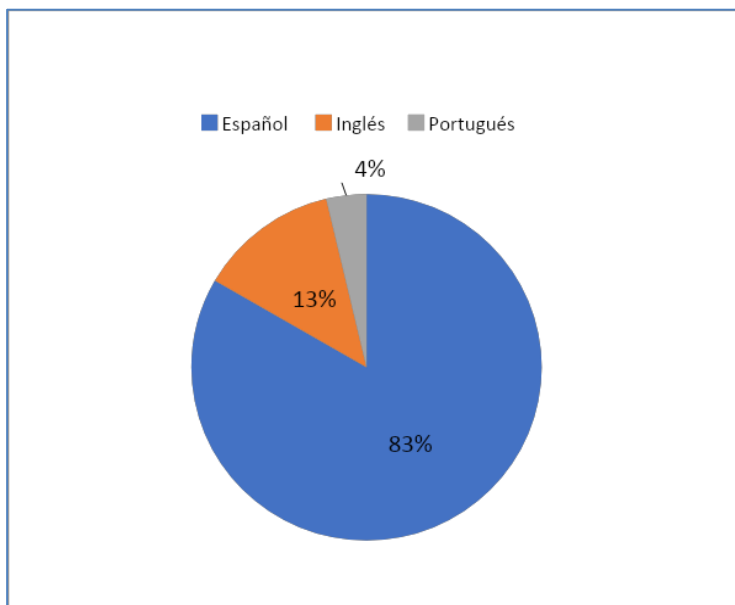


Fuente: elaboración propia con información del estado del arte.

La información obtenida en el periodo comprendido de 2009 a 2019, permitió identificar la presencia de España como el país número uno en investigación sobre este tema. En el caso de Latinoamérica, es México el país que se destaca con mayor producción de investigación científica respecto al tema del estrés docente.

Adicional a esta primera revisión por países, cabe destacar que la búsqueda de información arrojó investigaciones publicadas principalmente en idioma español, dato congruente con los dos países (España y México) quienes en mayor número aportan investigación sobre estrés docente. Con menor frecuencia se obtuvieron investigaciones hechas en inglés y en portugués mismas que se incorporaron a la base de datos. La distribución de investigaciones publicadas según el idioma se muestra en la figura 3.

Figura 3. Resultados de búsqueda según el idioma de publicación



Fuente: elaboración propia con información del estado del arte.

Comenzando con la revisión de literatura encontrada en otros países, en Rumania, Paduraru (2014) realizó un estudio sobre “*Sources of Occupational Stress among University Professors – A Case Study for the Romanian Universities*” en la que afirma que en las universidades hay fuentes de estrés que son específicas de este entorno profesional que pueden afectar la satisfacción laboral de los profesores, la calidad de la enseñanza y, por último, el estado de su salud por lo que sugiere que el administrador de cualquier institución educativa debe tomarlo en cuenta para mejorar la calidad del clima organizacional, aumentar el rendimiento de los empleados y, por ende, la calidad de los servicios prestados.

En Egipto, Bolbol et al., (2017) desarrollaron un estudio sobre “Factores de riesgo de trastornos de la voz e impacto del programa de concientización sobre la higiene vocal entre maestros de escuelas públicas en Egipto”¹, los resultados mostraron síntomas relacionados con afecciones en la voz y un índice de discapacidad significativamente elevado. Por otro lado, el estudio ruso realizado por Visotskaya et al., (2015) sobre el “agotamiento emocional de profesores universitarios”¹, revelaron las peculiaridades de esta

¹ La traducción es de la autora de esta investigación.

dimensión (agotamiento emocional) en relación con la dirección humana o de ingeniería del trabajo de los profesores y su forma de pensar. Los docentes recortan las tareas que exigen gasto emocional, tratan de economizar sus emociones y reaccionan ante diversas situaciones de manera selectiva, concluyeron.

Siguiendo con el interés de identificar en nivel de estrés, en Malasia, Othman et al., (2014) desarrollaron el estudio sobre “*Occupational Stress Index of Malaysian University Workplace*” en el que se evaluó el nivel de estrés experimentado por el personal de las universidades gubernamentales en Malasia, para su estudio los profesores recibieron tareas heterogéneas bajas y simples. Ciertas tareas impactaron a otras, de manera rápida y simultánea, lo que requirió una correcta toma de decisiones para cumplir con los estándares definidos. Los investigadores concluyeron que el lugar de trabajo de la universidad de Malasia proveía un ambiente de trabajo agradable (Othman et al., 2014), por lo tanto, niveles de estrés mínimos con bajo impacto en el desempeño de las tareas.

De esta primera revisión de estudios, se puede identificar el interés de los investigadores en analizar el estrés del profesorado en cuanto a sus implicaciones en la salud y como los ambientes laborales fungen como espacios de contención o generación de estrés.

De España, Arís (2009) confirmó en su estudio sobre el Síndrome de *Burnout* en docentes la presencia del éste y destacó que los docentes expresaron dificultad para implicarse con el estudiantado, esto debido en parte, a las características de desarrollo, mismas que representan una constante demanda de atención a sus problemas personales. Afirma que esta condición (*burnout*) es un problema que está creciendo.

La misma autora, años más tarde, investigó sobre los “Aspectos sociales y sociológicos en el estrés de los docentes” (Arís, 2014), donde colocó su atención en los factores contextuales que rodean al ambiente escolar, mediante una metodología cualitativa – interpretativa, realizó esta investigación documental para responder a la interrogante de cómo afectan las transformaciones sociales al contexto donde los docentes se desenvuelven.

En este sentido, la autora refiere a la escuela como un sistema abierto, inmerso en una serie de factores claramente identificados como: una sociedad en constante cambio, sin apegos, un sistema educativo tiene que transformarse en detrimento del espacio que ahora ocupa el internet y una crisis de valores en la que los individuos son incapaces de apegarse a las normas, condiciones que en su conjunto dan como resultado entornos potencialmente estresantes y en los que docentes y personal de los centros educativos realizan su labor día a día, generando estrés social. La autora sugiere repensar la educación, como el entorno donde se haga posible promover los cambios sociales y en donde la sociedad en conjunto juegue un papel activo y sume esfuerzos para entender mejor los problemas contemporáneos, pues refiere, lo docentes no pueden hacer todo el cambio y menos si ellos están estresados.

También en España Extremera et al., (2010), publicaron un estudio sobre Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés, en el que analizaron el papel que juegan las variables personales de autoestima, optimismo, autoeficacia personal y habilidades sociales sobre la aparición del síndrome de *burnout* y el estrés. El estudio confirmó que las variables personales tienen valor predictivo para determinar la presencia del síndrome de *burnout* en docentes. Además, se destaca la importancia que tienen algunas características de inteligencia emocional como la actitud y expectativas positivas sobre el futuro (como mediadores) que mostraron los docentes con menor nivel de estrés registrado.

Siguiendo con el afrontamiento del estrés, Gismero-González et al., (2012) realizaron un estudio sobre Estrategias de afrontamiento cognitivo, autoeficacia y variables laborales, realizado a 413 docentes universitarios de Madrid, en el que encontraron que los docentes emplean la pasividad pesimista (actitud evasiva y de carácter negativo) y la autorreferencia obsesiva (tipo de pensamiento auto culpabilizador y perfeccionista) ante las situaciones que se tornan amenazantes, mientras que otros docentes optaron por la planificación racional (estrategia de resolución de problemas) ante los dilemas de conducta que su labor docente impone. Además, este estudio mostró que los docentes que reciben información (percibida como útil) sobre cómo afrontar las situaciones de estrés, utilizan menos las estrategias pasivas y reactivas en el afrontamiento del estrés.

Por otro lado, también en España, se han realizado estudios que han colocado el interés en conocer los fuentes o determinantes del estrés laboral, tal es el caso de Saura et al., (2011), quienes realizaron un Estudio exploratorio de los determinantes de la salud y el estrés laboral del personal docente e investigador Universitario cuyo objetivo fue identificar los antecedentes del estrés y la salud laboral mediante un estudio exploratorio mixto una muestra de 26 casos de tres colectivos (ayudantes, ayudantes doctores y colaboradores permanentes). Se identificó una problemática emergente derivada de los cambios en la legislación sobre la contratación de personal docente e investigador en las universidades españolas.

Al respecto Saura et al., (2011) se obtuvieron hallazgos relevantes, para el caso del grupo de docentes de *ayudantes*, más de la mitad de este grupo mostraron baja convicción de su capacidad para continuar en la universidad además registraron niveles más altos de estrés laboral debido a la cercanía de la finalización de su contrato. En general, este grupo mostró incertidumbre sobre su futuro en la universidad. En el gremio de *ayudantes doctores*, los entrevistados (en su mayoría mujeres), mostraron mayor certeza sobre el logro de la acreditación y evidenciaron valores moderados en las medidas de salud mental y síntomas conductuales de estrés. El grupo de *colaboradores permanentes*, a diferencia de los grupos anteriores, mostró valores medios e inferiores respecto a los niveles de estrés, síntomas conductuales y cognitivos. En este grupo expresaron no percibir mayor estrés que el de la vida cotidiana.

De los datos anteriores se destaca la relevancia del elemento de contratación temporal o definitiva en la percepción del estrés laboral. Los resultados derivados de las entrevistas cognitivas mostraron un desequilibrio en el primer grupo (ayudantes) entre los recursos personales y las demandas, lo que podría explicar posiblemente la percepción de inseguridad laboral. Finalmente, los investigadores concluyeron que hay una desconexión entre las demandas de las universidades (representadas por los organismos acreditadores), la legislación española actual, y la realidad percibida por los docentes universitarios.

Con interés de analizar la variable de estabilidad contractual, Cladellas-Pros et al., (2018), realizaron un estudio sobre satisfacción, salud y estrés laboral del profesorado universitario cuyo objetivo fue analizar la situación contractual en un grupo de 145

académicos. Utilizaron el cuestionario ISTAS2 del Cuestionario Psicosocial de Copenhague en profesores de universidades catalanas con contrato diferenciado (profesores con contrato permanente y profesores con contrato no permanente). Se encontró que los profesores de contrato permanente mostraron mayor satisfacción laboral y menor afección a su salud por efecto del estrés, no así el grupo de profesores con contrato no permanente quienes, basados en los datos estadísticos, mostraron mayores niveles de estrés y menor satisfacción laboral.

Así se identifica la preocupación de las investigaciones que se revisaron de España que reconocen el estrés docente como una realidad que está creciendo y complejizando en los espacios educativos, siendo de interés para los investigadores la identificación del estrés y *burnout*, los mecanismos de afrontamiento y las variables personales, así como los determinantes del estrés en los que destaca la estabilidad contractual como atenuante del estrés laboral.

Para el caso de Latinoamérica, en Chile Maturana y Vargas (2015), publicaron una investigación sobre “Estrés escolar” en el que reportan aspectos centrales del estrés escolar tales como consecuencias derivadas del mismo (deserción, violencia y uso de drogas en los centros escolares), características y formas de expresión del estrés, así como algunas aproximaciones a su tratamiento. Por su parte Zuniga-Jara y Pizarro-Leon (2018), desarrollaron el estudio “Mediciones de Estrés Laboral en Docentes de un Colegio Público Regional Chileno” para ello utilizaron el *Maslach Burnout Inventory* (MBI) y concluyeron que solo el 34% de los docentes participantes en el estudio presentaron agotamiento emocional, mientras que la despersonalización y falta de realización no arrojó datos significativos.

En Brasil, Martins de Paiva et al., (2015) realizaron una investigación sobre estrés laboral y el síndrome de *burnout* en el que destacaron una propuesta de modelo integrador y de perspectivas de investigación con profesores universitarios en cuyos objetivos plantearon desarrollar metodologías para la evaluación del estrés en profesores de educación superior. Otro estudio del mismo país fue realizado sobre “Prevalencia y factores de riesgo del *burnout* en los docentes universitarios” (Monteiro y Novais, 2017), la investigación destacó que las exigencias institucionales, el aumento en la diversidad de

funciones y las altas cargas de trabajo son posiblemente las causas de que los docentes tengan síndrome de *burnout*.

En Colombia, investigadores desarrollaron un estudio sobre “El síndrome de quemarse en el trabajo (*burnout*) en docentes universitarios” (Ferrel et al., 2010) en el que destacan que los profesores evaluados presentaron puntuaciones bajas en las tres dimensiones del *burnout* (agotamiento, despersonalización y falta de realización personal). Sin embargo, el estudio reveló la presencia de mayor nivel de agotamiento en docentes contratados por horas que los docentes con contrato permanente, posiblemente debido a la saturación de actividades que este grupo de docentes tiene que afrontar.

Por su parte en Argentina, el estudio sobre “Condiciones de trabajo y salud en docentes universitarios y de enseñanza media de Mendoza, Argentina: entre el compromiso y el desgaste emocional” (Collado et al., 2016), mostró el efecto de las condiciones de trabajo en la salud de los docentes evidenciado en desgaste físico (afecciones en la voz y en la espalda) y emocional (agotamiento) a causa, en parte, del elevado compromiso que registraron los docentes en su actividad académica.

Esto nos lleva a identificar que, en países Latinoamericanos el interés que guía a los investigadores ha sido evaluar la presencia de estrés en el profesorado, así como el analizar las condiciones de trabajo que afectan a este colectivo; destacando las exigencias y cargas de trabajo como variables predisponentes a desarrollar estrés crónico principalmente en docentes contratado por tiempo parcial.

En el caso de México, dos investigaciones realizadas en nivel secundaria y medio superior permitieron conocer el fenómeno de estrés docente en estos niveles educativos. Rodríguez et al., (2017) realizaron un estudio sobre síndrome de *burnout* en docentes, a partir de un caso único, los investigadores se abocaron a identificar la presencia del síndrome en los docentes, sus características y el impacto de este en el alumnado y en el centro educativo donde labora.

Los resultados de Rodríguez et al., (2017) mostraron la presencia de *burnout* en docentes y sus hallazgos aportaron datos concluyentes respecto al impacto que tiene el síndrome en quien lo padece y el entorno que lo rodea. Por ejemplo, las características de

irritabilidad, el estudiantado las interpretó como agresiones a su persona, la despersonalización fue entendida como actitudes de alejamiento por parte del docente, esto puede traducirse en que, si la escuela es un sistema interconectado, lo que le sucede a un miembro del grupo en consecuencia le afecta también a los demás, este efecto en las organizaciones es llamado clima laboral y el burnout afecta el desempeño laboral. El estudio concluye al afirmar que la labor docente se ha convertido en una actividad altamente riesgosa para padecer síndrome de *burnout*, el que aparecerá debido a la demanda de su labor diaria.

También en México se realizó una investigación titulada “Estrés y *burnout* en docentes de educación media superior” (Amador et al., 2014). Este estudio cuyo objetivo fue identificar el nivel de *burnout* en 63 profesores de una muestra total de 210 docentes de educación media superior del norte del Estado de México, en el estudio fueron utilizadas dos escalas para medir el *burnout*. El estudio reveló la presencia del síndrome en gran parte de los docentes, evidenciado mediante agotamiento emocional (capital emocional ausente), despersonalización (actitudes negativas hacia los demás) y logro personal (evaluación negativa de sí mismo).

Los resultados de Amador et al., (2014) también evidenciaron que, en su mayoría, la variable de agotamiento emocional y logro personal fue la característica más recurrente, este dato no registró variación por género, es decir, en hombres y mujeres no se presentaron diferencias, en tanto, la variable de número de hijos y de plazas sí presentó diferencia. Los docentes cuyo número de hijos fue mayor, presentaron un número elevado de agotamiento emocional. Respecto al número de plazas, se concluyó que, a mayor número de plazas, mayor nivel de agotamiento emocional y despersonalización.

Siguiendo con la investigación de Amador et al., (2014), El estudio pone en evidencia dos elementos que confluyen para que el síndrome de *burnout* aparezca: un ambiente estresante con diversos factores de riesgo y la desilusión del docente sobre su propia profesión. Esta investigación pone en relieve la urgente necesidad de atender al docente en su dimensión personal, dotándolo de formación sobre estrategias de afrontamiento.

Las anteriores investigaciones reflejan la presencia de altos niveles de estrés en los docentes, caracterizado por *burnout* o síndrome de quemarse en el trabajo. Esta condición es identificada como una alteración en la dimensión personal del docente y en su desempeño laboral. De acuerdo con los datos reportados, el estrés docente afecta a estudiantes y pares de los centros educativos.

Continuando con los antecedentes de la investigación sobre estrés docente, México tiene amplia producción científica sobre el tema. Como se muestra en la tabla 2, investigaciones hechas en este país se han dirigido al estudio del estrés docente y su relación con los estresores o fuentes de estrés, malestar y bienestar, *burnout*, riesgos psicosociales y el desempeño académico.

Tabla 2

Investigaciones hechas en México sobre estrés en el profesorado

| Autor(es) y año | Estudio |
|----------------------------------|---|
| Tamez y Pérez (2009) | El trabajador universitario: entre el malestar y la lucha. |
| Urquidi y Rodríguez (2010) | Estrés en profesorado universitario mexicano. |
| Gaxiola-Villa (2014) | Bienestar psicológico y desgaste profesional [DP] en amas de casa docentes universitarias. |
| Ruiz de Chávez et al. (2014) | <i>Burnout</i> y <i>work engagement</i> en docentes universitarios de Zacatecas. |
| Cárdenas et al. (2014) | Desempeño, estrés, <i>burnout</i> y variables personales de los docentes universitarios. |
| Valadez-Ramírez et al. (2014) | Percepción de las fuentes de estrés laboral y sus efectos en el docente universitario. |
| Unda (2014) | Significado psicológico del estrés laboral y del malestar en profesores universitarios. |
| Unda et al. (2016) | Elaboración de una escala para valorar los riesgos psicosociales en el trabajo de profesores universitarios. |
| Caraveo et al. (2017) | Impacto de la violencia en Cd. Juárez en la incidencia del síndrome de " <i>burnout</i> " en personal docente del ITCJ. |
| Rodríguez-Martínez et al. (2018) | Trabajo emocional y estresores laborales como predictores de ansiedad y depresión en profesores universitarios mexicanos. |

Fuente: Elaboración propia con información del estado del arte.

Lo anterior evidencia el interés y preocupación que hay en relación con el estrés docente, se puede apreciar que los estudios abordan principalmente la medición del *burnout*, identificación de fuentes de estrés, modos de afrontamiento y el impacto en el entorno educativo y el desempeño académico.

El trabajo docente se desenvuelve entre múltiples exigencias derivado de las nuevas demandas del mundo globalizado, al respecto en el estudio: “El trabajador universitario: entre el malestar y la lucha” (Tamez y Pérez, 2009), se hace evidente la necesidad de repensar la tarea del docente universitario y visibilizar los efectos nocivos del estrés que viven los docentes y que están repercutiendo en la salud de los mismos. En este estudio los investigadores identificaron que, en términos generales, los docentes se encuentran alienados (separados) de su quehacer docente pues tienen poco control del producto final de su docencia (el proceso de aprendizaje) esto debido a los indicadores y metas que se tienen que cumplir durante y al final proceso de aprendizaje, situación que la aleja de la construcción del proceso mismo (libre cátedra).

Siguiendo con el malestar docente, se realizó un estudio denominado “Significado psicológico del estrés laboral y del malestar en profesores universitarios” (Unda, 2014) en el que la autora analizó mediante una muestra de 100 profesores la presencia de estrés en el profesorado. El estudio, para el que se ocupó la técnica de redes semánticas naturales, mostró que la asociación de términos respecto a lo que preocupa y estresa a los docentes fue el *tiempo*, es decir que los docentes atribuyen a no tener suficiente tiempo el incumplimiento de las tareas que les son asignadas. La autora, puso en evidencia la preocupación por los cambios y transformaciones que la labor docente ha registrado en los últimos 20 años. Además, la autora advierte, de los riesgos que enfrentan los docentes en su intento por cumplir las demandas de la profesión docente.

Por otro lado, Gaxiola-Villa (2014) realizó un estudio sobre 120 amas de casa docentes universitarias, esto es, que dediquen como mínimo 3 horas (mínimo) diarias a las actividades del hogar. Para el estudio, la autora recuperó los aportes de Maslach y Jackson (1981), de 3 dimensiones: agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal. El estudio mostró que el 61% de las docentes cuenta con apoyo (red social), dedican de 21 a 46 horas a las actividades del hogar, el 29.2% de ellas oscilan sus edades

entre 26 y 38 años, el 52% tenía estudios de maestría y el 62.5% presentó contrato de tiempo completo (pp. 80, 83).

Siguiendo con el estudio de Gaxiola-Villa (2014), los resultados de la investigación mostraron que el bienestar psicológico amortigua la presencia del desgaste profesional. Solo el 27% presentó agotamiento profesional, debido en parte al rol múltiple que juega la docente universitaria. Se encontró que las docentes jóvenes con hijos pequeños presentan mayor riesgo de presentar desgaste profesional. El estudio reveló la relación entre el grado académico y el desgaste profesional (DP), las docentes cuyo grado fue de licenciatura presentaron mayor DP debido en parte a su condición laboral de nivel inferior con respecto a las docentes con grado de maestría y doctorado quienes gozan de contratos laborales indefinidos y a su vez registraron menor nivel de desgaste profesional.

En el mismo año (2014), investigadores realizaron un estudio sobre “Desempeño, estrés, burnout y variables personales de los docentes universitarios” (Cárdenas et al., 2014), cuyo principal objetivo fue indagar sobre el estrés de rol que vive el profesor universitario, para esta investigación se preguntaron sobre las variables personales que se relacionan con el estrés. Las autoras realizaron un estudio cuantitativo en el que emplearon dos escalas: la Escala de Estrés Percibido de Cohen, PSS (Cohen, Kamarak y Mermelstein, 1983) y el Cuestionario de Burnout del Profesorado, CBP-R (Moreno, Garrosa y González, 2000). Los datos arrojaron que el principal indicador de estrés presente en los docentes fue “el no tener tiempo suficiente para realizar actividades”. Respecto a la expectativa de los académicos por parte de las condiciones organizacionales, el indicador mostró que los profesores aluden a la “falta de reconocimiento”. En el caso de la presencia de *burnout*, este se evidenció en la “falta de realización personal” de manera más notoria. Respecto a las variables personales, se concluye que, a mayor antigüedad y contacto directo con los estudiantes, los profesores tienden a presentar mayor reacción de estrés ante el estudiantado (Cárdenas et al., 2014b, pp. 98–99).

Por su parte Urquidi y Rodríguez (2010), en su investigación sobre “Estrés en profesorado universitario mexicano”, desarrollaron una investigación cuyo objetivo fue explorar el grado de estrés en una muestra de 271 profesores universitarios. El estudio confirmó la presencia de estrés en el profesorado mismo que se pudo verificar en cuatro

dimensiones claramente definidas y en orden de prevalencia fueron: sobrecarga de trabajo y tiempo insuficiente para realizar el cúmulo de tareas asignadas, la falta de reconocimiento institucional producto de los programas de obtención de estímulos (única manera [para algunos docentes] de obtener ingresos extra), ambiente laboral que no favorece el adecuado ejercicio profesional y las condiciones de trabajo (condiciones físicas). Estas características han sido, según los autores, resultado de las nuevas características y condiciones del trabajo docente que ha pasado de ser un espacio de libre expresión y desarrollo del pensamiento crítico a ser un proceso enfocado a cumplir indicadores y criterios de desempeño.

También en México se desarrolló un estudio titulado: “*Burnout y work engagement* en docentes universitarios de Zacatecas” (Ruiz de Chávez et al., 2014), el estudio realizado en 156 profesores universitarios, se llevó a cabo con la finalidad de determinar la relación que existe entre el síndrome de *Burnout* y el *Work Engagement*. Con una metodología cuantitativa y el uso de la escala MBI (*Maslach Burnout Inventory*) y *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES), el estudio arrojó que el 62.8 de la muestra fueron mujeres cuyas edades oscilaron entre 24 y 60 años, 64% de la muestra fueron casados, 60% de ellos presentaron perfil deseable (grados de maestría y doctorado) y el 70.5% de la muestra evidenció una categoría laboral de tiempo completo (p.118).

Continuando con los resultados de la investigación de Ruiz de Chávez-Ramírez et al., (2014), esta reportó que el 63.5% de los profesores presentaron síndrome de burnout: 26.9% de ellos mostraron agotamiento y despersonalización mientras que el 76.9% mostró bajos niveles de realización personal. Respecto al *work engagement*, los participantes en el estudio revelaron en un 99% altos niveles de vigor (energía), dedicación y absorción (tiempo). Cabe mencionar que fueron las mujeres en el grupo de la muestra quienes presentaron mayor agotamiento emocional que los docentes varones. Del estudio se concluye que mientras para algunos enfoques teóricos el *burnout* en sus dimensiones, agotamiento, despersonalización y desrealización, son variables opuestas al *work engagement* en sus dimensiones de vigor, dedicación y absorción, los resultados de esta investigación evidenciaron la presencia de elevados niveles de *burnout* en el profesorado en conjunto con puntuaciones elevadas de *work engagement*, lo que pudiera sugerir que

aun cuando los docentes experimentan altos niveles estrés crónico también registran altos niveles compromiso laboral.

También en México Valadez-Ramírez et al., (2014) realizaron un estudio sobre “Percepción de las fuentes de estrés laboral y sus efectos en el docente universitario”, en el que se dieron a la tarea de identificar las fuentes de estrés y sus efectos en una muestra de 418 profesores universitarios de los cuales 59% pertenecen al nivel público y 41% a instituciones privadas. Para el estudio utilizaron dos escalas para medir las fuentes de estrés y los resultados arrojaron que existen tres fuentes de estrés en los docentes: organizacional, individual y social, siendo la organizacional la fuente de mayor estrés en ambos niveles del profesorado (público y privado). Se identificó que el profesorado de dependencias públicas registró mayores niveles de estrés y efecto de este que los profesores de escuelas privadas.

En el año 2020 en México se declaró el confinamiento en casa debido a la pandemia por COVID-19, un año después ya había estudios que reportaron como el profesorado de todos los niveles educativos, fueron alcanzados por los efectos que esta enfermedad provocó y que se complejizaron debido a los aspectos psicoemocionales y familiares, económicos, laborales, pero de forma particular la educación remota de emergencia que provocó la pandemia (De Agüero et al., 2021). Los académicos, tuvieron que continuar con su labor educativa con la implementación de la educación a distancia, “El uso de la tecnología para algunos resultó un verdadero desafío, generando incluso depresión, ansiedad y estrés” (Cortés, 2021, p. 10).

Como se reporta en los estudios realizados en México, los investigadores han analizado el fenómeno del estrés docente desde distintos enfoques, técnicas e instrumentos, destaca en este bloque de análisis, el énfasis sobre el malestar docente y la presencia de estrés crónico relacionada con variables de género, tipo de institución (pública o privada) y compromiso laboral, así como el uso de escalas, entre ellas el modelo clásico de tres dimensiones de Maslach (MBI). También se puede identificar que las cargas de trabajo del profesorado mexicano conducen a desarrollo de *burnout* y a de reconocimiento del logro personal.

Conceptualización del estrés

El término *estrés* no es un concepto nuevo, se tienen datos de ello desde el siglo XVIII. El uso de éste fue utilizado por el físico Hocke (S. XVII) en el ramo de la construcción para referirse a la *tensión* que deberían soportar las estructuras de los puentes antes de romperse. Posteriormente el uso del término hizo su aparición en el área de la medicina (hospitales) para referirse a la experiencia de los agentes de salud (enfermeros y enfermeras principalmente) sobre la manera de *reaccionar* ante los elevados niveles de tensión propios de su práctica profesional (Otero-López, 2015).

Con el tiempo, el uso del término se ha popularizado en otras áreas de la vida profesional como el deporte y la industria. Hoy en día es común escuchar el término *estrés laboral* o *quemarse en el trabajo* para referirse a la manera en que una persona reacciona ante la demanda excesiva de esfuerzo (producto de su profesión y oficio).

Aunque existe una larga trayectoria de estudios sobre estrés laboral, en la actualidad sigue siendo difícil llegar a una definición del concepto. Los mismos investigadores del tema no han podido coincidir respecto a la definición del término que satisfaga el sentido y el uso del mismo. Además, existe una noción generalizada en las personas que se refieren al término, pero en realidad comprenden poco su significado.

Derivado de la revisión de literatura, se exponen las nociones más relevantes que sobre la definición del término estrés, tienen más recurrencia. El término estrés se entiende con la idea generalizada de “presión” y “tensión” (Travers y Cooper, 1997). Entendido como “una reacción particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por él como amenazante o desbordante para sus recursos y que pone en peligro su bienestar” (Otero-López, 2015, p. 48). El estrés entendido como la respuesta que un individuo genera ante los estímulos del medio ambiente puede manifestarse mediante características emocionales, fisiológicas y conductuales (Saura et al., 2011).

En este sentido, Selye (1980) ha hecho una contribución importante respecto al término. Propone que no debe considerarse el concepto de estrés para referirse a algo necesariamente negativo es decir *distres* y en cambio sugiere el uso de: *eutrés* para aludir

al estímulo necesario en el individuo para el logro de algo, es decir, le otorga un atributo positivo al término (Travers y Cooper 1997).

Tanto las ideas referidas por estos autores y las múltiples investigaciones que citan sus trabajos, se identifica que existen tres formas de entender el estrés: como una respuesta, como un estímulo y como una combinación de ambas (enfoque interactivo). Estas aproximaciones son necesarias para entender los hallazgos de las investigaciones que preceden a la presente.

Para los fines de esta investigación se entiende por estrés a la respuesta de adaptación que presentan las personas ante circunstancias que amenazan el ejercicio cotidiano de la profesión ejercida. Esta tensión surge cuando se ven superados los esfuerzos para afrontar los estímulos amenazantes (sobrecarga y exigencia) y, cuando esta exposición se prolonga en el tiempo da paso al desgaste laboral severo que puede no ser percibido en su totalidad debido al proceso de adaptación que ha realizado la persona para poder continuar ejerciendo su trabajo. El *burnout* es el nombre que recibe el estrés crónico que manifiestan los trabajadores (Zavala 2008).

Estrés y *burnout* docente

El estrés producto del trabajo docente es una condición que está afectando a los profesores en todos los niveles educativos. En el pasado quedó la profesión docente libre de riesgos y estrés para convertirse hoy en día en una de las actividades profesionales con mayores niveles de agotamiento físico y psíquico según la revisión de la literatura citada en el presente documento.

Zavala (2008) en su estudio sobre "Estrés y burnout docente: conceptos, causas y efectos" presentó una revisión conceptual detallada y describe el síndrome de desgaste profesional (*burnout*) como resultado del estrés prolongado que viven una muestra de docentes latinoamericanos de educación básica. Parte de su análisis muestra la relación que hay entre el estrés y el riesgo de presentar burnout o síndrome que quemarse en el trabajo (SQT) resultado de ello se presenta un "estado permanente de exposición al estrés cuyos efectos son percibidos principalmente en un aspecto emocional con repercusiones en su comportamiento" (p.73).

En su investigación Zavala (2008) recupera las aportaciones del trabajo coordinado por Robalino y Körner en 2006, para la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en la que indaga las condiciones de trabajo y la salud que viven los docentes de seis países incluido México pertenecientes a nivel básico del sector público. En este reporte de investigación destaca entre sus resultados la presencia de enfermedades físicas (enfermedades crónicas, dolor de espalda, gastritis, várices) y enfermedades mentales (angustia, depresión). El autor considera que el tema de la salud y los docentes es una temática poco estudiada y en ocasiones desvalorizada.

Adicionalmente, Zavala en el mismo estudio, considera respecto al género, que las docentes con hijos están expuestas a mayor presencia de burnout respecto a los varones por su condición de múltiple rol (profesional y trabajo doméstico). En el caso de la edad, se sugiere que el rango que presenta mayor riesgo de presentar burnout es de 25 a 40 años, respecto a la condición de estado civil parece no haber una relevancia notoria. Sin embargo, destaca el impacto que la presencia del estrés tiene en la vida personal, laboral y social evidenciado en múltiples signos y síntomas que pudieran tener consecuencias en absentismo, menor dedicación al trabajo, quejas internas y externas, aumento de la rotación de personal, deterioro del rendimiento y productividad, y necesidad de aumento de intervención sindical (Zavala, 2008).

En este sentido, Robalino y Körner (2005) realizaron un estudio sobre las condiciones de trabajo y salud docente en un caso de estudio para México, en el que participaron 117 docentes de escuelas públicas. El estudio mostró que los docentes perciben su entorno como inadecuado en relación con la insuficiencia de recursos materiales para llevar a cabo sus actividades, informan que los problemas de los estudiantes requieren implicarse emocionalmente con ellos, afirman que la sociedad no valora su trabajo docente. Respecto a la salud, los docentes presentan cuadros de estrés y depresión, la última es más común en las mujeres quienes además reportan afecciones de tipo ginecológico y dolor de espalda, aun así, los docentes asisten a clase, es decir los docentes trabajan enfermos (Robalino y Korner, 2005).

Bermejo-Toro y Prieto-Ursúa (2014), en su estudio sobre “Absentismo, Burnout y Síntomas de Estrés Docente: Diferencias de sexo”, analizaron las diferencias de sexo sobre

una muestra de 71 profesores. El estudio mostró que no hay una diferencia significativa respecto a la vivencia percibida entre docentes hombres y mujeres. El único dato diferenciado fue respecto al tipo de malestar físico que causó bajas laborales, para el caso de los varones se registraron afecciones otorrinolaringológicas y en el caso de las mujeres fueron situaciones de tipo psiquiátrico, dato similar con los hallazgos de Robalino y Körner (2005) sobre la presencia de depresión en las docentes.

Modelos teóricos que explican el estrés en profesores

Derivado de la revisión de publicaciones sobre el estrés en el profesorado universitario se ha identificado la recurrencia de autores (ver tabla 3) quienes en conjunto aportan al entendimiento del estrés.

Tabla 3

Autores más citados en las publicaciones sobre estrés del profesorado

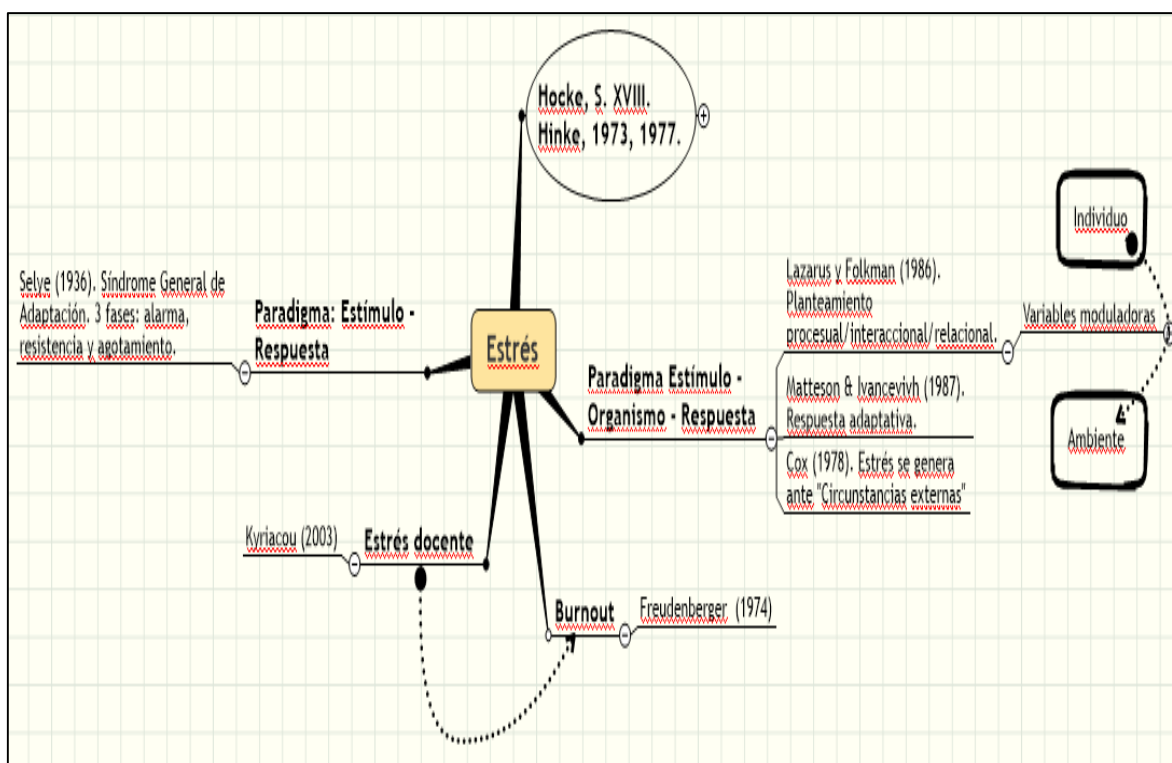
| Autor | Aportación |
|--------------------------|---|
| Selye (1936) | Pionero de la fisiología del estrés. Introduce el concepto de Síndrome General de Adaptación. |
| Lazarus y Folkman (1986) | Propone un modelo de planteamiento procesual /interaccional/ relacional. "El estímulo externo produce un efecto sobre la persona". |
| Cox (1978) | Afirma que el estrés es el resultado de "circunstancias externas" que sobrepasan los límites de tolerancia de los individuos. |
| Kyriacou (2003) | Introduce la noción de "Estrés docente", definida como una experiencia emocional negativa, resultado del trabajo docente y puede ser caracterizado por tres categorías de síntomas: depresiva, psicosomática y ansiosa. |
| Maslach et al., (1996) | Considerada la pionera del uso universal del Maslach Burnout Inventory (MBI), |

Fuente: Elaboración propia con información del estado del arte.

En este sentido, Lazarus y Folkman (1986) acentúa su atención al considerar los aspectos psicológicos como variables de la personalidad en su papel de determinantes en la producción de la respuesta del individuo. Para su modelo de pensamiento, no solo es importante el estímulo y la respuesta sino también el procesamiento cognitivo que determina la forma específica de reaccionar ante un estímulo, de tal manera que las características de personalidad serán elementos centrales para afrontar el estrés. También las conoce como variables moduladoras.

Este planteamiento es relevante en tanto se acerca al objetivo de esta investigación. Es decir, el interés sobre lo que ocurre al interior del docente para reaccionar de manera específica ante algún estímulo (estresante o no), ¿cuáles son esos procesos y mecanismos que hacen que una persona reaccione de cierta manera? En la figura 4 se muestra un esquema que articula dos paradigmas para entender el funcionamiento del estrés, por un lado, está el modelo estímulo – respuesta, representado por Selye y por otro lado se encuentra el modelo estímulo – organismo – respuesta, representado principalmente por los aportes de Lazarus y Folkman (1986).

Figura 4. Tendencias teóricas en la investigación del estrés docente



Fuente: elaboración propia con información del estado del arte.

