

# Número Especial

## El Trabajo en la Educación Superior

archivos analíticos de  
políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,  
de acceso abierto y multilingüe



Arizona State University

Volumen 28 Número 12

20 de enero de 2020

ISSN 1068-2341

## Efectos de la Crisis Económica en el Profesorado Universitario Novel

*Cristina Goenechea Permisán*

*Noemí Serrano-Díaz*



*Concepción Valero Franco*

Universidad de Cádiz

España

**Citação:** Goenechea, C., Serrano-Díaz, N., & Valero Franco, C. (2020). Efectos de la crisis económica en el profesorado universitario novel. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(12). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4898> Este artículo forma parte del número especial, *El trabajo en la educación superior*, editado por Deise Mancebo, Kátia Maria Teixeira Santorum, Denise Bessa Léda, y Carla Vaz dos Santos Ribeiro.

**Resumen:** En este trabajo describimos la situación laboral del profesorado novel, que se ha incorporado como docente a la Universidad de Cádiz en los 5 últimos años. Comparamos la situación en la que el colectivo se encontraba en 2015, momento duro en la crisis económica que junto al país sufre el sistema universitario, con la que el colectivo tiene o percibe en 2019. Se trata de un estudio cuantitativo realizado a través de un cuestionario on-line, distribuido en 2015 y 2019. Sin duda la situación económica de la Universidad condiciona el desarrollo profesional de estos trabajadores, que combinan investigación y docencia. La crisis económica que ha dificultado durante años publicar convocatorias de plazas estables para estos nuevos profesores no les permite tener una

visión optimista en relación a su futuro profesional. Nuestro estudio refleja que la situación actual está generando en el profesorado un sentimiento de agotamiento emocional en el trabajo, que puede derivar de no intervenir la universidad en una mayor despersonalización o dureza con su alumnado. Debido a esta situación las Universidades se están convirtiendo en un verdadero “caldo de cultivo” para sufrir patologías asociadas al malestar docente.

**Palabras-clave:** Profesorado universitario novel; España; situación laboral; burnout

### **Effects of the economic crisis on new university professors**

**Abstract:** This work describes the employment situation of new professors joining the teaching staff of the University of Cadiz over the past 5 years. It examines the situation of this group in 2015, a time in which the economic crisis affected both Spain and the university system, comparing this situation to that of 2019. It is a quantitative study using an on-line questionnaire that was distributed in both 2015 and 2019. Clearly, the university’s economic situation conditioned the professional development of these professors who carry out both research and teaching tasks. For years, the crisis stalled the publication of stable job offers for these new professors, preventing them from having an optimistic outlook with regard to their professional future. This study suggests that the current situation may be creating a sense of burnout in the teaching staff, perhaps due to the university’s failure to intervene in the increased depersonalization and harsh treatment of its students. Given this situation, universities may be turning into a breeding ground for pathologies related to teachers’ malaise.

**Keywords:** New university professors; Spain; employment situation; burnout

### **Efeitos da crise econômica no novo corpo docente universitário**

**Resumo:** Neste trabalho descrevemos a situação laboral do professorado universitário, que se incorporou como docente na Universidade de Cádiz, nos últimos cinco anos. Comparamos a situação em que o coletivo se encontrava em 2015, num momento severo da crise econômica em que, simultaneamente, o país e o sistema universitário sofrem, com a que o coletivo tem ou percebe em 2019. Trata-se de um estudo quantitativo, realizado através de questionário online, distribuído em 2015 e 2019. Sem dúvida, a situação econômica da Universidade condiciona o desenvolvimento profissional destes trabalhadores, que aliam investigação e docência. A crise econômica que tem dificultado durante anos a publicação de convocatórias para lugares estáveis para os novos professores não lhes permite ter uma visão otimista sobre o seu futuro profissional. O nosso estudo reflete que a situação atual está gerando nos professores um sentimento de esgotamento emocional no trabalho, que pode derivar de não intervir na universidade em maior despersonalização ou dureza com os alunos. Debido a esta situação, as Universidades estão se convertendo num verdadeiro “terreno fértil” para gerar patologias associadas ao mal-estar docente.

