



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO

FACULTAD DE CONTADURÍA Y ADMINISTRACIÓN
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO
DOCTORADO EN ADMINISTRACIÓN
(ORGANIZACIONES)

**El estrés y la satisfacción laboral y salarial del
personal académico en organizaciones
universitarias de México, España y Chile**

TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN ADMINISTRACIÓN
(ORGANIZACIONES)
PRESENTA:

M. en I. DANIEL VELÁZQUEZ VÁZQUEZ

DIRECTOR DE TESIS

DR. JOSÉ RAMÓN TORRES SOLÍS



Ciudad Universitaria, México D. F. 2009



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta 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 o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos:

Con especial gratitud al Doctor José Ramón Torres Solís quien me inicio en la investigación, brindándome su confianza y amistad, además de su valiosa dirección y apoyo para la realización esta tesis. Mi reconocimiento y mi más alta estima a mi jurado integrado por los Doctores Juan José Sánchez Sosa, Ricardo Alfredo Varela Juarez, José Ramón Torres Solís, Abdolreza Rashnavady Nodjoumi y José Miguel Ramírez Ramos y a las instituciones, académicos y académicas que colaboraron en la realización de los trabajos de campo de este trabajo: a la Universidad Autónoma de Madrid, particularmente a los Doctores Agustín de la Herrán Gascón y Joaquín Paredes Labra, a la Doctora Engracia Alda de la Fuente y la Licenciada Montserrat Santiago; a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, en especial a las Doctoras Nolfia Ibáñez Salgado y Ana María Figueroa Espínola; a la Universidad Nacional Autónoma de México, particularmente a la Maestra María Eugenia Borrego Mora, a los estudiantes Iván Campos Hernández, Ana Lilia Valenzuela Alcaraz y Daniel Velázquez Maldonado, al Doctor Ignacio Méndez Ramírez y a la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM porque gracias a su Programa de Apoyos para la Superación del Personal Académico se hicieron las aplicaciones en Madrid, España. A todos, mi eterno agradecimiento

A Patricia

RESUMEN

Los resultados de la investigación sugieren que los académicos de las Facultades de Estudios Superiores (FES) de la Universidad Nacional Autónoma de México manifiestan bajos niveles de estrés y altos niveles de apoyos en las áreas personal, laboral y social en comparación con la población económicamente activa de la Zona Metropolitana del Valle de México y respecto a sus homólogos de la Universidad Autónoma de Madrid, España, y de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Santiago de Chile. Asimismo, la satisfacción laboral y de remuneración de los académicos de la UNAM es mayor respecto a los académicos de las otras dos universidades. En el área laboral, los niveles de estrés y apoyos que manifiestan los académicos de las FES, no dependen de su Facultad de adscripción, área académica, nombramiento, estabilidad laboral, antigüedad, nivel de estímulos económicos, su pertenencia o no al Sistema Nacional de Investigadores, grado de estudios, sexo, número de dependientes económicos y turno; las diferencias que se presentan son producto del azar y, por lo tanto, sus niveles de estrés y apoyos en el trabajo no están asociados a estas variables. Finalmente, se descarta que la satisfacción en el trabajo esté relacionada con la satisfacción con el salario que reciben de la universidad.

Palabras clave: Estrés laboral, satisfacción laboral, satisfacción con el salario, académicos universitarios, profesores.

ABSTRACT

Results on the research suggest that the academic personnel from Faculties of Superior Studies (FES) of the National Autonomous University of Mexico (UNAM) show low stress levels, but high levels on personal, work and social support compared with the working population of the Metropolitan Zone of the Valley of Mexico and their colleagues from the Autonomous University of Madrid (UAM) Spain, and the Metropolitan University of Educational Sciences (UMCE) in Santiago de Chile. Likewise, satisfaction in work and remuneration of the academic personnel from UNAM is higher compared with academic personnel from other universities. At work, stress levels and support areas that academic personnel from FES show, don't depend on their faculties adscription, academic area, designation, work stability, seniority, economic stimulation levels, their membership or not membership to the Researchers National System, degree, sex, number of economic dependants or working turn. Differences are shown at random so their stress levels and work support aren't related to these variables. Finally, it's discarded that work satisfaction is related to the satisfaction with the salary they receive at the university.

Key words: Work stress, work satisfaction, salary satisfaction, university academic personnel, professors.

ÍNDICE	Pág.
INTRODUCCIÓN.	11
1.- LAS ORGANIZACIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (OES)	21
1.1.- Las OES y su contexto.	23
1.2.- Tendencias específicas.	25
2.- LAS OES EN MÉXICO, ESPAÑA Y CHILE.	29
2.1.- Las OES en México.	31
2.1.1.- Administración de las OES.	31
2.1.2.- Las OES en perspectiva: retos pendientes.	34
2.1.3.- Los recursos humanos en las OES: situación laboral de los académicos.	35
2.2.- Las OES en España.	39
2.2.1.- Administración de las OES.	40
2.2.2.- Las OES en perspectiva: retos pendientes.	45
2.2.3.- Los recursos humanos en las OES: situación laboral de los académicos.	48
2.3.- Las OES en Chile.	49
2.3.1.- Administración de las OES.	52
2.3.2.- Los recursos humanos en las OES: situación laboral de los académicos.	56
3.- EL ESTRÉS Y LA SATISFACCIÓN LABORAL Y SALARIAL DEL PERSONAL ACADÉMICO EN LAS OES	61
3.1.- El estrés.	64
3.2.- Estrés laboral.	66
3.3.- Estrés en los académicos.	68
3.4.- Efectos sobre la salud.	71
3.5.- Evaluación de los niveles de estrés.	72
3.6.- Costo del estrés.	75
3.7.- Insatisfacción laboral y con el salario.	78
4.- METODOLOGÍA.	81
4.1.- Problema de investigación.	83
4.2.- Preguntas de la investigación.	84
4.3.- Objetivos.	85
4.4.- Hipótesis.	86
4.5.- Sujetos del estudio.	86
4.6.- Determinación de la muestra.	88
4.7.- Instrumento.	90
4.8.- Análisis.	93

5.- RESULTADOS.	95
5.1.- En la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).	97
5.1.1.- Mediciones.	98
5.1.2.- Dependencias y correlaciones.	101
5.1.3.- Asociaciones.	104
5.2.- En la Universidad Autónoma de Madrid (UAM).	112
5.2.1.- Mediciones.	113
5.2.2.- Dependencias y correlaciones.	114
5.2.3.- Asociaciones.	116
5.3.- En la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE).	118
5.3.1.- Mediciones.	119
5.3.2.- Dependencias y correlaciones.	120
5.3.3.- Asociaciones.	123
5.4.- Comparativos entre UNAM, UAM y UMCE.	131
5.5.- Discusión.	142
 CONCLUSIONES.	 151
 BIBLIOGRAFÍA.	 157
 ANEXOS.	 169
Anexo 1.- Carta de invitación a los participantes y contenido y numeración de los ítems del SWS-Survey.	171
Anexo 2.- Niveles de estrés y apoyos personales, laborales- organizacionales y sociales-situacionales de los participantes.	181
Anexo 3.- Resultados de las pruebas de correlación de Pearson, Kendall y Spearman.	191
Anexo 4.- Resultados de las pruebas χ^2 para cada universidad.	197
Anexo 5.- Percepción general de los académicos sobre su carga de trabajo y sobre sus niveles de estrés.	209
Anexo 6.- Resultados de las pruebas χ^2 entre universidades.	213

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Entre las asociaciones más importantes de los países se encuentran las Organizaciones de Educación Superior (OES). Este lugar de privilegio se debe a las contribuciones científicas, producto del incesante trabajo de sus académicos. Tanto investigadores, como profesores y técnicos contribuyen al desarrollo de las actividades sustantivas de las OES: investigación, docencia, difusión y extensión de la cultura y el arte. La labor de los académicos refleja el compromiso hacia su organización y hacia las sociedades que les dan origen, sustento y razón de ser. El fruto de este compromiso se ve cristalizado en la generación y transmisión del conocimiento que impacta en la producción, la economía y el desarrollo social, político y cultural de sus respectivas naciones.

Al respecto, Juan Ramón de la Fuente (2005) sostiene la tesis de que las universidades son la inteligencia de los países. La información, señala, es el primer paso, máxime cuando hoy asistimos a una revolución de la tecnología de la información y las comunicaciones. Y la educación es, en su concepto, no sólo el gran instrumento para generar y para transmitir conocimiento, sino también el mecanismo para discernir qué hacemos con este saber, cómo lo empleamos en nuestra vida personal, laboral y social en el plano de las grandes decisiones.

Ya desde hace más de una década Abdolreza Rashnavady (1997) advertía sobre los desafíos que ponen en riesgo el futuro de las nuevas generaciones debido a la rapidez con que se presentan los profundos cambios sociales, políticos y económicos. Las revoluciones tecnológicas de las últimas décadas han creado nuevas necesidades para el hombre y, de la misma manera, están cambiando la naturaleza del trabajo y de los empleos en casi todos los campos de la actividad humana. El reto de este tiempo es entender el cambio y la pauta a seguir en un contexto de inusitadas transformaciones, lo cual hace necesario adquirir nuevos conocimientos y habilidades para poder comprender y enfrentar las contradicciones de nuestros tiempos.

Asimismo se debe tener en cuenta que durante los últimos años se han generado cambios significativos en casi todas las asociaciones lo cual ha facilitado la globalización. Esta última, a su vez, ha generado innumerables beneficios para el quehacer del hombre. Sin embargo, no todo se traduce en impactos positivos. Existen evidencias que reconocen los aspectos negativos de la globalización en los que están incluidos los referentes a los recursos humanos de las OES.

Franz J. Hinkelammert (2003) señala a la globalización como la responsable de haber desarrollado una fórmula que habla de “un nuevo modelo basado en el capital humano”, y en el que las OES son vistas como parte del proceso de producción en función de su rentabilidad. Este autor nos dice que las OES no pueden ser equiparadas con las organizaciones productivas convencionales y acentúa que los seres humanos no deben ser considerados como “capital humano”.

También, de acuerdo con Eduardo Ibarra (2003), se le atribuyen a la globalización los nuevos modelos de evaluación-formación-remuneración que constituyen una elevada presión al personal académico de las OES porque se les somete a las crecientes exigencias institucionales en condiciones de trabajo precarias, lo cual modifica la naturaleza y el sentido de su labor. A esto se le debe sumar que el personal académico de las OES no interviene en las decisiones de sus respectivas organizaciones, a pesar de ser pieza clave en la formación de los futuros profesionales que requieren sus correspondientes países y, a pesar de merecerlo, no participan directamente en el análisis de su propia práctica porque no son considerados como parte fundamental en los diferentes tipos de evaluación que se han puesto en marcha en las universidades (Carlos Flores, 2003).

Al respecto, Don Houston, Luana Meyer y Shelley Paewai (2006) señalan que el personal académico de las universidades realiza un complejo trabajo en un ambiente cada vez más exigente, y que el debate actual que ubica a las universidades como una “sociedad de conocimiento” no se ha reflejado en una apropiada carga de trabajo del profesorado, dadas las crecientes expectativas de resultados medibles, atención a un gran número de alumnos (por la masificación de la educación) y el cumplimiento de todas sus responsabilidades.

En este contexto, las condiciones laborales en las OES, según Luís Porter (2003), elimina de sus académicos la identidad y la vocación, produciendo en ellos esquizofrenia, manías, autocomplacencias y depresiones. En el mismo sentido, María de la Luz Arriaga (2003) especifica que estas condiciones son el resultado de problemas de recursos escasos y considera que se debe evaluar el impacto de los programas de productividad (procesos de evaluación para la obtención de estímulos económicos) sobre el proceso educativo, las relaciones laborales y la salud de los académicos.

A pesar de lo anterior, se debe considerar la opinión de Immanuel Wallerstein (2004) en la que afirma que el equilibrio sólo existe como excepción, ya que es el caos la ruta de la creación, y que los conflictos en las OES son consecuencia directa de una organización

dinámica porque el producto último de la ciencia no es la simplicidad sino la explicación de la complejidad. En este sentido, como sostiene Boaventura de Sousa (2004), el papel de las universidades debe ser canalizado a la mejora continua y, así, sustituir sus símbolos ante la sociedad.

También se puede demostrar que la administración de recursos humanos se ha preocupado por un tema de suma importancia: el análisis del bienestar del personal académico de las OES y la consecuencia de éste en las mismas organizaciones. El balance inadecuado entre los niveles de estrés del personal académico y los apoyos laborales-organizacionales que reciben de las OES ha sido preocupación de muchos administradores porque deteriora la identidad y vocación de los profesores, y modifica con ello la naturaleza y el sentido de su labor. Las OES son lo que es su personal académico, en consecuencia, las disfunciones individuales impactan negativamente en el trabajo armónico de las asociaciones. De esta forma, la generación y transmisión del conocimiento, misión de las OES, no tiene el efecto esperado en la producción, la economía y el desarrollo social, político y cultural de los países.

Por lo tanto, es necesario realizar investigaciones en todas las organizaciones académicas para conocer los niveles de estrés de sus recursos humanos, porque dependiendo de la gravedad de esos grados pueden ser las causas de disfunciones individuales y grupales. Los estudios tienen la finalidad de generar los cambios apropiados que permitan mejorar la calidad de vida y la productividad de todos los involucrados

Es ineludible el análisis del apoyo de orden laboral que reciben los recursos humanos de las OES, el nivel de su satisfacción en el trabajo y de remuneración, considerando para ello sus características personales. Esto se puede lograr a través del conocimiento de sus niveles de estrés y de apoyos en las áreas: personal, laboral-organizacional y social-situacional. Su análisis nos permitirá estar en condiciones de evaluar procesos más conscientes y formular recomendaciones organizacionales que ofrezcan la posibilidad de generar una mejor calidad de vida para su personal lo cual, a su vez, se refleje en el incremento de su producción individual, en las funciones sustantivas de las OES: docencia, investigación y extensión y difusión del conocimiento y el arte.

Importancia del tema para la administración

Los razonamientos para explicar la naturaleza de las organizaciones se han basado en analogías y metáforas (Yvan Allaire y Mihaela Fisirotu, 1992). Según la analogía biomórfica,

las organizaciones son entidades cuya principal preocupación es la supervivencia; ellas tienen ciclos de vida, luchan contra problemas de salud y están sujetas a los procesos implacables de selección. La metáfora antropomórfica confiere a la organización personalidad, necesidades y carácter propio e incluso, funciones cognoscitivas típicamente humanas, sin embargo, la analogía predominante consiste en equiparar a las organizaciones con pequeñas sociedades.

Precisamente, la analogía que las analiza como sistemas sociales dotados de procesos de socialización, normas y estructuras sociales, ha sido de gran utilidad para su estudio. La solución al problema fundamental consiste en involucrar a cada una de estas entidades sociales en los objetivos organizacionales, porque su éxito, o la ausencia de éste, dependen principalmente de los recursos humanos.

Dado que para alcanzar dichos objetivos con un máximo de eficiencia, sobre la base de acciones responsables y éticas, el cauce de las organizaciones es la adecuada administración de los recursos humanos. Esta área debe procurar hacer lo necesario para que las personas realicen lo que esté de su parte para alcanzar los objetivos de la organización, por ejemplo, potenciando sus ventajas competitivas, pero disminuyendo la amenaza que representan sus debilidades.

No se debe olvidar que los objetivos de la administración de recursos humanos se dimensionan como corporativos, funcionales, sociales y personales. Esta última busca la armonía entre los objetivos de las personas y las organizacionales, procurando la satisfacción laboral para contar con personas posicionadas en sus tareas y que contribuyen al éxito de la organización en lo que a él respecta. Desde la perspectiva de José Ramón Torres (1992), ser administrador implica la obligación de lograr los objetivos con la participación de otras personas, de ahí que todos los directivos se puedan reputar como administradores y, agrega, que el comportamiento personal del administrador tiene mucho que ver con los resultados que logre, pues la colaboración de las personas no es gratuita.

Lo anterior no es algo sencillo. Significa conocer y comprender tanto a la organización como a su personal. Debemos considerar en los seres humanos muchas de sus facultades, como la imaginación, la capacidad para tomar decisiones, las posibilidades para trabajar en equipo, el carácter, las actitudes y motivaciones, entre otras, lo que facilita la obtención de la misión individual y social a fin de incrementar su calidad de vida (Fernando Arias, 2005).

La dificultad estriba en que quienes toman decisiones, con frecuencia prestan mayor atención a los aspectos tangibles y técnicos (dinero, materias primas, infraestructura, misión,

procedimientos, instructivos y políticas, entre otros) que a los intangibles (recursos humanos: conocimientos, habilidades, salud, motivación y compromiso, entre otros).

Se deberían jerarquizar las prioridades de los aspectos intangibles de las organizaciones. No obstante, se ha dado poca atención a las personas en lo referente a enfermedades del tipo psicosomático u otros padecimientos relevantes, para su práctica y desarrollo profesional, como la tensión, nerviosismo, cansancio o sufrimiento, que experimentan los seres humanos que integran las organizaciones.

Particularmente el estrés que es definido como el comportamiento innato ante la amenaza, como una reacción depresiva y/o adaptativa que comanda la conducta externa (Luís Vargas, 1984). Estos escenarios son desencadenados por las frustraciones, insatisfacción laboral o profesional, salario insuficiente, lo cual se traduce en alta rotación, ausentismo, baja moral y escaso desempeño y eficacia, que en muchas ocasiones cierran su ciclo en enfermedades físicas y mentales (Rodolfo Gutiérrez, Carlos Contreras-Ibáñez y Emily Ito, 2003).

La importancia del estudio del estrés por parte de la administración de recursos humanos se debe a que éste se convierte en un alto costo, tanto para la economía de los países como de sus organizaciones. En los Estados Unidos de América el precio aproximado anual originado por problemas relacionados con el estrés es de 150, 000 millones de dólares (Carlos Cruz y Luís Vargas, 2001). En Europa, en términos generales, el estrés laboral es uno de los principales inconvenientes para la salud y la seguridad. Casi el 25% de los trabajadores se ven afectados por él, y los estudios indican que entre 50% y 60% de las bajas laborales están relacionadas con el mismo¹. Ello representa un enorme costo tanto en sufrimiento humano como en perjuicios económicos.

Se debe señalar que el estrés es el segundo problema de salud más común en el trabajo y afecta al 22% de los trabajadores de la Unión Europea², y es probable que aumente el número de personas que sufren padecimientos relacionados con el estrés, causados o agravados por el trabajo. El mundo laboral, en constante evolución, impone cada vez mayores demandas a los trabajadores debido a la racionalización y la externalización, la creciente necesidad de flexibilidad de las funciones y cualificaciones, el aumento de los contratos temporales, la creciente inseguridad en el trabajo y la intensificación de éste (que supone una mayor carga de trabajo y más presión) y el desequilibrio entre la vida laboral y familiar.

La reducción del estrés laboral y sus riesgos psicosociales, no es sólo una obligación moral, sino también un imperativo legal. Justifican asimismo la disminución del estrés sólidos

¹ Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo. Puede consultarse en: <http://osha.europa.eu/es/topics/stress/index.html> España, 2008.

² *Idem*

argumentos económicos: Algunos estudios recientes señalan que alrededor de 40 millones de trabajadores de la Unión Europea padecen este problema que cuesta a los Estados miembros unos 20,000 millones de euros al año³.

Anne Marie Mureau⁴ refiere estudios en los que se subraya el hecho de que los costos causados por el estrés para la sociedad aumentan continuamente y que, en lo que concierne a las empresas, el costo motivado por el estrés contiene una gran diversidad de facetas. Puede reflejarse en ausentismo, mayores erogaciones en gastos médicos y más rotación de personal, con el precio vinculado a la contratación y capacitación de nuevos empleados. También puede manifestarse en una disminución de la productividad y la eficiencia, entre otras expresiones.

En México, según Tania Moreno⁵ citando a Mateo Cuadras, director general de Bumeran.com.mx, el 20% de los mexicanos padece estrés laboral, el cual es suscitado principalmente por la excesiva carga de trabajo, la indefinición de roles y un mal clima laboral. Esta cifra es idéntica a la que hace referencia Dunia De Martíni Romero en entrevista publicada en el periódico *El Universal*⁶. Ella menciona que el agotamiento, la insatisfacción, la irritabilidad, el agobio, la apatía, la baja autoestima e improductividad laboral, son síntomas del síndrome de "Burnout" o del "trabajador quemado", que origina afecciones físicas y psicológicas, que detona en personas sometidas a estrés laboral, y se presenta por etapas: en la primera, hay desmotivación y tensión; en la segunda, bajo rendimiento, ausentismo en el trabajo, ansiedad, dolor de cabeza, tensión muscular y dermatitis y, en la tercera, se pueden desencadenar depresión, dolores lumbares, gastritis, colitis, hipertensión arterial y diabetes.

De Martíni también afirmó que un estudio de la Organización Mundial de la Salud (OMS) considera este padecimiento como una de las principales causas de ausentismo e incapacidad laboral, y cataloga a las responsabilidades, como las de piloto aviador, periodista, dentista, médico, profesor, trabajadores de la industria de la construcción, puestos directivos, obrero, minero, policía y contador, como las más estresantes. En este sentido, merece nuestro interés la tesis de Juan José Sánchez-Sosa y Ana Luisa González-Celis (2006) en la que afirman que la evaluación de los problemas psicológicos es un requisito básico para su tratamiento y no hay posibilidad de intervención con éxito si ésta no ha sido la adecuada. Aunque en los

³ Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo. Puede consultarse en: <http://osha.europa.eu/es/press/press-releases-es/021010.xml/?searchterm=estrés> España, 2008.

⁴ Mureau, Anne M. "Cuando la negociación colectiva se ocupa del estrés laboral". Puede consultarse en: <http://www.ilo.org/public/spanish/dialogue/actrav/publ/126/mureau.pdf> Reino Unido, 2002.

⁵ Moreno, Tania. "Estrés laboral afecta a 20% de mexicanos". *CNN Expansión.com*. Puede consultarse en: <http://www.cnnexpansion.com/midinero/2008/05/23/estres-laboral-afecta-a-20-de-mexicanos> 2008.

⁶ "Afecta estrés laboral a 20% d e los trabajadores: IMSS". *El Universal*, reportaje publicado el 29 de enero de 2008, México

últimos tiempos se haya insistido en la eficacia de las técnicas de intervención psicológica, es posible que esté llegando la hora de prestar más atención al área de la evaluación.

En resumen, la relevancia del tema consiste en el cuidado de la salud mental, la calidad de vida y el rendimiento laboral. Esa es al menos una de las preocupaciones prioritarias expresada por los trabajadores en tres de las organizaciones más importantes de Chile, España y México. Sus implicaciones prácticas consisten en elaborar un diagnóstico del estrés de su personal que producirá recomendaciones individuales y organizacionales con la finalidad de que los interesados tomen medidas para disminuirlo y con la perspectiva de mejorar los apoyos que la organización actualmente ofrece. Su valor teórico se reflejará en una contribución del estudio del estrés como una variable cualitativa que impacta cuantitativamente en la productividad, la satisfacción laboral y salarial y la salud de los trabajadores de las organizaciones.

Así, en el primer capítulo, se describe a las OES, su contexto y tendencias, reflexionando sobre el papel que deberán desempeñar y las transformaciones que deben efectuarse en ellas, haciendo a un lado la concepción de algunos intelectuales que señalan que el rumbo de la educación superior en muchos países todavía es incierto, argumentando que depende de los proyectos culturales de cada una de las naciones y de la respuesta de sus respectivas comunidades académicas a los desafíos que enfrentan en los inicios del presente siglo; en cambio, asumimos que los perfiles de las políticas públicas para el sector ya tienen tendencias precisas y empiezan a señalar una clara dirección, definida por un nuevo discurso modernizador y que se presenta a sí mismo como el sentido común para garantizar una adecuada inserción en la economía global.

En el segundo capítulo, se aborda el rol de las OES en México, España y Chile, tratando de explicar la situación laboral actual de su personal académico, el financiamiento, la vinculación con la sociedad y la matrícula de las universidades a través del análisis de su origen y sus perspectivas.

A la luz de los cambios generados en los últimos años sobre las políticas universitarias que se describen en el segundo apartado, en el tercer capítulo se analizan cómo estos cambios han impactado en la salud, los salarios y las condiciones laborales de los académicos. También se puntualiza sobre los costos que deben absorber las economías de las organizaciones y las de las naciones en las que se ha desatendido esta situación a nivel de prevención.

En el cuarto capítulo se describe la metodología aplicada al caso de los académicos de la

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) de Santiago de Chile para dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿los académicos desarrollan una labor con altos niveles de estrés?, ¿no reciben los apoyos necesarios?, ¿manifiestan insatisfacción laboral y salarial?, ¿si los académicos están satisfechos con su salario, manifestarán satisfacción laboral?, ¿el salario no es relevante frente al trabajo que desempeñan por ser, en sí mismo, una actividad satisfactoria?, ¿el estrés y los apoyos del personal académico dependen del conjunto de factores personales, laborales y sociales o dependen únicamente de su quehacer profesional?, ¿en los académicos se manifestarán menores niveles de estrés si cuentan con mayores apoyos en las áreas personal, laboral y social?, ¿entre los académicos se manifiestan diferencias en sus niveles de estrés y apoyos debido a que están adscritos a universidades o facultades que cultivan diversas materias, siendo algunas más demandantes que otras, o porque cuentan con privilegios acordes con su productividad, antigüedad, grado de estudios, cantidad de tiempo dedicado a su labor académica o por sus características personales como su edad, estado civil y sexo?, ¿las diferencias que presenta el personal académico respecto a sus niveles de estrés, apoyos y satisfacción con el salario se deben a que están adscritos a distintas OES o estas diferencias son producto del azar?

En el quinto capítulo se presentan los resultados obtenidos a las interrogantes planteadas para cada una de las tres universidades, se explica el porqué se deben aceptar o rechazar las hipótesis y se exponen elementos para la discusión. Finalmente, se presenta un apartado de conclusiones que sostiene la tesis de que los académicos universitarios no tienen altos niveles de estrés en el trabajo y que se debe indagar sobre el porqué ellos mismos se perciben con altos niveles de estrés laboral y porqué consideran que su carga de trabajo es alta o excesiva. A priori, esta percepción podría justificarse al considerar que las diferencias individuales determinan la evaluación cognitiva de los estresores, pues tienen un papel esencial en el proceso dialéctico entre la persona y un medio ambiente potencialmente estresante.

1. LAS ORGANIZACIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (OES)

1.1.- *Las OES y su contexto*

1.2.- *Tendencias específicas*

1. LAS ORGANIZACIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (OES)

De acuerdo con Arturo Guillaumín (2004), en los últimos diez años se puso de moda teorizar acerca de las universidades, reflexionar sobre el papel que deberán desempeñar y discutir en torno a las transformaciones que deben efectuarse en ellas. En este contexto no ha sido difícil encontrar expresiones como “la universidad del siglo XXI”, en un intento, al menos discursivo y de frases grandilocuentes, de promover un cambio que ponga a la universidad de acuerdo con los tiempos actuales.

El rumbo de la educación superior en muchos países todavía es incierto, ya que depende de los proyectos culturales de cada una de las naciones y de la respuesta de sus respectivas comunidades académicas a los desafíos que enfrentan en los inicios del presente siglo. Sin embargo, y de acuerdo con Leopoldo Múnera (2005), los perfiles de las políticas públicas para el sector ya tienen tendencias precisas y empiezan a señalar una clara dirección, definida por un nuevo discurso modernizador y que se presenta a sí mismo como el sentido común para garantizar una adecuada inserción en la economía global.

1.1. Las OES y su contexto.

Durante la mayor parte del siglo próximo pasado, en América Latina, el diseño de las políticas públicas en materia de educación superior estuvo determinado por modelos de desarrollo que tenían como supuesto político la soberanía de los Estados nacionales. No obstante, en los años noventa empezamos a asistir a un proceso de desnacionalización de tal diseño, que en poco tiempo llevó a los organismos financieros transnacionales y a los Estados con mayor injerencia en ellos, a definir lineamientos para homogeneizar las políticas públicas y utilizar los mecanismos de presión financiera para intentar imponerlas.

De acuerdo con Leopoldo Múnera¹, se asumió que en cada uno de los sectores económicos de la sociedad, el orden nacional e internacional debía basarse en los reguladores automáticos, los equilibrios fiscales, la libre empresa y la reducción drástica del gasto público. En este rediseño de las políticas públicas en el campo de la educación superior, el Banco Mundial, debido a su importancia crediticia y financiera, adquirió una función preponderante (José Luís Coraggio).² Otros organismos transnacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización

¹ Múnera, Leopoldo (2005). Citando a Saxe-Fernández, John. “Globalización, poder y educación pública”, en *Opinión*, N° 10, periódico virtual de profesores y profesoras de la Universidad Nacional de Colombia, octubre 2004.

² Coraggio, José Luis. “Educación y modelo de desarrollo”, en: *Opinión* N° 8, periódico virtual, agosto 2004, <http://www.upinion.org/8/tema2.html>.

Mundial del Comercio (OMC) asumieron funciones similares, aunque con un perfil más bajo (Jorge Uribe).³

De esta forma, la educación superior, y en general la educación, dejó de ser un tema del ámbito nacional para convertirse en un problema del contorno transnacional, que debía ser incluido en todos los programas de ajuste económico. Aunque los Estados nacionales siguen con la competencia formal para definir las políticas públicas y con desiguales niveles de autonomía, los lineamientos generales de las mismas comenzaron a constituir parte de las condiciones básicas para no ser excluidos del mercado financiero global.

Sobre la base de estos lineamientos generales y pragmáticos, definidos por los organismos transnacionales y compartidos en general por gobiernos que impulsan políticas de desregulación o de corte neoliberal, emergió un discurso legitimador que basa la necesidad del cambio en la imperiosa necesidad de adaptarse a un proceso de globalización económica, presentado como un indiscutible factor de modernización y desarrollo –aunque la evidencia empírica desvirtúe tal afirmación– con características homogéneas para todas las regiones del mundo y efectos similares en cualquier nación del planeta. Si, en el pasado, la orientación de la educación superior obedecía a una relativa autonomía cultural de las comunidades académicas y las élites gobernantes de cada país, ejercida dentro de complejas relaciones de poder; en el presente, el principio rector de estas reformas es la adaptación funcional, subordinada a la globalización mercantil y financiera (Marco Raúl Mejía).⁴

Debido a la relevancia que dentro de los programas de ajuste económico adquirió la reducción del déficit fiscal, la pertinencia de las instituciones educativas pasó a ser juzgada desde una noción simple de los servicios públicos, entendidos como funciones sociales de beneficio colectivo que pueden ser desempeñadas por el Estado o los particulares. Por consiguiente, la utilidad social de la educación superior es cuantificada en virtud del balance entre los costos que su funcionamiento representa para la hacienda pública y los beneficios que sus actividades arrojan para el crecimiento económico. Como complemento, la diferencia entre la educación superior pública y la privada es llevada al terreno de la gestión eficiente de los recursos estatales en la formación de técnicos, artistas, profesionales y científicos, de acuerdo con el mercado laboral y con el libre juego de la oferta y la demanda educativa.

³ Uribe, Jorge. *Repensar la educación superior desde el comercio*, en: <http://www.udca.edu.co/es/download.php?uid=0&grupo=92&leng=es&det=4714>.

⁴ Mejía, Marco Raúl. “La globalización capitalista busca otra universidad”, en: *Upinión* N° 8, periódico virtual de profesores y profesoras de la Universidad Nacional de Colombia, agosto 2004, <http://www.upinion.org/8/tema1.html>. En este artículo se hace especial referencia a: Lessard, Claude. “Globalization et education”, En: Lessard, Claude et DRIDI, Houssine (Editeurs), “Globalization et Education”, Montreal, Faculté des Sciences de l’éducation-Universidad de Montreal, 2001, pp. 1-30.

Las políticas públicas para la educación superior quedan así subordinadas a políticas fiscales aunque se disfracen con argumentos académicos. Los criterios de evaluación del personal académico, los indicadores de eficiencia de la Universidad en términos de cobertura y reducción del “costo fiscal” del estudiante, la urgencia de la autofinanciación, las restricciones al bienestar universitario o los constantes intentos, a veces realizados, a veces truncados, por reducir el “gasto social” del Estado, no son sino manifestaciones de esta articulación de la política pública en educación superior alrededor de la política fiscal, que a la vez responde a la adaptación funcional, a la globalización y también a la desnacionalización del diseño de las mismas políticas (Leopoldo Múnera, 2001).

1.2. Tendencias específicas.

Raúl Mejía (2001) advierte que las tendencias específicas deberán estar orientadas al debate sobre la autonomía y la libertad de las actividades universitarias, profesionalización del trabajo, preponderancia de la investigación básica y los mecanismos participativos de gobierno o control de la producción cultural del conocimiento por parte de las comunidades académicas.

Lo anterior, en contraste con la idea de una universidad pragmática y flexible, encargada de formar profesionales, coyuntural y continuamente, para la resolución de problemas concretos, de acuerdo con la demanda en el mercado del saber, donde los docentes deben responder a una formación esencialmente técnica del conocimiento, a la investigación como el producto de la relación directa con el sistema productivo privado, a la participación convertida en un privilegio de las élites tecnocráticas y las oligarquías académicas, y al control de la producción cultural del conocimiento asignado a la sociedad, entendida ésta como la combinación entre quienes ejercen el poder económico y quienes ejercen el poder político.

Una segunda tendencia específica que se puede observar es el cuestionamiento de la autonomía. En este nuevo tipo de universidad, la autonomía en sus diversas formas es considerada como un concepto difuso, cuando no caduco. En lo relacionado con las comunidades académicas, su autonomía es vista como la concentración del poder en manos de profesores e investigadores que persiguen sus intereses particulares y no los intereses generales de la sociedad (Leopoldo Múnera, 2005); pero éstos son entendidos como sinónimos del crecimiento económico resultante de la libre empresa, sin mayores regulaciones y de la justicia social.

Las restricciones a la autonomía no se limitan al gobierno de las instituciones sino que se extienden a la producción misma del conocimiento, en este sentido la evaluación se lleva a cabo mediante indicadores determinados en virtud del mercado de la educación. El Banco Mundial advierte que, gracias a estos mecanismos de rendimientos de cuentas, los administradores de las instituciones serán obligados a tomar las decisiones que hasta ahora han estado evadiendo, por ejemplo, reasignar los recursos en respuesta a las necesidades de los clientes y los consumidores⁵.

La pérdida de autonomía en la producción del conocimiento se extiende a la investigación y la extensión. Siguiendo el modelo que se ha ido imponiendo en los Estados Unidos durante los últimos cincuenta años, ambas funciones empiezan a orientarse hacia donde están los recursos privados o los recursos públicos asignados en función de criterios privados (Leopoldo Múnera, 2005).

Finalmente, la autonomía de los docentes también termina sucumbiendo. El intelectual y el científico críticos le ceden el terreno al intelectual empresario, entendido como el trabajador académico con habilidad para conseguir los recursos necesarios para el desarrollo de su labor y que se impone gracias al poder financiero que ejerce. En el campo de las ciencias sociales, el intelectual empresario ha ido ganando terreno en América Latina, debido a la extensión de las consultorías: paulatinamente el docente y el investigador universitario van supeditando su producción académica al mercado del conocimiento, en un proceso de reconversión intelectual (Marco Raúl Mejía, 2001).

La tercera función podría ser el replanteamiento de las operaciones básicas de la universidad. Las anteriores tendencias conducen a un replanteamiento de la docencia, la investigación y la extensión, mismas que representan las funciones básicas de la universidad tradicional. La docencia es replanteada de acuerdo con los cambios, introducidos por las reformas, en el conocimiento; así pues, el aprendizaje orientado hacia la construcción de estatutos de verdad dentro de los campos del saber, las ciencias y las artes es sustituido por una capacitación dirigida hacia las habilidades prácticas necesarias para adquirir instrumentalmente los conocimientos de aplicación inmediata.

Las competencias, herramientas indispensables en el proceso de aprendizaje, son transformadas al abandonar el conocimiento destinado a ofrecer los elementos críticos indispensables que le permitan al estudiante orientarse en uno o varios campos del saber. Ya no se aprende para comprender y explicar sino que se aprende a aprender, lo cual termina

⁵ Banco Mundial. *El financiamiento y administración de la educación superior: reporte sobre el estatus de las reformas del mundo*, París, UNESCO, 1998.

siendo un aprendizaje para aprender, es decir, sin distancia crítica. Adicionalmente, estas competencias no se fundamentan en estudios empíricos hacia la demostración de que son la esencia del proceso de aprendizaje sino en un sentido común que se impone como parte de un pensamiento único (José Luis Coraggio, 2004).

La cuarta tendencia estaría apuntando hacia los procesos de privatización y dualismo en la formación. Como lo señala Nico Hirtt (2004), en 1995 el Banco Mundial definió la más elemental de las privatizaciones, la de las universidades públicas y estatales, que apunta a que las acciones de la enseñanza superior tenderán a apoyar los esfuerzos de los países para empezar reformas que permitan a este subsector funcionar de manera más eficaz y con un costo mínimo para el Estado, y que el Banco reservará la prioridad de sus ayudas a los países que están dispuestos a adoptar, para la enseñanza superior, un cuadro legislativo y reglamentario que favorezca una estructura institucional diferenciada y una base de recursos diversificada, donde el sector privado intervendrá con más persistencia.

Sin embargo, éste es sólo uno de los procesos de privatización en curso, aparte de los ya mencionados en términos del conocimiento. Otras formas se abren camino y normalmente ingresan de manera sigilosa, con suavidad, pero igualmente agresivas, camufladas en los tratados de libre comercio: las universidades por franquicia y las empresariales o corporativas. En el último decenio se han ido extendiendo por todo el mundo.

Estos nuevos tipos de privatización tienden a llevar a un dualismo en la formación universitaria y en el perfil de los profesionales, científicos y artistas que egresan de las universidades. Por un lado se tiende a la masificación de la educación superior mediante la ampliación de la cobertura, sin preocuparse mucho por la calidad, para alimentar el mercado de trabajadores con calificaciones medias (este sería el papel asignado en teoría a la universidad pública y estatal en las licenciaturas en América Latina); y por el otro se le da importancia a una educación de excelencia y rentable en los postgrados y las instituciones privadas que tengan tal objetivo.

Sin duda, la educación constituye uno de los grandes rezagos en América Latina, pero la preocupación que este hecho provoca aún no se ha traducido en un debate generalizado en los países que integran la región. En este contexto y ampliando las aseveraciones de Juan Ramón de la Fuente (2005), y si estamos de acuerdo con la tesis de que las universidades son la inteligencia de los países y que ésta se cultiva con el conocimiento, entonces, es de suma importancia precisar qué tipo de conocimiento es necesario para el desarrollo de nuestras

vidas y entender cómo se transmite. La información, señala, es el primer paso, máxime cuando hoy asistimos a una revolución de la tecnología de la información y las comunicaciones, y la educación es, en su concepto, no sólo el gran instrumento para generar y para transmitir conocimiento, sino también el mecanismo para discernir qué hacemos con este conocimiento, cómo lo empleamos en nuestra vida personal, laboral y social y en el plano de las grandes decisiones que nos afectan de múltiples maneras. De acuerdo con esta tesis, la revolución global de la producción, de la economía y del desarrollo está basada en la educación. Al concebir a los estudiantes universitarios como la llave del progreso de México, sostiene que el fin último y el primero de la educación es convertirla en ese gran instrumento de permeabilidad social.

En el mismo sentido, Koïchiro Matsuura⁶, director de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), establece que la más elevada prioridad para la institución que el preside es la educación para asegurar el respeto universal a la justicia, a la ley, a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, sin distinción de raza, sexo, idioma o religión. La educación, sostiene, es la promotora de la paz, la seguridad, la comprensión mutua y el respeto entre todos los pueblos del mundo, y destaca la promoción y el diálogo entre las civilizaciones y el sobresaliente papel que han tenido las universidades en el ámbito mundial.

Eduardo Andere (2005) reseña la discusión entablada entre los que piensan que existe un vínculo positivo entre educación, crecimiento y desarrollo y quienes piensan que no lo hay. En su opinión, en ambos caminos se han hecho hallazgos analíticos pero sus respectivas visiones son estrechas. La importancia que los gobiernos y organizaciones internacionales dan al tema educativo como un factor fundamental para salir de la pobreza y acelerar el crecimiento debe continuar o acentuarse. No obstante, propone cambiar de enfoque, puesto que educación *per se* o inversión en educación *per se* no se traducen (automáticamente) en productividad y crecimiento.

⁶ Koïchiro Matsuura. Reseña: "La educación, las universidades y la diversidad cultural". *Gaceta UNAM*, 23 de marzo de 2006, pp. 5.

2. LAS OES EN MÉXICO, ESPAÑA Y CHILE

2.1.- Las OES en México

2.1.1.- Administración de las OES

2.1.2.- Las OES en perspectiva: retos pendientes

2.1.3.- Los recursos humanos en las OES: situación laboral de los académicos

2.2.- Las OES en España

2.2.1.- Administración de las OES

2.2.2.- Las OES en perspectiva: retos pendientes

2.2.3.- Los recursos humanos en las OES: situación laboral de los académicos

2.3.- Las OES en Chile

2.3.1.- Administración de las OES

2.3.2.- Los recursos humanos en las OES: situación laboral de los académicos

2. LAS OES EN MÉXICO, ESPAÑA Y CHILE.

2.1. Las OES en México.

El comportamiento de las OES en México ha sido estudiado tanto externa como internamente. Jesús Francisco Galaz y Esperanza Vitoria (2004), citan a Adrián Acosta (1999) y a Eduardo Ibarra y Rondero (2001) para establecer que las políticas educativas se han encargado, por un lado, de investigar los sistemas de regulación externos a las OES y, por otro, que el concepto de gobierno institucional ha servido para enfatizar las estructuras y procesos mediante los cuales las OES toman decisiones en su interior y conducen sus asuntos cotidianos.

2.1.1. Administración de las OES

En México, el estudio de las políticas de educación superior tiene una amplia tradición y presencia en la literatura, mientras que el análisis del gobierno institucional es un área con un desarrollo mucho más reciente (Eduardo Ibarra y Adrián Acosta, 2001). En relación con las políticas educativas existe un cierto consenso de que, durante los últimos años, nuestro país ha experimentado un aumento de la regulación externa, en un proceso en el que el Estado, dejando atrás una política de negligencia (Fuentes Molinar, 1991), ha asumido un rol evaluador cada vez más abierto.

En este sentido, sin embargo, se presenta una disminución de los procesos participativos en la toma de decisiones en el interior de las OES (De Vries, 2001), lo cual evidencia una peligrosa tendencia de las políticas públicas a “microadministrarlas”, en el sentido de que instancias externas a ellas como la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) determinen, en gran medida, la organización del trabajo académico a través de mecanismos de financiamiento como el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) y el Programa de Mejoramiento del Profesorado de las Instituciones de Educación Superior (PROMEP).

Los excesos de esta forma de asegurar el cumplimiento de las políticas públicas han sido criticados inclusive por el Banco Mundial, ya que la experiencia indica que los sistemas de educación superior exitosos presentan, entre otras características, un componente importante de autonomía institucional y, por otro lado, consideran una participación significativa de los académicos en sus procesos de toma de decisiones.

En la más actualizada agenda del Sistema Nacional de Educación Superior sobresalen los temas de la planeación estratégica y su vinculación con la obtención de recursos financieros extraordinarios; el mejoramiento de la gestión institucional; la consolidación de los procesos de evaluación, acreditación y certificación; el incremento de la calidad de los programas educativos; nuevas pautas de comportamiento del personal académico, acordes con la modificación de su perfil; la ampliación y diversificación de la oferta educativa, con énfasis en la creación de universidades tecnológicas, politécnicas e interculturales; la innovación en los procesos educativos; la flexibilización curricular y, en fin, la redención de cuentas a la sociedad.

Todos esos tópicos insertos de diversas maneras en un contexto de adecuación de las universidades a los nuevos requerimientos del ámbito laboral, de internacionalización del saber, de tecnologías emergentes y de prácticas innovadoras en la producción, transmisión y aplicación del conocimiento se relacionan sin excepción, en mayor o menor medida, con la elaboración y ejecución de políticas públicas y, por lo tanto, con el Programa Nacional de Educación (PRONAE) 2001-2006.

De acuerdo con Alejandro Márquez (2005) el PRONAE tiene tres objetivos estratégicos que constituyen el eje central de las acciones del gobierno federal: ampliar la cobertura con equidad, mejorar la calidad educativa e impulsar la integración, coordinación y gestión del sistema educativo nacional. Tales son los objetivos de los cuatro subprogramas sectoriales del PRONAE: educación básica, media superior, superior y educación para la vida y el trabajo. En el subprograma de educación superior se fijaron 41 metas que deberán ser alcanzadas en el transcurso de un sexenio. Para su consecución, en muchas de ellas se requiere que el gobierno destine mayores recursos al sistema educativo superior.

En su trabajo, revisa siete metas y constata que en sólo dos de ellas hay avances importantes en relación con los objetivos establecidos en el PRONAE (justamente el concerniente a destinar recursos equivalentes al 1% del PBI a la educación superior y el que se propone ampliar la cobertura en 30% en las entidades federativas más rezagadas). Sin embargo, apunta que estos avances no han propiciado una mejora sustancial del sistema de educación superior. El gasto educativo en general, y en particular el de la educación superior, resintió los efectos del estacionamiento económico que caracterizó (bajo la influencia de la recesión en Estados Unidos de Norteamérica) los tres primeros años de la administración federal, de manera que los resultados obtenidos quedaron acotados, por debajo de las

expectativas generadas durante los inicios del sexenio.

Javier Mendoza (2005), director general de Estudios y Proyectos de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES), estudia la evaluación de algunos indicadores del financiamiento de la educación superior. Entre las conclusiones de su trabajo destacan las siguientes:

- a. El presupuesto federal asignado a las funciones de educación superior, posgrado, ciencia y tecnología se mantiene prácticamente estancado desde hace más de una década.
- b. Los problemas asociados al financiamiento de las OES constriñen sus posibilidades de contribuir al desarrollo económico, educativo, científico y tecnológico de las regiones en donde se ubican.
- c. Los criterios para la asignación de recursos son poco claros y no se apegan a las necesidades de ampliación de la oferta educativa, el personal docente, el equipamiento y la infraestructura de las instituciones.
- d. El presupuesto no ha constituido un instrumento de planeación operativa y financiera que plantee objetivos, detecte riesgos, prevea alternativas y posibilite el análisis de áreas y programas de las estructuras funcionales de las OES.
- e. La incertidumbre en torno al subsidio federal que cada año asigna el Ejecutivo Federal y aprueba la Cámara de Diputados inhibe los esfuerzos de planeación de medio plazo de las OES.
- f. El insuficiente financiamiento a las OES impulsa el deterioro de las instalaciones y posterga la renovación de equipos científicos, tecnológicos y didácticos, en una época en la que la generación de conocimientos ocurre a gran velocidad.
- g. Las OES se han visto obligadas a restringir diversos conceptos de gasto, con severas medidas que afectan el fortalecimiento de las actividades académicas.
- h. Continúa incrementándose el promedio de edad de las plantas académicas, debido a la casi nulidad de nuevas plazas, así avanza el envejecimiento físico de profesores e investigadores, la obsolescencia de los conocimientos que imparten y el desperdicio de talentos formados con recursos de la nación que no podrán ser incorporados a las OES.
- i. Las gestiones que año con año atarean a los directivos de las OES ante el Poder Legislativo en relación con el presupuesto y las que continuamente realizan ante los gobiernos tanto federal, como los estatales desvían su atención respecto de las funciones sustantivas y, por esto, sus resultados siempre son inciertos.

Estas conclusiones, entre otras, han llevado a intelectuales y científicos a plantear diversas alternativas que orienten el rumbo de las OES respecto al papel que deben desempeñar en la sociedad. En México se ha tenido particular interés en reflexionar en las que se comparan sus propios resultados, en contraste con los que ha tenido la comunidad europea y los países que han tenido resultados económicos alentadores.

2.1.2. Las OES en perspectiva: retos pendientes.

Eduardo Ibarra (2002) realizó un análisis basado en el contexto general de las pautas de transformación de las universidades en el mundo desarrollado, y hace notar que esos cambios han ocurrido en respuesta a los procesos tales como la globalización de los mercados, la modernización de los sistemas productivos y la reforma de las organizaciones empresariales. Tal panorama brinda una posibilidad de reflexión sobre la transformación universitaria en México, y enfatiza la interpretación de su sentido y la comprensión de su orientación.

Según Ibarra, al revisar el presente de la Universidad desde la perspectiva de los impactos del régimen actual sobre el Sistema de Educación Superior en México, se pueden observar cinco ejes para interpretar las intersecciones en la reforma del Estado y los proyectos de modernización universitaria en nuestro país: el surgimiento del Estado auditor, el fomento de nuevas formas de financiamiento, la diversificación y estratificación del sistema de educación superior, la modernización administrativa de las instituciones y la operación de programas extraordinarios de remuneración con base en criterios de desempeño. Estos ejes, tomados en conjunto, apuntan a un nuevo modo de racionalidad en el diseño y ejecución de políticas públicas, así como en su recepción y aplicación por las instituciones universitarias. Con base en su análisis, el estudio recae sobre algunas de las principales estrategias de política educativa desplegadas en la década de los noventa, en particular la de profesionalización docente y su argumento específico: la evaluación del trabajo académico. Examina los principales rasgos de los programas y modalidades implantados en torno a tal política y, asimismo, trae a colación los temas del debate desplegado a partir de la aplicación de medidas de evaluación, estímulos y reformas en el nivel de la práctica académica.

Aborda el porvenir de la universidad y presenta seis temas críticos sobre los cuales considera que girará el debate de coyuntura: *a)* la integración del sistema universitario con el resto del sistema educativo superior; *b)* los modelos de financiamiento de las universidades públicas; *c)* la transición del actual esquema salarial hacia un modelo centrado en la carrera

académica con homologación salarial; *d*) la reforma normativa; *e*) la integración de un sistema articulado de atención a los estudiantes y *f*) la transformación administrativa para alcanzar mayor flexibilidad operativa.

En contraste con la postura realista que orienta los aspectos coyunturales del debate hacia el ámbito de las políticas públicas, se puede decir que el reto es reconstruir a la Universidad sobre un modo de racionalidad que conserve las ventajas asociadas con la iniciativa individual y la actuación responsable, a la vez que favorezca la solidaridad y la equidad social, posición esta última que enfatiza la necesidad de configurar una pauta ética alternativa a los criterios de actuación inspirados por los afanes de competitividad.

2.1.3. Los recursos humanos en las OES: situación laboral de los académicos.

En cuanto a los académicos se refiere, en México existe ya un reconocimiento explícito del papel central que tienen en la determinación de la calidad de los servicios educativos proporcionados por las OES (ANUIES, 2000). Así, por ejemplo, el PIFI que las instituciones públicas presentan ante la SESIC para obtener fondos adicionales a los operativos tiene como uno de sus fundamentos a los cuerpos académicos; mientras que el PROMEP busca fomentar entre el profesorado un perfil que la SESIC considera adecuado y que combina, además de un cierto grado académico mínimo, actividades de docencia, tutoría, investigación y gestión institucional. Una manera de abordar empíricamente el concepto de gobernabilidad (Eduardo Ibarra, 2003) es la participación de los académicos en los procesos de toma de decisión, que ha sido investigada en diferentes grados.

A un nivel más general, Manuel Gil Antón (1996) también ha estudiado la percepción que los académicos tienen de su participación en diversos aspectos del gobierno institucional. Más particularmente, el autor reporta que la selección de personal administrativo clave, las prioridades presupuestales y los criterios de admisión para estudiantes de nuevo ingreso son, todos ellos, advertidos como procesos centralizados.

Jesús Francisco Galaz y Esperanza Vitoria (2004) realizaron una investigación al respecto, misma que consistió en la aplicación de un instrumento a 289 académicos con 30 o más horas semanales de trabajo, en una institución de educación superior pública del noroeste del país, con la intención de conocer su percepción sobre su influencia en las decisiones de las administraciones central y de las unidades académicas, así como de ellos mismos. Los resultados de esta investigación indican que los académicos distinguen a la administración

central como la instancia que toma las decisiones institucionales, a las unidades les atribuyen asuntos más locales y ellos se apreciaron como carentes de un peso, con poca influencia personal en la unidad y en la institución. Consideran que las autoridades se desempeñan de manera autócrata y, por lo tanto, juzgan insuficiente su propia participación. Estos resultados son independientes del género y grado de los académicos, pero con diferencias en el tipo de unidad y el área disciplinaria; así, el académico se ve como “espectador y rehén” de los cambios recientes. Proponen profundizar en el análisis de las estructuras de gobierno, disminuir la simulación de la participación, asumir un mayor compromiso y mantener la esperanza de la posibilidad del cambio.

Por lo anterior, los académicos merecen participar de una forma directa en el análisis de su propia práctica y quienes, aún, no han sido considerados como una parte importante y fundamental en los diferentes tipos de evaluación que han puesto en marcha las universidades mexicanas. Esto a pesar de que son una pieza clave en la formación de los futuros profesionistas que requiere el país.

Los académicos constituyen un tipo específico de padrón ocupacional. Son responsables directos del proceso de enseñanza-aprendizaje que concluye con la obtención de los certificados que otorgan las instituciones de educación superior, que sirven a sus poseedores como moneda dentro del mercado laboral y credencial de ingreso al grupo de los profesionistas, y realizan las tareas de investigación para desarrollar el conocimiento en los distintos campos del saber especializado que cultivan dichas organizaciones.

Precisamente por la multiplicidad de concepciones, formas de comprometerse con la vida académica e intereses presentes en el ámbito universitario y la diversidad en los grados de autonomía de las organizaciones –aunque la política pública constituye el referente y situación en donde se desarrolla la acción– los criterios y mecanismos considerados en su operación no se trasladan mecánicamente a todas las organizaciones. En cada una, los actores concretos las adecuan y modifican en función de sus correlaciones de fuerza, logrando algunos hacer prevalecer sus interpretaciones, proyectos, condiciones y necesidades. En este proceso de adecuación y diseño de las instancias y tecnologías específicas para la evaluación intervienen las autoridades formales de las organizaciones públicas de educación superior, como los distintos grupos en los que participan los académicos.

Sin embargo, la vehemencia de los mecanismos vigentes de evaluación en las publicaciones pudiera provocar tanto la simulación, como señala Eduardo Ibarra (2003) desde prácticamente

los inicios de su operación, como una desarticulación de las comunidades disciplinarias y, por ende, dificultan que los académicos actuales se preocupen y se ocupen seriamente respecto de los procesos de iniciación en la disciplina, a través del cumplimiento de sus responsabilidades docentes, y en el oficio de quienes van a sustituirlos en el futuro, por medio de la actividad colegiada que pautó y orientó el desarrollo tanto de la docencia como de la investigación de quienes son nuevos. Además como parecería estar ocurriendo en más de una de las instituciones del Sistema de Educación Superior de México, esto tendría un efecto importante en la participación de los académicos en la vida y toma de decisiones en las organizaciones de educación superior, pues ninguna de estas tareas se consideran como elementos importantes en la medición y concepción actual de su productividad.

Por la importancia que parecen tener los procesos de socialización formativa y organizacional durante la iniciación de la vida académica, la ausencia de una política de contratación dirigida a la renovación pautada de la planta académica actual, puede representar un cuello de botella en el futuro de la profesión académica del país (Rocío Grediaga, 2001). La existencia de procesos regulados de incorporación a la vida académica, es decir, la organización de la recepción de quienes la inician, no ha sido motivo de reflexión y análisis ni en las organizaciones ni por parte de quienes, en el sector público, diseñan instrumentos que buscan incidir en el desarrollo de esta profesión.

De acuerdo con Lorenza Villa (2001) la identidad colectiva es el resultado de la manera como los individuos se relacionan entre sí, dentro de un grupo o de un colectivo social; es la condición de emergencia de las identidades personales y es el resultado del carácter intersubjetivo de la identidad en la medida en la que, para distinguirse de los demás, debe también ser reconocida por los otros. Por lo tanto, la autoidentificación es condición para la unidad de la persona, misma que se apoya sobre la pertenencia a un grupo y sobre la posibilidad de situarse en el interior de un sistema de relaciones. Por otro lado, la identidad de la persona tiene un carácter pluridimensional porque es el resultado de su inserción en numerosos círculos de pertenencia concéntricos.

Generalmente el individuo desarrolla, en los diferentes contextos, las diversas dimensiones de su identidad, no obstante en ciertos momentos es posible destacar una, de manera que eclipse o anule a las otras. Lorenza Villa, en el mismo artículo, considera a la identidad como un proceso activo y complejo, históricamente situado y resultante de conflictos y luchas, por lo que las identidades surgen y se modifican con el transcurso del tiempo y en los distintos

contextos.

Partimos de la idea, pues, de que la filiación institucional es indispensable a la identidad de los académicos en dos sentidos: en primer lugar, en la medida en que dibuja las características de las tareas que el profesor debe realizar como académico y la enmarca en normas y condiciones para acceder, desarrollarse y permanecer en ella; en segundo lugar, por el grado de lealtad que los académicos desarrollan hacia la institución en la que laboran. En el caso que nos ocupa, la universidad se va a enfocar hacia el trabajo de los académicos identificándolos más como profesores o como investigadores, que como miembros de una disciplina y el énfasis va a estar puesto en la docencia.