Como se aprecia en la imagen, el esquema incorpora el término de estrés acuñado por Hocke (Hinke, 1973, 1977) para indicar resistencia y tensión. Se muestran dos paradigmas que ayudan a entender el funcionamiento del estrés, estos son el "Paradigma: Estímulo – Respuesta" representado por los trabajos de Selye (1936) quien en su aporte del Síndrome General de Adaptación afirma que hay tres fases en las que se produce el

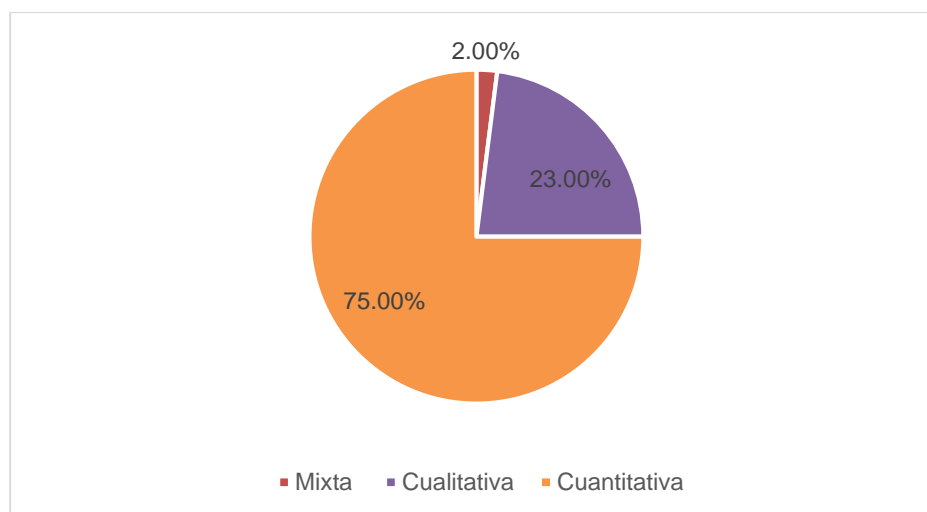
estrés: alarma, resistencia y agotamiento, por otro lado el “Paradigma Estímulo - Organismo – Respuesta”, representado principalmente por los trabajos de Lazarus y Folkman (1986), en el que plantea un modelo al que llamó procesual – interaccional – relacional en que intervienen variables moduladoras tales como: procesos interpersonales, sistemas de apoyo social, recursos de afrontamiento y evaluación cognitiva.

Otros autores representativos de estos modelos son Matteson e Ivancevich (1987) con su noción de “respuesta adaptativa” y Cox (1978) con su idea sobre la generación de estrés ante "circunstancias externas". La figura 4 también muestra a Kyriacou (2003) quien reporta en sus investigaciones la noción de “estrés docente” y se integra el término “*burnout*”, propuesto por Freudenberg en 1974.

Tendencias en la metodología de la investigación en estrés del profesorado

De las investigaciones consultadas en el estado del arte se concluye que en su mayoría el tipo de investigación con la que se aborda el estrés en el profesorado universitario es de corte cuantitativo (75%), en menor cantidad se encuentran las investigaciones de tipo cualitativo (23%) y solo una investigación integró ambos tipos de investigación (2%), en la figura 5 se puede ver la distribución.

Figura 5. Tendencia en el tipo de investigación



Fuente: elaboración propia a partir de información del estado del arte.

De los artículos revisados y su paradigma de investigación, se destaca el estudio cuantitativo con prevalencia del tipo de estudio transversal, hermenéutico, correlacional, y observacional. Del tipo de investigación cualitativa prevalece el tipo de estudio fenomenológico o interpretativo. Respecto a la investigación mixta destaca el estudio transversal mediante el uso de escalas en una primera fase del estudio y posteriormente uso de entrevistas cognitivas para recuperar la información cualitativa.

Dado que la prevalencia de la investigación sobre estrés en el profesorado obedece al paradigma cuantitativo, a continuación, se muestran algunos estudios que han confirmado su confiabilidad y validez en el diseño de instrumentos para medir el estrés. Sobre el estudio del estrés docente resulta innegable el uso del instrumento *Maslach Burnout Inventory* (MBI) de Maslach y Jackson (1996) cuya relevancia es considerada una referencia obligada en la evaluación del estrés docente además de ser ampliamente citada por su aporte teórico sobre el tema.

En el estudio denominado “Universalidad del constructo del *Maslach Burnout Inventory* en un contexto latinoamericano” (Kulakova et al., 2017) analizaron la universalidad de constructo que tiene el *Maslach Burnout Inventory* (MBI) examinando su validez y fiabilidad. El instrumento contempla un compendio tridimensional del *burnout* que incluye: agotamiento emocional (se refiere a la pérdida de energía o los recursos emocionales) despersonalización (o cinismo, se refiere a las actitudes hostiles hacia el destinatario del trabajo) y falta de realización personal (tendencia a evaluarse negativamente) (Kulakova et al., 2017, p. 2680). Las autoras del inventario afirman que el instrumento es apropiado para evaluar a grupos de trabajo en las organizaciones más que como instrumento de diagnóstico individual (Maslach et al., 1996).

Siguiendo con el estudio sobre la universalidad de constructo del MBI para el contexto latinoamericano, el análisis factorial reveló que hay consistencia en una de las tres dimensiones; la referida a agotamiento emocional, no así para las dimensiones de despersonalización y falta de realización personal, posiblemente se deba a que los participantes en la muestra no encontraron sentido en los ítems que evaluaron estas dimensiones debido a su propio código idiosincrático. Por lo que se hace evidente recurrir

a un mecanismo cualitativo que integre datos fiables sobre la despersonalización y la falta de realización personal.

Otro instrumento que ha sido diseñado para evaluar el estrés del profesorado universitario ha sido el realizado por Unda et al.,(2016) en México, quienes desarrollaron un estudio sobre “Elaboración de una escala para valorar los riesgos psicosociales en el trabajo de profesores universitarios” (Unda et al., 2016) cuyo objetivo fue diseñar un instrumento capaz de evaluar el riesgo psicosocial que vive el profesorado producto de su actividad académica. Los resultados indican que:

La escala final cuenta con 31 ítems y se puede considerar suficientemente homogénea pues garantiza que todos los factores resultantes tengan una relación entre sí. El análisis de la estructura factorial permitió extraer cinco dimensiones suficientemente homogéneas como para calcular un puntaje para cada una de las mismas y se corrobora en su consistencia interna al mantener valores del coeficiente alfa de Cronbach mayor o igual a .75 en todos los casos. La estructura factorial resultante integra los FRPS-T específicos de la población de profesores universitarios de la ciudad de México, que pueden considerarse como los estresores propios del trabajo de este grupo.

Las cinco dimensiones que evalúa la escala son: “percepción de inequidad”, “estudiantes difíciles”, “percepción de inseguridad”, “sobrecarga académica” y “percepción de falta de recursos” (p.72).

Cabe mencionar que esta escala se validó con 500 profesores de escuelas públicas de México y se concluyó que cuenta con los requisitos de fiabilidad y validez para poder ser utilizada como un instrumento para la medición del estrés del profesorado universitario.

Por otro lado en Italia, un grupo numeroso de investigadores liderado por Sestili desarrollaron el estudio sobre “Confiabilidad y uso del inventario de agotamiento de Copenhague en una muestra italiana de profesores universitarios”² (Sestili et al., 2018), con la finalidad de evaluar la confiabilidad de la versión italiana del *Copenhagen Burnout*

² La traducción es de la autora.

Inventory (CBI) en una muestra de académicos de la Universidad de Sapienza, los resultados sugieren que la versión italiana del instrumento con capacidad de selección de la CBI.

Este instrumento ha sido ampliamente utilizado y adaptado en investigaciones sobre estrés docente tales como el “Estudio exploratorio de los determinantes de la salud y el estrés laboral del personal docente e investigador universitario laboral en España (Saura et al., 2011). Del mismo modo, en el estudio sobre “Condiciones de trabajo y salud en docentes universitarios y de enseñanza media de Mendoza, Argentina: entre el compromiso y el desgaste emocional” (Collado et al., 2016) y en la investigación sobre “Riesgos psicosociales en el profesorado de enseñanza universitaria: diagnóstico y prevención” (García et al., 2016).

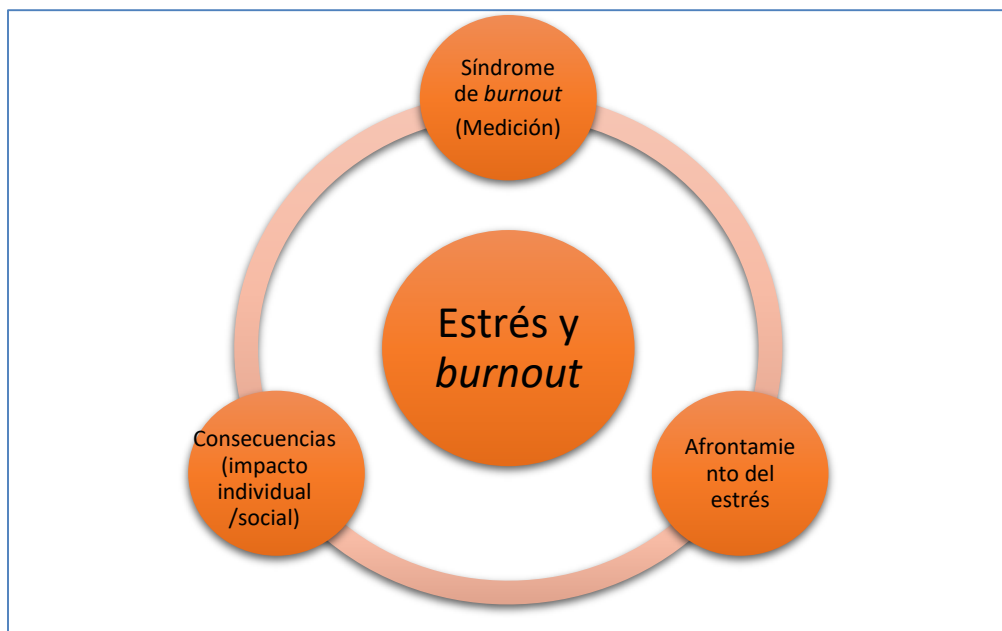
Otros instrumentos se han realizado exprofeso tales como: escalas de percepción sobre estrés y *burnout*, cuestionarios (sociodemográficos) y escalas de bienestar psicológico, estos instrumentos se han utilizado en las investigaciones en su mayoría acompañados del *Maslach Burnout Inventory* (MBI) o también como único elemento de recogida de datos.

1.3 Fase holística

Las tendencias anteriormente detalladas sobre la investigación del estrés en el profesorado por países, presentan tres áreas generales de estudio: la medición del estrés en su nivel crónico de aparición (*burnout*), el afrontamiento del estrés (estrategias, medios y recursos personales) y las consecuencias del estrés (impacto a nivel individual y social). En la figura 6 se muestra la distribución de estas tendencias.

La revisión de la literatura permitió reconocer que hay una tendencia generalizada por relacionar el término estrés con *burnout* (estrés crónico), mismo que se puede constatar en las distintas investigaciones que se han incluido en esta revisión documental.

Figura 6. Tendencias en la investigación del estrés en el profesorado



Fuente: elaboración propia con información del estado del arte.

Conviene aclarar que el uso del término *burnout*, para efecto de esta investigación se refiere a la presencia de estrés crónico (de quemarse, agotamiento extremo) y no se debe entender como sinónimo de estrés. Las investigaciones revisadas han evidenciado que la presencia de estrés en los docentes no siempre es condición de evidencia de *burnout*, solo cuando el agotamiento se presenta por un tiempo prolongado y se caracteriza por afectación en tres dimensiones (emocional, relacional y desrealización) es cuando se puede considerar que se ha desarrollado síndrome de quemarse en el trabajo (*burnout*).

Medición del estrés crónico o *burnout*

Derivado de la revisión de investigaciones relacionadas con el estrés docente, se evidencia una tendencia generalizada por medir los niveles de estrés (en su expresión crónica, *burnout*). La evidencia aportada por los múltiples estudios hechos en diferentes países así lo refiere. En dichos estudios se ha evidenciado que los docentes hoy en día afrontan altos niveles de exigencia laboral, ante esta demanda la respuesta de muchos ha sido el agotamiento emocional, la despersonalización y la baja realización personal, características propias del llamado SQT (síndrome de quemarse en el trabajo), es decir el

estrés crónico o burnout son respuestas que los docentes asumen para afrontar las demandas que le exige el trabajo académico. Esta noción pone en evidencia por qué la mayoría de las investigaciones se enfocan principalmente en la medición del estrés.

Si bien el interés primordial para realizar el presente estudio sobre el estrés en el profesorado se centra en el nivel universitario, en una primera aproximación (exploratoria) en la búsqueda de investigaciones al respecto, se pudo identificar un mayor número de producción científica del tema en el nivel básico y medio superior que en nivel universitario, de ahí la pertinencia de esta investigación por analizar el fenómeno en la educación superior.

Por su parte Díaz Tinoco (2014), analizó en su investigación sobre “Influencia del síndrome de *burnout* en el desempeño docente de los profesores de la facultad de ciencias de la salud de la Universidad Nacional del Callao” (Díaz, 2014), la relación del *burnout* y el desempeño académico, su muestra estuvo conformada por 60 docentes con diferente tipo de contratación además de una población de 300 estudiantes. Para el estudio se utilizó el MBI (Maslach et al., 1996). Los resultados mostraron que el 64% de los profesores presentaron síndrome de *burnout* medio con un desempeño laboral regular. Se concluye que existe relación significativa entre el *burnout* y el desempeño docente.

Otras investigaciones cuyo diseño ha sido cualitativo, han permitido conocer la experiencia el estrés desde otra mirada, tal es el caso de la investigación de “La práctica docente y su relación con el malestar docente” (Lima y Lerrechea, 2012) donde los investigadores revelan que los docentes se sienten insatisfechos consigo mismos y esto afecta su ejercicio profesional. Nociones similares se reportaron en el estudio “Sobre la construcción de la enfermedad en el discurso del malestar docente” (Reyes et al., 2014) donde los docentes objetivan el malestar por medio de la enfermedad, como símbolo de protesta. Bajo esta perspectiva, el docente se vive agotado, estresado y con incertidumbre, nociones reportadas desde la perspectiva de Venegas (2013) con su investigación sobre “Capitalismo y subjetividad laboral. El discurso del malestar docente”.

Si bien, en la investigación sobre estrés docente el paradigma cualitativo no es el más utilizado, sus aportes muestran la experiencia subjetiva del profesorado que es

necesario explorar para tener un conocimiento más directo de lo que sucede desde esta mirada, un acercamiento desde el paradigma cualitativo puede revelar la experiencia íntima de los académicos que afrontan diariamente el quehacer docente.

Afrontamiento del estrés

Según las investigaciones citadas en esta revisión documental sobre el estrés en el profesorado, este es una respuesta a la demanda que día a día viven los docentes en sus centros de trabajo, en consecuencia, los docentes hacen uso de diferentes mecanismos de afrontamiento.

La evidencia reportada indica que algunos profesores buscan desahogarse, desconectarse, consumir drogas y algunos más optan por actitudes de negación o pasividad (entendida como indiferencia). Por otro lado, están los docentes que buscan contención mediante planificación, búsqueda de apoyo instrumental y búsqueda de apoyo social, esto ha sido probado por Quaas (2006) en su estudio denominado “Diagnóstico de *burnout* y técnicas de afrontamiento al estrés en profesores universitarios de la quinta región de Chile” (Quaas, 2006).

Otro estudio reveló distintas maneras de afrontar el estrés, la auto focalización negativa (AFN) y de expresión emocional abierta (EEA) son utilizadas en mayor medida cuando el profesorado presenta indicadores del síndrome de *burnout*, en tanto los profesores que evidenciaron menor nivel de estrés y mejor afrontamiento del mismo, hicieron uso de: focalización en la solución del problema (FSP), reevaluación positiva (REP) y búsqueda de apoyo social (BAS), resultados de la investigación sobre *burnout* y estrategias de afrontamiento (Martínez, 2015, pp. 3–4). El mismo estudio reveló el uso de la evitación (EVT) como estrategia preferida en aquellos docentes que evidenciaron tener síndrome de quemarse en el trabajo (SQT).

Otro énfasis sobre el afrontamiento, es mediante el uso de recursos personales que funcionan como mediadores ante el estrés como son: el optimismo, autoestima, la autoeficacia profesional y las habilidades emocionales, características presentes en la investigación Extremera et al., (2010).

Además de la prevalencia en la medición del estrés docente, la investigación sobre el estrés revela el interés sobre los modos de afrontamiento de este. Estos estudios corresponden al paradigma teórico que pone énfasis en la manera específica de reaccionar ante un estímulo, es decir, centran su interés en lo que ocurre al interior de la persona para emitir determinada reacción, lo que se conoce según Lazarus (1986) como variables moduladoras.

Consecuencias del estrés

Es bien sabido por todos que el estrés afecta la vida de quien lo experimenta y los docentes no son la excepción. En términos generales, el estrés afecta no solo física y emocionalmente, sino que también impacta en el ambiente que lo circunda.

En el estudio “El *burnout* del profesorado universitario y las intenciones de abandono: un estudio multimuestra” (Gamarra et al., 2009), cuyo objetivo principal fue identificar las intenciones del profesorado por el abandono del lugar de trabajo, (entendido este como consecuencia del estrés laboral y la dificultad para manejarlo), se encontró que “el conflicto interpersonal se asocia a las demandas de trabajo, con escasa relación con la organización de los recursos” (p. 156). Se concluyó, sin generalizar, que el estrés crónico puede tener una relación con la intención del docente por abandonar el lugar de trabajo.

La investigación de Robalino y Körner (2005), revela las consecuencias a nivel físico tales como problemas de postura (columna vertebral) y afecciones en la voz (Ferrel et al., 2010), afecciones de tipo ginecológico en el caso de las mujeres, además de problemas de tipo emocional como ansiedad y depresión.

En su mayoría los investigadores advierten sobre el efecto del estrés no solo a nivel individual sino también a nivel colectivo, las investigaciones sobre el tema ponen énfasis en la consecuencia más evidente que es el efecto en la disminución de la calidad de la enseñanza. Por otro lado, sugieren advertir las consecuencias que pudiera revelar el estrés en los profesores a mediano- largo plazo (Extremera et al., 2010) para poder emprender acciones que atiendan a los académicos ante esta realidad.

1.4 Hallazgos y tendencias comunes en el estudio del estrés docente

En términos generales el estrés es entendido como la una forma de afrontar la tensión producto del ejercicio profesional, esta manifestación tiene características conductuales, biológicas y cognitivas. Mucho de la investigación respecto al estrés del profesorado se centra en la medición del mismo, las formas de afrontamiento y las consecuencias de experimentar estrés crónico expresado en síndrome de quemarse en el trabajo (SQT). Es casi inevitable hablar de estrés sin hablar de *burnout*.

Aunque el interés de este estudio no se centra en el nivel básico, medio y medio superior, la amplia investigación sobre esos niveles ha permitido conocer cómo se da esta condición y la evidencia más clara es que los docentes viven altos niveles de desgaste físico y emocional producto de las condiciones laborales donde se desenvuelven.

No hay datos concluyentes que fijen una tendencia respecto al tipo de respuesta que da un docente ante un estímulo o demanda en particular. Siguiendo a Lazarus (1986) debe haber algo característico en la cognición del profesorado que hace que un estímulo sea interpretado como algo amenazante y en otras ocasiones como algo motivante. Lo que me permite concluir que entre el estímulo y la respuesta hay un mediador y este mediador es la cultura. Es decir que el profesor va a reaccionar de manera específica dependiendo de su propia construcción de la realidad.

Es la investigación cuantitativa apoyada del uso de diversas escalas y cuestionarios de las que destacan el *Maslach Burnout Inventory* (MBI) la que prevalece en el estudio del estrés docente. Sin embargo, cabe destacar que se ha probado la fiabilidad y validez de constructo del MBI en solo una de sus tres dimensiones para población latinoamericana, lo que sugiere considerar el uso de entrevistas que destaquen el discurso docente.

Aunque no se puede generalizar, algunas investigaciones sugieren que el profesorado de universidades públicas tiende a presentar mayor riesgo de vivir estrés crónico que los de universidades privadas. Del mismo modo, algunos estudios muestran que los docentes contratados por hora clase tienden a presentar mayor agotamiento que los docentes con contrato definitivo o tiempo completo.

CAPÍTULO 2. DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

2.1 Planteamiento del problema

El interés que motiva a realizar este estudio ha sido la constante preocupación sobre cómo el profesorado vive la labor académica en la actualidad cuando el trabajo docente supone altas exigencias normativas, sobrecarga de actividades y condiciones de trabajo que pueden dificultar el logro de metas y generar altos niveles de estrés.

Según las normas internacionales enunciadas por la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el trabajo debe ser realizado en un medio ambiente seguro y saludable; en condiciones de trabajo coherentes con el bienestar y la dignidad humana; además de ofrecer posibilidades para el logro personal, la autorrealización y el servicio a la sociedad. Sin embargo, estos ideales son cuestionados debido al reconocimiento de la docencia como una de las profesiones con mayor riesgo de desarrollar niveles de estrés e incluso en algunos casos llegar a convertirse en un problema de salud crónico (*burnout*), condición que puede afectar no solo a quien lo padece sino también al contexto donde se desempeña.

La OIT a través de la publicación sobre “La organización de trabajo y el estrés” (Leka et al., 2004), advirtió sobre la relación que existe entre el elevado nivel de estrés y los efectos del mismo en la baja productividad de los trabajadores. Aunado a lo anterior, en una publicación de 2016 se señala que el desgaste laboral de los trabajadores se traduce en daños a la salud, así como la presencia de agotamiento (*burnout*), trastornos depresivos, ansiedad, enfermedades cardiovasculares y musculoesqueléticas (OIT, 2016, p. 6).

Estudios realizados en España y algunos países latinoamericanos en los que destaca México, han demostrado que los docentes universitarios registran niveles de estrés crónico, mejor conocido como síndrome de agotarse en el trabajo o *burnout*, caracterizado principalmente por: agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal (Maslach et al., 1996).

Con base en lo anterior, se piensa que el profesorado universitario se está enfrentando a entornos cambiantes y con sobrecarga de trabajo producto de las exigencias

laborales en las llamadas funciones sustantivas (docencia, investigación, gestión y tutoría). En estas circunstancias laborales, el profesorado se expone gradual y progresivamente al estrés y en la mayoría de los casos no percibe los efectos del desgaste laboral. Esta particularidad ha sido identificada en los testimonios de entrevistas abiertas realizadas a tres docentes de la FTSSyP con la finalidad de profundizar sobre aspectos que se han estado observando en la cotidianidad. Los relatos tienen relación con quejas, críticas, y comentarios que muestran un desgaste emocional en relación con el docente y las funciones que le son asignadas (apegados a los reglamentos administrativos).

Los datos recabados en las entrevistas a los docentes aportaron declaraciones de un sufrimiento emocional que no estaba siendo manejado adecuadamente por el profesorado y que podría ser considerado como una expresión de estrés laboral crónico (*burnout*). Para ilustrar lo antes mencionado se presentan las siguientes viñetas:

Un profesor (PTC, 10 años de antigüedad) rompe en llanto tras haber discutido en una reunión de trabajo, aspectos relacionados con el proceso administrativo que le ha sido asignado además de sus actividades como docente. Él, sin más alternativa que la de pedir contención a algunos de sus pares, reclama estar abrumado por la carga de actividades y el ambiente hostil que sugiere se ha convertido su trabajo.

Una docente (Contrato por honorarios, 3 años de antigüedad) manifiesta estar desmotivada y con deseo de renunciar al trabajo, pues considera que no tiene reconocimiento por parte de la directiva, a pesar de los esfuerzos que ella emplea para realizar cada una de las tareas que le son encomendadas y que no solo se refieren a la docencia sino también a la gestión y necesidades del programa educativo para el que labora.

Otra profesora, (Contrato hora clase, 5 años de antigüedad) con tres trabajos por atender, dos de ellos en docencia y otro como profesional independiente, hace uso eficiente del tiempo para cumplir como le es requerido. En el último semestre, ha estado enfermando más de 3 veces, en una ocasión ha sido hospitalizada. La docente ha solicitado que le incrementen las horas en esta facultad y así dejar uno de sus otros dos trabajos, sin embargo, su petición no ha sido atendida.

La Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx) a través de su Modelo Humanista Integrador basado en Competencias (MHIC) ratifica la recomendación de la UNESCO (2015) de reafirmar una educación con mirada humanista, así como privilegiar una educación de calidad. Estos ejes estratégicos insertos en el modelo institucional suelen presentar una misión y visión integradora ideal, pero con poca relación con la experiencia cotidiana de los docentes. Estas realidades en las que se expresa el malestar docente provocan interrogantes sobre si el modelo institucional de tradición humanista es capaz de contribuir al desarrollo del potencial de los trabajadores, tal como lo sugiere el propio enfoque y las normativas internacionales en materia de salud y seguridad laboral. Siendo entonces el malestar docente el polo opuesto de la autorrealización, es obligado pensar en cómo se alcanza el tan anhelado objetivo académico de formación humanista integradora si los docentes que lo hacen posible no logran su autorrealización.

2.2 Preguntas de investigación

Tomando en cuenta el planteamiento del problema, se plantea las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuál es el nivel de estrés que manifiestan los docentes de la Facultad de Trabajo Social, Sociología y Psicología (FTSSyP) de la Universidad Autónoma de Tlaxcala?

¿Cuál es la relación entre el estrés del profesorado de la FTSSyP y las variables de género, edad, antigüedad laboral, tipo de contratación y funciones académicas asignadas?

¿De qué manera influyen las características y dinámicas institucionales en el desarrollo del malestar docente de la FTSSyP?

¿Qué modo de afrontamiento ante el estrés presenta el profesorado universitario de la FTSSyP?

2.3 Objetivos

A partir de las preguntas de investigación planteadas se conforman los siguientes objetivos de investigación:

General

Analizar el estrés y el malestar docente del profesorado universitario de la Facultad de Trabajo Social, Sociología y Psicología de la Universidad Autónoma de Tlaxcala en relación con las características normativas de la institución.

Específicos

1. Identificar el nivel de estrés que presenta la muestra de estudio del profesorado universitario de la FTSSyP
2. Relacionar los niveles de estrés percibido por el docente con el género, la edad, la antigüedad laboral y el tipo de contratación del profesorado de la FTSSyP.
3. Analizar la percepción que el docente de la FTSSyP tiene en relación al malestar laboral y las características de normatividad y administración institucionales.
4. Identificar el modo de afrontamiento ante el estrés que presenta el profesorado universitario de la FTSSyP que participo en el estudio.

2.4 Justificación

En una primera aproximación al estado del arte realizado sobre el estrés en docentes universitarios se advierte un vacío de información que relacione el estrés docente y las variables contextuales como es el entorno educativo, la facultad y el sistema de relaciones que en ella suceden, la mayoría de los estudios se centran en abordar el estrés como una condición individual sujeta de ser atendida. Esta investigación analiza mediante un diseño mixto, el estrés docente desde el paradigma cuantitativo y el malestar del profesorado desde un enfoque cualitativo con el interés de conocer las variables y percepciones que influyen en el docente universitario.

La UATx asume el Modelo Humanista Integrador basado en Competencias (MHIC) como modelo de formación profesional, el cual está fundamentado filosóficamente en la concepción Humanista. Sin embargo, su pertinencia e implementación no ha tenido una valoración objetiva que permita conocer a ciencia cierta el impacto que ha tenido en las

prácticas del profesorado universitario, abriéndose así una ventana de oportunidad a la investigación en este sentido.

Por otro lado, la autorrealización, concepto identitario del modelo institucional convertido en un eje transversal de formación profesional, se olvida de conceptualizar dicha autorrealización en los docentes que implementan los programas, situación que parece contradecir al modelo universitario cuando se hace referencia a la presencia de estrés y malestar docente, generando las interrogantes en busca de alguna explicación.

En apego al cumplimiento de las normativas nacionales e internacionales respecto a las condiciones de trabajo, es importante y necesario atender las recomendaciones que en materia de seguridad y salud laboral deben realizar las organizaciones en favor de generar las mejores condiciones para la realización del trabajo decente, esta idea cobra mayor relevancia gracias a la identidad universitaria de la UATx que en concordancia con el modelo humanista, Maslow sostiene que “la actualización de los potenciales humanos solo es posible – a nivel de masas – en buenas condiciones (...) los buenos seres humanos necesitan, en general, de una buena sociedad donde crecer” (Maslow, 2008, p. 26).

CAPÍTULO 3. REFERENTE CONTEXTUAL

3.1 Marco legal respecto al estrés laboral

En la actualidad, los cambios derivados del mundo globalizado han impactado todos los sectores de la actividad humana, a su vez, la profesión docente no ha sido la excepción. Este cambio en el rol del docente, enmarcado por las crecientes exigencias de la sociedad, supone altos niveles de agotamiento. Para la Organización Internacional del Trabajo (2016) el estrés “es la respuesta física y emocional a un daño causado por un desequilibrio entre las exigencias percibidas y los recursos y capacidades percibidos de un individuo para hacer frente a esas exigencias” (Esteras et al., 2018, p. 2).

Especialistas en seguridad y salud de la Unión Europea, han señalado que “el estrés relacionado con el trabajo se ha convertido en uno de los riesgos emergentes más preocupantes” (Esteras et al., 2018, p. 9). El interés que motiva a realizar la presente revisión ha sido la constante preocupación sobre cómo el profesorado vive la labor académica en la actualidad cuando el trabajo docente demanda tanto quehacer.

En este apartado se presenta una selección de documentos internacionales, regionales y nacionales que abordan aspectos relacionados con la salud laboral, la prevención de riesgos psicosociales y el estrés en los trabajadores. Se considera enfermedad profesional a condición patológica derivada de la relación del trabajador con su entorno laboral.

3.2 Normas internacionales del trabajo

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) ha suscrito convenios, protocolos y recomendaciones con distintas naciones sobre seguridad y salud en el trabajo, estos son: Convenio sobre seguridad y salud de los trabajadores, 1981 (núm. 155), Protocolo de 2002 relativo al Convenio sobre seguridad y salud de los trabajadores, 1981(P155), Recomendación sobre seguridad y salud de los trabajadores, 1981 (núm. 164), Convenio sobre los servicios de salud en el trabajo, 1985 (núm. 161), Recomendación sobre los servicios de salud en el trabajo, 1985 (núm. 171), Convenio sobre el marco promocional

para la seguridad y salud en el trabajo, 2006 (núm. 187), Recomendación sobre el marco promocional para la seguridad y salud en el trabajo, 2006 (núm. 197), Recomendación sobre la protección de la salud de los trabajadores, 1953 (núm. 97), Recomendación sobre los servicios sociales, 1956 (núm. 102) y la Recomendación sobre la lista de enfermedades profesionales, 2002 (núm. 194).

Los valores fundamentales reflejados en las normas de la OIT sobre seguridad y salud en el trabajo se refieren a tres principios fundamentales: (i) el trabajo se debe realizar en un medio ambiente de trabajo seguro y saludable; (ii) las condiciones de trabajo deben ser coherentes con el bienestar y la dignidad humana de los trabajadores; (iii) el trabajo debe ofrecer posibilidades reales para el logro personal, la autorrealización y el servicio a la sociedad.

El Convenio sobre seguridad y salud de los trabajadores, 1981(núm., 155), la cual entró en vigor dos años después y fue ratificada por México en 1984, indica que se deberá formular, poner en práctica y reexaminar periódicamente una política nacional coherente en materia de seguridad y salud de los trabajadores y el medio ambiente laboral.

A fin de dar cumplimiento a la política, las funciones de la misma deberán atender la determinación de las condiciones que rigen la concepción, la construcción y el acondicionamiento de las empresas. Deberá tomarse en cuenta en consideración los riesgos para la salud causados por la exposición a sustancias o agentes. Se deben establecer y aplicar procedimientos para la declaración de accidentes de trabajo y enfermedades de trabajo, así como su publicación anual. Se deberá realizar encuestas cada vez que se presente un accidente de trabajo, un caso de enfermedad profesional o cualquier otro daño a la salud producto del trabajo.

En el mismo convenio en el artículo 14 se indica que,

Deberán tomarse medidas a fin de promover, de manera conforme a las condiciones y a la práctica nacionales, la inclusión de las cuestiones de seguridad, higiene y medio ambiente de trabajo en todos los niveles de enseñanza y de formación, incluidos los de la enseñanza superior técnica, médica y profesional, con objeto de

satisfacer las necesidades de formación de todos los trabajadores (Organización Internacional del Trabajo, 2019).

Con adición al convenio se presenta el Protocolo de 2002 sobre seguridad y salud de los trabajadores, 1981(P155) el cual entró en vigor en 2005 cuyo objetivo es el establecimiento y aplicación de procedimientos para la declaración de accidentes de trabajo y enfermedades profesionales por parte de los empleadores, así como la publicación anual de informes sobre las medidas tomadas en la aplicación de la política. Para efectos del protocolo, se entiende como accidente de trabajo a los accidentes ocurridos en el curso del trabajo y enfermedades profesionales designa toda actividad contraída por exposición a factores de riesgo que resultan de la actividad laboral.

El Convenio sobre el marco promocional para la seguridad y salud en el trabajo, 2006 (núm. 187) junto con la Recomendación que lo acompaña (núm. 197) se centra en la prevención de enfermedades y muertes ocasionadas por el trabajo cuyo objetivo es promover medidas que garanticen un medio ambiente de trabajo seguro y saludable, así como evaluar periódicamente las medidas implementadas en materia de salud y seguridad en el trabajo.

3.3 Normas regionales

Los jefes de estado del Mercado Común del Sur (MERCOSUR), pronuncian la declaración sociolaboral que, en materia de salud y seguridad en el trabajo, en el artículo 17, señala que los trabajadores tienen derecho a ejercer sus actividades en un ambiente sano y seguro, preservando la salud física y mental a tiempo que estimule su desarrollo y desempeño profesional. Los mandatarios se comprometen a formular, aplicar y actualizar políticas públicas que generen programas en materia de salud y seguridad de los trabajadores con la finalidad prevenir los accidentes de trabajo y las enfermedades profesionales (Organización de Estados Americanos, 2019).

3.4 Legislación nacional

México ha ratificado todos los convenios, protocolos y recomendaciones en materia de salud y seguridad laboral. A través de la Ley Federal del Trabajo se regulan las

relaciones obrero – patronales en términos de protección a los derechos laborales y las garantías individuales. Entre sus principios destaca el reconocimiento de las normas de trabajo como garante para conseguir el equilibrio entre los factores de producción y la justicia social, así como propiciar el trabajo digno o decente en todas las relaciones laborales (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019).

En México el Reglamento General sobre Seguridad y Salud, tiene por objeto establecer las disposiciones en materia de seguridad y salud en el trabajo que deberán observarse en los centros de trabajo, a efecto de contar con las condiciones que permitan prevenir riesgos y garanticen a los trabajadores el derecho a desempeñar sus actividades en entornos que aseguren su vida y salud, con base en lo que señala la Ley Federal del Trabajo. En el mismo documento se define la enfermedad de trabajo (la OIT considera esto como enfermedad profesional) a todo estado patológico derivado o que tenga origen o motivo en el espacio laboral. También considera a los factores de riesgo psicosocial como aquellas condiciones que pueden provocar trastornos de ansiedad, no orgánicos del ciclo sueño-vigilia y de estrés grave y de adaptación, derivado de la naturaleza de las funciones del puesto de trabajo, el tipo de jornada laboral y la exposición a acontecimientos traumáticos severos o a actos de violencia laboral, por el trabajo desarrollado (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019).

3.5 La Universidad Autónoma de Tlaxcala

En este contexto es que la Universidad Autónoma de Tlaxcala como la institución pública de educación superior más importante del Estado, asume la misión de generar conocimientos, formar profesionales e investigadores honestos, competitivos y comprometidos con la justicia social, el respeto y la pluralidad para contribuir al desarrollo perdurable del estado y del país (UATx, 2013). A su vez, asume la visión de ser reconocida como una de las instituciones más importantes de educación superior en el ámbito nacional e internacional, por sus programas educativos de buena calidad, su investigación científica, desarrollo tecnológico, realización humana, vinculación social e innovación educativa, como resultado de planeación institucional, gestión eficiente y transparencia en el manejo y aplicación de recursos.

Los valores en los que se forma el estudiante universitario son: justicia social, tolerancia, compromiso, autorrealización y respeto y honestidad. También se ha descrito las competencias que de orden genérico caracterizan al *homo universitatis*: analítico, comprensivo, predictivo, innovador y propositivo, así como la actitud de este: coexistente, democrático, solidario, inclusivo y universal.

Modelo pedagógico institucional de la UATx

El modelo pedagógico que caracteriza a la UATx, recupera la noción de autorrealización para dar identidad al proceso formativo de la universidad en sus distintos espacios académicos. En el documento del modelo se enuncia que la autorrealización es entendida como la capacidad del ser humano de ser autoconsciente, capaz de desplegar todo su potencial e inmerso en una realidad compleja de relaciones y procesos dinámicos.

El Modelo Humanista Integrador basado en Competencias (MHIC) aspira a la formación del estudiantado con base en los lineamientos de política educativa internacional y nacional basada en el desarrollo de competencias profesionales. En este sentido, la finalidad educativa apuesta por la formación de un universitario que comprenda los aspectos económicos, políticos y culturales de la sociedad diversa.

El MHIC hace frente a los siguientes retos: atender la necesidad de calidad educativa, un modelo educativo basado en competencias con una visión humanista, un currículo semiflexible, pertinencia curricular con los nuevos perfiles de egreso a través de la definición de competencias genéricas y específicas a partir de su contexto profesional, la inclusión de un enfoque socio-constructivista centrado en el aprendizaje, además de la incorporación de las TIC al proceso educativo.

Ideario educativo. En la conformación del modelo institucional se afirma que la idea no es que la Universidad va a formar seres humanos integrados, como si fuera la producción de objetos en serie, pues la formación de seres humanos autoconscientes no puede reducirse a una lógica de ese tipo. En el documento se indica que la Universidad aspira a proporcionar experiencias que permitan a los universitarios tomar conciencia tanto de su realidad multidimensional como de la complejidad de la realidad socio histórica en la que están insertos y, en esa medida, hacerlos conscientes de las posibilidades que tienen para

integrar su sentido humano, es decir, hacerlos conscientes de las opciones que tienen para realizarse como auténticos seres humanos.

La propuesta del núcleo del Modelo Educativo Humanista Integrador (UATx, 2013) basado en Competencias de la UATx se sustenta en:

“La autorrealización como eje transversal y articulador de las demás actividades sustantivas de la educación universitaria (docencia, investigación, extensión). La Universidad asume que la formación de un universitario requiere que comprenda tanto la dimensión económica como política, cultural y ecológica de la vida contemporánea, sin dar énfasis especial a ninguna de las dimensiones, y relacionándolas con otros aspectos de la multidimensionalidad humana. El Modelo Educativo aspira a formar un universitario que comprenda los aspectos económicos y políticos de su sociedad y las diversas maneras que tiene para insertarse como trabajador, profesionista, consumidor y ciudadano, tanto en una sociedad local como global” (UATx, 2013, p. 27)

Se menciona el modelo de la Universidad Autónoma de Tlaxcala se basa en el currículo educativo humanista integrador, donde lo importante no es exclusivamente educar para la competitividad, homogeneidad y comparabilidad entre universidades, sino de manera fundamental se busca incidir en la formación de aspectos profesionales, personales, sociales, culturales y ético - valorales, tomando en cuenta el contexto nacional e internacional.

A partir de este planteamiento, la Universidad lleva a cabo un acompañamiento institucional unidireccional sistémico, dado que inicia desde el proceso de selección de estudiantes, cruza toda la trayectoria educativa (permanencia, egreso y titulación) y concluye con el seguimiento de egresados.