Es sabido que una característica muy importante de cualquier trabajo profesional es el valor que le dan quienes lo desarrollan. En general, un alto grado de valor implica un alto nivel de satisfacción, que puede derivarse de factores intrínsecos o extrínsecos al trabajo mismo.

El estudio de Lorenza Villa parte de la hipótesis de que los profesores universitarios ingresaron como académicos por la oportunidad de trabajo que se les ofrecía y después decidieron seguir esa profesión por razones inherentes al trabajo mismo, es decir, su decisión estuvo orientada por las características propias de las tareas y por el tipo de trabajo que realizarían, más que por factores extrínsecos. Es en la realización de dichas tareas, que los sujetos se insertarán en el proceso de ir forjando su identidad como académicos.

La carrera académica parece desarrollarse entre una serie de tensiones que le van dando forma: se trata de una élite, la de los que acceden a los códigos del saber a través de la universidad, que se ve enfrentada a enseñar antes de completar su propia formación académica. Son pioneros porque recrean un quehacer profesional en las disciplinas, que se va haciendo junto con ellos. Como élite protagónica vive su profesión sin diferenciación institucional que los desalienta a seguir adelante; se debaten entre las cómodas exigencias de la normatividad, que hacen inútil la necesidad del desarrollo profesional y la promoción laboral, y el decidido apoyo institucional para completar su formación.

Cuando iniciaron, hubo quien los orientara y todavía ahora valoran el ejemplo y los consejos recibidos, sin embargo, conciben la docencia como un trabajo solitario, en la medida en que supone el aprendizaje de capacidades y destrezas individuales que se adquieren con base en el trabajo personal. No obstante tales tensiones, su incorporación en el mercado académico, cuando son muy jóvenes, les permiten formarse. El logro del empleo definitivo, además de una seguridad económica a futuro, les brinda la posibilidad de promoverse con

base en el ritmo de trabajo personal. Los profesores perciben que actualmente la docencia está muy desprestigiada y, sin embargo, la reconocen como la actividad que les permitió identificarse de una manera plena con la vida académica, al tomar conciencia de la responsabilidad que supone formar a otros, a partir de las capacidades personales para transmitir conocimientos, es decir para enseñar.

2.2. Las OES en España.

Desde hace ya treinta años que España inicio su transición a la democracia y los cambios que durante este periodo se han producido en el sistema educativo han sido muchos y muy importantes en todos los niveles, incluido el de la educación universitaria, hasta el punto de que puede decirse que la Universidad actual española guarda un escaso parecido con la de hace tres décadas.

El punto de inflexión de esa transformación se encuentra vinculado a los cambios sociales y económicos que tuvieron lugar en el país durante los últimos años del franquismo y que, en el terreno educativo, se vieron impulsados por la Ley General de Educación de 1970. A partir de ese momento, y con las sucesivas reformas introducidas en el periodo democrático, la renovación del sistema universitario español se ha acrecentado a un ritmo acelerado.

Entre 1975 y 2005, tres grandes leyes han regulado la educación universitaria en España. La primera de ellas fue la Ley General de Educación (LGE) de 1970, que buscó la modernización del sistema y estructuró los estudios en tres ciclos. La segunda norma fue la Ley de Reforma Universitaria¹ (LRU) de 1983. Esta Ley, además de establecer la estructura de los centros universitarios, desarrolló el precepto constitucional de la autonomía universitaria y efectuó la distribución de competencias en materia de educación universitaria entre el Estado, las Comunidades Autónomas y las propias universidades. Por último, la norma vigente es la Ley Orgánica de Universidades² (LOU), de 2001, que derogó a la LRU con el objetivo explícito de mejorar la calidad y la excelencia de la actividad universitaria. La LOU, sin modificar la estructura de los estudios, pretende impulsar la acción de la administración del Estado en la cohesión del sistema universitario, profundizar en las competencias de las Comunidades Autónomas en materia de enseñanza superior, incrementar el grado de autonomía de las universidades y establecer los causes necesarios para fortalecer las relaciones y vinculaciones recíprocas entre Universidad y sociedad.

¹ La Ley de Reforma Universitaria puede consultarse en http://209.85.173.104/search?q=cache:qOKNqPSqUcJ:www.micinn.es/ciencia/cnei/files/normativa/lru_11-83.pdf+Ley+de+Reforma+Universitaria&hl=es&ct=clnk&cd=2&gl=mx España, 1983.

² La Ley Orgánica de Universidades puede consultarse en http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/lo6-2001.html España, 2001.

Según Inmaculada Egido (2006), en esta norma los objetivos de la Universidad son básicamente cuatro: la creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, la técnica y la cultura; la preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos o para la creación artística; la difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de vida y del desarrollo económico; y la difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión de la cultura universitaria y la formación a lo largo de toda la vida.

Los cambios establecidos en el sistema de enseñanza por estas tres grandes leyes y su desarrollo posterior se han traducido en logros en muchos aspectos por lo que puede decirse que en estos treinta años se ha promovido un progreso innegable en este subsistema educativo. En lo que se refiere a otras cuestiones, si embargo, la educación superior en España todavía no ha conseguido poner remedio a algunas disfunciones importantes, lo que resulta especialmente preocupante en un momento en el que este país se enfrenta al reto de armonizar su Universidad con la de los restantes países europeos en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Muchos de los logros de la política universitaria en España durante las pasadas tres décadas hacen referencia a aspectos cuantitativos. Este sería el caso del aumento de los índices de participación de la población en la enseñanza universitaria o de la ampliación de la oferta de estudios. No obstante, otros cambios tienen un carácter más cualitativo, ya que se han instaurado reformas que han modificado la estructura y régimen de funcionamiento de las universidades y han pretendido mejorar la calidad de la enseñanza.

De acuerdo con María García, Elisa Gavari y Javier Valle (2006), a manera de síntesis, los cuatro grandes aspectos de carácter cuantitativo y cualitativo en la actual política universitaria española son: a) el acceso a la enseñanza universitaria: incremento en la tasa de participación; b) ampliación de la oferta de estudios universitarios; c) reformas en los sistemas de gestión, control y financiación de la universidad; d) búsqueda de la mejora de la calidad y establecimiento de mecanismos para la evaluación.

2.2.1. Administración de las OES.

En términos numéricos, la progresión de las tasas de matrícula en la enseñanza universitaria en España durante los pasados años ha sido muy importante. Ya desde comienzos de los años 60 el número de estudiantes en este nivel empezó a incrementarse de manera progresiva,

especialmente notable a partir de la aprobación de la LGE de 1970 y continuó con cifras muy elevadas durante las siguientes dos décadas.

De acuerdo con el CIDE³, entre 1979 y 1999, el número de estudiantes casi se triplicó, pasando de 657,447 estudiantes a 1, 578,792. Además, señala que la progresión ha sido especialmente alta en el caso de las mujeres. Este crecimiento sitúa a España como uno de los países que más ha extendido su población universitaria en menor tiempo, aspecto en el que es superado únicamente por Corea del Sur.

Andrea Schleicher⁴ señala que actualmente España ocupa el séptimo puesto entre los países de la OCDE en cuanto porcentaje de personas que obtienen un título universitario. No obstante, es previsible que la necesidad de una mayor cualificación y la difusión de la educación permanente impulsen todavía más la generalización de los estudios universitarios.

Además, y en estrecha relación con el aumento de la participación, es destacable el esfuerzo realizado desde 1980 en la expansión de la oferta de plazas y la distribución geográfica de los centros universitarios. Mientras en ese año existían en España 29 universidades públicas, en el 2000 la cifra fue de 48, lo que supone un incremento cercano al 60%. Adicionalmente, durante la década de los 90 el número de universidades privadas paso de 4 a 17. Esta cifra no ha dejado de crecer ya que en el 2005 el número total de universidades era de 70, de las cuales 22 eran privadas. Ya desde 1998, José M. de Luxán (1998) señalaba que la oferta de titulaciones se había realizado de acuerdo con una cierta dispersión geográfica, de manera que cada comunidad autónoma disponía, al menos, de una universidad, y que en todas las capitales y ciudades importantes en términos de población existía un centro universitario.

Las reformas realizadas en las enseñanzas universitarias en los últimos años han perseguido, entre otras finalidades, la adecuación de la formación que reciben los titulados superiores a la realidad profesional y social del entorno, de tal forma que ésta sea capaz de responder a las demandas del mercado de trabajo. Este objetivo, que ya se contemplaba en la LRU de 1983 fue perfilado en los decretos sobre directrices comunes de los planes de estudios de carácter oficial y volvió a plantearse de nuevo como una prioridad en la LOU.

De manera más concreta, algunas de las estrategias diseñadas para avanzar en la citada dirección han sido, por una parte, la organización de los estudios universitarios de acuerdo con una estructura cíclica, que pretendía dotarlos de una mayor flexibilidad y, por otra, la reforma del contenido de la formación de las exigencias académicas de los programas.

³ CIDE. El sistema educativo español. Año 2000. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, disponible en <http://mec.es/cide/publicaciones/texto/inv2000see/inv2000.htm> España, 2001, pp. 203.

⁴ Schleicher, Andreas. "El problema de la Universidad". *Cinco Días*, 16-1-2006, disponible en: http://www.cincodias.com/articulo/opinion/problema-universidad/20060116cdscdiopi_6/cdsopi/ España, 2006.

La organización cíclica de los estudios universitarios permite obtener, en determinadas enseñanzas, la titulación de diplomados tras la superación de un primer ciclo de tres cursos de duración. Este título da acceso al mundo profesional y concede la continuación de estudios de segundo ciclo.

Por otra parte, el contenido de los estudios que conduce a títulos oficiales con validez para todo el territorio español se organiza también con cierta flexibilidad, ya que aunque existen unas normas comunes para todo el país, cada universidad dispone de autonomía para organizar sus propios planes de estudio. De esta forma, cuestiones como la carga lectiva de las enseñanzas, las materias obligatorias de las mismas, la oferta de asignaturas optativas, entre otros aspectos, son competencia de cada universidad. Adicionalmente, los estudiantes pueden organizar también una parte de su programa de formación, eligiendo entre las materias optativas y de libre configuración propuestas por la Universidad.

Además de lo anterior, junto a los títulos de carácter oficial ya mencionados las universidades pueden ofertar una amplia gama de cursos y títulos propios. Entre ellos, los cursos largos generalmente otorgan las titulaciones de master, especialista universitario o experto y suelen tener una clara orientación profesional, exigiendo una titulación universitaria previa al acceso, mientras los de corta duración tienen un carácter más variable (cursos de verano, cursos de formación permanente del profesorado, seminarios, entre otros) y unos criterios de selección más flexibles.

En la práctica, desde mediados de los años 80 la oferta de los cursos de postgrado, especialización y títulos propios se ha incrementado notablemente en las universidades españolas. La European Commission (2001) estima que las universidades han ofrecido desde esos años y hasta el 2000 más de 2,500 cursos de este tipo con una duración que oscila entre las 20 y las 500 horas lectivas.

En otro orden también es importante considerar que el sistema universitario ha experimentado grandes cambios desde el punto de vista de la gestión y la administración, dado que ha evolucionado desde una centralización extrema a un modelo más descentralizado. La incipiente autonomía que empezó a concederse a las universidades a finales de los años 70 se amplió considerablemente durante la transición democrática y ha seguido acrecentándose con las últimas reformas. Además, con la actual configuración territorial del Estado, que distribuye las competencias educativas entre el gobierno central y las Comunidades Autónomas (CCAA), estas últimas han empezado a tener un protagonismo importante en la

enseñanza superior. De este modo, la responsabilidad del sistema universitario español se encuentra ahora repartida entre el Estado, las 17 CCAA y las propias universidades.

De hecho el principio de autonomía universitaria establecido en la constitución y desarrollado por la LRU y la LOU, ha dotado a las universidades de personalidad jurídica y capacidad de gestión. En virtud de este principio, las universidades públicas tienen potestad para elaborar sus respectivos estatutos y las universidades privadas sus propias normas de organización y funcionamiento. Por lo tanto, las universidades desarrollan sus funciones en régimen de autonomía de gobierno, académica, de gestión de personal y de gestión y administración de sus recursos. La aplicación de este recurso ha permitido que empiece a producirse una cierta diversificación entre instituciones.

Adicionalmente en el funcionamiento interno las universidades han pasado de una estructura jerárquica y burocrática a un sistema colegiado con participación de todos los sectores implicados y normas democráticas de gobierno.

La llamada “cultura de la calidad” ha empezado a estar presente en las universidades españolas desde hace relativamente poco tiempo. En 1995 fue implantado el primer Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (Real Decreto 1947/1995).⁵ Dicho Plan, que fue establecido tras un Programa Experimental iniciado en 1992 y que recogía parte de las iniciativas del Proyecto Piloto Europeo de evaluación de la calidad de enseñanza superior, patrocinado por la Unión Europea, se orientaba a la evaluación de la actividad universitaria como mecanismo para la mejora de su calidad.

Por medio de una metodología homologable a la utilizada en otros sistemas europeos, los objetivos del Plan pretendían promover la evaluación institucional de la calidad de las universidades, no sólo en lo que concierne a la enseñanza, sino también a la investigación, a los servicios y a la gestión de la propia universidad. Los resultados obtenidos en los procesos de evaluación intentaban ofrecer a la sociedad, y especialmente a los estudiantes universitarios, información coherente y objetiva en relación con los niveles de calidad de las universidades españolas. Igualmente pretendían dotar a las autoridades competentes en materia de enseñanza los resultados de las distintas instituciones.

De forma paralela a la evaluación institucional, la evaluación del profesorado universitario empezó a ser un hecho en España. La citada LRU estableció que las universidades debían crear procedimientos para la evaluación periódica del rendimiento docente y científico del profesorado, aspectos que serían considerados en los cursos de acceso y promoción (artículo

⁵ Real Decreto 1947/1995, de 1 de diciembre, por el que se establece el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (vigente hasta el 22 de abril de 2001). Puede consultarse en http://noticias.juridicas.com/base_datos/Derogadas/r0-rd1947-1995.html España, 1995.

45.3 de la LRU). Además, la ley regulaba un régimen salarial del profesorado universitario de carácter uniforme para todo el país, abría por primera vez la posibilidad de que las universidades pudieran asignar a determinados profesores otros conceptos retributivos, en atención a las exigencias docentes e investigadoras o a méritos relevantes (artículo 46 de la LRU).

A partir del desarrollo de esta norma se crearon dos sistemas independientes para la evaluación de la docencia y de la investigación, ambos de carácter voluntario para el profesor (Real Decreto 1086/1989)⁶. El primero de ellos, conocido popularmente como “quinquenios”, permite a los profesores percibir un complemento salarial por los méritos docentes que sean evaluados positivamente al finalizar cada periodo de cinco años de docencia. El segundo, destinado a la evaluación de la investigación fue encomendado a un organismo creado para tal efecto, la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI). Cada seis años los profesores definitivos pueden solicitar la evaluación de su actividad investigadora a esta entidad y obtener de ese modo un complemento salarial adicional. Son los llamados “sexenios”.

Este sistema de evaluación del profesorado se ha mantenido básicamente igual hasta el momento y es independiente del hecho de que las Comunidades Autónomas (CCAA) están en posibilidad de establecer retribuciones adicionales individuales ligadas a méritos docentes, de investigación y gestión del profesorado (artículo 69 de la LRU). De hecho, las CCAA han puesto en práctica sus propios sistemas de evaluación.

Además de lo anterior, tras la reforma establecida en la LOU, la promoción y la garantía de la calidad de las universidades se considera un fin especial de la política universitaria (artículo 31.1 de la LOU).⁷ En este sentido, los objetivos que la ley establece hacen referencia a la medición del rendimiento de la educación superior, a la posibilidad de comparación de las universidades en el ámbito nacional e internacional, a la mejora de la actividad docente e investigadora o al fomento de la excelencia y movilidad de estudiantes y profesores.

Esta Ley pretende profundizar en la cultura de la evaluación mediante la creación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Dicha Agencia, considerada como una de las principales innovaciones introducidas en la LOU, es la encargada de evaluar la enseñanza y la actividad investigadora, docente y de gestión de las universidades, así como los servicios y programas que éstas ofertan. El objetivo de la Agencia, además de

⁶ Real Decreto 1086/1989, de 28 de agosto sobre Retribuciones del Profesorado Universitario. Puede consultarse en <http://209.85.173.104/search?q=cache:54IbUmxPkTMJ:www.micinn.es/ciencia/cneai/files/normativa/rd-28-8-89.pdf+Real+Decreto+1086/89&hl=es&ct=clnk&cd=1&gl=mx> España, 1989.

⁷ Puede consultarse en http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/lo6-2001.t5.html#a31 España, 2001.

proporcionar información para la toma de decisiones a los estudiante, profesores y administraciones públicas, es el de promover y garantizar la calidad de las universidades.

En el artículo 31.2 de la LOU⁸ se establece que los objetivos, señalados anteriormente, se deberán cumplir a través del establecimiento de criterios comunes de garantía de calidad que faciliten la evaluación, la certificación y la acreditación de:

- a. Las enseñanzas conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.
- b. Las enseñanzas conducentes a la obtención de diplomas y títulos propios de las universidades y centros de educación superior.
- c. Las actividades docentes, investigadoras y de gestión del profesorado universitario.
- d. Las actividades, programas, servicios y gestión de los centros e instituciones de educación superior.
- e. Otras actividades y programas que pueden realizarse como consecuencia del fomento de la calidad de docencia y de la investigación por parte de las administraciones públicas.

2.2.2. Las OES en perspectiva: retos pendientes.

Los logros señalados en el apartado anterior, junto a otros, han supuesto una evolución claramente positiva de la enseñanza superior en España. A pesar de ello, la Universidad se enfrenta todavía a grandes retos y problemas importantes, como la escasa relación del sistema con las demandas del contexto económico y social y, especialmente, la necesidad de abordar realmente la mejora de la calidad de la enseñanza, una vez superado el reto del incremento cuantitativo.

De acuerdo a Guy Haug (2003) los problemas de la Universidad española cobran una relevancia especial en este momento, ya que España, como miembro de la Unión Europea, debe integrarse al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), adaptándose a la nueva situación de movilidad y competitividad que de éste se deriva. Como otros muchos países, España debe reformar profundamente su sistema de educación superior, adaptándose entre otras cuestiones, al proceso de Bolonia que consiste en: la introducción de un mapa de titulaciones organizadas en los niveles de grado y postgrado; la adopción del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS); y el establecimiento de mecanismos de aseguramiento de la calidad y la acreditación.

Algunos de los problemas de la Universidad española pueden tratarse en términos

⁸ *Ídem.*

cuantitativos y otros deben abordarse desde una perspectiva cualitativa. En el primer caso se incluirían los temas relacionados con el rendimiento de los estudios universitarios y el valor económico de las titulaciones o el financiamiento del sistema universitario, mientras en el segundo se encuentra la conexión de la Universidad con la sociedad y el sector económico, los problemas derivados del modelo administrativo y las condiciones de trabajo de profesorado.

Es indudable que el crecimiento en el número de titulados ha sido clave para el desarrollo social y económico del país en los últimos años. Actualmente, una de cada cuatro personas de entre 25 y 34 años obtiene un título universitario. Sin embargo, como lo indica Andreas Schleicher (2006), persisten las dudas sobre los niveles de rendimiento de la Universidad y existe incluso la sospecha de que ese incremento haya venido acompañado de una menor exigencia que en tiempos pasados. Dado que en este nivel no se cuenta con estudios, como los del PISA, que permitan comparar el rendimiento de los estudiantes españoles con el de otros países, no se puede afirmar con evidencias si esta sospecha tiene fundamento o no.

A pesar de la ausencia de datos duros en este sentido se debe decir que la comparación del valor en el mercado de los títulos obtenidos en España y en otros países puede dar una idea indirecta de esta cuestión y, en ese sentido, parece que no todo va tan bien como debiera. Así, mientras en la mayoría de los países de la OCDE la expansión del acceso a la Universidad se ha visto acompañada de un fuerte incremento en los ingresos, la evolución de España muestra diferencias significativas que indica una cierta “devaluación” del valor de los títulos universitarios españoles en los últimos años.

Entre otras, una posible razón para esa inflación es la inadecuada distribución del alumnado según el tipo de estudios y los ámbitos del conocimiento. Según muestran los datos, parece lógico pensar que esa distribución no corresponde con las necesidades de la sociedad ni con las exigencias del mercado de trabajo.

Las últimas leyes han tenido como uno de sus objetivos principales lograr una mayor vinculación de la Universidad con la sociedad en general y con el sector económico en particular. Según el artículo 11 de la RLU, los departamentos e institutos universitarios tienen la posibilidad de contratar con entidades públicas y privadas, o con personas físicas, la realización de trabajos de carácter científico, técnico o artístico, así como el desarrollo de cursos de especialización. Los resultados de esta reforma, según Enrique Villareal (1998), pueden calificarse sólo de mediocres, ya que, según constaba el informe sobre Financiación

del Consejo de Universidades de 1995, en términos económicos, esta vía no supuso un volumen muy importante. No obstante, en cierto sentido, puede considerarse como un medio de vinculación de las universidades con el sector económico, al menos en comparación con la situación anterior.

Desde una perspectiva más general, una de las principales vías propuestas desde la LRU para conectar la Universidad con su entorno social y económico fue la creación de los Consejos Sociales. En ella, el Consejo Social de cada universidad se configuró como el órgano de participación de la sociedad en la vida universitaria (artículo 14 de la LRU). En el plano de la realidad, sin embargo, el establecimiento de estos consejos no alcanzó tampoco su objetivo, dado que en la mayoría de los casos sus funciones se limitaron a aprobar el presupuesto de la universidad y a informar sobre títulos propios.

La reforma impulsada por la LOU se plantea reforzar la importancia de los Consejos Sociales, otorgándoles de nuevo la función de relacionar la Universidad con la sociedad. Con esta Ley, al Consejo le corresponde la supervisión de la actividad económica de la Universidad y el rendimiento de los servicios, así como promover la colaboración de la sociedad en el financiamiento de la Universidad y las relaciones entre ésta y su entorno cultural, profesional, económico y social al servicio de la calidad de la actividad universitaria. Aunque la regulación de los consejos corresponde a las Comunidades Autónomas, la Ley establece que deben constituirse por personalidades de la vida cultural, profesional, económica y social, que no podrán ser de la propia comunidad académica, a excepción del Rector, el Secretario General y el Gerente, así como de un representante del profesorado, el alumnado y el personal de administración y servicios.

A pesar de que es pronto para pronunciarse sobre los resultados de esta nueva reforma, lo cierto es que hasta el momento se sigue constatando en España una vinculación entre universidades y sector productivo mucho menor que la existente en otros países europeos. Lo mismo puede decirse de las relaciones entre universidades y sociedad en general, que si bien han ido mejorando respecto a las de épocas precedentes, están todavía lejos del objetivo que la propia LOU fórmula para la universidad, como es el de articular la sociedad del conocimiento en España.

2.2.3. Los recursos humanos en las OES: situación laboral de los académicos.

El extraordinario crecimiento del alumnado universitario que se produjo a partir de los años 70 supuso, en paralelo, un importante crecimiento en el número de profesores. El aumento masivo de las contrataciones del profesorado no se realizó en condiciones idóneas, sino que en muchas ocasiones se tradujo en situaciones de precariedad laboral. Las sucesivas reformas emprendidas por la LRU y por la LOU han vuelto a abordar esta cuestión, pero tampoco han logrado un sistema adecuado en relación con las retribuciones y las condiciones de trabajo del profesorado.

De hecho, una de las carencias manifiestas en el profesorado universitario español es la ausencia de una formación pedagógica adecuada al inicio y durante su trayectoria laboral. Probablemente ello es sólo una muestra de la preponderancia de la actividad investigadora sobre la docencia, contrario a muchas de las declaraciones formales que igualan la importancia de ambas funciones. Además, las condiciones en las que los profesores deben desarrollar su tarea pueden considerarse claramente inadecuadas en la mayoría de las universidades.

En estos momentos, coexisten en las universidades profesores definitivos (funcionarios) e interinos (contratados), con diversas escalas y categorías profesionales en cada uno de los casos. Hasta ahora, lo más habitual es que los profesores inicien sus trayectorias docentes contratados en los puestos de más baja categoría y remuneración, seleccionados por las propias universidades y, posteriormente, opten a puestos de profesor funcionario.

De acuerdo con Juan José Becerra⁹, los datos indican que los docentes universitarios españoles están mal retribuidos en comparación con los países de su entorno. Si a esto se le suma la presión adicional que están imponiendo los procesos de evaluación y la dificultad para lograr una movilidad real del profesorado entre universidades, se puede deducir que éstos son algunos de los retos más importantes de la Universidad española.

La necesidad de afrontar todos los retos señalados implica necesariamente la revisión de una cuestión fundamental, como es la del financiamiento de la enseñanza universitaria. A este respecto es cierto reconocer que en los últimos años se ha incrementado el gasto público destinado a la educación a un ritmo relativamente constante, pero también es necesario señalar que buena parte de ese incremento se ha destinado a la exención del pago de las tasas universitarias por parte de los estudiantes.

Andreas Schleicher (2006) señala que el gasto por estudiante universitario en España

⁹ Becerra, Juan José. "Los docentes ven irracional el sistema retributivo". *El Mundo Universidad*, 25-10-2004, Puede consultarse en <http://www.elmundo.es/universidad/2004/10/20/campus/1098286363.html> España, 2004.

(8,100 euros) es muy inferior a la media europea (10.500 euros) y prácticamente la mitad del de Estados Unidos de Norteamérica. También se debe tomar en cuenta a Joaquín Coello¹⁰ cuando indica que la inversión en investigación y desarrollo en España es igualmente del orden de la mitad de la que existe en Alemania, Reino Unido o Italia.

El resultado de esta escasez presupuestaria, mantenida a lo largo del tiempo, ha sido la manifestación de las universidades y el deterioro de la calidad de muchos de los servicios universitarios. Es evidente a este respecto que si no se realiza un mayor esfuerzo para invertir, la Universidad española seguirá estando en desventaja en comparación con las de sus vecinos europeos.

2.3. Las OES en Chile.

Para Andrés Bernasconi y Fernando Rojas (2003), la historia contemporánea de la educación superior en Chile puede dividirse en cuatro etapas: a) el período anterior a la reforma universitaria de 1967-68, b) la era de la reforma, que termina con el golpe de Estado de 1973, c) el período de la intervención militar anterior a la reforma de 1980, y d) la etapa que comienza con las reformas de 1981 y que perdura hasta la fecha.

Desde la creación de la Universidad de Chile en 1842, la historia de la educación superior chilena fue dominada por el Estado. El concepto del “Estado docente” captura la noción de que la educación era una responsabilidad del Estado, y de que las entidades privadas involucradas en la educación eran colaboradoras en la misión y función educacional del Estado. En la práctica, para las universidades privadas establecidas desde la fundación de la Universidad Católica de Chile en 1888, esto significó que sus estudiantes tuvieran que rendir exámenes de fin de curso ante comisiones de profesores de la Universidad de Chile hasta bien entrada la década de 1950 y esto también se expresó en el apoyo financiero que recibieron las universidades privadas de parte del Estado.

La Universidad de Chile extendió su alcance a todo el país durante la década de los cincuenta y sesenta, a través de una red de colegios universitarios regionales, un modelo que fue luego implementado por la Universidad Técnica del Estado y después por la Universidad Católica de Chile, cada una con sus propios sistemas de campus regionales.

Tal era la conformación de la educación superior chilena hacia fines de los sesenta: un sistema pequeño¹¹ y homogéneo, compuesto por dos universidades públicas con presencia en

¹⁰ Coello, Joaquín. *Los peligros de Bolonia: el Espacio Europeo de Educación Superior*. Puede consultarse en http://209.85.173.104/search?q=cache:Zc9cb7xJJEYJ:www.camernova.com/adjuntos/16042006_FTP/Val_113.pdf+Los+peligros+de+Bolonia:+el+Espacio+Europeo+de+Educaci%C3%B3n+Superior&hl=es&ct=clnk&cd=9&gl=mx España, 2006.

¹¹ Para el estándar de América latina en la época: en 1965 Argentina, Brasil, Colombia, México y Perú contaban con un promedio de 35 universidades cada uno, con un máximo de 45 (México) y un mínimo de 26 (Colombia).

buena parte del país, y seis universidades privadas, tres de las cuales eran católicas y las otras tres, entidades seculares, sin fines de lucro, dedicadas al desarrollo de sus regiones. Todas recibían subsidios directos del Estado. Las universidades estatales y algunas de las privadas se habían expandido a lo largo del territorio nacional, con sedes de provincia que, en su mayoría, estaban orientadas a carreras de duración intermedia en áreas tecnológicas y a carreras de educación. Las organizaciones públicas cubrían más del 60% del total de la matrícula de pregrado, siendo la Universidad de Chile la de mayor tamaño. Las dos universidades técnicas existentes, la Estatal y la Federico Santa María, se habían desarrollado manteniendo planes de formación de técnicos congruentes con su origen y tradición.

Según Joaquín Brunner (1986) la matrícula se triplicó en diez años, desde aproximadamente 20,000 en 1957 a más de 55,000 alumnos en 1967, lo cual representaba una tasa bruta de matrícula del 7% para la población de entre 20 a 24 años de edad en 1967. La participación de las mujeres en la matrícula estudiantil subió a 40% y los colegios regionales alcanzaron el número de 19 en 1965.

La Universidad era básicamente una entidad docente de pregrado. No obstante concentrar el 80% del personal de investigación del país, había sólo un programa doctoral en Chile en 1965 y sólo 4.7% de los académicos de la Universidad de Chile tenía el grado académico de doctor en 1967. Datos de 1966 también revelan que sólo el 32% de los profesores de la Universidad de Chile trabajaban allí con tiempo completo (Joaquín Brunner, 1986).

La educación superior chilena era básicamente una responsabilidad pública, asumida por el Estado en cuanto al financiamiento y por las instituciones de educación superior en lo que se refiere a regulación, en un ordenamiento que ha sido llamado de “autonomía privilegiada” debido a la seguridad de contar con recursos estatales, en un contexto de autorregulación (Joaquín Brunner y Guillermo Briones, 1986). En dicho sistema, las universidades existentes en Chile, incluidas las de propiedad privada, actuaban con una perspectiva de carácter público.

La Reforma Universitaria de fines de la década de 1960 fue un proceso de discusión sobre la naturaleza de la Universidad y su papel en la sociedad chilena, y de experimentación de nuevas formas de organización y gobierno. La matrícula creció a más de 146,000 estudiantes en 1973.

El gobierno institucional fue reorganizado, y bajo el estandarte de la democratización, los rectores, decanos y directores de unidades académicas comenzaron a ser elegidos por los

profesores (con participación de los estudiantes y los funcionarios en algunos casos) y se introdujo la representación de estudiantes y funcionarios en los órganos colegiados de gobierno. Las estructuras académicas fueron transformadas, reemplazándose el sistema de cátedras de ascendencia europea continental por los departamentos característicos del modelo de los Estados Unidos de América.

El financiamiento público prácticamente se duplicó entre 1969 y 1974, para acomodar el aumento en la matrícula y para incorporar a un mayor número de académicos de tiempo completo que estarían dedicados a la investigación, dejando atrás el paradigma de la universidad “profesionalizante”, aunque en realidad la productividad científica no experimentó mayor aumento como resultado de ello. Las actividades de extensión adquirieron una nueva vigencia. La polarización política que siguió a la elección presidencial de Salvador Allende en 1970 pronto envolvió a las universidades, que se convirtieron en una suerte de versión concentrada de los conflictos políticos y sociales del país.

En 1973, tres semanas después del golpe de estado militar del 11 de septiembre, el nuevo gobierno intervino las ocho universidades a través de rectores militares que asumieron la plenitud de las atribuciones de gobierno universitario previamente distribuidas entre diversas autoridades y órganos colegiados. Profesores, alumnos y funcionarios asociados con el depuesto gobierno fueron expulsados de las universidades, y varios de ellos detenidos, asesinados, exiliados o torturados. Se desmantelaron unidades académicas enteras, especialmente en las ciencias sociales. Disciplinas completas, como sociología, ciencia política, antropología, y economía política fueron prácticamente borradas de la Universidad. La autonomía institucional, la libertad de expresión y de cátedra, y el pluralismo desaparecieron. Las reformas estructurales y de gobierno de fines de los sesenta fueron abolidas, y la Universidad fue puesta bajo vigilancia permanente (Joaquín Brunner, 1986).

El gasto público en educación cayó entre 15% y 35% (dependiendo de la estimación) entre 1974 y 1980, forzando a las universidades a abandonar la gratuidad de los estudios y comenzar a cobrar aranceles, y a buscar otras fuentes de financiamiento. El autofinanciamiento en las universidades chilenas creció de 13.5% a 26.9% promedio entre 1965 y 1980 (Joaquín Brunner, 1986).

Finalizando la década de los 70 la educación superior chilena presentaba síntomas de un creciente desajuste entre los requerimientos sociales y las opciones ofrecidas por el sistema formal. La matrícula global en las instituciones universitarias había disminuido, tanto por el

cierre de carreras como por la caída de las vacantes ofrecidas, ambas resultado de la intervención militar en las universidades. Asimismo, las universidades experimentaban escasez de recursos, ejerciendo una presión por mayores aportes fiscales. Paralelamente fueron adquiriendo vigor organismos orientados a satisfacer una mayor demanda por educación de nivel terciario que comenzaron a impartir carreras cortas, instituciones que no formaban parte del sistema formal y que, por tanto, requerían de medidas destinadas a su formalización.

De acuerdo con lo señalado por el gobierno militar, el sistema universitario chileno se había traducido en un esquema cerrado y virtualmente monopólico de ocho universidades sustancialmente financiadas todas por el Estado, las que escapaban a todo control de eficacia y eficiencia, convirtiéndose en las únicas entidades de la República que gozan de un financiamiento estatal alto, asegurado y carente de todo control. Ello habría generado, según el gobierno militar, una falta de competencia entre las universidades y un crecimiento inorgánico de las mismas, agravado por la introducción, durante la reforma de la década de los 60, de la democracia como forma de gobierno y de la politización del sistema por el intento del poder político de instrumentalizar las instituciones formadoras.

2.3.1. Administración de las OES.

Luego de introducir profundas reformas al orden constitucional, a la ley laboral, la seguridad social, la salud, los mercados de capitales y la educación pública, el gobierno militar tornó su atención a la educación superior a principios de la década de los 80. Con los objetivos de expandir la matrícula, que había caído 30% desde 1975, de diversificar el sistema de educación superior y de estimular la competencia entre las instituciones. En 1981 se autorizó la creación de universidades privadas y de nuevas instituciones no universitarias de educación superior, llamadas institutos profesionales y centros de formación técnica. Los institutos profesionales fueron autorizados para otorgar los títulos profesionales no reservados a las universidades, y los centros de formación técnica quedaron a cargo de las carreras técnicas de dos años de duración.

En cuanto a la creación de nuevas universidades e institutos privados, se estableció que éstas debían obtener, para constituirse e iniciar sus actividades, una autorización política del Ministerio del Interior y otra técnica del Ministerio de Educación y que, para ejercer sus funciones, debían someterse al control académico ejercido por alguna universidad antigua que

debía aprobar los planes y programas de estudio y aplicar exámenes finales de asignaturas y de grado a los alumnos que allí cursaran sus estudios.

El objetivo de reducir y controlar el potencial de activismo político de las grandes universidades públicas fue procurado por medio de la transformación de los colegios regionales de la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado en catorce pequeñas universidades públicas independientes. Ellas, así como sus dos progenitoras, fueron dotadas en 1981 de nuevos estatutos por el gobierno, permitiéndoseles establecer sus propios reglamentos y organizarse cada una a su modo, pero siempre dentro de los límites de sus estatutos y de las reglas generales aplicables al sector público, y sujetas a la supervisión de rectores delegados con poderes soberanos y a las restricciones de facto impuestas por un régimen político represivo. Aunque la autonomía distaba de ser completa, la reforma de 1981 incluyó la eliminación del régimen laboral de funcionarios públicos para el personal académico de las universidades estatales, lo que les permitió crear sus propios regímenes laborales para los profesores, incluyendo políticas de salarios y de permanencia en el cargo.

El financiamiento también fue rediseñado. El subsidio del Estado fue diversificado en dos instrumentos: un aporte fiscal directo (AFD), distribuido entre las universidades públicas y las universidades privadas antiguas de acuerdo con el patrón histórico de repartición de recursos entre las universidades existentes en 1981, que serviría como aporte base, y un aporte fiscal indirecto (AFI), introducido a modo de incentivo y premio a la calidad, repartido entre las instituciones de educación superior en proporción al número de alumnos de primer año matriculados en cada una de ellas.¹²

Las universidades públicas y las privadas antiguas fueron impulsadas a recuperar parte de sus costos de operación por medio del cobro de aranceles a sus alumnos y se creó un programa de préstamos estudiantiles subsidiados para ayudar a quienes no pudieran pagar las tarifas.¹³ Un Fondo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (FONDECYT) fue creado en 1982 para distribuir fondos de investigación sobre una base competitiva y de arbitraje por expertos externos de los proyectos presentados por los investigadores.

Las nuevas universidades privadas debían financiarse íntegramente a través de los aranceles que cobrarán. Sus estudiantes no recibieron acceso al programa de créditos para la educación superior, pero tanto ellas como los institutos profesionales y los centros de formación técnica fueron autorizados a competir en la distribución del AFI y sus investigadores a presentar proyectos a FONDECYT.

¹² De inicio fueron los 20.000 mejores puntajes en esa prueba, pero en 1989 se amplió a los 27.500 mejores puntajes.

¹³ Inicialmente operó el Crédito Fiscal Universitario administrado por el Servicio de Tesorerías y, luego de la publicación de la ley N°18.591 (3 de enero de 1987), el Crédito Universitario administrado por las propias instituciones.

Considerando las nuevas disposiciones, podemos anotar que las reformas que dieron origen al nuevo régimen de educación superior chileno se orientaron según los siguientes objetivos (Joaquín Brunner, 1986):

- a. Libertad de Enseñanza, sin más limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional.
- b. Determinación legal de los títulos propiamente universitarios. Inicialmente, la legislación dio este carácter a doce profesiones (abogado, arquitecto, bioquímico, cirujano dentista, ingeniero agrónomo, ingeniero civil, ingeniero comercial, ingeniero forestal, médico cirujano, médico veterinario, psicólogo y químico farmacéutico), listado que posteriormente la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza de 1990 amplió a otras cinco profesiones.
- c. Incentivo a la calidad académica a través del mecanismo de premiar a las universidades que obtengan el ingreso de los mejores puntajes, y en el caso de las nuevas universidades privadas e institutos profesionales por medio del régimen de evaluación externa de sus alumnos.
- d. Subsidio del Estado. Principio garantizado por la autonomía de las instituciones de educación superior, públicas y privadas. El sistema de financiamiento sería menos dependiente de la discrecionalidad del Estado.
- e. Participación privada. Se abren mayores posibilidades para que la iniciativa privada se desarrolle en el campo de la enseñanza superior, especialmente por medio de la creación de nuevas instituciones y de una mayor participación del financiamiento privado en dicho nivel.
- f. Coordinación del sistema de educación superior a través de la competencia entre las instituciones dentro del marco establecido por la regulación estatal.

En síntesis, el sistema antiguo de las ocho universidades se transformó en un sistema abierto y diversificado, con dos universidades públicas redimensionadas en su tamaño; numerosas universidades creadas por la iniciativa privada, nuevas instituciones derivadas de las universidades antiguas y dos nuevos tipos de instituciones de educación superior: institutos profesionales y centros de formación técnica.

A estos bruscos cambios iniciales siguió un período de crecimiento lento de instituciones privadas, que se vio intensamente acelerado a partir de 1988 cuando cesó el veto político del Ministerio del Interior a los proyectos de creación de universidades.

De acuerdo con el Consejo Superior de Educación de Chile¹⁴ en la actualidad, en la educación superior chilena, coexisten 61 universidades, 44 institutos profesionales y 119 centros de formación técnica que imparten en su conjunto más de 6,000 programas de estudios. Concentran una matrícula total cercana a los 600,000 estudiantes, distribuyéndose 400,000 aproximadamente en las universidades y el resto entre los institutos profesionales (más de 110,000 alumnos) y los centros de formación técnica (65.000 alumnos aproximadamente).

Es pertinente señalar que Chile es el país que exhibe la mayor proporción de financiamiento privado de la educación en general, incluyendo todos sus niveles, con 44,9% del gasto total (Bernasconi, A. y Fernando Rojas, 2003). Para poner en perspectiva internacional el grado de privatización de la educación superior chilena, cabe destacar que según el Banco Mundial sólo Filipinas, Corea y Japón, exhibían en 1994 una proporción mayor de estudiantes en el sector privado de la educación superior que los que tuvo Chile en el año 2000 (World Bank, 2000). En cuanto a financiamiento, una estimación de 1999 del World Education Indicators (WEI) pone en 77,2% la participación privada en el financiamiento de la educación superior en Chile, la segunda más alta, después de Corea, de los 13 países incluidos en WEI más los países de la OECD (Bernasconi, A. y Fernando Rojas, 2003).

Al igual que muchos otros países en el mundo, Chile ha transitado en los últimos treinta años de un sistema terciario de élite, estatal y relativamente homogéneo, a un sistema de educación superior de mercado, masificado y diverso. El sistema aún está en fase de ajuste a estas nuevas características, con problemas de proliferación de oferta académica de mala calidad, regulaciones gubernamentales reactivas y tardías, y por lo mismo, invariablemente superadas por la dinámica del mercado (Bernasconi, A. y Fernando Rojas, 2003).

Estos problemas, sin embargo, no deben hacernos perder de vista que el de Chile es reconocido internacionalmente como uno de los mejores sistemas de educación superior de América Latina, con una amplia tasa de cobertura, altos niveles de calidad en algunos sectores, y la mejor productividad científica de la región, todo a un costo anual para el erario público de sólo unos 370 millones de dólares (Bernasconi, A. y Fernando Rojas, 2003) lo que equivale a 680 dólares por estudiante. La privatización del sistema, expresada tanto en el predominio de instituciones y matrícula privada, como en la dependencia de las instituciones

¹⁴Consejo Superior de Educación de Chile es un organismo autónomo con personalidad jurídica y patrimonio propio, encargado de administrar el sistema de supervisión previsto en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, denominado *sistema de acreditación*. Puede consultarse en: http://www.cse.cl/public/Secciones/seccioneducacionsuperior/educacion_superior_contexto.aspx Chile, 2008.

en recursos privados para su funcionamiento, es a la vez el origen de los problemas señalados y la causa de algunos de sus logros.

En la actualidad, prácticamente no hay universidad en Chile, de entre las tradicionales, que carezca de una o más agencias encargadas de incrementar los vínculos de la Universidad con el sector productivo. No debe concluirse de lo anterior que el grueso de las actividades de vinculación está orientada a la investigación y el desarrollo, a la transferencia de tecnología, o en general a la innovación, dado que tales acciones continúan siendo minoritarias en una oferta que más bien responde a una demanda por servicios repetitivos (como capacitación, certificación, estudios, o control de calidad) o de asesoría profesional, y que busca generar ingresos adicionales para la Universidad antes que cualquier otro objetivo.

Más allá de las buenas intenciones, y no obstante estos esfuerzos, la educación superior chilena tiene la tarea de avanzar mucho en la dimensión de la globalización. Son escasos los ejemplos de internacionalización de los planes de estudio de las carreras (Luis E. González y Oscar Espinoza, 1999), la enseñanza de una segunda lengua no está generalizada, la proporción de estudiantes chilenos que sale a hacer semestres en el extranjero es insignificante en el total, hay sólo dos universidades con sedes en el extranjero, y la educación a distancia es inexistente o incipiente, salvo en las universidades del norte del país. Naturalmente, la exposición de los investigadores chilenos a la comunidad académica internacional es muy alta, pero eso ha sido así desde antes que el discurso de la globalización se convirtiera en un lugar común.

2.3.2. Los recursos humanos en las OES: situación laboral de los académicos.

La reforma universitaria iniciada en 1967 trajo consigo un aumento de casi 100% en el financiamiento de las universidades entre 1969 y 1974, principalmente para pagar los salarios de un creciente número de profesores de tiempo completo que, se esperaba, se dedicarían a la investigación además de la docencia, superando así el paradigma de la universidad profesionalizante.

El tipo de nombramiento de los profesores chilenos que incluye a todas las universidades e institutos profesionales revela que los profesores de tiempo completo representan cerca del 35% de los nombramientos académicos y se debe apreciar el enorme incremento en plazas académicas en los últimos años, las que han aumentado 50% entre 1995 y 2000, a la par con la expansión de la matrícula (Bernasconi, A. y Fernando Rojas, 2003).

La proporción de académicos con postgrado (maestría y doctorado) ha aumentado en los últimos 15 años hasta ubicarse en 30%. Incremento importante, pero insuficiente en relación con estándares internacionales, si se piensa que la mayor parte de ellos son maestros. La mayor parte del profesorado chileno está aún lejos del tipo de entrenamiento que define a la profesión académica en los países desarrollados. Estas cifras encubren una enorme diversidad entre distintas instituciones. Mientras en algunas universidades el porcentaje de profesores con postgrado se acerca o excede el 80% (Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad de Talca, Universidad Alberto Hurtado), en otras se ubica en niveles de un dígito. Aun así, el desarrollo de cuerpos académicos apropiadamente calificados es todavía un desafío para las universidades que aspiran a crecer en investigación.

A pesar del impulso a la investigación en los años de la reforma universitaria, dicha función continuó siendo una ocupación minoritaria, y principalmente en las ciencias naturales, ya que las ciencias sociales y las humanidades habían sido prácticamente expulsadas de la Universidad por los gobernantes militares. Ernesto Schiefelbein (1996) reporta que sólo 15% de los académicos chilenos son investigadores y que el 70% de los artículos científicos generados en Chile es producido por el 5% de los profesores.

En lo que concierne al perfil ideal del académico, en los últimos años se han legitimado el doctorado, la investigación financiada con fondos externos y las publicaciones en revistas indexadas por el Institute for Scientific Information (ISI) como el modelo del profesor de tiempo completo.

Los cambios más importantes acaecidos en la profesión académica desde las reformas de la década de los 80 han consistido en la creciente profesionalización de la academia, el surgimiento de nuevos perfiles de profesores y el desarrollo de un mercado laboral específico.

La creciente profesionalización es el resultado conjunto de una expansión del número de personas con doctorado en las disciplinas y las profesiones y de políticas públicas que han enfatizado la posesión del grado de doctor, la dedicación completa, la capacidad de ganar proyectos con financiamiento externo y la generación de publicaciones indexadas por ISI como los atributos deseables en un académico. En la medida que la calidad de los aspirantes a plazas académicas mejora, los requisitos de ingreso aumentan. Es frecuente que facultades y departamentos de prestigio opten por contratar sólo doctores, y ello no sólo en las ciencias naturales, donde esta política existe hace años, sino también en las ciencias sociales y las humanidades. El interés en realizar estudios de postgrado aumenta entre los jóvenes, y

aquéllos interesados en carreras académicas cada vez tienen más claro que el doctorado es un requisito de entrada en ellas.

Las escuelas profesionales continúan descansando en docentes de tiempo parcial que provienen de la industria o de las profesiones, aunque muchas de ellas han consolidado plantas de profesores e investigadores de tiempo completo, lo cual marca lo que podría ser el inicio de un cambio profundo en la forma en que al menos algunas escuelas profesionales se organizan.

Contrario a lo que ocurría hace quince años¹⁵ la mayor dedicación de los profesores a la Universidad ha sido posible en parte gracias al mejoramiento de las remuneraciones. En la actualidad los profesores pueden vivir, y en ocasiones vivir muy bien, de su salario, una opción que no existía hace 20 años. En la Universidad Católica de Valparaíso, por ejemplo, el gasto en personal académico aumentó un 50% entre 1998 y 2001. En la Universidad Austral de Chile un incremento de proporciones similares tuvo lugar desde 1992. Los incentivos monetarios por buen desempeño académico son cada vez más comunes en universidades públicas y privadas. En la Pontificia Universidad Católica de Chile la parte variable del salario de un profesor cuya alta productividad lo hace acreedor de los diversos programas de incentivos disponibles puede alcanzar el 50% de su remuneración total. En la Universidad de Santiago de Chile los bonos por productividad pueden alcanzar un 60 ó 70% del sueldo base.

El prestigio y legitimidad social de la carrera académica parece haberse fortalecido como resultado del incremento de las cualificaciones para ser profesor y el mejoramiento de sus remuneraciones. Incluso la docencia de tiempo parcial ha adquirido mayor dignidad entre profesionales del sector privado, que la ven como un complemento valioso a sus credenciales (aunque no lo sea a sus sueldos, dado que la tarifa por hora de clase en una licenciatura es bastante baja en todas partes, unos 250 dólares mensuales en las universidades privadas, que son las que pagan mejor). También se da que algunos profesores de tiempo completo de una universidad tradicional impartan uno o dos cursos en universidades privadas como una forma de procurarse un ingreso extra.

Como resultado de una creciente demanda de profesores de educación superior, han aumentado las remuneraciones y se ha incrementado la movilidad de recursos humanos. La noción de costo de oportunidad o costo alternativo es ampliamente usada como parámetro para determinar el salario base de los profesores en universidades tradicionales y privadas.

¹⁵ En 1993, una encuesta de profesores en 14 países, incluyendo a Chile, realizada por la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (Boyer, Ernest L., Philip G. Altbach, & Mary Jean Whitelaw. *The Academic Profession. an International Perspective*. Princeton: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1994) encontró que la mitad de los profesores que se declararon de tiempo completo señalaron tener un segundo trabajo, lo cual posiblemente se relacione con el hecho que la mitad de los encuestados manifestó que consideraba bajo su salario.

Algunas entienden que el costo de oportunidad es lo que un profesor ganaría en un puesto académico en otra universidad, mientras que otras lo asocian a lo que ganaría si trabajara en la industria o en las profesiones y no en la academia. Cualquiera que sea el concepto, la necesidad de lidiar con las otras oportunidades de trabajo, que se presentan a los profesores, es cada vez más aguda. Las universidades cuyas escalas de remuneraciones ignoran el costo de oportunidad deben hacer un esfuerzo mayor, y muchas veces estéril, para reclutar y mantener profesores calificados en especialidades de altos ingresos.

Los profesores, por su parte, especialmente aquellos que calzan con el perfil emprendedor, han tomado conciencia de su valor en el mercado académico y se han orientado crecientemente a las recompensas económicas por sobre las simbólicas de rango, título y demás artículos de la académica. Este es especialmente el caso de los profesores jóvenes, gente entre 24 y 40 años, que por las necesidades económicas del ciclo de vida están en mayor riesgo de dejar la academia por un trabajo mejor pagado fuera de ella. Factores tales como el prestigio, la autonomía y la estabilidad en el empleo parecen haber tenido mayor peso cuando los salarios eran pobres. Ahora que los sueldos han aumentado, los factores simbólicos han perdido peso en la ecuación de satisfacción de los profesores.

La aparición de oportunidades rentables de trabajo externo, tales como docencia en universidades privadas, docencia en postgrados profesionales y consultoría, ha traído una contradicción palpable entre el viejo discurso de la desinteresada búsqueda de la verdad y la nueva realidad de una abundante participación de profesores en actividades bien remuneradas. Tanto así que el control del trabajo externo de los profesores se ha convertido en una preocupación importante de los administradores, en la medida que dichas labores externas erosionan la docencia de pregrado, la investigación y las publicaciones.

Los salarios académicos tienden, cada vez con mayor fuerza, a reflejar la noción de costo de oportunidad: los sueldos son heterogéneos tal como el mercado es heterogéneo, y las instituciones recurren cada vez más a incentivos monetarios para obtener de sus profesores lo que quieren. Así las cosas, la noción de productividad ha ganado amplia circulación entre administradores universitarios, aun ante el rechazo de los sectores académicos más tradicionalistas.

Mientras los directivos de universidades privadas se encuentran, hasta cierto punto, satisfechos con el estado actual, las autoridades de las universidades tradicionales se lo toman con irritación ante sus implicancias filosóficas, con resignación frente a su inevitabilidad y

expectación ante las oportunidades que ofrece. Pero más allá de la actitud que cada uno adopte ante el mercado, ninguno puede darse el lujo de ignorarlo.

En suma, tenemos que el modelo de la educación superior chilena actualmente vigente es en líneas gruesas el que fue establecido en la década de los ochenta y que está definido por hitos jurídicos que abren y cierran la década: la Constitución de 1980 y la Ley Orgánica Constitucional de 1990. Éstas establecen un orden institucional presidido por la libertad de enseñanza, que entrega amplios espacios de autonomía a las instituciones de educación superior de toda clase y que tiene en el mercado y la competencia entre instituciones su principal mecanismo de coordinación. En otras palabras, en Chile el curso de la educación superior está en manos de las universidades, no del gobierno.

3. EL ESTRÉS Y LA SATISFACCIÓN LABORAL Y SALARIAL DEL PERSONAL ACADÉMICO EN LAS OES

- 3.1.- El estrés
- 3.2.- Estrés laboral
- 3.3.- Estrés en los académicos
- 3.4.- Efectos sobre la salud
- 3.5.- Evaluación de los niveles de estrés
- 3.6.- Costo del estrés
- 3.7.- Insatisfacción laboral y con el salario

3. EL ESTRÉS Y LA SATISFACCIÓN LABORAL Y SALARIAL DEL PERSONAL ACADÉMICO EN LAS OES.

De acuerdo con Gutiérrez, Contreras e Ito (2003), en los años recientes la psicología y la psicología social en particular, se han integrado de una manera franca y efectiva al estudio de los problemas de salud de poblaciones diversas, e inclusive se ha constituido una ciencia frontera llamada Psicología Social de la Salud. Si consideramos que las condiciones psicosociales determinan los estados de salud de una población, su enfoque es efectivo para asegurar estos estados en la población, pues es un enfoque centrado no en la cura, sino en la prevención, y no en el individuo, sino en grupos de individuos.

Esta óptica se evidenció como necesaria en virtud del gran número de problemas sociales particularmente complejos que en los últimos años las sociedades occidentales han manifestado en su vida cotidiana y que la psicología social incluye como parte de su campo de acción. En México se viven estos problemas, aunque algunos se han potenciado debido a los problemas asociados con el desarrollo del país, por ejemplo, la pobreza extrema, la corrupción, la insalubridad y las poblaciones marginadas, entre otros.

Tanto el diagnóstico como la intervención y prevención de estos problemas requieren de la participación conjunta de diversos profesionales interesados en los mismos. Se requiere de una aproximación pluridisciplinaria para atacarlos y prevenirlos. Esto implica entender modos y esquemas de pensamiento de las distintas ciencias y, así, asegurar altos y dignos niveles de vida a los ciudadanos.

Ruble, Connstanzo y Oliveri (1992) postulan que aunque la psicología social explícitamente no está involucrada en aplicaciones prácticas, sus teorías, técnicas y métodos subyacen a los problemas sociales más terribles de esta época (conflictos interpersonales, autoestima, estigmatización, racismo, terrorismo, productividad, desigualdad social, suicidio en niños y adolescentes, divorcio, pobreza, desórdenes de ansiedad, alcoholismo, drogadicción y depresión, entre otros).

Por otra parte, Pettigrew (1988) postula que lo que hace crucial la importancia de la psicología social en la solución de problemas de salud mental es su nivel de análisis. Por ejemplo, la sociología contribuye de una manera decisiva al mostrar qué condiciones ambientales (tensión en el trabajo, ambiente familiar o crisis del desarrollo) están más relacionadas con las expresiones de salud mental, mientras la psicología social se ubica en el

cuándo y cómo esas condiciones ocurren, es decir, esta disciplina analiza los procesos que mediatizan los efectos del ambiente social en respuestas de adaptación, tales como la autoestima, que se considera que está íntimamente ligada a la salud mental.

La psicología social entonces, busca manipular variables situacionales y esto le permite acercarse de una manera no intrusiva a los individuos, porque es evidente que es mucho más fácil y ético modificar o cambiar ambientes que cambiar a los individuos (Pettigrew 1988). Esta intervención se realiza ya sea alterando las condiciones de la situación actual o bien alterando la percepción o construcción del individuo al respecto.

Dado que la materia de estudio de la investigación en psicología social está enfocada a la interfaz de los individuos con la sociedad, implica que sus estudios deban ser transdisciplinarios para explorar las relaciones e interrelaciones entre los procesos sociales, psicológicos y biológicos, además, debe fomentar la investigación en procesos culturales y sociales que afectan la salud.

3.1. El estrés.

Richard Lazarus (1986) sugirió que el estrés fuera visto como un concepto organizador utilizado para entender un amplio grupo de fenómenos de gran importancia en la adaptación humana y animal. Por tanto, no se considera al estrés como una variable, sino como una rúbrica de distintas variables y procesos. Ricardo Cuenca y Jessica O'Hara (2006) se refieren al estrés como un fenómeno emocional acompañado de cambios bioquímicos, fisiológicos y cognitivos que se producen como consecuencia de un desequilibrio entre las demandas del ambiente y los recursos de las personas para afrontarlas. Sin embargo, mucha gente, para adaptarse, pasa por procesos cognitivos, acciones específicas y estilos de vida de forma rutinaria y automática, lo cual no significa para ellos que necesariamente se esté hablando de estrés, considerando al estrés como un concepto genérico.