El lugar del docente en el MHIC. Con base en el modelo pedagógico institucional, se concibe al docente como gestor del aprendizaje. Desde lo que se ha venido planteando, se espera que el docente sea un gestor del aprendizaje, en el texto citando a Díaz-Barriga Arceo y Hernández Rojas (2010) se entiende al docente como capaz de,

Privilegiar estrategias didácticas que conduzcan a sus estudiantes a la adquisición de habilidades cognitivas de alto nivel, a la interiorización razonada de valores y actitudes, a la apropiación y puesta en práctica de aprendizajes complejos, resultado de su participación activa en ambientes educativos experienciales y situados en contextos reales (Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2013, p. 57).

En el documento del MHIC se indica además que las características del docente pueden objetivarse en el proceso de aprendizaje y generación de saberes y competencias que citando a Perrenoud (2009), se puede entender la función del docente como 1) Organizador de una pedagogía constructivista, 2) Garante del sentido de los saberes, 3) Creador de situaciones de aprendizaje, 4) Gestionador de la heterogeneidad y 5) Regulador de los procesos y de los caminos de la formación.

Además de las características mencionadas, el docente tiene un atributo más, la de ser *tutor*, pues se asume que la tutoría retoma un espacio significativo como una estrategia más que apuntala el proceso de formación integral del estudiantado. En este sentido, es importante recalcar que los objetivos que persigue la tutoría bajo el modelo educativo de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, se encuentran vinculados a la propuesta curricular y al modelo pedagógico que lo sustenta. Por lo tanto, la tutoría es concebida como una acción formativa tanto académica como humana, que permite potencializar las competencias genéricas y específicas propuestas por el MHIC.

Los docentes y la normatividad institucional. El docente de la UATx cumple una función sustantiva en el proceso de formación del estudiantado y como cualquier otra relación laboral está sujeto a contratos y convenios que determinan su función.

Relativo a esto, el docente está sujeto a la normatividad institucional, una de ellas es el “Reglamento de Personal Académico” que, en su artículo sexto se delimitan las obligaciones del personal académico en los siguientes doce incisos:

- I. Prestar su trabajo según el horario que señale la dirección del departamento, de acuerdo con su nombramiento;
- II. Participar en las actividades y eventos académicos que organice la universidad;
- III. Presentar al final de cada ciclo escolar a la dirección correspondiente un informe de sus actividades docentes;
- IV. Cumplir

las comisiones institucionales que le sean conferidas; V. Formar parte de comisiones y jurados de exámenes; VI. Participar en los cursos de actualización que promueva la universidad; VII. Mantenerse actualizado en sus conocimientos; VIII. Impartir la enseñanza de acuerdo con los planes, programas y calendario vigentes, evaluar los conocimientos en las fechas, hora y lugares que determinen las autoridades correspondientes; IX. Cumplir con los programas aprobados de la asignatura o asignaturas a su cargo, así como dar a los alumnos el programa y la bibliografía respectiva el primer día de clases; X. Defender la autonomía de la universidad, la libertad de cátedra e investigación y la libre expresión de las ideas; velar por el prestigio y fortalecimiento de la institución y contribuir a su engrandecimiento; XI. Presentar al director del departamento de su adscripción, dos meses antes del inicio de un nuevo período escolar, un proyecto detallado de las actividades que pretenda llevar a cabo durante el mismo y XII. Todas aquellas que establezcan su nombramiento y las normas universitarias (Universidad Autónoma de Tlaxcala, 1985, pp. 11–12).

En el mismo documento se encuentra descrito la integración del personal académico de la universidad que en el capítulo once lo clasifica en:

I. Técnicos académicos, II. Auxiliares de docencia e Investigación, III. Académicos de asignatura, IV. Académicos de carrera, V. Académicos visitantes y extraordinarios, VI Académicos eméritos (Universidad Autónoma de Tlaxcala, 1985, pp. 13–14).

A esta clasificación se añade otra según el tipo de nombramiento, el cual puede ser interino o definitivo, conforme a la asignación del tiempo del contrato puede ser por hora-semana-mes, medio tiempo y tiempo completo, de acuerdo a la definición de su designación puede ser ordinario, visitante, extraordinario y emérito, y de acuerdo a su categoría y nivel se clasifican en asociado o titular. En artículos subsecuentes se define la clasificación general del personal académico:

ARTÍCULO 13º. Son técnicos académicos aquellos que poseen la experiencia y aptitud suficiente en determinada disciplina para realizar tareas específicas y

sistemáticas de apoyo a los programas académicos o de otras actividades técnicas afines, en ningún caso serán responsables de un programa de docencia o de investigación.

ARTÍCULO 16°. Es auxiliar de docencia y/o investigación, el personal que ayuda a los profesores de asignatura y a los académicos de carrera en sus labores.

ARTÍCULO 17°. Son académicos de asignatura quienes imparten cátedra frente a grupo y son remunerados atendiendo exclusivamente al número de horas que señale su nombramiento o contrato. Podrán tener a su cargo una o varias materias, pudiendo ser ordinarios, extraordinarios o visitantes y ocupar las categorías A o B. Los académicos visitantes y extraordinarios siempre lo serán por contrato y los ordinarios interinos o definitivos.

ARTÍCULO 18° Son académicos de carrera quienes siendo de medio tiempo o tiempo completo se dediquen a la realización de las funciones sustantivas de la universidad, quedando a su cargo, preferentemente, la ejecución de los planes de desarrollo institucional y la formación del personal académico de la institución.

ARTÍCULO 21°. Es visitante el personal ajeno a la universidad que desempeñe funciones académicas específicas y por un tiempo determinado, las cuales podrán ser remuneradas por la universidad.

ARTÍCULO 23°. Es emérito el personal a quien la universidad honre con tal designación por haber prestado treinta años de servicio académico con gran dedicación y por sus méritos excepcionales (Universidad Autónoma de Tlaxcala, 1985, pp. 15–18).

En el mismo sentido, el docente universitario da cumplimiento a los ejes sustantivos planteados en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) que son: docencia, investigación científica y posgrado, extensión universitaria y difusión de la cultura (Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2015). Adicionalmente, el personal académico participa del programa institucional de tutorías como lo marca el Reglamento del Sistema Institucional de Tutorías

de la Universidad, por lo que semestralmente el docente universitario recibe su carga horaria con base en esas cuatro funciones sustantivas.

Mientras que las cuatro funciones son obligatorias para los docentes de tiempo completo, al resto de académicos (medio tiempo y hora clase; contratado por honorarios) le son asignadas las actividades de docencia y tutoría, considerando esta última como una responsabilidad inherente a la impartición de clase. En ocasiones, debido a las necesidades propias y crecientes de los programas de estudio, algunos docentes de contrato por honorarios son asignados a desarrollar actividades de gestión.

Facultad de Trabajo Social, Sociología y Psicología

Entre las facultades que integran a la UATx, se encuentra la de Trabajo Social, Sociología y Psicología (FTSSyP) que alberga cuatro programas de licenciatura, con una matrícula en el período otoño 2020 de 1837 estudiantes divididos en tres campus (Rectoría, Santa Apolonia Teacalco, San Pablo del Monte). En el mismo periodo, la facultad reporta una plantilla de maestros de 181, la distribución de docentes por programa se muestra en la tabla 4.

Tabla 4

Planta académica, otoño 2020

| Programa de Licenciatura | Distribución de docentes por tipo de contratación | | | | | Total, docentes |
|--------------------------|---|-------------------|--------------|------------|----------|-----------------|
| | Tiempo completo | Técnico académico | Medio tiempo | Hora clase | | |
| | | | | Nómina | Contrato | |
| Trabajo social | 19 | 3 | 4 | 10 | 17 | 53 |
| Sociología | 12 | 2 | 3 | 9 | 7 | 33 |
| Psicología | 18 | 2 | 1 | 36 | 35 | 92 |
| Psicoterapia | 2 | - | - | 1 | 10 | 13 |
| Total | | | | | | 181 |

Fuente: elaboración propia.

La FTSSyP está conformada por cuatro programas de licenciatura que representan una de las ofertas de mayor demanda en la UATx. De los programas de licenciatura, Trabajo

Social y Sociología son de mayor antigüedad mientras que el programa de Psicoterapia ha sido el último en ofertarse con apenas dos generaciones de egreso.

La visión humanista del modelo pedagógico institucional (MHIC) está alineada con lo planteado por la UNESCO (2015) en materia de política educativa en la que se reafirma la educación con mirada humanista que privilegie el acceso de la educación para todos. En ese sentido hay una relación directa entre el texto internacional y el modelo pedagógico local que en el año 2012 modificó sus planes y programas de estudio a este enfoque de formación. En el mismo documento de la UNESCO se enuncia también la formación por competencias resultado de procedimientos que favorezcan el desarrollo de estas. Resulta evidente también la incorporación de este objetivo estratégico en el modelo institucional, llamado así por competencias.

Así pensado el ideario educativo presenta elementos que se contraponen, por un lado, afirma que la formación profesional no puede ser pensada en una lógica de producción en serie, sin embargo, la idea de hacer realidad un perfil de ser humano y la incorporación de sistemas de gestión de la calidad hace pensar en la estandarización. La misma enunciación se reafirma al aspirar a formar un universitario en singular, con características específicas. Lo anterior ha de ser posible gracias al humanismo integrador, como se indica en el documento. Esta noción de integralidad tendría que considerar las individualidades, en plural, para arribar a la dignificación de la condición humana, esto en cierto sentido es una constante oposición conceptual que se identifica a lo largo del documento del MHIC.

Por otro lado, se reconoce la importancia de la autorrealización como eje de identidad universitaria y transversal en planes y programas de estudio, sin embargo, tanto en el documento internacional de la UNESCO (2015) de Replantear la Educación como el MHIC (2013) de la UATx carecen de sustento epistemológico que dé claridad a qué humanismo es del que se está hablando. El texto expone las competencias de un estudiante eficaz, competente y preparado para relacionarse con el mundo globalizado.

Siendo la autorrealización el eje transversal y elemento de identidad universitaria, destacan los valores descritos para el estudiante universitario llamado así *homo universitatis* quien aspira a ser: analítico, comprensivo, predictivo, innovador y propositivo,

así como la actitud que debe mantener: coexistente, democrático, solidario, permisivo y universal. Da la impresión de que los valores así pensados buscan desarrollar competencias de eficiencia y eficacia (características de los sistemas de gestión de la calidad), en contraste con los trabajos de Maslow (considerado el padre del humanismo) quien propone un humanismo que busca repensar al ser en el mundo y los hace en términos de los valores del ser: la verdad, el bien, la belleza, la perfección, la sensibilidad y la comprensión (Maslow, 2008).

3.6 Funciones y políticas educativas en la educación superior

En un primer momento, la función docente se caracterizó por ser la actividad por excelencia de los académicos de las instituciones de educación superior (IES). Sin embargo, las características de las funciones de los académicos han cambiado a la par de las diversas transformaciones del país. Cuatro son los momentos en los que se puede identificar estas transiciones (Galaz et al., 2008):

1. A principios de la década de los 70' s los entonces *catedráticos* ejercían su función en una actividad prestigiosa a la que se le dedicaban unas cuantas horas.
2. Hacia finales de 1970 y con una matrícula en notable aumento en las IES hubo la necesidad de que los académicos se dedicaran considerablemente a esta función. De ahí el origen del rol de *docente*.
3. Durante la década de los 80' s y con la crisis económica del país, los ingresos de los académicos disminuyeron considerablemente y ante ello emergió la posibilidad de hacer esfuerzos para buscar otras actividades en los docentes para hacerse llegar de mayores ingresos. Hacia 1984 y con la creación del Sistema Nacional de Investigación (SNI) se resalta el papel de *investigador* en los profesores que ven en esta función la posibilidad de obtener recursos adicionales.
4. A finales de los 90' s se arriba a una redefinición del rol del docente de las IES con miras a concebirlo como "*académico integral*" que desarrolla actividades de docencia, investigación, tutoría y gestión.

Estos momentos históricos han definido el quehacer del docente universitario hasta nuestros tiempos. Las políticas de corte neoliberal (Martínez y Preciado, 2009) han generado precariedad laboral propiciando condiciones para el desarrollo de estrés crónico o *burnout*. Se han incrementado las funciones y responsabilidades de los académicos, no así el salario ni la calidad de vida de este colectivo.

Por otro lado, hay una polarización entre un gremio pequeño (de profesores de tiempo completo) que tienen la posibilidad de acceder a los programas de estímulo (recursos extraordinarios) y la mayor cantidad de docentes por contrato eventual o de asignatura (la mayoría) que no tiene acceso a estas posibilidades de desarrollo, a pesar de ello, quienes se benefician de los recursos suelen compensar el bajo salario que ya de por sí perciben.

Una característica de las políticas neoliberales que han impactado a los docentes universitarios ha sido la flexibilidad contractual que somete a los académicos a condiciones de trabajo no decente (sin seguridad social ni protección sindical) e impactan en el creciente deterioro de la calidad de vida y generan malestar laboral (Venegas, 2013).

El contexto del trabajo docente se encuentra en la coyuntura de las normativas internacionales, nacionales y locales en materia de salud y seguridad laboral y las políticas educativas que han transformado el quehacer docente. Al mismo tiempo, a partir de la primavera del 2020 en que se declaró el confinamiento en casa por pandemia, el trabajo docente tuvo que adaptarse a condiciones de la docencia remota de emergencia que han derribado los límites de lo público y la vida privada, y se ha tenido que afrontar además entre las crisis de salud, económica y lamentables pérdidas de familiares y/o la propia enfermedad por COVID-19.

CAPÍTULO 4. UN CUERPO TEÓRICO PARA ENTENDER EL ESTRÉS Y EL MALESTAR DOCENTE

Este apartado se integra de tres secciones, la primera se centra en determinar un referente que permita comprender el estrés crónico. Se explica el Síndrome de *Burnout* a través del modelo tridimensional de Maslach (1996) operacionalizado a través del *Maslach Burnout Inventory* (MBI). Este modelo teórico ha tenido notable presencia en la investigación sobre estrés crónico y *burnout*. El modelo, además de ser frecuentemente citado en estudios afines, es útil para confirmar la presencia del estrés crónico en la población objetivo de la presente investigación.

En la segunda parte se abordan los factores o determinantes de malestar docente, en el que se destaca el trabajo de Esteve (1987) y se centra en identificar los indicadores de cambio social por los que ha transitado la función docente.

El tercer apartado está pensado para integrar una base teórica sociocrítica que permita entender el afrontamiento y el malestar docente, en el que se abordan las aportaciones de Abraham (1987) respecto a las actitudes ante el cambio social y las aportaciones de Berger y Luckmann (1995) en relación con la construcción social de la realidad.

4.1 Estrés crónico: síndrome de *burnout*

Uno de los referentes teóricos de mayor referencia en las investigaciones sobre estrés docente ha sido el modelo multidimensional propuesto por Maslach, denominado *Maslach Burnout Inventory* (MBI) el cual, desde una perspectiva psicosocial indica que el *burnout* es una respuesta al estrés crónico y se presenta como un síndrome que abarca tres dimensiones:

1. Agotamiento emocional, que se traduce en desgaste, pérdida de energía, agotamiento, debilitamiento y fatiga. El agotamiento emocional debe ser entendido como el cansancio físico y/o psicológico que suelen experimentar las personas que han desarrollado síndrome de *burnout* o se encuentran en proceso de desarrollarlo. Es un tipo de fatiga extrema en la que se vive con experiencias de debilidad,

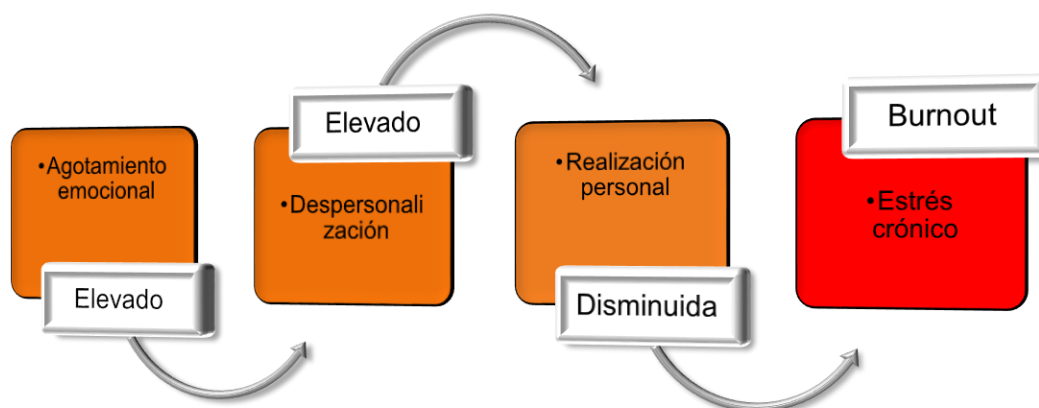
impotencia, sensación de estar rebasado por las exigencias laborales y sentimientos de fracaso.

2. Despersonalización, se evidencia en actitudes negativas o inapropiadas hacia los clientes, pérdida de idealismo e irritabilidad. La despersonalización también conocida como dimensión de cinismo, se refiere a la presencia de respuestas negativas por parte de quien experimenta burnout. Dichas respuestas muestran a los sujetos como poco sensibles e indiferentes hacia los otros con los que interactúa laboralmente, proyectando frecuentemente, en ellos la propia frustración
3. Reducción del logro personal que, se manifiesta en productividad o capacidad reducida, baja moral, retraimiento e incapacidad para afrontar. Cuando la dimensión de realización personal se encuentra disminuida, indica que, el sujeto experimenta una percepción empobrecida del logro personal y profesional dando como resultado un juicio crítico de autovaloración negativa (Maslach, Jackson, y Leiter, 1996, pp. 204–204).

Uribe (2016) afirma que el MBI ofrece un modelo tridimensional sobre estrés crónico o síndrome de burnout que, ha sido aceptado por la mayoría de los investigadores del tema. El modelo de Leiter y Maslach propone que el estrés crónico es el resultado de un proceso que se desarrolla en tres fases, empieza con *cansancio emocional* resultado del desequilibrio entre las demandas institucionales y los recursos personales para atenderlas, ante este desajuste se produce *despersonalización* entendida como mecanismo de afrontamiento y concluye con la *falta de realización personal* al no tener éxito ante las expectativas de logro exigibles.

Investigaciones desarrolladas bajo este paradigma han evidenciado la presencia de agotamiento emocional como la primera fase de desarrollo del estrés crónico que podría indicar altos niveles de fatiga psíquica. En la figura 7, se muestra gráficamente el modelo.

Figura 7. Modelo tridimensional Maslach Burnout Inventory (MBI)



Fuente: adaptado de Maslach, Cristina, Susan E. Jackson, y Michael P. Leiter. 1996. Maslach Burnout Inventory. 3rd ed. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

El modelo multidimensional del síndrome de *burnout* de Maslach se ha plasmado en el diseño del inventario denominado *Maslach Burnout Inventory (MBI)* con el cual se evalúa el estrés crónico. El instrumento de medición del estrés ha sido utilizado para evaluar el estrés en personas con diferentes ocupaciones, entre estas, la profesión docente. Sus autores, manifiestan que son varias las razones por las que en esta profesión el uso del MBI en la evaluación del estrés crónico ha ocupado una atención mayor. En primer lugar, se considera que la docencia es una de las profesiones más numerosas y visibles en Estado Unidos, en segundo lugar, la docencia ha estado sujeta a mayores presiones por parte de la sociedad y finalmente el tercer motivo es que se ha confirmado en diferentes informes de investigación que muchos profesionales han abandonado la profesión y que cada vez son menos quienes buscan convertirse en docentes (Maslach et al., 1996, p. 205).

4.2 Modo de afrontamiento ante el estrés

Los efectos del estrés suelen variar dependiendo de una combinación de múltiples factores. El modo de afrontar el estrés demuestra cómo reaccionan las personas ante situaciones de tensión. Probablemente algunas personas se adapten a condiciones de tensión mientras otras las evitan. Es probable también que, mientras algunas personas afrontan las tensiones tomando sus decisiones racionalmente otras en cambio, reaccionan

tratando de minimizar el impacto emocional de los estímulos que consideran amenazantes. No hay un referente universal sobre el modo de afrontar de las personas, sin embargo, hay aproximaciones que nos ayudan a comprender cómo se da este proceso.

Lazarus y Folkman (1986) han proporcionado una base teórica para entender el afrontamiento, concepto que definen como “aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo” (p.164). Los autores plantean que las personas realizan un proceso cognitivo a través del cual valoran las consecuencias de las condiciones estresantes que experimentan, esta primera etapa del proceso cognitivo es identificado por Lazarus y Folkman como evaluación primaria, luego, si dicha valoración resulta amenazante para su estabilidad emocional, la persona valora la disponibilidad de los recursos disponibles para evitar o disminuir las consecuencias del estímulo identificado como estresor (evaluación secundaria) (Lazarus y Folkman, 1986).

Cabe señalar que, si la evaluación secundaria da como resultado que se está ante un estímulo amenazante, se presentará una respuesta de estrés con características fisiológicas, cognitivas, emocionales y conductuales (Lazarus & Folkman, 1986).

De la propuesta de Lazarus y Folkman (1986) se identifican dos modos de afrontamiento ante el estrés, el primero se forma por una serie de estrategias dirigidas a manejar o alterar el problema que está causando el malestar, el segundo modo se compone por estrategias que se realizan para lograr una regulación emocional del problema. Cualquier reacción ante un estímulo potencialmente amenazante es considerada como modo de afrontamiento

El uso de estos modos de afrontamiento suele estar determinada por la misma naturaleza del estresor, así como de las características individuales de la persona que afronta la tensión, es decir; los modos de afrontamiento dependen de la interpretación que el individuo haga de las situaciones o estímulos estresantes.

4.3 Determinantes de malestar docente

El estrés y malestar docente se ha estudiado desde diversos enfoques teóricos. A la fecha, no hay un modelo único que explique en su totalidad el fenómeno. Diferentes visiones ofrecen una imagen de conjunto que permite comprender las circunstancias que rodean el trabajo docente. El estado del arte ha permitido constatar que las posturas teóricas sobre las que se han hecho las investigaciones van desde los enfoques psicosociales, clínicos y de la salud, hasta los enfoques sociológicos. Expertos en el tema sugieren que la mejor forma de abordar esta problemática debe ser desde enfoques multidisciplinarios.

Esteve (1987), investigador sobre el malestar docente, esboza a modo de indicadores de malestar docente, una serie de condiciones que han caracterizado en los últimos tiempos a la actividad docente. En su trabajo recupera la clasificación establecida por Blase (1982) en el que distingue factores determinantes de malestar docente en dos niveles al que denomina: factores de primer orden y segundo orden.

Son doce los indicadores que propone el autor, de los cuales, los primeros nueve pertenecen a factores de segundo orden o contextuales y los restantes a factores de primer orden o directos a la práctica docente.

Factores de segundo orden:

1. Utopía, altas expectativas de la sociedad y aumento de exigencias sobre los profesores.
2. Inhibición educativa de otros agentes de socialización.
3. Ruptura del consenso social sobre la educación.
4. Cambio de expectativas respecto al sistema educativo.
5. Modificación del apoyo de la sociedad al sistema educativo.
6. Descenso en la valoración social del profesor.
7. Aumento de las contradicciones en el ejercicio de la docencia.
8. Cambio en los contenidos curriculares.
9. Desarrollo de fuentes de información alternativas a la escuela.

Factores de primer orden:

10. Escasez de recursos materiales y deficientes condiciones de trabajo.

11. Cambios en la relación profesor - alumno.
12. Fragmentación del trabajo del profesor.

Los indicadores planteados por Blase (1982) y Esteve (1987) muestran cómo desde hace varias décadas se identificaban factores estresantes del sistema escolar que impactan, no solo en la calidad educativa sino también en la función y rol de los docentes.

Por otro lado, las políticas educativas instrumentadas en las últimas tres décadas relacionadas con la educación superior indican el inicio de un proceso de *corporativización* de las universidades que, como indica Berg y Seeber (2022) se instrumentan como “modelos organizativos de control y evaluación propios de empresas que compiten en la economía de mercado han sido adoptados por las universidades, bajo pretexto de una mayor eficiencia y rigurosidad” (p.9).

Galaz, Padilla y Gil (2008) en su análisis sobre la educación superior mexicana señalan que, “la educación superior mexicana busca, desde ya varios años, mejorar y transparentar sus procesos de gestión y administración. En estos esfuerzos, muchas IES han certificado procesos administrativos, reducido personal y asumido políticas administrativas características de organizaciones con fines económicos” (p. 64).

Dicha administración, actualmente se encuentra sostenida por la Organización Internacional de Normalización (ISO 9000:2000) cuya principal actividad es la elaboración de normas técnicas para ofrecer niveles de homogeneidad en relación con la gestión, prestación de servicios y el desarrollo de productos. Es a través de dichas normas que incorporadas a la administración de las universidades se busca la gestión de “calidad” y la “mejora continua” del sistema educativo (ISO, 2000).

Por lo tanto, ante una administración de tipo empresarial enfocada a delinear el rendimiento docente como al de la producción en serie de mercancías, se puede explicar por qué los docentes desarrollan su trabajo ante condiciones que generan estrés crónico y malestar psíquico. Ante estas circunstancias, el docente reacciona de diversas maneras. Abraham (1987), propone una clasificación de cuatro tipos de reacciones en forma de actitudes que el docente manifiesta ante el cambio social descrito por Esteve (1987), el cual se puede enlazar con el estrés ocasionado por el tipo de administración empresarial en las

instituciones de nivel superior hoy en día. En la clasificación de Esteve se distinguen 1) los profesores que logran adaptarse aceptando el cambio, 2) quienes son incapaces de afrontarlo y adaptarse, 3) quienes se viven desde la ansiedad y la depresión y 4) quienes aceptan la presencia del conflicto y la incorporan sin mayor sobresalto.

4.4 La construcción social de la realidad

La obra escrita por Berger y Luckmann (1995) es un planteamiento desde la sociología del conocimiento cuya tesis central versa en el principio que enuncia que la realidad (propiedad de los fenómenos por el solo hecho de existir) se construye socialmente y que el conocimiento es entendido como la certidumbre que el sujeto tiene de que los fenómenos sean reales. La sociología del conocimiento tiene la tarea de explicar y comprender cómo se producen estos procesos. Desde este punto de vista, los autores afirman que para entender la realidad y el conocimiento se debe considerar la relatividad social que indica que lo que es real para una cultura no lo es para otra, de tal manera que la postura desde la mirada sociológica obedece al interés por saber cómo se construye el conocimiento en las sociedades y cuál es el proceso por el que llega a constituirse como realidad.

Los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana

Según Berger y Luckmann (1995), la vida cotidiana se aprende gracias a las rutinas que mientras no rompan el equilibrio serán percibidas como naturales y no problemáticas, sin embargo, hay áreas de la realidad a la que es difícil acceder y reciben el nombre de zonas limitadas de conocimiento.

Según los autores, se dispone de un lenguaje común para nombrar las experiencias aun cuando devengan de zonas limitadas de conocimiento, es decir que lo poco comprensible se traduce o deforma al lenguaje común para incorporarlo a la vida cotidiana. Además, la vida cotidiana sucede en un tiempo y espacio delimitado por la cultura y, en consecuencia, circunscrita a estructuras preestablecidas por la misma sociedad donde se desarrolla el individuo.

La cotidianidad es la forma de interacción social que se construye y comparte con los otros en encuentros cara a cara. En la cotidianidad las relaciones son aprehendidas como importantes en la medida en que hay coincidencia directa, por lo que, si la experiencia es indirecta y se aleja del aquí y ahora, las relaciones se pueden volver anónimas.

La vida cotidiana, mencionan los autores, sólo es posible gracias al uso del lenguaje; entendido como sistema de significación y producción humana de signos. El lenguaje como conocimiento de la vida cotidiana tiene su origen en la interacción de los individuos de las situaciones cara a cara. El lenguaje obliga a sus hablantes a adaptarse a sus pautas, tipifica experiencias obligándoles a adaptarse a sus propias pautas. El lenguaje es capaz de transitar en el tiempo y objetivar experiencias de zonas limitadas de significado. Gracias al lenguaje, se pueden construir enormes edificaciones de representación simbólica y con ello se puede dominar la realidad de la vida cotidiana.

En su obra, Berger y Luckmann (1995) afirman que la vivencia de la vida cotidiana es posible gracias al sentido común que se comparte con los otros, estos cuerpos específicos de conocimiento son afectados por la participación de los sujetos que al interactuar la modifican y recrean. El acopio de conocimientos es compartido y contiene pautas y límites, en la interacción con los otros se desarrolla un conocimiento de receta, es decir, maneras aprendidas de proceso ante algo hasta que no se demuestre una manera diferente de resolverlo. Además, hay una distribución social del conocimiento, lo que quiere decir que diferentes personas poseen en diferente nivel el conocimiento de la realidad compartida.

La sociedad como realidad objetiva: la institucionalización

Berger y Luckman (1995) mencionan que, en toda actividad humana hay actos que se repiten con frecuencia y por lo tanto están sujetos a la habituación y a la repetición por economía de esfuerzo. Estas acciones aprendidas habitualmente se incorporan al repertorio de experiencias significativas para los sujetos que encuentran una ventaja psicológica en esos conocimientos de receta. Ante esta repetición es fácil predecir la creación de patrones de respuesta ante los hechos.

A la par que se desarrolla la habituación se desarrolla la institucionalización. Se reconoce que las instituciones son precedidas por una historia que les da origen. Los autores mencionan que las instituciones por el hecho de existir poseen mecanismos de control que les asegura llevar a sus integrantes a una meta preestablecida, sin embargo, la cotidianidad de los individuos se complejiza en el grupo social. La vida de sentido común y de rutinización se vuelve cotidiana y se desarrolla bajo un nivel bajo de atención, de tal manera que las acciones ya no representan asombro ante los demás, lo cual ocurre ante sus ojos como hechos triviales y faltos de preocupación. La organización social así planteada garantiza la institucionalización en expansión, afirman los autores. Según la obra citada, la realidad compartida en estos términos se espesa y se endurece, logrando así implantarse en la conciencia, lo que en un momento empezó como algo nuevo se vuelve conocimiento de proceder que construye la realidad de las cosas y que al masificarse se internaliza haciendo difícil su modificación.

Los autores afirman que el mundo institucional se asume como realidad objetiva y agregan que el mundo institucional requiere legitimarse, es decir explicarse y justificarse. Esto se puede lograr gracias al mecanismo de control social de tal manera que mientras más institucionalizado esté el comportamiento se hace más previsible y en consecuencia controlado. La institucionalización tiene una tendencia a la cohesión afirman los autores, algunas acciones podrán ser compartidas por el grupo social o muchas áreas del comportamiento serán relevantes solo para algunos integrantes del grupo. En consecuencia, toda agrupación posee un conocimiento de receta transmitido generación tras generación, pautas de comportamiento adecuadas al entorno, y definición y construcción de funciones y roles acorde a la institución.

Sobre la sedimentación de conocimiento y la tradición del grupo, Berger y Luckmann (1995) aseguran que solo algunas experiencias adquieren el carácter de significación necesaria para ser retenidas en la memoria y por tanto sedimentadas. Según los autores, cuando la experiencia es compartida por varios sujetos quedará sedimentada intersubjetivamente con probabilidad de lograr nexos firmes entre ellos.

Añaden los autores que, en cualquier sistema institucional, se encuentra una organización en roles que funcionan en contextos específicos. Quien desempeña el rol al

mismo tiempo replica el orden institucional, esto significa que hace cumplir las normas a tiempo que sirve de control institucional, lo que significa que los roles representan el orden institucional, esto es, el rol por sí mismo posibilita que la institución exista.

Respecto a los modos de institucionalización, los autores de la construcción social de la realidad afirman que, cuando en el mundo social se comparten las estructuras por la mayoría de los individuos el nivel de institucionalización tiene a ser más amplio, por el contrario, a pesar de que el comportamiento institucionalizado tiende a expandirse y en ocasiones es irreversible, en ciertas áreas de la vida social puede haber una desinstitucionalización. Dado que en una sociedad no puede haber una institucionalización total, pues de haberla, todos los problemas serían comunes lo mismo que las soluciones, sin embargo, esto difícilmente ocurre en su totalidad.

Legitimación

Sobre los orígenes de los universos simbólicos, los autores afirman que un comportamiento se legitima en dos niveles: horizontal en relación con las funciones de rol de otros miembros del grupo y vertical, en relación consigo mismo, en espacio vital. La legitimación se presenta en tanto una generación transmite a otra el aprendizaje, constituyendo así la legitimación con base en el proceso de explicar y justificar el orden establecido, es decir que la legitimación se logra tanto racional como normativamente.

Berger y Luckmann (1995) mencionan que la legitimación se da en un proceso de diferentes niveles: I. Legitimación incipiente; II. Propositiones teóricas en forma rudimentaria; III. Teorías implícitas de un cuerpo de conocimiento diferenciado y IV. Universos simbólicos. En este último nivel es donde se alberga la fuente de todos los significados de la experiencia humana. Al universo simbólico, el lugar para la aprehensión subjetiva es al que aspira llegar el mundo institucionalizado. Añaden los autores, el universo simbólico ordena y por ende legitima los roles y funciones de los individuos, de tal manera que lo que parecía aterrador o desconocido en un principio se vuelva accesible y con significado, convirtiéndose en el marco de referencia de los individuos que han aprehendido esa realidad.

Respecto a los mecanismos conceptuales para el mantenimiento de los universos simbólicos, los autores afirman que estos cuerpos de conocimiento son considerados una construcción cognoscitiva. Todo comportamiento que busca institucionalizarse atraviesa desde el conocimiento de receta hasta su retención a nivel simbólico, sin embargo, surge un problema, la institucionalización nunca se logra de manera total, algunos individuos no logran habituarse al mundo social como les ha sido transmitido. Por otro lado, se acepta el hecho de que el mundo social construido por la actividad humana puede cambiar por acciones concretas de los seres humanos. Los especialistas en alguna área del conocimiento reclaman la supremacía de este, llegando incluso a rivalizar con otro grupo autodenominado también como experto, que les asegure poder legitimar una organización social para mantener los universos simbólicos. Una manifestación de estos predomios es la construcción de monopolios. Estos surgen según los autores, cuando una sola tradición simbólica mantiene el universo en particular, por lo que los individuos que viven en ese grupo tienen que aceptar esa tradición establecida, compartir su ideología y sumarse a perpetuarla para conservar el orden institucionalizado.

Este cuerpo teórico permite integrar las tres líneas teóricas que van desde el modelo del desarrollo del estrés crónico o *burnout* (Maslach et al., 1996), la propuesta de Esteve (1987) sobre los indicadores de malestar docentes ante el cambio social y desde la mirada sociocrítica una postura que puede explicar el malestar como construcción de un comportamiento socializado desde la construcción social de la realidad de Berger y Luckmann (1995).

CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo se presenta el diseño metodológico de la investigación sobre estrés y malestar en docentes universitarios. Se enuncia el posicionamiento filosófico y metodológico, la estrategia de investigación desde el estudio de caso, los sujetos de estudio o muestra y la construcción del instrumento de recogida de datos.

Para alcanzar los fines de este estudio se plantea una investigación mixta, descriptiva, analítica, correlacional con un diseño transversal. Tiene un enfoque fenomenológico y se utilizó el estudio de caso como estrategia metodológica.

5.1 Posicionamiento filosófico y metodológico de la investigación

Esta investigación tiene una base fenomenológica, este enfoque que se basa en los escritos del matemático alemán Edmund Husserl (1859-1938) es un método aplicado en estudios en las ciencias sociales, ciencias de la salud y de la educación (Creswell, 2007).

El estudio fenomenológico, describe la vivencia de un conjunto de personas y es un método que aporta una profunda comprensión de fenómenos compartidos por varios individuos. El propósito de la investigación fenomenológica es reducir las vivencias individuales a reconocimientos universales, es decir busca la comprensión de la naturaleza misma de las cosas. En términos generales, el investigador identifica el fenómeno de interés, luego recopila datos de la vivencia de las personas implicadas para pasar a la descripción compuesta de la experiencia de los individuos, esto significa reconocer la experiencia y cómo lo han vivido (Creswell, 2007).

Creswell (2007) plantea siguiendo a Husserl que, la realidad no se divide en sujetos y objetos, sino en la naturaleza cartesiana dual de ambos sujetos y objetos tal como aparecen en la conciencia, esto significa que la realidad de los fenómenos solo se puede percibir dentro del significado de la experiencia de la persona. La fenomenología es la ciencia de los fenómenos que se manifiestan a través de la conciencia y entre las características más destacadas que aporta la investigación fenomenológica cabe señalar:

- a) La primacía que otorga a la experiencia subjetiva inmediata como base del conocimiento.
- b) El estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos, teniendo en cuenta su marco referencial.
- c) El interés por conocer cómo las personas experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción (Latorre et al., 1996, p. 221).

Según Latorre et al., (1996), el propósito de la fenomenología es describir el significado de la experiencia desde la perspectiva de quienes la han vivido. En el proceso fenomenológico el análisis de la información se inicia tan pronto como ésta se obtiene, posteriormente el investigador debe abstraerse de dar posibles significados e interpretaciones tanto como le sea posible, para luego releer la información obtenida para lograr una comprensión global del de los fenómenos.

Una vez ha obtenido una comprensión general, identifica todas las unidades de significado y decide cuáles son importantes para su investigación. El proceso persigue la identificación de la estructura fundamental del fenómeno. El resultado describe lo sustancial de cada experiencia humana particular (p. 222).

Desde este paradigma de investigación se pretende arribar a los objetivos de la misma, dado que hablar sobre el malestar que se suscita de la experiencia colectiva forzosamente implica reconocer entre los informantes narrativas y posicionamientos propios que solo se podrían interpretar en el conjunto de experiencias compartidas, sin duda, el reto que presenta el este paradigma es justo la tarea por parte del investigador de mantener una actitud no intervencionista, actitud que para muchos investigadores resulta difícil y en ocasiones imposible.

5.2 Estrategia de investigación: Estudio de caso

Se ha elegido esta estrategia de investigación por ser acorde a los fines del fenómeno a estudiar, en el entendido que “el estudio de casos como método de investigación para el análisis de la realidad, ha tenido y tiene gran importancia en el desarrollo de las ciencias sociales” (Latorre et al., 1996, p. 233). La estrategia que se

presenta desde una metodología constructivista con énfasis en métodos cualitativos, también es compatible con perspectivas cuantitativas (Colina, 2014).

En el estudio de caso hay interés en los casos únicos y lo común que son los fenómenos que plantean, hay interés por comprender los casos que se viven en común. “El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1998, p. 11). Según Latorre et al., (1996), “un caso es algo específico, algo complejo, en funcionamiento” (p.16).

En un estudio de caso el investigador hace una selección estratégica de casos, guiado por el criterio de máxima rentabilidad, lo que obliga a elegir a ciertos informantes que además de ser una muestra clave para proporcionar información, sean accesibles, contribuyan a la investigación y estén dispuestos a proporcionar información relevante en favor del estudio.

La meta en el estudio de caso es la particularización no la generalización (Colina, 2014), no se debe confundir las generalizaciones estadísticas con las generalizaciones analíticas, en un estudio de caso “se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace” (Stake, 1998, p. 20). Se proclama ampliamente que el estudio de casos sea empático y no intervencionista, se trata de entender la naturaleza de las voces de los informantes, de ahí su relación con la metodología fenomenológica.