Para Jesús Felipe Uribe (2009) hay hipótesis relacionadas: la biológica que dice que el estrés es normal, la médica que lo considera desfavorable y la psicológica que afirma que puede ser bueno o malo, en función de la manera como se procesa la recepción de los estímulos.

En particular, el estrés psicológico es una relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar. Por lo que entendemos que el estrés será aquella demanda física o psicológica fuera de lo habitual, que surge bajo presión, generada en un organismo y provocándole un estado

ansioso. En la mayoría de los casos, el estrés aparece debido a las grandes demandas que se le imponen al organismo y, de acuerdo con José Ramón Torres (1992), para los individuos con conducta tipo "A" les aumenta la posibilidad de sufrir un paro cardíaco o la muerte prematura. De acuerdo con S. Fisher (2004), el estrés puede ser enfocado desde tres perspectivas:

- a. El estrés como variable dependiente, es decir, como respuesta. Los investigadores se han centrado en el estrés como respuesta a unos estímulos, como podrían serlo una situación o ambiente molestos, por ejemplo, los turnos laborales, entornos perjudiciales, entre otros. La reacción puede ser fisiológica, psicológica o conductual.
- b. El estrés como variable independiente, es decir, como estímulo. Esto se refiere al fenómeno externo del individuo, sin tener en cuenta las percepciones individuales o las experiencias. El estrés es así un agente ambiental.
- c. El estrés como variable interviniente, es decir, el enfoque interactivo. Este punto de vista subraya la importancia de modo en que los individuos perciben esas situaciones que se les imponen y su modo de reaccionar ante ellas, por tanto, refleja una "falta de cohesión" entre el individuo y su entorno, sus antecedentes y estímulos. Es un enfoque del tipo estímulo-respuesta.

Al estudiar el estrés se debe tener en cuenta al elemento denominado "estresor o situación estresante" para referirse al estímulo o situación que provoca una respuesta de estrés. De acuerdo con D. Cotton (1990), los estresores pueden ser de tres tipos (aunque no es posible separar completamente estos estresores ya que, habitualmente, coexisten):

- a. Estresores físicos. Son condiciones que nos afectan primordialmente en nuestro cuerpo tales como los cambios extremos de temperatura, la contaminación ambiental, un choque eléctrico o el ejercicio prolongado.
- b. Estresores psíquicos. Son aquellas amenazas atribuibles a la reacción interna de la persona: pensamientos, sentimientos y preocupaciones acerca de las amenazas percibidas. Cotton concibe a estos estresores como subjetivos dado que la amenaza involucra la interpretación que hace la persona de un determinado suceso.
- c. Estresores psicosociales. Son los que provienen de las relaciones sociales generalmente por aislamiento o excesivo contacto (como ocurre en condiciones de hacinamiento).

3.2. Estrés laboral.

En general, el estrés organizacional es una variable dependiente del efecto conjunto de las demandas del trabajo y los factores moderadores de las mismas (Karasek, 1981). El concepto de estrés laboral, según aparece en los documentos divulgativos por el Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo dependiente del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de España, desde una perspectiva integradora se define como la respuesta fisiológica, psicológica y de comportamiento de un individuo que intenta adaptarse y ajustarse a presiones internas y externas. Asimismo, el estrés laboral aparece cuando se presenta un desajuste entre la persona, el puesto de trabajo y la propia organización.

Para explicar el estrés laboral, señala Uribe (2009), debe entenderse que éste es un fenómeno natural en todo organismo. Es la respuesta a reacciones específicas en términos de estímulos y, en ese sentido, puede ser positiva o negativa. En la primera situación, hace responder de manera asertiva a estímulos que sorprenden, como estar alerta en caso de un temblor; en cambio, el efecto nocivo causa daños biológicos y frustra cualquier actividad de respuesta. Concretamente, el laboral tiene que ver con la estimulación dentro de un sistema de trabajo.

Un trabajador activo, que siempre busca innovaciones, laboralmente es eficiente, aunque también está expuesto en mayor medida a situaciones de estrés. Por su iniciativa y la toma de riesgos, el organismo responde a tensiones y ello puede derivar en enfermedades cardiovasculares y emocionales.

Pese al panorama, en la Ley Federal del Trabajo de México no hay ninguna clasificación de enfermedad laboral derivada del estrés; de hecho, la única de tipo psíquico que se reconoce legalmente es la neurosis, no así la hipertensión, los infartos, la úlcera gástrica, las alteraciones del sueño y la dermatitis. La falta de atención puede ser grave si se considera que ese padecimiento es discapacitante y puede originar depresión profunda, incluso suicidio. Este panorama ocasiona que, aunque el empleado se ve preso de la ansiedad, evitará la incapacidad, pues los malestares derivados del estrés no son considerados como enfermedades, así que no se retribuirían los días inactivos como riesgo laboral.

Los estímulos generadores de estrés se consideran generalmente como acontecimientos con los que tropieza el sujeto. Richard Lazarus (1986) habla de tres tipos de acontecimientos que generan estrés: a) cambios mayores referentes a cataclismos y afectan a un gran número de personas; b) cambios mayores que afectan sólo a una persona o a unas pocas; c) ajetreos diarios.

Dicho en otras palabras, el estrés laboral, puede ser definido como una respuesta que causa una serie de reacciones fisiológicas, cognitivas y psicomotoras. Que van a estar relacionadas con una serie de circunstancias que la persona vaya viviendo a lo largo de su vida.

La Organización Mundial de la Salud ha determinado que los tres criterios esenciales de salud mental de un individuo son: a) el conocimiento y aceptación de sí mismo; b) la correcta percepción del ambiente, y c) la aptitud para la integración, que le permita hacer frente a las necesidades y dificultades de la existencia, tanto en periodo de crisis como ante los continuos esfuerzos de adaptación que exige la vida cotidiana (J. L. González de Rivera y Revuelta, 1993). En este sentido varios estudios han mostrado que el desempeño de una persona, sujeta a tensión o presión, aumenta hasta un cierto punto para luego decaer si la presión lo sobrepasa. La figura 1 es un intento de representación gráfica del estrés *vs* productividad. En ella, se observa que el rendimiento personal está relacionado directamente con el estrés: a mayor estrés, mayor productividad. Sin embargo, existe un punto de ruptura en esta secuencia en el cual, si se sigue aumentando el estrés a niveles muy altos, el rendimiento individual disminuye.



Figura 1.- Curva Estrés-Productividad

Vale la opinión del doctor José Ramón Torres S.¹ cuando hace la analogía entre el estrés y las cuerdas de un violín: “cuando las cuerdas están demasiado flojas el violín no podrá ser usado para producir una bella melodía, cuando se tensan demasiado las cuerdas, se corre el riesgo de romperlas, por lo tanto, las cuerdas deben ser tensadas en un nivel adecuado”. Haciendo una extensión de esta analogía, también se puede afirmar que la tensión adecuada varía en función del instrumento y de la persona que hará cierto tipo de música.

¹ Profesor titular de la Universidad Nacional Autónoma de México

3.3. Estrés en los académicos.

Según Chris Kyriacou (2003), el estrés del profesor se define como aquella experiencia de emociones negativas y desagradables, tales como enfado, frustración, ansiedad, depresión y nerviosismo, que resultan de algún aspecto de su trabajo y que van acompañadas de cambios fisiológicos y bioquímicos.

Durante los últimos años se ha prestado una considerable atención a la incidencia del estrés en los docentes, en especial en la prensa, los sindicatos de los maestros y los universitarios (Phillips y Lee, 1980). A través de estos medios se informa que los docentes padecen estrés debido al trabajo que hacen en casa, al comportamiento de los alumnos, la falta de vías promocionales, las condiciones laborales insatisfactorias, la mala relación con los colegas, alumnos y administradores y muchos otros problemas.

Un informe de la Organización Internacional del Trabajo sobre Condiciones de Trabajo del Personal Docente, define al estrés docente como “síndrome de respuestas de efectos negativos” (como enojo y depresión), generalmente acompañados de cambios fisiológicos (como ritmo cardíaco acelerado), consecuencia de algunos aspectos de la tarea del educador.

Se considera al estrés docente una enfermedad profesional por ser uno de los problemas que afectan cada vez más a los educadores en su medio laboral. El estrés laboral, como estado subjetivo, podría también distinguirse de sus potenciales consecuencias, tales como una pobre salud mental y física o un rendimiento laboral bajo (Buendía y Ramos, 2001).

En general, Milstein y Golaszcki (1985) han investigado en profundidad la asociación entre los diversos orígenes del estrés ocupacional y sus consiguientes manifestaciones. Los individuos incapaces de enfrentarse con efectividad a las exigencias ambientales empiezan a evidenciar pronto manifestaciones de estrés. Dependiendo de la naturaleza de éste y diversas variables intermediarias, las consecuencias del estrés pueden revelarse en tres tipos de manifestaciones:

- a. Manifestaciones emocionales: Sentimientos de ansiedad indefinida, insatisfacción, depresión, temor y frustración, baja autoestima, elementos cuyo posible resultado extremo sería el agotamiento total.
- b. Manifestaciones conductuales: Problemas de conducta, tales como desequilibrios alimenticios, consumo excesivo de tabaco y alcohol o medicamentos, violencia o insomnio, más otros posibles síntomas de renuencia (como al ausentismo y el abandono de la profesión).

- c. Manifestaciones fisiológicas: Dolencias cardíacas, enfermedades psicosomáticas, fatiga y bajas reservas de energía.

Fimian y Santoro (1981) afirman que las manifestaciones emocionales suelen ser las precursoras de las manifestaciones conductuales y fisiológicas del estrés en los docentes y, por tanto, no se tendrían que considerar que la naturaleza de éstas sean aisladas. Por otra parte, Cheryl Travers y Cary Cooper (1997) conciben que si algún aspecto de la vida es alterado, éste desencadena efectos sobre el resto. Así, se da una interacción entre los efectos cognitivos, conductuales, subjetivos, fisiológicos, organizacionales y sobre la salud. La manifestación de cualquiera, altera a todas. Señalan que existen estresantes potenciales que se dan en la vida del maestro, fuera del campo laboral, y que afectan en su conducta en el trabajo. Éstas deben ser consideradas a la hora de evaluar las causas y el impacto del estrés. Las cosas que ocurren en casa, por ejemplo, pueden ser la causa o el efecto del estrés.

En el mismo sentido, Buendía y Ramos (2001) reafirman que las diferencias individuales juegan un papel principal al influir en el modo en que los individuos perciben, interpretan y responden al estrés en el trabajo y otros aspectos del entorno laboral potencialmente estresantes. Las variables implicadas incluyen factores demográficos, experiencia de trabajos previos, preferencias y expectativas del trabajo, rasgos de personalidad, estilos de afrontamiento, actitudes y creencias, conductas relacionadas con la salud, aptitudes y habilidades.

En el caso de los docentes, las mayores presiones derivadas de la relación hogar-trabajo son las generadas por las parejas con “doble carrera” y por las relaciones entre trabajo y familia. Así, las familias en las que ambos integrantes de la pareja desarrollan carreras profesionales, mientras siguen manteniendo una relación familiar, manifiestan mayores niveles de estrés. Leonard Pearlin y Turner (1987), al tratar la relación entre trabajo y familia, señalan que las tensiones originadas en la familia tienen cuatro causas posibles:

- a. La presión o sobrecarga laboral (debida a las labores del hogar).
- b. Los conflictos interpersonales (entre matrimonios y entre padres/madres e hijos).
- c. El cautiverio que supone un rol (cuando deben desempeñar uno, pero preferían otro).
- d. La reestructuración de los roles a través del tiempo.

Los estudios de Robert Cooke y Denise Rousseau (1984) revelaron, sin embargo, que aunque las exigencias de la familia chocaban con las del trabajo, la familia también ofrecía por otro lado confort y respaldo al maestro. Por tanto, esto les permitía superar algunos de los

efectos más dañinos sobre la salud que suelen ir asociados con el estrés (dolores de cabeza e insomnio) mejor que los docentes que seguían solteros.

Friedman Steward y Jeffrey Greenhaus (2001), identificaron las siguientes categorías de estresores: los estresores que surgen en áreas no laborales de la vida, por ejemplo, lo problemas conyugales, y los estresores derivados de la interacción trabajo-familia, por ejemplo, los conflictos de tiempo entre responsabilidades laborales y las familiares. En particular, las principales causas de estrés laboral de los académicos son: las condiciones de trabajo, los conflictos que se puedan generar, las obligaciones personales y las necesidades propias de autorrealización.

Joel Ortega (1999) señala los siguientes ejemplos de situaciones que generan estrés en el trabajo: Las crecientes demandas de tiempo, estímulos que alertan de situaciones indeseadas, desequilibrio entre las exigencias del puesto de trabajo y las capacidades individuales, trabajo de alto grado de dificultad, trabajo con gran demanda de atención, actividades de gran responsabilidad, funciones contradictorias, creatividad e iniciativa restringidas, exigencia de decisiones complejas, cambios tecnológicos intempestivos, ausencia de plan de vida laboral, amenaza de demandas laborales, liderazgo inadecuado, mala utilización de las habilidades del trabajador, mala delegación de responsabilidades, relaciones laborales ambivalentes, manipulación o coacción del trabajador, falta de control sobre sus actividades y los resultados, motivación deficiente, falta de capacitación y desarrollo del personal, carencia de reconocimiento, ausencia de incentivos, remuneración no equitativa, promociones laborales aleatorias, prácticas administrativas inapropiadas, atribuciones ambiguas, desinformación y rumores, conflicto de autoridad, trabajo burocrático, planeación deficiente, supervisión disciplinaria, cargas de trabajo excesivas, autonomía laboral deficiente, ritmo de trabajo apresurado, exigencias excesivas de desempeño, actividades laborales múltiples, rutinas de trabajo obsesivo, competencia excesiva, desleal o destructiva, trabajo monótono o rutinario, poca satisfacción laboral, condiciones físicas laborales inadecuadas, espacio físico restringido, ambiente laboral conflictivo, trabajo no solidario, menosprecio o desprecio al trabajador, sobrecarga de tareas, alumnos con bajo nivel de motivación, ausencia de reconocimiento social, nuevas tecnologías, escasas posibilidades de capacitación, organización de las actividades del docente y escasez de recursos.

A pesar de lo anterior, se debe reconocer que las relaciones interpersonales en el trabajo (y fuera, también) constituyen un papel crítico en el desarrollo profesional del docente. Aunque

la calidad de las relaciones interpersonales en sí no basta para incrementar la productividad, sí pueden contribuir significativamente a ella, para bien o para mal.

3.4. Efectos sobre la salud.

Ivencevich y Matteson (1985) advierten que el impacto de los estresores (eventos externos o condiciones que afectan la estabilidad del organismo) sobre el individuo en condición laboral varía en sus consecuencias, y sus expresiones pueden ir desde disfunciones fisiológicas y psicológicas, hasta conductuales. La salud mental deficiente, está directamente relacionada con las condiciones laborales desagradables y la necesidad de trabajar contra reloj. Dunham (1976) identificó a la frustración y la ansiedad como los dos tipos de malestares más comunes. La frustración que está relacionada con los síntomas fisiológicos de dolores de cabeza, alteraciones del sueño, disfunciones gástricas, hipertensión, erupciones alérgicas y depresión en los casos más graves y la ansiedad que está relacionada con la falta de confianza, sentimientos de incapacidad, pensamientos confusos y, a veces, pánico. Tras un periodo largo, el resultado puede ser una crisis nerviosa.

El problema del estrés (Uribe 2009) es que sigue una espiral viciosa, pues puede generar otros problemas, como infartos, diabetes, hipertensión, insomnio y trastornos sexuales. Señala que el trabajador puede estar expuesto a un estrés crónico o agudo, catalogado como grave, permanente y de todos los días, hasta la jubilación. Al principio, se habitúa y lo controla, pero conforme se repite, puede ocasionar daños a la salud e incluso la muerte.

Stephen Williams y Lesley Cooper (2004) mencionan que en diferentes estudios se ha puesto de manifiesto que la duración de un hecho estresante juega un papel crítico en la determinación de sus posibles consecuencias distinguiendo tres categorías de situaciones de estrés:

- a. Situaciones breves de estrés: hechos estresantes que duran desde segundos a escasas horas y a los que nos sometemos todos los días. No tienen consecuencia.
- b. Situaciones moderadas de estrés: desde varias horas a algunos días. Diversos estudios han demostrado que existe una relación temporal entre situaciones moderadas de estrés y ataques cardíacos, en hombres predispuestos a dificultades coronarias.
- c. Situaciones graves o crónicas de estrés: semanas, meses incluso años. Aunque no se tiene la certeza total de que conduzcan inevitablemente a resultados negativos sobre la salud.

3.5. Evaluación de los niveles de estrés.

Gutiérrez, Contreras e Ito (2003) diseñaron un instrumento denominado SWS-Survey de salud mental, estrés y trabajo, como una respuesta a una doble demanda, por un lado, a la necesidad percibida por los profesionales de la salud mental por la ausencia de un instrumento válido y confiable que evaluara efectivamente los niveles de estrés y salud mental de la población productiva de los países en vías de desarrollo y, por otro lado, a la demanda planteada, por la Organización Mundial de la Salud en 1985, a los especialistas de la salud mental y emocional, de contar con mediciones que pudieran ser aplicables en países del tercer mundo.

Partieron de una situación percibida como delicada: en los países en vías de desarrollo se consume una psicología importada. En general, la mayoría de los estudios en esta área del conocimiento han sido hechos con la mentalidad y los parámetros de países industrializados lo que, en estricto sentido, no permite extrapolar sus resultados a contextos sociales y psicológicos diferentes. Los instrumentos diseñados para las características específicas de otras culturas se han utilizado irrestrictamente en países de América y el Caribe, de Asia y de África y no siempre se han observado niveles aceptables de decoro científico, profesional y ético.

El SWS-Survey, es un instrumento diseñado para uso generalizado en países del aún llamado Tercer Mundo (aunque su aplicación se ha extendido inclusive a países desarrollados como son Australia, Austria, Bélgica y Estados Unidos), ha demostrado que es sensible a las variaciones culturales y puede ser utilizado como una medida estandarizada independiente de salud mental, así como para evaluar el nivel de estrés de los trabajadores. Esta característica, que permitirá alcanzar una mayor calidad en el diagnóstico y, por lo tanto, una mejor aproximación al problema en esas poblaciones, fue la idea motriz para ampliar la utilización del instrumento, logrando resultados concretos y nuevos desarrollos de investigación.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, la tarea asumida por los autores fue revisar exhaustivamente las escalas más relevantes que existían para la evaluación de sus constructos (de salud mental y estrés) en ámbitos clínicos, organizacionales, educativos y sociales. La revisión a las diferentes escalas internacionales les permitió tener una primera aproximación a los constructos desde una perspectiva psicosocial, donde los niveles de estrés se consideran independientes y no necesariamente asociados a niveles deficitarios de la salud mental de las poblaciones estudiadas. En consecuencia, se posibilitó la obtención de evaluaciones separadas

de estresores (variables negativas) y de apoyos (variables positivas) en las áreas que contribuyen a las condiciones generales de la vida: personal, laboral-organizacional y social-situacional.

El resultado que obtuvieron fue una selección de reactivos que de manera lógica- intuitiva correspondía al modelo teórico desarrollado por Ostermann (1989). En los casos que no encontraron elementos conceptualmente sólidos, procedieron a construir reactivos para cubrir el constructo en cuestión, posteriormente trabajaron en las propiedades psicométricas de los mismos.

La estructura del SWS-Survey considera los conceptos circunscritos en el modelo de Ostermann (figura 2) y maneja puntajes dentro de parámetros de normalidad cultural. Parte de la premisa de que en cualquier punto de la vida de un individuo, el nivel de tolerancia al estrés en el trabajo no sólo se ve determinado por los estresores que ocurren en el mismo, sino también por la intensificación de estresores experimentados en las áreas social y personal.

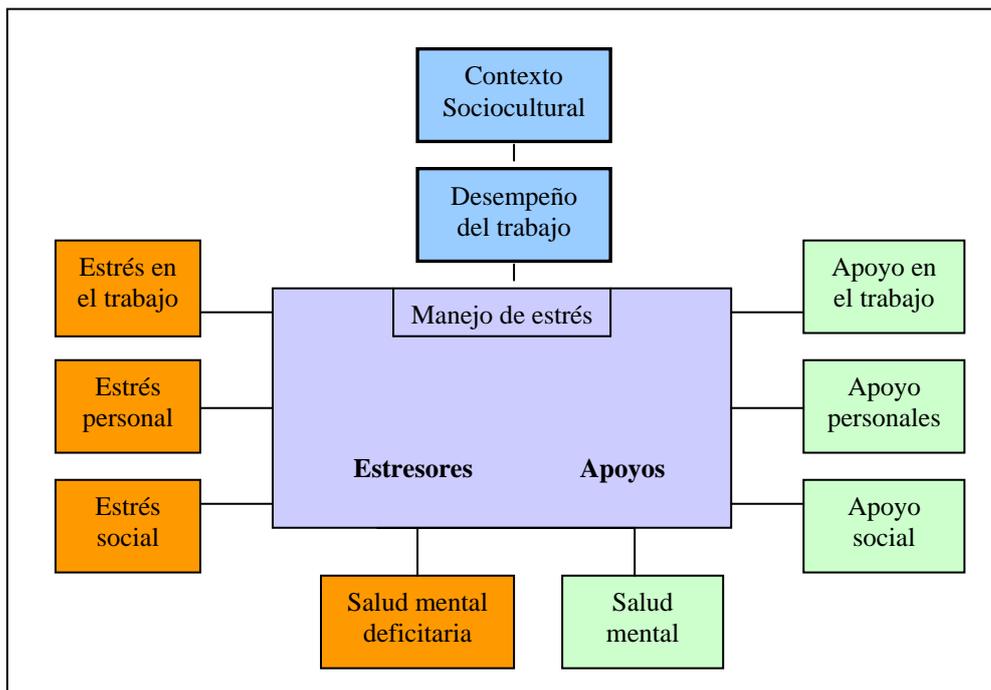


Figura 2.- Modelo SWS

Es necesario insistir en que estos estresores se ven neutralizados por medio de los apoyos que se encuentran en las mismas tres áreas (figura 3). Sobre la cuestión, los autores demostraron que los diversos factores de estrés se relacionan de manera importante, inversa y negativa con los factores de apoyo.

El SWS-Survey está enmarcado dentro de una línea de investigación internacional auspiciada por la Federación Mundial de Salud Mental. Se organizaron equipos de trabajo en universidades e institutos de investigación de diversos países para traducir y validar el instrumento en el idioma local y para la cultura de cada uno. Ya se cuenta con una versión validada en 22 culturas distintas.

Así, aunque existen otros instrumentos que miden constructos relacionados con la salud mental, el SWS se distingue por incorporar tanto elementos negativos como positivos a partir de entender la salud no sólo como la ausencia de enfermedad, sino como la presencia de satisfacción, bienestar y autorrealización, y al estrés y al apoyo como efectos interdependientes en las esferas social, personal y laboral. Por ello, es importante contar con una evaluación general que no esté dirigida únicamente a diagnosticar áreas de franca patología, sino con la que intente recuperar indicadores diversos de los diferentes enfoques teóricos sobre salud mental, así como relativos a los estresores y apoyos.

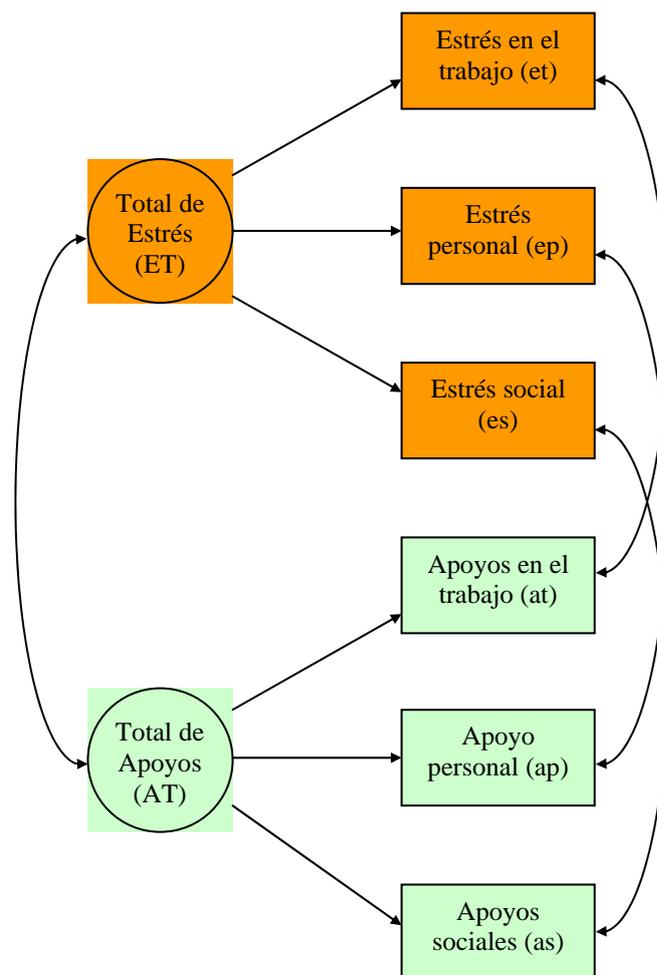


Figura 3.- Relación entre estresores y apoyos

3.6. Costo del estrés.

Casi todos sabemos qué se quiere decir cuando se habla de estrés. Es algo generalizado en la vida moderna. La mayoría de las personas están expuestas diariamente a presiones tanto en el trabajo como fuera de él, y están acostumbradas a hacer frente a cantidades moderadas del mismo sin sufrir graves efectos. Incluso, algunas personas son más productivas y dinámicas cuando trabajan en situaciones de estrés. En efecto, hay factores de tensión positivos que pueden originar bienestar y estimular la creatividad. Sin embargo, si el estrés es intenso y continuo, si las presiones se acumulan, entonces puede originar enfermedades físicas y trastornos psicológicos. Numerosos estudios confirman que el problema se ha intensificado progresivamente en todas partes, tanto en el mundo desarrollado como en los países en desarrollo.

El estrés ha pasado a ser una cuestión importante en el ámbito de la salud y la seguridad en todas las ocupaciones y en las empresas de todo tamaño, tanto en el sector público como privado. Lo comprobado por reconocidos organismos de investigación nacionales e internacionales, muestra que ya no se puede hacer caso omiso del estrés en el trabajo porque puede afectar a cualquier persona de cualquier nivel. Puede aparecer en cualquier sector u organización de cualquier tamaño. Además, afecta a la salud y la seguridad de las personas, pero también a la salud de las organizaciones y de las economías nacionales.

El estrés puede causar enfermedades y sufrimiento a las personas, tanto en su trabajo como en el hogar. Puede igualmente poner en peligro la seguridad en el lugar de trabajo y contribuir a otros problemas de salud laboral, como los trastornos músculo-esqueléticos. Además, afecta de forma importante a los resultados de las organizaciones.

Como ya se ha mencionado, en Europa, el estrés laboral es uno de los principales problemas para la salud y la seguridad. Casi el 25% de los trabajadores se ven afectados por él, y los estudios indican que entre 50% y 60% de las bajas laborales están relacionadas con el mismo. Ello representa un enorme costo tanto en sufrimiento humano como en perjuicios económicos.

Se debe señalar que el estrés es el segundo problema de salud más común en el trabajo y afecta a 22% de los trabajadores de la Unión Europea, y es probable que aumente el número de personas que sufren dolencias relacionadas con el estrés provocadas o agravadas por el trabajo. El mundo del trabajo, en constante evolución, impone cada vez mayores demandas a los trabajadores debido a la racionalización y la externalización, la creciente necesidad de

flexibilidad de las funciones y cualificaciones, el aumento de los contratos temporales, la creciente inseguridad en el trabajo y la intensificación de éste (que supone una mayor carga de trabajo y más presión), y el desequilibrio entre la vida laboral y familiar.

La reducción del estrés laboral y los riesgos psicosociales no son sólo una obligación moral, sino también un imperativo legal. Para Juan José Sánchez-Sosa, Alcazar Manzanera y Angélica Riveros (2005) la atención de los padecimientos, como ansiedad y depresión deben ser considerados como parte integral de la salud de los pacientes y no conviene seguir considerándose, en los centros de salud, a la atención psicológica como un lujo prescindible. Justifican asimismo la reducción del estrés sólidos argumentos económicos. Algunos estudios recientes señalan que alrededor de 40 millones de trabajadores de la Unión Europea padecen este problema que cuesta a los Estados miembros unos 20,000 millones de euros al año².

Según Anne Marie Mureau³, directora del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de la Federación Internacional de Trabajadores de las Industrias Metalúrgicas, el tercer estudio europeo sobre las condiciones de trabajo que llevó a cabo la Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y de Trabajo, cuya sede está en Dublín, el trabajo es la principal causa de estrés de más de la tercera parte de los empleados de Europa. Señala que en Japón, la tasa de trabajadores que sufre de distintas formas de ansiedad o estrés en su vida laboral aumentó del 53 por ciento en 1982 al 63 por ciento en 1997 y las muertes por exceso de trabajo siguen constituyendo un problema grave. La tendencia está destinada a acentuarse puesto que las empresas adoptan nuevas políticas de gestión de personal debido a la recesión o para reforzar su competitividad. Cabe también señalar que últimamente el suicidio como resultado del trabajo en exceso ha pasado a tener una nueva dimensión; en Japón ya ha sido objeto de una decisión judicial⁴.

Anne Mureau refiere estudios en los que se subraya el hecho de que los costos del estrés para la sociedad aumentan continuamente y que, en lo que concierne a las empresas, el costo del estrés contiene una diversidad de facetas. Puede reflejarse en ausentismo, mayores costos médicos y mayor rotación de personal, con el costo vinculado a la contratación y capacitación de nuevos empleados. También puede manifestarse en una disminución de la productividad y la eficiencia.

² Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo. Puede consultarse en: <http://osha.europa.eu/es/press/press-releases-es/021010.xml/?searchterm=estrés> España, 2008.

³ Mureau, Anne M. *Cuando la negociación colectiva se ocupa del estrés laboral*. Puede consultarse en: <http://www.ilo.org/public/spanish/dialogue/actrav/publ/126/mureau.pdf> Reino Unido, 2002.

⁴ En marzo de 2000, el Tribunal Supremo dictaminó por primera vez que una empresa tenía la responsabilidad jurídica del suicidio de un empleado, derivado de una depresión originada por el exceso de trabajo. Extraído de: Karojisatu – Suicide as a result of overwork, Boletín sindical japonés, 1 de noviembre de 2000

Refiere los cálculos hechos por Volvo Trucks en los que señalan que un trabajador no manual que sufre de fatiga cuesta a la empresa un millón de coronas suecas (95,400 dólares estadounidenses) y un ejecutivo más de cuatro millones de coronas suecas (381,500 estadounidenses). Este factor de costos debería, por sí mismo, ser una buena razón para que los gobiernos y los empleadores tomaran medidas efectivas para mejorar la situación. También muestra los siguientes resultados de un informe de la Organización Internacional del Trabajo⁵ sobre los costos del estrés vinculado al trabajo:

- a. En el Reino Unido se ha sugerido que anualmente se pierden más de 40 millones de días de trabajo debido a trastornos vinculados al estrés. Según una de las estimaciones, el estrés costaría a la industria británica entre el 2 y el 3 por ciento del producto interno bruto anual.
- b. En Australia, el viceministro federal de Relaciones Laborales estimó el costo del estrés en el trabajo en alrededor de 30 millones de dólares australianos en 1994 (30 millones de dólares estadounidenses). En 1998/99 se pagaron 55 millones de dólares australianos por causa del estrés.
- c. En los Estados Unidos, más de la mitad de los 550 millones de días de trabajo que se pierden anualmente por ausentismo están vinculados al estrés.
- d. En Suiza, los costos directos del estrés ascendieron a alrededor de 4,200 millones de francos suizos (2.600 millones de dólares estadounidenses) en 2000.

En México, se estima que en cualquier ambiente de trabajo al menos 30 por ciento de los empleados presenta el síndrome Burnout o estrés laboral, y de éstos, los más proclives son los hombres y la población joven (Uribe 2009). Para Tania Moreno⁶ citando a Mateo Cuadras, director general de Bumeran, el 20% de los mexicanos padece estrés laboral, que es ocasionado principalmente por la excesiva carga de trabajo, la indefinición de roles y un mal clima laboral. Esta cifra es idéntica a la que hace referencia Dunia De Martini Romero en entrevista publicada en el periódico *El Universal*⁷. Menciona que el agotamiento, insatisfacción, irritabilidad, agobio, apatía, baja autoestima e improductividad laboral son síntomas del síndrome de Burnout o del "trabajador quemado", que causa afecciones físicas y psicológicas, mismas que detonan en personas sometidas a estrés laboral, y –como ya se mencionó anteriormente pero no está por demás insistir en ello– se presenta por etapas: en la primera, hay desmotivación y tensión; en la segunda, bajo rendimiento, ausentismo en el

⁵ Organización Internacional del Trabajo y la Federación Internacional de Trabajadores de la Industria Metalúrgica (FITIM). Trabajo Seguro. En el caso de Suiza, cifras de la Secretaría de Asuntos Económicos.

⁶ Moreno, Tania. "Estrés laboral afecta a 20% de mexicanos". *CNN Expansión.com*. Puede consultarse en: <http://www.cnnexpansion.com/midiner/2008/05/23/estres-laboral-afecta-a-20-de-mexicanos> 2008.

⁷ *El Universal*. "Afecta estrés laboral a 20% de los trabajadores: IMSS". Reportaje publicado el 29 de enero de 2008, México.

trabajo, ansiedad, dolor de cabeza, tensión muscular y dermatitis y, en la tercera, se pueden desencadenar depresión, dolores lumbares, gastritis, colitis, hipertensión arterial y diabetes.

José Ramón Torres (1992), estudiando el estilo de dirección y la conducta tipo "A" en directivos mexicanos, demostró que 55% de quienes participaron en su estudio presentaron conducta tipo "A" que está asociada a la ansiedad como rasgo y como estado. Este resultado es consistente con las características de impaciencia, prisa crónica y agresividad presente en la personalidad de este tipo de sujetos.

De Martini también afirmó que un estudio de la Organización Mundial de la Salud (OMS) considera este padecimiento como una de las principales causas de ausentismo e incapacidad laboral y relaciona los trabajos (insistimos) de piloto aviador, las labores en la industria de la construcción, profesiones como la de periodista, dentista, médico, profesor, puestos directivos, quehaceres de obreros, mineros, policía y contadores, como las más estresantes.

Por su parte, Joel Ortega Villalobos, coordinador de Programas Médicos de la Coordinación de Salud en el Trabajo del IMSS, en la misma entrevista, comentó que los trabajos con una fuerte carga de estrés se caracterizan por: demanda excesiva, insatisfacción de necesidades, horarios extensos, sobrecarga laboral, riesgo físico, trabajo a destajo, amenaza continua de perder el trabajo, y si el trabajador no aprende a dominar el factor estresante, compromete seriamente su salud. También manifestó que a este mal se le denomina "síndrome del trabajador quemado", debido a la fatiga a la que está sometido por el ambiente intenso, al grado de "consumirlo" emocionalmente por vivir en zozobra, además de convertirse en un círculo vicioso, ya que al desempeñar incorrectamente su labor acumula más problemas y preocupación y que otro factor determinante para estresarse son las instalaciones laborales porque con frecuencia se asocia al síndrome de Bernaut con el del "edificio enfermo", en el que las condiciones inadecuadas pueden ser contraproducentes para la salud.

3.7. Insatisfacción laboral y con el salario.

Una de las manifestaciones conductuales más relevantes que tiene la experiencia del estrés laboral en el docente es que éste se encuentra poco satisfecho con su trabajo. Tellenbeck, Brenner y Lofgren (1983) sostiene la tesis de que la insatisfacción laboral está relacionada con factores tales como el sueldo, la estructura de la carrera, las oportunidades de promoción y el estatus ocupacional. Además, descubrieron que existe un elevado grado de insatisfacción

con la docencia como carrera, a la cual atribuía decisivamente el factor de estrés.

Herzberg, Mausner y Snyderman (1992) recalcan que las condiciones de satisfacción e insatisfacción laboral poseen orígenes distintos. Así, la satisfacción laboral estaría más relacionada con los aspectos intrínsecos relativos al contenido del trabajo. Y los factores de insatisfacción laboral están relacionados con el ambiente de trabajo o clima laboral.

Por su parte, Needle, Griffin y Svendsen (1981) descubrieron también que los docentes que admitían padecer elevados niveles de estrés laboral manifestaban una mayor insatisfacción con su trabajo. Más adelante, Chris Kyriacou (2003) demostró que la satisfacción laboral iba negativamente unida a los siguientes factores: mala estructura de la carrera, alumnos con conducta difícil, un sueldo inadecuado, una política disciplinaria deficiente, alumnos ruidosos, clases difíciles, intento de potenciar/sostener los estándares, exceso de trabajo, rumores como canal principal de información importante, uso de reconocimiento y las recompensas no económicas, oportunidades para ascensos y sueldos equiparables con el rendimiento.

Es importante reconocer que la satisfacción laboral puede ser un resultado del estrés como una causa o un mediador del mismo, de manera que desempeña un papel muy complejo dentro de la experiencia laboral. La satisfacción laboral es la sensación de bienestar derivada de las condiciones de trabajo, de la realización de las tareas, de la pertenencia a la organización y de conseguir objetivos y logros profesionales.

Distintos autores han identificado las fuentes de satisfacción laboral. Payne y Furnham (1987) señalan las siguientes: intrínsecas (relacionadas con la utilización de las propias destrezas y experiencias, con la oportunidad para hacer lo que se sabe hacer o lo que le gusta y con la responsabilidad que se adquiere); número de horas de trabajo y distribución de las mismas en la jornada; retribución e incentivos económicos como el sueldo, otras pagas y las no económicas como el estatus social, la seguridad en el empleo y las posibilidades de formación; sociales (directamente relacionadas con las oportunidades de interacción con los compañeros) y las derivadas de la organización (comunicación interna, las oportunidades de participación y poder emitir opiniones que sean escuchadas y/o atendidas).

Herbert Heneman y Donald Schwab (1985) señalaron que la satisfacción con el trabajo es determinada por la correspondencia entre lo que se percibe en el ambiente de trabajo por medio de resultados (recompensas) y lo que uno exige del ambiente de trabajo, argumentan que existen cuatro dimensiones, relativamente independientes, de pagos para los trabajadores: nivel, beneficios, aumentos y estructura. El nivel de pago se refiere a la actual compensación

directa (sueldo o salario), los aumentos pueden ser determinados por evaluaciones sobre el comportamiento (consideración de méritos) o como función de la experiencia (antigüedad), mientras que la estructura de pago debe ser determinada mediante la evaluación del trabajo. En el mismo sentido, Ricardo A. Varela (2003) señala que la administración de sueldos y salarios consiste en definir los criterios de valuación y establecer una clara jerarquía entre los puestos de una organización para que esta sea “equitativa” y racional en sus pagos, además debe ser competitiva, con el objeto de retener a su personal y mantener su posición.

En España, sin embargo, siete de cada diez trabajadores reduciría su sueldo por tener el trabajo de su vida⁸ que es prácticamente igual al porcentaje de respuestas positivas obtenido por la encuesta a nivel global (76,28%), para la que se entrevistó a 34,140 trabajadores de Europa, Estados Unidos y Canadá. Entre los más dispuestos a reducir su salario por el empleo de sus sueños destacan los irlandeses, con 84% de respuestas afirmativas, seguidos de los trabajadores de Suiza, Italia, Estados Unidos (todos con un 82%), y los de Reino Unido y Canadá (ambos con un 81%). Por el contrario, los asalariados menos dispuestos a reducir su sueldo son los de Francia, Bélgica, Hungría y Polonia, quienes son, precisamente, algunos de los países con tasas de paro superiores a la media de la Unión Europea.

Los responsables del estudio han señalado que el trabajo ideal debe ser aquel que "se adapte a necesidades y aspiraciones que vayan más allá de un buen sueldo" tales como las funciones a desempeñar, el equipo humano e, incluso, la cercanía al domicilio. Asimismo, el estudio asegura que la "satisfacción laboral" es una de las claves para lograr una carrera profesional exitosa. Además, la compañía destaca la necesidad de que los trabajadores tengan un plan de carrera profesional "factible" y una formación específica para el puesto de trabajo que vayan a desempeñar, así como un equilibrio entre la vida laboral y personal, y una buena red de contactos.

⁸ La información fue publicada por *Europa Press* el 26 de mayo de 2008 y puede ser consultada en <http://www.rhmagazine.com/inicio.asp?url=/noticias.asp?id=1558>, España 2008.

4. METODOLOGÍA

- 4.1.- Problema de investigación
- 4.2.- Preguntas de la investigación
- 4.3.- Objetivos
- 4.4.- Hipótesis
- 4.5.- Sujetos del estudio
- 4.6.- Determinación de la muestra
- 4.7.- Instrumento
- 4.8.- Análisis

4. METODOLOGÍA

La investigación se realizó en tres de las organizaciones más importantes de educación superior en Iberoamérica: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), España, y la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile. Su reconocido prestigio se debe a sus contribuciones científicas producto del incesante trabajo de sus académicos. Tanto investigadores, profesores y técnicos han contribuido al desarrollo de las actividades sustantivas de sus universidades: investigación, docencia y difusión y extensión de la cultura y el arte.

En todo momento, los académicos de estas ilustres instituciones han reflejado su compromiso hacia su Universidad y hacia las sociedades que les dan origen, sustento y razón de ser. El fruto de este compromiso se ve cristalizado no sólo con su reconocido prestigio internacional, sino por la generación y transmisión del conocimiento que ha impactado en la producción, la economía y el desarrollo social, político y cultural de sus respectivos países y que son consideradas como la llave de su progreso. En particular, la UNAM ha acompañado a México a lo largo de su historia y sería impensable el México de hoy sin su Universidad, la primera de América.

4.1. Problema de investigación.

Durante las últimas décadas, la administración de recursos humanos se ha preocupado por un tema de gran importancia: el análisis del bienestar del personal académico de las OES y la consecuencia de éste en las mismas organizaciones. El balance inadecuado entre los niveles de estrés del personal y los apoyos laborales-organizacionales que reciben de las OES ha deteriorado su identidad y vocación, modificando con ello la naturaleza y el sentido de su labor. Las OES son lo que es su personal, en consecuencia, las disfunciones individuales impactan negativamente en el trabajo armónico de las instituciones. De esta forma, la generación y transmisión del conocimiento, misión de las OES, no tiene el efecto esperado en la producción, la economía y el desarrollo social, político y cultural de los países.

Es necesario el análisis del apoyo de orden laboral que reciben los recursos humanos de las OES, el nivel de su satisfacción en el trabajo y de remuneración, considerando para esto sus características personales. Esto se puede lograr por medio del conocimiento de sus niveles de

estrés y de apoyos en las áreas: personal, laboral-organizacional y social-situacional. Su análisis nos permitirá estar en condiciones de evaluar procesos más conscientes y formular recomendaciones organizacionales que ofrezcan la posibilidad de generar una mejor calidad de vida para su personal y esto, a su vez, se refleje en el incremento de su producción individual en las funciones sustantivas de las OES: docencia, investigación y extensión y difusión del conocimiento y el arte.

4.2. Preguntas de la investigación.

Los tres capítulos precedentes y el planteamiento del problema de investigación dan luz a la formulación de una serie de interrogantes sobre la situación del personal académico de las OES que pueden ser planteadas en seis apartados:

- a. ¿Desarrollan los académicos de las OES una labor con altos niveles de estrés?, ¿reciben los apoyos necesarios para hacer su labor adecuadamente?, ¿manifiestan insatisfacción laboral y salarial?
- b. ¿Manifiestan los académicos de las OES satisfacción laboral si están satisfechos con su salario?, ¿es relevante el salario frente al trabajo que desempeñan por ser, en sí mismo, una actividad satisfactoria?
- c. ¿Dependen el estrés y los apoyos del personal académico de las OES del conjunto de factores personales, laborales y sociales?, ¿dependen el estrés y los apoyos de los académicos de las OES únicamente de su quehacer profesional?
- d. ¿Manifestarán los académicos de las OES menores niveles de estrés si cuentan con mayores apoyos en las áreas personal, laboral y social?
- e. ¿Se manifiestan diferencias, entre el personal académico de las OES, en sus niveles de estrés y apoyos debido a su adscripción a Universidades o Facultades que cultivan diversas materias, siendo algunas más demandantes que otras?, ¿manifiestan diferencias en sus niveles de estrés y apoyos porque cuentan con privilegios acordes con su productividad, antigüedad, grado de estudios y cantidad de tiempo dedicado a su labor académica?, ¿manifiestan diferencias en sus niveles de estrés y apoyos por su edad, estado civil y sexo?
- f. ¿Las diferencias que presenta el personal académico de las OES en sus niveles de estrés, apoyos y satisfacción con el salario se deben a que están adscritos a distintas OES o estas diferencias son producto del azar?

4.3. Objetivos.

Conocer y analizar los niveles de estrés y de apoyos en las áreas personal-familiar, laboral-organizacional y social-situacional de los académicos de tiempo completo de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) de Santiago de Chile, compararlos entre sí y respecto a la población económicamente activa del Valle de México. Los objetivos específicos que se derivan de las preguntas de la investigación son los siguientes:

- a. Medir los niveles de estrés y apoyos del personal académico de la UNAM, UAM y UMCE en las dimensiones personal, laboral-organizacional y social-situacional y compararlos con los niveles de estrés y apoyos de la población económicamente activa del Valle de México para establecer si cuenta con los apoyos suficientes para manejar adecuadamente sus niveles de estrés. Medir sus niveles de satisfacción laboral y salarial.
- b. Determinar la correlación entre la satisfacción laboral y la satisfacción salarial del personal académico de la UNAM, UAM y UMCE.
- c. Calcular la dependencia de los niveles de estrés y apoyos totales del personal académico de la UNAM, UAM y UMCE respecto a los niveles de estrés y apoyos en cada una de las siguientes áreas: personal, laboral-organizacional y social-situacional.
- d. Calcular la correlación entre los niveles de estrés y apoyos del personal académico de la UNAM, UAM y UMCE.
- e. Analizar si las diferencias en los niveles de estrés y apoyos del personal académico de la UNAM, UAM y UMCE en las dimensiones personal, laboral-organizacional y social-situacional están asociados a la universidad o a la facultad donde trabajan, área académica, nombramiento, estabilidad laboral, antigüedad académica, nivel de estímulos económicos por su productividad, pertenencia o no a algún sistema nacional de investigadores, sexo, edad, estado civil, grado de estudios, número de dependientes económicos, turno, horas trabajadas por semana, si cuentan con algún cargo académico-administrativo y si tiene alguna actividad adicional para complementar sus ingresos.
- f. Analizar si las diferencias en los niveles de estrés y apoyos laborales-organizacionales y la satisfacción salarial del personal académico de la UNAM están asociados a la Facultad donde trabajan.

4.4. Hipótesis.

- H₁ El personal académico de la UNAM, UAM y UMCE no cuenta con los apoyos suficientes para manejar adecuadamente su estrés y manifiestan insatisfacción laboral y con la remuneración que reciben de su Universidad.
- H₂ En el personal académico de la UNAM, UAM y UMCE, la satisfacción laboral está correlacionada con la satisfacción salarial. A mayor satisfacción salarial, mayor satisfacción laboral.
- H₃ Los niveles de estrés y apoyos del personal académico de la UNAM, UAM y UMCE dependen del conjunto de factores en las áreas personal, laboral-organizacional y social-situacional y no dependen únicamente de su actividad en el trabajo.
- H₄ En el personal académico de la UNAM, UAM y UMCE, a mayores niveles de apoyos en las áreas personal, laboral-organizacional y social-situacional, se manifestarán menores niveles de estrés.
- H₅ Los niveles de estrés y apoyos en las áreas personal, laboral-organizacional y social-situacional, manifestados por el personal académico de la UNAM, UAM y UMCE no están asociados a la universidad o a la facultad donde trabajan, área académica, nombramiento, estabilidad laboral, antigüedad académica, nivel de estímulos económicos por su productividad, pertenencia o no a algún sistema nacional de investigadores, sexo, edad, estado civil, grado de estudios, número de dependientes económicos, turno, horas trabajadas por semana, si cuentan con algún cargo académico-administrativo y si tiene alguna actividad adicional para complementar sus ingresos.
- H₆ Los niveles de estrés y apoyos en el área laboral-organizacional y la satisfacción salarial del personal académico de la UNAM, no están asociados a la facultad donde trabajan.

4.5. Sujetos del estudio.

De acuerdo con las estadísticas de la UNAM, su personal académico se ubica en las siguientes escuelas, facultades, institutos, centros o programas: en el bachillerato, nueve son planteles de la Escuela Nacional Preparatoria y cinco del Colegio de Ciencias y Humanidades; en el nivel de educación superior, cuatro son escuelas nacionales y dieciocho facultades (cinco de las cuales son denominadas Facultades de Estudios Superiores –FES–); en la investigación científica y humanística, veintisiete son institutos, diecisiete centros y ocho programas

universitarios.¹

La UAM está integrada por siete facultades, una escuela politécnica superior, siete escuelas universitarias adscritas y treinta institutos universitarios y centros de investigación. Los institutos y centros realizan actividades complementarias con las propias de las facultades y escuelas, sea en el campo de la investigación o en el de la docencia. Los institutos y centros pueden ser propios o adscritos a la UAM, interuniversitarios (creados en colaboración con otra u otras universidades) y mixtos (creados en colaboración con otras instituciones públicas o privadas).² Por su lado, a la UMCE la integran cuatro facultades en las cuales se imparte educación a nivel bachillerato, técnico, licenciatura, maestría, doctorado, postítulos y diplomados.³

Los académicos que participaron en el estudio son los de tiempo completo que “viven” su Universidad. Se distinguen sobre otras figuras académicas por el hecho de laborar tiempo completo en labores de docencia, investigación y difusión y extensión de la cultura y el arte. Tienen nombramientos de profesores, investigadores o técnicos académicos; sus categorías son asociados y titulares para profesores e investigadores y de auxiliares, asociados y titulares para los técnicos académicos. Para el caso de la UNAM, los sujetos de estudio fueron los académicos de las FES de Acatlán, Aragón, Cuautitlán, Iztacala y Zaragoza. Su distribución se muestra en la tabla 1, destacando que los académicos de medio tiempo no fueron incluidos en el estudio. De acuerdo con esta información, nuestra población es igual a 1, 386 (académicos de tiempo completo) menos 41 (académicos de medio tiempo). El resultado es que N = 1, 345.

FES, UNAM	Profesor de Carrera		Investigador	Técnico Académico		Totales
	T. C.	M. T.		T. C.	M. T.	
Acatlán	188	18	1	34	4	245
Aragón	57	8	1	38	0	104
Cuautitlán	211	5	4	64	5	289
Iztacala	389	1	1	65	0	456
Zaragoza	261	0	0	31	0	292
Totales	1106	32	7	232	9	1386

Tabla 1.- Número de profesores de carrera distribuidos por Facultad de Estudios Superiores (FES) de la UNAM. (T.C.) tiempo completo; (MT) medio tiempo.

¹ Universidad Nacional Autónoma de México; *Agenda Estadística*. Publicación de la Dirección General de Planeación; México, 2008.

² Universidad Autónoma de Madrid, página web, http://portal.uam.es/portal/page?_pageid=36,40849&_dad=portal&_schema=PORTAL, 2006.

³ Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, pág. web, <http://www.umce.cl/~vicerrector/carreras.htm> 2007.

Los académicos de la UAM que participaron en el estudio pertenecen a la Escuela Politécnica Superior y a las siete facultades de la Universidad: Ciencias, Derecho, Filosofía y Letras, Psicología, Medicina, Ciencias Económicas y Empresariales y Formación de Profesorado y Educación. En el mismo sentido, los académicos de la UMCE están adscritos a las facultades de Ciencias Básicas, Filosofía y Educación, Artes y Educación Física e Historia, Geografía y Letras.

4.6. Determinación de la muestra.

Para la UNAM, el tamaño de la muestra se calculó con los siguientes criterios: error estándar de 0.02 y varianza de 0.09. Con estos valores y considerando únicamente a los académicos de tiempo completo, se procedió a los siguientes cálculos:

$$V = Se^2 = (0.02)^2 = 0.0004 \quad S^2 = 0.09$$

$$n' = S^2 / V = 0.09 / 0.0004 = 225$$

$$n = n' / (1 + (n' / N)) = 225 / (1 + (225 / 1345))$$

$$n = 193 \text{ (tamaño de la muestra)}$$

El cálculo de la proporción de académicos por estrato es el siguiente:

$$n / N = 193 / 1345 = 0.1435$$

Con esta proporción, el número de académicos de tiempo completo por FES es el que se muestra en la tabla 2. Se debe señalar que en el caso de la FES Aragón, el tamaño de la muestra es pequeño y, de tomar esta “n” igual a catorce, correríamos el riesgo de no contar con una muestra representativa de esta facultad y los resultados de los análisis podrían no ser confiables, por esto, ignoramos el número calculado y aumentamos “arbitrariamente” el tamaño de la muestra a treinta para asegurar un comportamiento normalizado. Por lo anterior, el tamaño de la muestra por FES será como sigue: Acatlán “ $n_1 = 32$ ”, Aragón “ $n_2 = 30$ ”, Cuautitlán “ $n_3 = 40$ ”, Iztacala “ $n_4 = 65$ ” y Zaragoza “ $n_5 = 42$ ”. Se siguió este procedimiento para la UNAM porque el número de académicos lo permite (recordando que es una macrouniversidad) y permite considerar a cada facultad como un grupo bien definido a partir

de lo cual podemos analizar sus características como unidades independientes.

FES, UNAM	Profesor	Investigador	Técnico Académico	Totales	Proporción	“n” por FES, UNAM
Acatlán	188	1	34	223	0.1435	32
Aragón	57	1	38	96	0.1435	30 (14)
Cuautitlán	211	4	64	279	0.1435	40
Iztacala	389	1	65	455	0.1435	65
Zaragoza	261	0	31	292	0.1435	42
Totales	1106	7	232	1345	0.1435	193

Tabla 2.- Número de profesores de carrera por Facultad de Estudios Superiores (FES) de la UNAM que constituyeron la muestra.

Para la UAM y la UMCE el criterio para determinar el tamaño de las muestras fue distinto debido a su tamaño porque, en términos generales, éstas presentan características cuantitativas similares al promedio de las FES de la UNAM. Por lo anterior, la UAM y la UMCE no fueron conceptuadas por cada una de sus facultades, en su lugar a cada una de ellas, para el análisis, se les consideró como una sola unidad de estudio y para el cálculo del tamaño de la muestra se utilizó únicamente el criterio de la proporcionalidad al número total de académicos y que, para ninguno de los dos casos, el tamaño de la muestra fuera menor a 30 a fin de asegurar una distribución normalizada. Finalmente, el tamaño de la muestra de los sujetos por unidad de estudio quedó como se muestra en la tabla 3.

Organización de Educación Superior	“n”	Acumulado
Facultad de Estudios Superiores Acatlán, UNAM	32	32
Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM	30	62
Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán, UNAM	40	102
Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM	65	167
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM	42	209
Universidad Autónoma de Madrid	53	262
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	48	310

Tabla 3.- Número de profesores por Organización de Educación Superior que constituyeron la muestra.

4.7. Instrumento.

Se aplicó el instrumento denominado SWS-Survey de salud mental, estrés y trabajo, cuyas siglas en inglés corresponden a los conceptos *Self, Work, Social* (anexo 1). Diseñado por Rodolfo Gutiérrez, Emily Ito, Carlos Contreras y Atenco⁴ a partir del modelo de Robert Ostermann⁵. Ellos mismos lo validaron y probaron su confiabilidad⁶, aplicándolo bajo diferentes circunstancias y con variados tipos de población⁷. Se debe señalar que el instrumento fue adaptado por Agustín de la Herrán⁸ y el que suscribe para su aplicación a los académicos de la Universidad Autónoma de Madrid.

En el modelo, el área personal (*self*) se refiere a la constitución personal-familiar y disposición propia; el área laboral-organizacional (trabajo) involucra la situación proveedora de ingreso; y el área social-situacional tiene relación con la situación de interacción ajena al trabajo (situación de no trabajo, tiempo libre, familia y amigos).

El SWS-Survey lo conforman 200 reactivos que comprenden las tres dimensiones en sus aspectos de apoyos y estresores. Adicionalmente, incluye dos escalas de salud mental (estas últimas no fueron analizadas en el presente estudio). Cada escala tiene un rango de evaluación de 25 a 125 puntos y se incluyen como reportes individualizados del instrumento. La interpretación de las puntuaciones individuales y grupales se realizó de acuerdo con los Baremos del SWS-Survey establecidos por Rodolfo Gutiérrez y Carlos Contreras (2000) con base en una muestra de 3, 270 sujetos de la población económicamente activa de la zona metropolitana del Distrito Federal, México y que se muestran en la tabla 4. Las escalas son las que a continuación se describen:

Estrés Personal (ep): componentes que reflejan la disposición individual y comportamientos (que incluyen emociones) que generan culpa, fracasos e ineffectividad, y comportamientos socialmente inapropiados, como la evitación, proyección y reserva extrema.

Apoyo Personal (ap): refleja la disposición individual y el comportamiento consistente en actitudes de autoconfianza, habilidad para manejar y controlar eventos de vida (adecuadas y efectivas estrategias de enfrentamiento a los diversos estresores), satisfacción de ser uno mismo y tener perspectivas congruentes consigo mismo en la propia situación de vida.

⁴ Gutiérrez, Rodolfo; Carlos Contreras, Emily Ito y Atenco; "Encuesta SWS-Survey de estrés, salud mental y trabajo", VII Congreso Mexicano de Psicología; México, 1995.

⁵ Ostermann, Robert; "SWS-Survey model", Paramus, Fairleigh-Dickinson University; New Jersey, 1989.

⁶ Gutiérrez, Rodolfo; Robert Ostermann, Emily Ito, Carlos Contreras y Atenco. "Validación en doce culturas de la escala internacional de estrés y trabajo SWS-Survey". Simposio Internacional de Psicología Aplicada al Perfeccionamiento de la Dirección Empresarial; La Habana, Cuba, 1994.

⁷ Gutiérrez, Rodolfo; Carlos Contreras, Emily Ito y Atenco. "Validez de constructo de las escalas de salud mental del SWS". *Psicología y Salud*; México, 1995. "Factores psicosociales de estrés organizacional y su relación con la hipertensión arterial". *La Psicología Social en México*, Vol. VIII; México, 2000. "Efectos modulares de la situación laboral y psicosocial sobre la presión arterial". *Psicología y Salud*, Vol. 12, No. 2; México, 2002.

⁸ Profesor titular de la Universidad Autónoma de Madrid, España.

Estrés en el Trabajo (et): se refiere a los factores de estrés en el lugar de trabajo debidos a la naturaleza de la ocupación, a sus condiciones, a los conflictos interpersonales, a una supervisión, gerencia, dirección ineficaz y a los conflictos en el trabajo, las obligaciones personales y las necesidades propias de autorrealización.

Apoyos en el Trabajo (at): son los elementos que propician plenamente el desarrollo de la potencialidad de la persona, trabajo con alto significado, buenas relaciones interpersonales de apoyo y en general, condiciones de trabajo confortables.

Estrés Social (es): comprende situaciones y circunstancias que ocurren fuera del ámbito del trabajo e incluyen condiciones de vida caóticas, peligrosas o insalubres, relaciones conflictivas en la dinámica con la familia, con los amigos y con los vecinos y responsabilidades abrumadoras, entre otras.

Apoyo Social (as): se refiere a la ayuda proporcionada por amigos y parientes que le dan a la persona que está bajo situación de estrés un confort tanto físico como psicológico. Comprende situaciones y circunstancias que ocurren fuera del ámbito del trabajo que incluyen tanto relaciones compatibles, útiles y satisfactorias como condiciones de vida confortables y protegidas.

Niveles de Estrés y Apoyos	Percentil	Estrés Personal	Apoyo Personal	Estrés en el Trabajo	Apoyo en el Trabajo	Estrés Social	Apoyo Social
Muy bajo	10	44.00	73.00	47.00	75.00	38.00	75.00
Bajo	20	48.00	78.00	52.00	80.00	42.00	80.00
	30	51.00	82.00	55.00	84.00	45.00	84.00
Normal	40	54.00	86.00	60.00	87.00	48.00	87.00
	50	57.00	89.00	62.00	90.00	50.00	90.00
	60	60.00	92.00	65.00	92.00	53.00	93.00
Alto	70	63.00	94.00	68.00	96.00	56.00	96.00
	80	67.00	98.00	73.00	99.00	59.00	99.00
Muy alto	90	72.00	103.00	73.00	103.00	65.00	104.00
Media		57.58	87.96	60.11	89.37	51.01	89.53
D.E.		11.34	11.80	10.34	11.51	10.78	11.90

Tabla 4.- Baremos del SWS—Survey. Población económicamente activa del D.F. (zona metropolitana); N=3270

Además, el SWS-Survey comprende una sección de datos personales generales que registró: estabilidad laboral, antigüedad, salario, estímulos económicos, nivel académico, lugar de trabajo y área, funciones que desarrollan, cantidad de horas que trabajan por semana, turno, sexo, edad, estado civil y número de dependientes económicos.

Los resultados personales del SWS-Survey debe ayudar a desarrollar un plan personal de manejo del estrés: evaluar el balance de salud, identificar problemas y puntos fuertes, y desarrollar un plan de acción para reducir el estrés severo e incrementar los apoyos disponibles. Dependiendo de los puntajes arrojados en cada escala se ubicará al individuo en un perfil personal por dimensión, que se comparará con el perfil grupal y así ubicar en que área el problema es más severo. Es importante señalar que la ausencia de estrés y el estrés excesivo son indicadores de disfunciones severas en la persona y en su entorno social y laboral. Es recomendable que los individuos con “muy altos” niveles de estrés consulten a un especialista. A continuación se presenta la sintomatología de cada categoría, de acuerdo con los doctores Rodolfo Gutiérrez, Carlos Contreras y Emily Ito⁹.

Estrés muy bajo. El nivel muy bajo significa que esta persona no responde normalmente a las exigencias de la vida diaria, dado que en condiciones carentes de estrés, el individuo se ubicaría en un cuadro francamente clínico. Esta situación se interpreta como desfavorable a la persona misma y a su entorno social dado que en los individuos con índices tan bajos en estas escalas, implica un cierto grado de patología (sociopatía) que deberá atenderse a la brevedad pues podría involucrar una frialdad emocional frente a situaciones vitales, donde su integridad y la de sus congéneres estarían en situación de peligro. Conjuntamente, puntajes muy bajos en las escalas de apoyos, indican que esta persona vive bajo una severa situación de desamparo, es decir, se percibe como carente de afecto e interés de quienes lo rodean, lo que significaría una baja autoestima y un cuadro depresivo severo.

Estrés bajo. Cuando los puntajes totales de estrés se ubican en “bajo”, indican que el individuo reacciona a las exigencias del medio ambiente de una manera ponderada, es decir, aunque percibe como amenazantes para su integridad personal los estresores externos, su manera de reaccionar le permite funcionar, siempre y cuando esta situación se compense con mayores puntajes en las escalas de apoyos.

Estrés medio. El punto medio de estrés ubica a la persona como equilibrada, aunque no necesariamente productiva, sin embargo, le permite afrontar con cierto entusiasmo los retos de la vida diaria y, aun cuando los niveles de apoyo no igualen estos puntajes, no le afectarán

⁹ Con la colaboración de Robert Ostermann, formularon la sintomatología de los distintos niveles de estrés y de apoyos en el libro *Salud mental, estrés y trabajo en profesionales de la salud*. Facultad de Psicología, UNAM. 2003. pp. 52-55

de manera significativa; por lo que, si cuenta con niveles de apoyo por encima del promedio, el estrés le será funcional para su vida social y laboral.

Estrés alto. Un nivel alto de estrés y un nivel alto de apoyos, permitirá al individuo enfrentarse con éxito a los requerimientos de su actividad, estará motivado y buscará cumplir con sus compromisos. Esta situación es característica de los ejecutivos exitosos. Aun si los niveles de apoyos son menores, su actividad no se verá considerablemente disminuida, siempre y cuando ésta no persista por largos periodos. Si existen los mencionados apoyos, su productividad se incrementará sensiblemente.

Estrés muy alto. Esta categoría implica el estrés discapacitante que, si se mantiene durante largos periodos o es recurrente, tendrá serias consecuencias negativas en la esfera física, psicológica, social y laboral del individuo, aunque los altos niveles de apoyo los minimizarán pero no impedirán que algún cuadro severo se presente en un futuro próximo. Estas personas pueden funcionar de una manera aparentemente efectiva durante un tiempo determinado en su vida personal, familiar, organizacional y social, pero a la postre se verán afectados por problemas de salud física o psicológica o por conductas de relación inapropiadas, asimismo presentará una baja calidad de decisiones.

Además de lo anterior, se debe considerar que los niveles de estrés en los individuos son valores relativos debido a que cada uno cuenta con niveles diferentes de apoyos que les permite enfrentar la tensión de formas y matices diferentes. Podemos observar que existen personas con fuertes presiones laborales y/o sociales que responden adecuadamente porque cuentan con los apoyos pertinentes a las exigencias. Por esto, además de los niveles de estrés, se deben considerar los soportes que le son propios a los individuos o que le son dados desde fuera de él mismo. Entonces, las mediciones para nuestros análisis deben ser guiadas por la premisa de considerar que lo más importante es el balance entre el estrés y los apoyos.

4.8. Análisis.

Se aplicó el instrumento a los académicos de las tres universidades durante el ciclo escolar, es decir, el cuestionario fue cumplimentado cuando los académicos tenían actividad docente. La selección de los participantes de las tres universidades fue aleatoria y para cada uno de los ellos se realizó un protocolo de preparación que consistió en hacerles llegar una carta por escrito en la cual se les explicó los alcances de la investigación (anexo 1). Para los análisis estadísticos de lo reportado por los académicos en escala tipo Likert, se utilizaron los

programas SPSS 15.0 y EQS 6. Se realizaron análisis descriptivos, de variabilidad, pruebas de correlación de Pearson, Kendall y Spearman y pruebas chi-cuadrado de Pearson.

5. RESULTADOS

5.1.- En la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

5.1.1.- Mediciones

5.1.2.- Dependencias y correlaciones

5.1.3.- Asociaciones

5.2.- En la Universidad Autónoma de Madrid (UAM)

5.2.1.- Mediciones

5.2.2.- Dependencias y correlaciones

5.2.3.- Asociaciones

5.3.- En la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE)

5.3.1.- Mediciones

5.3.2.- Dependencias y correlaciones

5.3.3.- Asociaciones

5.4.- Comparativos entre UNAM, UAM y UMCE

5.5.- Discusión

5. RESULTADOS

5.1. En la Universidad Nacional Autónoma de México.

A manera de síntesis, lo más sobresaliente de las características de los académicos de la UNAM que participaron en el estudio es lo siguiente:

- a. Su distribución por área de conocimiento fue: 27.8% del Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías, 53.1% de Ciencias Biológicas y de la Salud, 12.9% de Ciencias Sociales y 6.2% de Humanidades y Artes.
- b. En cuanto a la antigüedad académica: 66% tiene entre 20 y 29 años, 20.1% tiene menos de 20 años y 13.9 tiene 30 años o más.
- c. 22.5% es técnico académico, 33% y 44% son profesores de carrera asociados y titulares, respectivamente y 0.5% investigador.
- d. 86.6% son definitivos y 13.4% interinos.
- e. En cuanto al nivel de estímulos del Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE): el 7.7% tiene nivel A, 20.1% tiene nivel B, 57.9% tiene nivel C, 2.4% tiene nivel D y 12% no está dentro del programa.
- f. Su máximo nivel de estudios es: 1% bachillerato o carrera técnica, 28.2% licenciatura, 5.7% especialización, 43.1% maestría y 22% doctorado o posdoctorado.
- g. 13.9% es candidato o tiene un nivel en el Sistema Nacional de Investigadores.
- h. 37.8% trabaja en el turno matutino, el 3.8% en el vespertino y 58.4% tiene turno mixto.
- i. 49.3% trabaja 40 horas por semana como máximo y 50.7% trabaja más de 40 horas.
- j. 20.1% ha ocupado algún cargo académico-administrativo en los últimos dos años (contados a partir del momento en que se aplicó el instrumento) y 79.9% no ha tenido esta responsabilidad.
- k. 12.9% realiza una actividad adicional a la académica para completar sus ingresos económicos y 87.1% sólo se dedica a la academia.
- l. 58.4% es de sexo masculino y 41.6% es femenino.
- m. En cuanto a su edad: 6.3% tiene menos de 40 años, 37.8% tiene entre 40 y 49 años, 47.4% está entre los 50 y 59 años y 8.6% tiene 60 años o más.
- n. 14.4% es soltero, 72.2% es casado o vive en unión libre y 13.4% es divorciado o viudo.
- o. 2.4% no tiene dependientes económicos, 76.6% tiene entre uno y tres y 11% entre cuatro y seis.

5.1.1. Mediciones.

La comparación de los puntajes medios de apoyos y estrés manifestados por los académicos de la UNAM y los baremos, indica que los apoyos tanto personales como los que reciben en el trabajo y de la sociedad son mayores que sus niveles de estrés en las mismas dimensiones (anexo 2), debiendo destacar que los niveles de estrés se ubican dentro de lo normal y que los apoyos que reciben en las tres áreas es alto respecto a la población económicamente activa de la zona metropolitana de la Ciudad de México (ver tabla 5).

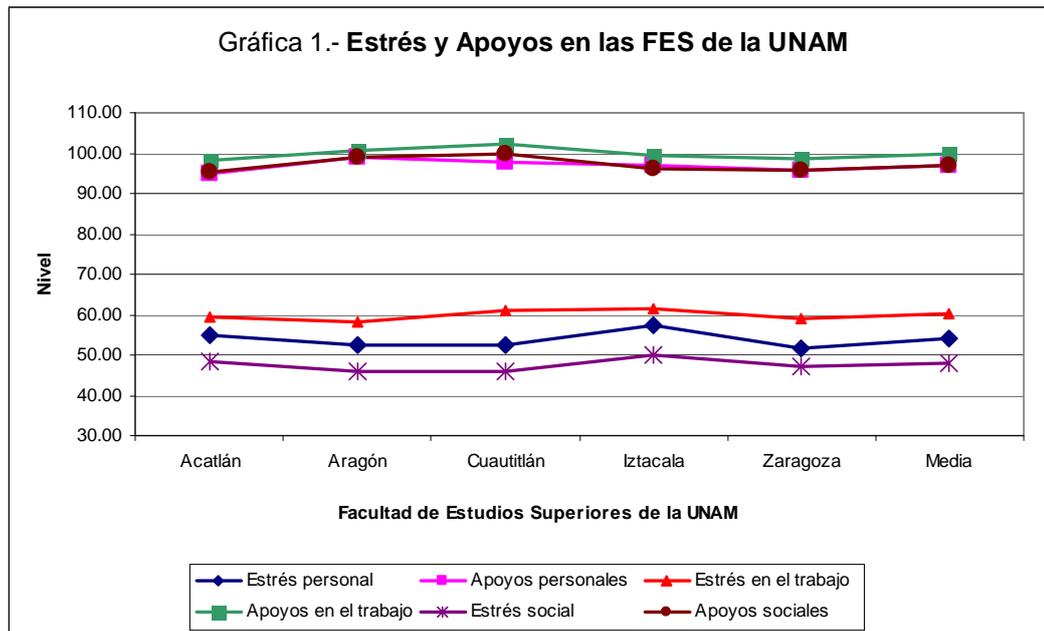
	Niveles de estrés y apoyos					
	Estrés Personal	Apoyo Personal	Estrés en el Trabajo	Apoyo en el Trabajo	Estrés Social	Apoyo Social
FES de la UNAM	54.18 (Normal)	96.88 (Alto)	60.02 (Normal)	99.73 (Alto)	47.79 (Normal)	96.97 (Alto)

Tabla 5.- Puntajes medios de estrés y apoyos manifestados por los académicos de las FES de la UNAM.

En el mismo sentido, la tabla 6 y la gráfica 1 muestran en detalle los distintos niveles analizados para cada una de las cinco FES que comprenden el estudio. En particular, en la gráfica 1 se puede observar que los niveles de apoyos en el trabajo que reciben los académicos de las FES de la UNAM son mucho más altos que sus niveles de estrés laboral.

FES de la UNAM	Niveles de estrés y apoyos					
	Estrés Personal	Apoyo Personal	Estrés en el Trabajo	Apoyo en el Trabajo	Estrés Social	Apoyo Social
Acatlán	54.91 (Normal)	94.84 (Alto)	59.28 (Normal)	98.16 (Alto)	48.22 (Normal)	95.41 (Alto)
Aragón	52.43 (Bajo)	99.07 (Alto)	58.03 (Normal)	100.77 (Alto)	46.00 (Bajo)	99.07 (Alto)
Cuautitlán	52.65 (Normal)	97.78 (Alto)	60.85 (Normal)	102.25 (Muy Alto)	46.08 (Bajo)	99.65 (Alto)
Iztacala	57.29 (Normal)	97.08 (Alto)	61.57 (Normal)	99.28 (Alto)	49.83 (Normal)	95.97 (Alto)
Zaragoza	51.50 (Bajo)	95.71 (Alto)	58.81 (Normal)	98.48 (Alto)	47.21 (Normal)	95.64 (Alto)

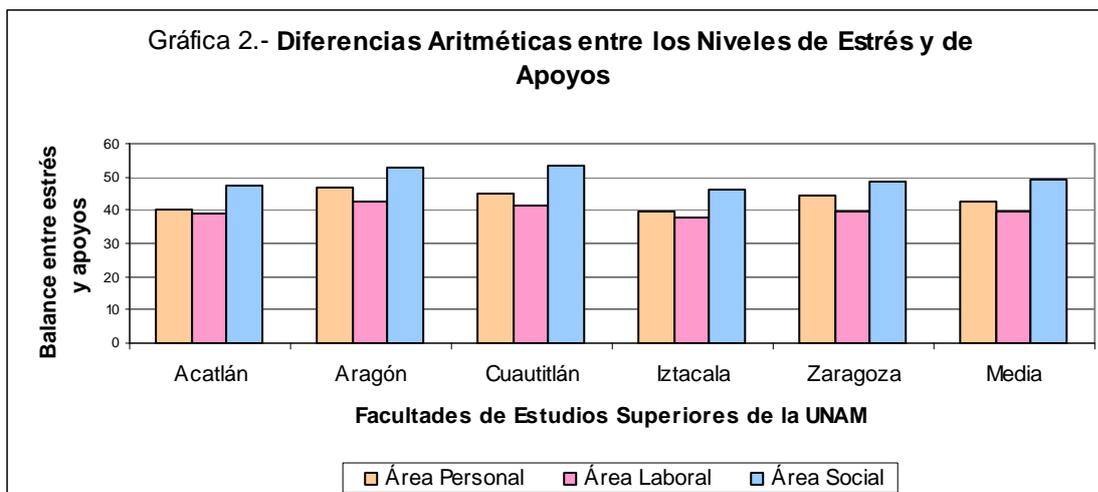
Tabla 6.- Puntajes medios de estrés y apoyos discriminados por FES de la UNAM.



Sin demeritar los resultados anteriores, se debe considerar como de mayor importancia el balance que se presenta entre los niveles de estrés y de apoyos, es decir, se debe calcular las diferencias aritméticas entre ambos niveles. La tabla 7 y la gráfica 2 muestran este balance (positivo) en cada una de las FES de la UNAM y su promedio. Jerarquizando, en el área laboral, los académicos que manifiestan mejores condiciones en el trabajo son los de la FES de Aragón, seguidos por Cuautitlán, Zaragoza, Acatlán e Iztacala, respectivamente.

FES, UNAM	Balance entre los niveles de estrés y apoyos (Diferencia aritmética entre estrés y apoyos)		
	Área Personal	Área Laboral	Área Social
Acatlán	39.93	38.88	47.19
Aragón	46.64	42.74	53.07
Cuautitlán	45.13	41.40	53.57
Iztacala	39.79	37.71	46.14
Zaragoza	44.21	39.67	48.43
Media	42.70	39.71	49.18

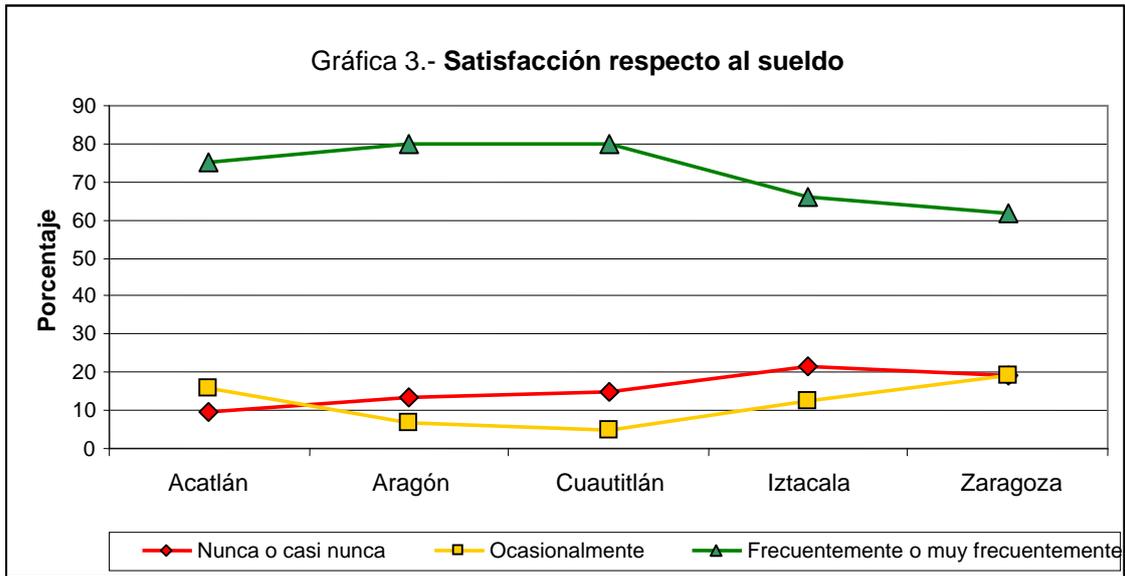
Tabla 7.- Diferencias aritméticas entre los niveles de estrés y apoyos para cada FES de la UNAM.



El instrumento SWS-Survey también nos dio la posibilidad de obtener el nivel de acuerdo de los académicos de las FES respecto al sueldo que perciben de la UNAM. Encontramos, en promedio, que 71.3% de los académicos, frecuentemente o muy frecuentemente está de acuerdo con su sueldo, 12.0% ocasionalmente y 16.7% nunca o casi nunca. En una escala de cero a diez, la calificación promedio respecto al nivel de acuerdo sobre el sueldo es de 7.48. La gráfica 3 y la tabla 8 muestran los porcentajes obtenidos en cada una de las FES.

FES, UNAM	¿Consideran los académicos que su sueldo es adecuado?		
	Nunca o casi nunca (%)	Ocasionalmente (%)	Frecuentemente o muy frecuentemente (%)
Acatlán	9.4	15.6	75.0
Aragón	13.3	6.7	80.0
Cuautitlán	15.0	5.0	80.0
Iztacala	21.5	12.3	66.2
Zaragoza	19.0	19.0	61.9
Promedio	16.7	12.0	71.3

Tabla 8.- Niveles de satisfacción de los Académicos de las FES de la UNAM respecto al sueldo



5.1.2. Dependencias y correlaciones.

Los resultados obtenidos en las pruebas de correlación de Pearson, Kendall y Spearman entre los apoyos en el trabajo y el sueldo se exponen en el anexo 3. En la tabla 9 se observa que la correlación es débil.

	Satisfacción con el sueldo		
	Correlación de Pearson	Correlación de Kendall	Correlación de Spearman
Apoyos en el trabajo	0.057	0.111	0.128

Tabla 9.- Correlación entre apoyos en el trabajo y satisfacción con el sueldo.

Los resultados de las pruebas para calcular la dependencia de los niveles de estrés y apoyos totales del personal académico de la UNAM respecto a los niveles de estrés y apoyos en cada una de las áreas (personal, laboral-organizacional y social-situacional), se muestran en las tablas 10 y 11 y en el diagrama 1. Asimismo, muestran los resultados de las correlaciones entre los niveles de estrés y apoyos del personal académico.

Índices. Universidad Nacional Autónoma de México	
BENTLER-BONETT NORMED FIT INDEX =	0.982
BENTLER-BONETT NON-NORMED FIT INDEX =	0.939
COMPARATIVE FIT INDEX (CFI) =	0.988
BOLLEN (IFI) FIT INDEX =	0.988
MCDONALD (MFI) FIT INDEX =	0.986
ROOT MEAN-SQUARE ERROR OF APPROXIMATION (RMSEA) =	0.097
90% CONFIDENCE INTERVAL OF RMSEA =	(0.021, 0.177)

Tabla 10.- Índices del cálculo para el caso de los académicos de la UNAM

Solución estandarizada					R-cuadrada
ep =	V1 =	0.870*ET +	0.020*AT +	0.513E1	0.737
ap =	V2 =		0.850*AT +	0.527E2	0.722
et =	V3 =	0.961ET +	0.170*AT +	0.496E3	0.754
at =	V4 =		0.857*AT +	0.516E4	0.734
es =	V5 =	0.924*ET +		0.382E5	0.854
as =	V6 =		0.893AT +	0.450E6	0.797

Tabla 11.- Ecuaciones estructurales (solución estandarizada) del cálculo para el caso de los académicos de la UNAM

Con un RMSEA < 0.01, los valores calculados indican que el estrés total y el total de apoyos dependen fuertemente del estrés y los apoyos en las tres áreas consideradas (personal, laboral-organizacional y social-situacional) y NO de una sola de ellas. También nos dicen que el estrés total y los apoyos totales tienen una moderada correlación negativa que indica que a mayor nivel de apoyos, menor nivel de estrés. Por último, nos revelan que los niveles de estrés personal y de estrés en el trabajo son independientes de los apoyos totales que reciben.

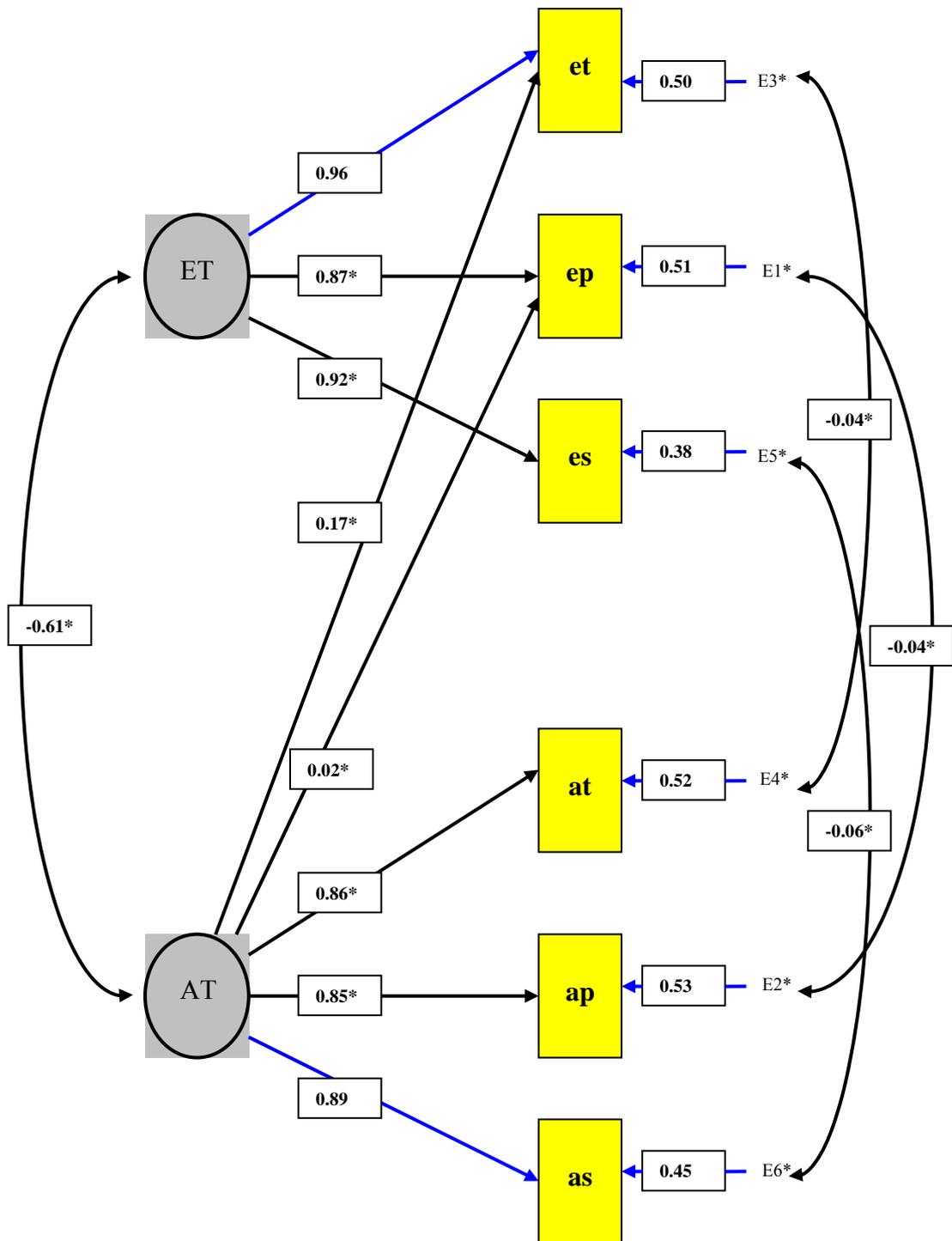


Diagrama 1.- Valores de los factores de dependencia de los niveles de estrés y apoyos totales del personal académico de la UNAM respecto a los niveles de estrés y apoyos en cada una de las áreas y los valores de las correlaciones entre sus los niveles de estrés y apoyo, donde: ET.- estrés total; AT.- apoyos totales; et.- estrés en el trabajo; ep.- estrés personal; es.- estrés social; at.- apoyos en el trabajo; ap.- apoyo personal; as.- apoyo social.

5.1.3. Asociaciones.

Los resultados de las pruebas chi cuadrado (anexo 4) que se realizaron a un nivel de significancia de $p \geq 0.05$ muestran lo siguiente:

En el área personal. Los niveles de estrés y apoyos que manifiestan los académicos de las FES, en el área personal, no dependen de su Facultad de adscripción, área académica, nombramiento, estabilidad laboral, antigüedad, nivel de estímulos económicos (PRIDE), su pertenencia o no al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), grado de estudios, número de dependientes económicos, turno, horas trabajadas por semana, si han tenido algún cargo académico administrativo en los últimos dos años y si tienen o no otra actividad adicional para complementar sus ingresos económicos; las diferencias que se presentan son producto del azar y, por lo tanto, sus niveles de estrés y apoyos personales no están asociados a estas variables. En estas pruebas, sin embargo, se encontró que sí existen diferencias significativas en tres niveles de estrés y en un nivel de apoyo. A saber, en el área personal, se identificaron las siguientes asociaciones:

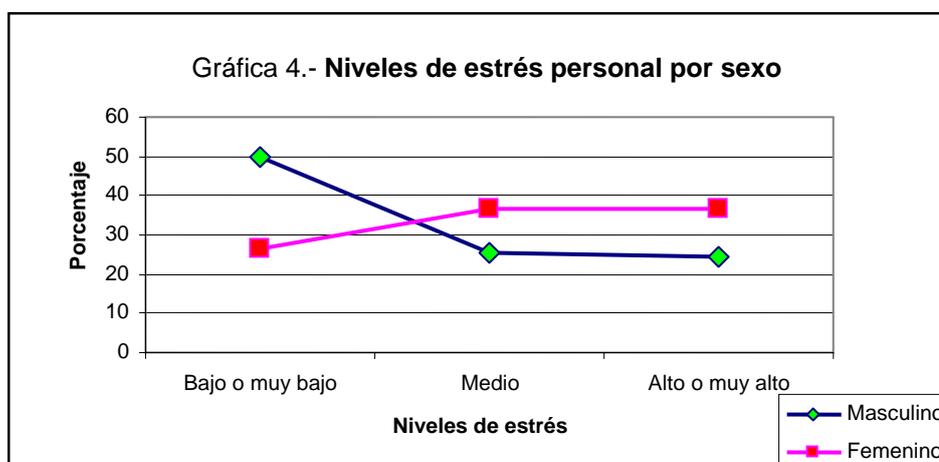
Niveles de estrés personal y sexo [$\chi^2 (2) = 11.74, p = 0.003$].

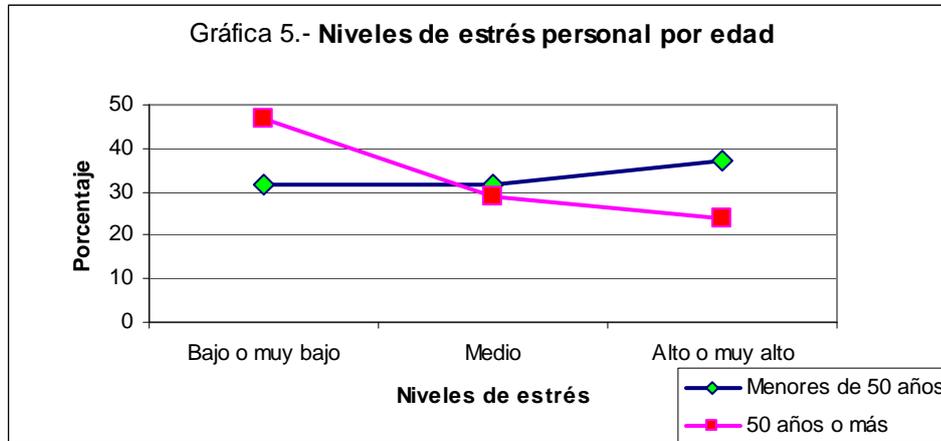
Niveles de estrés personal y edad [$\chi^2 (2) = 6.12, p = 0.047$].

Niveles de estrés personal y estado civil [$\chi^2 (4) = 13.93, p = 0.008$].

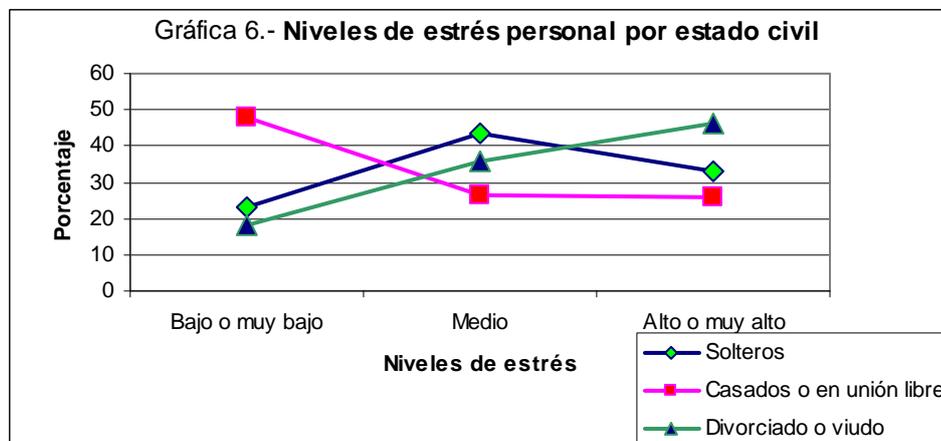
Niveles de apoyos personales y edad [$\chi^2 (2) = 6.65, p = 0.036$].

En las gráficas 4 y 5 se puede observar que los niveles de estrés personal son mayores en el personal femenino que en el masculino y que a mayor edad menores niveles de estrés personal.

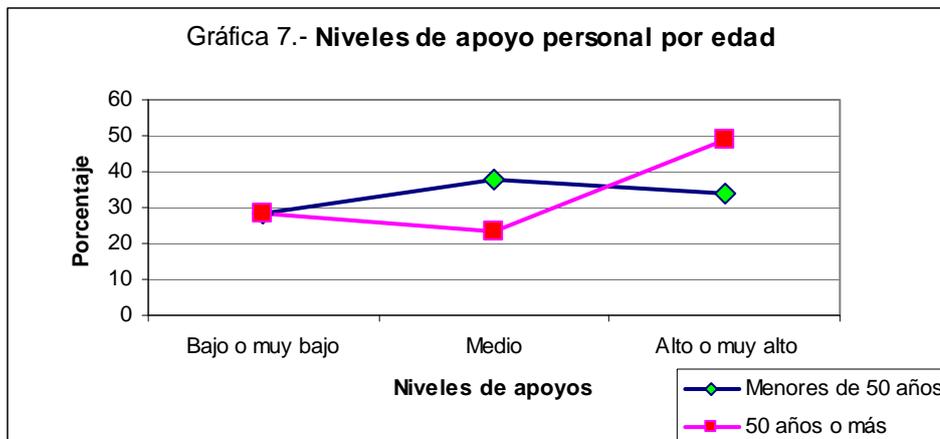




En el mismo sentido, la gráfica 6 muestra que los solteros manifiestan un comportamiento normalizado en sus niveles de estrés personal y que quienes están casados o en unión libre tienen menores niveles que los que son viudos o divorciados.



En oposición, en la gráfica 7 se puede observar que los académicos que tienen menos de 50 años de edad tienen un comportamiento normalizado respecto a los apoyos personales para enfrentar el estrés y los que tienen 50 años o más representan un porcentaje mayor que manifiestan altos o muy altos niveles de apoyo personal.



En el área laboral. Los niveles de estrés y apoyos que manifiestan los académicos de las FES, en el área laboral, no dependen de su Facultad de adscripción, área académica, nombramiento, estabilidad laboral, antigüedad, nivel de estímulos económicos, su pertenencia o no al Sistema Nacional de Investigadores, sexo, grado de estudios, número de dependientes económicos y turno; las diferencias que se presentan son producto del azar y, por lo tanto, sus niveles de estrés y apoyos en el trabajo no están asociados a estas variables.

En estas pruebas, sin embargo, se encontró que sí existen diferencias significativas en cuatro niveles de estrés y en un nivel de apoyo. A saber, en el área laboral, se identificaron las siguientes asociaciones:

Niveles de estrés en el trabajo y edad [$\chi^2(2) = 7.46, p = 0.024$].

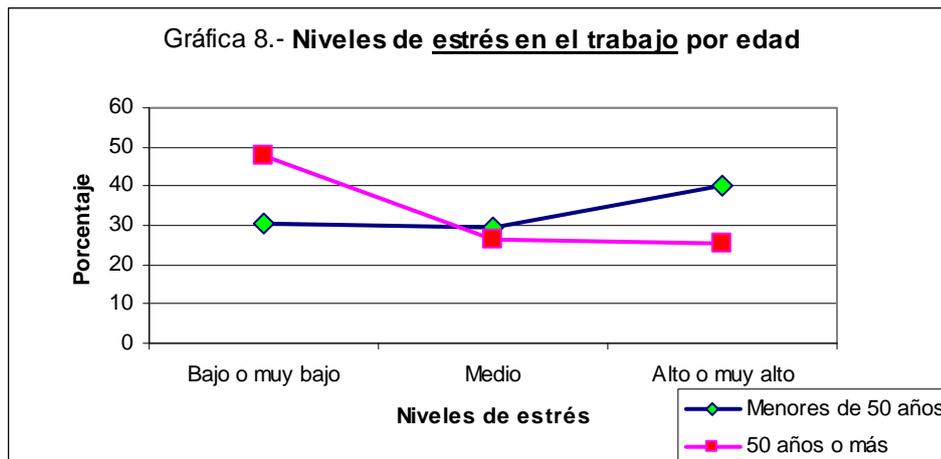
Niveles de estrés en el trabajo y estado civil [$\chi^2(4) = 12.72, p = 0.013$].

Niveles de estrés en el trabajo y las horas trabajadas/semana [$\chi^2(2) = 12.96, p = 0.002$].

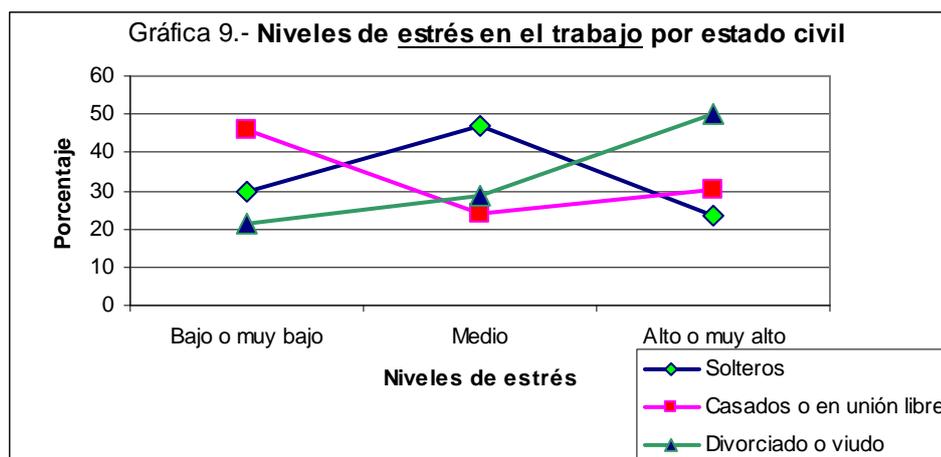
Niveles de estrés en el trabajo y si han desempeñado algún cargo académico administrativo en los últimos dos años [$\chi^2(2) = 6.13, p = 0.047$].

Niveles de apoyos en el trabajo y el hecho de que realicen alguna actividad adicional para complementar sus ingresos económicos [$\chi^2(2) = 8.13, p = 0.017$].

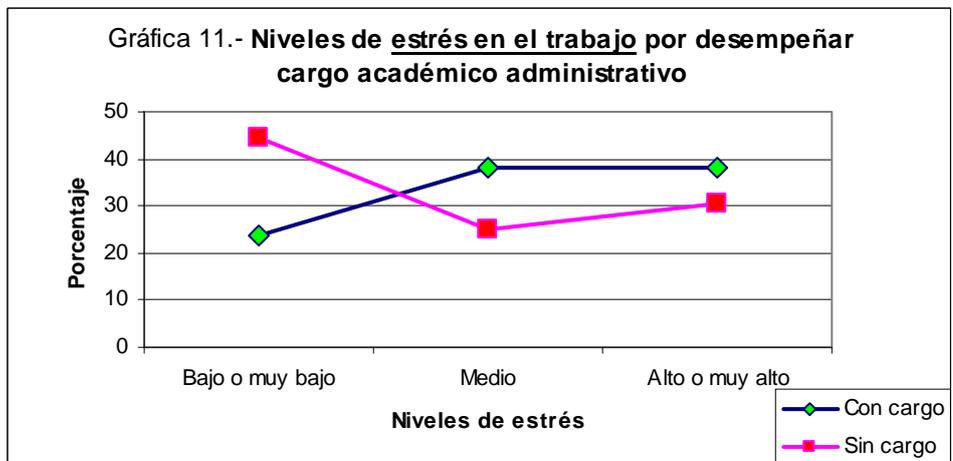
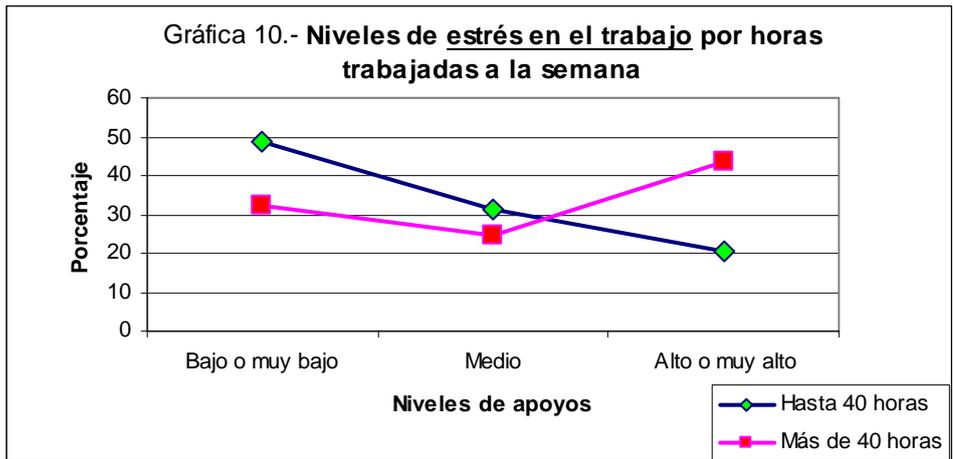
En la gráfica 8 se puede observar que los académicos de 50 años o más de edad tienen menores niveles de estrés en el trabajo que los que tienen menos de 50 años de edad.



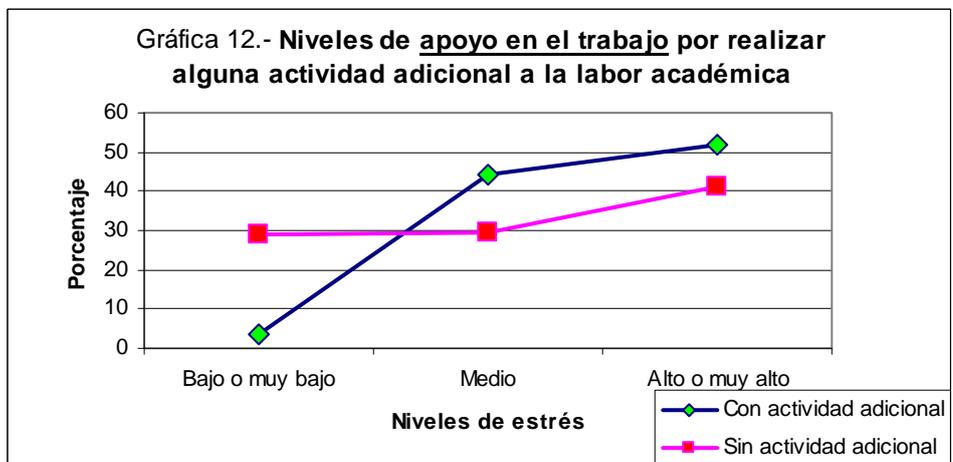
En la gráfica 9, al igual que en el área personal, se muestra que los solteros manifiestan un comportamiento normalizado en sus niveles de estrés en el trabajo y que quienes están casados o en unión libre tienen menores niveles que los que son viudos o están divorciados.



La gráfica 10 nos indica que los académicos que trabajan más de 40 horas por semana tienen mayores niveles de estrés en el trabajo que aquellos que trabajan como máximo 40 horas en el mismo periodo. Asimismo, la gráfica 11 sugiere que los académicos que han ocupado algún cargo académico administrativo en los últimos dos años manifiestan mayores niveles de estrés en el trabajo.



En oposición, en la gráfica 12 se puede observar que los académicos que realizan alguna actividad adicional para complementar sus ingresos económicos manifiestan tener mayores niveles de apoyos en el trabajo que los que sólo se dedican a su labor académica dentro de la Universidad.



En el área social. Los niveles de estrés y apoyos que manifiestan los académicos de las FES, en el área social, no dependen de su Facultad de adscripción, área académica, nombramiento, antigüedad, nivel de estímulos económicos, su pertenencia o no al Sistema Nacional de Investigadores, edad, grado de estudios, número de dependientes económicos, turno, si han ocupado algún cargo académico administrativo en los últimos dos años y si desempeñan alguna actividad adicional a la labor académica dentro de la Universidad; las diferencias que se presentan son producto del azar y, por lo tanto, sus niveles de estrés y apoyos en el área social no están asociados a estas variables.

En estas pruebas, sin embargo, se encontró que sí existen diferencias significativas en tres niveles de estrés y en dos niveles de apoyo. A saber, en el área social, se identificaron las siguientes asociaciones:

Niveles de estrés social y estabilidad laboral [$\chi^2(2) = 6.38, p = 0.041$].

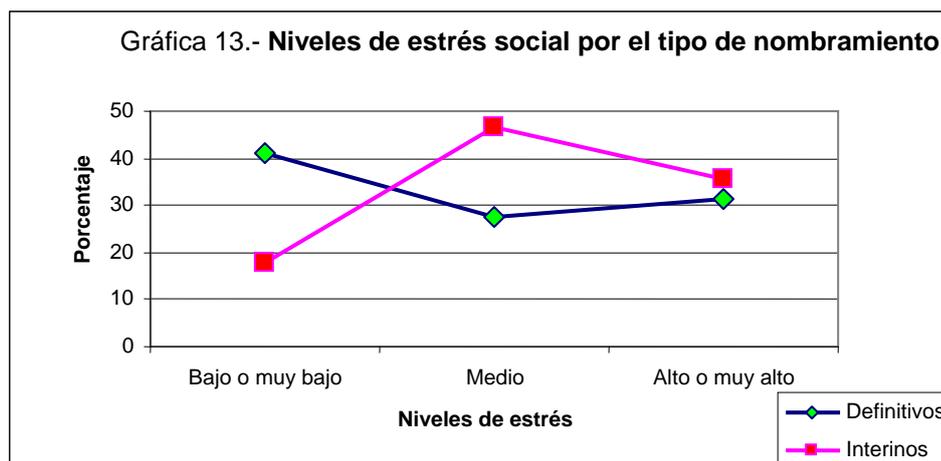
Niveles de estrés social y sexo [$\chi^2(2) = 6.61, p = 0.037$].

Niveles de estrés social y el N° de horas trabajadas/semana [$\chi^2(2) = 2.71, p = 0.002$].

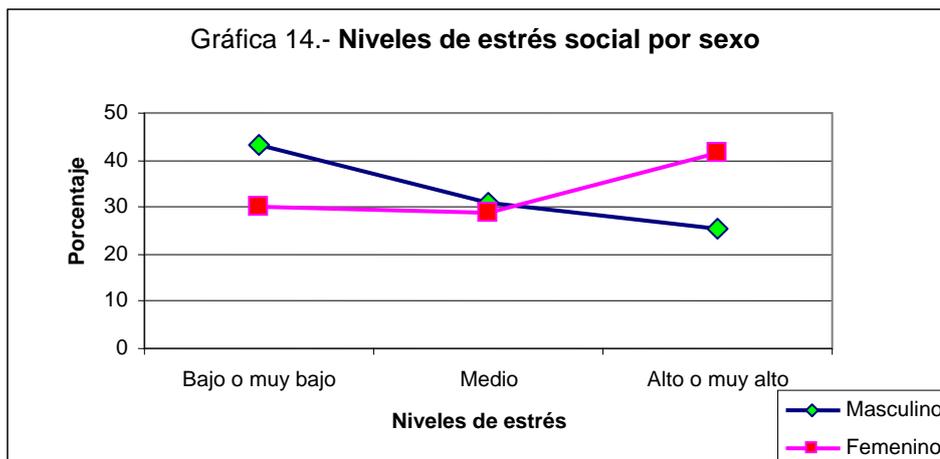
Niveles de apoyos sociales y estado civil [$\chi^2(4) = 9.92, p = 0.042$].

Niveles de apoyos sociales y el N° de horas trabajadas/semana [$\chi^2(2) = 7.42, p = 0.024$].

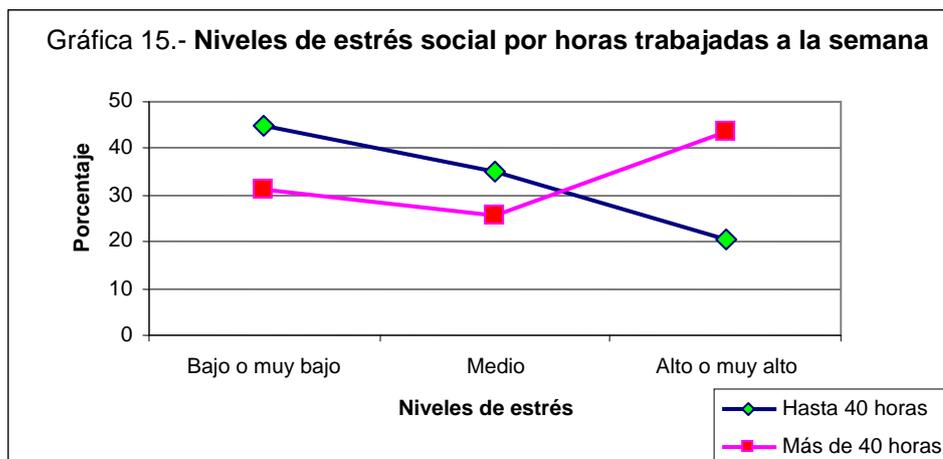
En la gráfica 13 se puede observar que los académicos que cuentan con una plaza definitiva tienen menores niveles de estrés social que los interinos.



En la gráfica 14, al igual que en el área personal, se muestra que los académicos de sexo masculino presentan mayores niveles de estrés social que las académicas.



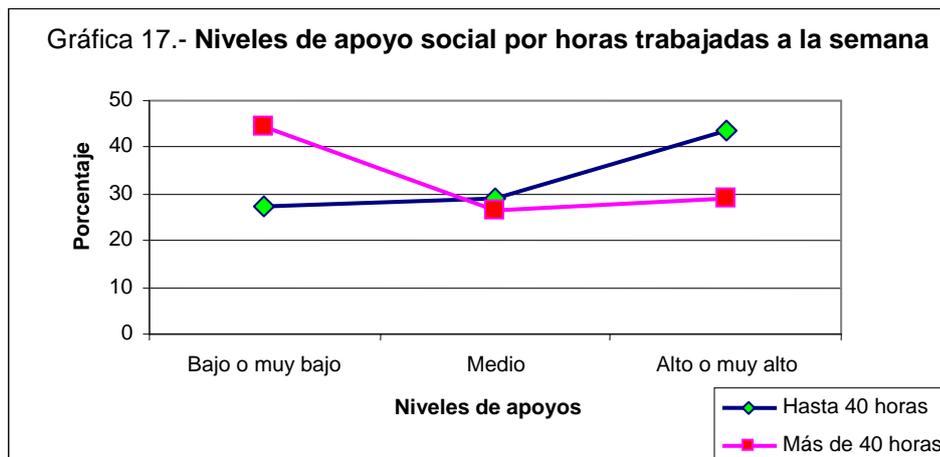
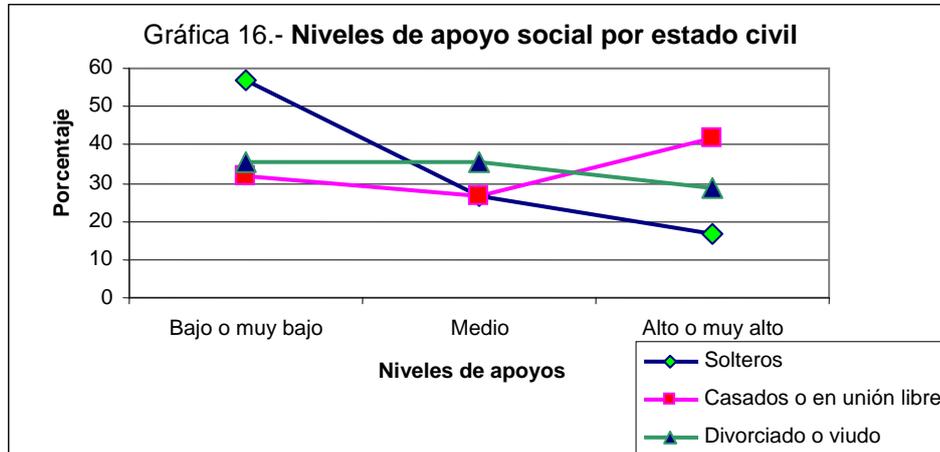
La gráfica 15 nos indica que los académicos que trabajan más de 40 horas por semana tienen mayores niveles de estrés social que aquellos que trabajan como máximo 40 horas en el mismo periodo.



En oposición, en las gráficas 16 y 17 se puede observar que los académicos que se encuentran casados o en unión libre, cuentan con mayores apoyos sociales y que los que tienen menores niveles en este sentido son los solteros, asimismo, quienes trabajan 40 horas a la semana como máximo cuentan con mayores niveles de apoyos sociales.

El resultado de la prueba chi cuadrado que se realizó entre las cinco FES para conocer si las diferencias de acuerdo sobre el sueldo que perciben de la UNAM eran significativas fue: [$\chi^2(8) = 8.36, p = 0.399$]. Estos valores nos indican que las diferencias no son significativas a

un nivel de $p \geq 0.05$, que el estar de acuerdo o no respecto a su sueldo no esta asociado a la Facultad de adscripción, que las diferencias son producto del azar y que no existe asociación entre el lugar de trabajo y la satisfacción con su sueldo.



Asimismo, la satisfacción laboral fue medida a través de 50 de los reactivos del SWS-Survey en los que se miden las actividades en el trabajo. El instrumento permite conocer los niveles de estrés a los que son expuestos los trabajadores y los apoyos que reciben para poder desarrollar su labor. El resultado de las pruebas chi cuadrado que se realizaron entre las cinco FES para conocer si las diferencias en los niveles de estrés y de apoyos en el trabajo eran o no significativas fueron:

Niveles de estrés en el trabajo y FES [$\chi^2 (8) = 3.08$, $p = 0.929$].

Niveles de apoyos en el trabajo y FES [$\chi^2 (8) = 7.94$, $p = 0.439$].

Estos valores nos indican que las diferencias no son significativas a un nivel de $p \geq 0.05$, que los niveles de estrés y de apoyos en el trabajo no están asociados a la facultad donde trabajan, que las diferencias son producto del azar y que no existe asociación entre el lugar de trabajo y la satisfacción laboral.

Para concluir la exposición de los resultados obtenidos en la UNAM, se debe decir que el 68.4% de los académicos considera que su carga de trabajo es alta o excesiva, el 27.3% percibe que su nivel de estrés se incrementó en los últimos dos años y sólo el 15.3% considera que disminuyó (anexo 5).