Procedimiento para realizar un estudio de caso

Creswell, (2007) presenta un planteamiento sobre la construcción de un estudio de caso:

1. Los investigadores determinan si un enfoque de estudio de caso es apropiado para el problema de la investigación.
2. A continuación, los investigadores deben identificar su caso o casos. Estos casos pueden involucrar a un individuo, varios individuos, un programa, un evento o una actividad. El caso puede ser individual o colectivo, multisitio o dentro del sitio, centrado en un caso o en un problema. La recopilación de datos en la investigación

de estudios de caso suele ser extensa, sobre múltiples fuentes de información, como observaciones, entrevistas, documentos, y materiales audiovisuales.

3. El tipo de análisis de estos datos puede ser un análisis holístico del caso completo o un análisis integrado de un aspecto específico del caso.
4. En la fase interpretativa final, el investigador informa el significado de caso, si ese significado proviene de aprender sobre el tema del caso (un caso instrumental) o aprender sobre una situación inusual (un caso intrínseco).

En esta investigación debido a que hay un interés único e intrínseco en el nivel de estrés de los docentes de la FTSSyP se ha elegido realizar un estudio intrínseco de casos.

5.3 Procedimiento metodológico de la investigación

En este apartado se describe la estructura desde la metodología constructivista fenomenológica que, de Latorre et al., (1996) dejando en claro que el diseño en la construcción de la metodología siempre quedará abierta a cambios y mejoras.

Según Latorre et al., en una primera fase exploratoria o de reflexión se identifica el problema, las cuestiones de la investigación, la revisión documental y la perspectiva teórica, posteriormente, en la fase de planificación se contempla la selección del lugar de la investigación y la selección de la estrategia de investigación. Luego se da paso a la fase de entrada al escenario, seguido de la fase de recogida y análisis de la información, fase de retirada del escenario y se finaliza con la fase de elaboración del informe.

5.3.1 Congruencia teórica

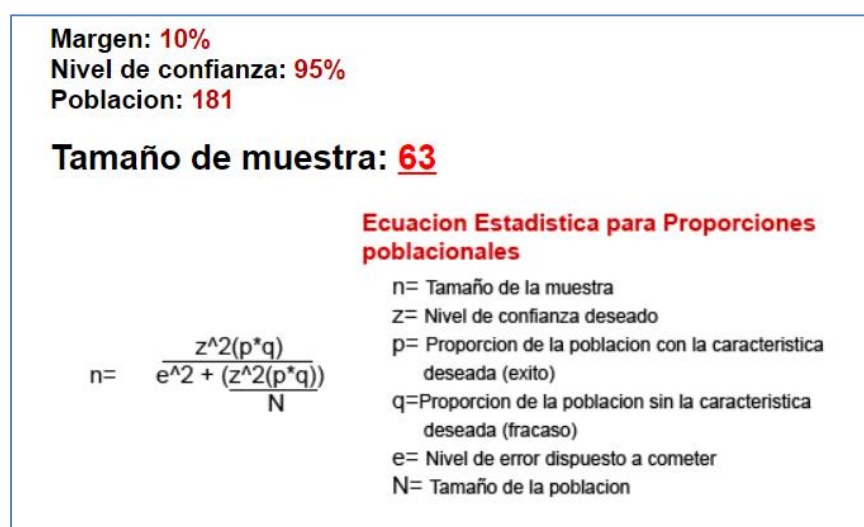
El proceso de investigación inició con la revisión de la literatura sobre el tema para construir los antecedentes de la investigación. Se eligió un marco teórico que oriente a la comprensión de la problemática (véase Anexo1), se establecieron las preguntas de investigación, los objetivos y la justificación del estudio.

5.3.2 Muestra

La población de estudio está representada por la totalidad de docentes adscritos a la FTSSyP en el periodo escolar otoño 2020. De acuerdo con los datos obtenidos por la

secretaría de facultad en el período que se indica fueron 181 académicos. De esta población, se calculó una muestra representativa con ecuación estadística para proporciones poblacionales considerando la totalidad de docentes, un margen de error del 10% y un nivel de confianza del 95% dando como resultado una muestra de 63 docentes como se indica en la figura 8.

Figura 8. Muestra estadística representativa



Fuente: adaptado de *calculadora de muestras en Asesoría Económica & Marketing*. (1 de agosto de 2020). AEM Research. *Obtenido de* https://www.corporacionaem.com/tools/calc_muestras.php.

El siguiente paso fue determinar los requisitos de inclusión de los participantes, los cuales fueron estar desempeñando la función docente en el período mencionado y participar voluntariamente en la investigación.

5.3.3 Instrumento de investigación

Se elaboró el instrumento de investigación mediante etapas (véase Anexo 2), su diseño incluye cuatro apartados: información sociodemográfica, prueba estandarizada (BMI - ES), escala de identificación de estrés y malestar, y escala de identificación de satisfacción laboral.

Información sociodemográfica. El apartado incluye datos de identificación: nombre, edad, género, fecha y lugar de nacimiento, estado civil, número de hijos, domicilio

actual, distancia del domicilio al centro de trabajo, correo electrónico y nivel máximo de estudios cursados. También se incluyen datos de adscripción a la facultad, fecha de ingreso, antigüedad, datos de contratación y funciones que desempeña. En la misma sección se indaga mediante preguntas abiertas la identificación de determinantes de estrés y/o malestar, así como la satisfacción laboral.

Maslach Burnout Inventory (MBI - ES). El segundo apartado del instrumento contempla la utilización de una escala de identificación de estrés crónico o *burnout* que ha sido ampliamente utilizada en investigaciones sobre estrés laboral. El MBI es una escala integrada por tres dimensiones, la subescala de agotamiento emocional la conforman los ítems 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 y 20 y se obtiene sumando los valores obtenidos en ellos, es la dimensión central del inventario y entre mayor sea el número obtenido será indicio de agotamiento emocional experimentado. La subescala de despersonalización la conforman los ítems 5, 10, 11, 15 y 22, cuanto mayor es la puntuación obtenida en esta subescala, se entiende que será mayor el grado de frialdad y distanciamiento que se tienen por el burnout experimentado. Finalmente, para obtener el nivel de realización personal, se suman los valores obtenidos en los ítems 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 y 21 y se entiende como una dimensión positiva del trabajo, lo que indica que una baja puntuación en esta dimensión será indicio de presencia de estrés crónico. La escala de 22 ítems busca identificar niveles de estrés bajo, medio y alto (Maslach et al., 1996). El uso de la escala en este estudio se justifica por la confiabilidad de su constructo y la utilidad para identificar los niveles de estrés crónico que presenta el profesorado estudiado.

Fuentes de estrés y/o malestar docente. Esta sección se conformó gracias a un estudio exploratorio con ayuda del método Delphi, desde la mirada de los afectados. El método Delphi es una técnica de recolección de información y se puede utilizar como un valioso instrumento de análisis y comprensión de realidades complejas. El método comprende tres características que aseguran su viabilidad estas son “el anonimato, la retroalimentación de sus respuestas y la recogida estadística de sus predicciones” (Bericat y Echavarren, 2008, p. 17). El objetivo básico de la técnica para el estudio que nos ocupa fue encontrar el consenso en los participantes a fin de reconocer cuáles son las determinantes de estrés y/o malestar docente.

Esta técnica se caracteriza por ser flexible en su diseño y adaptarse a las diversas necesidades por parte de los investigadores, se emplea la estadística para no discriminar información y se concluye una vez que se ha alcanzado el consenso y/o disenso que satisfaga la comprensión del objeto de estudio. La implementación se lleva a cabo mediante fases:

Fase 1: Formulación del problema, identificación del objetivo para el cual se lleva a cabo el estudio, formulación de las preguntas que se le realizarán a los expertos, y determinación del número de vueltas que se llevarán a cabo. Las preguntas deben ser precisas, cuantificables, e independientes. Fase 2: Determinación de los criterios para la selección de los expertos. Fase 3: Elección de los expertos. Fase 4: Desarrollo práctico-realización de las diferentes vueltas. Fase 5: Explotación de resultados, y elaboración del informe (Cabero e Infante, 2014, pp. 7–8).

El estudio exploratorio mediante esta técnica se desarrolló en tres rondas de aplicación. La muestra estuvo integrada por voluntarios que quisieron dar su testimonio una vez que se les informó sobre el objetivo del estudio. Por lo que los expertos fueron elegidos por poseer saber local y además formar parte de la población afectada, en total fueron 25 participantes. Este proceso permitió conformar una escala de frecuencia que consta de 39 ítems agrupados en siete categorías o fuentes de estrés relacionadas con: 1) el alumnado, 2) relaciones, respaldo y reconocimiento, 3) carga de trabajo, 4) condiciones de trabajo, 5) liderazgo y poder, 6) organización y gestión, 7) salario y contrato laboral y 8) condición actual de pandemia.

Fuentes de satisfacción laboral. Es una escala de frecuencia que se conformó del estudio exploratorio antes referido y que permitió integrar 25 ítems agrupados en seis categorías: 1) ambiente y relaciones, 2) formación profesional, 3) sentimiento de eficiencia y eficacia, 4) el aprendizaje de los estudiantes, 5) placer por ejercer una profesión que gusta, 6) la relación y el trato directo con el alumnado y 7) relacionado con el confinamiento por COVID-19.

El proceso de construcción de unidades generales de análisis (categorías) a través del método Delphi permitió la construcción de dos escalas de frecuencia lo que permite en

una aplicación masiva cruzar los indicadores con las variables que orientan esta investigación que son edad, género, antigüedad laboral y tipo de contratación. A su vez, las escalas referidas se convierten en un insumo para valorar las percepciones sobre estrés y satisfacción laboral del profesorado. La figura 9 muestra el proceso que se siguió.

Figura 9. Diseño constructivista fenomenológico del instrumento de investigación mediante la técnica Delphi



Fuente: elaboración propia.

Es importante señalar que, cuando ya se tenían construidas las escalas de fuentes de estrés y de satisfacción a través del método Delphi, surgió la pandemia por COVID-19, este acontecimiento obligó a añadir una categoría para cada una de las escalas mencionadas que sirvieran para recolectar la opinión de los docentes ante dicho suceso, de tal forma que estas dos categorías añadidas al cuestionario no fueron obtenidas a través

de la técnica Delphi. Las categorías relacionadas con el COVID-19 cuentan con 6 ítems sobre las fuentes de estrés y tres sobre las de satisfacción (véase anexo 3).

Además de la información sociodemográfica, los datos profesionales y laborales y las tres escalas antes referidas, el instrumento cuenta también con una pregunta abierta (¿Qué recomendaría para afrontar el estrés y el malestar docente en la FTSSyP durante la situación de normalidad académica y en el estado actual de pandemia?) la cual tiene el propósito de conocer los modos de afrontamiento que emplea el profesorado ante el estrés. Al inicio del instrumento empleado se presenta una descripción del objetivo general de la investigación, así como del consentimiento informado por parte de los participantes en la investigación.

Una vez finalizado el proceso de construcción del instrumento de investigación, este fue enviado por correo electrónico mediante el formulario de Google, facilitando así las respuestas de todos los participantes de la muestra a pesar del confinamiento durante los años 2020 y 2021.

Confiabilidad y validez del instrumento de investigación

Toda investigación parte de dos atributos que garanticen el buen resultado del estudio (Valenzuela y Barrón, 2014). En términos generales, la confiabilidad se refiere a la capacidad que tienen un instrumento de medir resultados consistentes y coherentes. En tanto la validez se refiere al grado en que el instrumento mide lo pretende medir (Hernández, Fernández, y Baptista, 2006). Estos constructos (validez y confiabilidad) son imprescindibles para realizar generalizaciones obtenidas de los hallazgos de una investigación.

Validez Cualitativa

El instrumento de investigación presenta confiabilidad en su diseño y validez en la elaboración por constructo, revisión de expertos, revisión de pares y validez de prueba.

Validez de constructo. Este tipo de validez está relacionada con la teoría. El instrumento de investigación se diseñó considerando la relación entre éste y el objeto de estudio. Los contenidos de las variables a analizar fueron determinados por la revisión de

la literatura y el marco teórico. El enfoque teórico presenta relación con el contenido del instrumento de medición.

Validez de expertos. También conocida como la voz calificada, el instrumento fue evaluado por cuatro expertos, de los cuales tres poseen experiencia disciplinar y uno experiencia técnica. Los cuatro tienen grado de doctor y se dedican a la investigación. Se solicitó a los mismos que hicieran una valoración cualitativa del instrumento y en formato libre comunicaron sus observaciones, mismas que se valoraron y se incorporaron a favor de la mejora del instrumento.

Validez por pares. La revisión por pares académicos fue una fase fundamental en el proceso de construcción del instrumento de investigación en la etapa de diseño mediante la técnica Delphi y posteriormente en la versión terminada del mismo. En total participaron 26 docentes (21 en la etapa de diseño de escalas y 5 en la revisión del instrumento finalizado).

Validez de prueba (por pilotaje). La prueba piloto consistió en la aplicación a cinco docentes con la finalidad de recoger observaciones respecto a la estructura y disposición del instrumento. Al respecto, se hicieron ajustes en la redacción y las opciones de respuestas de algunas preguntas en el apartado de datos sociodemográficos.

Confiabilidad por Alfa de Cronbach

Es un coeficiente que sirve para medir el grado de congruencia interna de una escala. Los valores obtenidos van de 0.00 y 1.0 donde cero significa nula confiabilidad y uno representa confiabilidad total (Hernández, 2014). En el caso del instrumento de investigación diseñado para este estudio se obtuvo un coeficiente por alfa de Cronbach de 0.93 (véase tabla 5).

Tabla 5*Confiabilidad del instrumento por Alfa de Cronbach*

| Escala | N de elementos | Alfa de Cronbach |
|--------------------------------------|-----------------------|-------------------------|
| Maslach Burnout Inventory (MBI) | 22 | 0.637 |
| Fuentes de estrés laboral (FE) | 39 | 0.969 |
| Fuentes de satisfacción laboral (FS) | 25 | 0.902 |
| En conjunto: MBI, FE y FS | 86 | 0.936 |

Fuente: N= número. Se muestran los valores obtenidos por escala y de forma agrupada. Elaboración propia con información de SPSS.

El instrumento de investigación cumple con las características de confiabilidad y validez para proceder a realizar análisis estadísticos y generalizaciones derivadas de los hallazgos obtenidos.

Aplicación del instrumento. Se aplicó por medio de la plataforma Google mediante la opción de formularios misma que se envió por correo electrónico a los participantes previo consentimiento informado y aceptar participar en la investigación. Participaron docentes de los cuatro programas de licenciatura de la FTSSyP y se contó con la autorización de los coordinadores de los programas educativos y el director de la facultad. El profesorado contestó el instrumento de investigación durante el período comprendido de noviembre de 2020 a marzo de 2021.

5.3.4. Tratamiento estadístico de la obtención de los resultados

Con los datos recabados en hoja de cálculo en Excel, se realizó la base de datos en el paquete estadístico SPSS versión 19 desde donde se realizaron los análisis de estadística descriptiva e inferencial. Se determinaron las frecuencias y porcentajes de las variables, se realizó análisis factorial exploratorio (AFE) y análisis factorial confirmatorio (AFC) de las escalas de FE y FS. Finalmente se realizó análisis valorativo de FE y FS para profundizar en la comprensión del desarrollo del malestar docente.

Análisis factorial de las escalas de fuentes de estrés (FE) y fuentes de satisfacción (FS)

El análisis factorial (AF) es un modelo estadístico que permite analizar la relación que hay entre variables (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010) y se utiliza con frecuencia como instrumento de investigación psicológica. El AF puede ser exploratorio o confirmatorio mientras el AFE se utiliza principalmente en la construcción de la teoría, el AFC sirve para corroborar la teoría, es decir “el AFC permite probar la estructura hipotetizada, poniendo a prueba si el modelo hipotetizado se ajusta adecuadamente a los datos” (Lloret-Segura et al., 2014, p.1155).

Pruebas estadísticas

Se eligieron las pruebas estadísticas para determinar si hay o no diferencias entre variables sociodemográficas y nivel de estrés percibido. Para este análisis se utilizaron dos pruebas, la *U* de Mann-Whitney para las variables de género y tener otro trabajo y la prueba de Kruskal-Wallis para las variables de edad, estado civil, edad de los hijos, distancia del domicilio al trabajo, antigüedad laboral, tipo de contratación, número de horas contratadas y funciones académicas universitarias. Posteriormente se utilizaron tablas de contingencia para mostrar las diferencias específicas de las variables en los casos donde se obtenga significancia.

Hipótesis. Se determinó como punto de partida la hipótesis nula e hipótesis alterna.
H₀: el nivel de agotamiento emocional, de despersonalización y de realización personal es igual entre las características de las variables sociodemográficas.

H_a: el nivel de agotamiento emocional, de despersonalización y de realización personal no es igual entre las características de las variables sociodemográficas.

Regla de decisión: el nivel de significancia debe ser menor o igual a 0.05 para rechazar la hipótesis nula. Es decir, $H_0: U_{ha} = U_{ma}$, $H_a: U_{ha} \neq U_{ma}$, $H_0: U_{1a} = U_{2a} = U_{3a} = U_{4a}$ y H_a al menos un par de grupos es diferente.

Prueba *U* de Mann-Whitney. La prueba elegida para este análisis fue de *U* de Mann-Whitney que pertenece a las pruebas no paramétricas de comparación de dos o más

muestras independientes, “se utiliza para comparar dos grupos de rangos (medianas) y determinar que la diferencia no se deba al azar”(Juárez, Villatoro, y López, 2002, p.27) es decir que las diferencias sean significativas.

Se realizó *U* de Mann-Whitney en el paquete estadístico SPSS siguiendo la ruta en Analizar / Pruebas no paramétricas / 2 muestras independientes. Se determinó las variables a contrastar: nivel de agotamiento emocional, nivel de despersonalización y nivel de realización personal con la variable de agrupación (género y tener otro empleo). Los resultados obtenidos se registraron en una tabla concentradora mediante el valor de *U* de Mann-Whitney (*U*) y de la razón (*Z*) y la significancia de la prueba (*p*). Este análisis se realizó únicamente con las variables con dos opciones de respuesta, género (masculino y femenino) y tener otro empleo (sí y no).

Prueba de Kruskal-Wallis. La prueba elegida para continuar con el análisis comparativo fue de Kruskal-Wallis que pertenece a las pruebas no paramétricas de comparación de tres o más muestras independientes, “se utiliza para comparar tres o más grupos de rangos (medianas) y determinar que la diferencia no se deba al azar” (Juárez et al., 2002, p.55), es decir que las diferencias sean significativas.

Se realizó la prueba Kruskal-Wallis en el paquete estadístico SPSS siguiendo la ruta en Analizar / Pruebas no paramétricas / K muestras independientes. Se determinó las variables a contrastar en este caso nivel de agotamiento emocional, nivel de despersonalización y nivel de realización personal con la variable de agrupación (variables sociodemográficas). Los resultados obtenidos se registraron en una tabla concentradora mediante el valor de χ^2 (Chi cuadrado), *gl* (grados de libertad) y *p* (significancia). Este análisis se realizó con las variables de edad, estado civil, edad de los hijos, distancia del domicilio al trabajo, antigüedad laboral, tipo de contratación, número de horas contratadas y funciones académicas universitarias.

Finalmente se analiza en la última sección de obtención de resultados el AFC de las escalas de estrés y satisfacción con la finalidad de probar la teoría y profundizar en la comprensión del estrés y malestar docente.

Análisis valorativo de fuentes de estrés (FE) y fuentes de satisfacción (FS) laboral

Fuentes de estrés (FE). Para el análisis de los ítems de esta escala se obtuvo el puntaje total de cada integrante de la muestra de estudio, se determinó la escala para definir los rangos de valoración: nulo, bajo, medio, alto y muy alto (ver tabla 6), se codificó la puntuación bruta obtenida con el rango de valoración, posteriormente se ordenaron los resultados de acuerdo con el puntaje total de forma descendente y finalmente se graficó la puntuación agrupada por rangos de valoración.

Tabla 6

Escala de frecuencia y valoración de fuentes de estrés

| Opción de respuesta | Valor en la escala | Interpretación | Rango |
|---------------------------------------|---------------------------|-----------------------|--------------|
| Nunca o ninguna vez | 0 | Nulo | 0 |
| Casi nunca o pocas veces al año | 1 | Bajo | 1 – 39 |
| Algunas veces o una vez al mes | 2 | Medio | 40 – 117 |
| Regularmente o pocas veces al mes | 3 | | |
| Bastantes veces o una vez por semana | 4 | Alto | 118 – 195 |
| Casi siempre o pocas veces por semana | 5 | | |
| Siempre o todos los días | 6 | Muy alto | 196 – 234 |

Fuente: Obtención de niveles de estrés con base en la escala de frecuencia. Elaboración propia con datos del instrumento de investigación.

Fuentes de satisfacción (FS). El procedimiento para analizar los ítems de la escala de satisfacción laboral se hizo de manera similar como la escala de fuentes de estrés, solo fue diferente la obtención del rango (ver tabla 7) por el número de ítems que para esta escala fue de 25.

Tabla 7*Frecuencias y valoración de la escala de fuentes de satisfacción*

| Opción de respuesta | Valor en la escala | Interpretación | Rango |
|---------------------------------------|--------------------|----------------|-----------|
| Nunca o ninguna vez | 0 | Nulo | 0 |
| Casi nunca o pocas veces al año | 1 | Bajo | 1 – 25 |
| Algunas veces o una vez al mes | 2 | Medio | 26 – 75 |
| Regularmente o pocas veces al mes | 3 | | |
| Bastantes veces o una vez por semana | 4 | Alto | 76 – 125 |
| Casi siempre o pocas veces por semana | 5 | | |
| Siempre o todos los días | 6 | Muy alto | 126 – 150 |

Fuente: Obtención de niveles de satisfacción laboral con base en la escala de frecuencia.

Elaboración propia con datos del instrumento de investigación.

Con el diseño metodológico y el procedimiento de investigación descrito que incluye la validez y confiabilidad del instrumento de investigación, aunado al cumplimiento de las especificidades para realizar cada una de las pruebas estadísticas se garantiza que los resultados obtenidos han sido revisados cuidadosamente y son relevantes para comprender el estrés y malestar en el profesorado de la FTSSyP.

Análisis de resultados por triangulación

El método de triangulación se emplea tanto en la investigación cuantitativa como en la cualitativa, el propósito es buscar patrones de convergencia para poder desarrollar o corroborar una interpretación global del fenómeno investigado, por lo tanto, el análisis de triangulación es entendido como “el uso de varios métodos (tanto cuantitativos como cualitativos), de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o de ambientes en el estudio de un fenómeno” (Benavides y Gómez-Restrepo, 2005, p. 119). En este sentido, puede realizarse 1) triangulación metodológica, 2) de datos, 3) de investigadores y 4) de teorías. Para efectos de este estudio, se realizó triangulación metodológica (cuantitativo y cualitativa) por ser un procedimiento recomendado en las investigaciones del área educativa (Vallejo y Finol de Franco, 2009). También se realizó triangulación teórica (el

modelo MBI determinantes de estrés de Steve, sobre malestar docente y aspectos teóricos clínicos) con base en el referente conceptual del objeto de estudio.

La triangulación es un procedimiento de análisis y comprobación de resultados que combina diferentes métodos. Así, la triangulación ofrece la posibilidad de analizar el objeto de estudio desde diferentes ángulos. Es de esperarse que, cuando se emplean dos o más estrategias se obtengan resultados similares u opuestos. Cuando se arroja un resultado similar, se corrobora el resultado obtenido; por otro lado, en caso de que el resultado arroje discrepancia, el análisis por triangulación ofrece la oportunidad de replantear el análisis hacia un plano más amplio y así contribuye a enriquecer la interpretación del fenómeno estudiado (Benavides y Gómez-Restrepo, 2005).

CAPÍTULO 6. RESULTADOS Y ANÁLISIS

Este capítulo está organizado en tres fases en la obtención de resultados. En la primera se presentan los datos sociodemográficos de la muestra de estudio y el análisis factorial confirmatorio (AFC). En la segunda se presentan los resultados del *Maslach Burnout Inventory (MBI)* y el análisis comparativo entre nivel de estrés y variables sociodemográficas. Finalmente, en la tercera se presenta la obtención de resultados derivados de las escalas de estrés y de satisfacción laboral junto con el análisis factorial confirmatorio para interpretar los datos obtenidos.

6.1 Primera fase. Análisis descriptivo (frecuencias y porcentajes)

Análisis descriptivo sociodemográfico

Participaron una muestra de 63 docentes adscritos a los cuatro programas de licenciatura de la FTSSyP de los cuales 34 (54%) fueron de Psicología, 12 (19%) de Trabajo Social, 10 (15.9%) de Sociología y 7 (11.1%) de Psicoterapia. Respecto al último nivel de estudios cursados, 30 docentes (47.6%) registraron estudios de maestría, 25 (39.7%) de licenciatura y 8 (12.7%) de doctorado. Las variables centrales de la presente investigación sobre edad, género, antigüedad laboral y tipo de contratación se describen en la tabla 8, los datos reportados se encuentran registrados en forma descendente para facilitar la identificación de las frecuencias y porcentajes.

Tabla 8*Características de la muestra de estudio*

| | Variable | F | % |
|-----------------|--|----------|-------------|
| Edad | 31 - 40 | 20 | 31.7 |
| | 30 años y menos | 17 | 27.0 |
| | 41 - 50 | 14 | 22.2 |
| | 51 y más | 12 | 19.0 |
| Género | Femenino | 37 | 58.7 |
| | Masculino | 26 | 41.3 |
| Antigüedad lab. | 5 años o menos | 29 | 46.0 |
| | 16 años y más | 16 | 25.4 |
| | 6 a 10 años | 11 | 17.5 |
| | 11 a 15 años | 7 | 11.1 |
| Nombramiento | Por hora-semana-mes o de asignatura | 40 | 63.5 |
| | De tiempo completo | 19 | 30.2 |
| | De medio tiempo | 4 | 6.3 |

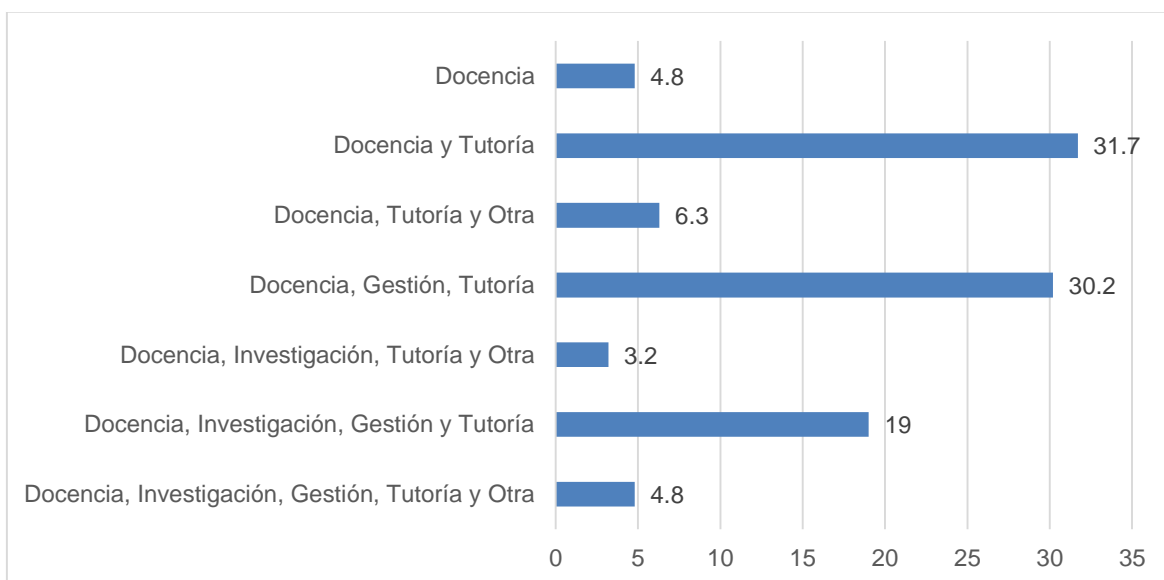
Fuente: f= frecuencia; %= porcentaje. Mayor frecuencia en negritas. Se muestran en forma descendente las frecuencias y porcentajes obtenidos por el profesorado. Elaboración propia con información de SPSS.

Como se puede verificar en la tabla 8, la mayor frecuencia respecto a la edad se registró en el rango de 31 a 40 años, es decir un 31.7% de los participantes se encuentran en ese rango de edad. Con respecto al género el porcentaje más alto lo obtuvieron las mujeres con un 58% de participación. En relación con la antigüedad laboral se encontró el mayor porcentaje (46%) en docentes que tienen 5 años o menos.

Respecto al estado civil, se encontró que 34 docentes (54%) son casados/as, 19 (30.2%) reportaron ser viudos, solteros y divorciados (no viven en pareja) y 10 (15.9%) viven en concubinato. También se les preguntó por el número de hijos, a lo que la muestra de estudio reportó que la mayor frecuencia fue no tener hijos en 21(33.3%) de los casos, 19 (30.2%) tienen dos hijos, 18 (28.6%) tiene un hijo y 5 (8%) personas reportaron tener más de 3 hijos. Respecto a la edad de los hijos, el 39.7% (25) reportó tener hijos menores de edad, en tanto el 33.3% (21) dice no tener hijos, el 14.3% (9) tanto hijos menores como mayores de edad y el 12% (8) tienen solo hijos menores de edad.

Se les preguntó a los participantes, sobre el municipio de radicación actual, a lo que 35 (55.6%) reportó vivir en el municipio de Tlaxcala (donde también se encuentra la FTSSyP), el resto de la muestra 26 (41.3%) viven en otros municipios también del estado de Tlaxcala y solo 2 (3.2%) docentes registraron residencia en municipios del estado de Puebla y Veracruz. Estos datos tienen relación con la variable de distancia aproximada entre el domicilio de residencia y el trabajo (FTSSyP) quienes reportaron que 27 (42.9%) viven a menos de 5km de distancia, 23 (36.5%) a más de 10km y 13 (20.6%) viven en un rango aproximado de 5.1km a 10km.

Figura 10. Funciones universitarias ejercidas por el profesorado en el último año



Fuente: elaboración propia con datos de campo.

Respecto a las funciones desempeñadas en el último año, 31.7% (20) de los docentes refieren haber tenido funciones de docencia y tutoría, casi en la misma proporción 30.2% (19) registraron funciones de docencia, gestión y tutoría (véase figura 10). Cabe destacar que las funciones universitarias se definen según el tipo de contrato laboral, por ejemplo: el profesorado de tiempo completo está obligado de ejercer las cuatro funciones universitarias, en tanto el profesorado de hora clase por lo regular solo ejerce funciones de docencia y tutoría.

Finalmente, se les preguntó si desempeñan alguna otra actividad laboral además del trabajo por el que están contratados en la FTSSyP, 34 (54%) de los participantes admitieron tener otro trabajo y el resto 29 (46%) negaron tener otro empleo.

6.2 Segunda fase. El estrés en el profesorado universitario. Una revisión desde el *Maslach Burnout Inventory (MBI)*

Esta segunda fase de resultados responde a la pregunta ¿Cuál es el nivel de estrés que manifiestan los docentes de la Facultad de Trabajo Social, Sociología y Psicología (FTSSyP) de la Universidad Autónoma de Tlaxcala? y ¿De qué manera se relaciona el estrés del profesorado de la FTSSyP en relación con las variables de género, edad, antigüedad laboral y tipo de contratación?

Nivel de estrés en el profesorado universitario

Considerando la escala propuesta por las autoras del MBI (Maslach et al., 1996), se determinó el nivel de estrés percibido por el profesorado de la muestra de estudio. Se encontró que, en la dimensión de agotamiento emocional, 41 (65%) docentes presentaron nivel bajo, 16 (25%) medio y 6 (9.5%) presentaron un nivel alto de agotamiento emocional. En cuanto a despersonalización, la muestra de docentes cifró las mayores puntuaciones en el nivel alto en 40 (63.5) casos, 14 (22%) nivel medio y 9 (14.3%) presentaron niveles bajos de la dimensión relacionada con el distanciamiento. En lo que se refiere a la subescala de realización personal, los valores obtenidos indicaron mayor frecuencia de niveles bajos en 31 (49.2%) casos, nivel medio en 19 (30.2%) y solo 13 (20.6%) docentes registraron puntuaciones para nivel alto de realización personal como se indica en la tabla 9.

Tabla 9

Frecuencia y porcentaje de nivel de estrés por dimensión (MBI)

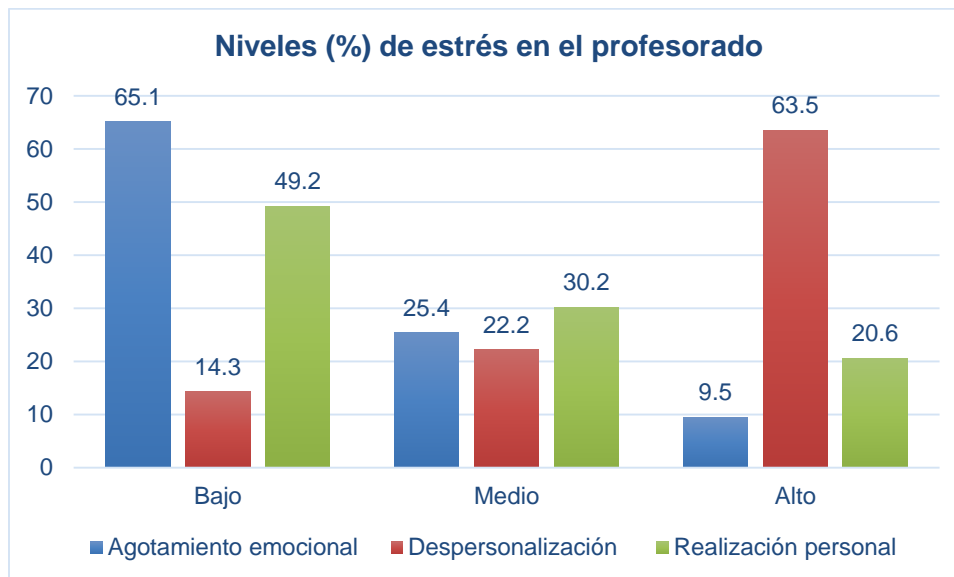
| Nivel de estrés | Agotamiento emocional | | Despersonalización | | Realización personal | |
|--------------------|-----------------------|-------------|--------------------|-------------|----------------------|-------------|
| | f | % | f | % | F | % |
| Bajo (De 0 a 18) | 41 | 65.1 | 9 | 14.3 | 31 | 49.2 |
| Medio (De 19 a 26) | 16 | 25.4 | 14 | 22.2 | 19 | 30.2 |
| Alto (De 27 a 54) | 6 | 9.5 | 40 | 63.5 | 13 | 20.6 |

Fuente: f= frecuencia; %= porcentaje.

La valoración de los datos obtenidos por dimensión podrá ser interpretada considerando que una puntuación mayor a 27 en agotamiento emocional y mayor a 10 en despersonalización aunado a una baja puntuación menor a 33 en la subescala de realización personal será considerada como indicio de *burnout*. Si las tres condiciones cumplen con las puntuaciones máximas y mínimas se entiende que los participantes presentan desgaste ocupacional considerado como síndrome de *burnout*. Una lista detallada de la obtención de resultados individuales por participante se encuentra disponible en el anexo 4.

En lo que concierne a la muestra de estudio, véase figura 11, se puede observar que el mayor porcentaje de docentes (65.1%) registró un nivel bajo de agotamiento emocional, mientras que el 63.5% se encuentra en un nivel alto en la dimensión de despersonalización y 49.2% de los docentes mostró nivel bajo en realización personal, lo que indica que sólo la dimensión de despersonalización y de realización personal pueden ser consideradas como áreas de desgaste ocupacional, no así la dimensión de agotamiento emocional que se encontró con niveles bajos en la muestra de estudio.

Figura 11. Nivel de estrés por dimensión

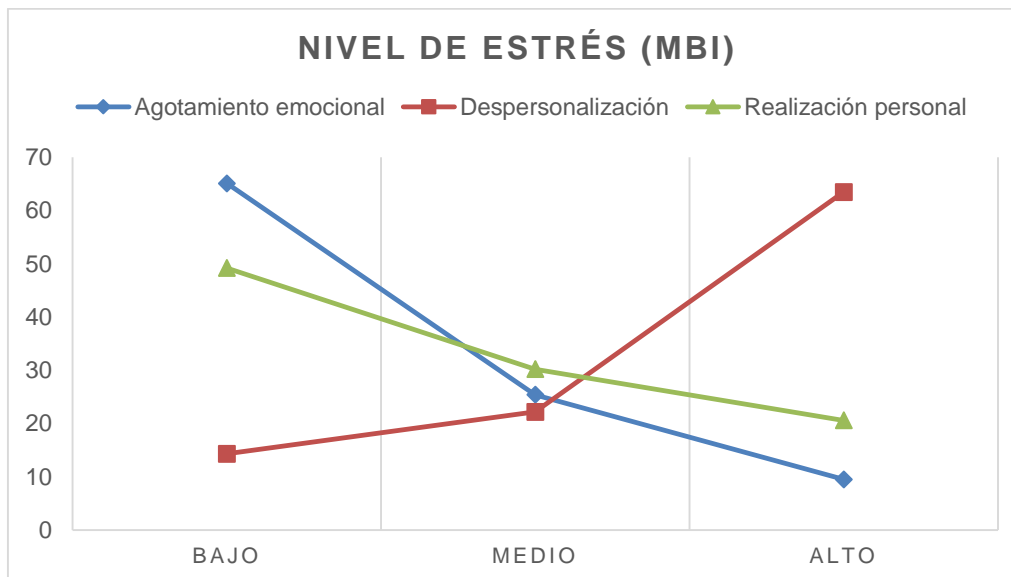


Fuente: elaboración propia con datos de campo. La gráfica muestra los niveles bajo, medio y alto de las dimensiones del *Maslach Burnout Inventory (MBI)*.

En términos generales, se puede observar que de acuerdo con los resultados obtenidos por la muestra de estudio no hay presencia de síndrome de *burnout*, en parte debido a que la dimensión de agotamiento emocional donde se encontró la mayor frecuencia de respuestas correspondió al nivel bajo de esta dimensión, además de coincidir los valores obtenidos por las tres dimensiones en el nivel medio, véase figura 12 y sólo la dimensión de despersonalización se encontró con nivel alto de desgaste.

No obstante, en una revisión detallada por casos se encontró, en tres casos de la muestra de estudio, la presencia del síndrome de *burnout*. Dicha presencia se pudo confirmar con base en las tres dimensiones que, por sus puntuaciones se pueden denominar como "quemadas" o "desgastadas" (de acuerdo con el modelo teórico MBI). Además, de los 63 casos 15 de ellos presentaron indicios de *burnout* con al menos dos dimensiones "quemadas" en su mayoría la dimensión de despersonalización y de realización personal (ver anexo 4).

Figura 12. Nivel de estrés de la muestra total de estudio



Fuente: elaboración propia con datos de campo.

Si bien el MBI permite medir la presencia de niveles de *burnout* a partir de la valoración de los datos obtenidos en su conjunto, ha sido de mayor utilidad analizar el fenómeno por dimensiones, debido a que las diversas interpretaciones y adaptaciones de la escala pudieran tener efectos en los resultados obtenidos en la muestra de estudio.

Estrés y variables sociodemográficas

El problema que resolver para las pruebas seleccionadas fue saber si el nivel de agotamiento emocional, despersonalización y realización personal es diferente en función del género, edad, estado civil, edad de los hijos, distancia del domicilio al trabajo, antigüedad laboral, tipo de contratación, número de horas contratadas, funciones académicas universitarias y tener otro empleo (variables sociodemográficas). Por lo tanto, se tomó como punto de partida la prueba de la significación de la hipótesis nula (Juárez et al., 2002).

Hipótesis

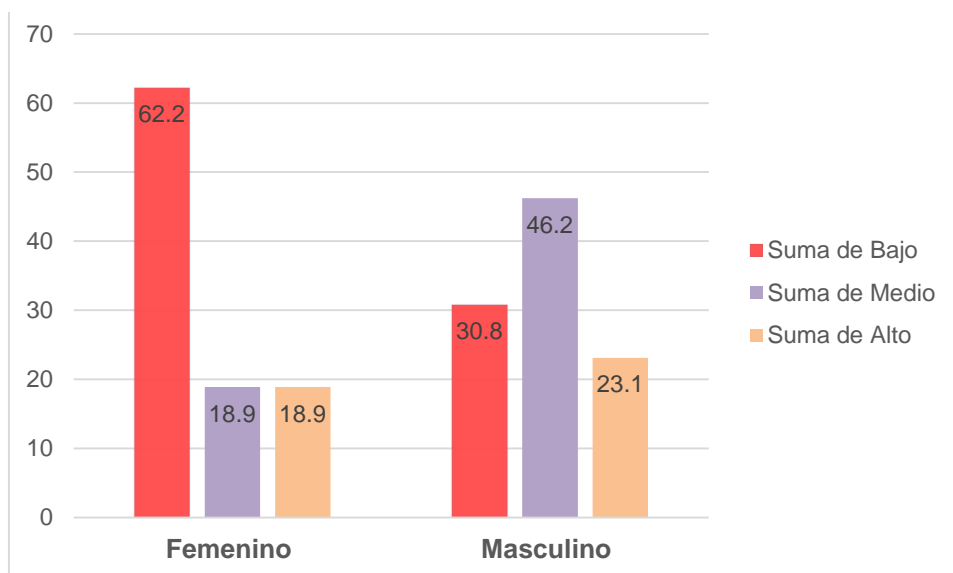
H_0 : el nivel de agotamiento emocional, de despersonalización y de realización personal es igual entre las características de las variables sociodemográficas.

H_a: el nivel de agotamiento emocional, de despersonalización y de realización personal no es igual entre las características de las variables sociodemográficas.

Regla de decisión: el nivel de significancia debe ser menor o igual a 0.05 para rechazar la hipótesis nula.

Análisis comparativo con la prueba *U* de Mann-Whitney. Las dimensiones de agotamiento emocional y despersonalización respecto a la variable de género no presentaron diferencias significativas. Sin embargo, en la dimensión de realización personal se obtuvieron valores de $U = 351.500$, $z = -1.975$ y $p = .048$ que, recordando la regla de decisión del paquete estadístico, se dice que el nivel de significancia debe ser menor o igual a .05 para rechazar la hipótesis nula, en este caso, el valor obtenido por la variable fue menor (.048) por lo que se debe rechazar la hipótesis nula y concluir que el nivel de realización personal es diferente entre hombres y mujeres, como puede observarse en la figura 13, las mujeres presentaron nivel bajo de realización personal en mayor proporción (62.2%) que los hombres (30.8%).

Figura 13. Relación de nivel de realización personal y la variable de género



Fuente: elaboración propia con datos de SPSS.

Respecto a la variable de tener otro empleo se encontró que, de acuerdo con los resultados de U, Z y p (ver tabla 14) no se obtuvo valor de significancia menor o igual a 0.05 en las tres dimensiones por lo que se acepta la hipótesis nula, es decir que el nivel de agotamiento emocional, de despersonalización y de realización personal es igual para los docentes que tienen otro empleo y quienes no lo tienen.

Análisis comparativo con la prueba de Kruskal-Wallis. Se encontró que de acuerdo con el valor de X^2 , gI y la significancia (p) de las variables de edad del docente, edad de los hijos, distancia del domicilio al trabajo, y antigüedad laboral no obtuvieron significancia menor o igual a 0.05, por lo que se acepta la hipótesis nula, es decir que el nivel de agotamiento emocional, de despersonalización y de realización personal es igual para todas las características de las variables mencionadas (véase tabla 10).

Respecto a la variable de tipo de contratación en su característica de “asignación del tiempo de contrato o nombramiento” (por hora clase, medio tiempo y tiempo completo) y su relación con agotamiento emocional y realización personal no se obtuvo significancia, por lo que se acepta la hipótesis nula concluyendo que no hay diferencias entre los niveles de agotamiento emocional y realización personal y el tipo de contratación de los docentes de hora clase, medio tiempo y de tiempo completo.

Tabla 10

Significancia entre las dimensiones del MBI y las características de las variables sociodemográficas

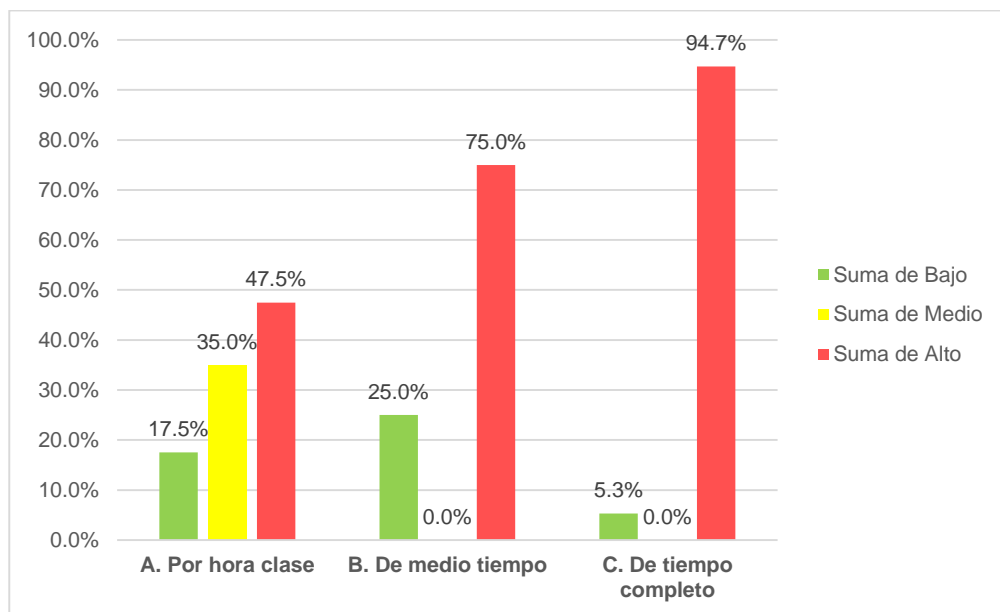
| Variable | Agotamiento emocional | Despersonalización | Realización personal |
|---------------------------------|--|--|---|
| Género | U= 416.500, z= - 1.071, p= .284 | U= 432.500 z= -.792, p= .428 | U= 351.500, z= - 1.975, p= .048 |
| Edad | $X^2 = 6.614$, gl = 3, p = .085 | $X^2 = 3.806$, gl = 3, p = .283 | $X^2 = 4.820$, gl = 3, p = .185 |
| Estado civil | $X^2 = 3.837$, gl = 2, p = .147 | $X^2 = 1.466$, gl = 2, p = .480 | $X^2 = .988$, gl = 2, p = .610 |
| Edad de los hijos | $X^2 = 3.504$, gl = 3, p = .320 | $X^2 = 7.621$, gl = 3, p = .055 | $X^2 = 4.029$, gl = 3, p = .258 |
| Distancia Domicilio- Trabajo | $X^2 = 1.072$, gl = 2, p = .585 | $X^2 = 1.341$, gl = 2, p = .836 | $X^2 = 358$, gl = 2, p = .836 |
| Antigüedad laboral | $X^2 = 2.496$, gl = 3, p = .476 | $X^2 = 7.525$, gl = 3, p = .057 | $X^2 = .459$, gl = 3, p = .928 |
| Tipo de contratación | $X^2 = .693$, gl = 2, p = .707 | $X^2 = 10.588$, gl = 2, p = .005 | $X^2 = .012$, gl = 2, p = .994 |
| Número de horas contratadas | $X^2 = 6.053$, gl = 2, p = .048 | $X^2 = 11.609$, gl = 2, p = .003 | $X^2 = 1.357$, gl = 2, p = .507 |
| Funciones universitarias | $X^2 = 13.494$, gl = 6, p = .036 | $X^2 = 16.042$, gl = 6, p = .014 | $X^2 = 5.109$, gl = 6, p = .530 |
| Tener otro empleo | U= 470.000, z= - .377, p= .706 | U= 448.500, z= - .718, p= .473 | U= 491.500, z= - 0.030, p= .976 |

Fuente: Significancia \leq a .05 en negritas. U= el valor U de Mann-Whitney; Z= valor de la razón; X^2 = Chi cuadrado; gl = grados de libertad; p= significancia. Elaboración propia, con datos de SPSS.

Como se puede observar en la tabla 10, en la dimensión de despersonalización se encontró un valor de $X^2 = 10.588$, $gl=2$, y $p=.005$ que, recordando la regla de decisión, se concluye que 0.005 es menor que 0.05 por lo que se rechaza la hipótesis nula y se debe concluir que el nivel de despersonalización es diferente entre los docentes de hora clase, medio tiempo y tiempo completo (véase figura 14), los docentes de tiempo completo

presentaron nivel alto de despersonalización con el 94.7% así como los docentes de medio tiempo con el 75%.

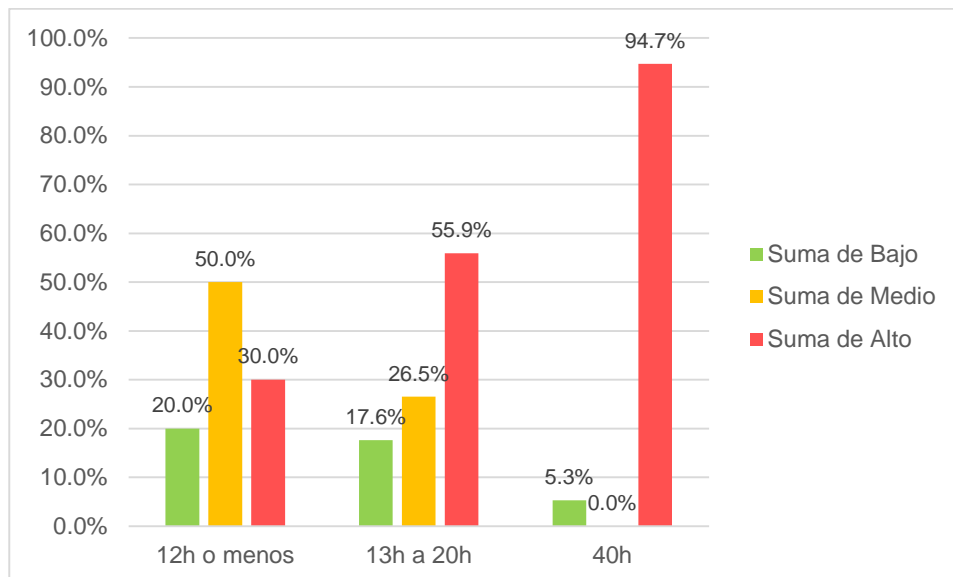
Figura 14. Relación de nivel de despersonalización y tipo de contratación



Fuente: elaboración propia con datos de SPSS.

De manera muy similar a la variable anterior, el número de horas contratadas (12 h o menos, 13h a 20h y de 40h), se encontró un valor de $X^2 = 11.609$, $gl=2$, y $p=.003$ que, recordando la regla de decisión, se concluye que 0.003 es menor que 0.05 por lo que se rechaza la hipótesis nula y se debe concluir que el nivel de despersonalización es diferente entre los docentes que trabajan menos de 12h, de 13h a 20h y 40h (véase figura 15).

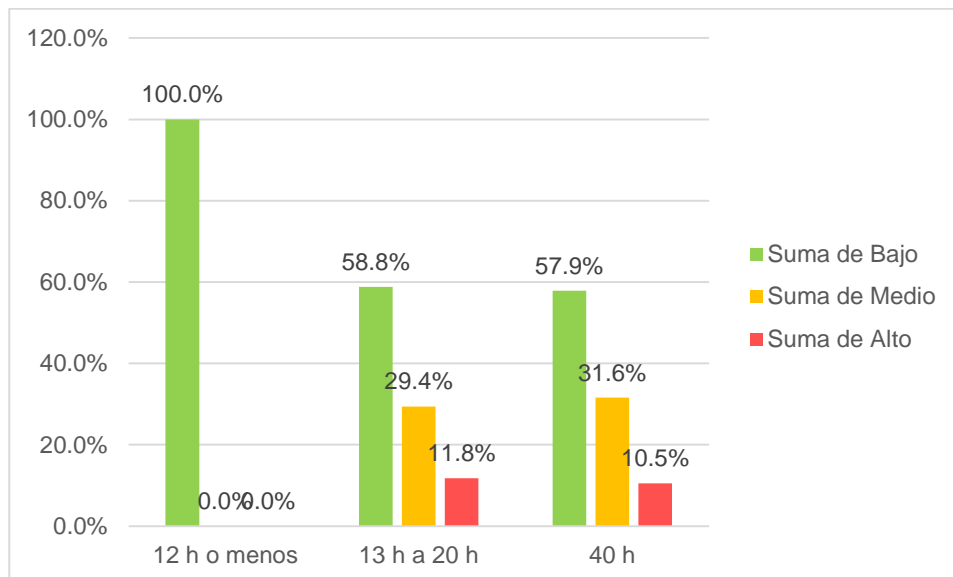
Figura 15. Relación de nivel de despersonalización y horas contratadas



Fuente: elaboración propia con datos de SPSS.

También se encontraron diferencias entre el número de horas contratadas (12 h o menos, 13h a 20h y de 40h) y la dimensión de agotamiento emocional (véase figura 16). Se obtuvo valores de $\chi^2 = 6.053$, $gl = 2$, $p = .048$ que, recordando la regla de decisión, se concluye que 0.048 es menor que 0.05 por lo que se rechaza la hipótesis nula y se debe concluir que el nivel de agotamiento emocional es diferente entre los docentes que trabajan menos de 12h, de 13h a 20h y 40h (véase figura 16). Como se observa el resultado se encuentra a la inversa de las variables relacionadas con despersonalización.

Figura 16. Relación de nivel de agotamiento emocional y horas contratadas



Fuente: elaboración propia con datos de SPSS.

Respecto a la relación entre agotamiento emocional y la variable de funciones universitarias se obtuvo valores de $X^2 = 13.494$, $gl = 6$, $p = .036$ que, recordando la regla de decisión, $.036$ es menor que $.05$ por lo que se rechaza la hipótesis nula para concluir que el nivel de agotamiento emocional es diferente para los docentes que realizan distintas funciones universitarias.

También se encontró significancia entre la dimensión de despersonalización y la variable de funciones universitarias ya que se obtuvieron valores de $X^2 = 16.042$, $gl = 6$, $p = .014$, y tomando en cuenta la regla de decisión, se concluye que hay significancia para rechazar la hipótesis nula y concluir que el nivel de despersonalización es diferente entre los docentes con distintas funciones universitarias.

En este sentido, y debido a que la variable de funciones universitarias es clave para entender el desgaste laboral entre los académicos, es preciso hacer un análisis detallado para lo cual, se realizaron tablas de contingencia que integran la relación entre esta variable, el tipo de nombramiento y el nivel de estrés percibido en sus tres dimensiones.

En el caso del profesorado, contratado por hora clase, y que realizan funciones de docencia, gestión y tutoría (32. 5% de docentes hora/clase) presentan en el MBI nivel medio de agotamiento emocional, alto nivel de despersonalización y bajo nivel de realización personal. Estos datos indican indicios del desarrollo del síndrome de *burnout*.

En cambio, en el profesorado de hora clase que solo realiza funciones de docencia y tutoría (45% de docentes hora/clase) presentan bajo nivel de agotamiento emocional, bajo nivel de despersonalización y nivel medio de realización personal (véase tabla 11). Los datos anteriores hacen suponer que las actividades de gestión juegan un papel decisivo en qué; en el MBI disminuya el nivel de agotamiento emocional y la despersonalización, así como que aumente el nivel de realización personal. Como veremos más adelante en el análisis de las fuentes de estrés, esta suposición se confirma.

Tabla 11

Relación entre nombramiento de hora clase, funciones académicas asignadas y nivel de estrés percibido por dimensión

| Dimensión del MBI | Funciones académicas (hora clase) | | | | | | Total |
|-----------------------|-----------------------------------|---------------|--------------|---------|--------------|-------|-------|
| | D, I, G, T, O | D, I, T, O | D, G, T | D, T, O | D, T | D | |
| Agotamiento emocional | | | | | | | |
| Bajo | 0% | 7.4% | 18.5% | 11.1% | 55.6% | 7.4% | 100% |
| Medio | 0% | 0% | 77.8% | 0% | 22.2% | 0% | 100% |
| Alto | 25.1% | 0% | 25.0% | 25.0% | 25.0% | 0% | 100% |
| Total | 2.5% | 5.0% | 32.5% | 10% | 45.0% | 5.0% | 100% |
| Despersonalización | | | | | | | |
| Bajo | 14.3% | 0% | 28.6% | 0% | 57.1% | 0% | 100% |
| Medio | 0% | 0% | 21.4% | 14.3% | 50.0% | 14.3% | 100% |
| Alto | 0% | 10.5% | 42.1% | 10.5% | 36.8% | 0% | 100% |
| Total | 2.5% | 5.0% | 32.5% | 10.0% | 45.0% | 5% | 100% |
| Realización personal | | | | | | | |
| Bajo | 0% | 0% | 40% | 15% | 40% | 5% | 100% |
| Medio | 9.1% | 9.1% | 27.3% | 0% | 54.5% | 0% | 100% |
| Alto | 0% | 11.1% | 22.2% | 11.1% | 44.3% | 11.1% | 100% |
| Total | 2.5% | 5.0% | 32.5% | 10% | 45.0% | 5.0% | 100% |

Fuente: D= docencia; I= investigación y/o generación del conocimiento; G= gestión; T= tutoría; O= otra actividad. Se aprecia que los valores más significativos se registran en quienes realizan funciones de docencia, gestión y tutoría. Elaboración propia con datos de SPSS.

En lo que respecta a los docentes de medio tiempo que realizan funciones de docencia, gestión y tutoría dos de ellos presentan nivel medio de agotamiento emocional,

nivel alto de despersonalización y nivel bajo de realización. Por su parte, el docente que realiza actividades de docencia y tutoría y el que realiza solo actividades de docencia presentaron bajo nivel de agotamiento emocional, baja despersonalización y alta realización personal (véase tabla 12).

Este resultado guarda similitud con los encontrados en los docentes de hora clase, en cuyo caso la gestión es la variable que modificó el resultado encontrado entre los académicos.

Tabla 12

Relación entre nombramiento de medio tiempo, funciones académicas asignadas y nivel de estrés percibido por dimensión

| Dimensión del MBI | Funciones académicas (medio tiempo) | | | Total |
|-----------------------|-------------------------------------|-------|-------|-------|
| | D, G, T | D, T | D | |
| Agotamiento emocional | | | | |
| Bajo | 33.3% | 33.3% | 33.3% | 100% |
| Medio | 100% | 0% | 0% | 100% |
| Alto | | | | 100% |
| Total | 50% | 25% | 25% | 100% |
| Despersonalización | | | | |
| Bajo | 0% | 100% | | 100% |
| Medio | | | | 100% |
| Alto | 66.7% | 0% | | 100% |
| Total | 50.0% | 25.0% | | 100% |
| Realización personal | | | | |
| Bajo | 100% | 0% | 0% | 100% |
| Medio | 0% | 0% | 100% | 100% |
| Alto | 0% | 100% | 0% | 100% |
| Total | 50% | 25% | 25% | 100% |

Fuente: D= docencia; I= investigación y/o generación del conocimiento; G= gestión; T= tutoría; O= otra actividad. Se aprecia que los valores más significativos se registran en quienes realizan funciones de docencia, gestión y tutoría. Elaboración propia con datos de SPSS.

En el caso del 63.2% de académicos de tiempo completo que realizan las cuatro funciones universitarias (docencia, investigación, gestión y tutoría) se encontró en el MBI alto nivel de agotamiento emocional, alta despersonalización y alta realización personal, lo que indica la coexistencia de malestar y satisfacción en el ejercicio laboral del profesorado universitario de tiempo completo (ver la tabla 13). Los resultados encontrados en estos docentes que desarrollan las cuatro funciones universitarias

contrastan con los resultados en el MBI de los docentes de hora clase (contratados por honorarios) que tienen funciones de gestión además de la docencia y tutoría los cuales, de acuerdo con el MBI presentan indicios del desarrollo de estrés crónico o síndrome de burnout.

Es decir, el indicador de alta realización personal y alta despersonalización que se encontró en el 63.2% de los docentes de tiempo completo indican que a pesar del estrés que los llevan a afrontar la carga laboral con despersonalización, en los resultados obtenidos en el MBI se identifican con una alta realización personal a diferencia de los docentes de medio tiempo y los de hora clase. Lo anterior nos lleva a señalar que el haber logrado cierta estabilidad laboral por el tipo contratación, los 63.2 % de docentes de tiempo completo muestran a diferencia de los demás, una mayor realización personal.

Tabla 13

Relación entre nombramiento de tiempo completo, funciones académicas asignadas y nivel de estrés percibido por dimensión

| Dimensión del MBI | Funciones académicas (tiempo completo) | | | | Total |
|-----------------------|--|--------------|---------|-------|-------|
| | D, I, G, T, O | D, I, G, T | D, G, T | D, T | |
| Agotamiento emocional | | | | | |
| Bajo | 0% | 54.5% | 36.4% | 9.1% | 100% |
| Medio | 33.3% | 66.7% | 0% | 0 | 100% |
| Alto | 0% | 100% | 0% | 0 | 100% |
| Total | 10.5% | 63.2% | 21.1% | 5.3% | 100% |
| Despersonalización | | | | | |
| Bajo | 100% | 0% | 0% | 0% | 100% |
| Medio | | | | | |
| Alto | 5.6% | 66.7% | 22.2% | 5.6% | 100% |
| Total | 10.5% | 63.2% | 22.1% | 5.3% | 100% |
| Realización personal | | | | | |
| Bajo | 22.2% | 66.7% | 11.1% | 0% | 100% |
| Medio | 0% | 42.9% | 42.9% | 14.3% | 100% |
| Alto | 0% | 100% | 0% | 0% | 100% |
| Total | 10.5% | 63.2% | 21.1% | 5.3% | 100% |

Fuente: D= docencia; I= investigación y/o generación del conocimiento; G= gestión; T= tutoría; O= otra actividad. Se aprecia que los valores más significativos se registran en quienes realizan funciones de docencia, gestión y tutoría. Elaboración propia con datos de SPSS.

Por lo tanto, los resultados obtenidos en este análisis de datos confirman que el nivel de estrés crónico y su manifestación más grave en síndrome de *burnout* guarda relación con las funciones académicas asignadas. Se identifica que hay una tendencia a presentar desgaste laboral en tanto se elevan las cargas de trabajo independientemente

del tipo de contratación (hora clase, medio tiempo o tiempo completo), en el mismo sentido, también se identifica una tendencia a aumentar o disminuir la presencia de desgaste laboral en función de la actividad académica de gestión que para el caso de la muestra de estudio se refiere a procesos administrativos más que a procesos de gestión del conocimiento.

Podemos concluir que, como se expuso en la tabla 10, el análisis por dimensiones del MBI permitió identificar la presencia de diferencias significativas entre las características de las variables sociodemográficas. En el caso de la dimensión de agotamiento emocional, se encontraron diferencias respecto al número de horas contratadas, el nivel bajo de esta dimensión fue lo que caracterizó a los docentes que tienen doce horas o menos en su contrato. También se encontraron diferencias con la variable de funciones universitarias.

La dimensión de despersonalización fue la que obtuvo mayores diferencias entre las características de las variables a comparar. En el caso de la variable de tipo de contratación por nombramiento y horas contratadas, los resultados obtenidos fueron similares para concluir que a mayor número de horas contratadas mayor nivel de despersonalización entre los académicos.

Por otro lado, en la dimensión de realización personal sólo se encontraron diferencias significativas respecto a la variable de género, los datos obtenidos permiten concluir que las mujeres presentaron nivel bajo de realización personal con mayor frecuencia que los hombres. En total los datos estadísticos indican que el 49.2 % de todos los docentes de la muestra presentaron baja realización personal y, como se reportó en la tabla 9, solo el 20.6 % de los 63 participantes presentó alta realización personal. En el análisis detallado por funciones académicas se identificó que entre ese 20.6% se encuentran el 63.2 % de los docentes de tiempo completo.

Finalmente, el MBI permitió conocer el nivel de estrés en el profesorado universitario. Los resultados obtenidos de la muestra de estudio permiten concluir que sólo en tres casos de los sesenta y tres participantes presentaron el síndrome de *burnout* con base en las tres dimensiones desgastadas (alto agotamiento emocional, alta despersonalización y baja realización personal) indicadores que son señalados en el modelo teórico del MBI.

En general, la muestra de estudios presentó nivel bajo de agotamiento emocional, nivel alto de despersonalización y nivel bajo de realización personal, concluyendo que no hay síndrome de *burnout* en el colectivo de docentes, sin embargo, sí hay indicios de que en algunos casos el estrés crónico está siendo afrontado con procesos de despersonalización.

6.3 Tercera parte. Análisis valorativo de fuentes de estrés y satisfacción laboral en el profesorado universitario

Con base en el resultado de la escala de factores de estrés y factores de satisfacción laboral, en este apartado se responde a la pregunta de investigación ¿Qué relación hay entre las características y dinámicas institucionales y el desarrollo del malestar en el profesorado de la FTSSyP?

Análisis factorial de fuentes de estrés (FE)

Se presenta un análisis exploratorio y confirmatorio de las fuentes de estrés con la finalidad de valorar la integración de los ítems por categorías que ayuden a comprender la influencia de las fuentes de estrés en el desarrollo del malestar docente.

Análisis factorial exploratorio (FE). El preanálisis mostró normalidad en los datos; sin valores perdidos. Los datos fueron adecuados para el análisis de componentes principales $KMO = 844$, teniendo en cuenta que lo óptimo es obtener valores cercanos a 1. También, la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa $p = .000$ lo que indica una correlación apropiada entre los ítems para proceder con el análisis factorial. Con extracción libre, sin anticiparse a determinar un número de factores deseados, se encontró que 7 factores explican el 77.2% de la varianza total. En la tabla 14 se muestra la agrupación de ítems por factor.

Tabla 14*Matriz de componentes de fuentes de estrés (FE)*

| Ítem | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 26 | .850 | | | | | | |
| 21 | .849 | | | | | | |
| 20 | .848 | | | | | | |
| 7 | .823 | | | | | | |
| 24 | .789 | | | | | | |
| 25 | .753 | | | | | | |
| 28 | .742 | | | | | | |
| 27 | .660 | | | | | | |
| 22 | .651 | | | | | | |
| 29 | .645 | | | .452 | | | |
| 5 | .628 | | | | | | |
| 23 | .553 | | | | | .444 | |
| 6 | .528 | | | | | | |
| 30 | .492 | | | | | .471 | |
| 17 | | .736 | | | | | |
| 16 | | .696 | | | | | |
| 18 | | .679 | | | | | |
| 19 | .457 | .677 | | | | | |
| 14 | .512 | .642 | | | | | |
| 13 | .516 | .616 | | | | | |
| 4 | | | .894 | | | | |
| 3 | | | .816 | | | | |
| 2 | | | .813 | | | | |
| 1 | | | .793 | | | | |
| 10 | | | | .842 | | | |
| 11 | | | | .823 | | | |
| 9 | .456 | | | .653 | | | |
| 15 | | | | .600 | | | |
| 12 | | | | .512 | | | .456 |
| 38 | | | | | .794 | | |
| 37 | | | | | .779 | | |
| 35 | | | | | .720 | | |
| 39 | | | | | .664 | | |
| 34 | .482 | | | | .550 | | |
| 36 | .428 | | | | .512 | | |
| 31 | | | | | | .860 | |
| 33 | | | | | | .697 | |
| 32 | | | | | | .680 | |
| 8 | .509 | | | | | | .648 |

Fuente: Agrupación, ubicación y valor de ítems por factor. Elaboración propia con datos de SPSS.

Una vez obtenidas las agrupaciones a través del análisis factorial exploratorio se realizó el análisis cualitativo de cada factor a través de renombrar la categoría designada para cada factor (ver anexo 5).

Análisis factorial confirmatorio (FE). Siguiendo con la recomendación de la significancia práctica de 0.40 y considerando que la cantidad mínima para integrar un factor

debe ser de tres variables o ítems. Se integraron los 39 ítems en alguno de los siete factores propuestos por el paquete estadístico. Para el caso de los ítems que compartieron su posición en más de un factor, se analizó la pertinencia de cada caso (ver anexo 5)

El factor 1 quedó conformado por seis ítems de organización y gestión, tres ítems relativos a liderazgo y poder, y cuatro ítems sobre relaciones, respaldo y reconocimiento. Esta agrupación que conforma al factor1 ha permitido valorarlo como una categoría de “gestión institucional”. De acuerdo con el significado de fuentes de estrés de los ítems agrupados (ver anexo 5) se puede interpretar que los docentes consideran la experiencia laboral como una vivencia con condiciones de tensión por la desorganización y urgencia del proceso mismo de gestión, así como una percepción de liderazgo confuso, abuso de poder y falta de respaldo y reconocimiento.

El factor 2 agrupó ítems de la categoría inicial sobre “condiciones de trabajo”, por lo que la categoría conserva el mismo nombre para significar que el profesorado percibe como fuentes de estrés la infraestructura y equipamiento deficientes, escasa valoración de la importancia del trabajo académico y ausente respaldo para apoyar la formación docente.

El factor 3 lo integraron cuatro ítems relacionados con “el estudiantado” referido a lo que considera el profesorado como resistencia al aprendizaje por parte de los alumnos.

El factor 4 los conformaron cuatro ítems relacionados con carga de trabajo y un ítem relativo a las condiciones de trabajo, lo que permitió denominar a la categoría como “carga de trabajo” y refiriéndose a la saturación de actividades a razón de las funciones sustantivas del docente.

El factor 5 agrupó a los seis ítems propuestos en la escala de fuentes de estrés relacionados con la condición actual de “pandemia”, mostrando así que el trabajo en línea se convirtió en una fuente de estrés por motivos diversos (ver anexo 5).

Finalmente, el factor número seis quedó integrado por cuatro ítems relacionados con el salario y el contrato laboral y un ítem de organización y gestión. De esta manera quedó conformada la categoría denominada “salario y contrato laboral”. Los ítems que integran esta categoría permiten interpretar que las fuentes de estrés están también

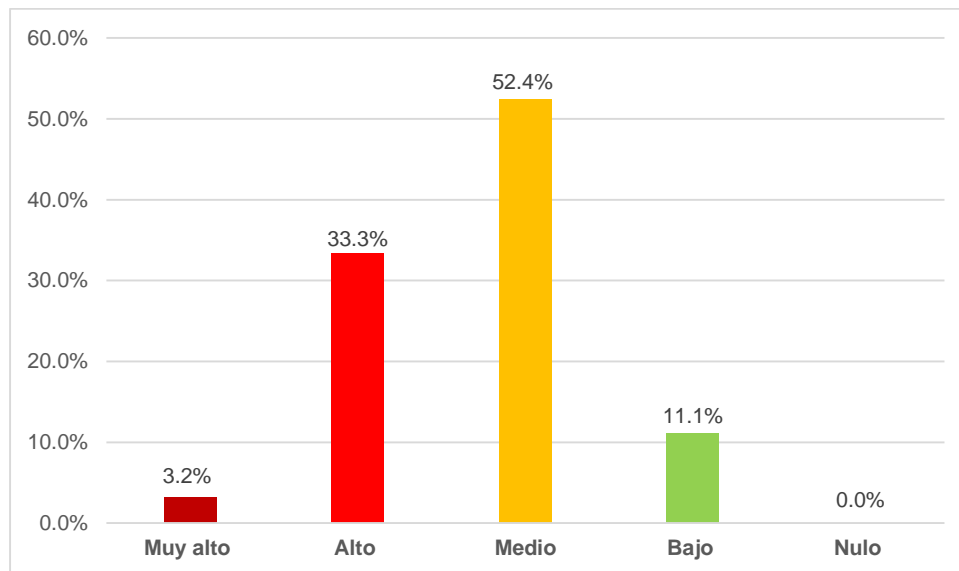
relacionadas con la falta de acceso al contrato y percepción de desigualdades respecto a las prestaciones laborales.

El análisis cualitativo permitió confirmar la organización inicial del instrumento de evaluación, así como comprender las categorías generales de las fuentes de estrés laboral. Los seis factores resultantes del análisis estadístico coincidieron casi en su totalidad con las categorías iniciales planteadas en el instrumento de investigación concluyendo así que, el malestar en el profesorado universitario está relacionado con la gestión institucional, las deficientes condiciones de trabajo y la carga laboral, la resistencia hacia el aprendizaje por parte del estudiantado aunado a la falta de acceso al contrato laboral, bajo salario y la actual condición de pandemia que ha complicado el desempeño de los académicos de la facultad.

Análisis valorativo de fuentes de estrés (FE)

Tras haber identificado las fuentes de estrés mediante análisis factorial se valoró la presencia de estrés crónico tomando en cuenta la escala de frecuencia, los resultados obtenidos en los académicos indican que 52.4% obtuvo nivel “medio” de estrés laboral mientras que el 33.3% obtuvo nivel “alto” y un 3.2% de los académicos obtuvo puntuaciones para el nivel “muy alto”. Sólo el 11.1% de profesores obtuvo nivel “bajo” y ningún docente obtuvo cero puntuaciones (ver figura 17).

Figura 17. Porcentaje de estrés laboral



Fuente: valores obtenidos de la escala de fuentes de estrés. Elaboración propia con datos de campo.

Los valores obtenidos de la escala de fuentes de estrés refieren la presencia de estrés laboral alto y muy alto en un 36.5% entre los académicos. Otro aspecto relevante es que poco más de la mitad del profesorado presenta nivel medio de estrés lo que sumado a los niveles altos, evidencian la afectación en un 88.9% del total de la muestra de estudio. Por otro lado, si relacionamos el resultado obtenido por los académicos en las dimensiones del MBI, podemos afirmar que los datos obtenidos tanto en la dimensión de despersonalización como en la de realización personal presentan características de estrés crónico, resultados que al triangularlos con los obtenidos por la escala de fuentes de estrés coinciden en la presencia de estrés crónico en el profesorado de la FTSSyP.

Considerando que la escala de fuentes de satisfacción contiene ítems que exploran la dimensión positiva del trabajo docente se analizó la presencia de satisfacción laboral que contribuye al entendimiento de la relación entre las características y dinámicas institucionales y el desarrollo del malestar en el profesorado de la facultad. Este análisis se realizó con las mismas estrategias metodológicas que se utilizaron para las fuentes de estrés, la agrupación de ítems realizada a través del análisis factorial se encuentra en el anexo 5.

Análisis factorial de fuentes de satisfacción (FS)

Se presenta un análisis exploratorio y confirmatorio de la satisfacción laboral con la finalidad de valorar la integración de los ítems por categorías que ayuden a comprender las fuentes de satisfacción laboral y su relación con el desarrollo del malestar docente.

Análisis factorial exploratorio (FS). El pre-análisis mostró normalidad en los datos, sin valores perdidos. Los datos fueron adecuados para el análisis de componentes principales $KMO = 733$, teniendo en cuenta que lo óptimo es obtener valores cercanos a 1. También, la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa $p = .000$ lo que indica una correlación apropiada entre los ítems para proceder con el análisis factorial. Con extracción libre, sin anticiparse a determinar un número de factores deseados, se encontró que 6 factores (ver tabla 15) explican el 71% de la varianza total.

Tabla 15*Matriz de componentes de fuentes de satisfacción (FS)*

| Ítem | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 9 | 0.774 | | | | | |
| 12 | 0.764 | | | | | |
| 15 | 0.745 | | | | | |
| 13 | 0.699 | 0.607 | | | | |
| 14 | 0.624 | 0.624 | | | | |
| 11 | 0.595 | | | | | 0.471 |
| 10 | 0.586 | | | | | 0.531 |
| 20 | | 0.806 | | | | |
| 19 | | 0.786 | | | | |
| 18 | | 0.626 | 0.438 | | | |
| 16 | | 0.493 | | | | 0.484 |
| 4 | | | 0.794 | | | |
| 2 | | | 0.776 | | | |
| 3 | | | 0.633 | | | |
| 1 | | | 0.592 | | | |
| 5 | | | 0.583 | | 0.467 | |
| 24 | | | | 0.888 | | |
| 23 | | | | 0.807 | | |
| 25 | | | | 0.782 | | |
| 7 | | | | | 0.844 | |
| 6 | | | | | 0.711 | |
| 8 | | | | | 0.651 | |
| 22 | | | | | | 0.763 |
| 21 | | | | | | 0.711 |

Fuente: Agrupación, ubicación y valor de ítems por factor. Elaboración propia con datos de SPSS.

Análisis factorial confirmatorio sobre fuentes de satisfacción (FS). Con base en los ajustes y las recomendaciones, en análisis factorial confirmatorio permitió obtener seis factores con los 25 ítems propuestos en el instrumento, así como comprender las categorías globales de las fuentes de satisfacción laboral. Véase tabla detallada que contiene el número del ítem y el valor factorial agrupados y se encuentra disponible en el anexo 6.

El factor 1 quedó conformado por dos ítems relativos a sentimiento de eficiencia y eficacia, y cuatro ítems relacionados con el proceso de aprendizaje de los estudiantes, esto permitió comprender la categoría como “contribuir al proceso de aprendizaje” en términos de asistir (estar para) al proceso de formación y desarrollo del estudiantado. El factor 2 quedó conformado por cuatro ítems sobre la categoría de placer por ejercer una profesión que gusta, lo que llevó a comprender la categoría como “profesión gratificante” es decir, la docencia se vive como una actividad placentera en la que el docente se refleja.

El factor 3 conformado por cinco ítems relativos al ambiente y relaciones, conserva su nombre en la categoría de “ambiente y las relaciones con otros significativos”, debido a la percepción de ambiente académico como espacio de contención. El factor 4 en cuya agrupación se encontraron tres ítems relativos a el confinamiento por COVID-19, guardó su significado en términos de “resignificando el confinamiento por COVID-19” categoría que centra su interés en las nuevas oportunidades de productividad derivado de las circunstancias.