5.2. En la Universidad Autónoma de Madrid.

A manera de síntesis, lo más sobresaliente de las características de los académicos de la UNAM que participaron en el estudio es la siguiente:

- a. La media de su antigüedad docente es 15 años.
- b. 50% fue de las facultades de Formación de Profesorado y Educación y de Filosofía y Letras.
- c. Agrupando a las facultades de acuerdo con la clasificación que la UNESCO hace de las disciplinas profesionales, podemos decir que el área con mayor presencia en el estudio fue la de Humanidades seguida por Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud y Ciencias e Ingeniería, respectivamente.
- d. El 43.4% de los participantes son funcionarios.
- e. Del total de funcionarios que participaron, 95.6% es de tiempo completo.
- f. 35.8% son varones y 64.2% son mujeres.
- g. La media de edad se encuentra entre 40 y 49 años.
- h. Entre casados(as) y uniones libres suman 69.8%, el resto es soltero(a) o divorciado(a) o viudo(a).
- i. En cuanto a los dependientes económicos, 56.6% tiene entre 1 y 3, y 32.1% no tiene.
- j. 84.9 trabaja en turno mixto.
- k. El promedio de tiempo trabajado por semana es de 41 a 60 horas.

5.2.1. Mediciones.

La comparación de los puntajes medios de apoyos y estrés manifestados por los académicos de la UAM y los baremos, obtenidos para la población económicamente activa de la zona metropolitana de la Ciudad de México, indica que los apoyos tanto personales como los que reciben en el trabajo y de la sociedad son mayores que sus niveles de estrés en las mismas dimensiones (anexo 2), debiendo destacar que los niveles de estrés en las áreas personal y social son normales, en cambio, el estrés en el trabajo es alto; asimismo, los apoyos en las áreas personal y en el trabajo son normales y los que reciben de la sociedad son altos (ver tabla 12).

	Puntuación media					
	Estrés Personal	Apoyo Personal	Estrés en el Trabajo	Apoyo en el Trabajo	Estrés Social	Apoyo Social
UAM	59.34 (Normal)	92.85 (Normal)	64.70 (Alto)	89.91 (Normal)	49.75 (Normal)	98.13 (Alto)

Tabla 12.- Puntajes medios de estrés y apoyos manifestados por los académicos de la UAM.

Por otro lado, al comparar las tres dimensiones de análisis entre el apoyo y el estrés para cada área (personal, en el trabajo y social), la menor diferencia se hace presente entre el estrés en el trabajo y el apoyo que reciben de la UAM, en otras palabras, en el trabajo tienen un mayor nivel de estrés y menores apoyos que en el área personal y social.

Sin demeritar los resultados anteriores, se debe considerar como de mayor importancia el balance que se presenta entre los niveles de estrés y de apoyos, es decir, se deben calcular las diferencias aritméticas entre ambos niveles. La tabla 13 muestra este balance (positivo). Por consiguiente, el nivel de la satisfacción laboral es de 25.21.

El instrumento SWS-Survey también nos dio la posibilidad de obtener el nivel de acuerdo de los académicos de la UAM respecto al sueldo que reciben de la Universidad. El resultado fue que 50.9% considera que su sueldo es adecuado y el restante 49.1% no está de acuerdo. En una escala de cero a diez, la calificación promedio respecto al nivel de acuerdo sobre el sueldo es de 6.08.

	Balance entre los niveles de estrés y apoyos (Diferencia aritmética entre estrés y apoyos)		
	Área Personal	Área Laboral	Área Social
UAM	33.51	25.21	48.38

Tabla 13.- Diferencias aritméticas entre los niveles de estrés y apoyos manifestadas por los académicos de la UAM

5.2.2. Dependencias y correlaciones.

Los resultados obtenidos en las pruebas de correlación de Pearson, Kendall y Spearman entre los apoyos en el trabajo y el sueldo (anexo 3). Los valores de la tabla 14 indican que, para los académicos, el sueldo no está asociado a los apoyos laborales.

	Satisfacción con el sueldo		
	Correlación de Pearson	Correlación de Kendall	Correlación de Spearman
Apoyos en el trabajo	0.233	0.244	0.253

Tabla 14.- Correlación entre apoyos en el trabajo y satisfacción con el sueldo

Los resultados de las pruebas para calcular la dependencia de los niveles de estrés y apoyos totales del personal académico de la UAM respecto a los niveles de estrés y apoyos en cada una de las áreas (personal, laboral-organizacional y social-situacional), se muestran en el diagrama 2 y en las tablas 15 y 16. Asimismo, en la figura y tablas referidas se muestran los resultados de las correlaciones entre los niveles de estrés y apoyos del personal académico.

Con un RMSEA < 0.01 , los valores calculados indican que el estrés total y el total de apoyos dependen fuertemente del estrés y los apoyos en las tres áreas consideradas (personal, laboral-organizacional y social-situacional) y NO de una sola de ellas. También nos indican que el estrés total y los apoyos totales tienen una baja correlación negativa impidiendo afirmar que a mayor nivel de apoyos, menor nivel de estrés. Por último, nos muestran que los niveles de estrés personal y de estrés laboral son independientes de los apoyos totales que reciben.

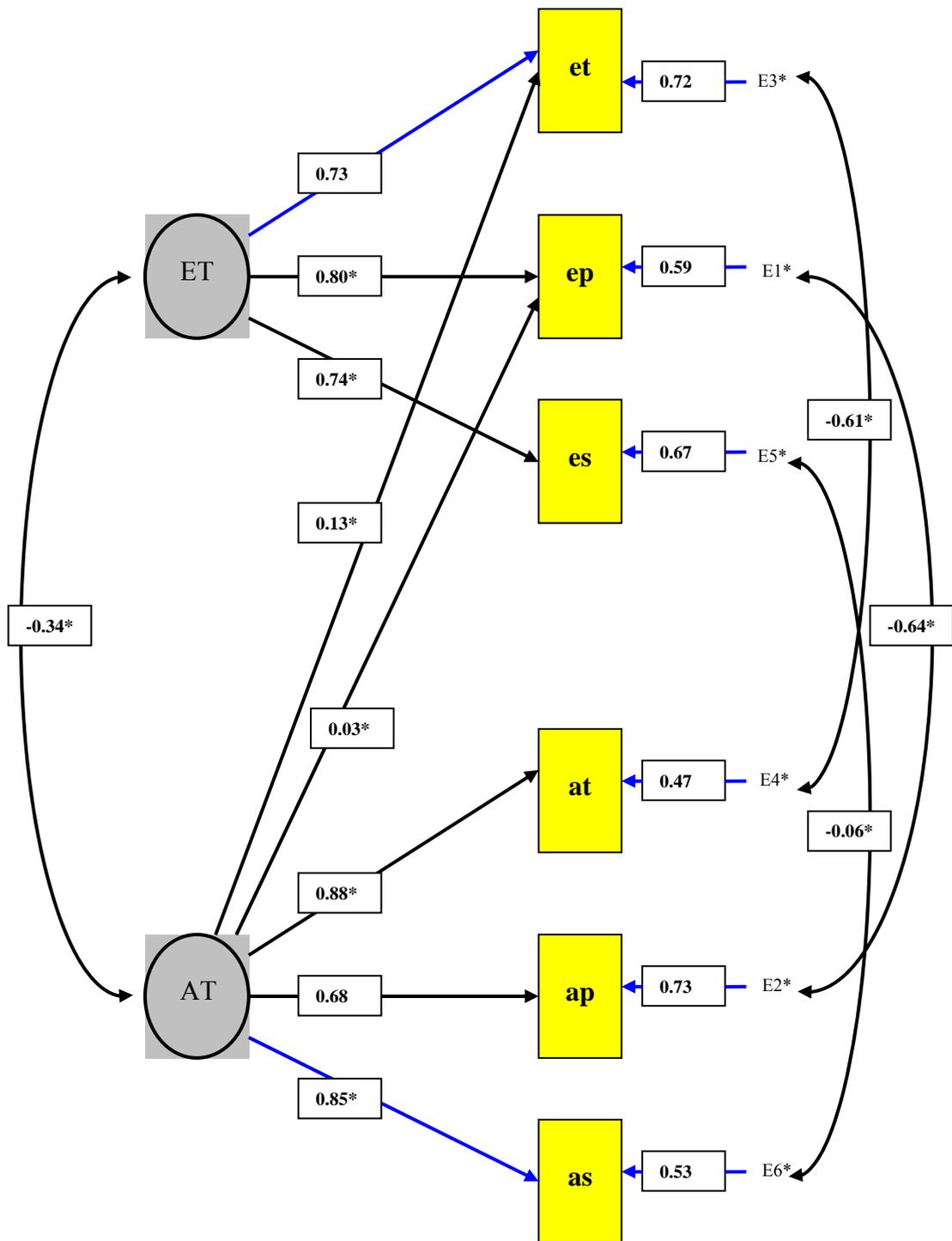


Diagrama 2.- Valores de los factores de dependencia de los niveles de estrés y apoyos totales del personal académico de la UAM respecto a los niveles de estrés y apoyos en cada una de las áreas y los valores de las correlaciones entre sus los niveles de estrés y apoyo, donde: ET.- estrés total; AT.- apoyos totales; et.- estrés en el trabajo; ep.- estrés personal; es.- estrés social; at.- apoyos en el trabajo; ap.- apoyo personal; as.- apoyo social.

Índices. Universidad Autónoma de Madrid	
BENTLER-BONETT NORMED FIT INDEX =	0.983
BENTLER-BONETT NON-NORMED FIT INDEX =	1.075
COMPARATIVE FIT INDEX (CFI) =	1.000
BOLLEN (IFI) FIT INDEX =	1.013
MCDONALD (MFI) FIT INDEX =	1.012
ROOT MEAN-SQUARE ERROR OF APPROXIMATION (RMSEA) =	0.000
90% CONFIDENCE INTERVAL OF RMSEA =	(0.000, 0.186)

Tabla 15.- Índices del cálculo para el caso de los académicos de la UAM.

Solución estandarizada					R-cuadrada
ep =	V1 =	0.798*ET +	0.026*AT	0.590E1	0.652
ap =	V2 =		0.683AT +	0.730E2	0.467
et =	V3 =	0.727ET +	0.133*AT +	0.722E3	0.479
at =	V4 =		0.882*AT +	0.471E4	0.778
es =	V5 =	0.739*ET +		0.674E5	0.545
as =	V6 =		0.850*AT +	0.527E6	0.722

Tabla 16.- Ecuaciones estructurales (solución estandarizada) del cálculo para el caso de los académicos de la UAM.

5.2.3. Asociaciones.

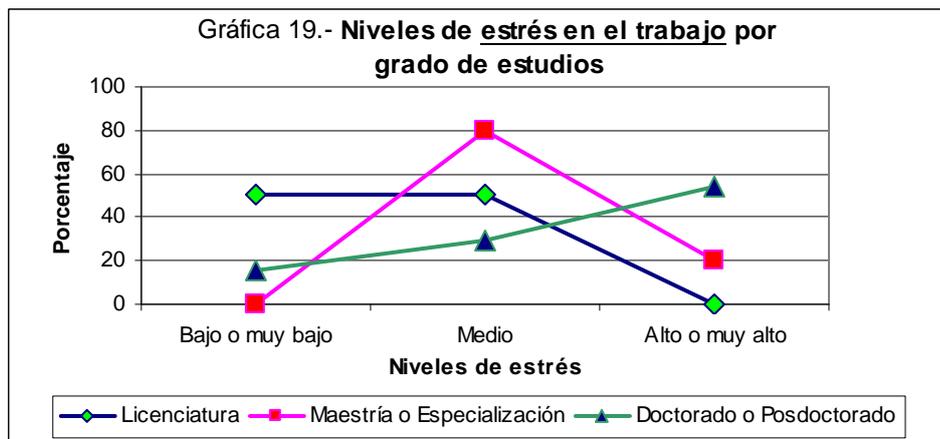
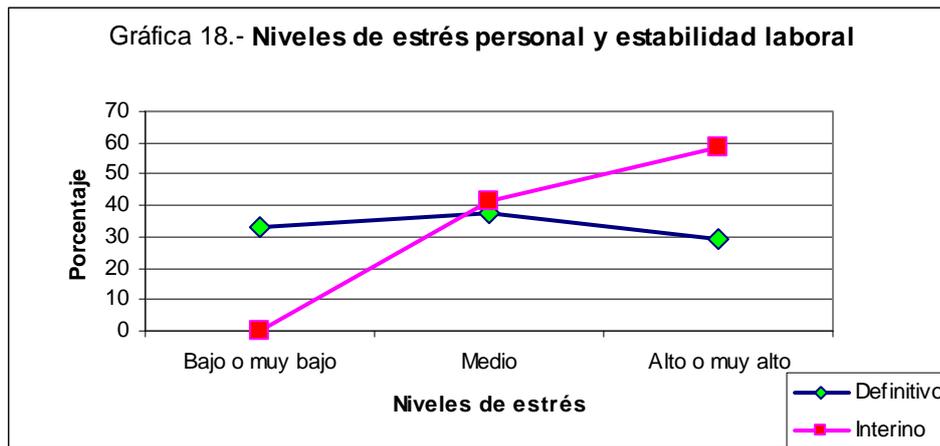
Los resultados de las pruebas χ^2 (anexo 4) que se realizaron para determinar si existe asociación entre los niveles de estrés y apoyos en las tres áreas (personal, laboral-organizacional y social-situacional) y las variables demográficas (estabilidad laboral, área académica a la que pertenecen, antigüedad, sexo, edad, estado civil, nombramiento, grado de estudios, número de dependientes económicos, turno, horas trabajadas por semana, si ha tenido algún cargo académico-administrativo en los últimos dos años y si tienen alguna actividad adicional para complementar sus ingresos económicos), indican, a un nivel de significancia de $p \geq 0.05$, que sólo están asociadas así:

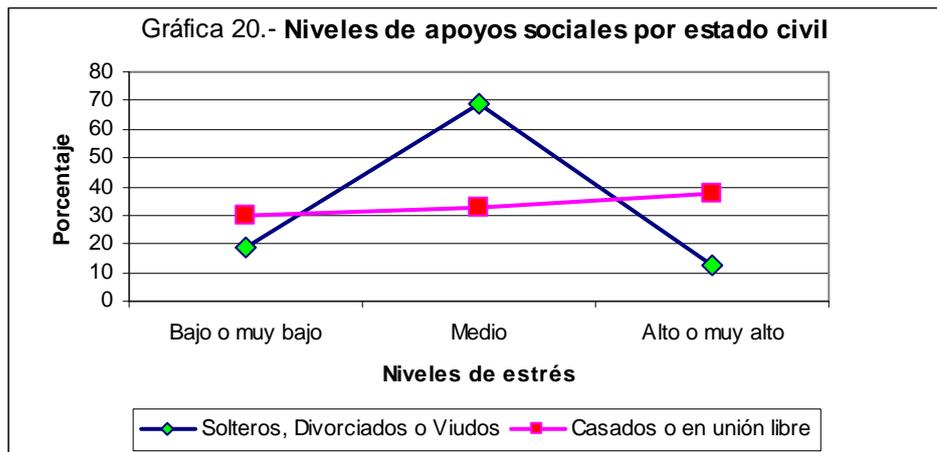
Niveles de estrés personal y la estabilidad laboral [$\chi^2(2) = 12.23$ $p = 0.002$]

Niveles de estrés en el trabajo y el grado académico [$\chi^2(4) = 10.05$, $p = 0.040$]

Niveles de apoyos sociales y el estado civil de los profesores [$\chi^2(2) = 6.28$, $p = 0.043$].

Las gráficas 18, 19 y 20 ilustran su comportamiento. Los niveles de estrés personal son mayores en los profesores interinos que en los definitivos (funcionarios); los niveles de estrés en el trabajo son mayores en los profesores con doctorado y posdoctorado, seguidos por los que cuentan con maestría o especialidad y los que tienen únicamente alguna licenciatura; los solteros, divorciados o viudos presentan una distribución normalizada respecto a los apoyos que reciben de la sociedad, mientras que los casados o que están en unión libre se perciben mayores apoyos sociales.





Las diferencias de las relaciones no mencionadas no son significativas, sugiriendo que las diferencias que existen son producto del azar y, por lo tanto, no están asociadas entre ellas.

Para concluir la exposición de los resultados obtenidos en la UAM, se debe señalar que 67.9% de los académicos considera que su carga de trabajo es alta o excesiva, 50.9% percibe que su nivel de estrés se incrementó en los últimos dos años y sólo 15.1% considera que disminuyó (anexo 5).

5.3.- En la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

A manera de síntesis, lo más sobresaliente de las características de los académicos de la UMCE que participaron en el estudio es la siguiente:

- a. De los 48 participantes, 18.8% fue de la Facultad de Ciencias Básicas, 37.5% de la Facultad de Filosofía y Letras, 25.0% de la Facultad de Artes y Educación Física y 18.8% de la Facultad de Historia, Geografía y Letras.
- b. 66.7% son asociados y 33.3% son titulares.
- c. 87.5% son definitivos y 12.5% son interinos.
- d. 77.1% tiene una antigüedad académica igual o mayor a los 20 años.
- e. 39.6% son varones y 60.4% son mujeres.
- f. El 87.5% tiene 50 años o más de edad.
- g. 70.8% está casado(a) o tiene compañero(a) viviendo en unión libre y 29.2% es soltero(a), divorciado(a) o viudo(a).
- h. 16.7% tiene la licenciatura como nivel máximo de estudios, 64.6% tiene el magíster y 18.8% tiene el doctorado o el posdoctorado.

- i. En cuanto a los dependientes económicos, 62.5% tiene entre 1 y 3, 8.3% tiene entre 4 y 6 y 29.2% no tiene.
- j. 58.3% ha ocupado un cargo de gestión en los últimos dos años.
- k. 60.4% no hace ninguna actividad adicional a la que realiza en la UMCE.

5.3.1. Mediciones.

La comparación de los puntajes medios de apoyos y estrés manifestados por los académicos de la UMCE y los baremos, obtenidos para la población económicamente activa de la zona metropolitana de la Ciudad de México, indica que los apoyos tanto personales como los que reciben en el trabajo y de la sociedad son mayores que sus niveles de estrés en las mismas dimensiones (anexo 2), debiendo destacar que todos los niveles de estrés y apoyos son normales (ver tabla 17).

	Puntuación media					
	Estrés Personal	Apoyo Personal	Estrés en el Trabajo	Apoyo en el Trabajo	Estrés Social	Apoyo Social
UMCE	58.94 (Normal)	92.31 (Normal)	60.35 (Normal)	91.63 (Normal)	50.19 (Normal)	94.44 (Normal)

Tabla 17.- Puntajes medios de estrés y apoyos manifestados por los académicos de la UMCE

Por otro lado, al comparar las tres dimensiones de análisis entre el apoyo y el estrés para cada área (personal, en el trabajo y social), la menor diferencia se hace presente entre el estrés en el trabajo y el apoyo que reciben de la UMCE, en otras palabras, en el trabajo tienen un mayor nivel de estrés y menores apoyos que en el área personal y social.

Sin demeritar los resultados anteriores, se debe considerar como de mayor importancia el balance que se presenta entre los niveles de estrés y de apoyos, es decir, se deben calcular las diferencias aritméticas entre ambos niveles. La tabla 18 muestra este balance (positivo). Por consiguiente, el nivel de la satisfacción laboral es de 31.28.

El instrumento SWS-Survey también nos dio la posibilidad de obtener el nivel de acuerdo de los académicos de la UMCE respecto al sueldo que perciben de la Universidad. Encontramos, en promedio, que 50% de los académicos frecuentemente o muy

frecuentemente está de acuerdo con su sueldo, 31.25% ocasionalmente y 18.75% nunca o casi nunca. En una escala de cero a diez, la calificación promedio respecto al nivel de acuerdo sobre el sueldo es de 6.62. La gráfica 21 muestra los porcentajes obtenidos.

	Balance entre los niveles de estrés y apoyos (Diferencia aritmética entre estrés y apoyos)		
	Área Personal	Área Laboral	Área Social
UMCE	33.37	31.28	44.25

Tabla 18.- Diferencias aritméticas entre los niveles de estrés y apoyos manifestadas por los académicos de la UMCE.



5.3.2. Dependencias y correlaciones.

Los resultados obtenidos en las pruebas de correlación de Pearson, Kendall y Spearman entre los apoyos en el trabajo y el sueldo (anexo 3). Los valores de la tabla 19 indican que, para los académicos, el sueldo no está asociado con los apoyos laborales.

	Satisfacción con el sueldo		
	Correlación de Pearson	Correlación de Kendall	Correlación de Spearman
Apoyos en el trabajo	0.331	0.261	0.294

Tabla 19.- Correlación entre apoyos en el trabajo y satisfacción con el sueldo

Los resultados de las pruebas de para calcular la dependencia de los niveles de estrés y apoyos totales del personal académico de la UMCE respecto a los niveles de estrés y apoyos

en cada una de las áreas (personal, laboral-organizacional y social-situacional), se muestran en el diagrama 3 y en las tablas 20 y 21. Asimismo, en la figura y tablas referidas se muestran los resultados de las correlaciones entre los niveles de estrés y apoyos del personal académico.

Índices. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	
BENTLER-BONETT NORMED FIT INDEX =	0.901
BENTLER-BONETT NON-NORMED FIT INDEX =	0.617
COMPARATIVE FIT INDEX (CFI) =	0.923
BOLLEN (IFI) FIT INDEX =	0.935
MCDONALD (MFI) FIT INDEX =	0.948
ROOT MEAN-SQUARE ERROR OF APPROXIMATION (RMSEA) =	0.191
90% CONFIDENCE INTERVAL OF RMSEA	(0.031, 0.351)

Tabla 20.- Índices del cálculo para el caso de los académicos de la UMCE

Solución estandarizada					R-cuadrada
ep =	V1 =	0.876*ET +	0.260*AT		0.513
ap =	V2 =		0.815*AT +	0.579E2	0.665
et =	V3 =	0.888ET +	0.707*AT		0.873
at =	V4 =		0.930*AT		0.864
es =	V5 =	0.876*ET			0.768
as =	V6 =		0.869AT		0.755

Tabla 21.- Ecuaciones estructurales (solución estandarizada) del cálculo para el caso de los académicos de la UMCE

Con un RMSEA = 0.19 no estamos en condiciones de afirmar que la modelación propuesta sea adecuada, sin embargo, podemos considerarla como una aproximación. Tomando en cuenta esta amonestación, advertimos que los valores calculados indican que el estrés total y el total de apoyos dependen fuertemente del estrés y los apoyos en las tres áreas consideradas (personal, laboral-organizacional y social-situacional) y NO de una sola de ellas. También nos dicen que el estrés total y los apoyos totales tienen una alta correlación negativa que indica que a mayor nivel de apoyos, menor nivel de estrés. Por último, nos revelan que los niveles de estrés laboral dependen de los apoyos totales que reciben.

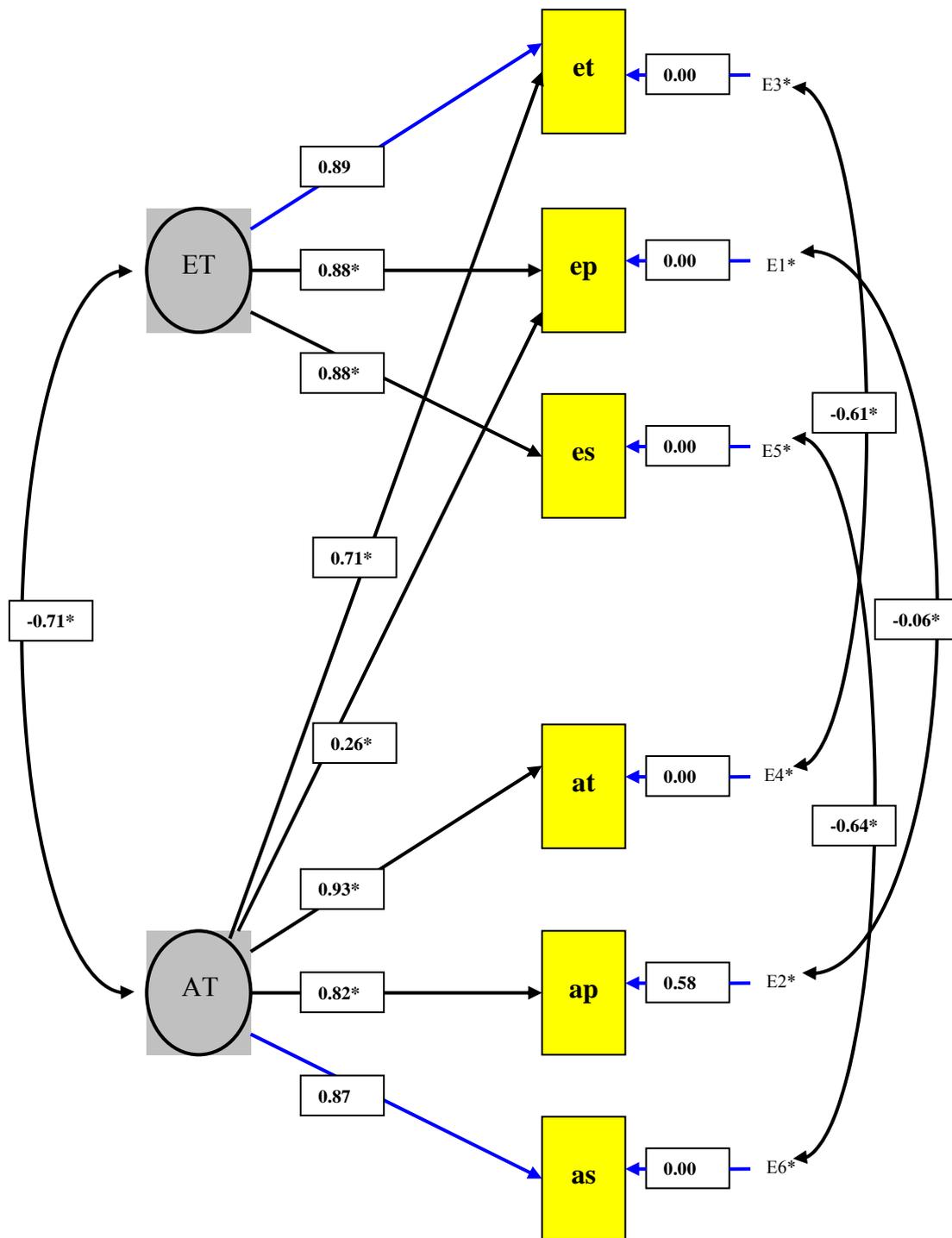


Diagrama 3.- Valores de los factores de dependencia de los niveles de estrés y apoyos totales del personal académico de la UMCE respecto a los niveles de estrés y apoyos en cada una de las áreas y los valores de las correlaciones entre sus los niveles de estrés y apoyo, donde: ET.- estrés total; AT.- apoyos totales; et.- estrés en el trabajo; ep.- estrés personal; es.- estrés social; at.- apoyos en el trabajo; ap.- apoyo personal; as.- apoyo social.

5.3.3. Asociaciones.

Los resultados de las pruebas chi cuadrado (anexo 4) que se realizaron a un nivel de significancia de $p \geq 0.05$ muestran lo siguiente:

En el área personal. Los niveles de estrés y apoyos que manifiestan los académicos de la UMCE, en el área personal, no dependen de su sexo, edad, estado civil, número de dependientes económicos, turno, horas trabajadas por semana, si han ocupado algún cargo académico administrativo en los últimos dos años y si tienen o no alguna otra actividad adicional para complementar sus ingresos económicos; las diferencias que se presentan son producto del azar y, por lo tanto, sus niveles de estrés y apoyos personales no están asociados a estas variables. En estas pruebas, sin embargo, se encontró que sí existen diferencias significativas en tres niveles de estrés y en uno de apoyo. A saber, en el área personal, se identificaron las siguientes asociaciones:

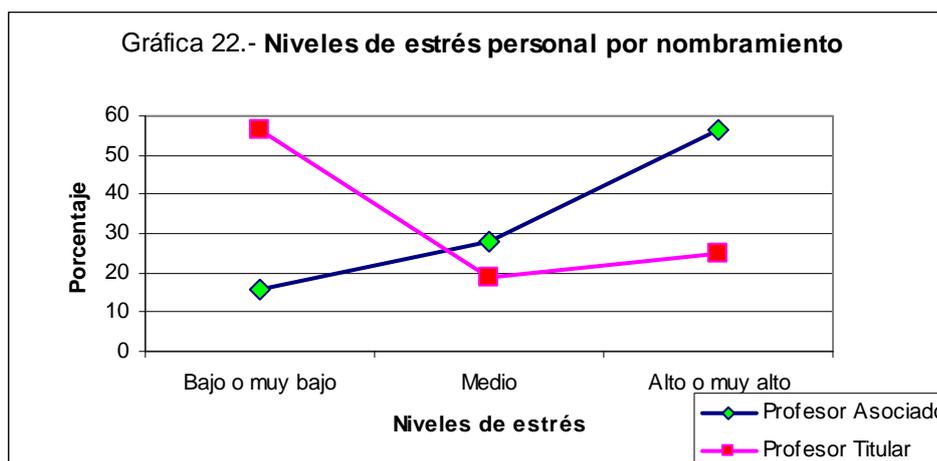
Niveles de estrés personal y nombramiento académico [$\chi^2 (2) = 8.68, p = 0.013$].

Niveles de estrés personal y estabilidad laboral [$\chi^2 (2) = 8.10, p = 0.017$].

Niveles de estrés personal y antigüedad académica [$\chi^2 (4) = 11.44, p = 0.022$].

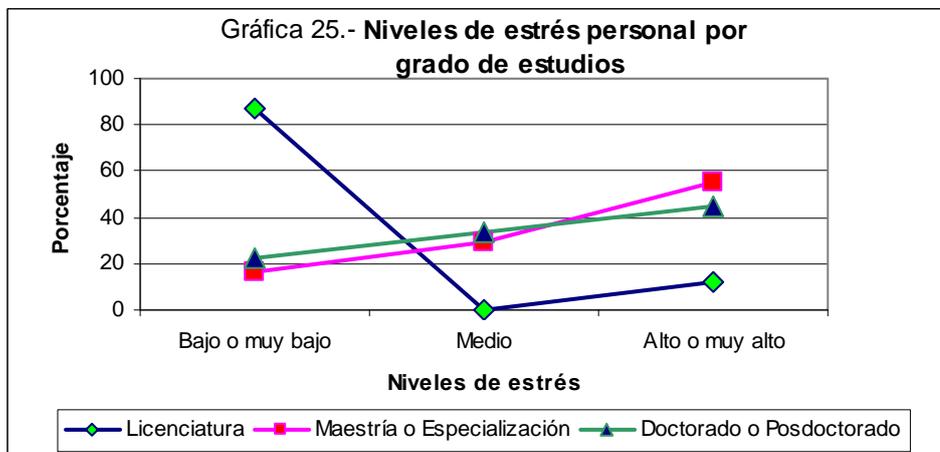
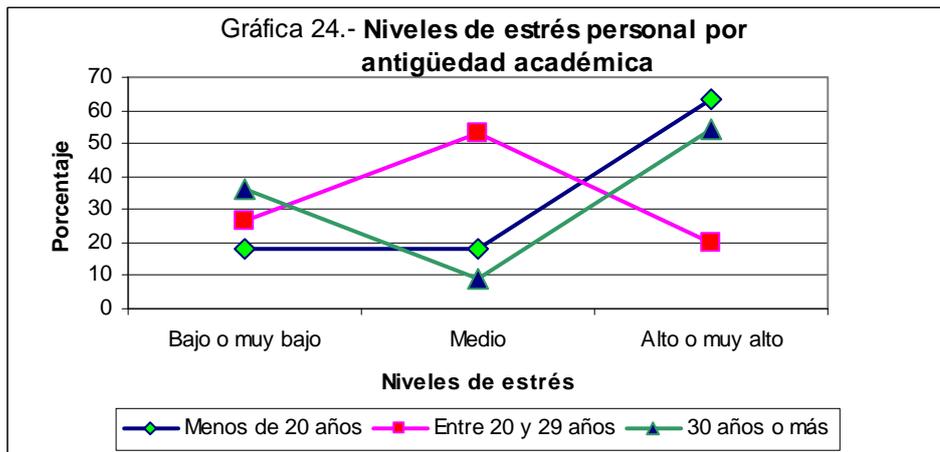
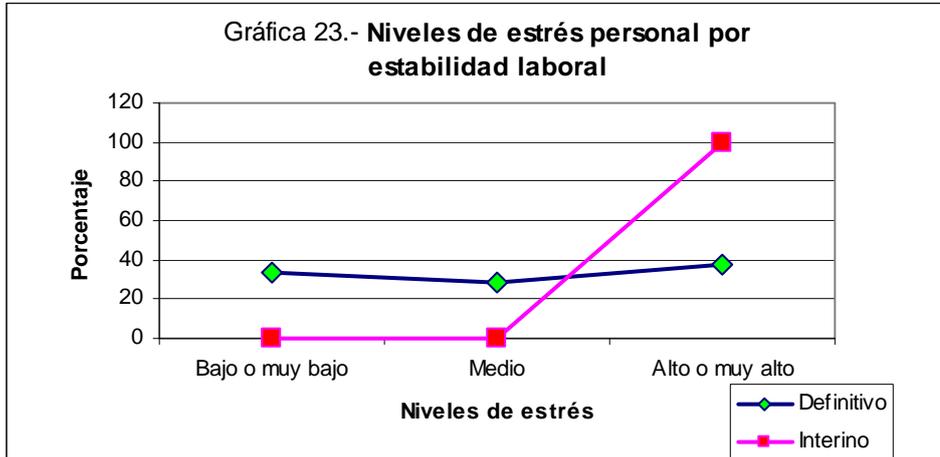
Niveles de apoyos personales y grado de estudios [$\chi^2 (4) = 16.23, p = 0.003$].

En la gráfica 22 se puede observar que los niveles de estrés personal son mayores en los profesores interinos que en los definitivos.



Las gráficas 23, 24 y 25 ilustran lo siguiente: en los académicos que no cuentan con estabilidad laboral, los niveles de estrés personal son muy altos mientras que en los definitivos son uniformes. Quienes tienen entre 20 y 29 años de antigüedad académica presentan una

distribución normal respecto a sus niveles de estrés personal, los que tienen menos de 20 años padecen de altos niveles y los que cuentan con más de 30 años manifiestan niveles o muy bajos o muy altos; los que cuentan con maestría o especialización tienen los niveles más altos de estrés personal, seguidos por los que tienen doctorado o posdoctorado y quienes sólo tienen alguna licenciatura cuentan con los niveles más bajos.



Área laboral. Los niveles de estrés y apoyos que manifiestan los académicos de la UMCE, no dependen de su antigüedad académica, sexo, estado civil, número de dependientes económicos, turno, horas trabajadas por semana, si han ocupado algún cargo académico administrativo en los últimos dos años y si tienen o no alguna otra actividad adicional para complementar sus ingresos económicos; las diferencias que se presentan son producto del azar y, por lo tanto, sus niveles de estrés y apoyos personales no están asociados a estas variables. En estas pruebas, sin embargo, se encontró que sí existen diferencias significativas en dos niveles de estrés y en cuatro niveles de apoyo. A saber, en el área laboral, se identificaron las siguientes asociaciones:

Niveles de estrés en el trabajo y estabilidad laboral [$\chi^2(2) = 6.45, p = 0.040$].

Niveles de estrés en el trabajo y grado de estudios [$\chi^2(4) = 9.62, p = 0.047$].

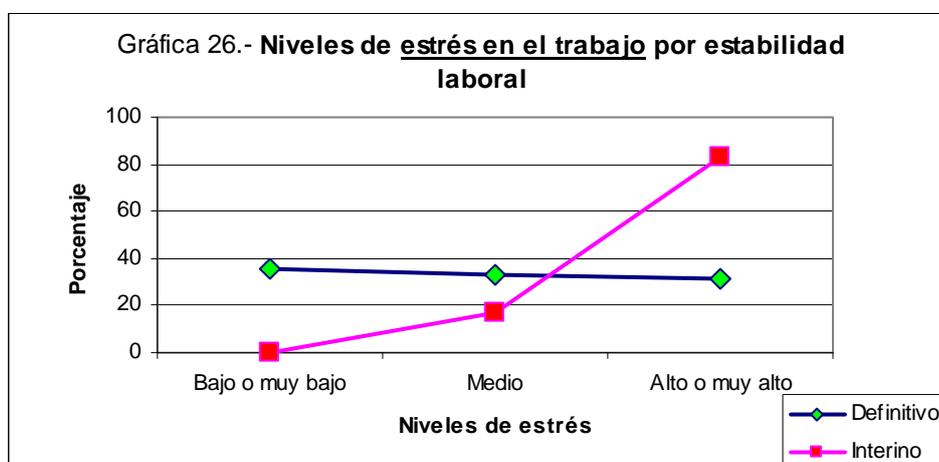
Niveles de apoyos en el trabajo y nombramiento [$\chi^2(2) = 6.21, p = 0.045$].

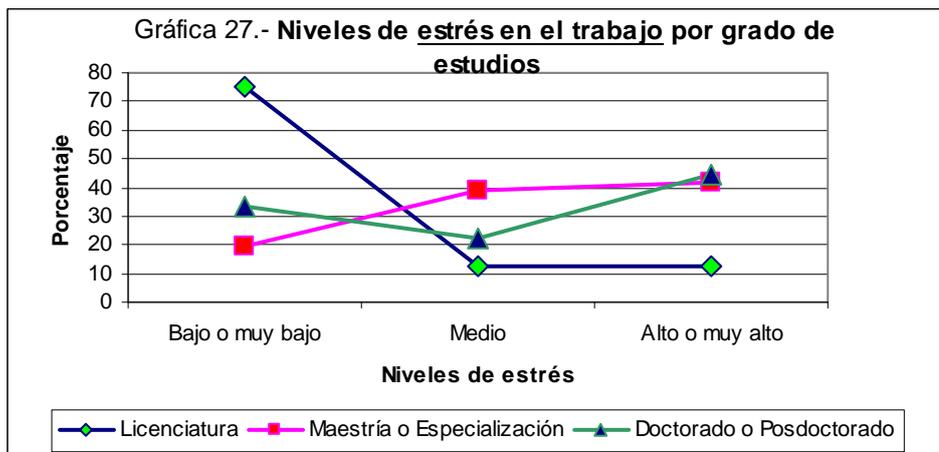
Niveles de apoyos en el trabajo y estabilidad laboral [$\chi^2(2) = 6.40, p = 0.041$].

Niveles de apoyos en el trabajo y edad [$\chi^2(4) = 12.01, p = 0.017$].

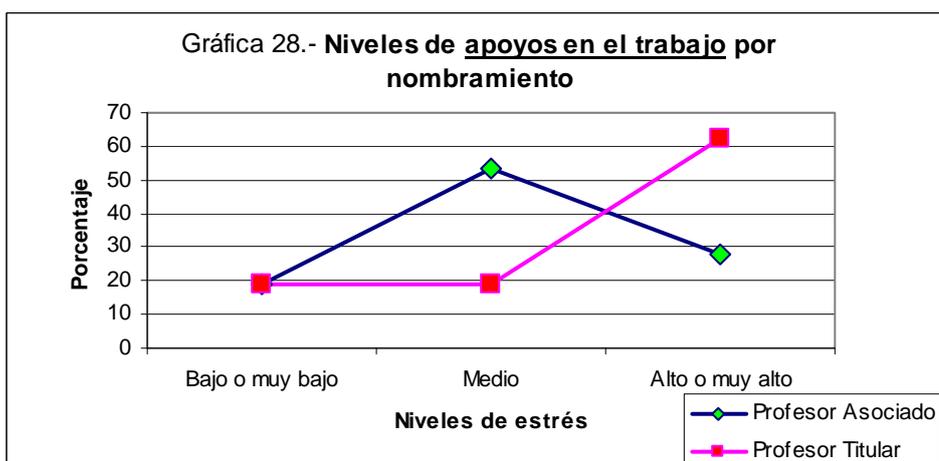
Niveles de apoyos en el trabajo y grado de estudios [$\chi^2(4) = 11.12, p = 0.025$].

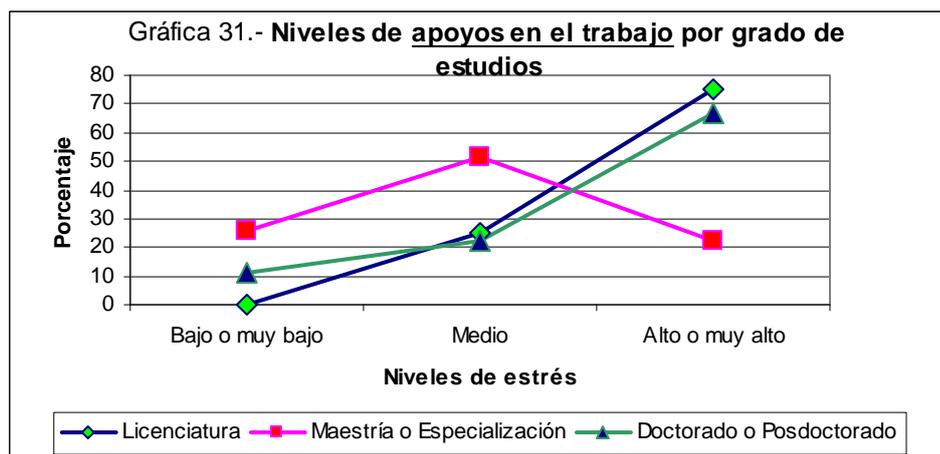
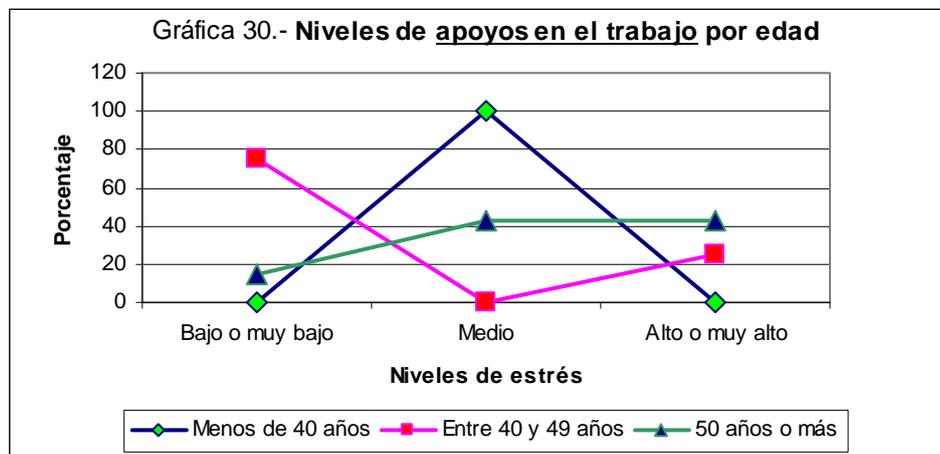
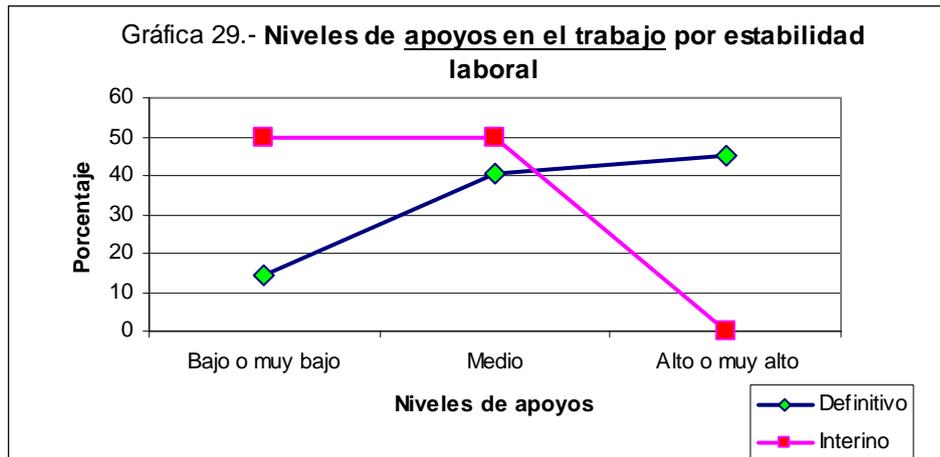
Las gráficas 26 y 27 nos ilustran lo siguiente: al igual que en el caso de los niveles de estrés personal, en los académicos que no cuentan con estabilidad laboral, los niveles de estrés en el trabajo son muy altos mientras que en los definitivos son menores: asimismo y en términos generales, a mayor grado académico, mayor estrés en el trabajo, los que cuentan con un nivel de estudios a nivel de licenciatura tienen bajos niveles, los maestros o especialistas manifiestan una distribución normal y los niveles de quienes cuentan con mayores grados de estudios son o muy bajos o muy altos.





Las gráficas 28, 29, 30 y 31 ilustran lo siguiente: los profesores asociados presentan una distribución normalizada y los titulares tienen altos niveles de apoyos en el trabajo; quienes cuentan con estabilidad laboral son mayormente apoyados que los interinos; todos los académicos que participaron en el estudio y que tienen menos de 40 años de edad se perciben con apoyos medios en el trabajo, los mayores de 50 años con altos niveles y los que tienen entre 40 y 49 años cuentan con niveles bajos de apoyo en su Universidad; los apoyos que reciben los académicos con grado de estudio de maestría o especialidad presentan una distribución normalizada mientras que los que cuentan sólo con el título de licenciatura y los que cuentan con los más altos grados de estudio, reciben los mayores apoyos laborales.





Área social. Los niveles de estrés y apoyos que manifiestan los académicos de la UMCE, no dependen del sexo, edad, grado de estudios, número de dependientes económicos, si han

ocupado algún cargo académico administrativo en los últimos dos años o si tienen alguna otra actividad adicional para complementar sus ingresos económicos; las diferencias que se presentan son producto del azar y, por lo tanto, sus niveles de estrés y apoyos personales no están asociados con estas variables. En estas pruebas, sin embargo, se encontró que sí existen diferencias significativas en cuatro niveles de estrés y tres de apoyos. A saber, en el área laboral las asociaciones relacionadas al estrés social son:

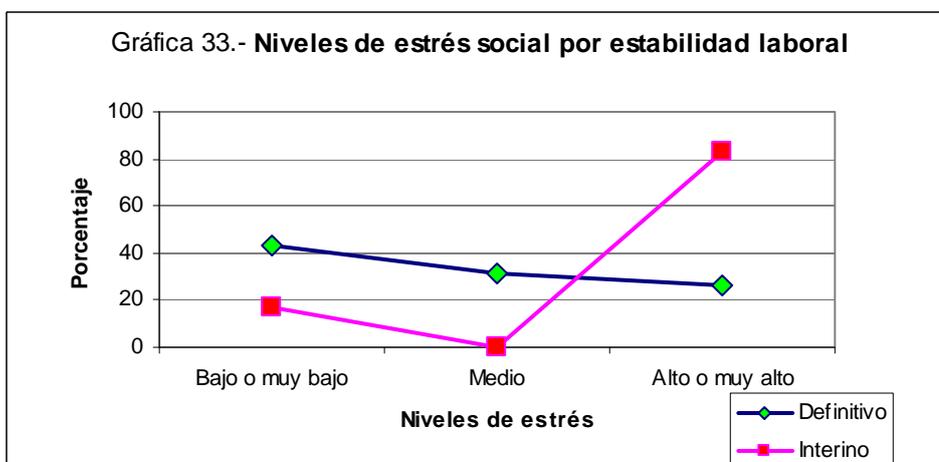
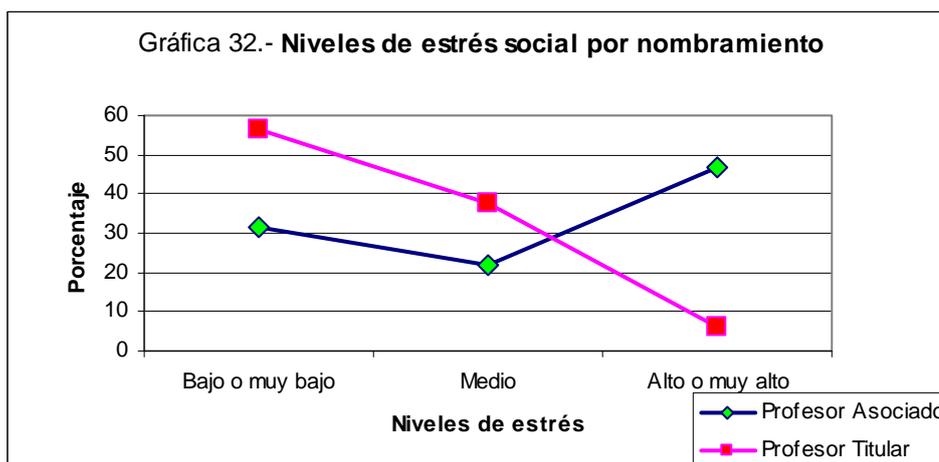
Niveles de estrés social y nombramiento [$\chi^2(2) = 7.93$, $p = 0.019$].

Niveles de estrés social y estabilidad laboral [$\chi^2(2) = 7.91$, $p = 0.019$].

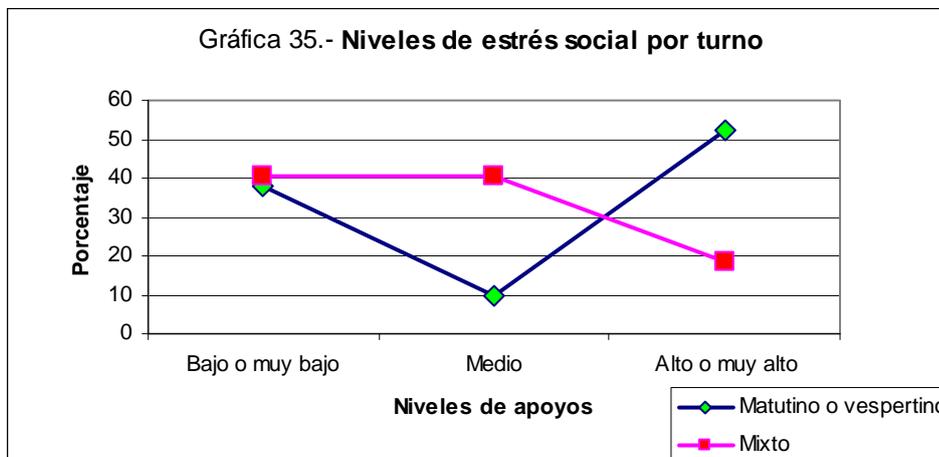
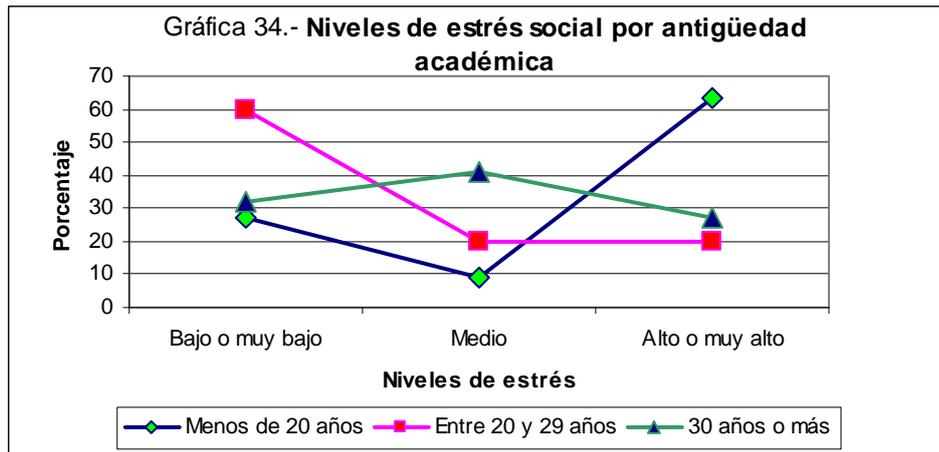
Niveles de estrés social y antigüedad académica [$\chi^2(4) = 9.55$, $p = 0.049$].

Niveles de estrés social y turno [$\chi^2(2) = 8.34$, $p = 0.015$].

Las gráficas 32 y 33 ilustran lo siguiente: los profesores titulares y los que cuentan con estabilidad laboral manifiestan bajos niveles de estrés social, contrario a lo que ocurre con los asociados y los interinos.



Las gráficas 34 y 35 ilustran lo siguiente: en términos generales se puede decir que en los académicos con antigüedad laboral de 30 años o más, sus niveles de estrés son normales, los que tienen entre 20 y 29 años sus niveles son bajos y los que tienen menos de 20 años presentan altos niveles de estrés; respecto al turno de trabajo, quienes trabajan en un solo turno (matutino o vespertino) manifiestan altos niveles de estrés social.



Las asociaciones relacionadas al apoyo social son:

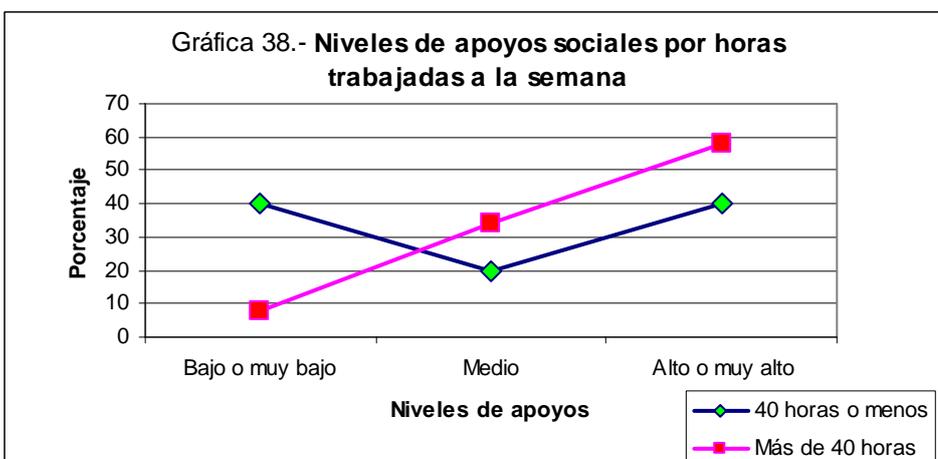
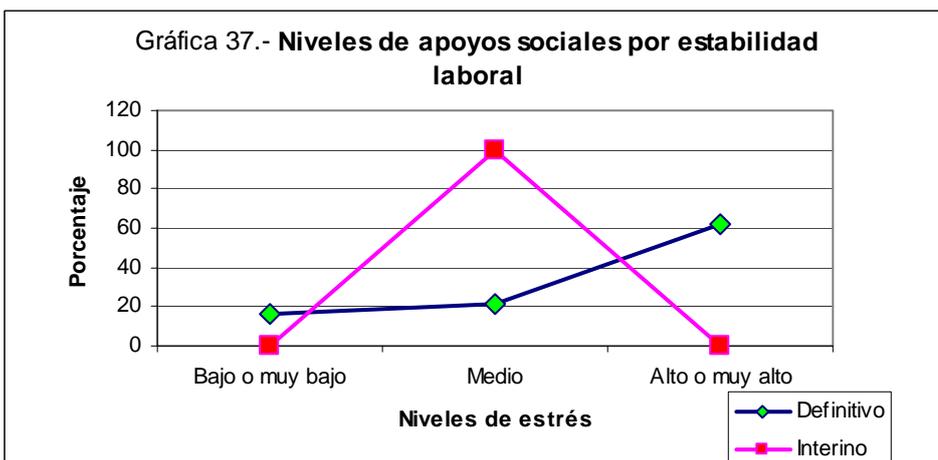
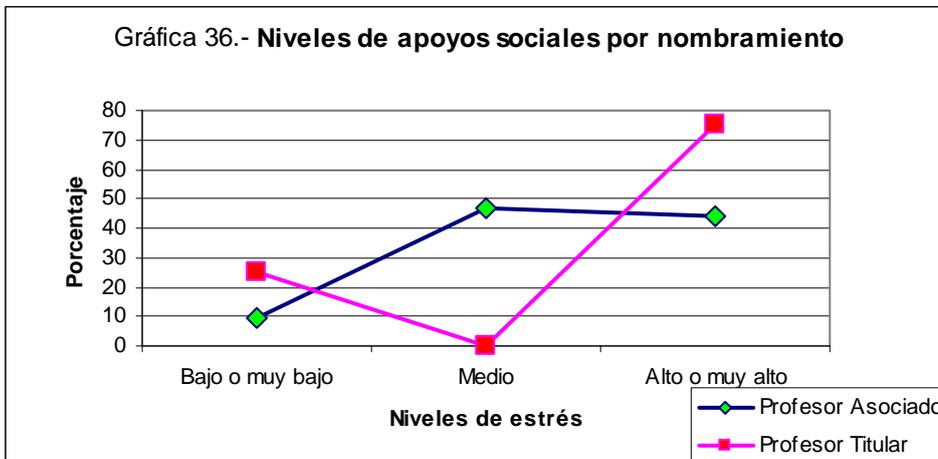
Niveles de apoyos sociales y nombramiento [$\chi^2(2) = 11.21, p = 0.004$].

Niveles de apoyos sociales y estabilidad laboral [$\chi^2(2) = 15.09, p = 0.001$].

Niveles de apoyos sociales y horas trabajadas por semana [$\chi^2(2) = 6.58, p = 0.037$].

Las gráficas 36, 37 y 38 ilustran lo siguiente: al igual que en el área laboral, los profesores titulares, los que tienen estabilidad en el trabajo y los que trabajan más de 40 horas a la

semana reciben mayores apoyos de la sociedad que los que son asociados, interinos y de aquellos que trabajan menos de 40 horas a la semana.