El factor 5, integrado por tres ítems sobre la formación profesional guardó su nombre para designar la categoría con el nombre de “la formación profesional” en el que se denota que hay interés del profesorado por su formación, vinculación y generación del conocimiento fuera del aula y finalmente el factor 6, conformado por dos ítems sobre el alumnado y uno de sentimiento de eficiencia y eficacia denominó a la categoría “la relación con el estudiantado” en la que se sobrevalora la relación con el estudiantado como una actividad de cuidado y compromiso constante (ver anexo 6 para identificar el nombre de los ítems)

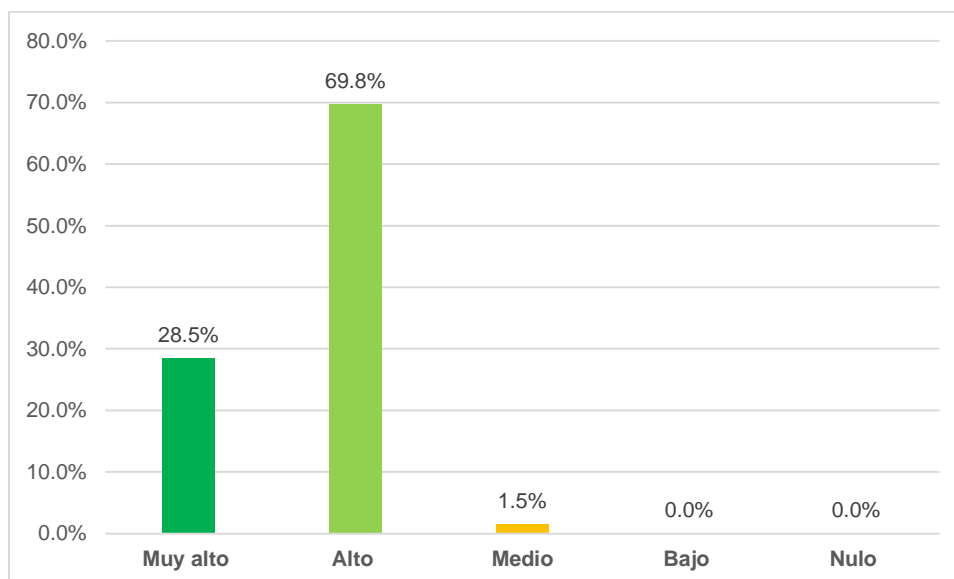
El análisis cualitativo (AFC) permitió corroborar la organización inicial de las categorías del instrumento de evaluación y determinar con mayor precisión que los factores de satisfacción laboral están relacionados principalmente con la participación de los docentes en el proceso de aprendizaje del estudiantado y en general por el vínculo que resulta de tal relación. Por otro lado, la docencia se vive como una actividad gratificante *per se*, aunado a la satisfacción de la relación con pares académicos y la formación profesional

constante. A esto se suma que la condición de pandemia ha permitido resignificar el rol profesional en medio de la emergencia por COVID-19.

Fuentes de satisfacción (FS)

Del mismo modo que se hizo con las fuentes de estrés, se identificaron las fuentes de satisfacción mediante la escala de frecuencia, lo que permitió valorar los resultados obtenidos por la muestra de académicos. En síntesis (véase figura 18), los resultados obtenidos indican un 69.8% de docentes con nivel “alto” de satisfacción laboral, 28.5% del profesorado obtuvo nivel “muy alto” de satisfacción laboral y un 1.5% de los académicos obtuvo nivel “medio”. No hubo puntuaciones para los niveles bajo y nulo.

Figura 18. Porcentaje de satisfacción laboral



Fuente: valores obtenidos de la escala de fuentes de satisfacción laboral. Elaboración propia con datos de campo.

Lo que se aprecia en la figura 18 es que, el 98.3% de los participantes obtuvieron niveles elevados de satisfacción laboral en contraste con los datos de la escala de fuentes de estrés donde el 88.9% del profesorado obtuvo puntuaciones para niveles medio, alto y muy alto de estrés laboral. Este resultado difiere significativamente del encontrado por el MBI en su dimensión de realización personal donde se obtuvo nivel bajo. Es decir, el profesorado universitario presenta baja realización personal evidenciado en el MBI en

contraste con la alta satisfacción laboral evidenciada con la escala de fuentes de satisfacción. En donde se señala claramente que las fuentes de satisfacción se relacionan con contribuir en el aprendizaje de los estudiantes, relacionarse con “otros” significativos y en general con las actividades docentes, a pesar de la falta de reconocimiento institucional de dichas actividades.

6.4 Sobre el modo de afrontamiento del estrés y malestar

En este apartado los resultados responden a la pregunta de investigación ¿Cuál es el modo de afrontamiento ante el estrés que presenta el profesorado universitario de la facultad de FTSSyP? En esta investigación se ha identificado en que, en su mayoría, el profesorado universitario afronta el estrés identificando el problema raíz desde donde surge su malestar.

Retomando la postura de Lazarus y Folkman (1984), recordemos que los modos de afrontamiento son predisposiciones o modos de pensar relativamente estables que el individuo presenta ante las demandas internas y/o externas del contexto. Desde esta postura, se analizaron las opiniones del profesorado respecto al afrontamiento del estrés en la facultad. El análisis consistió en identificar si la postura del participante estuvo orientada a la regulación de la respuesta emocional ante el estrés o a alterar (impactar) en el problema de raíz que lo provoca.

Así, se encontró que en veinticinco casos de docentes dieron opiniones dirigidas a regular su respuesta emocional con acciones relacionadas con el acompañamiento, la comunicación y el autocuidado. También se encontraron opiniones respecto a controlar el estrés, fomentando el sentido de comunidad, así como apoyo y comprensión. En la tabla 16, se puede apreciar algunos testimonios representativos de las categorías mencionadas; que dejan ver la preocupación del profesorado respecto a su individualidad y en la búsqueda de soluciones inmediatas que mitiguen su malestar. Además, los testimonios revelan que el profesorado asume que el problema está relacionado con su manejo del estrés. La mayoría de este grupo asume que el problema del estrés es algo propio del rol docente y por lo cual requieren apoyo especializado.

Tabla 16*Tipo de afrontamiento enfocado a regular la respuesta emocional*

| Categoría | Testimonio (algunos) |
|----------------------|--|
| Acompañamiento | Recomendaría reuniones por los menos cada dos meses con los Docentes del mismo semestre, para evitar sentirse solo en la parte académica. Si es posible, el acompañamiento psicoterapéutico. |
| Comunicación | A nivel de individual, facilitar la atención profesional para el mantenimiento de la salud mental. Establecer canales de comunicación. Desarrollar en docentes y estudiantes una mayor capacidad de adaptación y comunicación. Una mayor interactividad entre la comunidad universitaria (síncrona y asíncrona). |
| Autocuidado | Trabajo personal (autocuidado), compromiso. Promover herramientas de autocuidado. Promover espacios para realizar actividades recreativas. Tener capacitación a todo el personal sobre la nueva normalidad y cuidado. |
| Sentido de comunidad | Fortalecer la integración entre docentes, creando espacios para compartir las experiencias tanto de fracaso como de logro, que sirvan como retroalimentación entre docentes, por otra parte, dotar a los y las docentes de espacios para cumplir adecuadamente con la preparación del alumnado para su praxis laboral, por último, contribuir a la integración entre alumnado y docentes, en el desarrollo de actividades culturales, deportivas y/o artísticas. |
| Apoyo y comprensión | Comprensión en la situación de cada uno de l@s docentes. Más apoyo a las dudas que se generan, y un seguimiento de programas académicos para un mejor desempeño, apoyo monetario. |
| Controlar el estrés | Comprensión por parte de los directivos. Salir a caminar en ocasiones a espacios abiertos y poco concurridos para despejar la mente de realizar las actividades en un mismo sitio. Practicar algún tipo de relajación o meditación. Dormir lo suficiente, realizar actividades de distracción, actividad física, no excederse en el tiempo dedicado a la academia. |

Fuente: Testimonios representativos del profesorado universitario sobre el modo de afrontamiento dirigido a regular la respuesta emocional del estrés. El orden de presentación indica la importancia conferida. Elaboración propia.

Tabla 17*Tipo de afrontamiento enfocado a impactar en el problema objetivo*

| Categoría | Testimonio (algunos) |
|------------------------------------|--|
| Organización del trabajo | Que simplifiquen los procesos y el llenado de formatos, que cada colega docente y administrativo haga su respectivo trabajo, de esta manera el trabajo se compartiría como debe ser y no se llenaría de trabajo solo uno o dos docentes. Que no improvisen y se organicen todas las actividades. Mejor comunicación, respeto a los tiempos y actividades meramente académicas, o acoso laboral para participar en actividades de las cuales depende la asignación de horas y o incentivos. |
| Equidad en la carga laboral | Claridad y no desigualdad en carga laboral. Equidad en las actividades de los maestros de tiempo completo algunos tenemos más actividad y otros menos. Designar actividades correspondientes al tipo de contratación. |
| Condiciones de trabajo | Mayor contratación de docentes, para mejorar sus condiciones, crear infraestructura para producir espacios de trabajo en equipo en la facultad, tales como una sala de trabajo estudiantil, un espacio donde se pueda conectar las computadoras y donde haya internet, y para los docentes también Contar con el equipo necesario para las sesiones académicas y tener conexión de calidad a Internet. Proporcionar tanto a docentes como estudiantes la infraestructura necesaria para contar con una educación de calidad. En la licenciatura donde imparto clases hay espacios limitados por ejemplo para asesoría y tutoría, no contamos con software especializado para la formación práctica de nuestros estudiantes, no se cuenta con equipo para el desarrollo de las clases. Con nuestros propios recursos debemos resolver la atención de las necesidades que la coordinación o la facultad debería proporcionarnos. |
| Salario y prestaciones laborales | Mejorar la situación contractual (tengo que buscar otro ingreso económico para realizar algunos pagos básicos). Seguridad social y prestaciones. Dignificar el trabajo docente. Trabajar con el tipo de contratación de los docentes, y prestaciones que complican aún más este estrés laboral. Aumento salarial, seguridad social. |
| Disminución de la carga de trabajo | Creo que habría que comprender que a veces menos, es más, o el que mucho abarca poco aprieta. También considerar centrar al docente en actividades de enseñanza e investigación, la carga de documentación y procesos formales extra docencia en los últimos años han capturado un porcentaje importante de nuestro tiempo. Menos papeleo. |

Fuente: Testimonios representativos del profesorado universitario sobre el modo de afrontamiento dirigido a regular la respuesta y afectar el problema. El orden de presentación indica la importancia conferida. Elaboración propia.

Por otro lado, en lo que respecta al modo de afrontamiento dirigido a alterar el problema (Lazarus y Folkman, 1986), las opiniones de la mayoría de los participantes (29 casos) están relacionadas principalmente con la organización del trabajo, la equidad en la asignación de la carga laboral y las condiciones de trabajo (infraestructura y equipamiento). Del mismo modo, otras opiniones se relacionan con el salario percibido y las prestaciones laborales, así como disminuir la carga de trabajo. En la tabla 17, se muestran algunos testimonios representativos de este grupo de profesores donde se puede apreciar el afrontamiento dirigido a responder al problema raíz. Se destaca el consenso de los participantes por identificar el problema en la organización – institución como generadora de estrés laboral y, por ende, la entidad que debe responder a atenderlo.

Adicional a lo anterior, se encontró que, en nueve casos, se dieron opiniones ambiguas, en algunos casos, disociadas de la pregunta o poco claras, lo que dificultó incorporarlas y categorizarlas. Sin embargo, no es fortuita la presencia de éstas si se considera que en el resultado obtenido por MBI se destacó la despersonalización como característica principal de la muestra de estudio. De tal manera que respuestas como: *Tal vez mayor capacitación; Mayor participación docente; y Paciencia, tolerancia;* reflejan la apatía y el distanciamiento que caracteriza al comportamiento despersonalizado. Finalmente, solo un participante se abstuvo de revelar su posicionamiento frente a la pregunta indicando que *cada situación es distinta y las condiciones tan diversas que, considero un atrevimiento innecesario*, respuesta que puede ser entendida también como expresión de la despersonalización o la negación para afrontar la problemática abiertamente.

6.5 Discusión de los resultados

A lo largo de la investigación se ha analizado la problemática del desgaste laboral que presenta el profesorado universitario desde dos referentes: individual e institucional, ambos han aportado una mejor comprensión del fenómeno. Se han obtenido resultados de dos escalas con orígenes distintos: una prueba estandarizada (MBI) y otra elaborada a partir de la experiencia de los implicados (docentes de la muestra de estudio) a través de

la técnica *Delphi*. Por un lado, el MBI con su énfasis en tres dimensiones ha sido de utilidad para comprender diferencias en la muestra de estudio y una mejor apreciación de casos individuales, por otro, las escalas de estrés y satisfacción han permitido comprender el estrés desde la perspectiva del malestar social sobre las condiciones laborales que experimentan los académicos en la facultad.

El resultado obtenido por la muestra de estudio indica que el profesorado de la FTSSyP, en su mayoría (65.1%) presenta agotamiento emocional bajo, alto nivel de despersonalización (63.5%) y baja realización personal (49.2%). Con base en el modelo básico del MBI no hay presencia de *burnout* en el profesorado, sin embargo, dos de las tres dimensiones indicarían que hay condiciones predisponentes a desarrollarlo.

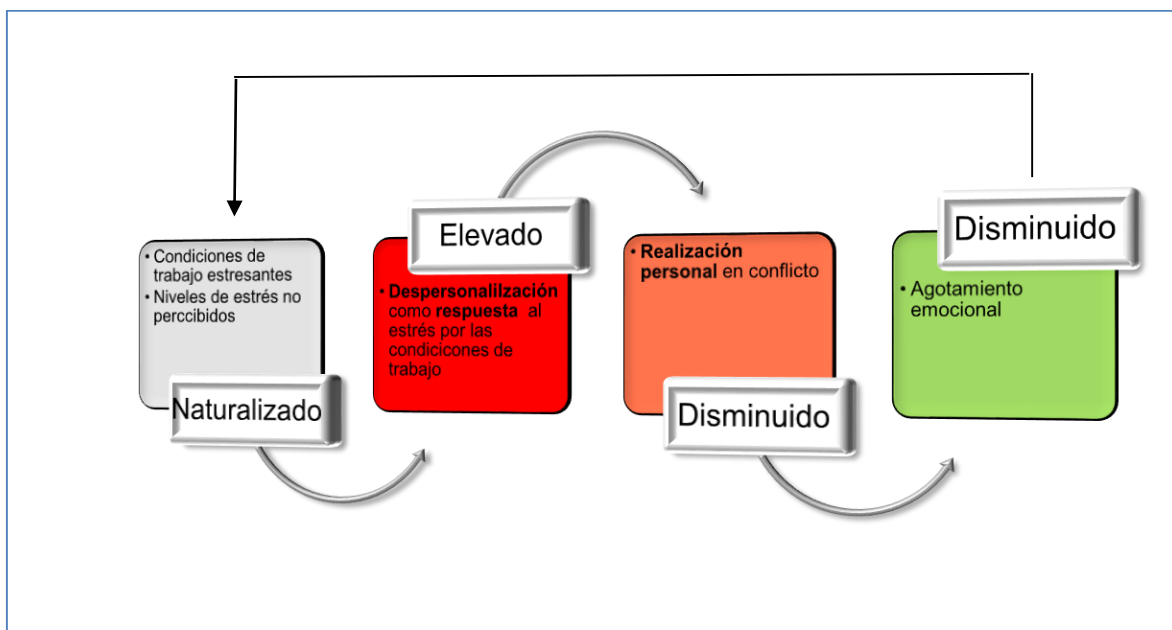
También se destaca el resultado obtenido por el profesorado sobre fuentes de estrés que atribuye a la organización – institución la fuente de su malestar. Así, la gestión institucional, las condiciones de trabajo, el bajo salario, por mencionar algunos factores, han sido motivos de preocupación entre los académicos quienes ven en esas mismas fuentes de estrés las alternativas para atender y resolver el problema de raíz que provoca el malestar.

Las opiniones directas de docentes sobre el afrontamiento del estrés y malestar y la evidencia empírica derivada de las escalas utilizadas en esta investigación, indican que el profesorado presenta comportamiento despersonalizado, desempeña su rol en medio de precariedad laboral por las condiciones de trabajo y paradójicamente también algunos de ellos presentan altos niveles de satisfacción laboral producto del ejercicio docente y la relación con el estudiantado. ¿cómo explicar el hallazgo obtenido por este colectivo de profesores?

Los resultados obtenidos permiten interpretar que el nivel elevado de despersonalización es el resultado y a su vez la causa, por la cual el profesorado universitario se ha adaptado a las deficientes condiciones de trabajo que afronta en el ejercicio de su profesión. Es decir, hay un proceso de negación como mecanismo de adaptación que produce un comportamiento enajenado (institucionalizado), éste le brinda

al docente la posibilidad de persistir ante tales condiciones con el mínimo de desgaste que se confirma por la baja realización personal (véase, figura 19).

Figura 19. Modelo interpretativo estrés crónico en la muestra de estudio (FTSSyP)



Fuente: adaptado de Maslach, Cristina, Susan E. Jackson, y Michael P. Leiter. 1996. *Maslach Burnout Inventory*. 3rd ed. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Como se aprecia en la figura 19, hay un proceso cíclico que tiene de base, las condiciones y fuentes de estrés naturalizadas que no son percibidas por el profesorado como problemáticas, ante esta situación de tensión; el profesorado afronta dichas circunstancias despersonalizándose, generando en el colectivo baja realización personal, pese a ello, percibe satisfacción laboral en el desempeño de la profesión, lo que se verifica en un bajo agotamiento emocional, continuando así en la negación de la precariedad laboral para volver al origen de las causas que dieron inicio al ciclo.

Otro aspecto relevante es la postura que indica que el trabajo implica aspectos positivos y negativos en su realización, se espera, idealmente, que el trabajo docente presente un balance entre estos (Arias, 2017). Es decir, lo óptimo sería que el profesorado presente bajo o nulo desgaste laboral y alta realización personal, índices que no todos los docentes que participaron en esta investigación lo han logrado.

Pero ¿cómo se logra transitar hacia la asimilación de naturalizar los entornos que no favorecen el óptimo desarrollo del profesorado? La revisión de la literatura y los resultados obtenidos en esta investigación han evidenciado que, a pesar del impacto del estrés crónico en la salud y el desempeño académico, la saturación de actividades y las condiciones desfavorables, por mencionar algunas, el profesorado cumple con sus funciones pese al riesgo inadvertido a su integridad. ¿Cómo se llega a este proceso de asimilación y adaptación? ¿Qué planteamiento teórico puede apoyar a este entendimiento?

El planteamiento de Berger y Luckmann (1995) sobre la construcción social de la realidad en términos de los procesos de institucionalización y legitimación pueden, en cierta medida, explicar la presencia de los estados de malestar sostenidos en el grupo de docentes. Las tensiones derivadas del trabajo docente están repitiéndose a tal grado que lo que en algún momento se identificó agobiante se ha vuelto menos amenazante con el paso del tiempo, se han habituado a las exigencias laborales y estas han comenzado a naturalizarse e institucionalizarse.

Con la experiencia compartida con otros en el espacio laboral este proceder se comparte y se sedimenta hasta incorporarse al universo de significados de su vida laboral. Es por lo que los docentes reaccionan disminuyendo la calidad en su trabajo ante los efectos del malestar en su personalidad, pero rutinizando el trabajo despersonalizando o actuando de manera fluctuante ante la constante indecisión, en todos los casos hay un comportamiento de cosificación (reificado) en el que el docente es incapaz de reconocerse como participante pasivo de la institucionalización de las características de la misma carga de trabajo que le produce estrés y malestar.

Es relevante considerar que los ítems que integran el MBI en sus tres dimensiones tienen una orientación desde la experiencia personal e individual de quien experimenta el estrés; donde la atención está centrada en la autopercepción y la autoevaluación, en contraste con los ítems que integran las escalas de FE y FS; cuya orientación se dirige al contexto y la relación institucional del profesorado en la universidad.

La prueba estandarizada (MBI) con énfasis en la experiencia individual negó la presencia de *burnout*. En cambio, el uso de la escala de fuentes de estrés demostró valores

altos de estrés en los académicos relacionados principalmente con lo que Esteve (1987) plantea como factores de primer orden (que afectan la relación directa con el docente), principalmente la gestión institucional, deficientes condiciones de trabajo y la relación con el estudiantado. Debemos recordar que, en menor medida, la condición de pandemia se sumó a los factores contextuales (de segundo orden) que coronaron la ya de por sí precariedad laboral de los docentes de la FTSSyP.

Los dos métodos aplicados permitieron interpretar que el alto nivel de fuentes de estrés, de origen institucional, conllevan a la baja realización personal y al desarrollo de mecanismo de defensa psíquicos (despersonalización) mientras que las fuentes de satisfacción existentes (labor docente) conllevan a que el agotamiento emocional se mantenga bajo.

Conclusiones y propuesta

El principal reto en el desarrollo de esta investigación fue elaborar el objeto de estudio. No se puede negar que el trabajo docente ha sufrido cambios históricos y hoy se ha convertido en una profesión que puede ser considerada como una actividad generadora de altos niveles de agotamiento y malestar. Sin embargo, plantear el problema como tal no fue algo sencillo, debido en parte a que las condiciones laborales en que el docente promedio realiza sus funciones le han impedido visibilizar los riesgos propios de su profesión. Es decir, debido a que el docente se ha adaptado a determinadas circunstancias, por ejemplo, a la sobrecarga laboral, eventualmente naturaliza esas condiciones y deja de percibir las como potencialmente amenazantes. Sin embargo, la evidencia del problema se pudo identificar en el discurso de lo cotidiano, en las conversaciones y quejas, en lo común y lo rutinario.

Una vez delimitado el objeto de estudio, se procedió a plantear los objetivos y las variables de estudio. Para este momento, se tenía claridad en analizar la relación entre el estrés y la edad, antigüedad laboral y el tipo de contratación de los académicos. Al respecto, se puede afirmar, con base en los resultados de este estudio que la experiencia de los docentes de la FTSSyP es suigéneris, es propia de este contexto y cultura particular. Por

lo tanto, se decidió incorporar un referente teórico que permitiera comprender el malestar docente. Al respecto, se incorporó a la tesis el planteamiento de Berger y Luckman (1996) sobre la construcción social de la realidad y cómo los procesos de socialización determinan el comportamiento institucionalizado y en consecuencia naturalizado. Por otro lado, también se incorporó el trabajo de Esteve (1987) quien propone reflexionar sobre los determinantes que generan malestar relacionados con el docente y el contexto que rodean el trabajo de los académicos.

Con respecto al diseño metodológico, debido a la condición de pandemia, éste tuvo que ser replanteado. Se decidió realizar un diseño mixto que incorporara tanto el análisis objetivo de evaluación del estrés (mediante utilización de formularios aplicados de forma remota) así como hacer análisis sobre el afrontamiento y la percepción de determinantes de estrés y malestar de forma cualitativa. En este sentido, se diseñó el instrumento de investigación y en su elaboración permitió un contacto directo con la muestra de estudio (previo al confinamiento por pandemia) y capturar el discurso y sentir de los implicados (docentes). Una vez realizado los primeros análisis, se construyó y publicó un artículo reportando la metodología empleada.

A manera de conclusión, esta investigación pudo demostrar que no hay diferencias significativas entre el estrés y las variables de edad y antigüedad laboral, y sí las hubo entre las variables de género y tipo de contratación. El género femenino estuvo asociado con baja realización personal. Respecto a las características de contratación, se evidencia que el nivel de despersonalización se incrementa dependiendo el tipo de convenio laboral, siendo el profesorado de tiempo completo el grupo más afectado. Otra variable que complementa el análisis revela que, indistintamente al tipo de contratación, el profesorado que desarrolla actividades de gestión administrativa presenta estrés crónico.

Otro objetivo fue analizar de qué manera influyen las características y dinámicas institucionales en el desarrollo del malestar docente de la FTSSyP, para lo cual se identificaron las fuentes generadoras de malestar docente. Una de ellas está relacionada con condiciones de tensión por la desorganización y urgencia en la solicitud de las demandas institucionales en los procesos de gestión, así como una percepción de liderazgo confuso, abuso de poder y falta de respaldo y reconocimiento. Otra fuente de estrés se

relaciona con las condiciones de trabajo que los docentes experimentan *normalizadas* desde la cotidianidad de la vida laboral.

Finalmente, se presentó una aproximación al afrontamiento del estrés por parte del profesorado. Se encontraron posturas divididas entre: 1) quienes afrontan el problema tratando de amortiguar la respuesta emocional (acciones superficiales y de corto alcance), 2) quienes se posicionan hacia atender el problema raíz (problemas estructurales) y 3) quienes lo afrontan desde la apatía y la negación.

Tras haber analizado la problemática que experimenta el profesorado de la FTSSyP de la UATx, se reconoce que uno de los principales problemas a los que se enfrenta el profesorado es el estilo institucionalizado de organización y gestión, los cuales están enfocados a impulsar los procesos de productividad imitando a las gestiones de tipo empresarial (cosificando al docente como mercancía), pese a que el ámbito de la producción del conocimiento tiene otra lógica. En lo que concierne a los docentes, pareciera que a estos lo único que les queda es adaptarse al sistema que impera en la actualidad, es decir, desempeñar las cuatro funciones sustantivas, a pesar de que en dichas funciones se incluyen funciones de gestión administrativa.

Por otro lado, en lo que se refiere al estrés crónico, la recomendación más frecuente desde el ámbito de la salud, es la prevención basada en el modelo de la OMS sobre prevención primaria, secundaria y terciaria (El Sahili, 2015), que en resumen, se trata de implementar acciones que van desde la promoción de la salud en general (universal) hasta la atención de casos graves (síndrome de *burnout*) que requieran atención especializada (focalizada o terciaria). Sin embargo, dicha intervención se realiza desde el modelo de salud /enfermedad que puede ser atendida por especialistas en el tema y además ser ajenos al centro educativo. Algunas acciones específicas van desde promover la higiene mental, aumentar la tolerancia a la frustración y promover la construcción de una organización escolar saludable (pp. 121 – 123). Desde esta postura, se entiende que el fenómeno del estrés y malestar docente puede ser atendido externamente y en casos graves con técnicas psicoterapéuticas, nótese la percepción del problema en términos de individualidad.

A lo largo de esta investigación, se ha pretendido, sostener una postura crítica sobre el malestar docente. Sería pretencioso afirmar que se tiene una solución a un fenómeno tan complejo como lo es el desgaste laboral en la universidad, sin embargo, algunas propuestas han demostrado su utilidad en algunas universidades que atraviesan por los mismos conflictos que el profesorado mexicano.

Por ejemplo, algunos investigadores (Berg y Seeber, 2022) han retomado el movimiento *Slow* surgido, desde la década de los ochentas, en Francia en contra de la comida rápida tipo americana, representando poco después una oposición a la cultura de la rapidez en distintas áreas de la vida cotidiana. Dicho movimiento siguió creciendo utilizándose en otras áreas de la actividad humana como las relaciones humanas, el sexo y el trabajo docente (Berg y Seeber, 2022).

The Slow Professor surge como propuesta ante el estrés y la insatisfacción que experimenta el profesorado en las universidades. Berg y Seeber (2022) afirman que la aplicación de los principios de *Slow*, en la docencia y la investigación pueden ayudar a reducir los efectos perjudiciales de la exigencia y rapidez académica que caracteriza al trabajo de los docentes universitarios. Los principios del movimiento *Slow* propuesto por las autoras considera tres objetivos básicos: 1) aliviar el estrés laboral, 2) preservar la educación humanista y 3) resistir a la universidad corporativa.

Considerando las características del movimiento *Slow*, se piensa que la propuesta empatiza con el afrontamiento de algunos estresores o fuentes de malestar del profesorado que son considerados como el problema de fondo y que se han identificado en esta investigación. Con dicho movimiento se propone que, la gestión y organización universitaria debe favorecer y garantizar el trabajo planeado y creativo. Recuperar el ritmo del proceso académico, implica reconocer que el trabajo colegiado tiene su tiempo y su ritmo propio.

Hacer más con menos implica resignificar que menos carga de trabajo implica relaciones más estrechas y significativas, esto está alineado a privilegiar el trabajo de calidad en contra de la cantidad. Así como invertir tiempo para pensar y reflexionar la práctica cotidiana en docencia e investigación. En conclusión, ir “lento” implica recuperar el

placer por la enseñanza, el contacto con el otro y las relaciones significativas, en síntesis, es darle vida al proceso creativo e intelectual en la universidad.

En términos generales, resignificar el malestar docente como una oportunidad de movilizar los recursos de afrontamiento del profesorado hacia mejoras estructurales en la relación laboral con la universidad. Afrontar la despersonalización y las condiciones laborales dando paso a su discusión. Promover el sentido de comunidad donde el profesorado recupere y tenga un lugar protagónico en las decisiones que afecten el ámbito de lo académico.

Referencias

- Abraham, A. (1987). *El mundo interior de los enseñantes. Aportes psicopedagógicos y terapéuticos para una mejor comprensión del universo íntimo del enseñante, sus conflictos y dificultades*. Gedisa.
- Amador, R., Rodríguez, C., Serrano, J., Olvera, J. A., & Martínez, S. (2014). Estrés y burnout en docentes de Educación Media Superior. *Medicina, salud y sociedad*, 4 (2), 119 - 141.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=lth&AN=94594641&lang=es&site=ehost-live>
- Arias, L. F. (2017). *Calidad de vida en las organizaciones, la familia y la sociedad*. Universidad Autónoma de Morelos. Juan Pablos Editor.
https://www.researchgate.net/publication/269107473_What_is_governance/link/548173090cf22525dcb61443/download%0Ahttp://www.econ.upf.edu/~reynal/Civilwars_12December2010.pdf%0Ahttps://think-asia.org/handle/11540/8282%0Ahttps://www.jstor.org/stable/41857625
- Arís, N. (2009). El Síndrome de Burnout en los docentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (2), 829–848).
<https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121945012.pdf>
- Arís, N. (2014). Aspectos sociales y sociológicos en el estrés de los docentes. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, 17 (126), 79–88).
<http://www.vivatacademia.net/index.php/vivat/article/download/555/76>
- Benavides, M., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos de investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34 (1), 118–124.
<https://www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf>
- Berg, M., & Seeber, B. K. (2022). *The Slow Professor. Desafiando la cultura de la rapidez en la academia*. University of Toronto Press.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores.
- Bericat, E., & Echavarren, J. (2008). *Andalucía 2020: escenarios previsibles* (Primera). Centro de Estudios Andaluces.
- Bermejo-Toro, L., & Prieto-Ursúa, M. (2014). Absenteeism, Burnout and Symptomatology of Teacher Stress: Sex Differences. En *International Journal of Educational Psychology*, 3 (2), pp. 175–201). <https://doi.org/10.4471/ijep.2014.10>

- Bolbol, S. A., Zalat, M. M., Hammam, R. A. M., & Elnakeb, N. L. (2017). Risk Factors of Voice Disorders and Impact of Vocal Hygiene Awareness Program Among Teachers in Public Schools in Egypt. *Journal of Voice*, 31(2), 251.e9-251.e16. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2016.07.010>
- Cabero, J., & Infante, A. (2014). Empleo del método Delphi y su empleo en la investigación en comunicación y educación. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 48, 1-16. <https://doi.org/10.21556/edutec.2014.48.187>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019). *Ley Federal del Trabajo*. Diario Oficial de la Federación. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/125_020719.pdf
- Caraveo, G., Aldape, A., Rodríguez, M., & Torres, I. (2017). Impacto de la violencia en Cd. Juárez en la incidencia del síndrome de burnout en personal docente del ITCJ. *Academia Journals*, 6 (1), 32–39. https://www.researchgate.net/profile/Dr-Manuel-Arnoldo-Medina/publication/283558567_Impacto_de_la_Violencia_en_Cd_Juarez_en_la_Incidencia_del_Sindrome_de_Burnout_en_Personal_Docente_del_ITCJ/links/563ec6bf08ae34e98c4daac7/Impacto-de-la-Violencia-en-Cd-Juarez-en-la-Incidencia-del-Sindrome-de-Burnout-en-Personal-Docente-del-ITCJ.pdf
- Cárdenas, M., Méndez, L. M., & González, M. T. (2014). Desempeño, estrés, burnout y variables personales de los docentes universitarios. *Educere*, 18 (60), 289–302. <http://www.redalyc.org/pdf/356/35631743009.pdf> <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35631743009>
- Cladellas-Pros, R., Castelló-Tarrida, A., & Parrado-Romero, E. (2018). Satisfacción, salud y estrés laboral del profesorado universitario según su situación contractual. *Revista de Salud Pública*, 20(1), 53–59. <https://doi.org/10.15446/rsap.v20n1.53569>
- Colina, A. (2014). El estudio de caso, una estrategia para la investigación educativa. *Metodología de la investigación educativa* (Primera ed, pp. 243–270). Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Collado, P. A., Soria, C. B., Canafoglia, E., & Collado, S. A. (2016). Condiciones de trabajo y salud en docentes universitarios y de enseñanza media de Mendoza, Argentina: Entre el compromiso y el desgaste emocional. *Salud Colectiva*, 12 (2), 203–220. <https://doi.org/10.18294/sc.2016.710>
- Cortés, R. J. L. (2021). El estrés docente en tiempos de pandemia. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8 (1), 1-11. https://www.researchgate.net/publication/348942861_El_estres_docente_en_tiempos

_de_pandemia

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & resrcsign: Choosing among five approaches* (Second Edi). Sage Publications.

De Agüero, M. de las M., Benavides, M. A., Pompa, M., García, M., Hernández, M. Á., Rendón, V. J., Martínez, S. I., & Sánchez, M. (2021). *La educación remota y digital en la UNAM durante la pandemia. Panorama General*. CUAIEED, UNAM. https://cuaieed.unam.mx/url_pdf/educacion-remota-digital_V06-29-10-21.pdf

Díaz, A. (2014). *Influencia del síndrome de burnout en el desempeño docente de los profesores de la facultad de ciencias de la salud de la Universidad Nacional del Callao – 2013* (Tesis doctoral). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima - Perú.

El Sahili, L. F. (2015). *Burnout Consecuencias y soluciones*. Manual Moderno.

Esteras, J., Chorot, P., & Sandín, B. (2018). *El síndrome de burnout en docentes*. Ediciones Pirámide.

Esteve, J. (1987). *El malestar docente*. Editorial Laia.

Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2010). Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de enseñanza primaria y secundaria. *Ansiedad y estrés*, 16 (1), 47–60. https://www.researchgate.net/publication/253234685_Recursos_personales_sindrome_de_estar_quemado_por_el_trabajo_y_sintomatologia_asociada_al_estres_en_docentes_de_ensenanza_primaria_y_secundaria

Ferrando, P. J., & Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18–33. <https://www.redalyc.org/pdf/778/77812441003.pdf>

Ferrel, R., Pedraza, C., & Rubio, B. (2010). El síndrome de quemarse en el trabajo (burnout) en docentes universitarios. *Duazary Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud*, 7 (1), 15-28. <https://www.redalyc.org/pdf/5121/512156324005.pdf>

Galaz, J. F., Padilla, L. E., Gil, M., & Sevilla, J. J. (2008). Los dilemas del profesorado en la educación superior mexicana. *Calidad en la Educación*, 28, 54-69. <https://doi.org/10.31619/caledu.n28.202>

Gamarra, M. M., Moreno-Jiménez, B., Garrosa, E., & Rodríguez, R. (2009). El Burnout del Profesorado Universitario y las Intenciones de Abandono : Un Estudio Multi-Muestra. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 25 (2), 149–163. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1576-59622009000200005

- García, M. M., Iglesias, S., Saleta, M., & Romay, J. (2016). Riesgos psicosociales en el profesorado de enseñanza universitaria: diagnóstico y prevención. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 32 (2016), 173-182. <https://doi.org/10.1016/j.rpto.2016.07.001>
- Gaxiola-Villa, E. (2014). Bienestar psicológico y desgaste profesional [DP] en amas de casa docentes universitarias. *Journal of Behavior, Health and Social Issues*, 6(1), 79–88. <https://doi.org/10.5460/jbhsi.v6.1.47605>
- Gismero-González, M. E., Bermejo, L., Prieto, M., Cagigal, V., García-Mina, A., & Hernández, V. (2012). Estrategias de afrontamiento cognitivo, auto-eficacia y variables laborales. Orientaciones para prevenir el estrés docente. *Acción PSicológica*, 9 (2), 87–96. <http://dx.doi.org/10.5944/ap.9.2.4107>
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta Edic). McGraw-Hill Education.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (Cuarta Edición). McGraw-Hill
- ISO 9000 (2000). *Sistema de Gestión de la Calidad según ISO 9001:2000*. https://www.mitma.gob.es/recursos_mfom/iso90012000.pdf
- Jiménez-Vásquez, M. S. (2014). El objeto de estudio y el estado del arte. Un proceso interrelacionado de construcción para la investigación. En Á. Díaz-Barriga & A. B. Luna (Eds.), *Metodología de la investigación educativa* (p. 327). Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Juárez, F., Villatoro, J. A., & López, E. K. (2002). *Apuntes de estadística inferencial* (Primera Ed). Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente.
- Kulakova, O., Moreno, B., Garrosa, E., Sánchez, M. O., & Aragón, A. (2017). Universalidad del constructo del Maslach Burnout Inventory en un contexto latinoamericano. *Acta de Investigación Psicológica*, 7(2017), 2679–2690. <https://doi.org/10.1016/j.aippr.2017.05.001>
- Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (1996). Parte III. Metodología constructivista-cualitativa. Parte IV. Investigación orientada a la práctica educativa. En *Bases metodológicas de la investigación educativa* (Primera ed, pp. 197–291). Barcelona Experiencia.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Editores Martínez Roca.
- Leka, S., Griffiths, A., & Cox, T. (2004). *La organización del trabajo y el estrés*. La

organización del trabajo y el estrés: estrategias sistemáticas de solución de problemas para empleadores, personal directivo y representantes sindicales. Organización Mundial de la Salud.

Lima, C. L., & Lerrechea, E. M. (2012). La práctica docente y su relación con el malestar docente. *Debates em Educação*, 4 (8), 40–57. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2012v4n8p40>

Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30 (3), 1151–1169. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>

Martínez, J. P. (2015). Cómo se defiende el profesorado de secundaria del estrés: burnout y estrategias de afrontamiento. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 31 (2015), 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.rpto.2015.02.001>

Martínez, S., & Preciado, M. de L. (2009). Consecuencias de las políticas neoliberales sobre el trabajo y la salud de académicos universitarios: el burnout como fenómeno emergente. *Psicología y Salud*, 19(2), 197–206. <http://revistas.uv.mx/index.php/psicysalud/article/view/629>

Martins de Paiva, K. C., Do Nascimento Gomes, M. Â., & Helal, D. H. (2015). Occupational Stress and Burnout Syndrome: proposal of an integrative model and perspectives of research with teachers in higher education. *Gestão & Planejamento*, 16(3), 285–309. <http://www.revistas.unifacs.br/index.php/rgb/article/view/3570/2713>

Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory* (3rd ed., Número January). Consulting Psychologists Press.

Maslow, A. H. (2008). *La personalidad creadora*. Editorial Kairós.

Maturana, H. A., & Vargas, S. A. (2015). El estrés escolar. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26 (1), 34–41. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2015.02.003>

Monteiro, C. do Na., & Novais, A. (2017). Prevalência e fatores de risco do burnout nos docentes universitários. *Fluxo Contínuo*, 13 (27). <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v13i26.13431>

OIT. (2016). *Estrés en el trabajo: un reto colectivo*. Organización Internacional del Trabajo.