Para concluir la exposición de los resultados obtenidos en la UMCE, se debe decir que 75.0% de los académicos considera que su carga de trabajo es alta o excesiva, 47.9% percibe que su nivel de estrés se incrementó en los últimos dos años y sólo 14.6% considera que disminuyó (anexo 5).

5.4. Comparativos entre UNAM, UAM y UMCE.

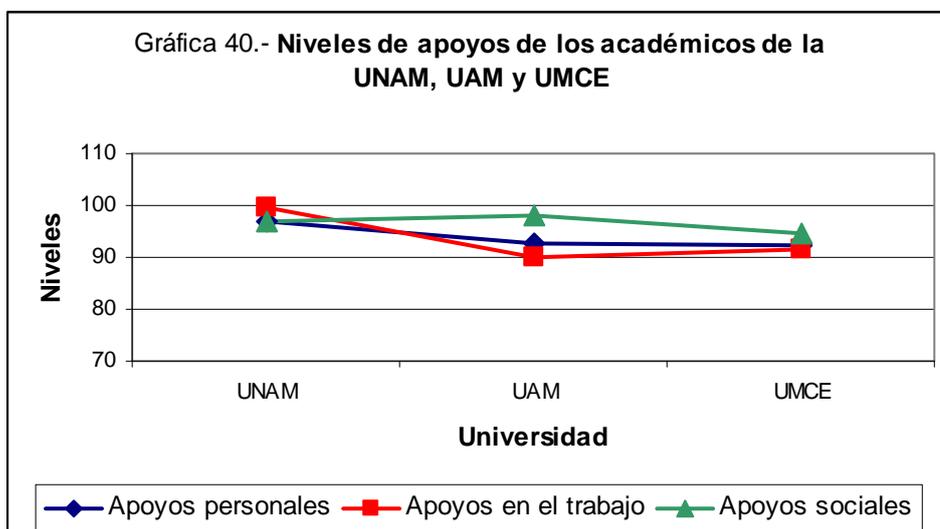
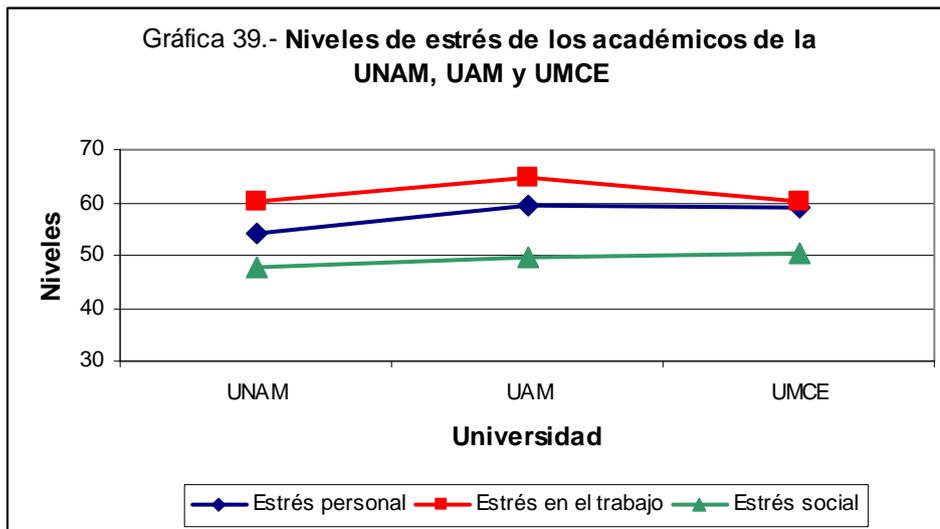
Los resultados obtenidos para las tres universidades se pueden comparar en la tabla 22 y en las gráficas 39 y 40. A partir de la tabla referida se obtuvo la diferencia aritmética de los niveles medios de estrés y de apoyos, al resultado se le identificó como el “balance” entre estrés y apoyos (tabla 23 y gráfica 41). Los resultados positivos indican que los académicos cuentan con mayores niveles de apoyos que de estrés en cada una de las tres áreas. A mayor el resultado, mejor el balance.

	Niveles de estrés y apoyos					
	Estrés Personal	Apoyo Personal	Estrés en el Trabajo	Apoyo en el Trabajo	Estrés Social	Apoyo Social
UNAM	54.18 (Normal)	96.88 (Alto)	60.02 (Normal)	99.73 (Alto)	47.79 (Normal)	96.97 (Alto)
UAM	59.34 (Normal)	92.85 (Normal)	64.70 (Alto)	89.91 (Normal)	49.75 (Normal)	98.13 (Alto)
UMCE	58.94 (Normal)	92.31 (Normal)	60.35 (Normal)	91.63 (Normal)	50.19 (Normal)	94.44 (Normal)

Tabla 22.- Niveles de estrés y apoyos de los académicos de la UNAM, la UAM y la UMCE

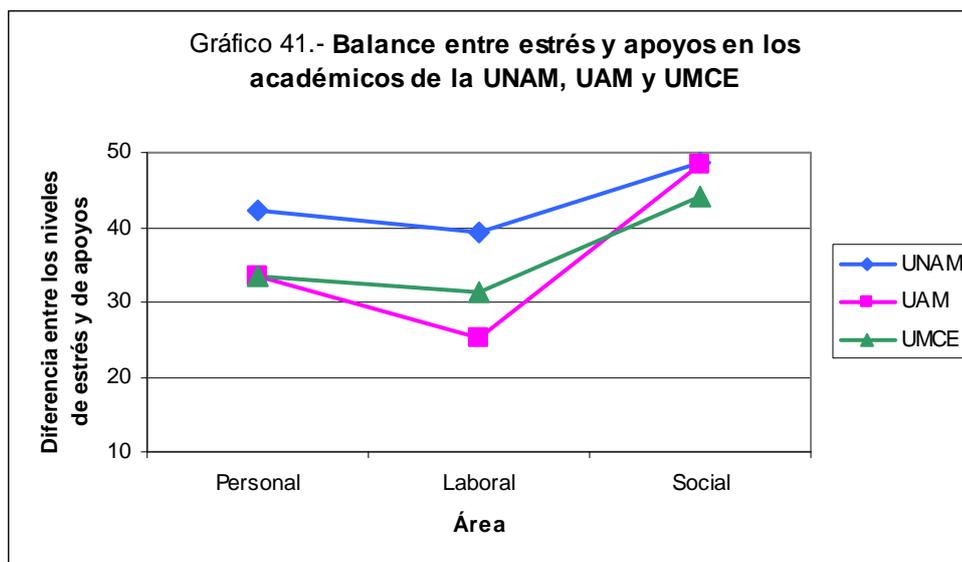
Universidad	Áreas		
	Personal	Laboral	Social
UNAM	42.32	39.39	48.80
UAM	33.51	25.21	48.38
UMCE	33.37	31.28	44.25
Media	36.40	31.96	47.14

Tabla 23.- Balance entre los niveles medios de estrés y apoyos de los académicos de la UNAM, la UAM y la UMCE



Los resultados muestran que en el área personal los académicos de la UNAM manifiestan tener un mejor balance entre los factores estresantes y los apoyos con que cuentan para enfrentarlos, seguidos por los de la UAM y los de la UMCE, respectivamente. Sobre el área laboral ocurre lo mismo exceptuando que los de la UMCE superan a los de la UAM. Finalmente, en el área social los académicos de la UNAM y de la UAM están mejor ubicados que los de la UMCE.

Un segundo análisis consistió en calcular la asociación entre las variables demográficas de los académicos de las tres universidades. En el anexo 6 se muestran los valores obtenidos de chi-cuadrado y en la tabla 24 se expone lo más relevante de las diferencias encontradas.



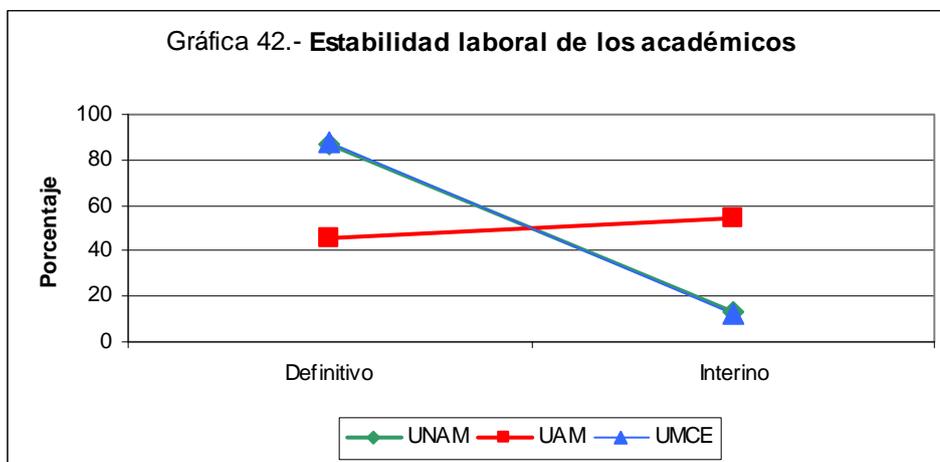
De éstos se desprende que sí existen diferencias significativas entre las tres universidades respecto a la estabilidad laboral, antigüedad académica, sexo, edad, grado de estudios, número de dependientes económicos, turno, horas que trabajan a la semana, por desempeñar algún cargo académico administrativo y por realizar actividades adicionales para complementar sus ingresos económicos.

VARIABLE	UNIVERSIDAD		
	UNAM	UAM	UMCE
Estabilidad laboral (Gráfica 42)	Definitivos: 86.6% Interinos: 13.4%	Definitivos: 45.3% Interinos: 54.7%	Definitivos: 87.5% Interinos: 12.5%
Antigüedad académica (Gráfica 43)	Con menos de 20 años: 20.1% Entre 20 y 29 años: 66.0% Con 30 años a más: 13.9%	Con menos de 20 años: 69.8% Entre 20 y 29 años: 22.6% Con 30 años a más: 7.5%	Con menos de 20 años: 22.9% Entre 20 y 29 años: 31.3% Con 30 años a más: 45.8%
Sexo (Gráfica 44)	Masculino: 58.4% Femenino: 41.6%	Masculino: 35.8% Femenino: 64.2%	Masculino: 39.6% Femenino: 60.4%
Edad de los académicos (Gráfica 45)	Menores de 40 años: 6.2% Entre 40 y 49 años: 37.8% 50 años o más: 56.0%	Menores de 40 años: 69.8% Entre 40 y 49 años: 22.6% 50 años o más: 7.5%	Menores de 40 años: 4.2% Entre 40 y 49 años: 8.3% 50 años o más: 87.5%

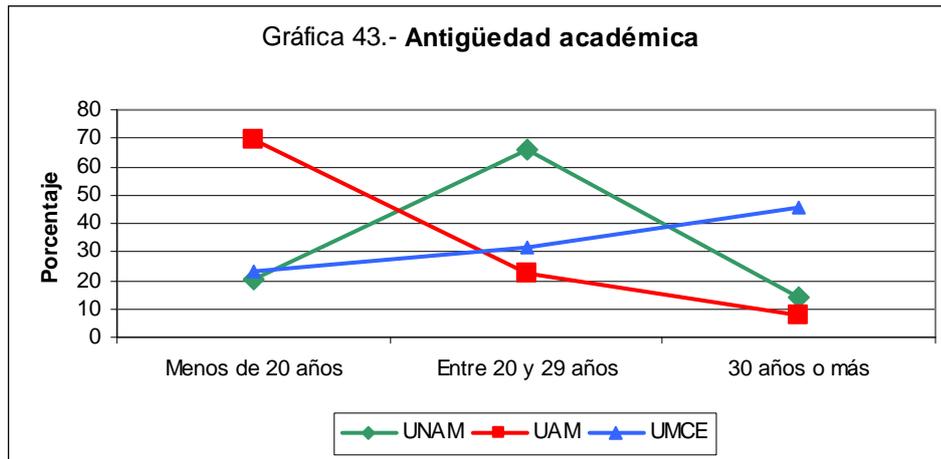
Tabla 24.- Variables demográficas en las que sí se estableció que existen diferencias significativas entre las tres universidades.

VARIABLE	UNIVERSIDAD		
	UNAM	UAM	UMCE
Grado de estudios (Gráfica 46)	Licenciatura: 34.9% Maestría o especialización: 43.1% Doctorado o posdoctorado: 22.0%	Licenciatura: 7.5% Maestría o especialización: 9.4% Doctorado o posdoctorado: 83.0%	Licenciatura: 16.7% Maestría o especialización: 64.6% Doctorado o posdoctorado: 18.8%
Nº de dependientes económicos (Gráfica 47)	Ninguno: 12.4% Entre 1 y 3: 76.6% Entre 4 y 6: 11.0%	Ninguno: 32.1% Entre 1 y 3: 58.5% Entre 4 y 6: 9.4%	Ninguno: 29.2% Entre 1 y 3: 62.5% Entre 4 y 6: 8.3%
Turno de trabajo (Gráfica 48)	Matutino o vespertino: 41.6% Mixto: 58.4%	Matutino o vespertino: 15.1% Mixto: 84.9%	Matutino o vespertino: 43.8% Mixto: 56.3%
Horas que trabajan por semana (Gráfica 49)	40 horas o menos: 49.3% más de 40 horas: 50.7%	40 horas o menos: 41.5% más de 40 horas: 58.5%	40 horas o menos: 20.8% más de 40 horas: 79.2%
Con cargo académico administrativo en los últimos dos años (Gráfica 50)	Sí: 20.1% No: 79.9%	Sí: 45.3% No: 54.7%	Sí: 58.3% No: 41.7%
Con actividad adicional para complementar sus ingresos económicos (Gráfica 51)	Sí: 12.9% No: 87.1%	Sí: 32.1% No: 67.9%	Sí: 39.6% No: 60.4%

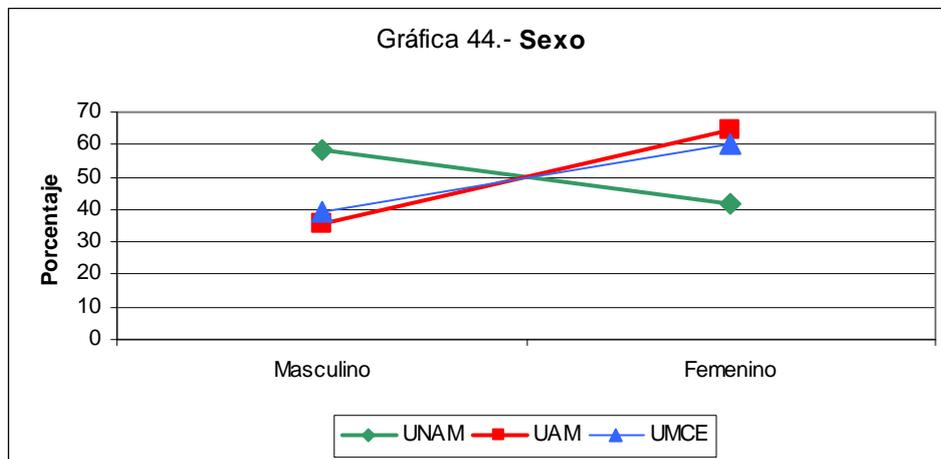
Tabla 24 (continuación).- Variables demográficas en las que sí se estableció que existen diferencias significativas entre las tres universidades.



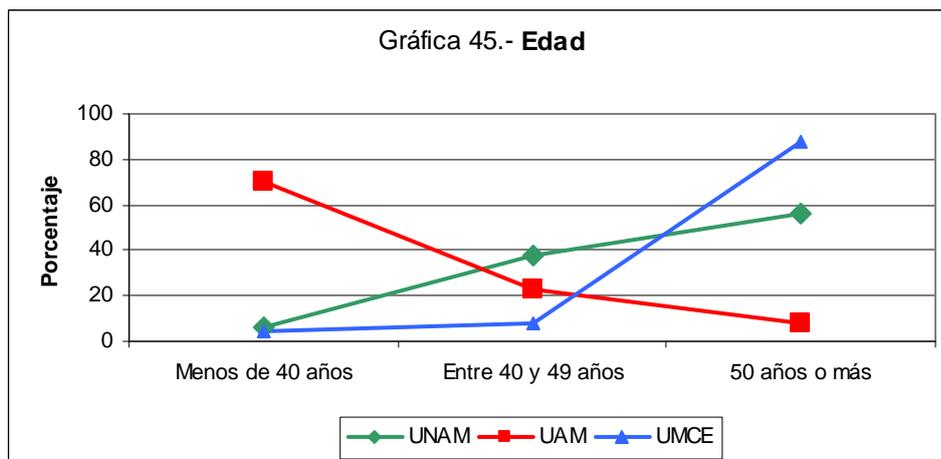
En la UAM existe menor estabilidad laboral [$\chi^2(2) = 46.73, p = 0.000$].



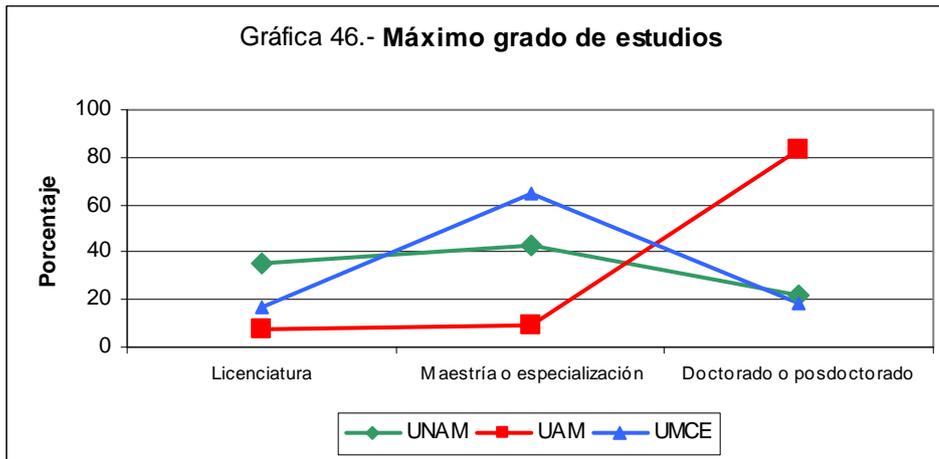
Respecto a la antigüedad académica, la UNAM tiene una distribución más cercana a la normal, la UAM cuenta con un personal académico joven mientras que en la UMCE ocurre lo contrario que en la UAM [$\chi^2(4) = 83.05$, $p = 0.000$].



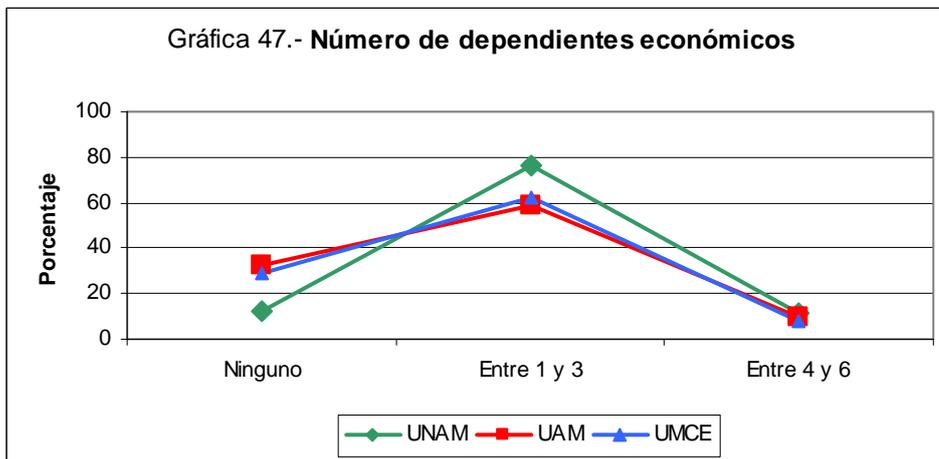
En la UNAM hay más académicos que académicas, contrario a lo que ocurre en la UAM y en la UMCE [$\chi^2(2) = 11.88$, $p = 0.003$].



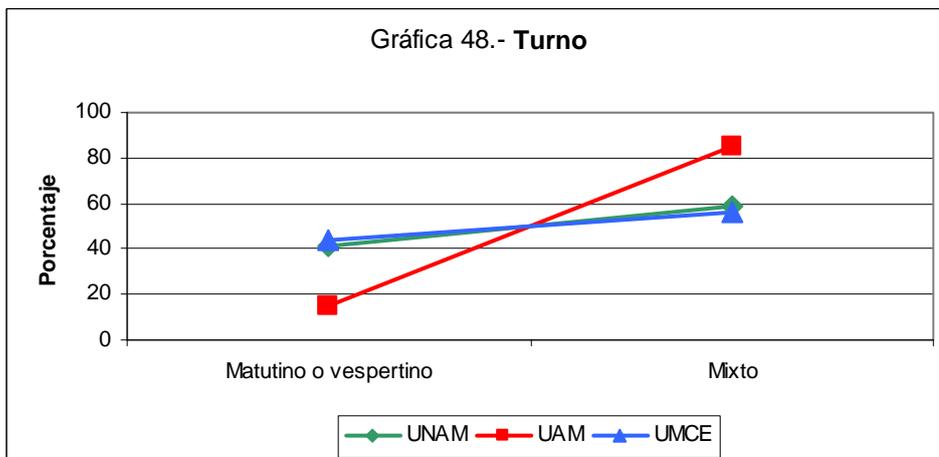
En la UMCE, su personal académico tiene 50 años o más de edad, contrario a lo que se presenta en la UAM, mientras que en la UNAM, poco más de la mitad tiene esa edad [$\chi^2(4) = 151.73$, $p = 0.000$].



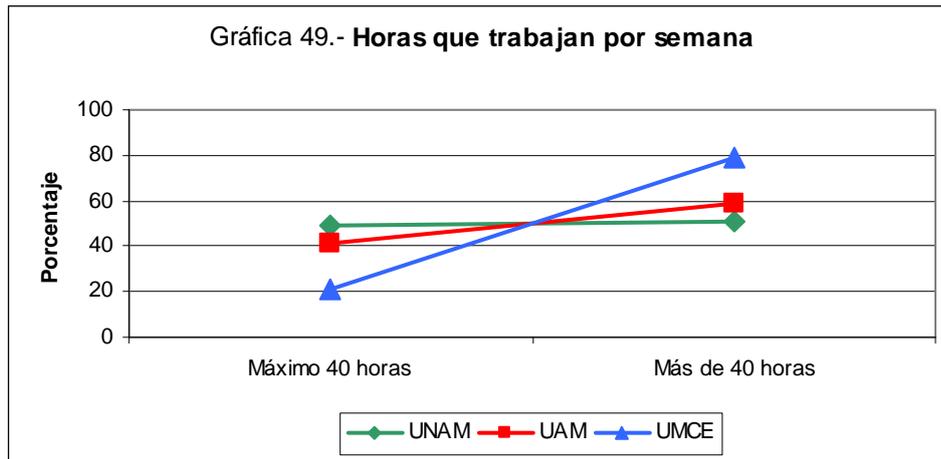
Respecto a los grados académicos de estudios, en la UAM la gran mayoría cuenta con el grado de doctor, en la UMCE se presenta una distribución más cercana a la normal y en la UNAM hay pocos doctores y la cantidad de licenciados es similar a la de quienes cuentan con alguna maestría [$\chi^2(4) = 86.09$, $p = 0.000$].



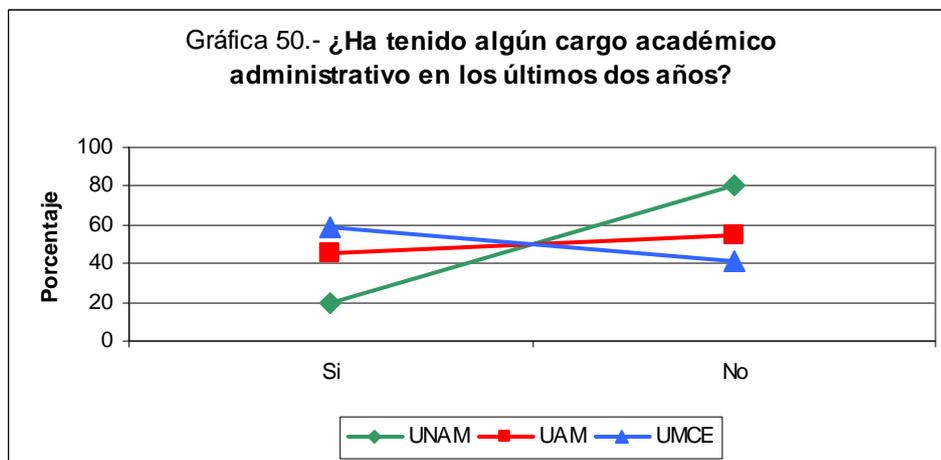
En la UNAM hay más académicos que tienen entre 1 y 3 dependientes económicos que los de la UAM y los de la UMCE [$\chi^2(4) = 15.32$, $p = 0.004$].



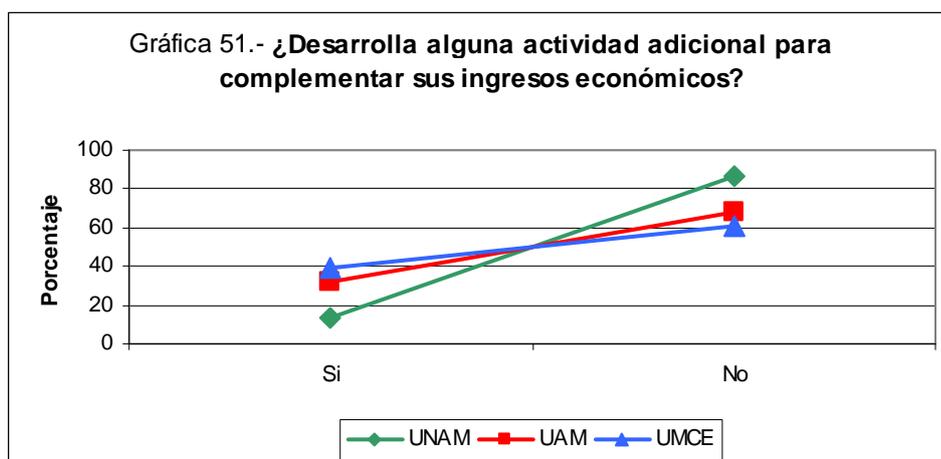
En la UAM, la gran mayoría trabaja en ambos turnos, diferente a lo que ocurre en la UNAM y en la UMCE [$\chi^2(2) = 13.68$, $p = 0.001$].



En la UMCE, trabajan un mayor número de horas por semana que en las otras dos universidades [$\chi^2(2) = 12.96, p = 0.002$].



En la UNAM, la gran mayoría a desempeñado algún cargo académico administrativo a diferencia de los de las otras dos universidades [$\chi^2(2) = 33.79, p = 0.000$].



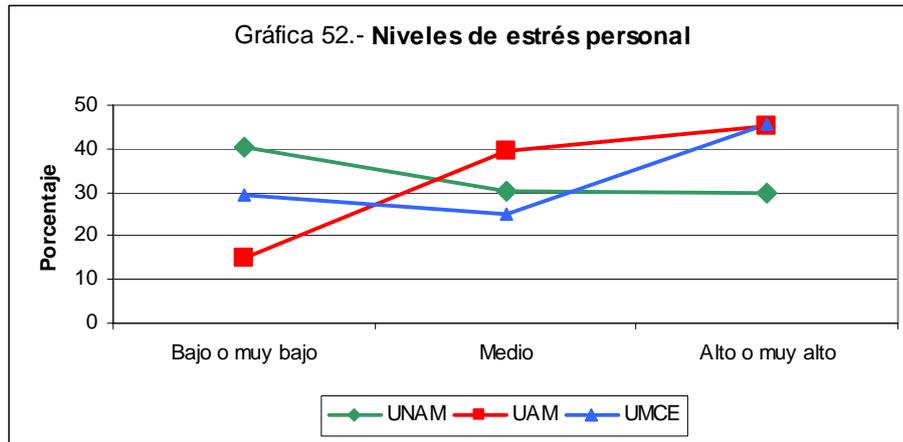
En las tres universidades, los académicos desempeñen alguna actividad adicional a la académica para complementar sus ingresos económicos. La mayor proporción se presenta en la UNAM, seguidos por los de la UAM y por los de la UMCE, respectivamente [$\chi^2(2) = 22.59, p = 0.000$].

Del mismo modo, se calculó la asociación entre los niveles de estrés y de apoyos de los académicos de las tres universidades. En el anexo 6 se muestran los valores obtenidos de chi-cuadrado y en la tabla 25 se expone lo más relevante de las diferencias encontradas.

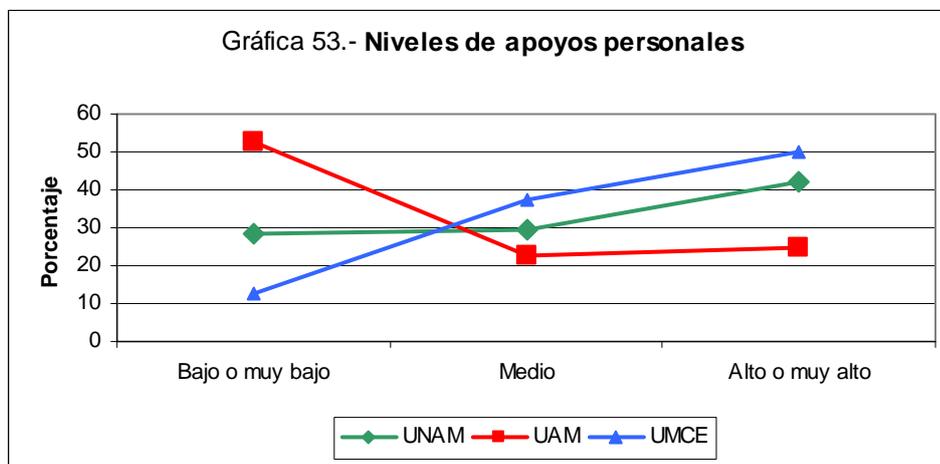
VARIABLE	UNIVERSIDAD		
	UNAM	UAM	UMCE
Niveles de estrés personal (Gráfica 52)	Bajos o muy bajos: 40.2% Medios: 30.1% Altos o muy altos: 29.7%	Bajos o muy bajos: 15.1% Medios: 39.6% Altos o muy altos: 45.3%	Bajos o muy bajos: 29.2% Medios: 25.0% Altos o muy altos: 45.8%
Niveles de apoyos personales (Gráfica 53)	Bajos o muy bajos: 28.2% Medios: 29.7% Altos o muy altos: 42.1%	Bajos o muy bajos: 52.8% Medios: 22.6% Altos o muy altos: 24.5%	Bajos o muy bajos: 12.5% Medios: 37.5% Altos o muy altos: 50.0%
Niveles de estrés laboral (Gráfica 54)	Bajos o muy bajos: 40.2% Medios: 27.8% Altos o muy altos: 32.1%	Bajos o muy bajos: 17.0% Medios: 35.8% Altos o muy altos: 47.2%	Bajos o muy bajos: 31.3% Medios: 31.3% Altos o muy altos: 37.5%
Niveles de apoyos laborales (Gráfica 55)	Bajos o muy bajos: 25.8% Medios: 31.6% Altos o muy altos: 42.6%	Bajos o muy bajos: 64.2% Medios: 24.5% Altos o muy altos: 11.3%	Bajos o muy bajos: 18.8% Medios: 41.7% Altos o muy altos: 39.6%
Niveles de apoyos sociales (Gráfica 56)	Bajos o muy bajos: 35.9% Medios: 27.8% Altos o muy altos: 36.4%	Bajos o muy bajos: 26.4% Medios: 43.4% Altos o muy altos: 30.2%	Bajos o muy bajos: 14.6% Medios: 31.3% Altos o muy altos: 54.2%

Tabla 25.- Niveles de estrés y apoyos en los que sí se estableció que existen diferencias significativas entre las tres universidades.

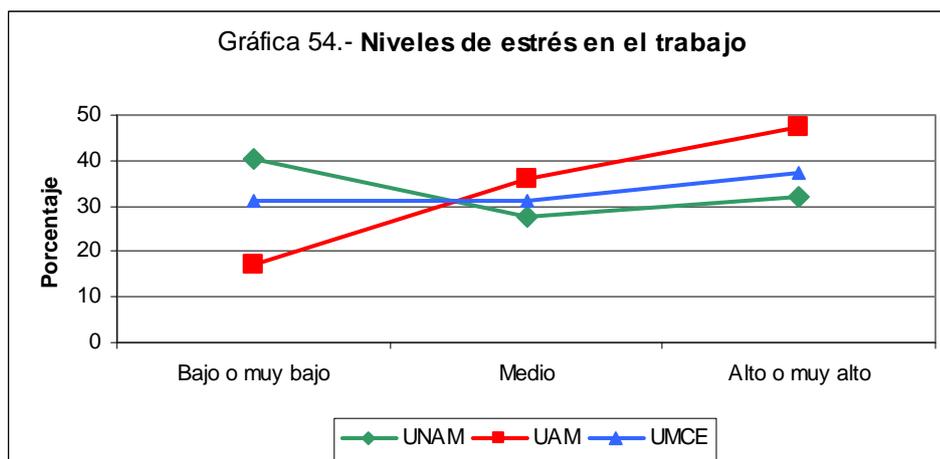
De éstos se desprende que sí existen diferencias significativas entre las tres universidades respecto a los niveles de estrés personal y laboral y los niveles de apoyos personales, laborales y sociales manifestados en sus académicos.



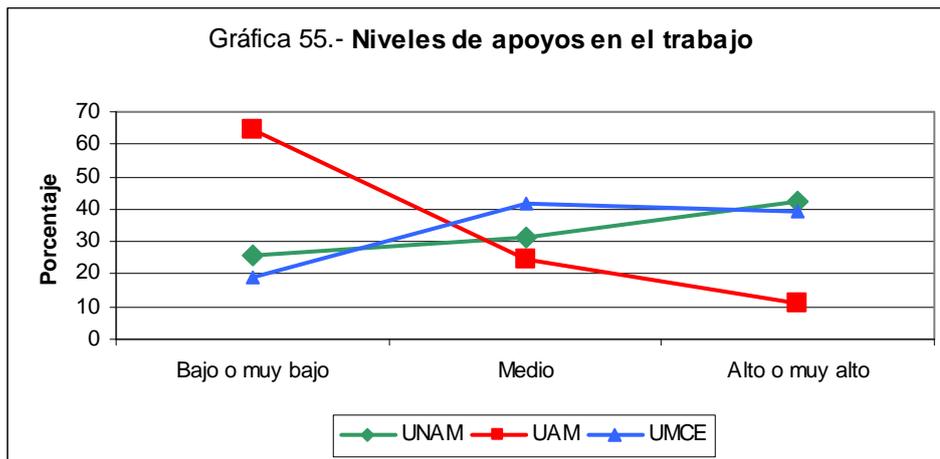
$\chi^2(4) = 15.02, p = 0.005$



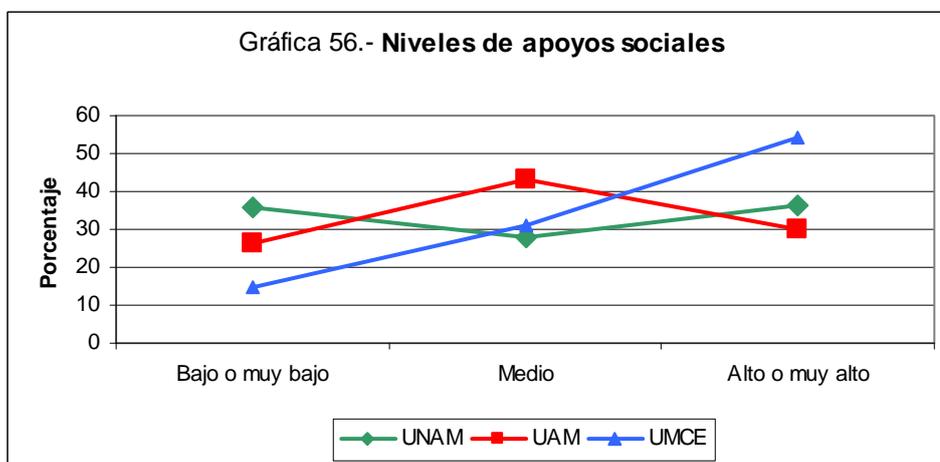
$\chi^2(4) = 20.76, p = 0.000$



$\chi^2(4) = 10.52, p = 0.033$



$$\chi^2(4) = 36.39, \quad p = 0.000$$

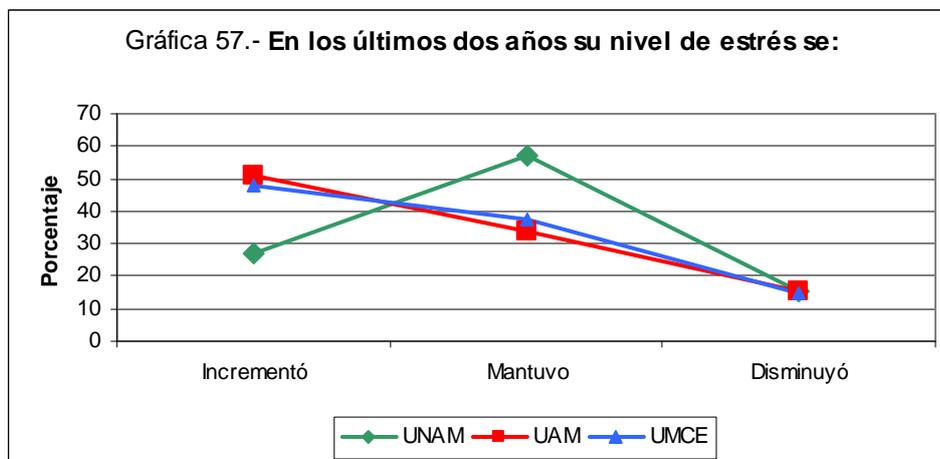


$$\chi^2(4) = 13.78, \quad p = 0.008$$

Ante la interrogante ¿en los últimos dos años su nivel de estrés se ha incrementado, mantenido o disminuido?, también se encontró que sí existen diferencias significativas. Los resultados se dan en la tabla 26 y se ilustran en la gráfica 57.

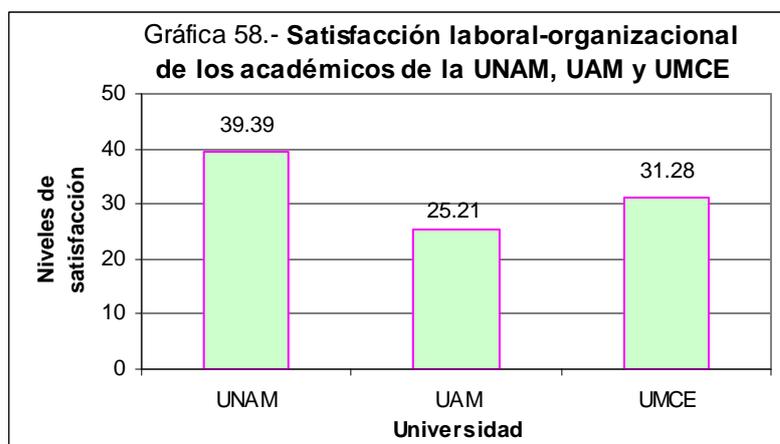
	UNIVERSIDAD		
	UNAM	UAM	UMCE
Consideración subjetiva respecto a sus niveles de estrés	Se incrementó: 27.3%	Se incrementó: 50.9%	Se incrementó: 47.9%
	Se mantuvo: 57.4%	Se mantuvo: 34.0%	Se mantuvo: 37.5%
	Disminuyó: 15.3%	Disminuyó: 15.1%	Disminuyó: 14.6%

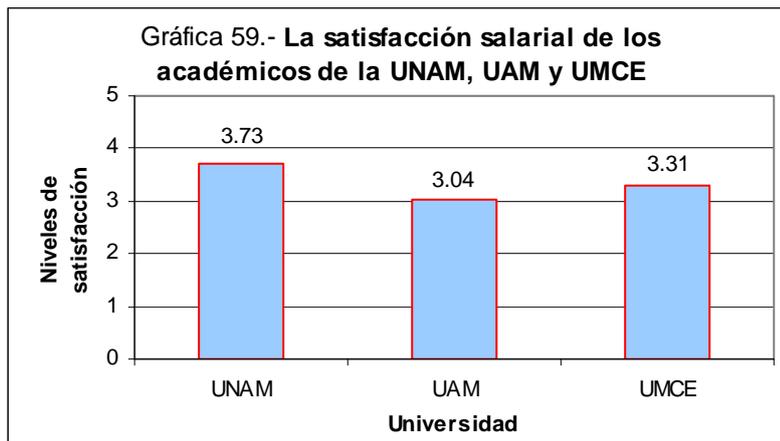
Tabla 26.- Niveles de estrés y apoyos en los que sí se estableció que existen diferencias significativas entre las tres universidades



Las variables en las que no hubo diferencias significativas son: Universidad y el estado civil [$\chi^2 (2) = 0.14, p = 0.932$]; Universidad y su percepción subjetiva respecto a que si su carga de trabajo es baja, moderada, alta o excesiva [$\chi^2 (6) = 4.01, p = 0.675$]; y Universidad y niveles de estrés social-situacional [$\chi^2 (4) = 3.78, p = 0.437$].

Los últimos dos análisis entre las tres universidades fueron para comparar los niveles de satisfacción laboral y con el salario. Las gráficas 58 y 59 muestran los resultados obtenidos. Es importante aclarar que la escala de la gráfica 58 es de cero a cien y el de la gráfica 59 es de 1 a 5, para esta última, un valor de uno significa que el académico está completamente insatisfecho con su salario, mientras que un cinco indica exactamente lo contrario.





Respecto a la satisfacción laboral-organizacional y la satisfacción con el salario se puede decir que los académicos de la UNAM manifiestan mayor satisfacción que los de la UMCE y que los de la UAM, en ese mismo orden.

5.5. Discusión.

De los análisis comparativos entre las universidades se estableció que sí existen diferencias en cuanto a las características de su personal académico y, por lo tanto, podemos afirmar que se analizaron tres distintas realidades. En particular, se estableció que sí existen diferencias significativas entre las tres universidades respecto a:

- a. Su condición laboral y algunas de sus características profesionales y personales como son: estabilidad, antigüedad académica, sexo, edad, grado de estudios, número de dependientes económicos, turno, horas que trabajan a la semana, por desempeñar algún cargo académico administrativo y por realizar actividades adicionales para complementar sus ingresos económicos.
- b. Sus niveles de estrés en las áreas personal y laboral-organizacional.
- c. Sus niveles de apoyos en las áreas personal, laboral-organizacional y social-situacional.

La comprobación de las hipótesis, por lo tanto, tiene validez para tres distintas realidades.

Comprobación de la primera hipótesis (**H₁**): El personal académico de la UNAM, UAM y UMCE no cuenta con los apoyos suficientes para manejar adecuadamente su estrés y manifiestan insatisfacción laboral y con la remuneración que reciben de su Universidad.

La comparación de los puntajes medios de apoyos y estrés manifestados por los académicos

de la UNAM, UAM y UMCE, respecto a los baremos obtenidos para la población económicamente activa de la zona metropolitana de la Ciudad de México, indica que los apoyos tanto personales como los que reciben en el trabajo y de la sociedad son mayores que sus niveles de estrés en las mismas dimensiones. Las particularidades son las siguientes: en la UNAM, los niveles de estrés de los académicos se ubican dentro de lo normal y los apoyos que reciben en las tres áreas es alto; en la UAM, sus niveles de estrés en las áreas personal y social son normales, en cambio, el estrés en el trabajo es alto, asimismo, los apoyos en las áreas personal y en el trabajo son normales y los que reciben de la sociedad son altos; en la UMCE, todos sus niveles de estrés y apoyos son normales. Por lo tanto, no se encontró evidencia de que los académicos de las tres universidades no cuenten con los apoyos suficientes para manejar adecuadamente su estrés.

Respecto a la satisfacción laboral, que fue medido a través de los niveles de apoyos (recursos disponibles) y de estrés (exigencias en el trabajo), se encontró que los académicos de las tres universidades, cuentan con mayores niveles de apoyos que de estrés. En la UNAM y en la UMCE, sus académicos son exigidos de forma equilibrada, aunque no necesariamente productiva, permitiéndoles afrontar con cierto entusiasmo los retos de la vida diaria sin ser afectados de manera significativa y, si a esto le sumamos que cuentan con niveles de apoyo por encima del promedio, el estrés les será funcional para su vida social y en el trabajo. En cambio, el entorno laboral de los académicos de la UAM, que manifiestan altos niveles de estrés y un nivel de apoyos superior a la media, les permite enfrentarse con éxito los requerimientos de su actividad, están motivados y buscan cumplir con su quehacer; esta situación es característica de los ejecutivos exitosos.

En cuanto a la satisfacción salarial, los académicos que participaron en el estudio manifestaron mayoritariamente que “frecuentemente” y “muy frecuentemente” estaban de acuerdo con el salario que reciben de su Universidad. Por este resultado y los que se presentaron en los dos párrafos anteriores **se rechaza la primera hipótesis** donde se enuncia que el personal académico de la UNAM, UAM y UMCE no cuenta con los apoyos suficientes para manejar adecuadamente su estrés y manifiestan insatisfacción laboral y con la remuneración que reciben de su Universidad.

Comprobación de la segunda hipótesis (**H₂**): En el personal académico de la UNAM, UAM y UMCE, la satisfacción laboral está correlacionada con la satisfacción salarial. A mayor satisfacción salarial, mayor satisfacción laboral.

Los resultados nos indican que es muy baja la correlación entre la satisfacción laboral y la salarial. A pesar de que, en promedio, los dos niveles de satisfacción son altos, no se puede establecer que estén correlacionados y que se dé que, a mayor satisfacción salarial, exista mayor satisfacción salarial o viceversa. Por lo tanto, **se rechaza la segunda hipótesis.**

Comprobación de la tercera hipótesis (**H3**): Los niveles de estrés y apoyos del personal académico de la UNAM, UAM y UMCE dependen del conjunto de factores en las áreas personal, laboral-organizacional y social-situacional y no dependen únicamente de su actividad en el trabajo.

Los resultados indican que, en el personal académico de las tres universidades, sus niveles de estrés y de apoyos tienen una fuerte dependencia de sus tres eventos: personales, sociales-situacionales y laborales-organizacionales; y no sólo de este último. Se descarta que sus niveles de estrés dependan con mayor fuerza del contexto laboral de los académicos y se reconoce que las otras dos dimensiones representan contribuciones igualmente importantes, tanto para sus niveles de estrés como de apoyos. Estos dos niveles son afectados al mismo nivel que sus situaciones laborales. Por lo tanto, **se acepta la tercera hipótesis.**

Comprobación de la cuarta hipótesis (**H4**): En el personal académico de la UNAM, UAM y UMCE, a mayores niveles de apoyos en las áreas personal, laboral-organizacional y social-situacional, se manifestarán menores niveles de estrés.

Para la comprobación de esta hipótesis no se encontraron resultados consistentes porque, a pesar de que en todos los casos las correlaciones fueron negativas, no permiten formular un concepto preciso. En la UNAM la correlación entre los niveles totales de estrés y de apoyos fue moderada, en la UAM fue baja y en la UMCE la correlación fue fuerte. Por lo tanto, los resultados obtenidos indican que **no se puede aceptar o rechazar la cuarta hipótesis.** Los resultados, sin embargo, podrían interpretarse aisladamente; se puede decir que, tanto para la UNAM como para la UMCE, a mayores apoyos, menores niveles de estrés y viceversa. En este caso, los académicos de la UAM no confirman el fenómeno.

Comprobación de la quinta hipótesis (**H5**): Los niveles de estrés y apoyos en las áreas personal, laboral-organizacional y social-situacional, manifestados por el personal académico de la UNAM, UAM y UMCE no están asociados a la universidad o a la facultad en donde trabajan, área académica, nombramiento, estabilidad laboral, antigüedad académica, nivel de estímulos económicos por su productividad, pertenencia o no a algún sistema nacional de investigadores, sexo, edad, estado civil, grado de estudios, número de dependientes

económicos, turno, horas trabajadas por semana, si cuentan con algún cargo académico-administrativo y si tiene alguna actividad adicional para complementar sus ingresos.

Los niveles de estrés y apoyos en las áreas personal, laboral-organizacional y social-situacional de los académicos de la UNAM, UAM y UMCE sí están asociados a la universidad o a la facultad en donde trabajan, su condición laboral y sus características profesionales y personales.

En los académicos de la UNAM, sus niveles de estrés personal están asociados a su sexo, edad y estado civil; sus niveles de estrés laboral-organizacional están asociados a su edad, estado civil, número de horas que trabajan por semana y si han ocupado algún cargo académico-administrativo en los últimos dos años; sus niveles de estrés social-situacional están asociados a su estabilidad o inestabilidad laboral, sexo y el número de horas que trabajan por semana. Sus niveles de apoyos personales están asociados a la edad; sus niveles de apoyos laborales-organizacionales están asociados al hecho de que si desarrollan o no una actividad adicional para complementar sus ingresos económicos; y sus niveles de apoyos sociales-situacionales están asociados a su estado civil y al número de horas que trabajan a la semana.

Respecto a los académicos de la UAM, sus niveles de estrés personal están asociados a su estabilidad o inestabilidad laboral; sus niveles de estrés laboral-organizacional están relacionados con su grado de estudios; y sus niveles de apoyo social-situacional están asociados a su estado civil.

En relación con los académicos de la UMCE, sus niveles de estrés personal están asociados a su nombramiento académico, estabilidad o inestabilidad laboral y a su antigüedad académica; sus niveles de estrés laboral-organizacional están incorporados a su estabilidad o inestabilidad laboral y a su grado de estudios; sus niveles de estrés social-situacional están asociados a su estabilidad o inestabilidad laboral, nombramiento, antigüedad académica y al turno en el que trabajan. Sus niveles de apoyos personales están relacionados con su grado de estudios; y sus niveles de apoyos laborales-organizacionales están asociados a su nombramiento académico, a su estabilidad o inestabilidad laboral, edad y grado de estudios.

Por lo anterior, **se rechaza la quinta hipótesis** porque para cada universidad los niveles de estrés y apoyos en las áreas personal, laboral-organizacional y social-situacional, sí están asociados a la universidad o a la facultad donde trabajan, su condición laboral y sus características profesionales y personales.

Comprobación de la sexta hipótesis (**H₆**): Los niveles de estrés y apoyos en el área laboral-organizacional y la satisfacción salarial del personal académico de la UNAM, no están asociados a la facultad donde trabajan.

Los resultados obtenidos para los académicos de la UNAM indican que no existen diferencias significativas respecto a sus niveles de estrés y apoyos en el área laboral-organizacional debido a su adscripción a diferentes Facultades de Estudios Superiores (FES). Asimismo, su satisfacción salarial tampoco está asociada a la facultad donde trabajan. Por lo tanto, **se acepta la sexta hipótesis.**

Los resultados sugieren que los académicos de las FES cuentan con condiciones satisfactorias para desarrollar su trabajo: bajos niveles de estrés, altos niveles de apoyos y se perciben satisfechos con su salario. No se encontraron evidencias que apoyen la creencia de que su trabajo académico es altamente estresante y de que carezcan de lo necesario para trabajar satisfactoriamente. Sin embargo, se deben tener presentes los resultados de las investigaciones que han demostrado que las personas que tienen bajos niveles de estrés en el trabajo y que, al no ser exigidos, no alcanzan a tener la alta productividad de aquellos que se encuentran con un mayor número de situaciones estresantes.

Una forma indirecta para medir la productividad de los académicos y la calidad de su trabajo es a través del conocimiento de su categoría y nivel, la pertenencia o no al sistema nacional de investigadores, el grado académico y su nivel de estímulos económicos. A pesar de conocer casos en los que se han cometido grandes errores en los que se sobrevalora o devalúa la calidad y/o cantidad del trabajo académico, en términos generales, estas variables son una medida confiable. Partiendo de esta premisa, el presente trabajo muestra que la productividad no está asociada al estrés laboral, contradiciendo las tesis sustentadas en hallazgos que dan cuenta de esta asociación. Por lo tanto, para futuras investigaciones se deben establecer criterios *ad hoc* para realizar la medición directa de la productividad de los académicos universitarios y estar en mejores posibilidades de sumarnos o no a las tesis referidas.

Hacia el interior de la UNAM, en el área laboral, los académicos que manifiestan mejores condiciones en el trabajo son los de la FES de Aragón, seguidos por Cuautitlán, Zaragoza, Acatlán e Iztacala, respectivamente. En esta misma área, sin embargo, los niveles de estrés y apoyos que manifiestan los académicos de las FES, no dependen de su Facultad de adscripción, área académica, nombramiento, estabilidad laboral, antigüedad, nivel de

estímulos económicos, su pertenencia o no al sistema nacional de investigadores, sexo, grado de estudios, número de dependientes económicos y turno; las diferencias que se presentan son producto del azar y, por lo tanto, sus niveles de estrés y apoyos en el trabajo no están asociados a estas variables.

En sentido contrario, el estrés en el trabajo sí está asociado a la edad, estado civil y al hecho de haber desempeñado algún cargo académico administrativo durante los últimos dos años, asimismo, los apoyos laborales están asociados con el hecho de que realicen alguna actividad adicional para complementar sus ingresos económicos. Respecto a la edad, los académicos de 50 años o más tienen menores niveles de estrés en el trabajo que los que tienen menos de 50; los solteros manifiestan un comportamiento normalizado en sus niveles de estrés en el trabajo mientras que los casados o quienes viven en unión libre tienen menores niveles que aquellos que son viudos o están divorciados; quienes trabajan más de 40 horas por semana tienen mayores niveles de estrés en el trabajo que aquellos que trabajan como máximo 40 horas en el mismo periodo; quienes han ocupado algún cargo académico administrativo en los últimos dos años manifiestan mayores niveles de estrés en el trabajo y, en oposición, quienes realizan alguna actividad adicional para complementar sus ingresos económicos manifiestan tener mayores niveles de apoyos en el trabajo que aquellos que únicamente se dedican a su labor académica dentro de la Universidad.

Por su parte, los académicos de la UAM manifiestan tener mayores niveles de apoyo personales y sociales-situacionales que apoyo laboral-organizacional. Muestran un alto nivel de autoconfianza, habilidad para manejar y controlar eventos de vida (adecuadas y efectivas estrategias de enfrentamiento a los diversos factores estresantes), satisfacción de sí mismos y con perspectivas congruentes en la propia situación de vida. También poseen un alto nivel en cuanto a la ayuda proporcionada por amigos y familiares que les da confort tanto físico como psicológico y sostienen relaciones compatibles, útiles y satisfactorias. El apoyo social que reciben es considerado como modulador entre padecimientos de adversidades psicosociales y el desencadenamiento de enfermedades (Alloway y Bebbington, 1987).

Sin embargo, refieren altos niveles de estrés laboral debidos a la naturaleza de su ocupación, a sus condiciones y a los conflictos interpersonales en el trabajo, a una organización poco eficaz, a conflictos laborales y a condiciones insuficientes para la autorrealización y el pleno desarrollo de la potencialidad, asimismo, consideran que no tienen condiciones de trabajo confortables.

Todos los apoyos con que cuentan los académicos están altamente relacionados con la satisfacción laboral y se demuestra que: a mayor apoyo laboral-organizacional a la planta académica, menores niveles de estrés en el trabajo.

A pesar de no estar en condiciones de hacer un perfil representativo por facultad en la UAM debido a que el tamaño de la muestra por centro docente no es ni representativo ni proporcional, los académicos que participaron en el estudio sí constituyeron una muestra confiable para determinar un perfil de la Universidad acerca de las variables de la investigación. Por lo tanto, los resultados obtenidos sobre las particularidades de los centros docentes deben ser considerados con las reservas apropiadas.

Anteponiendo la advertencia anterior, podemos decir que la información proporcionada por los académicos de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM es confiable para definir un perfil de dicha Facultad. En ésta se contó con un número suficiente de participantes que describe un comportamiento normalizado respecto a las variables demográficas, implicando que los análisis realizados permitieron hacer el perfil de la Facultad.

Habría sido de gran valor para los centros docentes y para la misma Universidad el haber contado con la participación de un número representativo y proporcional de académicos por cada centro docente. Estaríamos contando con una muestra adecuada si las autoridades correspondientes hubiesen colaborado en forma decidida a través de una convocatoria abierta, persuasiva, comprometida y responsable. Salvo contadas y loables excepciones, los responsables de las unidades académicas no mostraron interés por conocer aspectos de suma importancia sobre los recursos humanos. De esta forma, no contarán con la información necesaria para la objetiva y funcional toma de decisiones con el fin de alcanzar el pleno desarrollo de las potencialidades de su planta docente.

La nula participación de algunos directivos demostró la falta de interés y de compromiso hacia la unidad que está bajo su responsabilidad y ésta no se circunscribe únicamente como una falta hacia sus académicos, la situación tiene implicaciones que rebasan el ámbito del campus universitario. Esta aseveración se basa en el hecho de que las universidades tienen compromisos con la sociedad, ya que en ellas está depositada la noble tarea de otorgarle a determinada sociedad los profesionistas que requiere, en una recíproca dependencia, en la cual la falla en los cimientos de una de las partes afectará a la otra en el mismo grado. Un académico con pleno desarrollo forma estudiantes con amplias posibilidades de explotar su

capacidad a un nivel mayor.

Bastaría recurrir al servicio médico de los académicos de la UAM o al Departamento de Salud Laboral de la Confederación Sindical de Comisiones Obreras (CCOO) para saber que los profesores ocupan el nada envidiable primer lugar de profesionales con mayor nivel de estrés, acompañado de los efectos negativos que produce y que van de lo físico a lo psicológico –la CCOO lo establece para los docentes de todos los niveles educativos–. Lo anterior sugiere que se lleve a cabo un estudio que cuente con una muestra representativa de cada centro docente a fin de detectar los conflictos de orden laboral y permitan mejorar la administración de los recursos humanos y, a mediano plazo, propicien las condiciones suficientes para la autorrealización de su personal.

Para finalizar, los académicos de la UMCE manifiestan tener mayores niveles de apoyos personales y laborales-organizacionales que apoyos sociales-situacionales. Respecto al nivel de autoconfianza, habilidad para manejar y controlar eventos de vida (adecuadas y efectivas estrategias de enfrentamiento a los diversos factores estresantes), satisfacción de sí mismos y con perspectivas congruentes en la propia situación de vida. Los académicos de la UMCE presentan indicadores muy similares a los que manifiestan tener los académicos de la UAM.

En lo referente a las condiciones y conflictos interpersonales en el trabajo, a la eficacia o ineficacia de la organización, a los conflictos laborales y a las condiciones para la autorrealización y el pleno desarrollo de la potencialidad, los académicos de la UMCE se ubican así mismos mejor que sus homólogos de la UAM. Sin embargo, manifiestan un bajo nivel en cuanto a la ayuda proporcionada por amigos y familiares que les dé confort tanto físico como psicológico y sostienen menores relaciones compatibles, útiles y satisfactorias en comparación con los académicos de la UNAM y de la UAM.

En cuanto a la satisfacción laboral-organizacional y la satisfacción con el salario, la UMCE se coloca muy cercana a la media calculada entre las tres universidades en las que se ha realizado el estudio, mejorando ampliamente a la UAM.

El estrés personal sí está asociado a la jerarquía académica, la estabilidad laboral, la antigüedad académica y el nivel de estudios (grado académico), mientras que el estrés en el trabajo está asociado únicamente a la estabilidad laboral y su nivel de estudios, en el mismo sentido, el estrés social está relacionado con la jerarquía académica, la estabilidad laboral, la antigüedad académica y el turno de trabajo.

Desgraciadamente, en la UMCE tampoco se pudo hacer un perfil por cada facultad debido

a que el número de participantes en tres de las cuatro que la integran no fue representativo, a pesar de esto, los académicos que cumplimentaron el SWS-Survey sí constituyeron una muestra confiable para determinar un perfil de la UMCE en su integridad.

En cambio, la información proporcionada por los académicos de la Facultad Filosofía y Educación, sí es confiable para definir un perfil de dicha unidad universitaria. De la misma forma que en el caso de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM, en ésta se contó con un número suficiente de participantes que describe un comportamiento normalizado respecto a las variables demográficas, implicando que los análisis realizados permitieron hacer el perfil de la Facultad.

A pesar del compromiso, responsabilidad y la completa disposición de los decanos para apoyar este estudio, no se logró obtener la cantidad necesaria de cuestionarios cumplimentados para hacer perfiles por facultad. Al igual que en la UAM, los encargados de dirigirlas no contarán con una información pertinente que les permita la toma de decisiones más objetivas para buscar alcanzar el pleno desarrollo de las potencialidades de su planta docente.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

Los académicos de las Facultades de Estudios Superiores (FES) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), tienen bajos niveles de estrés y altos niveles de apoyo en las áreas personal, laboral y social, en comparación con la población económicamente activa de la Zona Metropolitana del Valle de México y respecto a sus homólogos de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), España, y de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), de Santiago de Chile. Asimismo, la satisfacción laboral y de remuneración de los académicos de la UNAM es mayor respecto a los académicos de las otras dos universidades.

En el área laboral, los niveles de estrés y apoyos de los académicos de las FES no se deben a las características organizacionales de la facultad en donde trabajan, área académica, nombramiento, estabilidad laboral, antigüedad, nivel de estímulos académicos, su pertenencia o no al sistema nacional de investigadores, sexo, grado de estudios, número de dependientes económicos y turno; las diferencias que se presentan son producto del azar y, por lo tanto, sus niveles de estrés y apoyos en el trabajo no están asociados a estas variables. También se descarta que la satisfacción en el trabajo esté relacionada con la satisfacción con el salario que reciben de la Universidad.

El nivel de estrés en el trabajo de los académicos de la UNAM es más bajo que en otros ambientes laborales y cuentan con mayores recursos para la realización de su trabajo. Sus condiciones de trabajo son altamente satisfactorias, lo mismo que su nivel de ingresos económicos y descartamos que, si reciben mayores ingresos económicos, tendrán mayores satisfacciones laborales o viceversa. Su trabajo es altamente gratificante por sí mismo.

Su estrés no proviene tanto de sus actividades en el trabajo como de su contexto social y sus características personales, en cambio, sus apoyos no provienen tanto de la sociedad o de sus propios recursos como de su trabajo. Así, pues, sus condiciones laborales no son las que más contribuyen en sus niveles de estrés, sino que, además, son su mejor soporte para los demás aspectos de su vida.

En la UNAM no ocurre lo que en la mayoría de las organizaciones en las cuales se presenta que, a mayor nivel de estrés positivo, mayor productividad, dejándola expuesta, por decir lo menos, como una organización singular en cuanto a la situación laboral, no sólo por la ausencia de comunión entre el estrés laboral y la productividad, sino porque tampoco existe

correspondencia entre los niveles de estrés, estabilidad, y antigüedad en el trabajo. Quiere decir que no es preciso ser interino o definitivo y que cuenten con muchos o pocos años de servicio, los académicos de la UNAM no manifiestan contrastes en sus niveles de estrés laboral, contrario a lo observado en la UAM y la UMCE.

Los académicos de la UAM, por su lado, manifiestan altos niveles de estrés en el trabajo, asimismo, los apoyos que reciben están mayormente relacionados con los que se generan en su ambiente laboral. En este aspecto, la UAM puede ser considerada como una organización que apoya la labor académica y, al mismo tiempo, exige resultados a su personal. De ellos también se puede decir que sus comportamientos personales son altamente estresantes y que reciben de la sociedad altos niveles de confort.

Para los académicos de la UMCE quienes, a pesar de mantener niveles normales de estrés y de apoyos, las mayores contribuciones a su estrés provienen de sus dificultades laborales y, en oposición, la mayor aportación a sus apoyos proviene de la sociedad. Al igual que en la UNAM, en la UAM y en la UMCE se descarta que, a mayor salario, mayor satisfacción laboral y viceversa.

Los resultados obtenidos contradicen las tesis de muchos intelectuales que fueron analizadas para esta investigación en las que sostienen que los nuevos modelos de evaluación-formación-remuneración, constituyen una elevada presión al personal académico de las OES, que los somete a las crecientes exigencias institucionales, en condiciones de trabajo precarias, modificando con ello la naturaleza y el sentido de su labor, que realizan un complejo trabajo, en un ambiente cada vez más exigente, y que el debate actual que ubica a las universidades como una “sociedad de conocimiento” no se ha reflejado en un apropiada carga de trabajo del profesorado, dadas las crecientes expectativas de resultados medibles, atención a un gran número de alumnos, por la masificación de la educación y el cumplimiento de todas sus responsabilidades.

Los promotores de la tesis que sostiene que los académicos tienen altos niveles de estrés debido a su situación laboral, se basan en observaciones subjetivas, alterando o sesgando su percepción y explicando de manera distorsionada la realidad laboral. Con sus reflexiones personales tienden a generalizar sus conclusiones a todos los niveles educativos, cayendo en ambigüedades, siendo que, efectivamente, sí existen variaciones en el nivel de estrés de los académicos según el nivel educativo en el que trabajen.

Estos intelectuales aseguran a priori que las condiciones laborales en las OES elimina de

sus académicos la identidad y vocación, produciendo en ellos esquizofrenia, manías y depresiones, y que estas condiciones son el resultado de problemas de recursos escasos, considerando que se debe evaluar el impacto de los programas de productividad (procesos de evaluación para la obtención de estímulos económicos) sobre el proceso educativo, las relaciones laborales y la salud de los académicos.

Por el contrario desde hace aproximadamente quince años se da una mayor dedicación de los profesores hacia su Universidad y, en gran parte, es posible gracias al mejoramiento de sus salarios y estímulos económicos por productividad. En la actualidad los profesores pueden vivir, y en ocasiones vivir muy bien, de sus salarios, una opción que no existía antes. Los incentivos monetarios por buen rendimiento académico son cada vez más comunes en universidades públicas y privadas. Además, el ser profesor de tiempo completo en alguna universidad pública, representa la oportunidad de poder hacer actividades académicas extras en otras organizaciones como una forma de procurarse ingresos económicos extras.

Es de destacarse que los profesores han tomado conciencia de su valor en el mercado académico y se orientan, crecientemente, a las recompensas económicas sobre las simbólicas. El prestigio, la autonomía y la estabilidad en el empleo, perdieron peso ahora que los salarios han aumentado. Esta noción ha tenido amplia aceptación entre el personal académico universitario aun ante el rechazo de sus pares más tradicionalistas.

Aceptando que, efectivamente, la globalización económica y cultural contribuye a que el trabajo docente deje de ser un apostolado de idealismo y se convierta en la prestación de un servicio medible, evaluable y remunerable, ésta, no produce mayores niveles de estrés porque no es, ni continuo ni sostenido sino temporal y circunstancial y que se presenta en los periodos en que los académicos deben ser evaluados por su desempeño profesional. Esta situación no es la más deseable porque debe subrayarse que los académicos universitarios que generalmente presentan bajos niveles de estrés laboral tendrán una baja productividad.

Reflexión final para futuras investigaciones

Si los académicos universitarios no tienen altos niveles de estrés en el trabajo, se debe indagar sobre el porqué ellos mismos se perciben con altos niveles de estrés laboral y por qué consideran que su carga de trabajo es alta o excesiva. A priori, esta percepción podría justificarse al considerar que las diferencias individuales determinan la evaluación cognitiva de los estresores, pues tienen un papel esencial en el proceso dialéctico entre la persona y un

medio ambiente potencialmente estresante. Es de esperarse que la manera en que las personas organizan y representan mentalmente el conocimiento y las condiciones acerca de su mundo laboral, influyen los resultados de su apreciación personal.

También es importante y necesario investigar cuál sería el nivel óptimo de estrés en la labor académica para obtener mejores resultados en cuanto a la productividad académica, que potencie sus capacidades personales, sin afectar su salud.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

ACOSTA, SILVA, A. (1999). "Políticas y cambios institucionales en la educación superior en México, 1973-1998. ¿Sociogénesis de un nuevo "animal" universitario?" en A. Acosta Silva (coord.) *Historias paralelas: un cuarto de siglo de las universidades públicas en México, 1973-1998*, Ciudad Juárez, Chihuahua: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México, pp. 45-77.

_____. (2001). "Gobierno y gestión universitaria: presentación". En *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXX (2), No. 118, México, pp. 51-53.

ALLAIRE, YVAN Y MIHAELA FISIROTU (1992). "Teorías sobre la cultura organizacional". En Abravanel, Allaire, Fisirotu, Hobbs, Poupard y Simard, *Cultura Organizacional. Aspectos Teóricos, Prácticos y Metodológicos*. Fondo Editorial Legis, Colombia.

ALLOWAY, R. Y BEBBINGTON, P. (1987). "The buffer theory of social support: A Review of the Literature". *Psychological Medicine*, 17. pp. 91-108.

ANDERE, E. (2005). *Foreign Affairs en Español*, vol. 5, núm. 2, Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), México.

ARBESÚ, G. (2004). "Evaluación de la docencia universitaria: Una propuesta alternativa que considera la participación de los profesores". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol.9, No. 23, octubre-diciembre, México, pp. 863-890.

ARIAS GALICIA, L. F. (2004). "El salario, la satisfacción y la intención de renuncia". *Memorias del Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática*. México.

ARIAS GALICIA, L. F. (2005). *El compromiso personal hacia la organización: algunos antecedentes y consecuencias en México y Perú*. Tesis de Doctorado, División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM, México.

ARRIAGA, M. (2003). "Privatización de la educación en México. Educación Superior: Cifras y Hechos". *Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades*, UNAM, Año 3, No. 14-15, mayo-agosto, pp. 11-12. México.

ARTHUR, A., (2005). "When stress is mental illness: A study of anxiety and depression in employees who use occupational stress counselling schemes". *Stress & Health: Journal of the International Society for Investigation of Stress*, Vol. 21, No. 4, octubre 2005, pp. 273-280.

AUGUST, L. AND WALTMAN, J. (2004). "Culture, Climate, and Contribution: Career Satisfaction Among Female Faculty". *Research in Higher Education*, Vol. 45, No. 2, marzo 2004, pp. 177-192.

BERGDAHL, J., LARSSON, A., NILSSON, L., AHLSTROM, K., NYBERG, L., (2005). "Treatment of chronic stress in employees: Subjective, cognitive and neural correlates". *Scandinavian Journal of Psychology*, Vol. 46, No 5, noviembre 2005, pp. 395-402.

BERNASCONI, A. Y ROJAS, F. (2003). *Informe sobre la Educación Superior en Chile: 1980-2003*, Digital Observatory for Higher Education in Latin America and the Caribbean, UNESCO.

BOAVENTURA, DE S. (2004). *Tesis para una universidad pautada por la ciencia postmoderna*, Educación Superior: Cifras y Hechos, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y

Humanidades, UNAM, Año 3, No. 18, enero-febrero; México.

BRIAN M. HUGHES (2005). "Study, examinations, and stress: blood pressure assessments in college students". *Educational Review*, Vol. 57, No. 1, february 2005, pp. 21-36.

BROOKS, B. Y ANDERSON, M. (2005). "Defining Quality of Nursing Work Life". *Nursing Economics*, Vol. 23 No. 6, noviembre-diciembre, 2005, pp. 319-326.

BRUNNER, J. J. Y BRIONES G. (1992). *Higher Education in Chile: Effects of the 1980 Reform*. Washington, D.C.: The World Bank.

BUENDÍA, J. Y RAMOS, F. (2001). *Empleo, estrés y salud*. Editorial Pirámide, Madrid, España.

CLEGG, S. AND MCCAULEY, J. (2005). "Conceptualizing Middle Management in Higher Education: A multifaceted discourse". *Journal of Higher Education Policy and Management*. Vol. 27, No. 1, marzo 2005, pp. 19-34.

COHEN, D., ROLLNICK, S., SMAIL, S., KINNERSLEY, P., HOUSTON, H., EDWARDS, K., (2005). "Communication, stress and distress: evolution of an individual support programmed for medical students and doctors". *Medical Education*, Vol. 39, No. 5, mayo 2005, pp. 476-481.

COOKE, R. AND ROUSSEAU, D. (1984). "Stress and strain from family roles and work role expectations". *Journal of Applied Psychology*, 69: 252-260.

COTTON, D. (1990). *Desgaste físico en el trabajo, el síndrome de quemarse*. Editorial Pirámide, Madrid.

CRUZ, C. Y VARGAS, L. (2001). *Estrés: entenderlo es manejarlo*. Alfaomega, Grupo Editor, México, pp. 128.

CUENCA, R. Y O'HARA, J. (2006). *El estrés en los maestros: percepción y realidad. Estudio de casos en Lima Metropolitana*. Ministerio de Educación, Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo, Tarea Asociación Gráfica Educativa, Perú.

DE LA FUENTE J. R. (2005). *Foreign Affairs en Español*, vol. 5, núm. 2, Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), México.

DE LA GARZA V. (2004). "Evaluación de la docencia en la educación superior". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 9, No. 23, octubre-diciembre, pp. 933-946.

DE LA GARZA, V. (2004). "Educación superior mexicana". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 9, No. 23, octubre-diciembre, pp. 947-955.

DE SOUSA, B. (2004). "Tesis para una universidad pautada por la ciencia postmoderna". *Educación Superior: Cifras y Hechos*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM, Año 3, No. 18, enero-febrero, pp. 3-6.

DE VRIES, W. (2001). "Gobernabilidad, cambio organizacional y políticas públicas". En *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXX (2), No. 118, abril-junio, pp. 123-135.

DUNHAM, J. (1976). *Stress Situations and Responses: Stress in Schools*, Edit. Hemel Hempstead.

EGIDO G. INMACULADA. (2006). “La política universitaria en la España democrática: logros y carencias después de treinta años”. *Revista Tendencias Pedagógicas*, Universidad Autónoma de Madrid, N° 11, España, pp. 207-222.

FIMIAN, M. J. AND SANTORO, M. T. (1981). *Correlates of occupational stress as reported by full-time education teachers. I. Sources of Stress II. Manifestations of Stress*, Educational Information Research Centre. USA.

FISHER, S. (2004). *Stress and Strategy*. Londres, Lawrence Erlbaum Associates, Inglaterra.

FLORES, C. (2003). “La transformación de la universidad mexicana”. Reseña del libro, Didriksson, Axel y Alma Herrera (coordinadores). *Educación Superior: Cifras y Hechos*, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM, Año 3, No. 16-17, septiembre-diciembre; México, pp. 17-18

FREITAS, S. AND OLIVER, M. (2005). “Does E-learning Policy Drive Change in Higher Education: A case study relating models of organizational change to e-learning implementation?” *Journal of Higher Education Policy and Management*, Vol. 27, No. 1, marzo 2005, pp. 81-95

FUENTES, M. O. (1991). “Universidades. La agenda política de los noventa: las cuestiones críticas. Una propuesta de agenda”. En *Universidad Futura*, Vol. 3, No. 8-9, pp. 5-12.

Gaceta UNAM (23 de marzo de 2006). Reseña de la conferencia magistral “La educación, las universidades y la diversidad cultural”, dictada en la UNAM por Koïchiro Matsuura, Director General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), pp. 5.

GALAZ, F. J. Y VILORIA, H. E. (2004). “La toma de decisiones en una universidad pública estatal desde la perspectiva de sus académicos”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 9, No. 22, Julio-Septiembre, pp. 637-663.

GARCÍA, M., GAVARI, E. Y VALLE J. (2006). *El aprendizaje permanente: perspectiva internacional del paradigma educativo del siglo XXI*. Eunsa. Pamplona, España.

GARDNER, R. (2003). *Estadística para Psicología usando SPSS para Windows*. Pearson Educación, México.

GENTILI, P. (2001). *Universidades na penumbra*. Cortez Editora/CLASCO, Sao Paulo, 232 pp.

GERSCH, I. AND TEUMA, A. (2005). “Are educational psychologists stressed? A pilot study of educational psychologists’ perceptions”. *Educational psychology in practice*. Vol. 21, No. 3, septiembre de 2005, pp. 219-233.

GIL ANTÓN, M. (1996). “The Mexican academic profession”, en P. G. Altbach (Ed.). *The international academic profession: Portraits of fourteen countries*, Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, pp. 305-337.

GREDIAGA, R. (2001). “Retos y condiciones de desarrollo: la profesión académica en México en la última década”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. ,6 No. 11, enero-abril, pp. 95-117.

- GUILLAUMIN, T. A. (2004). "Reseña del libro Universidad de papel de Luis Porter". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 9, No. 22, julio-septiembre, pp. 637-663.
- GUTIÉRREZ, R., OSTERMANN, R.; ITO, E., CONTRERAS, C. Y ATENCO, F. (1994). *Validación en doce culturas de la escala internacional de stress y trabajo SWS-Survey*, Simposio Internacional de Psicología Aplicada al Perfeccionamiento de la Dirección Empresarial. La Habana, Cuba.
- GUTIÉRREZ, R., CONTRERAS, C., ITO, E. Y ATENCO, F. (1995). "Validez de constructo de las escalas de salud mental del SWS". *Psicología y Salud*, pp. 31-43.
- GUTIÉRREZ, R.; CONTRERAS, C., ITO, E. Y ATENCO, F. (1995b). *Encuesta SWS-Survey de estrés, salud mental y trabajo*. VII Congreso Mexicano de Psicología, México.
- GUTIÉRREZ, R., ITO, E. Y CONTRERAS, C. (2000). "Factores psicosociales de estrés organizacional y su relación con la hipertensión arterial". *La Psicología Social en México*, Vol. VIII, pp. 617-623.
- GUTIÉRREZ, R., ITO, E. Y VILLATORO, J. (2001). *Organizational stress and mental health in a "sandwich" population: middle level managers and supervisors*. Studii de Psihologie. Rumania, pp. 27-37.
- GUTIÉRREZ, R., ITO, E. Y CONTRERAS, C. (2002). "Efectos modulares de la situación laboral y psicosocial sobre la presión arterial". *Psicología y Salud*, Vol. 12, No. 2, pp. 239-252.
- GUTIÉRREZ, R., CONTRERAS, C. E ITO, E. (2003). *Salud mental, estrés y trabajo en profesionales de la salud*, Facultad de Psicología, UNAM. México
- HAUG, G. (2003). "Quality Assurance/Accreditation in the Emerging European Higher Education Area: a possible scenario for the future". *European Journal Education*, Vol. 38 issue 3, pp. 229-241
- HENEMAN, H. G. (1983). *Administración de los recursos humanos y personal*. Editorial CECSA, México.
- HENEMAN, HERBERT Y DONALD SCHWAB (1985). "Satisfacción de pago: su naturaleza multidimensional y su medida". *Diario Internacional de Psicología* 20, Holanda.
- HERZBERG, F., MAUSNER, B Y SNYDERMAN, B. (1992). *The motivation to work*. New Brunswick, New Jersey: Transaction Publishing.
- HINKELAMMERT, F. (2003). "La universidad frente a la globalización". *Educación Superior: Cifras y Hechos*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM, Año 3, No. 13, marzo-abril, México, pp. 6-9.
- HIRTT, N. (2004). "En el norte como en el sur, la ofensiva de los mercados en la universidad", en *Upinión* N° 8, periódico virtual de profesores y profesoras de la Universidad Nacional de Colombia, agosto.
- HOUSTON, D., MEYER, L. AND PAEWAI, S. (2006). "Academic Staff Workloads and Job Satisfaction: Expectations and values in academe". *Journal of Higher Education Policy and Management*, Vol. 28, No. 1, marzo de 2006, pp 17 – 30.
- IBARRA, E. (2001). *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, UNAM/UAM/ANUIES, México.

IBARRA, E. (2002). "La nueva universidad en México: transformaciones recientes y perspectivas". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 7, No. 14, enero-abril, pp. 75-105.

IBARRA, E. (2003a). "Universidad en la penumbra y más allá: notas para comprender la gran transformación de la universidad y discutir su porvenir como institución de la sociedad". *Educación Superior: Cifras y Hechos*, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM, Año 3, No. 14-15, mayo-agosto, pp. 13-17.

IBARRA, E. (2003b). "Efectos institucionales de las políticas de modernización universitaria en México: autonomía, gobernabilidad y nuevas formas de organización", en D. Cazéz Menache y R. Delgado Wise (coords.), *Hacia una política de Estado para la educación superior en México*, México: Universidad Autónoma de Zacatecas/Miguel Ángel Porrúa, pp. 61-84.

IBARRA, E., Y RONDERO, N. (2001). "La gobernabilidad universitaria entra en escena: elementos para un debate en torno a la nueva universidad", en *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXX (2), No. 118, pp. 79-99.

IVENCEVICH, J. M. Y MATTESON, M. T. (1985). *Estrés y trabajo*. Editorial Trillas, México.

Iwasaki, Y., Mackay, K., Mactavish, J., Ristock, J., Bartlett, J., (2006). "Voices from the Margins: Stress, Active Living; and Leisure as a Contributor to Coping with Stress". *Leisure Sciences*, Vol. 28, No 2, marzo-abril 2006, pp 163-180.

JOVANOVIC, D., JAKOVLJEVIC, B., PAUNOVIC, K., GRUBOR, D., VOJNOSANITETSKI, P., (2006). "Importance of personality traits and psychosocial factors for the development of coronary heart disease. (English). *Military Medical & Pharmaceutical journal of Serbia & Montenegro*, Vol. 63, No. 2, febrero de 2006, pp. 153-158.

KARASEK, R. A. (1981). "Job socialization and job strain". En B. Gardell y Johansson. *Working life*. Chichester: John Wiley and Sons.

KITAMURA, T., (2005). "Stress-reductive effects of information disclosure to medical and psychiatric patients". *Psychiatry & Clinical Neurosciences*, Vol. 59, No. 6, diciembre de 2005, pp. 627-633.

KYRIACOU, C. (2003). *Antiestrés para profesores*. Octaedro. Barcelona.

LAZARUS, R, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*.: Martínez Roca. Barcelona, España.

LI YIFANG (2004). "The basic point of higher education: higher learning--reflections on the philosophy of higher education". *Journal of Higher Education Policy and Management*, Vol. 26, No. 1, marzo de 2004, pp 119-122.

MACGEORGE, E., SAMTER, W., GILLIHAN, S., (2005). "Academic Stress, Supportive Communication, and Health". *Communication Education*, Vol. 54, No. 4, octubre de 2005, pp. 365-372.

MAPESELA, M. AND HAY, H. (2005). "Through the magnifying glass: A descriptive theoretical analysis of the possible impact of the South African higher education policies on academic staff and their job satisfaction". *Higher Education*, Vol. 50, No. 1, julio de 2005, pp. 111-128.

MÁRQUEZ, A. (2005). "Las Metas del Subprograma Sectorial de Educación Superior, PRONAE 2001-2006. Un Análisis a partir del Financiamiento de la Educación Superior a Tres Años del Gobierno del

Cambio”, en Díaz Barriga, Ángel y Javier Mendoza (coordinadores), *Educación Superior y Programa Nacional de Educación 2001-2006, Aportes para una discusión*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México, pp. 146-216.

MENDOZA, J. (2005). “Evaluación de algunos indicadores del financiamiento de la educación superior en México”, en Díaz Barriga, Ángel y Javier Mendoza (coordinadores), *Educación superior y Programa Nacional de Educación 2001-2006, Aportes para una discusión*, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México, pp. 119-145.

MILLIKEN, J. AND COLOHAN, G. (2004). “Quality or Control?” Management in Higher Education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, Vol. 26, No. 3, noviembre de 2004, pp. 381-391.

MILSTEIN, M. M. AND GOLASZWSKI, J. T. (1985). *Effects of Organizationally-based and individually-based Stress Management Efforts in Elementary School Settings*. Editorial Urban Education, California, USA.

MOUTAFI, J., FURNHAM, A., TSAOUSIS, I. (2006). Is the relationship between intelligence and trait Neuroticism mediated by test anxiety? *Personality & Individual Differences*, Vol. 40, No. 3, febrero de 2006, pp. 587-597.

MÚNERA, L. (2001). “Análisis sociopolítico de la educación superior en Colombia”, en *Memorias del Seminario Latinoamericano sobre Educación Superior*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, septiembre, pp. 51-74.

MÚNERA, L. (2005). “¿Hacia dónde va la Universidad Pública? Tendencias globales de Política Pública para la Educación Superior”. *Le Monde Diplomatique*. Edición No. 37, agosto 22.

NEEDLE, R. H.; GRIFFIN, T. AND SVENDSEN, R. (1981). “Occupational Stress: Coping and health problems of teachers”. *The Journal of School Health*, 51, 175-181.

Nigel K. Ll. Pope (2005). *The impact of stress in self-and peer assessment*. Assessment and Evaluation in Higher Education. Vol. 30, No. 1, February 2005, pp 51-63.

OHMAN, A., HAGG, K. AND DAHLGREN L. (2005). “A stimulating, practice-based job facing increased stress – clinical supervisors’ perceptions of professional role, physiotherapy education and the status of the profession”. *Educational psychology in practice*. Vol. 7, No. 3, septiembre 2005, pp 114-122.

OSTERMANN, ROBERT. (1989); “SWS-Survey model”, Paramus, Fairleigh-Dickinson University; New Jersey.

PAYNE, M.A. Y FURNHAM, A. (1987). “Dimensions of Occupational Stress in West Indian Secondary school teachers”. *British Journal of Educational Psychology*. 41-50.

PEARLIN, L. AND TURNER, H. A. (1987). “The Family as Context of “The Stress Process”, en S. V. Kasl y C. L. Cooper (comps), *Stress and Health: Issues in Research Methodology*. Chichester, Wiley.

PETTIGREW, T. F. (1988). “Influencing policy with social psychology”. *Journal of Social Issues*, 44. pp. 205-219.

PHILLIPS, B. L. AND LEE, (1980). “The Changing Role of American Teacher: Current and Future Sources of Stress”. En C.L. Cooper y J. Marsahal (comps), *White Collar and Professional Stress*.

Chichester, Wiley.

PORTER, L. (2003). *La universidad de papel: ensayo sobre la educación superior en México*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Colección de Educación Superior, México.

PRIMM, DAVE (2005). "What workplace stress research is telling technical communicators". *Technical communication (applied research)*. Vol. 52, No. 4, noviembre de 2005, pp. 449-455.

RASHNAVADY, ABDOLREZA (1997). *En la búsqueda de calidad, modelo estratégico para la revisión de programas académicos de educación superior*. Colección: Investigación Institucional, Universidad de las Américas, México, pp. 17.

RINGWOOD, J., DEVITT, F., DOHERTY, S. ET AL. (2005). "A resource management tool for implementing strategic direction in an academic department". *Journal of Higher Education Policy and Management*, Vol. 27, No. 2, Julio de 2005, pp 273-283.

RUBLE, D. CONNSTANZO, P. Y OLIVERI (1992). *The social psychology of mental health: Basic mechanisms and applications*. Edited Book.

SÁNCHEZ-SOSA JUAN JOSÉ Y ANA LUISA GONZÁLEZ-CELIS (2006). *Manual para la evaluación clínica de los trastornos psicológicos: trastornos de la edad adulta e informes psicológicos*, publicado en Evaluación de la calidad de vida desde la perspectiva psicológica, coord. por Vicente E. Caballo, ISBN 84-368-2023-1, pp. 473-492.

SÁNCHEZ-SOSA JUAN JOSÉ, ALCÁZAR MANZANERA Y ANGÉLICA RIVEROS (2005). "Efectos de una intervención cognitivo-conductual en la calidad de vida, ansiedad, depresión y condición médica de pacientes diabéticos e hipertensos esenciales". *International journal of clinical and health psychology*, ISSN 1697-2600, Vol. 5, N° 3, pp. 445-462.

SCHIEFELBEIN, E. (1996). *The Chilean Academic Profession: Six Policy Issues*. Philip G. Altbach (Ed.) *The international academic profession: Portraits of fourteen countries*. Princeton, N.J.: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, pp 291.

SCHNOHR, P., KRISTENSEN, T., PRESCOTT, E., SCHARLING, H. (2005). Stress and life dissatisfaction are inversely associated with jogging and other types of physical activity in leisure time – The Copenhagen City Heart Study. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, Vol. 15, No. 2, abril de 2005, pp 107-112.

Ssesanga, K. and Garrett, R. (2005). "Job satisfaction of University academics: Perspectives from Uganda". *Higher Education*, Vol. 50, No. 1, Julio de 2005, pp 33-56.

STEVE, O. M. AND BALRAJ, L. (2003). "Higher education institutional collaborations: an analysis of models of joint degree programs". *Journal of Higher Education Policy and Management*, Vol. 25, No. 2, noviembre de 2003, pp. 131-145.

STEWART, FRIEDMAN AND GREENHAUS, J (2001). *Trabajo y familia: ¿aliados o enemigos?* Editorial Oxford University. México.

STILWELL, F. (2003). "Higher Education, Commercial Criteria and Economic Incentives". *Journal of Higher Education Policy and Management*, Vol. 25, No. 1, mayo de 2003, pp 51-62.

TAYLOR, J. (2002). "Changes in Teaching and Learning in the Period to 2005: the case of postgraduate higher education in the UK". *Journal of Higher Education Policy and Management*, Vol. 24, No. 1, mayo de 2002, pp.53-73.

TELLENBECK, S.; BRENNER, O. S. AND LOFGREN, H. (1983). "Teacher Stress: Exploratory Model Building". *Journal of Occupational Psychology*, 56: 19-33.

TIERNEY, W. G. (2004). "Globalization and Educational Reform: The Challenges Ahead". *Journal of Hispanic Higher Education*, Vol. 3, No. 1, enero de 2004, pp. 5-20.

TORRES SOLÍS, J. R. (1992). *El estilo de dirección y la conducta tipo "A" en directivos mexicanos*. Tesis de Doctorado, División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM, México.

TORRES SOLÍS, J. R. Y ARIANÉ AGUILAR (2007). *Explorando nuevos rumbos para el pensamiento directivo*. Editorial UNAM-Programa de Posgrado en Ciencias de la Administración, México.

TRAVERS, C. AND COOPER, C. (1997). *El estrés de los profesores: la presión en la actividad docente*. Barcelona: Paidós, España.

TYSSEN, R., VAGLUM, P., GRONVOLD, N., EKEBERG, O. (2005). "The relative importance of individual and organizational factors for the prevention of job stress during intership: a nationwide and prospective study". *Medical Teacher*, Vol. 27 No. 8, diciembre de 2005, pp. 726-731.

UNAM (2005). *Agenda Estadística*, Publicación de la Dirección General de Planeación de la Universidad Nacional Autónoma de México.

URIBE PARDO, J.P. (2009), "Presenta estrés laboral 30 por ciento de los trabajadores", S/A. *Gaceta UNAM*, 3 de febrero México, pp. 12-13.

VARELA JUÁREZ, R. (2003). *El análisis cuantitativo y cualitativo para la determinación de los niveles de pago en una organización*. Tesis de Doctorado, División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM, México.

VARELA JUÁREZ, R. (2004). *El costo de vida como límite inferior de la curva de pago al personal*. Memorias del Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática, México.

VARGAS, L. (1984) *Bases fisiológicas del estrés y su proyección a la medicina clínica*, Editorial Universitaria, Santiago; Chile.

VILLA L.L. (2001). "El mercado académico: la incorporación, la definitividad y las promociones, pasos para una misma trayectoria de formación". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 6, No. 11, enero-abril, pp. 63-77

VILLAREAL, E. (1998). "La financiación del sistema universitario". En *De Lunáx*, J.M., pp. 159-173.

VON SCHÉELE, I., VON SCHÉELE, B., HANSSON, G., WINMAN, A., THEORELL, T. (2005). "Psychosocial Factors and Respiratory and Cardiovascular Parameters During Psycho physiological Stress Profiling in Working Men and Women". *Applied Psycho physiological & Biofeedback*, Vol. 30, No. 2, junio de 2005, pp. 125-136.

WALLERSTEIN, I. (2004). *Educación Superior: Cifras y Hechos*, Centro de Investigaciones

Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM, Año 3, No. 18, México, pp. 9.

WALLERSTEIN, I. (2004). "Subrayados: Reseña del artículo 'Apoyos y resistencias a la interdisciplina' de González, P". *Educación Superior: Cifras y Hechos*, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM, Año 3, No. 18, enero-febrero, pp. 3-64-15, mayo-agosto, pp. 9.

WILLIAMS, S. Y COOPER, L. (2004). *Manejo del estrés en el trabajo: plan de acción detallado para profesionales*. Editorial El Manual Moderno, México D.F.

WORLD BANK. (2000). *Higher Education in Developing Countries. Peril and Promise*. Washington, D.C.: The World Bank. The Task Force on Higher Education and Society, pp. 30.

YIELDER, J. AND CODLING, A. (2004). "Management and Leadership in the Contemporary University". *Journal of Higher Education Policy and Management*, Vol. 26, No. 3, noviembre de 2004, pp 315-328.

YORKE, M. (2004). "Institutional research and its relevance to the performance of higher education institutions". *Journal of Higher Education Policy and Management*, Vol. 26, No. 2, julio de 2004, pp. 141-152.

Documentos en línea

Agencia europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo. Puede consultarse en:

Becerra, Juan José. Los docentes ven irracional el sistema retributivo. *El Mundo Universidad* 25-10-2004, Puede consultarse en

<http://www.elmundo.es/universidad/2004/10/20/campus/1098286363.html>

CIDE. El sistema educativo español. Año 2000. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, disponible en <http://mec.es/cide/publicaciones/texto/inv2000see/inv2000.htm> España, 2001, pp 203.

Coello, Joaquín. Los peligros de Bolonia: el Espacio Europeo de Educación Superior. Puede consultarse en

http://209.85.173.104/search?q=cache:Zc9cb7xJJEYJ:www.camernova.com/adjuntos/16042006_FTP/Val_113.pdf+Los+peligros+de+Bolonia:+el+Espacio+Europeo+de+Educaci%C3%B3n+Superior&hl=es&ct=clnk&cd=9&gl=mx España, 2006.

España, 2004. <http://osha.europa.eu/es/press/press-releases-es/021010.xml/?searchterm=estrés>

España, 2008. Fuente:

<http://devdata.worldbank.org/edstats/ThematicDataOnEducation/WEIFina/table13.xls>

http://osha.europa.eu/es/topics/stress/index_html

España, 2008.

http://portal.uam.es/portal/page?_pageid=36,40849&_dad=portal&_schema=PORTAL , 2006.

La Ley de Reforma Universitaria puede consultarse en

http://209.85.173.104/search?q=cache:qOKNqPSqkUcJ:www.micinn.es/ciencia/cneai/files/normativa/lru_11-83.pdf+Ley+de+Reforma+Universitaria&hl=es&ct=clnk&cd=2&gl=mx España, 1983.

La Ley Orgánica de Universidades puede consultarse en

http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/lo6-2001.html España, 2001.

Moreno, Tania. Estrés laboral afecta a 20% de mexicanos. CNN Expansión.com. Puede consultarse

en: <http://www.cnnexpansion.com/midinero/2008/05/23/estres-laboral-afecta-a-20-de-mexicanos-2008>.

Mureau, Anne M. Cuando la negociación colectiva se ocupa del estrés laboral. Puede consultarse en: <http://www.ilo.org/public/spanish/dialogue/actrav/publ/126/mureau.pdf> Reino Unido, 2002.

Ortega Villalobos, Joel. Estrés y trabajo. La Nueva Revista de Medicina y Salud en Internet, Disponible en: http://www.medspain.com/n3_feb99/stress.htm,

México, 1999.

Puede consultarse en http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/lo6-2001.t5.html#a31

Real Decreto 1086/1989, de 28 de agosto sobre Retribuciones del Profesorado Universitario. Puede consultarse en <http://209.85.173.104/search?q=cache:54IbUmxPkTMJ:www.micinn.es/ciencia/cneai/files/normativa/rd-28-8-89.pdf+Real+Decreto+1086/89&hl=es&ct=clnk&cd=1&gl=mx> España, 1989

Real Decreto 1947/1995, de 1 de diciembre, por el que se establece el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (vigente hasta el 22 de abril de 2001). Puede consultarse en http://noticias.juridicas.com/base_datos/Derogadas/r0-rd1947-1995.html España, 1995.

Schleicher, Andreas. El problema de la Universidad. Cinco Días, 16-1-2006, disponible en: http://www.cincodias.com/articulo/opinion/problema-universidad/20060116cdsdiopi_6/cdsopi/

España, 2006.

Universidad Autónoma de Madrid, página web, <http://www.uam.es/>

Chile, 2007.

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, pág. web, <http://www.umce.cl/~vicerrector/carreras.htm> 2007.

ANEXOS

- Anexo 1.- Carta de invitación a los participantes y contenido y numeración de los ítems del SWS-Survey
- Anexo 2.- Niveles de estrés y apoyos personales, laborales-organizacionales y sociales-situacionales de los participantes
- Anexo 3.- Resultados de las pruebas de correlación de Pearson, Kendall y Spearman
- Anexo 4.- Resultados de las pruebas χ^2 para cada universidad
- Anexo 5.- Percepción general de los académicos sobre su carga de trabajo y sobre sus niveles de estrés
- Anexo 6.- Resultados de las pruebas χ^2 entre universidades

ANEXOS 1
***Carta de invitación a los participantes y
contenido y numeración de los ítems del SWS-Survey***



Universidad Nacional
Autónoma de México

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Aragón
Centro de Investigación

Prof(a). **XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX**
Académico(a) de Tiempo Completo,
Facultad de Estudios Superiores **XXXXXXX**
Universidad Nacional Autónoma de México
P r e s e n t e .

Estimado(a) Profesor(a):

Con base en las evidencias sobre las repercusiones del estrés en el bienestar personal y la productividad, en el Centro de Investigación de la FES Aragón, estamos realizando una investigación internacional e interuniversitaria a fin de determinar los niveles de estrés que presentan los académicos de carrera de tiempo completo (investigadores, profesores y técnicos) de la UNAM, la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) de Santiago de Chile.

Para esto, se obtuvo una muestra aleatoria de 209 académicos de las Facultades de Estudios Superiores de la UNAM y el nombre de usted fue seleccionado en la aleatorización de su Facultad de adscripción. Es importante comentar que los académicos elegidos no pueden ser sustituidos a fin de asegurar la validez de la investigación.

Por esta razón, nos permitimos solicitar su valiosa participación y disponibilidad para colaborar en este estudio. Le suplicamos tenga a bien concedernos una cita con la Maestra María Eugenia Borrego Mora y la señorita Ana Lilia Valenzuela Alcaraz, quienes le harán entrega de un cuestionario diseñado para conocer sus niveles de estrés y apoyos en las áreas personal, laboral-organizacional y social-situacional. Le agradeceremos que lo lea cuidadosamente y lo conteste en su totalidad.

Tenga la absoluta certeza de que la información proporcionada se manejará de una manera estrictamente confidencial. Se realizarán análisis estadísticos con la finalidad de obtener perfiles grupales de acuerdo con los tipos de nombramiento, categoría y niveles y antigüedad, entre otros aspectos. Al final del estudio, si usted así lo desea, se le hará entrega de un reporte sobre sus propios niveles de estrés.

Agradeciendo sus finas atenciones, le manifiesto mi más alta y distinguida consideración.

ATENTAMENTE
“POR MI RAZA HABLARÁ EL ESPÍRITU”
San Juan de Aragón, Edo. de Méx., julio de 2006.

MTRO. DANIEL VELÁZQUEZ VÁZQUEZ
Responsable del Proyecto (danvel@servidor.unam.mx)

Número del ítem y el contenido en el formato del SWS-Survey

Estrés Personal (ep)	
4	Me impaciento conmigo mismo(a) y con los demás
17	Me gustaría rendirme, pero no puedo
42	Tengo dificultad en empezar lo que tengo que hacer
46	Me gusta hacer las cosas tan rápido como me es posible
49	Siento que haga lo que haga, no está bien hecho
67	Pienso que tengo problemas personales que no me atrevo a contar
68	Soy muy desorganizado(a) y dejo muchas cosas sin terminar
81	Me rindo fácilmente y evado los conflictos
122	A veces finjo estar enfermo(a) para evitar cumplir con mi deber
131	Cuando me enojo, presiono a los demás
147	Tengo que mentir y engañar para lograr mis propósitos
148	Estoy decidido(a) a ser el (la) mejor todo el tiempo
150	Pienso que no puedo hacer todo lo que tengo que hacer
158	Estoy constantemente preocupado(a) por mis problemas
167	Tengo temor de que algo terrible vaya a pasar
171	Necesito que alguien me presione
176	Culpo a otros por mis problemas y fallas
180	Necesito mucho apoyo y estímulo
182	Invento excusas para mis errores y fallas
185	Me avergüenzo fácilmente
190	Escondo mis decepciones y sentimientos de enojo
192	Me preocupo por las cosas por mucho tiempo, aunque se que de nada sirve
193	Reconozco que hay muchas cosas malas pero no me importa
198	Me da pánico en las crisis y pierdo el control por un tiempo prolongado
199	Me impongo metas muy altas y un ritmo acelerado, a veces audazmente
Apoyo Personal (ap)	
40	La gente en el trabajo sabe lo que hago y lo aprecia
43	Impido que la gente se aproveche de mi y tome ventaja
61	Veo el lado bueno de las cosas
62	Participo y disfruto del entretenimiento
79	Es inútil esperar que las cosas salgan todo el tiempo como quiero
96	Mi fe religiosa es muy fuerte
97	Tengo confianza en mi habilidad

112	Puedo canalizar mi estrés al trabajo productivo
116	Pienso que las dificultades que tengo, tienen una razón de ser
121	Me recupero fácilmente de situaciones estresantes
129	Se necesita de mucho para lograr que me enoje
133	Me mantengo en buen estado físico
134	Me es fácil relajarme
138	Siento que el mundo ha sido bueno conmigo
141	Siento que puedo hacer realidad todos mis sueños
144	Mantengo la compostura en situaciones de conflicto
151	Puedo vivir solo(a)
153	Evito que el trabajo gobierne mi vida
154	Siento que mis metas son realistas y alcanzables
164	Me siento contento(a) conmigo mismo(a): me gusta ser como soy
170	Tengo un sentido muy claro del bien y del mal
183	Puedo aceptar la presión cuando es necesaria
187	Sé que cualquier problema se resolverá de una manera u otra
194	Mis juicios y decisiones determinan la mayor parte de mi vida
197	Tengo una vida bien organizada y bajo control
Estrés en el Trabajo (et)	
7	Lo que se tiene que hacer en el trabajo tiene sentido
12	El trabajo me aleja de mi familia
15	Donde trabajo, mis errores podrían causar serios problemas
20	En mi trabajo me resulta confuso lo que debo hacer
28	Me preocupo por el trabajo aun cuando estoy en casa
50	La gente en mi trabajo me encuentra defectos
54	El lugar donde trabajo es sucio, insalubre
56	En el trabajo no obtengo respuesta , ni buena ni mala
63	Haga lo que haga en el trabajo es insuficiente
76	Ignoro lo que va a pasar en el trabajo
77	La gente con quien trabajo, no se interesa por mí
85	Mi trabajo es repetitivo, rutinario, aburrido
92	Pienso que en el trabajo fracaso porque tengo mala suerte
95	El trabajo me obliga a hacer cosas contrarias a mis principios
98	El trabajo infiere con mis otras responsabilidades
107	Es fácil que ocurran accidentes o errores en el trabajo si no tengo cuidado
115	Tengo miedo de perder el empleo
117	En el trabajo no tengo oportunidad de descansar cuando me canso

119	Tengo demasiado trabajo que hacer
123	Hay tantos cambios en el trabajo que me confundo
136	En el trabajo tengo que luchar para salir adelante
139	El tipo de trabajo que hago es demandante y no es respetado
145	Hay conflictos donde trabajo, la gente discute y pelea
160	La gente no reconoce mis esfuerzos, nunca aprecia lo que hago
178	Debo trabajar aun cuando estoy enfermo(a)
Apoyo en el Trabajo (at)	
5	Se que con mi trabajo contribuyo con algo valioso
18	Siento que ayudo a mejorar el mundo con mi trabajo
19	Si tengo problemas, los compañeros de trabajo me ayudarán
22	Mi trabajo se puede ajustar a mi vida familiar
25	Una de las cosas más importantes de mi vida es el trabajo
30	El trabajo me hace sentir importante y capaz
35	Estoy de acuerdo en cómo se hacen las cosas en mi trabajo
36	Le simpatizo y le agrado a la gente con quien trabajo
52	Soy cuidadoso(a) y dedicado(a) con mi trabajo
58	Siento que en el trabajo las personas dependen de mí
83	Cuando hay problemas de trabajo trato de resolverlos en equipo
86	Algunas personas con quienes trabajo son mis mejores amigos
100	El trabajo me hace sentir seguro(a)
109	Es seguro y confortable donde trabajo
114	Mi sueldo es adecuado
132	En el trabajo puedo arreglar las cosas a mi conveniencia
137	El trabajo me da la oportunidad de mejorar
140	Donde trabajo tengo la oportunidad de aprender y mejorar
142	El trabajo me ayuda a mantenerme saludable
143	En el trabajo estoy contento(a) de hacer exactamente lo que tengo que hacer
152	Mi trabajo es divertido y disfruto haciéndolo
169	El trabajo que hago me da satisfacción personal, dignidad y orgullo
174	Hay fiestas y celebraciones donde trabajo
177	Pienso que en el trabajo es un gran reto hacer lo que parece “imposible”
191	Soy eficiente en mi trabajo y lo hago bien
Estrés Social (es)	
8	Me es imposible ser lo que la gente espera de mí
16	Tan sólo hacer los trabajos rutinarios es un problema

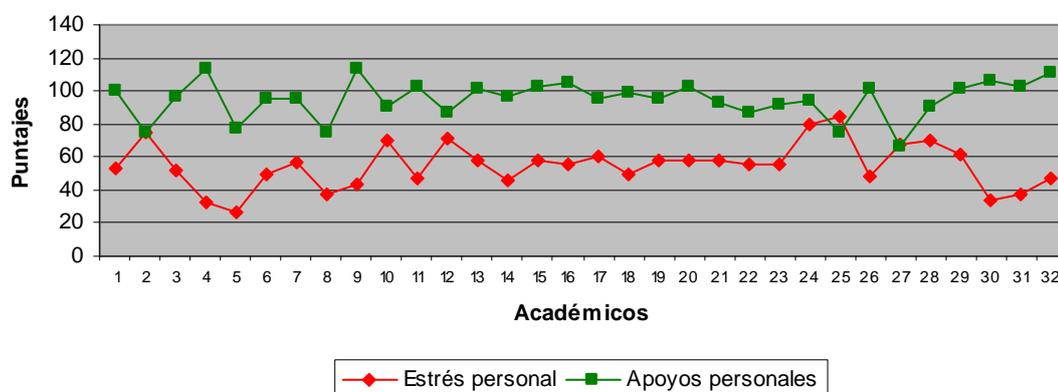
24	La gente no está de acuerdo conmigo y me contradice
29	Me siento dividido(a) entre diversas responsabilidades sociales
31	He perdido a alguien muy cercano a mí en los últimos años.
34	Puedo ser castigado(a) sin razón
51	Por donde vivo, parece que no hay quien organice las cosas, no hay reglas
55	Siento que alguien cercano a mí, morirá próximamente
59	La gente me insulta y se burla de mí
60	Hay mucho peligro, violencia, crimen, etc., en donde vivo
78	Es probable que los jefes me hagan daño
87	Donde vivo las cosas van mal, no mejoran
90	Mis problemas familiares van más allá de lo que puedo soportar
93	Tengo que estar separado(a) de mi familia y de los que quiero
101	Me siento atrapado(a)
104	Mis ideas y creencias difieren de la mayoría de la gente que conozco
106	Aun cuando no sea mi responsabilidad, tengo que hacerme cargo de algo
146	La vida a mi alrededor es confusa y desordenada (caótica)
149	Me he tenido que cambiar de diferentes lugares en donde he vivido
155	La gente me está molestando
157	Mis condiciones de vida no son saludables
163	Intento resolver mis problemas, pero éstos persisten
165	Realmente no hay nadie a quien quiera o quien me quiera
166	En mi casa hay demasiada gente
200	La gente a mi alrededor es irritable, grita y pelea
Apoyo Social (as)	
1	Pienso que la gente que me rodea es agradable y considerada
26	Pienso que los demás me respetan
27	Tengo amigos y compañeros buenos y leales
47	Considero que la vida en mi comunidad es ordenada y segura
53	Mis actividades religiosas me dan fuerza
73	Pertenezco a un grupo que se preocupa por mi bienestar
82	Soy popular en mi comunidad
84	Me siento adaptado(a) a mi familia y amistades
99	Pertenezco a una familia unida
102	Pienso que la policía realmente me protege
105	Me siento satisfecho con mi vida sexual en esta etapa de la vida
110	Siento que recibo muchas felicitaciones de la gente
113	Mi hogar esta rodeado de cosas agradables y alegres

120	Cuento con alguien que me ayuda
156	Pienso que el gobierno se interesa por mi bienestar social
159	En general, encuentro un lugar tranquilo y callado cuando lo deseo
172	Acepto y disfruto mis responsabilidades sociales
175	Tengo la oportunidad de ayudar a otros
179	Me siento seguro(a) en el vecindario o colonia
181	Hay gente con quien puedo compartir mi vida con confianza
184	Tengo una relación sentimental intensa
188	Disfruto las vacaciones y las fiestas
189	Siento que mis condiciones de vida son buenas y mejoran constantemente
195	Las cosas que hago con mis amigos me son muy estimulantes
196	Puedo expresar mi malestar cuando algo me molesta
Salud Mental Deficitaria (sd)	
6	Tengo hábitos nerviosos(tics)
11	Oigo voces e imagino cosas inexistentes
21	Sueño despierto(a), me pierdo en fantasías
32	Tengo jaquecas, dolores de cuello / espalda por tensión
33	Como, fumo o bebo café en exceso
37	Constantemente me quejo sin necesidad
38	Tengo poco interés o placer por el sexo
41	Me culpo a mí mismo(a), me disculpo, me justifico
44	Tengo cambios de humor súbitos y frecuentes
45	Evito algunos lugares, personas o actividades para no ser molestado(a)
48	Tengo problemas de respiración, pulso o digestión
57	Tengo dificultad para poner atención o recordar
65	Me es difícil desprenderme de pensamientos que me molestan
69	Me canso fácilmente, me inquieto y tengo dificultad para dormir
70	Me encierro en mí mismo(a), y evito a los demás
71	Tengo arranques emocionales, me enojo, grito
75	Me preocupo por cosas sin importancia
80	Disfruto de herirme a mí mismo(a). o a otros
89	Me siento mal y sin esperanza de mejorar
103	Me importa poco lo que pasa, me doy por vencido, quisiera huir
126	Me pongo en estado de alerta, controlo mis emociones
128	Me siento triste, deprimido(a), lloro con facilidad
161	A veces siento verdadero pánico y terror
168	Estoy en tratamiento médico por problemas cardíacos o gastrointestinales

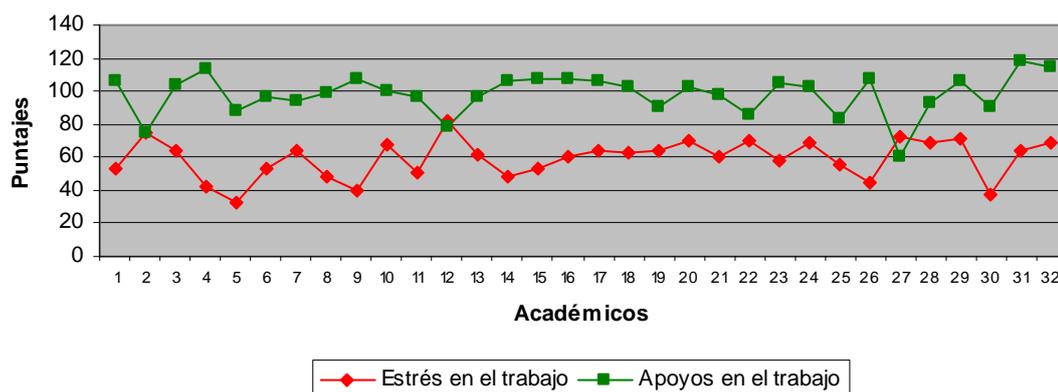
173	Endurezco los músculos faciales, frunzo el ceño
Salud Mental (sm)	
2	Disfruto fiestas y celebraciones
3	Siento que las cosas que andan mal, a la larga mejoran
9	Siento que puedo manejar cualquier problema que se me presente
10	Es fácil congeniar conmigo
13	Sigo las costumbres y rutinas socialmente aceptadas
14	Soy valiente y atrevido(a)
23	Encuentro muchas cosas interesantes que hacer
39	Soy firme y determinante en mis decisiones
64	Siento que no existe algo realmente malo en mí
66	Es difícil que me dé por vencido(a) fácilmente, busco el lado bueno de la vida
72	Cuido de mi apariencia, me mantengo limpio(a) y saludable
74	Camino con paso ligero y vivaz
88	Investigo y ensayo cosas nuevas
91	Disfruto de cantar, silbar y/o bailar
94	Me es fácil relajarme, jugar y divertirme
108	Sin importar lo que pase, siento que Dios proveerá
111	Tengo buen apetito
118	Tengo buena salud física
124	Tengo sueños y aspiraciones por una vida mejor
125	Mi humor es equilibrado, no me molestan las altas y bajas de la vida
127	En general me siento satisfecho(a) con mi vida
130	Río, sonrío, me siento feliz y despreocupado(a)
135	Me siento amado(a) y atendido(a).
162	Me acompaña el recuerdo de padres y/o hijos
186	Me muestro lleno(a) de energía y entusiasmo por la vida

ANEXOS 2
**Niveles de estrés y apoyos personales, laborales-organizacionales
y sociales-situacionales de los participantes**

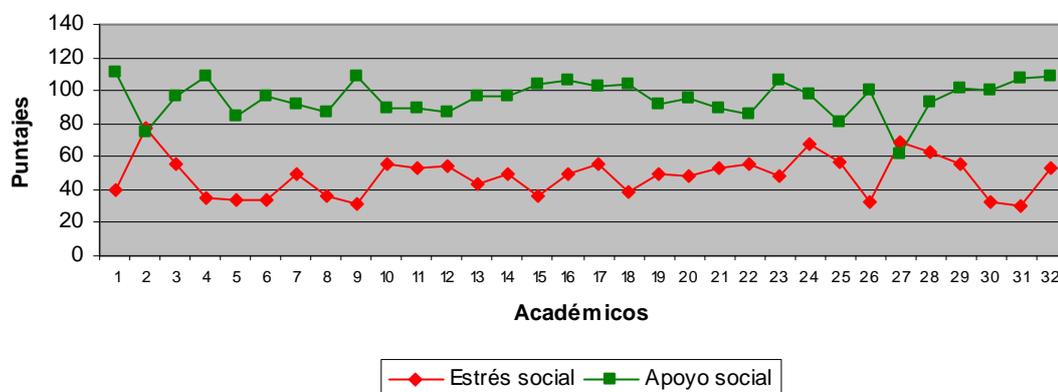
Estrés y apoyos personales de los académicos de la FES Acatlán, UNAM