Organización de Estados Americanos. (2019). *Sistema de Información sobre Comercio Exterior*. Declaración sociolaboral que en materia de salud y seguridad en el trabajo. http://www.sice.oas.org/default_p.asp

- Otero-López, J. M. (2015). *Estrés y burnout*. Ediciones Díaz de Santos.
- Othman, C. N., Lamin, R. A. C., & Othman, N. (2014). Occupational Stress Index of Malaysian University Workplace. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 153 (2014), 700–710. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.10.101>
- Padurarur, M. E. (2014). Sources of Occupational Stress among University Professors – A Case Study for the Romanian Universities. *International Comparative Management*, 15(1), 49–57.
- Ponce Díaz, C. R., Bulnes Bedón, M. S., Aliaga Tovar, J. R., Atalaya Pisco, M. C., & Huertas Rosales, R. E. (2005). El síndrome del “quemado” por estrés laboral asistencial en grupos de docentes universitarios. *Revista de investigación en psicología*, 8(2), 87–112. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v8i2.4050>
- Quaas, C. (2006). Diagnóstico de burnout y técnicas de afrontamiento al estrés en profesores universitarios de la quinta región de Chile. *Psicoperspectivas Revista de la escuela de psicología facultad de filosofía y educación pontificia Universidad Católica de Valparaíso*, 5 (1), 65–75). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol5-Issue1-fulltext-35>
- Reyes, T., Varas, A., & Zelaya, V. (2014). Sobre la construcción de la enfermedad en el discurso del malestar docente. *Revista de Psicología Universidad de Chile*, 23 (2), 88-100. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2014.36150>
- Rivera, A., Segarra, P., & Giler, G. (2018). Síndrome de Burnout en docentes de instituciones de educación superior. *AVFT Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica Volumen, 37 (2), 1-8*. <http://search.proquest.com/openview/55920f4a31ef69657bc0ab64a303deb1/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1216408>
- Robalino, M., & Korner, A. (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe ORELAC/UNESCO Santiago.
- Rodríguez-Martínez, M., Tovalín-Ahumada, J., Gil-Monte, P., 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 (2018), 93–107). <https://doi.org/10.14635/IPSIC.2018.115.11>
- Rodríguez, J. A., Guevara, A., & Viramontes, E. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8 (14), 1-24. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521653267015>

- Ruiz de Chávez, R. D., Pando, M. M., Aranda, B. C., & Almeida, P. C. (2014). Burnout y Work Engagement en docentes universitarios de Zacatecas. En *Ciencia y trabajo*, 16 (50), 116–120. <https://doi.org/10.4067/S0718-24492014000200010>
- Saura, M. J., Simon, P., Enache, M., & Fernandez, V. (2011). Estudio exploratorio de los determinantes de la salud del personal docente e investigador universitario laboral en España. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 19 (4), 1-25. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/806>
- Sestili, C., Scalingi, S., Cianfanelli, S., Mannocci, A., Cimmuto, A. Del, Sio, S. De, Chiarini, M., Muzio, M. Di, Villari, P., Giusti, M. De, & Torre, G. La. (2018). Reliability and use of copenhagen burnout inventory in italian sample of university professors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15 (1708). <https://doi.org/10.3390/ijerph15081708>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de caso* (Cuarta Edición). Morata.
- Tamez, S., & Pérez, J. F. (2009). El trabajador universitario: entre el malestar y la lucha. *Educação & Sociedade*, 30 (107), 373-387. <https://www.redalyc.org/pdf/873/87313702004.pdf>
- Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1997). *El estrés de los profesores. La presión en la actividad docente*. (Primera Edición). Paidós.
- Unda, S. (2014). Significado psicológico del estrés laboral y del malestar en profesores universitarios. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 11 (26), 48-62. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=96804125&lang=es&site=ehost-live>
- Unda, S., Uribe, F., Jurado, S., García, M., Tovalín, H., & Juárez, A. (2016). Elaboración de una escala para valorar los factores de riesgo psicosocial en el trabajo de profesores universitarios. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 32(2016), 67–74. <https://doi.org/10.1016/j.rpto.2016.04.004>
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Ediciones UNESCO.
- Universidad Autónoma de Tlaxcala. (1985). *Reglamento de personal académico*. Universidad Autónoma de Tlaxcala. <https://www.uatx.mx/universidad/normatividad/>
- Universidad Autónoma de Tlaxcala. (2013). *Modelo humanista integrador basado en competencias*. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Universidad Autónoma de Tlaxcala. (2015). *Plan de desarrollo institucional 2014-2018*.

Universidad Autónoma de Tlaxcala.

- Uribe, J. F. (2016). *Psicología del trabajo: un entorno de factores psicosociales saludables para la productividad* (Primera Edición). Editorial El Manual Moderno.
- Urquidí, L. E., & Rodríguez, J. R. (2010). Estrés en el profesorado universitario mexicano. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 10 (2), 1-2. <https://www.redalyc.org/pdf/873/87313702004.pdf>
- Valadez-Ramírez, A., Bravo-González, M. C., & Vaquero-Cázares, J. E. (2014). Percepción de las fuentes de estrés laboral y sus efectos en el docente universitario. *Revista Latinoamericana de Medicina Conductual / Latin American Journal of Behavioral Medicine*, 4 (1), 21–30). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283043155004>
- Valenzuela, G. A., & Barrón, C. (2014). Validez y confiabilidad: descripción de una experiencia de validez de expertos. En *Metodología de la investigación educativa* (pp. 159–186). Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Vallejo, R., & Finol de Franco, M. (2009). La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 4(7), 117–133. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3063110&info=resumen&idioma=SPA>
- Venegas, C. A. (2013). *Capitalismo y subjetividad laboral. El discurso del malestar docente. Aposta Revista de Ciencias Sociales*, 59 (2013), 1–53. <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/cvenegas2.pdf>
- Visotskaya, N., Cherkashina, E., Katcin, O., & Lisina, L. (2015). Studies on University Professors' Emotional Burnout. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 214(2015), 769–778. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.716>
- Zavala, J. (2008). Estrés y burnout docente: conceptos, causas y efectos. *Educación*, 17 (32), 67–86. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1802>
- Zuniga-Jara, S., & Pizarro-Leon, V. (2018). Mediciones de Estrés Laboral en Docentes de un Colegio Público Regional Chileno. *Información Tecnológica*, 29 (1), 71–180. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642018000100018>

Anexos

Anexo 1. Matriz de congruencia teórica

| Núcleos temáticos | Temas centrales | Temas focales | Pregunta / Ítem |
|-------------------------------------|---|---|--|
| Estrés crónico: <i>Burnout</i> . | Modelo tridimensional de Cristina Maslach (1986). | <p>Dimensiones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Agotamiento emocional. 2. Despersonalización. 3. Falta de realización personal. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Debido a mi trabajo me siento emocionalmente agotado/a. 2. Al final de la jornada me siento agotado/a. 3. Me encuentro cansado/a cuando me levanto por la mañana y tengo que enfrentarme con otro día de trabajo. 4. Puedo entender con facilidad lo que piensan mis alumnos. 5. Creo que trato a algunos alumnos/as con indiferencia. 6. Trabajar con alumnos todos los días es una tensión para mí. 7. Me enfrento muy bien con los problemas que me presentan mis alumnos/as. 8. Me siento agotado por el trabajo. 9. Siento que mediante mi trabajo estoy influyendo positivamente en la vida de los demás. 10. Creo que me comporto de manera más sensible con la gente desde que hago este trabajo. 11. Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente. 12. Me encuentro con mucha vitalidad. 13. Me siento frustrado/a con mi trabajo. 14. Siento que estoy haciendo un trabajo demasiado duro. 15. Realmente no me importa lo que les ocurrirá a algunos de los alumnos a los que tengo a mi cargo en la universidad. 16. Trabajar en contacto directo con los alumnos me produce bastante estrés. 17. Tengo facilidad para crear una atmósfera relajada con mis alumnos. |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | | | <p>18. Me encuentro animada/o después de trabajar con mis alumnos/as. 19. He realizado muchas cosas que valen la pena en este trabajo. 20. En el trabajo siento que he llegado al límite de mis posibilidades. 21. Siento que se tratar de forma adecuada los conflictos emocionales en el trabajo. 22. Siento que el alumno me culpa de algunos de sus problemas.</p> |
| <p>Determinantes de estrés y malestar docente.</p> | <p>Factores de cambio social y práctica docente (Esteve, 1987).</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● Indicadores de cambio social en su dimensión de la práctica docente ● Indicadores de cambio social, en su dimensión contextual. | <p>Relativo al alumnado</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Que no pongan atención. 2. Poca o nula disposición de los estudiantes por la lectura. 3. Baja motivación escolar. 4. Falta de compromiso de los estudiantes con su formación académica. <p>Relaciones, respaldo y reconocimiento</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Que no hay personas confiables. 6. No hay respaldo ni reconocimientos. 7. No poder expresar el malestar por temor a las represalias. 8. No hay ningún tipo de incentivo laboral <p>Carga de trabajo</p> <ol style="list-style-type: none"> 9. Exceso (saturación) de trabajo. 10. Tener que combinar (ajustar el horario) con otro(s) trabajo(s) u otras actividades. 11. Tener que ajustar mis horarios al inicio de cada semestre. 12. Tener un número elevado de tutorados <p>Condiciones de trabajo</p> <ol style="list-style-type: none"> 13. Infraestructura insuficiente y/o en malas condiciones. 14. Que no haya espacios para la reflexión académica. 15. Grupos numerosos. 16. Falta de cubículos y/o salones. 17. Que no funcionan las extensiones y/o los proyectores. |

| | | | |
|---|--|--|---|
| | | | <p>18. Falta de apoyo por parte de las autoridades para continuar estudiando (posgrado) y/o actualizarse.</p> <p>19. Falta de apoyo para realizar ponencias en espacios externos a la universidad</p> <p>Liderazgo y poder</p> <p>20. Uso y/o abuso arbitrario del poder.</p> <p>21. Las cuestiones políticas internas y/o externas a la facultad.</p> <p>22. Apertura de actas sin el consentimiento del docente.</p> <p>Organización y gestión</p> <p>23. Las desigualdades (actividades inequitativas entre los PTC's y docentes de hora clase con sindicato y sin sindicato).</p> <p>24. La desorganización (presión y urgencia de trabajo).</p> <p>25. No se toma con seriedad el trabajo académico.</p> <p>26. Falta de planeación del trabajo académico.</p> <p>27. Falta de tiempo para planear la clase.</p> <p>28. Llamadas a reuniones con poco tiempo de anticipación.</p> <p>29. Poco tiempo para atender el trabajo administrativo.</p> <p>Salario y contrato laboral</p> <p>30. Bajo salario.</p> <p>31. Las condiciones del contrato (sin prestaciones).</p> <p>32. Falta y/o desconocimiento del contrato laboral.</p> <p>33. Falta de información del Sindicato sobre las condiciones laborales.</p> |
| <p>Determinantes de satisfacción laboral.</p> | <p>Factores de satisfacción del trabajo docente.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● Indicadores de satisfacción laboral. | <p>Ambiente y relaciones</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Las relaciones significativas con algunas personas (colegas). 2. El clima/ambiente de trabajo. 3. El reconocimiento de mi trabajo por parte de los alumnos. 4. Sentirme escuchado/a. 5. La buena relación y/o reconocimiento con el jefe inmediato. <p>Formación profesional</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Aprender de otras áreas del conocimiento. |

| | | | |
|---|--|---|--|
| | | | <p>7. Que haya oportunidad de salir a congresos, cursos, etc. 8. Participar en cursos de actualización. Sentimiento de eficiencia y eficacia 9. Hacer el trabajo en tiempo y forma. 10. Atender a los estudiantes y/o egresados. 11. Contribuir para que los estudiantes culminen su formación profesional. El aprendizaje de los estudiantes 12. Que los estudiantes aprendan. 13. Ver cómo los estudiantes hacen propio el conocimiento. 14. Ver cómo cambia su lenguaje y/o formulan posturas sustentadas. 15. Tener la oportunidad de comprobar su desempeño profesional (en la práctica profesional). Placer por ejercer la profesión que me gusta 16. Placer por enseñar. 17. Placer por investigar. 18. Que me paguen por hacer lo que me gusta. 19. Satisfacción por aprender de los estudiantes. 20. La capacidad (impacto) para influir en la vida de los estudiantes. La relación y el trato directo con los alumnos 21. El contacto (relación) y/o intervención con los estudiantes. La aplicación de la formación disciplinar (trabajo social, sociología, psicología, psicoterapia) en el campo.</p> |
| <p>Afrontamiento y Malestar docente</p> | <p>Afrontamiento (Lazarus & Folkman, 1986)</p> | <p>Esquema general de afrontamiento: 1. Regular la respuesta emocional. 2. Afectar el problema raíz.</p> | <p>1. ¿Qué considera que le causa estrés y/o malestar en su trabajo como docente de la FTSSyP? 2. ¿Qué considera que le causa satisfacción en su trabajo como docente de la FTSSyP? 23. ¿Qué recomendaría para afrontar el estrés y el malestar docente en la FTSSyP?</p> |

Anexo 2. Construcción del Instrumento de Evaluación

A una muestra aleatoria de diez docentes, se les preguntó de forma abierta ¿qué les causa estrés y/o malestar en su trabajo como docentes universitarios? de igual forma, se les preguntó ¿qué les causa satisfacción en su trabajo como docentes universitarios? Se registraron todas las respuestas de manera textual sin ningún tipo de interpretación.

Primera ronda de aplicación

El resultado de las dos preguntas abiertas arrojó un total de 34 opiniones respecto a estrés y/o malestar y 22 respecto a satisfacción en el trabajo. Con estos resultados se pudo identificar similitudes y diferencias que permitieron hacer una primera clasificación de tipos de respuestas.

Respecto a las opiniones de los docentes, relacionadas con fuentes de estrés y/o malestar, se realizaron ocho clasificaciones las cuales se nombraron como: alumnos, (3) ambientes y relaciones (3), carga de trabajo (4), condiciones de trabajo (6), tiempo (1), liderazgo y poder (4), organización y gestión (11) y salario (2). En lo que respecta a las opiniones vertidas por los docentes respecto a lo que les produce satisfacción laboral, los determinantes se clasificaron como: ambiente y relaciones (5), formación profesional (2), sentimiento de eficiencia y eficacia (3), el aprendizaje de los estudiantes (3), placer por ejercer una profesión que les gusta (6) y la relación con los estudiantes (3). Como se puede ver, en esta primera ronda las clasificaciones con más determinantes relacionados con estrés y malestar docente fue “organización y gestión” con once señalamientos y de las clasificaciones relacionadas con satisfacción laboral fueron “placer por ejercer una profesión que les gusta” y “ambiente y relaciones” con seis y cinco determinantes respectivamente.

Segunda ronda de aplicación

A partir de la primera clasificación y considerando un nombre genérico que la pudiera identificar, se presentaron los resultados a otra muestra de nueve docentes de manera aleatoria y sin contacto entre ellos. Esta segunda aplicación se realizó con la

finalidad de revisar y obtener de las y los participantes observaciones, correcciones y adiciones al instrumento tanto en el apartado de estrés y malestar laboral como en el de satisfacción laboral.

El resultado de esta segunda aplicación arrojó un alto nivel de coincidencia entre la información presentada y la experiencia del informante (docente), exceptuando un participante que afirmó total coincidencia, el resto adiciono una o más opiniones respecto a lo que les causa estrés y/o malestar docente y satisfacción laboral. En total se obtuvieron 63 determinantes sobre estrés y 25 sobre satisfacción laboral, lo que significa que se incrementaron 32 opiniones (29 a estrés y 3 a satisfacción). Todas las respuestas adicionales se agregaron al instrumento, ver tabla 1. Para el caso del nombre de las categorías éstas permanecieron casi sin cambio ya que solo se agregó una más que llevó por nombre “actualización profesional”.

Tabla 1 *Categoría y número de respuestas proporcionadas.*

| Estrés y/o malestar laboral | | Satisfacción laboral | |
|---------------------------------------|------|--|------|
| Categoría | Núm. | Categoría | Núm. |
| Alumnos | 6 | Ambiente y relaciones | 6 |
| Relaciones, respaldo y reconocimiento | 4 | Formación profesional | 3 |
| Carga de trabajo | 4 | Sentimiento de eficiencia y eficacia | 4 |
| Condiciones de trabajo | 9 | El aprendizaje de los estudiantes | 4 |
| Tiempo | 3 | Placer por ejercer la profesión que me gusta | 5 |
| Liderazgo y poder | 10 | La relación y el trato directo con los alumnos | 3 |
| Organización y gestión | 11 | | |
| Salario y contrato laboral | 9 | | |
| Actualización profesional | 4 | | |

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede visualizar en la figura, el número de respuestas ha sido variable, el respaldo, la carga de trabajo y la actualización fueron las categorías que menor cantidad de respuestas obtuvieron en tanto que las categorías de gestión,

liderazgo, condiciones de trabajo y salario son las que obtuvieron mayor número de respuestas.

Tercera ronda de aplicación

Con los datos proporcionados, se procedió a depurar algunas respuestas que pudieran encontrar su significado en otros enunciados similares y se corrigieron detalles mínimos de redacción conservando los argumentos de los participantes. Posteriormente, se computó la información y se presentó a otra muestra de nueve participantes de los cuales tres ya habían participado en alguna de las rondas anteriores.

La consigna fue que deberían agregar un número que indicara el orden de importancia de las respuestas que se les presentaba, para ello se agregó a la hoja de la clasificación un espacio (ver Tabla 6) que permitiera registrar una jerarquía numérica que mostrara la importancia respecto a lo que consideran que les causa estrés y/o malestar laboral, así como de satisfacción laboral. Se les indicó que deberían valorar las cinco respuestas más relevantes (o las respuestas disponibles para el caso de las categorías con tres o cuatro enunciados) en orden del 1 al 5: siendo 1 la razón más importante hasta llegar a 5 con menor importancia. También se les indicó que podían adicionar alguna idea que reflejara mejor su razonamiento en caso de no encontrarla en las clasificaciones presentadas. En la tabla 2 se muestra un ejemplo (parcial) de cómo los participantes jerarquizaron sus respuestas.

Tabla 2 *Ejemplo de jerarquización de respuestas.*

| Alumnos | Relaciones, respaldo y reconocimiento |
|---|---|
| __1__ Que no pongan atención | __1__ Que no hay personas confiables |
| __5__ No tener el control del grupo | __2__ No hay respaldo ni reconocimientos |
| __2__ Poca o nula disposición de los estudiantes por la lectura | __4__ Que no puedo expresar el malestar por temor a las represalias |
| __4__ Baja motivación escolar | __3__ No hay ningún tipo de incentivos laborales |
| ____ Impuntualidad de los estudiantes | |

| | |
|---|--|
| 3 Falta de compromiso de los estudiantes con su formación académica | |
|---|--|

Fuente: Elaboración propia.

El resultado de esta tercera aplicación permitió definir las características más relevantes tanto para “estrés y/o malestar” como para “satisfacción laboral” es decir, las razones (determinantes) de mayor coincidencia entre los participantes. Solo un participante adicionó una respuesta la cual jerarquizó con el número uno de importancia. En la tabla 3 se muestra el número de respuestas que los participantes dieron en orden de importancia.

Tabla 3 *Número de respuestas sobre estrés y/o malestar en docentes.*

| No. | Indicador | Categoría | Prioridad | | | | |
|-----|---|---------------------------------------|-----------|----|----|----|----|
| | | | 1a | 2a | 3a | 4a | 5a |
| 1 | Que no pongan atención | Alumnos | 1 | 3 | 2 | | 3 |
| 2 | No tener el control del grupo | Alumnos | | | | | 1 |
| 3 | Poca o nula disposición de los estudiantes por la lectura | Alumnos | 1 | 4 | 2 | 2 | |
| 4 | Baja motivación escolar | Alumnos | 1 | | 2 | 4 | 2 |
| 5 | Impuntualidad de los estudiantes | Alumnos | | 1 | 1 | 3 | 2 |
| 6 | Falta de compromiso de los estudiantes con su formación académica | Alumnos | 5 | 1 | 2 | | 1 |
| 7 | Otro: que los estudiantes sepan más que los docentes | Alumnos | 1 | | | | |
| 8 | Que no hay personas confiables | Relaciones, respaldo y reconocimiento | 3 | 1 | 5 | | |
| 9 | No hay respaldo ni reconocimientos | Relaciones, respaldo y reconocimiento | | 5 | 2 | 2 | |
| 10 | Que no puedo expresar el malestar por temor a las represalias | Relaciones, respaldo y reconocimiento | 2 | 2 | | 4 | |
| 11 | No hay ningún tipo de incentivos laborales | Relaciones, respaldo y reconocimiento | 4 | 1 | 2 | 2 | |
| 12 | Exceso (saturación) de trabajo | Carga de trabajo | 2 | 1 | 5 | 1 | |
| 13 | Tener que combinar (ajustar el horario) con otro(s) trabajo(s) u otras actividades. | Carga de trabajo | 1 | 7 | 1 | | |

| | | | | | | | |
|----|--|------------------------|---|---|---|---|---|
| 14 | Tener que ajustar mis horarios al inicio de cada semestre | Carga de trabajo | 5 | 1 | 1 | 2 | |
| 15 | Tener un número elevado de tutorados | Carga de trabajo | 1 | | 2 | 6 | |
| 16 | Instalaciones sucias | Condiciones de trabajo | 1 | 1 | | 1 | |
| 17 | No tener materiales listos para iniciar la clase | Condiciones de trabajo | | | | 1 | |
| 18 | No hay suficientes libros (buena bibliografía) | Condiciones de trabajo | | | 1 | 2 | 1 |
| 19 | Infraestructura insuficiente y/o en malas condiciones | Condiciones de trabajo | 1 | 2 | 2 | 1 | |
| 20 | Que no haya espacios para la reflexión académica | Condiciones de trabajo | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| 21 | Grupos numerosos | Condiciones de trabajo | 3 | 2 | 1 | | |
| 22 | Falta de cubículos y/o salones | Condiciones de trabajo | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| 23 | No funcionan las extensiones y los proyectores | Condiciones de trabajo | 2 | 1 | 2 | 1 | |
| 24 | Tener que pagar con el dinero propio gastos derivados del trabajo administrativo | Condiciones de trabajo | | | 1 | 1 | 3 |
| 25 | Falta de tiempo para planear la clase | Tiempo | | 2 | 7 | | |
| 26 | Llamadas a reuniones con poco tiempo de anticipación | Tiempo | 8 | | 1 | | |
| 27 | Poco tiempo para atender el trabajo administrativo | Tiempo | 1 | 7 | 1 | | |
| 28 | Uso y/o abuso arbitrario del poder | Liderazgo y poder | 2 | 2 | 2 | 2 | |
| 29 | Las cuestiones políticas (externas a la facultad) | Liderazgo y poder | | 2 | 3 | 2 | |
| 30 | Las cuestiones políticas (internas a la facultad) | Liderazgo y poder | 1 | 2 | 1 | | 2 |
| 31 | La mafia del poder | Liderazgo y poder | 1 | | 1 | 1 | 1 |
| 32 | Que no se respeten las decisiones de la autoridad | Liderazgo y poder | | 1 | | 1 | 2 |

| | | | | | | | |
|----|--|----------------------------|---|---|---|---|---|
| 33 | Solicitudes en forma verbal por parte de las autoridades para acreditar a alumnos que presentan bajo desempeño académico | Liderazgo y poder | 1 | | | 1 | 2 |
| 34 | Apertura de actas sin el consentimiento del docente para aprobar a alumnos reprobados | Liderazgo y poder | 2 | 1 | | | 5 |
| 35 | Acoso por parte de directivos | Liderazgo y poder | | | | 1 | 1 |
| 36 | Discriminación por parte de los directivos. | Liderazgo y poder | 1 | | 1 | | |
| 37 | Otro: tener que aprobar alumnos reprobados | Liderazgo y poder | 3 | | | | |
| 38 | Que haya tanta gente que no trabaja | Organización y gestión | 1 | | 1 | 2 | 1 |
| 39 | Las desigualdades (actividades inequitativas entre los PTC's y docentes de hora clase con sindicato y sin sindicato) | Organización y gestión | 3 | | 1 | | 1 |
| 40 | Las cuestiones administrativas (papeleo) | Organización y gestión | | 1 | 1 | | 1 |
| 41 | La desorganización (presión y urgencia de trabajo) | Organización y gestión | 1 | 3 | 1 | | |
| 42 | No se toma con seriedad el trabajo académico | Organización y gestión | 1 | 3 | 3 | 1 | 1 |
| 43 | Las comisiones administrativas y/o de gestión | Organización y gestión | | | | 3 | 1 |
| 44 | El constante cambio de materias | Organización y gestión | | 1 | | | 1 |
| 45 | La Improvisación | Organización y gestión | | | 1 | | |
| 46 | La impuntualidad de los docentes | Organización y gestión | | | 1 | | 1 |
| 47 | Falta de planeación del trabajo académico | Organización y gestión | 2 | | | 3 | |
| 48 | Que no se respete la disponibilidad de horario | Organización y gestión | | | | | 2 |
| 49 | Se privilegian las actividades administrativas por sobre las académicas | Organización y gestión | 1 | 1 | | | |
| 50 | Bajo salario | Salario y contrato laboral | 4 | 2 | 1 | | |
| 51 | Las condiciones del contrato (sin prestaciones) | Salario y contrato laboral | 1 | 2 | | | 1 |
| 52 | Falta y/o desconocimiento del contrato laboral | Salario y contrato laboral | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 |

| | | | | | | | |
|----|--|----------------------------|---|---|---|---|---|
| 53 | Falta de información del Sindicato sobre las condiciones laborales | Salario y contrato laboral | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 |
| 54 | Recontratación semestral (para los hora/clase) | Salario y contrato laboral | | | 1 | 1 | 2 |
| 55 | No hay tiempos completos nuevos | Salario y contrato laboral | | 1 | | 3 | |
| 56 | Tener que trabajar sin percibir un salario por varios meses | Salario y contrato laboral | | 1 | 1 | | 1 |
| 57 | No hay respaldo del Sindicato. | Salario y contrato laboral | 1 | | 2 | | |
| 58 | Contrato y pagos a destiempo | Salario y contrato laboral | | | | | 1 |
| 59 | Descuentos elevados al salario | Salario y contrato laboral | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 60 | Falta de apoyo por parte de las autoridades para continuar estudiando (posgrado) | Actualización profesional | 4 | 3 | 1 | 1 | |
| 61 | Falta de apoyo por parte de las autoridades para continuar actualizándose | Actualización profesional | 3 | 5 | 1 | | |
| 62 | Falta de apoyo para realizar ponencias en espacios externos a la universidad | Actualización profesional | 1 | 1 | 7 | | |
| 63 | otro: no hay becas de excelencia | Actualización profesional | 1 | | | | |

Fuente: Elaboración propia.

Del mismo modo se presentan en la tabla 4 los indicadores sobre satisfacción laboral que dieron los participantes.

Tabla 4 *Número de respuestas sobre satisfacción laboral.*

| No. | Indicador | Categoría | Prioridad | | | | |
|-----|--|-----------------------|-----------|----|----|----|----|
| | | | 1a | 2a | 3a | 4a | 5a |
| 1 | Las relaciones significativas con algunas personas (colegas) | Ambiente y relaciones | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| 2 | El clima/ambiente de trabajo | Ambiente y relaciones | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 |
| 3 | El reconocimiento de mi trabajo por parte de los alumnos | Ambiente y relaciones | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 |
| 4 | El reconocimiento de mi trabajo por parte de mi jefe/a inmediato/a | Ambiente y relaciones | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 |

| | | | | | | | |
|----|--|--|---|---|---|---|---|
| 5 | Me siento escuchado/a | Ambiente y relaciones | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| 6 | Buena relación con el jefe inmediato | Ambiente y relaciones | 2 | 1 | 3 | 2 | |
| 7 | Aprender de otras áreas del conocimiento | Formación profesional | 5 | 1 | 3 | | |
| 8 | Que hay oportunidad de salir a congresos, cursos, etc. | Formación profesional | 1 | 3 | 5 | | |
| 9 | Participar en los cursos de actualización | Formación profesional | 3 | 5 | 1 | | |
| 10 | Sentimiento de eficiencia y eficacia (hacer el trabajo en tiempo y forma) | Sentimiento de eficiencia y eficacia | 3 | 4 | 1 | 1 | |
| 11 | Atender a los estudiantes | Sentimiento de eficiencia y eficacia | 2 | 2 | 5 | | |
| 12 | Brindar apoyo a egresados | Sentimiento de eficiencia y eficacia | | 1 | 1 | 7 | |
| 13 | Contribuir para que los estudiantes culminen su formación profesional | Sentimiento de eficiencia y eficacia | 4 | 2 | 2 | 1 | |
| 14 | Que los estudiantes aprendan | El aprendizaje de los estudiantes | 3 | 3 | 1 | 2 | |
| 15 | Ver cómo los estudiantes hacen propio el conocimiento (comparativo entre el inicio del curso y al finalizar el programa) | El aprendizaje de los estudiantes | 4 | 3 | 2 | | |
| 16 | Ver cómo cambia su lenguaje y/o formulan posturas sustentadas | El aprendizaje de los estudiantes | 1 | 2 | 4 | 2 | |
| 17 | Tener la oportunidad de comprobar su desempeño profesional (en la práctica profesional) | El aprendizaje de los estudiantes | 1 | 1 | 2 | 5 | |
| 18 | Placer por enseñar | Placer por ejercer la profesión que me gusta | 5 | 2 | 1 | | 1 |
| 19 | Placer por investigar | Placer por ejercer la profesión que me gusta | | 2 | 3 | 2 | 2 |
| 20 | Que me paguen por hacer lo que me gusta | Placer por ejercer la profesión que me gusta | | 1 | 2 | 4 | 2 |
| 21 | Satisfacción por aprender de los estudiantes | Placer por ejercer la profesión que me gusta | 1 | 1 | 2 | 1 | 4 |
| 22 | La capacidad (impacto) para influir en la vida de los estudiantes (mediante la formación académica) | Placer por ejercer la profesión que me gusta | 3 | 3 | 1 | 2 | |

| | | | | | | | |
|----|--|--|---|---|---|--|--|
| 23 | La intervención con los alumnos | La relación y el trato directo con los alumnos | 1 | 4 | 4 | | |
| 24 | La aplicación de la formación disciplinar (trabajo social, sociología, psicología, psicoterapia) en el campo | La relación y el trato directo con los alumnos | 4 | 1 | 4 | | |
| 25 | El contacto (relación) con los estudiantes | La relación y el trato directo con los alumnos | 4 | 4 | 1 | | |

Fuente: Elaboración propia

A partir del registro del número de respuestas y su grado de importancia se hizo una conversión de valores a fin de determinar el factor de relevancia. Esto se calculó multiplicando el número de respuestas por la escala de importancia, donde 1= a 5, 2 = a 4, 3= a 3, 4= a 2 y 5= a 1, ver tabla 5. Posteriormente se hizo una sumatoria de los valores para identificar la relevancia de los indicadores y seleccionar los más representativos para integrar el instrumento final. Esta operación se realizó con ambas escalas tanto de malestar como de satisfacción.

Tabla 5 *Conversión de valores para obtener el factor de relevancia, respecto a estrés y/o malestar docente.*

| No. | Indicador | Categoría | Prioridad | | | | | | | | | | Factor de relevancia |
|-----|---|---------------------------------------|-----------|----|----|----|----|----|----|---|----|---|----------------------|
| | | | 1a | | 2a | | 3a | | 4a | | 5a | | |
| | | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | | |
| 1 | Que no pongan atención | Alumnos | 1 | 5 | 3 | 12 | 2 | 6 | | 0 | 3 | 3 | 26 |
| 2 | No tener el control del grupo | Alumnos | | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | 1 | 1 | 1 |
| 3 | Poca o nula disposición de los estudiantes por la lectura | Alumnos | 1 | 5 | 4 | 16 | 2 | 6 | 2 | 4 | | 0 | 31 |
| 4 | Baja motivación escolar | Alumnos | 1 | 5 | | 0 | 2 | 6 | 4 | 8 | 2 | 2 | 21 |
| 5 | Impuntualidad de los estudiantes | Alumnos | | 0 | 1 | 4 | 1 | 3 | 3 | 6 | 2 | 2 | 15 |
| 6 | Falta de compromiso de los estudiantes con su formación académica | Alumnos | 5 | 25 | 1 | 4 | 2 | 6 | | 0 | 1 | 1 | 36 |
| 7 | Otro: que los estudiantes sepan más que los docentes | Alumnos | 1 | 5 | | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | 5 |
| 8 | Que no hay personas confiables | Relaciones, respaldo y reconocimiento | 3 | 15 | 1 | 4 | 5 | 15 | | 0 | | 0 | 34 |

| | | | | | | | | | | | | | |
|----|---|---------------------------------------|---|----|---|----|---|----|---|----|---|---|----|
| 9 | No hay respaldo ni reconocimientos | Relaciones, respaldo y reconocimiento | | 0 | 5 | 20 | 2 | 6 | 2 | 4 | | 0 | 30 |
| 10 | Que no puedo expresar el malestar por temor a las represalias | Relaciones, respaldo y reconocimiento | 2 | 10 | 2 | 8 | | 0 | 4 | 8 | | 0 | 26 |
| 11 | No hay ningún tipo de incentivos laborales | Relaciones, respaldo y reconocimiento | 4 | 20 | 1 | 4 | 2 | 6 | 2 | 4 | | 0 | 34 |
| 12 | Exceso (saturación) de trabajo | Carga de trabajo | 2 | 10 | 1 | 4 | 5 | 15 | 1 | 2 | | 0 | 31 |
| 13 | Tener que combinar (ajustar el horario) con otro(s) trabajo(s) u otras actividades. | Carga de trabajo | 1 | 5 | 7 | 28 | 1 | 3 | | 0 | | 0 | 36 |
| 14 | Tener que ajustar mis horarios al inicio de cada semestre | Carga de trabajo | 5 | 25 | 1 | 4 | 1 | 3 | 2 | 4 | | 0 | 36 |
| 15 | Tener un número elevado de tutorados | Carga de trabajo | 1 | 5 | | 0 | 2 | 6 | 6 | 12 | | 0 | 23 |
| 16 | Instalaciones sucias | Condiciones de trabajo | 1 | 5 | 1 | 4 | | 0 | 1 | 2 | | 0 | 11 |
| 17 | No tener materiales listos para iniciar la clase | Condiciones de trabajo | | 0 | | 0 | | 0 | 1 | 2 | | 0 | 2 |
| 18 | No hay suficientes libros (buena bibliografía) | Condiciones de trabajo | | 0 | | 0 | 1 | 3 | 2 | 4 | 1 | 1 | 8 |
| 19 | Infraestructura insuficiente y/o en malas condiciones | Condiciones de trabajo | 1 | 5 | 2 | 8 | 2 | 6 | 1 | 2 | | 0 | 21 |
| 20 | Que no haya espacios para la reflexión académica | Condiciones de trabajo | 1 | 5 | 1 | 4 | 1 | 3 | 1 | 2 | 4 | 4 | 18 |
| 21 | Grupos numerosos | Condiciones de trabajo | 3 | 15 | 2 | 8 | 1 | 3 | | 0 | | 0 | 26 |
| 22 | Falta de cubículos y/o salones | Condiciones de trabajo | 1 | 5 | 2 | 8 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 19 |
| 23 | No funcionan las extensiones y los proyectores | Condiciones de trabajo | 2 | 10 | 1 | 4 | 2 | 6 | 1 | 2 | | 0 | 22 |
| 24 | Tener que pagar con el dinero propio gastos derivados del trabajo administrativo | Condiciones de trabajo | | 0 | | 0 | 1 | 3 | 1 | 2 | 3 | 3 | 8 |
| 25 | Falta de tiempo para planear la clase | Tiempo | | 0 | 2 | 8 | 7 | 21 | | 0 | | 0 | 29 |
| 26 | Llamadas a reuniones con poco tiempo de anticipación | Tiempo | 8 | 40 | | 0 | 1 | 3 | | 0 | | 0 | 43 |
| 27 | Poco tiempo para atender el trabajo administrativo | Tiempo | 1 | 5 | 7 | 28 | 1 | 3 | | 0 | | 0 | 36 |
| 28 | Uso y/o abuso arbitrario del poder | Liderazgo y poder | 2 | 10 | 2 | 8 | 2 | 6 | 2 | 4 | | 0 | 28 |

| | | | | | | | | | | | | | |
|----|--|------------------------|---|----|---|----|---|---|---|---|---|---|----|
| 29 | Las cuestiones políticas (externas a la facultad) | Liderazgo y poder | | 0 | 2 | 8 | 3 | 9 | 2 | 4 | | 0 | 21 |
| 30 | Las cuestiones políticas (internas a la facultad) | Liderazgo y poder | 1 | 5 | 2 | 8 | 1 | 3 | | 0 | 2 | 2 | 18 |
| 31 | La mafia del poder | Liderazgo y poder | 1 | 5 | | 0 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 11 |
| 32 | Que no se respeten las decisiones de la autoridad | Liderazgo y poder | | 0 | 1 | 4 | | 0 | 1 | 2 | 2 | 2 | 8 |
| 33 | Solicitudes en forma verbal por parte de las autoridades para acreditar a alumnos que presentan bajo desempeño académico | Liderazgo y poder | 1 | 5 | | 0 | | 0 | 1 | 2 | 2 | 2 | 9 |
| 34 | Apertura de actas sin el consentimiento del docente para aprobar a alumnos reprobados | Liderazgo y poder | 2 | 10 | 1 | 4 | | 0 | | 0 | 5 | 5 | 19 |
| 35 | Acoso por parte de directivos | Liderazgo y poder | | 0 | | 0 | | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 3 |
| 36 | Discriminación por parte de los directivos. | Liderazgo y poder | 1 | 5 | | 0 | 1 | 3 | | 0 | | 0 | 8 |
| 37 | Otro: tener que aprobar alumnos reprobados | Liderazgo y poder | 3 | 15 | | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | 15 |
| 38 | Que haya tanta gente que no trabaja | Organización y gestión | 1 | 5 | | 0 | 1 | 3 | 2 | 4 | 1 | 1 | 13 |
| 39 | Las desigualdades (actividades inequitativas entre los PTC's y docentes de hora clase con sindicato y sin sindicato) | Organización y gestión | 3 | 15 | | 0 | 1 | 3 | | 0 | 1 | 1 | 19 |
| 40 | Las cuestiones administrativas (papeleo) | Organización y gestión | | 0 | 1 | 4 | 1 | 3 | | 0 | 1 | 1 | 8 |
| 41 | La desorganización (presión y urgencia de trabajo) | Organización y gestión | 1 | 5 | 3 | 12 | 1 | 3 | | 0 | | 0 | 20 |
| 42 | No se toma con seriedad el trabajo académico | Organización y gestión | 1 | 5 | 3 | 12 | 3 | 9 | 1 | 2 | 1 | 1 | 29 |
| 43 | Las comisiones administrativas y/o de gestión | Organización y gestión | | 0 | | 0 | | 0 | 3 | 6 | 1 | 1 | 7 |
| 44 | El constante cambio de materias | Organización y gestión | | 0 | 1 | 4 | | 0 | | 0 | 1 | 1 | 5 |
| 45 | La Improvisación | Organización y gestión | | 0 | | 0 | 1 | 3 | | 0 | | 0 | 3 |
| 46 | La impuntualidad de los docentes | Organización y gestión | | 0 | | 0 | 1 | 3 | | 0 | 1 | 1 | 4 |

| | | | | | | | | | | | | | |
|----|--|----------------------------|---|----|---|----|---|----|---|---|---|---|----|
| 47 | Falta de planeación del trabajo académico | Organización y gestión | 2 | 10 | | 0 | | 0 | 3 | 6 | | 0 | 16 |
| 48 | Que no se respete la disponibilidad de horario | Organización y gestión | | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | 2 | 2 | 2 |
| 49 | Se privilegian las actividades administrativas por sobre las académicas | Organización y gestión | 1 | 5 | 1 | 4 | | 0 | | 0 | | 0 | 9 |
| 50 | Bajo salario | Salario y contrato laboral | 4 | 20 | 2 | 8 | 1 | 3 | | 0 | | 0 | 31 |
| 51 | Las condiciones del contrato (sin prestaciones) | Salario y contrato laboral | 1 | 5 | 2 | 8 | | 0 | | 0 | 1 | 1 | 14 |
| 52 | Falta y/o desconocimiento del contrato laboral | Salario y contrato laboral | 1 | 5 | 1 | 4 | 1 | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 | 16 |
| 53 | Falta de información del Sindicato sobre las condiciones laborales | Salario y contrato laboral | 1 | 5 | 1 | 4 | 2 | 6 | 3 | 6 | 1 | 1 | 22 |
| 54 | Recontratación semestral (para los hora/clase) | Salario y contrato laboral | | 0 | | 0 | 1 | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 | 7 |
| 55 | No hay tiempos completos nuevos | Salario y contrato laboral | | 0 | 1 | 4 | | 0 | 3 | 6 | | 0 | 10 |
| 56 | Tener que trabajar sin percibir un salario por varios meses | Salario y contrato laboral | | 0 | 1 | 4 | 1 | 3 | | 0 | 1 | 1 | 8 |
| 57 | No hay respaldo del Sindicato. | Salario y contrato laboral | 1 | 5 | | 0 | 2 | 6 | | 0 | | 0 | 11 |
| 58 | Contrato y pagos a destiempo | Salario y contrato laboral | | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | 1 | 1 | 1 |
| 59 | Descuentos elevados al salario | Salario y contrato laboral | 1 | 5 | 1 | 4 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 15 |
| 60 | Falta de apoyo por parte de las autoridades para continuar estudiando (posgrado) | Actualización profesional | 4 | 20 | 3 | 12 | 1 | 3 | 1 | 2 | | 0 | 37 |
| 61 | Falta de apoyo por parte de las autoridades para continuar actualizándose | Actualización profesional | 3 | 15 | 5 | 20 | 1 | 3 | | 0 | | 0 | 38 |
| 62 | Falta de apoyo para realizar ponencias en espacios externos a la universidad | Actualización profesional | 1 | 5 | 1 | 4 | 7 | 21 | | 0 | | 0 | 30 |
| 63 | otro: no hay becas de excelencia | Actualización profesional | 1 | 5 | | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | 5 |

Fuente: Elaboración propia.

De la misma manera se realizó la conversión para el caso de satisfacción laboral como se muestra en la tabla 6.

Tabla 6 *Conversión de valores para obtener el factor de relevancia, respecto a satisfacción laboral.*

| No. | Indicador | Categoría | Prioridad | | | | | | | | | | Factor de relevancia |
|-----|--|--------------------------------------|-----------|----|----|----|----|----|----|----|----|---|----------------------|
| | | | 1a | | 2a | | 3a | | 4a | | 5a | | |
| | | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 1 | | | | | |
| 1 | Las relaciones significativas con algunas personas (colegas) | Ambiente y relaciones | 1 | 5 | 2 | 8 | 2 | 6 | 1 | 2 | 1 | 1 | 22 |
| 2 | El clima/ambiente de trabajo | Ambiente y relaciones | 1 | 5 | 1 | 4 | 1 | 3 | 1 | 2 | 5 | 5 | 19 |
| 3 | El reconocimiento de mi trabajo por parte de los alumnos | Ambiente y relaciones | 1 | 5 | 2 | 8 | 1 | 3 | 3 | 6 | 1 | 1 | 23 |
| 4 | El reconocimiento de mi trabajo por parte de mi jefe/a inmediato/a | Ambiente y relaciones | 3 | 15 | 1 | 4 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 25 |
| 5 | Me siento escuchado/a | Ambiente y relaciones | 1 | 5 | 2 | 8 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 19 |
| 6 | Buena relación con el jefe inmediato | Ambiente y relaciones | 2 | 10 | 1 | 4 | 3 | 9 | 2 | 4 | | 0 | 27 |
| 7 | Aprender de otras áreas del conocimiento | Formación profesional | 5 | 25 | 1 | 4 | 3 | 9 | | 0 | | 0 | 38 |
| 8 | Que hay oportunidad de salir a congresos, cursos, etc. | Formación profesional | 1 | 5 | 3 | 12 | 5 | 15 | | 0 | | 0 | 32 |
| 9 | Participar en los cursos de actualización | Formación profesional | 3 | 15 | 5 | 20 | 1 | 3 | | 0 | | 0 | 38 |
| 10 | Sentimiento de eficiencia y eficacia (hacer el trabajo en tiempo y forma) | Sentimiento de eficiencia y eficacia | 3 | 15 | 4 | 16 | 1 | 3 | 1 | 2 | | 0 | 36 |
| 11 | Atender a los estudiantes | Sentimiento de eficiencia y eficacia | 2 | 10 | 2 | 8 | 5 | 15 | | 0 | | 0 | 33 |
| 12 | Brindar apoyo a egresados | Sentimiento de eficiencia y eficacia | | 0 | 1 | 4 | 1 | 3 | 7 | 14 | | 0 | 21 |
| 13 | Contribuir para que los estudiantes culminen su formación profesional | Sentimiento de eficiencia y eficacia | 4 | 20 | 2 | 8 | 2 | 6 | 1 | 2 | | 0 | 36 |
| 14 | Que los estudiantes aprendan | El aprendizaje de los estudiantes | 3 | 15 | 3 | 12 | 1 | 3 | 2 | 4 | | 0 | 34 |
| 15 | Ver cómo los estudiantes hacen propio el conocimiento (comparativo entre el inicio | El aprendizaje de los estudiantes | 4 | 20 | 3 | 12 | 2 | 6 | | 0 | | 0 | 38 |

| | | | | | | | | | | | | | |
|----|--|--|---|-----------|---|-----------|---|-----------|---|-----------|---|----------|----|
| | del curso y al finalizar el programa) | | | | | | | | | | | | |
| 16 | Ver cómo cambia su lenguaje y/o formulan posturas sustentadas | El aprendizaje de los estudiantes | 1 | 5 | 2 | 8 | 4 | 12 | 2 | 4 | | 0 | 29 |
| 17 | Tener la oportunidad de comprobar su desempeño profesional (en la práctica profesional) | El aprendizaje de los estudiantes | 1 | 5 | 1 | 4 | 2 | 6 | 5 | 10 | | 0 | 25 |
| 18 | Placer por enseñar | Placer por ejercer la profesión que me gusta | 5 | 25 | 2 | 8 | 1 | 3 | | 0 | 1 | 1 | 37 |
| 19 | Placer por investigar | Placer por ejercer la profesión que me gusta | | 0 | 2 | 8 | 3 | 9 | 2 | 4 | 2 | 2 | 23 |
| 20 | Que me paguen por hacer lo que me gusta | Placer por ejercer la profesión que me gusta | | 0 | 1 | 4 | 2 | 6 | 4 | 8 | 2 | 2 | 20 |
| 21 | Satisfacción por aprender de los estudiantes | Placer por ejercer la profesión que me gusta | 1 | 5 | 1 | 4 | 2 | 6 | 1 | 2 | 4 | 4 | 21 |
| 22 | La capacidad (impacto) para influir en la vida de los estudiantes (mediante la formación académica) | Placer por ejercer la profesión que me gusta | 3 | 15 | 3 | 12 | 1 | 3 | 2 | 4 | | 0 | 34 |
| 23 | La intervención con los alumnos | La relación y el trato directo con los alumnos | 1 | 5 | 4 | 16 | 4 | 12 | | 0 | | 0 | 33 |
| 24 | La aplicación de la formación disciplinar (trabajo social, sociología, psicología, psicoterapia) en el campo | La relación y el trato directo con los alumnos | 4 | 20 | 1 | 4 | 4 | 12 | | 0 | | 0 | 36 |
| 25 | El contacto (relación) con los estudiantes | La relación y el trato directo con los alumnos | 4 | 20 | 4 | 16 | 1 | 3 | | 0 | | 0 | 39 |

Fuente: Elaboración propia.

Posteriormente se ordenó de mayor a menor los indicadores para descartar aquellos que no tuvieron suficiente consenso por parte de los participantes, quedando conformados 33 indicadores para malestar, ver figura 1. Se hizo una depuración de

28 menciones por no obtener suficiente consenso con el conjunto de docentes participantes, otras menciones se incorporaron a distintas categorías.

Relativo al alumnado

1. Que no pongan atención
2. Poca o nula disposición de los estudiantes por la lectura
3. Baja motivación escolar
4. Falta de compromiso de los estudiantes con su formación académica

Relaciones, respaldo y reconocimiento

5. Que no hay personas confiables
6. No hay respaldo ni reconocimientos
7. No poder expresar el malestar por temor a las represalias
8. No hay ningún tipo de incentivo laboral

Carga de trabajo

9. Exceso (saturación) de trabajo
10. Tener que combinar (ajustar el horario) con otro(s) trabajo(s) u otras actividades.
11. Tener que ajustar mis horarios al inicio de cada semestre
12. Tener un número elevado de tutorados

Condiciones de trabajo

13. Infraestructura insuficiente y/o en malas condiciones
14. Que no haya espacios para la reflexión académica
15. Grupos numerosos
16. Falta de cubículos y/o salones
17. Que no funcionan las extensiones y/o los proyectores
18. Falta de apoyo por parte de las autoridades para continuar estudiando (posgrado) y/o actualizarse
19. Falta de apoyo para realizar ponencias en espacios externos a la universidad

Liderazgo y poder

20. Uso y/o abuso arbitrario del poder
21. Las cuestiones políticas internas y/o externas a la facultad

| |
|---|
| <p>22. Apertura de actas sin el consentimiento del docente</p> <p>Organización y gestión</p> <p>23. Las desigualdades (actividades inequitativas entre los PTC's y docentes de hora clase con sindicato y sin sindicato)</p> <p>24. La desorganización (presión y urgencia de trabajo)</p> <p>25. No se toma con seriedad el trabajo académico</p> <p>26. Falta de planeación del trabajo académico</p> <p>27. Falta de tiempo para planear la clase</p> <p>28. Llamadas a reuniones con poco tiempo de anticipación</p> <p>29. Poco tiempo para atender el trabajo administrativo</p> <p>Salario y contrato laboral</p> <p>30. Bajo salario</p> <p>31. Las condiciones del contrato (sin prestaciones)</p> <p>32. Falta y/o desconocimiento del contrato laboral</p> <p>33. Falta de información del Sindicato sobre las condiciones laborales</p> |
|---|

Figura 1 *Indicadores de estrés y/o malestar docente*. Fuente: Elaboración propia.

Para el caso de los determinantes de satisfacción laboral, hubo alta coincidencia entre los participantes por lo que se incluyeron los 25 indicadores obtenidos las rondas anteriores, ver figura 2, quedando las categorías con los indicadores de la siguiente manera.

| |
|---|
| <p>Ambiente y relaciones</p> <p>1. Las relaciones significativas con algunas personas (colegas)</p> <p>2. El clima/ambiente de trabajo</p> <p>3. El reconocimiento de mi trabajo por parte de los alumnos</p> <p>4. Sentirme escuchado/a</p> <p>5. La buena relación y/o reconocimiento con el jefe inmediato</p> <p>Formación profesional</p> <p>6. Aprender de otras áreas del conocimiento</p> <p>7. Que haya oportunidad de salir a congresos, cursos, etc.</p> <p>8. Participar en cursos de actualización</p> |
|---|

Sentimiento de eficiencia y eficacia

- 9. Hacer el trabajo en tiempo y forma
- 10. Atender a los estudiantes y/o egresados
- 11. Contribuir para que los estudiantes culminen su formación profesional

El aprendizaje de los estudiantes

- 12. Que los estudiantes aprendan
- 13. Ver cómo los estudiantes hacen propio el conocimiento
- 14. Ver cómo cambia su lenguaje y/o formulan posturas sustentadas
- 15. Tener la oportunidad de comprobar su desempeño profesional (en la práctica profesional)

Placer por ejercer la profesión que me gusta

- 16. Placer por enseñar
- 17. Placer por investigar
- 18. Que me paguen por hacer lo que me gusta
- 19. Satisfacción por aprender de los estudiantes
- 20. La capacidad (impacto) para influir en la vida de los estudiantes

La relación y el trato directo con los alumnos

- 21. El contacto (relación) y/o intervención con los estudiantes
- 22. La aplicación de la formación disciplinar (trabajo social, sociología, psicología, psicoterapia) en el campo

Figura 2 *Indicadores de satisfacción laboral*. Fuente: Elaboración propia.

Tras la determinación de los indicadores de estrés y/o malestar docente y de satisfacción laboral se dispuso a valorar los mismos en términos de frecuencia, la escala en mención acepta valores del 0 al 6 donde 0=nunca o ninguna vez, 1=casi nunca o pocas veces al año, 2=algunas veces o una vez al mes, 3=regularmente o pocas veces al mes, 4=bastantes veces o una vez por semana, 5=casi siempre o pocas veces por semana y 6=siempre o todos los días.

Anexo 3. Categorías añadidas en el cuestionario que no se incluyeron en el método Delphi.

| Escala | Categoría | Ítem |
|-------------------------|------------------------------|---|
| Fuentes de estrés | Condición actual de pandemia | <ol style="list-style-type: none"> 1. Equipamiento inadecuado para la docencia remota. 2. Nula o deficiente conexión a internet. 3. Deficiente comunicación con pares académicos. 4. Imposibilidad de mantener un horario regular de actividades. 5. Preocupación general con respecto al COVID-19. 6. Preocupaciones económicas. |
| Fuentes de satisfacción | Confinamiento por COVID-19 | <ol style="list-style-type: none"> 7. Incremento en la productividad (en docencia, o gestión, o investigación o tutoría). 8. Revaloración de la práctica docente. 9. Desarrollo de prácticas innovadoras y/o creativas. |

Anexo 4. Resultados individuales del MBI

| No | Maslach Burnout Inventory (MBI) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Puntaje AE | | Puntaje D | | Puntaje RP | | Indicios de Burnout | | | |
|----|---------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|------------|---|-----------|----|-------------------------------|-------|---------------------|-------------------|-------|-----------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20 | Nivel | | 5, 10, 11, 15, 22 | Nivel | 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21 |
| 1 | 3 | 3 | 0 | 6 | 0 | 0 | 5 | 2 | 6 | 5 | 1 | 4 | 4 | 2 | 0 | 1 | 5 | 4 | 6 | 3 | 4 | 1 | 18 | Bajo | 10 | Alto | 37 | Medio | no |
| 2 | 4 | 4 | 2 | 6 | 1 | 1 | 5 | 3 | 6 | 6 | 6 | 5 | 1 | 5 | 0 | 1 | 5 | 6 | 6 | 1 | 5 | 1 | 22 | Medio | 18 | Alto | 40 | Alto | no |
| 3 | 5 | 4 | 2 | 5 | 0 | 2 | 5 | 5 | 4 | 3 | 4 | 2 | 3 | 4 | 0 | 3 | 5 | 3 | 3 | 1 | 5 | 1 | 29 | Alto | 12 | Alto | 28 | Bajo | si |
| 4 | 5 | 5 | 0 | 5 | 0 | 1 | 5 | 5 | 5 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 2 | 5 | 5 | 3 | 5 | 2 | 0 | 27 | Alto | 6 | Medio | 30 | Bajo | si |
| 5 | 3 | 3 | 2 | 5 | 3 | 3 | 2 | 3 | 4 | 4 | 1 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 | 4 | 3 | 4 | 2 | 1 | 0 | 24 | Medio | 10 | Alto | 25 | Bajo | si |
| 6 | 6 | 5 | 0 | 4 | 3 | 1 | 6 | 5 | 5 | 6 | 2 | 5 | 0 | 5 | 3 | 1 | 6 | 6 | 6 | 5 | 4 | 0 | 28 | Alto | 18 | Alto | 38 | Medio | si |
| 7 | 2 | 3 | 1 | 6 | 0 | 0 | 6 | 1 | 5 | 6 | 1 | 6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 6 | 6 | 0 | 5 | 0 | 7 | Bajo | 12 | Alto | 41 | Alto | no |
| 8 | 1 | 1 | 2 | 6 | 0 | 0 | 6 | 1 | 6 | 5 | 1 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 6 | 6 | 0 | 6 | 0 | 5 | Bajo | 12 | Alto | 41 | Alto | no |
| 9 | 3 | 3 | 3 | 4 | 0 | 0 | 5 | 3 | 5 | 4 | 0 | 3 | 4 | 2 | 0 | 0 | 6 | 5 | 5 | 1 | 2 | 0 | 19 | Medio | 6 | Medio | 33 | Bajo | no |
| 10 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 5 | 1 | 6 | 5 | 0 | 6 | 0 | 0 | 0 | 1 | 3 | 3 | 3 | 1 | 4 | 0 | 6 | Bajo | 9 | Medio | 28 | Bajo | no |
| 11 | 3 | 4 | 2 | 5 | 1 | 1 | 5 | 4 | 5 | 1 | 0 | 5 | 5 | 5 | 0 | 4 | 4 | 6 | 6 | 6 | 0 | 1 | 34 | Alto | 2 | Bajo | 37 | Medio | no |
| 12 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 1 | 2 | 2 | 6 | 5 | 5 | 3 | 1 | 4 | 1 | 1 | 4 | 5 | 5 | 3 | 3 | 2 | 23 | Medio | 17 | Alto | 30 | Bajo | si |
| 13 | 4 | 4 | 3 | 1 | 0 | 0 | 2 | 3 | 2 | 3 | 4 | 2 | 2 | 3 | 0 | 0 | 4 | 4 | 4 | 1 | 1 | 0 | 20 | Medio | 8 | Medio | 19 | Bajo | no |
| 14 | 2 | 2 | 1 | 4 | 1 | 1 | 4 | 1 | 5 | 5 | 1 | 5 | 1 | 2 | 1 | 1 | 5 | 5 | 5 | 1 | 5 | 1 | 12 | Bajo | 13 | Alto | 34 | Medio | no |
| 15 | 4 | 4 | 5 | 3 | 2 | 3 | 5 | 4 | 6 | 5 | 0 | 1 | 0 | 4 | 1 | 4 | 4 | 6 | 6 | 5 | 6 | 0 | 33 | Alto | 14 | Alto | 31 | Bajo | si |
| 16 | 4 | 4 | 3 | 6 | 0 | 0 | 5 | 2 | 6 | 5 | 4 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 6 | 6 | 6 | 1 | 2 | 5 | 18 | Bajo | 12 | Alto | 41 | Alto | no |
| 17 | 2 | 2 | 1 | 4 | 1 | 1 | 4 | 0 | 5 | 4 | 0 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 4 | 4 | 0 | 4 | 0 | 6 | Bajo | 9 | Medio | 29 | Bajo | no |
| 18 | 4 | 3 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 4 | 1 | 1 | 5 | 4 | 0 | 0 | 4 | 2 | 3 | 2 | 2 | 4 | 25 | Medio | 8 | Medio | 19 | Bajo | no |
| 19 | 3 | 3 | 1 | 5 | 0 | 1 | 5 | 3 | 6 | 5 | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 5 | 5 | 3 | 3 | 3 | 17 | Bajo | 12 | Alto | 37 | Medio | no |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|------|-------|------|-------|-------|-------|----|
| 20 | 2 | 2 | 2 | 5 | 1 | 1 | 5 | 1 | 5 | 4 | 1 | 5 | 1 | 1 | 1 | 5 | 5 | 5 | 1 | 5 | 1 | 12 | Bajo | 12 | Alto | 36 | Medio | no | |
| 21 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 | 3 | 1 | 1 | 4 | 3 | 5 | 1 | 2 | 0 | 20 | Medio | 12 | Alto | 25 | Bajo | si |
| 22 | 2 | 1 | 1 | 5 | 1 | 2 | 5 | 1 | 5 | 6 | 1 | 4 | 2 | 1 | 1 | 3 | 3 | 4 | 4 | 1 | 5 | 1 | 14 | Bajo | 14 | Alto | 31 | Bajo | si |
| 23 | 1 | 1 | 2 | 6 | 2 | 1 | 5 | 1 | 6 | 6 | 0 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 | 6 | 6 | 1 | 5 | 1 | 10 | Bajo | 14 | Alto | 41 | Alto | no |
| 24 | 1 | 1 | 0 | 3 | 0 | 0 | 3 | 1 | 3 | 3 | 1 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 6 | 4 | 0 | 4 | 0 | 3 | Bajo | 8 | Medio | 28 | Bajo | no |
| 25 | 1 | 1 | 0 | 5 | 0 | 0 | 5 | 1 | 0 | 1 | 0 | 6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 6 | 6 | 0 | 4 | 0 | 3 | Bajo | 5 | Bajo | 33 | Bajo | no |
| 26 | 2 | 3 | 1 | 6 | 1 | 1 | 5 | 1 | 6 | 5 | 0 | 5 | 0 | 0 | 1 | 0 | 5 | 6 | 5 | 0 | 4 | 1 | 8 | Bajo | 11 | Alto | 39 | Medio | no |
| 27 | 3 | 3 | 1 | 5 | 0 | 0 | 6 | 1 | 6 | 6 | 0 | 6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 6 | 6 | 0 | 6 | 1 | 8 | Bajo | 12 | Alto | 42 | Alto | no |
| 28 | 3 | 3 | 2 | 5 | 1 | 1 | 5 | 2 | 4 | 5 | 0 | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 5 | 6 | 0 | 3 | 0 | 14 | Bajo | 10 | Alto | 34 | Medio | no |
| 29 | 2 | 2 | 2 | 5 | 0 | 1 | 5 | 2 | 5 | 3 | 0 | 5 | 1 | 0 | 0 | 0 | 5 | 5 | 6 | 0 | 6 | 0 | 10 | Bajo | 9 | Medio | 36 | Medio | no |
| 30 | 1 | 1 | 1 | 5 | 0 | 0 | 1 | 1 | 5 | 5 | 1 | 6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 6 | 6 | 0 | 6 | 0 | 4 | Bajo | 12 | Alto | 35 | Medio | no |
| 31 | 1 | 1 | 2 | 4 | 0 | 1 | 6 | 1 | 6 | 6 | 0 | 6 | 1 | 0 | 0 | 1 | 6 | 6 | 6 | 0 | 1 | 6 | 8 | Bajo | 7 | Medio | 46 | Alto | no |
| 32 | 1 | 2 | 2 | 4 | 0 | 0 | 6 | 1 | 6 | 6 | 0 | 6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 6 | 6 | 0 | 5 | 0 | 6 | Bajo | 11 | Alto | 40 | Alto | no |
| 33 | 3 | 3 | 4 | 3 | 1 | 2 | 3 | 3 | 1 | 6 | 0 | 3 | 2 | 1 | 0 | 2 | 5 | 3 | 6 | 5 | 5 | 1 | 25 | Medio | 12 | Alto | 25 | Bajo | si |
| 34 | 2 | 1 | 1 | 4 | 0 | 1 | 5 | 1 | 5 | 5 | 0 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 6 | 5 | 0 | 5 | 0 | 6 | Bajo | 10 | Alto | 34 | Medio | no |
| 35 | 4 | 4 | 1 | 5 | 0 | 0 | 6 | 2 | 5 | 6 | 0 | 5 | 3 | 0 | 0 | 0 | 6 | 6 | 6 | 0 | 5 | 0 | 14 | Bajo | 11 | Alto | 39 | Medio | no |
| 36 | 0 | 0 | 1 | 5 | 0 | 0 | 5 | 0 | 6 | 1 | 0 | 5 | 0 | 1 | 0 | 0 | 5 | 6 | 5 | 0 | 3 | 0 | 2 | Bajo | 4 | Bajo | 37 | Medio | no |
| 37 | 2 | 4 | 2 | 5 | 2 | 2 | 3 | 2 | 4 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 0 | 3 | 2 | 2 | 4 | 1 | 4 | 5 | 19 | Medio | 11 | Alto | 27 | Bajo | si |
| 38 | 2 | 2 | 1 | 3 | 1 | 2 | 4 | 1 | 4 | 5 | 2 | 3 | 0 | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 | 4 | 4 | 2 | 2 | 15 | Bajo | 11 | Alto | 25 | Bajo | si |
| 39 | 0 | 1 | 0 | 6 | 0 | 0 | 6 | 0 | 6 | 5 | 0 | 6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 6 | 6 | 0 | 6 | 0 | 1 | Bajo | 11 | Alto | 42 | Alto | no |
| 40 | 1 | 0 | 1 | 5 | 1 | 1 | 5 | 1 | 5 | 5 | 1 | 4 | 1 | 6 | 0 | 1 | 4 | 6 | 5 | 5 | 6 | 0 | 17 | Bajo | 13 | Alto | 34 | Medio | no |
| 41 | 1 | 2 | 0 | 3 | 1 | 0 | 5 | 1 | 5 | 6 | 0 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 5 | 5 | 0 | 6 | 0 | 4 | Bajo | 13 | Alto | 32 | Bajo | si |
| 42 | 1 | 1 | 1 | 4 | 1 | 1 | 5 | 2 | 5 | 2 | 0 | 4 | 1 | 1 | 1 | 0 | 5 | 4 | 5 | 2 | 5 | 0 | 10 | Bajo | 9 | Medio | 32 | Bajo | no |
| 43 | 1 | 1 | 0 | 6 | 0 | 0 | 6 | 1 | 6 | 6 | 0 | 6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 6 | 6 | 0 | 6 | 0 | 3 | Bajo | 12 | Alto | 42 | Alto | no |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|-------|----|-------|----|-------|----|
| 44 | 1 | 1 | 2 | 6 | 0 | 1 | 6 | 1 | 6 | 6 | 0 | 6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 6 | 6 | 0 | 6 | 0 | 6 | Bajo | 12 | Alto | 42 | Alto | no |
| 45 | 3 | 3 | 1 | 4 | 0 | 1 | 5 | 1 | 5 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 5 | 5 | 1 | 5 | 1 | 13 | Bajo | 10 | Alto | 31 | Bajo | si |
| 46 | 4 | 6 | 4 | 5 | 1 | 1 | 5 | 3 | 5 | 5 | 0 | 4 | 0 | 1 | 0 | 0 | 5 | 6 | 6 | 0 | 5 | 0 | 19 | Medio | 11 | Alto | 36 | Medio | no |
| 47 | 2 | 2 | 1 | 4 | 0 | 0 | 5 | 1 | 5 | 5 | 1 | 5 | 1 | 1 | 5 | 1 | 1 | 5 | 5 | 0 | 5 | 3 | 9 | Bajo | 16 | Alto | 33 | Bajo | si |
| 48 | 5 | 5 | 4 | 3 | 1 | 1 | 2 | 3 | 4 | 6 | 3 | 5 | 1 | 1 | 0 | 2 | 3 | 4 | 5 | 2 | 2 | 2 | 24 | Medio | 12 | Alto | 28 | Bajo | si |
| 49 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 5 | 4 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 | 4 | 4 | 2 | 3 | 1 | 19 | Medio | 13 | Alto | 25 | Bajo | si |
| 50 | 3 | 3 | 2 | 4 | 2 | 2 | 5 | 3 | 5 | 3 | 1 | 4 | 1 | 3 | 4 | 1 | 4 | 4 | 6 | 3 | 3 | 2 | 21 | Medio | 13 | Alto | 34 | Medio | no |
| 51 | 4 | 4 | 5 | 3 | 2 | 4 | 5 | 5 | 2 | 5 | 5 | 3 | 2 | 2 | 1 | 0 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 2 | 27 | Alto | 15 | Alto | 22 | Bajo | si |
| 52 | 5 | 5 | 2 | 5 | 0 | 1 | 5 | 3 | 5 | 5 | 0 | 4 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 0 | 1 | 23 | Medio | 5 | Bajo | 23 | Bajo | no |
| 53 | 4 | 3 | 1 | 4 | 1 | 1 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 2 | 4 | 0 | 1 | 4 | 4 | 4 | 1 | 1 | 1 | 20 | Medio | 8 | Medio | 28 | Bajo | no |
| 54 | 3 | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 5 | 0 | 6 | 6 | 6 | 6 | 5 | 0 | 12 | Bajo | 11 | Alto | 20 | Bajo | si |
| 55 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 16 | Bajo | 5 | Bajo | 8 | Bajo | no |
| 56 | 0 | 0 | 1 | 5 | 0 | 0 | 5 | 1 | 5 | 5 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 5 | 5 | 0 | 5 | 0 | 2 | Bajo | 10 | Alto | 35 | Medio | no |
| 57 | 2 | 2 | 1 | 4 | 1 | 0 | 5 | 2 | 6 | 0 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 5 | 6 | 6 | 1 | 6 | 1 | 10 | Bajo | 8 | Medio | 35 | Medio | no |
| 58 | 3 | 3 | 1 | 5 | 0 | 1 | 5 | 3 | 5 | 0 | 0 | 5 | 1 | 5 | 0 | 2 | 6 | 4 | 5 | 3 | 3 | 4 | 22 | Medio | 3 | Bajo | 39 | Medio | no |
| 59 | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 3 | 0 | 0 | 4 | 0 | 0 | 1 | 0 | 4 | 5 | 4 | 3 | 3 | 0 | 4 | Bajo | 4 | Bajo | 23 | Bajo | no |
| 60 | 3 | 3 | 0 | 6 | 0 | 0 | 6 | 2 | 6 | 0 | 0 | 6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 6 | 6 | 0 | 6 | 0 | 8 | Bajo | 6 | Medio | 42 | Alto | no |
| 61 | 0 | 1 | 0 | 6 | 0 | 0 | 6 | 1 | 6 | 0 | 0 | 6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 6 | 6 | 0 | 0 | 0 | 2 | Bajo | 0 | Bajo | 42 | Alto | no |
| 62 | 3 | 3 | 1 | 5 | 1 | 0 | 1 | 3 | 6 | 0 | 0 | 5 | 1 | 1 | 0 | 1 | 5 | 4 | 4 | 1 | 5 | 1 | 14 | Bajo | 6 | Medio | 31 | Bajo | no |
| 63 | 3 | 2 | 1 | 5 | 0 | 1 | 3 | 1 | 4 | 0 | 1 | 4 | 1 | 1 | 0 | 1 | 4 | 4 | 4 | 1 | 2 | 0 | 12 | Bajo | 3 | Bajo | 28 | Bajo | no |

Anexo 5. Análisis factorial de fuentes de estrés.

| Factor | Componente (ítem) | Valor | Categoría propuesta en el instrumento de evaluación | Reagrupación e integración de categorías |
|--|--|---------------------------------------|---|---|
| 1 | 26. Falta de planeación del trabajo académico | .850 | Organización y gestión | Gestión Institucional. La experiencia laboral se vive en condiciones de tensión por la desorganización y gestión del proceso per se, así como una percepción de liderazgo confuso, abuso de poder y falta de respaldo y reconocimiento. |
| | 21. Las cuestiones políticas internas y/o externas a la facultad | .849 | Liderazgo y el poder | |
| | 20. Uso y/o abuso arbitrario del poder | .848 | Liderazgo y el poder | |
| | 7. No poder expresar el malestar por temor a las represalias | .823 | Relaciones, respaldo y reconocimiento | |
| | 24. La desorganización (presión y urgencia de trabajo) | .789 | Organización y gestión | |
| | 25. No se toma con seriedad el trabajo académico | .753 | Organización y gestión | |
| | 28. Llamadas a reuniones con poco tiempo de anticipación | .742 | Organización y gestión | |
| | 27. Falta de tiempo para planear la clase | .660 | Organización y gestión | |
| | 22. Apertura de actas sin el consentimiento del docente | .651 | Liderazgo y el poder | |
| | 29. Poco tiempo para atender el trabajo administrativo | .645 | Organización y gestión | |
| | 5. Que no haya personas confiables | .628 | Relaciones, respaldo y reconocimiento | |
| | 6. Que no haya respaldo ni reconocimientos | .528 | Relaciones, respaldo y reconocimiento | |
| 8. No hay ningún tipo de incentivo laboral | .509 | Relaciones, respaldo y reconocimiento | | |
| 2 | 17. Que no funcionan las extensiones y/o los proyectores | .736 | Condiciones de trabajo | Condiciones de trabajo. Infraestructura y |

| | | | | |
|---|--|------|------------------------|--|
| | 16. Falta de cubículos y/o salones | .696 | Condiciones de trabajo | equipamiento deficientes, escasa valoración de la importancia del trabajo académico y ausente respaldo para apoyar la formación docente. |
| | 18. Falta de apoyo por parte de las autoridades para continuar estudiando (posgrado) y/o actualizarse. | .679 | Condiciones de trabajo | |
| | 19. Falta de apoyo para realizar ponencias en espacios externos a la universidad | .677 | Condiciones de trabajo | |
| | 14. Que no haya espacios para la reflexión académica | .642 | Condiciones de trabajo | |
| | 13. Que la infraestructura sea insuficiente y/o esté en malas condiciones | .616 | Condiciones de trabajo | |
| 3 | 4. Falta de compromiso de los estudiantes con su formación académica | .894 | El estudiantado | El estudiantado. Percepción de resistencia al aprendizaje por parte de los alumnos. |
| | 3. Baja motivación escolar por parte de los estudiantes | .816 | El estudiantado | |
| | 2. Poca o nula disposición de los estudiantes por la lectura | .813 | El estudiantado | |
| | 1. Que los estudiantes no pongan atención | .793 | El estudiantado | |
| 4 | 10. Tener que combinar (ajustar el horario) con otro(s) trabajo(s) u otras actividades. | .842 | Carga de trabajo | Carga de trabajo. Saturación de actividades a razón de las funciones sustantivas del docente. |
| | 11. Tener que ajustar mis horarios al inicio de cada semestre | .823 | Carga de trabajo | |
| | 9. Tener exceso (saturación) de trabajo | .653 | Carga de trabajo | |
| | 15. Tener grupos numerosos | .600 | Condiciones de trabajo | |
| | 12. Tener un número elevado de tutorados | .512 | Carga de trabajo | |
| 5 | 38. Preocupación general con respecto al COVID-19 | .794 | Pandemia | Pandemia. Afectación de la pandemia a las condiciones de trabajo remoto de los docentes |
| | 37. Imposibilidad de mantener un horario regular de actividades | .779 | Pandemia | |
| | 35. Nula o deficiente conexión a internet | .720 | Pandemia | |
| | 39. Preocupaciones económicas | .664 | Pandemia | |

| | | | | |
|---|--|------|----------------------------|--|
| | 34. Equipamiento inadecuado para la docencia remota | .550 | Pandemia | |
| | 36. Deficiente comunicación con pares académicos | .512 | Pandemia | |
| 6 | 31. Las condiciones (sin prestaciones) del contrato laboral | .860 | Salario y contrato laboral | Salario y contrato laboral. Falta de acceso al contrato laboral y percepción de desigualdades respecto a las prestaciones laborales. |
| | 33. Falta de información del Sindicato sobre las condiciones laborales | .697 | Salario y contrato laboral | |
| | 32. Falta y/o desconocimiento del contrato laboral | .680 | Salario y contrato laboral | |
| | 30. Tener bajo salario | .471 | Salario y contrato laboral | |
| | 23. Las desigualdades (actividades inequitativas entre los PTC's y docentes de hora clase con sindicato y sin sindicato) | .444 | Organización y gestión | |

Anexo 6. Análisis factorial de fuentes de satisfacción laboral

| Factor | Componente (ítem) | Valor | Categoría propuesta en el instrumento de evaluación | Reagrupación e integración de categorías |
|--------|---|-------|---|--|
| 1 | 9. Hacer el trabajo en tiempo y forma | .774 | Sentimiento de eficiencia y eficacia | Contribuir al proceso de aprendizaje. Asistir al proceso de formación y desarrollo del estudiantado. |
| | 12. Que los estudiantes aprendan | .764 | El proceso de aprendizaje de los estudiantes | |
| | 15. Tener la oportunidad de comprobar su desempeño profesional (en la práctica profesional) | .745 | El proceso de aprendizaje de los estudiantes | |
| | 13. Ver cómo los estudiantes hacen propio el conocimiento | .699 | El proceso de aprendizaje de los estudiantes | |
| | 14. Ver cómo cambia su lenguaje y/o formulen posturas sustentadas | .624 | El proceso de aprendizaje de los estudiantes | |
| | 11. Contribuir para que los estudiantes culminen su formación profesional | .595 | Sentimiento de eficiencia y eficacia | |
| 2 | 20. La capacidad (impacto) para influir en la vida de los estudiantes | .806 | Placer por ejercer la profesión que gusta | Profesión gratificante. La docencia se vive como una actividad placentera en la que el docente se refleja. |
| | 19. Satisfacción por aprender de los estudiantes | .786 | Placer por ejercer la profesión que gusta | |
| | 18. Que me paguen por hacer lo que me gusta | .626 | Placer por ejercer la profesión que gusta | |
| | 16. Placer por enseñar | .493 | Placer por ejercer la profesión que gusta | |
| 3 | 4. Sentirme escuchado/a | .794 | Ambiente y relaciones | Ambiente y las relaciones con otros significativos. |
| | 2. El clima/ambiente de trabajo | .776 | Ambiente y relaciones | |
| | 3. El reconocimiento de mi trabajo por parte de los alumnos | .633 | Ambiente y relaciones | |

| | | | | |
|---|--|------|--------------------------------------|---|
| | 1. Las relaciones significativas con algunas personas (colegas) | .592 | Ambiente y relaciones | Percepción del ambiente académico como espacio de contención. |
| | 5. La buena relación y/o reconocimiento con el jefe inmediato | .583 | Ambiente y relaciones | |
| 4 | 24. Revaloración de la práctica docente | .888 | El confinamiento por COVID-19 | Resignificando el confinamiento por COVID-19. Nuevas oportunidades de productividad derivado de las circunstancias. |
| | 23. Incremento en la productividad (en docencia, o gestión, o investigación o tutoría).] | .807 | El confinamiento por COVID-19 | |
| | 25. Desarrollo de prácticas innovadoras y/o creativas | .782 | El confinamiento por COVID-19 | |
| 5 | 7. Que haya oportunidad de salir a congresos, cursos, etc.] | .844 | La formación profesional | La formación profesional. Hay interés del profesorado por su formación, vinculación y generación del conocimiento fuera del aula. |
| | 6. Aprender de otras áreas del conocimiento | .711 | La formación profesional | |
| | 8. Participar en cursos de actualización | .651 | La formación profesional | |
| 6 | 22. La aplicación de la formación disciplinar (1, 2, 3, 4) | .763 | El alumnado | El estudiantado. Se sobrevalora la relación con el estudiantado como una actividad de cuidado y compromiso constante. |
| | 21. El contacto (relación) y/o intervención con los estudiantes | .711 | El alumnado | |
| | 10. Atender a los estudiantes y/o egresados | .531 | Sentimiento de eficiencia y eficacia | |

Anexo 7. Reporte Turnitin



Identificación de reporte de similitud. oid:21044:208126561

NOMBRE DEL TRABAJO

22-02-2023TesisHildaCabrera.docx

RECuento DE PALABRAS

46826 Words

RECuento DE CARACTERES

246594 Characters

RECuento DE PÁGINAS

183 Pages

TAMAÑO DEL ARCHIVO

799.7KB

FECHA DE ENTREGA

Feb 22, 2023 1:27 PM CST

FECHA DEL INFORME

Feb 22, 2023 1:30 PM CST

● 11% de similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base de datos

- 11% Base de datos de Internet
- Base de datos de Crossref
- 1% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de contenido publicado de Crossref

● Excluir del Reporte de Similitud

- Base de datos de trabajos entregados
- Material citado
- Material bibliográfico
- Coincidencia baja (menos de 15 palabras)