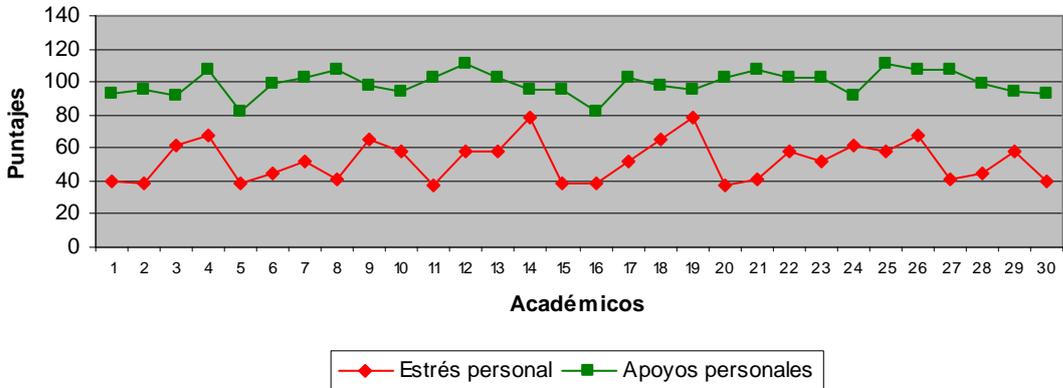
Estrés y apoyos en el trabajo de los académicos de la FES Acatlán, UNAM



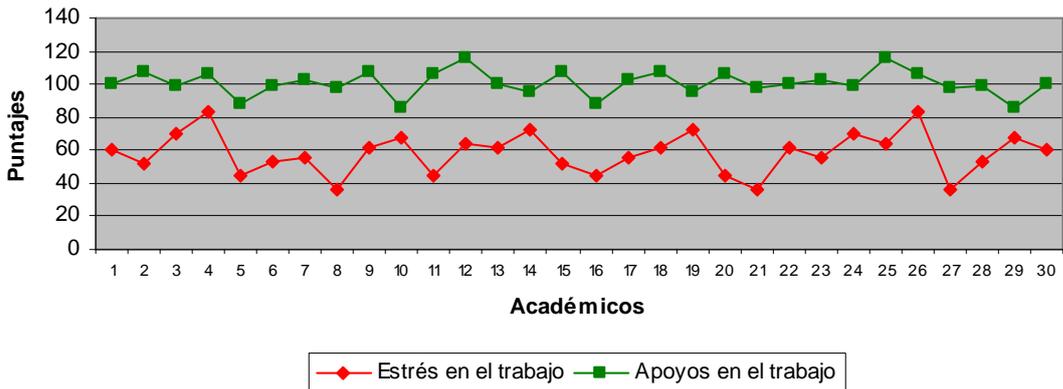
Estrés y apoyos sociales de los académicos de la FES Acatlán, UNAM



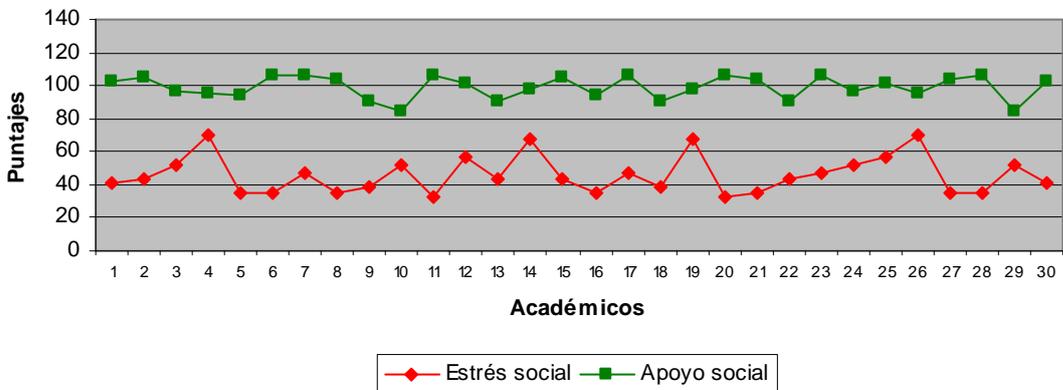
Estrés y apoyos personales de los académicos de la FES Aragón, UNAM



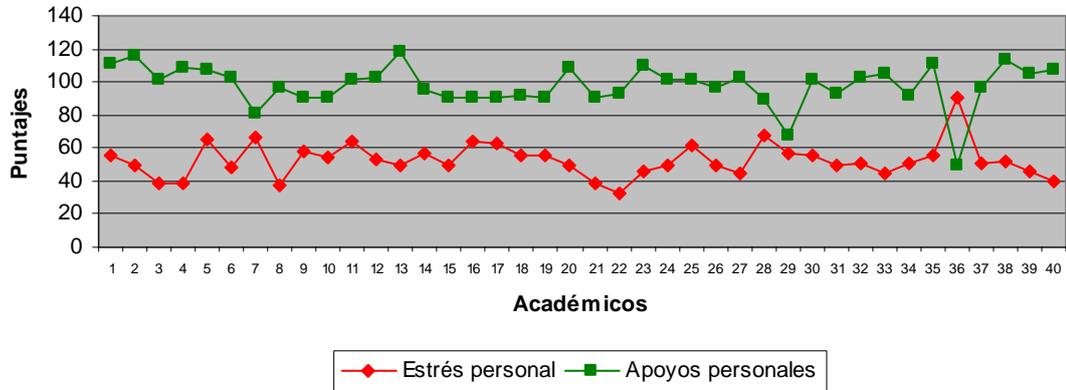
Estrés y apoyos en el trabajo de los académicos de la FES Aragón, UNAM



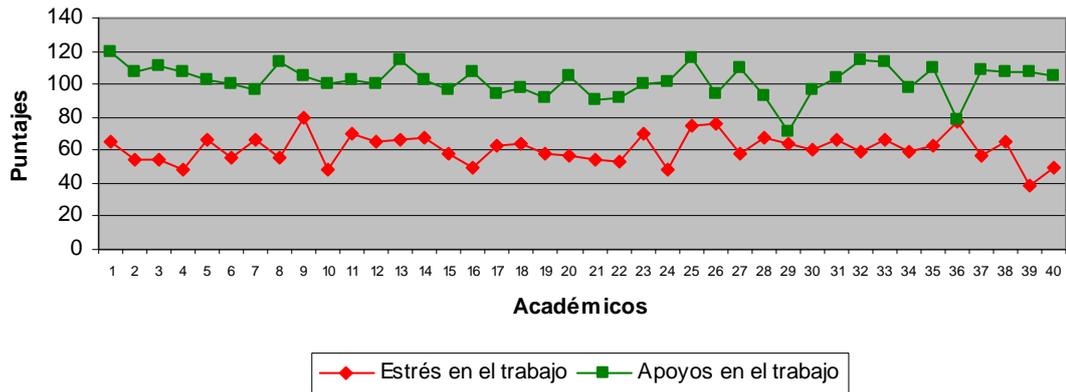
Estrés y apoyo social de los académicos de la FES Aragón, UNAM



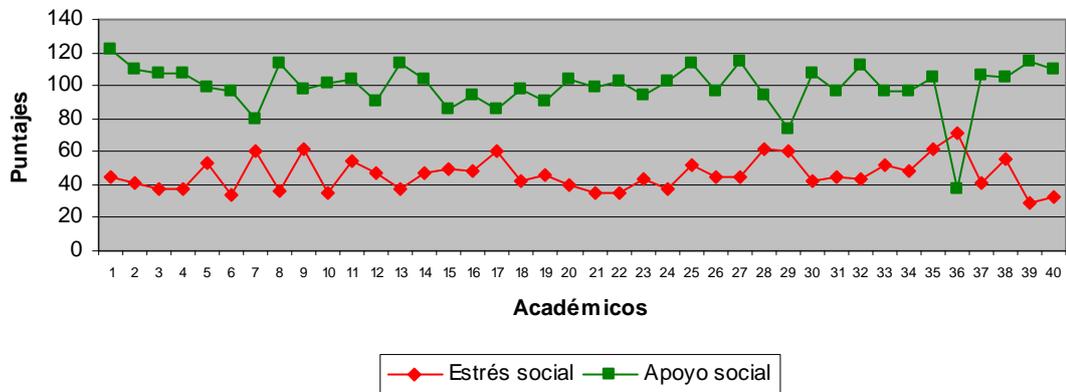
Estrés y apoyos personales de los académicos de la FES Cuautitlán, UNAM



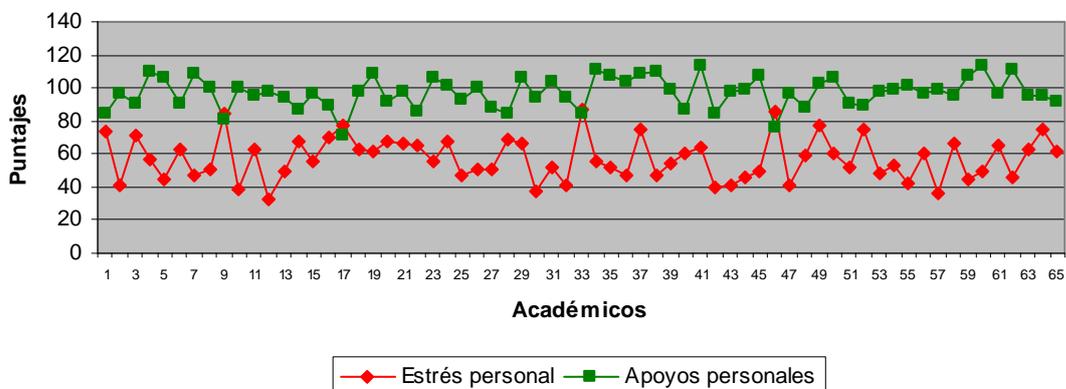
Estrés y apoyos en el trabajo de los académicos de la FES Cuautitlán, UNAM



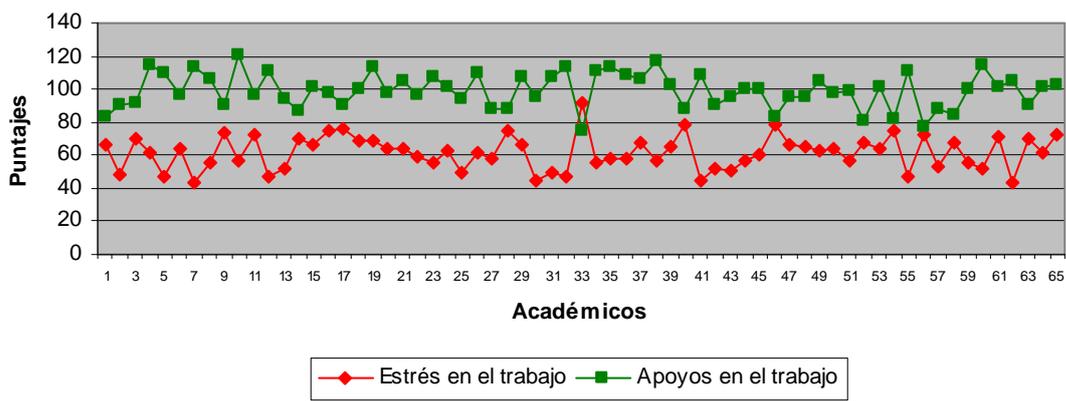
Estrés y apoyos sociales de los académicos de la FES Cuautitlán, UNAM



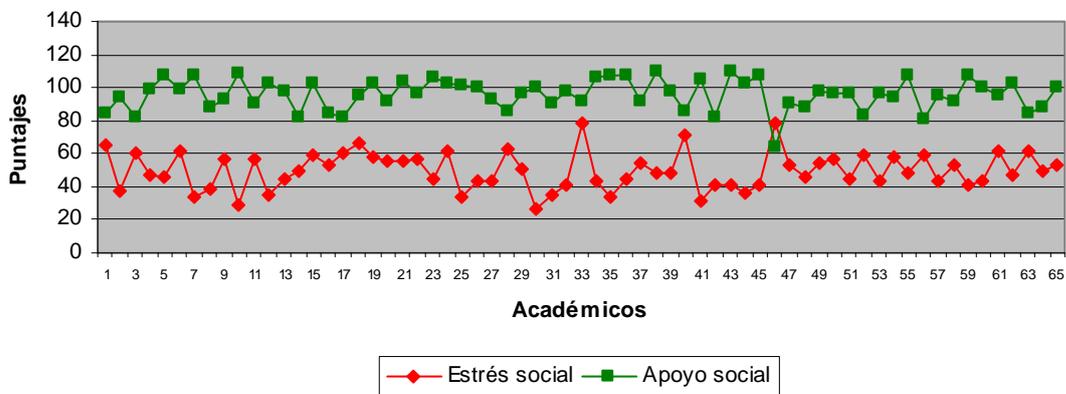
Estrés y apoyos personales de los académicos de la FES Iztacala, UNAM



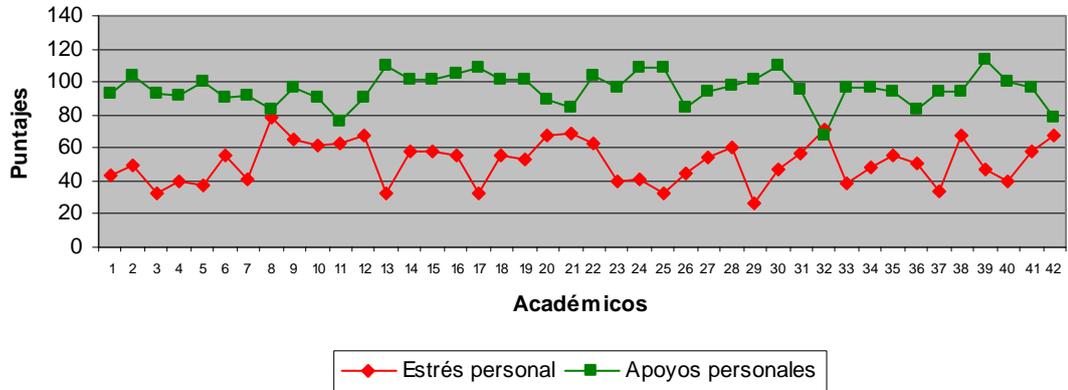
Estrés y apoyos en el trabajo de los académicos de la FES Iztacala, UNAM



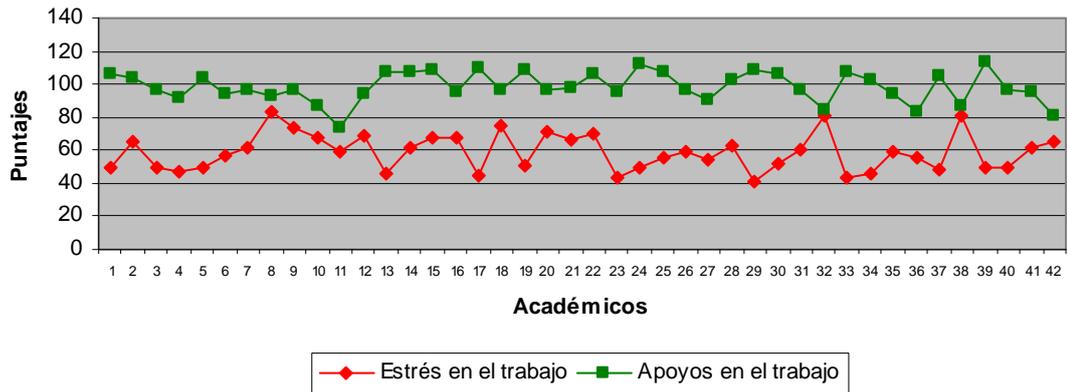
Estrés y apoyos sociales de los académicos de la FES Iztacala, UNAM



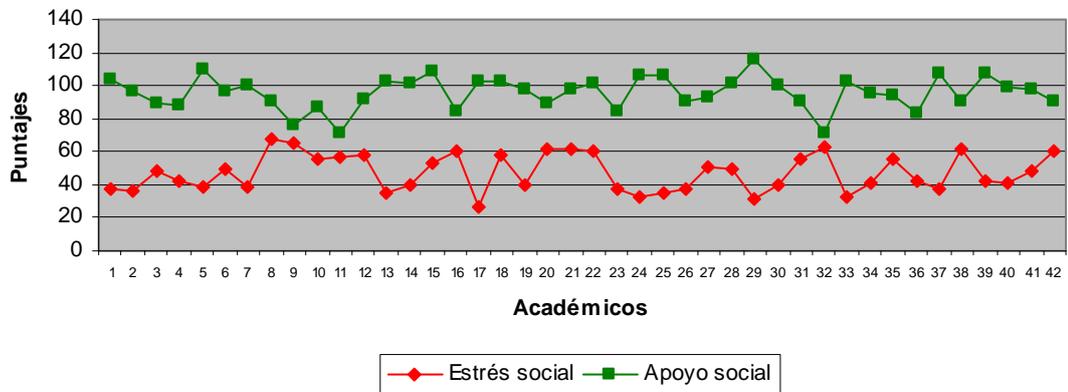
Estrés y apoyos personales de los académicos de la FES Zaragoza, UNAM



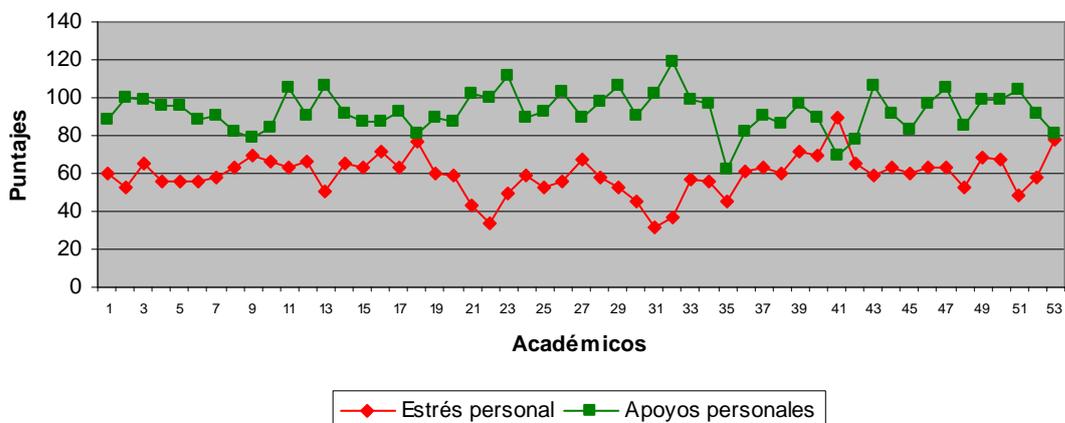
Estrés y apoyos en el trabajo de los académicos de la FES Zaragoza, UNAM



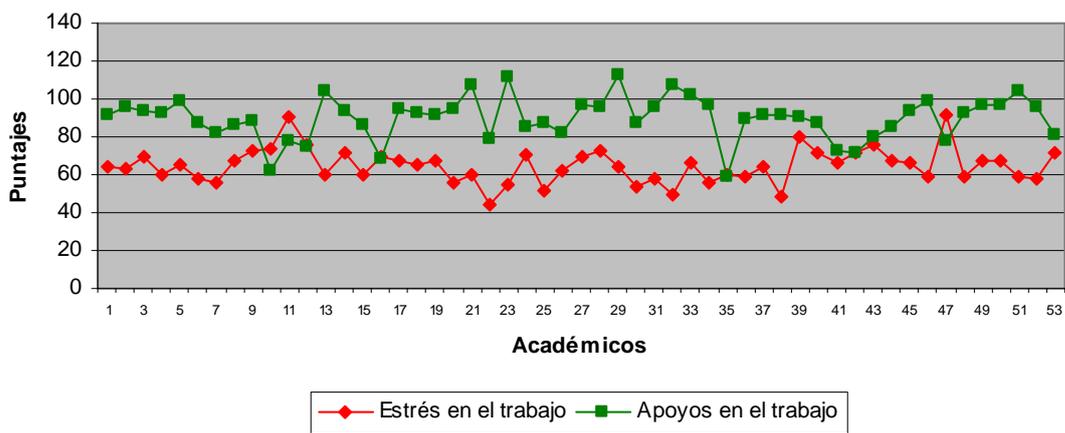
Estrés y apoyos sociales de los académicos de la FES Zaragoza, UNAM



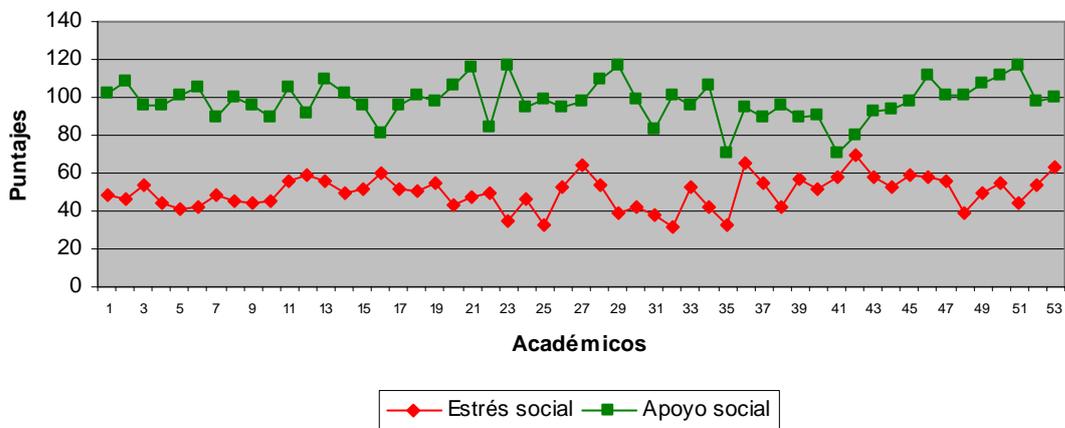
Estrés y apoyos personales de los académicos de la UAM



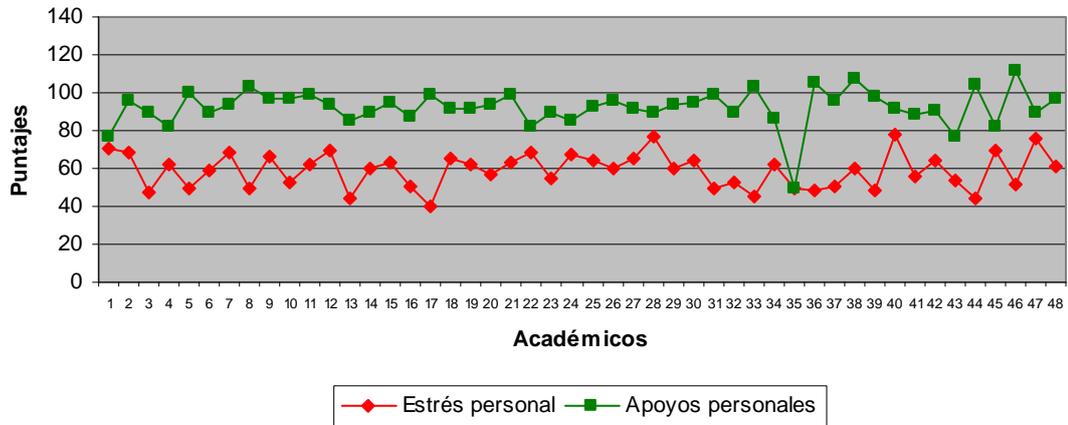
Estrés y apoyos en el trabajo de los académicos de la UAM



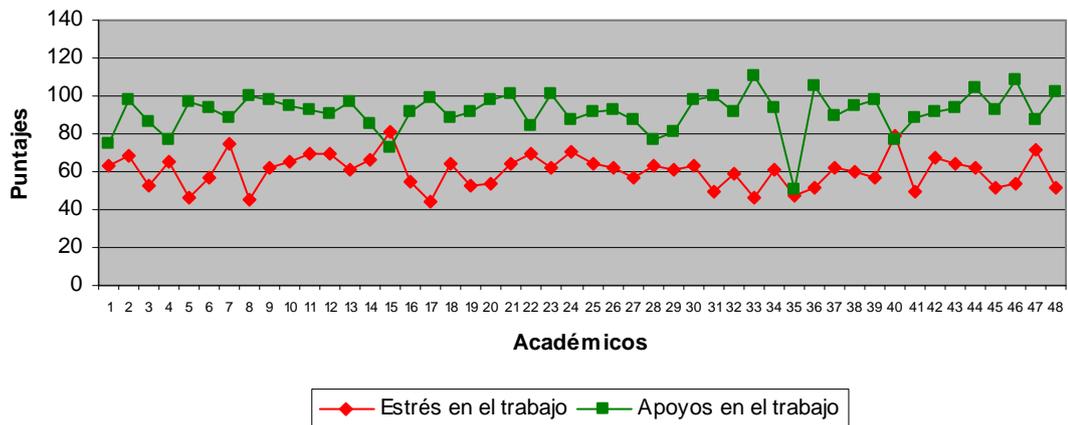
Estrés y apoyos sociales de los académicos de la UAM



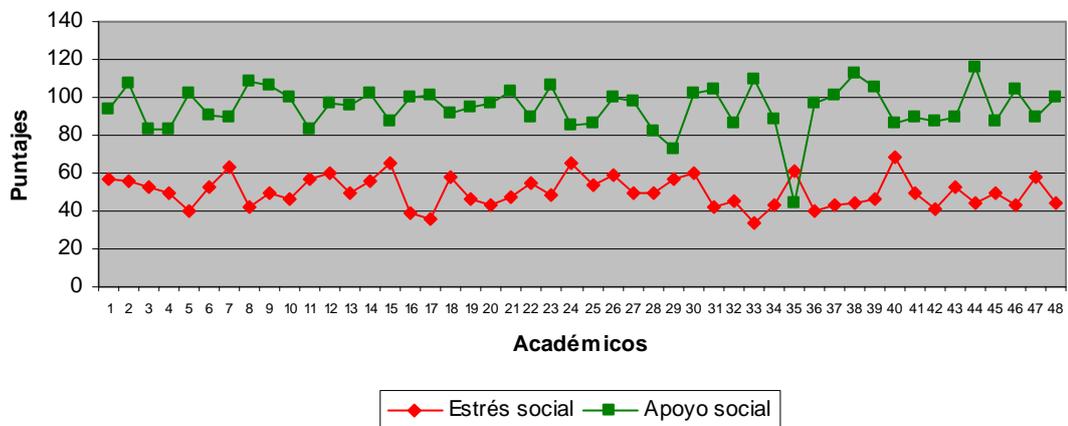
Estrés y apoyos personales de los académicos de la UMCE



Estrés y apoyos en el trabajo de los académicos de la UMCE



Estrés y apoyos sociales de los académicos de la UMCE



ANEXOS 3
Resultados de las pruebas de correlación de
Pearson, Kendall y Spearman

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Correlations Pearson

		Nivel de apoyo en el trabajo	Satisfacción con el salario
Nivel de apoyo en el trabajo	Pearson Correlation	1	.057
	Sig. (2-tailed)		.416
	N	209	209
Satisfacción con el salario	Pearson Correlation	.057	1
	Sig. (2-tailed)	.416	
	N	209	209

Nonparametric Correlations

		Nivel de apoyo en el trabajo	Satisfacción con el salario
Kendall's tau_b	Nivel de apoyo en el trabajo	Correlation Coefficient	1.000
		Sig. (2-tailed)	.111
		N	209
	Satisfacción con el salario	Correlation Coefficient	.111
		Sig. (2-tailed)	1.000
		N	209
Spearman's rho	Nivel de apoyo en el trabajo	Correlation Coefficient	1.000
		Sig. (2-tailed)	.128
		N	209
	Satisfacción con el salario	Correlation Coefficient	.128
		Sig. (2-tailed)	1.000
		N	209

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

Correlations Pearson

		Nivel de apoyo en el trabajo	Satisfacción con el salario
Nivel de apoyo en el trabajo	Pearson Correlation	1	.233
	Sig. (2-tailed)		.093
	N	53	53
Satisfacción con el salario	Pearson Correlation	.233	1
	Sig. (2-tailed)	.093	
	N	53	53

Nonparametric Correlations

			Nivel de apoyo en el trabajo	Satisfacción con el salario
Kendall's tau_b	Nivel de apoyo en el trabajo	Correlation Coefficient	1.000	.244
		Sig. (2-tailed)	.	.068
		N	53	53
	Satisfacción con el salario	Correlation Coefficient	.244	1.000
		Sig. (2-tailed)	.068	.
		N	53	53
Spearman's rho	Nivel de apoyo en el trabajo	Correlation Coefficient	1.000	.253
		Sig. (2-tailed)	.	.068
		N	53	53
	Satisfacción con el salario	Correlation Coefficient	.253	1.000
		Sig. (2-tailed)	.068	.
		N	53	53

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Correlations Pearson

		Nivel de apoyo en el trabajo	Satisfacción con el salario
Nivel de apoyo en el trabajo	Pearson Correlation	1	.331(*)
	Sig. (2-tailed)		.021
	N	48	48
Satisfacción con el salario	Pearson Correlation	.331(*)	1
	Sig. (2-tailed)	.021	
	N	48	48

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Nonparametric Correlations

		Nivel de apoyo en el trabajo	Satisfacción con el salario
Kendall's tau_b	Nivel de apoyo en el trabajo	Correlation Coefficient	1.000
		Sig. (2-tailed)	.261(*)
		N	.040
Satisfacción con el salario		Correlation Coefficient	1.000
		Sig. (2-tailed)	.040
		N	.261(*)
Spearman's rho	Nivel de apoyo en el trabajo	Correlation Coefficient	1.000
		Sig. (2-tailed)	.294(*)
		N	.042
Satisfacción con el salario		Correlation Coefficient	1.000
		Sig. (2-tailed)	.042
		N	.294(*)

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

ANEXOS 4
Resultados de las pruebas χ^2 para cada universidad

Resultados de la Prueba **Chi Cuadrado** que Determinan la Asociación entre el **Estrés y los Apoyos** en el **Área Personal** y las Variables Demográficas de los Académicos de la UNAM

ÁREA PERSONAL

	Estrés personal	Apoyo personal
Facultad de adscripción	$\chi^2 (8) = 7.71, p = 0.463$	$\chi^2 (8) = 9.03, p = 0.340$
Área académica	$\chi^2 (6) = 4.41, p = 0.621$	$\chi^2 (6) = 3.20, p = 0.784$
Nombramiento	$\chi^2 (4) = 1.33, p = 0.857$	$\chi^2 (4) = 3.81, p = 0.433$
Definitivos o interinos	$\chi^2 (2) = 4.74, p = 0.094$	$\chi^2 (2) = 2.78, p = 0.249$
Antigüedad académica	$\chi^2 (6) = 7.55, p = 0.273$	$\chi^2 (6) = 4.29, p = 0.638$
Nivel de estímulos (PRIDE)	$\chi^2 (8) = 10.98, p = 0.203$	$\chi^2 (8) = 7.45, p = 0.489$
Sistema Nacional de Investigadores	$\chi^2 (2) = 1.79, p = 0.409$	$\chi^2 (2) = 0.47, p = 0.792$
Sexo	$\chi^2 (2) = 11.74, p = 0.003$	$\chi^2 (2) = 1.92, p = 0.382$
Edad	$\chi^2 (2) = 6.12, p = 0.047$	$\chi^2 (2) = 6.65, p = 0.036$
Estado civil	$\chi^2 (4) = 13.93, p = 0.008$	$\chi^2 (4) = 1.34, p = 0.854$
Máximo grado de estudios	$\chi^2 (4) = 3.28, p = 0.512$	$\chi^2 (4) = 3.06, p = 0.548$
Número de dependientes económicos	$\chi^2 (4) = 6.55, p = 0.162$	$\chi^2 (4) = 2.75, p = 0.600$
Turno	$\chi^2 (2) = 0.423, p = 0.809$	$\chi^2 (2) = 0.14, p = 0.935$
Horas trabajadas por semana	$\chi^2 (2) = 5.82, p = 0.055$	$\chi^2 (2) = 3.55, p = 0.170$
Con cargo académico administrativo	$\chi^2 (2) = 2.39, p = 0.303$	$\chi^2 (2) = 0.71, p = 0.702$
Actividad adicional	$\chi^2 (2) = 1.83, p = 0.401$	$\chi^2 (2) = 4.77, p = 0.092$

Resultados de la Prueba **Chi Cuadrado** que Determinan la Asociación entre el **Estrés y los Apoyos** en el **Área Laboral** y las Variables Demográficas de los Académicos de la UNAM

ÁREA LABORAL

	Estrés en el trabajo	Apoyos en el trabajo
Facultad de adscripción	$\chi^2 (8) = 3.08, p = 0.929$	$\chi^2 (8) = 7.94, p = 0.439$
Área académica	$\chi^2 (6) = 2.22, p = 0.899$	$\chi^2 (6) = 1.10, p = 0.982$
Nombramiento	$\chi^2 (4) = 0.82, p = 0.936$	$\chi^2 (4) = 4.54, p = 0.338$
Definitivos o interinos	$\chi^2 (2) = 5.14, p = 0.077$	$\chi^2 (2) = 2.26, p = 0.323$
Antigüedad académica	$\chi^2 (6) = 5.41, p = 0.493$	$\chi^2 (6) = 3.28, p = 0.773$
Nivel de estímulos (PRIDE)	$\chi^2 (8) = 5.33, p = 0.722$	$\chi^2 (8) = 7.60, p = 0.474$
Sistema Nacional de Investigadores	$\chi^2 (2) = 0.23, p = 0.890$	$\chi^2 (2) = 3.15, p = 0.207$
Sexo	$\chi^2 (2) = 2.06, p = 0.357$	$\chi^2 (2) = 4.77, p = 0.092$
Edad	$\chi^2 (2) = 7.46, p = 0.024$	$\chi^2 (2) = 4.09, p = 0.129$
Estado civil	$\chi^2 (4) = 12.72, p = 0.013$	$\chi^2 (4) = 4.89, p = 0.298$
Máximo grado de estudios	$\chi^2 (4) = 1.53, p = 0.821$	$\chi^2 (4) = 5.07, p = 0.281$
Número de dependientes económicos	$\chi^2 (4) = 2.77, p = 0.597$	$\chi^2 (4) = 7.02, p = 0.135$
Turno	$\chi^2 (2) = 4.65, p = 0.098$	$\chi^2 (2) = 2.24, p = 0.327$
Horas trabajadas por semana	$\chi^2 (2) = 12.96, p = 0.002$	$\chi^2 (2) = 4.25, p = 0.119$
Con cargo académico administrativo	$\chi^2 (2) = 6.13, p = 0.047$	$\chi^2 (2) = 2.31, p = 0.315$
Actividad adicional	$\chi^2 (2) = 1.45, p = 0.485$	$\chi^2 (2) = 8.13, p = 0.017$

Resultados de la Prueba **Chi Cuadrado** que Determinan la Asociación entre el **Estrés y los Apoyos** en el **Área Social** y las Variables Demográficas de los Académicos de la **UNAM**

ÁREA SOCIAL

	Estrés social	Apoyo social
Facultad de adscripción	$\chi^2 (8) = 13.14, p = 0.107$	$\chi^2 (8) = 7.70, p = 0.463$
Área académica	$\chi^2 (6) = 3.70, p = 0.718$	$\chi^2 (6) = 8.79, p = 0.186$
Nombramiento	$\chi^2 (4) = 1.02, p = 0.907$	$\chi^2 (4) = 3.13, p = 0.536$
Definitivos o interinos	$\chi^2 (2) = 6.38, p = 0.041$	$\chi^2 (2) = 1.22, p = 0.542$
Antigüedad académica	$\chi^2 (6) = 7.96, p = 0.241$	$\chi^2 (6) = 10.72, p = 0.097$
Nivel de estímulos (PRIDE)	$\chi^2 (8) = 8.48, p = 0.388$	$\chi^2 (8) = 6.15, p = 0.631$
Sistema Nacional de Investigadores	$\chi^2 (2) = 2.03, p = 0.363$	$\chi^2 (2) = 1.39, p = 0.500$
Sexo	$\chi^2 (2) = 6.61, p = 0.037$	$\chi^2 (2) = 3.88, p = 0.143$
Edad	$\chi^2 (2) = 5.32, p = 0.070$	$\chi^2 (2) = 5.62, p = 0.060$
Estado civil	$\chi^2 (4) = 6.31, p = 0.177$	$\chi^2 (4) = 9.92, p = 0.042$
Máximo grado de estudios	$\chi^2 (4) = 2.23, p = 0.693$	$\chi^2 (4) = 5.66, p = 0.226$
Número de dependientes económicos	$\chi^2 (4) = 1.78, p = 0.777$	$\chi^2 (4) = 2.22, p = 0.695$
Turno	$\chi^2 (2) = 2.39, p = 0.303$	$\chi^2 (2) = 1.81, p = 0.404$
Horas trabajadas por semana	$\chi^2 (2) = 12.71, p = 0.002$	$\chi^2 (2) = 7.42, p = 0.024$
Con cargo académico administrativo	$\chi^2 (2) = 1.26, p = 0.532$	$\chi^2 (2) = 0.12, p = 0.940$
Actividad adicional	$\chi^2 (2) = 5.38, p = 0.068$	$\chi^2 (2) = 4.65, p = 0.098$

Resultados de la Prueba **Chi Cuadrado** que Determinan la Asociación entre el **Estrés y los Apoyos** en el **Área Personal** y las Variables Demográficas de los Académicos de la UAM

ÁREA PERSONAL

	Estrés personal	Apoyo personal
Área académica	$\chi^2 (6) = 9.72, p = 0.137$	$\chi^2 (6) = 8.01, p = 0.238$
Estabilidad laboral	$\chi^2 (2) = 12.23, p = 0.002$	$\chi^2 (2) = 2.63, p = 0.269$
Antigüedad académica	$\chi^2 (4) = 5.38, p = 0.250$	$\chi^2 (4) = 3.63, p = 0.458$
Sexo	$\chi^2 (2) = 1.21, p = 0.546$	$\chi^2 (2) = 0.80, p = 0.670$
Edad	$\chi^2 (4) = 8.33, p = 0.080$	$\chi^2 (4) = 3.99, p = 0.408$
Estado civil	$\chi^2 (2) = 0.61, p = 0.738$	$\chi^2 (2) = 1.10, p = 0.578$
Nombramiento	$\chi^2 (4) = 2.24, p = 0.691$	$\chi^2 (4) = 0.18, p = 0.996$
Máximo grado de estudios	$\chi^2 (4) = 4.52, p = 0.340$	$\chi^2 (4) = 2.92, p = 0.572$
Número de dependientes económicos	$\chi^2 (4) = 1.68, p = 0.795$	$\chi^2 (4) = 5.97, p = 0.202$
Turno	$\chi^2 (2) = 1.17, p = 0.558$	$\chi^2 (2) = 0.75, p = 0.689$
Horas trabajadas por semana	$\chi^2 (2) = 0.34, p = 0.844$	$\chi^2 (2) = 1.20, p = 0.548$
Con cargo académico administrativo	$\chi^2 (2) = 1.97, p = 0.373$	$\chi^2 (2) = 3.66, p = 0.160$
Actividad adicional	$\chi^2 (2) = 4.15, p = 0.126$	$\chi^2 (2) = 0.66, p = 0.718$

Resultados de la Prueba **Chi Cuadrado** que Determinan la Asociación entre el **Estrés y los Apoyos** en el **Área Laboral** y las Variables Demográficas de los Académicos de la UAM

ÁREA LABORAL

	Estrés en el trabajo	Apoyos en el trabajo
Área académica	$\chi^2 (6) = 7.82, p = 0.252$	$\chi^2 (6) = 5.57, p = 0.474$
Estabilidad laboral	$\chi^2 (2) = 3.86, p = 0.145$	$\chi^2 (2) = 2.17, p = 0.337$
Antigüedad académica	$\chi^2 (4) = 3.63, p = 0.458$	$\chi^2 (4) = 6.76, p = 0.149$
Sexo	$\chi^2 (2) = 0.46, p = 0.795$	$\chi^2 (2) = 3.40, p = 0.182$
Edad	$\chi^2 (4) = 5.61, p = 0.230$	$\chi^2 (4) = 5.95, p = 0.203$
Estado civil	$\chi^2 (2) = 3.14, p = 0.208$	$\chi^2 (2) = 0.60, p = 0.741$
Nombramiento	$\chi^2 (4) = 4.57, p = 0.335$	$\chi^2 (4) = 3.33, p = 0.504$
Máximo grado de estudios	$\chi^2 (4) = 10.05, p = 0.040$	$\chi^2 (4) = 3.56, p = 0.469$
Número de dependientes económicos	$\chi^2 (4) = 2.92, p = 0.572$	$\chi^2 (4) = 6.99, p = 0.136$
Turno	$\chi^2 (2) = 2.83, p = 0.243$	$\chi^2 (2) = 2.42, p = 0.298$
Horas trabajadas por semana	$\chi^2 (2) = 1.53, p = 0.466$	$\chi^2 (2) = 3.55, p = 0.169$
Con cargo académico administrativo	$\chi^2 (2) = 1.00, p = 0.605$	$\chi^2 (2) = 0.67, p = 0.715$
Actividad adicional	$\chi^2 (2) = 5.30, p = 0.071$	$\chi^2 (2) = 0.65, p = 0.723$

Resultados de la Prueba **Chi Cuadrado** que Determinan la Asociación entre el **Estrés y los Apoyos** en el **Área Social** y las Variables Demográficas de los Académicos de la UAM

ÁREA SOCIAL

	Estrés social	Apoyo social
Área académica	$\chi^2 (6) = 3.50, p = 0.745$	$\chi^2 (6) = 7.98, p = 0.239$
Estabilidad laboral	$\chi^2 (2) = 4.09, p = 0.130$	$\chi^2 (2) = 0.58, p = 0.749$
Antigüedad académica	$\chi^2 (4) = 1.04, p = 0.904$	$\chi^2 (4) = 5.12, p = 0.275$
Sexo	$\chi^2 (2) = 4.17, p = 0.125$	$\chi^2 (2) = 3.87, p = 0.144$
Edad	$\chi^2 (4) = 1.34, p = 0.855$	$\chi^2 (4) = 2.76, p = 0.599$
Estado civil	$\chi^2 (2) = 0.53, p = 0.766$	$\chi^2 (2) = 6.28, p = 0.043$
Nombramiento	$\chi^2 (4) = 2.13, p = 0.712$	$\chi^2 (4) = 2.79, p = 0.593$
Máximo grado de estudios	$\chi^2 (4) = 3.33, p = 0.505$	$\chi^2 (4) = 2.42, p = 0.660$
Número de dependientes económicos	$\chi^2 (4) = 5.04, p = 0.283$	$\chi^2 (4) = 3.67, p = 0.452$
Turno	$\chi^2 (2) = 0.00, p = 0.999$	$\chi^2 (2) = 4.08, p = 0.130$
Horas trabajadas por semana	$\chi^2 (2) = 2.51, p = 0.285$	$\chi^2 (2) = 2.05, p = 0.358$
Con cargo académico administrativo	$\chi^2 (2) = 1.42, p = 0.492$	$\chi^2 (2) = 4.53, p = 0.104$
Actividad adicional	$\chi^2 (2) = 5.16, p = 0.076$	$\chi^2 (2) = 3.20, p = 0.202$

Resultados de la Prueba **Chi Cuadrado** que Determinan la Asociación entre el **Estrés y los Apoyos** en el **Área Personal** y las Variables Demográficas de los Académicos de la **UMCE**

ÁREA PERSONAL

	Estrés personal	Apoyo personal
Nombramiento	$\chi^2 (2) = 8.68, p = 0.013$	$\chi^2 (2) = 1.75, p = 0.417$
Estabilidad laboral	$\chi^2 (2) = 8.10, p = 0.017$	$\chi^2 (2) = 0.76, p = 0.683$
Antigüedad académica	$\chi^2 (4) = 11.44, p = 0.022$	$\chi^2 (4) = 3.35, p = 0.550$
Sexo	$\chi^2 (2) = 0.28, p = 0.872$	$\chi^2 (2) = 0.32, p = 0.852$
Edad	$\chi^2 (4) = 4.90, p = 0.298$	$\chi^2 (4) = 5.85, p = 0.211$
Estado civil	$\chi^2 (2) = 3.99, p = 0.136$	$\chi^2 (2) = 0.67, p = 0.715$
Máximo grado de estudios	$\chi^2 (4) = 16.23, p = 0.003$	$\chi^2 (4) = 6.96, p = 0.138$
Número de dependientes económicos	$\chi^2 (4) = 7.35, p = 0.118$	$\chi^2 (4) = 5.50, p = 0.240$
Turno	$\chi^2 (2) = 0.05, p = 0.974$	$\chi^2 (2) = 2.12, p = 0.347$
Horas trabajadas por semana	$\chi^2 (2) = 0.18, p = 0.915$	$\chi^2 (2) = 1.85, p = 0.396$
Con cargo académico administrativo	$\chi^2 (2) = 2.83, p = 0.243$	$\chi^2 (2) = 1.77, p = 0.412$
Actividad adicional	$\chi^2 (2) = 5.29, p = 0.071$	$\chi^2 (2) = 3.63, p = 0.163$

Resultados de la Prueba **Chi Cuadrado** que Determinan la Asociación entre el **Estrés y los Apoyos** en el **Área Laboral** y las Variables Demográficas de los Académicos de la **UMCE**

ÁREA LABORAL

	Estrés en el trabajo	Apoyos en el trabajo
Nombramiento	$\chi^2 (2) = 3.75, p = 0.153$	$\chi^2 (2) = 6.21, p = 0.045$
Estabilidad laboral	$\chi^2 (2) = 6.45, p = 0.040$	$\chi^2 (2) = 6.40, p = 0.041$
Antigüedad académica	$\chi^2 (4) = 6.36, p = 0.174$	$\chi^2 (4) = 4.07, p = 0.397$
Sexo	$\chi^2 (2) = 2.24, p = 0.327$	$\chi^2 (2) = 0.20, p = 0.905$
Edad	$\chi^2 (4) = 7.60, p = 0.107$	$\chi^2 (4) = 12.01, p = 0.017$
Estado civil	$\chi^2 (2) = 0.89, p = 0.642$	$\chi^2 (2) = 0.16, p = 0.924$
Máximo grado de estudios	$\chi^2 (4) = 9.62, p = 0.047$	$\chi^2 (4) = 11.16, p = 0.025$
Número de dependientes económicos	$\chi^2 (4) = 2.47, p = 0.649$	$\chi^2 (4) = 2.16, p = 0.707$
Turno	$\chi^2 (2) = 1.00, p = 0.607$	$\chi^2 (2) = 0.74, p = 0.692$
Horas trabajadas por semana	$\chi^2 (2) = 0.51, p = 0.777$	$\chi^2 (2) = 1.15, p = 0.562$
Con cargo académico administrativo	$\chi^2 (2) = 4.48, p = 0.106$	$\chi^2 (2) = 4.87, p = 0.088$
Actividad adicional	$\chi^2 (2) = 1.54, p = 0.463$	$\chi^2 (2) = 2.10, p = 0.350$

Resultados de la Prueba **Chi Cuadrado** que Determinan la Asociación entre el **Estrés y los Apoyos** en el **Área Social** y las Variables Demográficas de los Académicos de la **UMCE**

ÁREA SOCIAL

	Estrés social	Apoyo social
Nombramiento	$\chi^2 (2) = 7.93, p = 0.019$	$\chi^2 (2) = 11.21, p = 0.004$
Estabilidad laboral	$\chi^2 (2) = 7.91, p = 0.019$	$\chi^2 (2) = 15.09, p = 0.001$
Antigüedad académica	$\chi^2 (4) = 9.55, p = 0.049$	$\chi^2 (4) = 8.42, p = 0.077$
Sexo	$\chi^2 (2) = 1.63, p = 0.443$	$\chi^2 (2) = 3.81, p = 0.149$
Edad	$\chi^2 (4) = 8.69, p = 0.069$	$\chi^2 (4) = 4.93, p = 0.295$
Estado civil	$\chi^2 (2) = 0.13, p = 0.940$	$\chi^2 (2) = 0.91, p = 0.635$
Máximo grado de estudios	$\chi^2 (4) = 8.79, p = 0.067$	$\chi^2 (4) = 3.20, p = 0.525$
Número de dependientes económicos	$\chi^2 (4) = 2.35, p = 0.672$	$\chi^2 (4) = 4.16, p = 0.385$
Turno	$\chi^2 (2) = 8.34, p = 0.015$	$\chi^2 (2) = 1.08, p = 0.584$
Horas trabajadas por semana	$\chi^2 (2) = 4.15, p = 0.125$	$\chi^2 (2) = 6.58, p = 0.037$
Con cargo académico administrativo	$\chi^2 (2) = 3.98, p = 0.137$	$\chi^2 (2) = 3.35, p = 0.187$
Actividad adicional	$\chi^2 (2) = 2.34, p = 0.307$	$\chi^2 (2) = 0.05, p = 0.977$

ANEXOS 5
***Percepción general de los académicos sobre su
carga de trabajo y sobre sus niveles de estrés***

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Considero que mi carga de trabajo en la UNAM es:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Moderada	66	31.6	31.6	31.6
	Alta	131	62.7	62.7	94.3
	Excesiva	12	5.7	5.7	100.0
	Total	209	100.0	100.0	

En los últimos dos años mi nivel de estrés se ha:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Incrementó	57	27.3	27.3	27.3
	Mantenido	120	57.4	57.4	84.7
	Disminuido	32	15.3	15.3	100.0
	Total	209	100.0	100.0	

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

Considero que mi carga de trabajo en la UAM es:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Baja	1	1.9	1.9	1.9
	Moderada	16	30.2	30.2	32.1
	Alta	31	58.5	58.5	90.6
	Excesiva	5	9.4	9.4	100.0
	Total	53	100.0	100.0	

En los últimos dos años mi nivel de estrés se ha:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Incrementó	27	50.9	50.9	50.9
	Mantenido	18	34.0	34.0	84.9
	Disminuido	8	15.1	15.1	100.0
	Total	53	100.0	100.0	

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE EDUCACIÓN

Considero que mi carga de trabajo en la UMCE es:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Moderada	12	25.0	25.0	25.0
	Alta	31	64.6	64.6	89.6
	Excesiva	5	10.4	10.4	100.0
	Total	48	100.0	100.0	

En los últimos dos años mi nivel de estrés se ha:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Incrementó	23	47.9	47.9	47.9
	Mantenido	18	37.5	37.5	85.4
	Disminuido	7	14.6	14.6	100.0
	Total	48	100.0	100.0	

ANEXOS 6
Resultados de las pruebas χ^2 entre universidades

Resultados de la Prueba **Chi Cuadrado que Determinan la Asociación entre las **Universidades** y las **Variables Demográficas** de los Académicos de la **UNAM, UAM y UMCE****

	UNAM, UAM y UMCE	UNAM y UAM
Estabilidad laboral	$\chi^2 (2) = 46.73, p = 0.000$	$\chi^2 (1) = 42.41, p = 0.000$
Antigüedad académica	$\chi^2 (4) = 83.05, p = 0.000$	$\chi^2 (2) = 49.90, p = 0.000$
Sexo	$\chi^2 (2) = 11.88, p = 0.003$	$\chi^2 (1) = 8.63, p = 0.003$
Edad	$\chi^2 (4) = 151.73, p = 0.000$	$\chi^2 (2) = 113.86, p = 0.000$
Estado civil	$\chi^2 (2) = 0.14, p = 0.932$	$\chi^2 (1) = 0.12, p = 0.725$
Máximo grado de estudios	$\chi^2 (4) = 86.09, p = 0.000$	$\chi^2 (2) = 69.78, p = 0.000$
Número de dependientes económicos	$\chi^2 (4) = 15.32, p = 0.004$	$\chi^2 (2) = 11.92, p = 0.003$
Turno	$\chi^2 (2) = 13.68, p = 0.001$	$\chi^2 (1) = 12.88, p = 0.000$
Horas trabajadas por semana	$\chi^2 (2) = 12.96, p = 0.002$	$\chi^2 (1) = 1.02, p = 0.312$
Con cargo académico administrativo	$\chi^2 (2) = 33.79, p = 0.000$	$\chi^2 (1) = 14.23, p = 0.000$
Actividad adicional	$\chi^2 (2) = 22.59, p = 0.000$	$\chi^2 (1) = 11.10, p = 0.001$
Subjetividad de su carga de trabajo	$\chi^2 (6) = 4.01, p = 0.675$	$\chi^2 (3) = 2.12, p = 0.548$
Subjetividad de su nivel de estrés	$\chi^2 (4) = 16.31, p = 0.003$	$\chi^2 (2) = 11.81, p = 0.003$

Resultados de la Prueba **Chi Cuadrado** que Determinan la Asociación entre las **Universidades** y las Variables Demográficas de los Académicos de la **UNAM, UAM y UMCE**

	UNAM y UMCE	UAM y UMCE
Estabilidad laboral	$\chi^2 (1) = 0.03, p = 0.869$	$\chi^2 (1) = 19.82, p = 0.000$
Antigüedad académica	$\chi^2 (2) = 28.17, p = 0.000$	$\chi^2 (2) = 26.70, p = 0.000$
Sexo	$\chi^2 (1) = 5.57, p = 0.018$	$\chi^2 (1) = 0.15, p = 0.699$
Edad	$\chi^2 (2) = 17.04, p = 0.000$	$\chi^2 (2) = 66.72, p = 0.000$
Estado civil	$\chi^2 (1) = 0.04, p = 0.844$	$\chi^2 (1) = 0.01, p = 0.911$
Máximo grado de estudios	$\chi^2 (2) = 8.16, p = 0.017$	$\chi^2 (2) = 43.08, p = 0.000$
Número de dependientes económicos	$\chi^2 (2) = 8.33, p = 0.016$	$\chi^2 (2) = 0.17, p = 0.918$
Turno	$\chi^2 (1) = 0.07, p = 0.788$	$\chi^2 (1) = 10.11, p = 0.001$
Horas trabajadas por semana	$\chi^2 (1) = 12.82, p = 0.000$	$\chi^2 (1) = 4.98, p = 0.026$
Con cargo académico administrativo	$\chi^2 (1) = 28.80, p = 0.000$	$\chi^2 (1) = 1.72, p = 0.190$
Actividad adicional	$\chi^2 (1) = 18.89, p = 0.000$	$\chi^2 (1) = 0.62, p = 0.431$
Subjetividad de su carga de trabajo	$\chi^2 (3) = 2.03, p = 0.567$	$\chi^2 (3) = 1.33, p = 0.723$
Subjetividad de su nivel de estrés	$\chi^2 (2) = 8.24, p = 0.016$	$\chi^2 (2) = 0.14, p = 0.933$

Resultados de la Prueba Chi Cuadrado que Determinan la Asociación entre las Universidades y los Niveles de estrés y apoyos en las áreas personal, laboral-organizacional y social-situacional de los Académicos de la UNAM, UAM y UMCE

	UNAM, UAM y UMCE	UNAM y UAM
Nivel de estrés personal	$\chi^2 (4) = 15.02, p = 0.005$	$\chi^2 (2) = 11.91, p = 0.003$
Nivel de apoyos personales	$\chi^2 (4) = 20.76, p = 0.000$	$\chi^2 (2) = 11.83, p = 0.003$
Nivel de estrés en el trabajo	$\chi^2 (4) = 10.52, p = 0.033$	$\chi^2 (2) = 10.11, p = 0.006$
Nivel de apoyos en el trabajo	$\chi^2 (4) = 36.39, p = 0.000$	$\chi^2 (2) = 30.57, p = 0.000$
Nivel de estrés social	$\chi^2 (4) = 3.78, p = 0.437$	$\chi^2 (2) = 3.30, p = 0.192$
Nivel de apoyo social	$\chi^2 (4) = 13.78, p = 0.008$	$\chi^2 (2) = 4.92, p = 0.085$

	UNAM y UMCE	UAM y UMCE
Nivel de estrés personal	$\chi^2 (2) = 4.72, p = 0.094$	$\chi^2 (2) = 3.94, p = 0.139$
Nivel de apoyos personales	$\chi^2 (2) = 5.15, p = 0.076$	$\chi^2 (2) = 18.50, p = 0.000$
Nivel de estrés en el trabajo	$\chi^2 (2) = 1.33, p = 0.515$	$\chi^2 (2) = 2.87, p = 0.238$
Nivel de apoyos en el trabajo	$\chi^2 (2) = 2.07, p = 0.355$	$\chi^2 (2) = 22.59, p = 0.000$
Nivel de estrés social	$\chi^2 (2) = 0.18, p = 0.916$	$\chi^2 (2) = 2.81, p = 0.245$
Nivel de apoyo social	$\chi^2 (2) = 8.84, p = 0.012$	$\chi^2 (2) = 6.17, p = 0.046$