**Palavras-chave:** Professores universitários novos; Espanha; situação laboral; burnout

## Presentación y Justificación del Problema

A continuación, analizaremos qué significa ser docente universitario hoy en España, qué tareas implica, en qué condiciones se desarrolla este trabajo y cómo ha afectado a nuestro desempeño laboral la crisis económica que parecemos estar superando. Analizaremos también qué repercusiones están teniendo esas condiciones en el profesorado, en aspectos como el burnout, el agotamiento emocional o las estrategias de afrontamiento. Cerraremos este apartado prestando especial atención a la situación de las profesoras, cuya carrera profesional se desarrolla como veremos entre el “suelo pegajoso” y el “techo de cristal”.

### Crisis Económica y Universidad en España. Efectos en el Pofesorado

Desde 2008 España padece una grave crisis económica<sup>1</sup> inscrita en la “crisis del siglo” que se produce a nivel global en los países capitalistas, iniciada con el colapso del sistema financiero que comenzó en EEUU en agosto de 2007 con la morosidad de las hipotecas subprime y la subsiguiente congelación del crédito. Pronto esta crisis financiera se tradujo en una crisis social, que el estado no palió suficientemente al asumir la política de austeridad europea.

La gravedad de la situación española llevó al país al borde del rescate y lo situó dentro de las estructuras de vigilancia europeas por déficit excesivo, lo que implicó una supervisión especial de las cuentas públicas y de la política económica del país por las autoridades de la Unión Europea, que dictaron una política de austeridad estricta como respuesta a la crisis.

No existe una opinión unánime sobre la fecha de finalización de la crisis, situando la mayoría de los expertos el inicio de la recuperación en torno al 2016. En este periodo (2008-2016), el gobierno ha efectuado importantes recortes en todos los servicios públicos, pero fundamentalmente en salud y educación. La educación superior no ha sido una excepción, habiéndose producido en estos años una pérdida de personal y un deterioro de las condicionales laborales en el profesorado universitario.

El ciclo expansivo de la economía española coincidió cronológicamente con los años de implantación del llamado proceso de Bolonia. Sin embargo, la adaptación del marco universitario español al llamado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) no sólo ha resultado finalmente inviable de completar, sino que se ha visto sometido a un contexto de reajuste a todos los niveles (García-Ayllón & Tomás 2014), debido a la crisis económica.

Si nos centramos en las políticas aplicadas al profesorado universitario observamos que están centradas en la reducción del número de profesores (a través de la actuación sobre la tasa de reposición y la consiguiente prohibición de convocar plazas que superaran los distintos parámetros) y que han tenido efectos sobre todo a partir de 2011 con un impacto significativamente importante entre 2012-2016 (Embid, 2017). Es a partir de 2016 cuando los efectos de la crisis en el profesorado universitario comienzan a ser más leves.

Para poder contextualizar y comprender los resultados de nuestra investigación necesitamos comenzar describiendo brevemente la situación que vive la Universidad en España durante este periodo. Nos centraremos en los recortes presupuestarios que se han producido en el ámbito del

---

<sup>1</sup> El lector interesado en profundizar en las causas y desarrollo de la crisis española puede consultar obras como *Anatomía de una crisis: Cómo la mala gestión y la injerencia política cambiaron la vida de todos y provocaron el rescate financiero* de Aristóbulo de Juan, Francisco Uría e Iñigo de Barrón (2013), *Estos años bárbaros*, de Joaquín Estefanía (2015), “Indecentes. Crónica de un atraco perfecto” de Ernesto Ekaizer (2012), *Saqueo: Quién y cómo provocó la crisis del sistema financiero español*, de Gemma Martínez (2013) o *La gran mentira de la economía* de Gonzalos Bernardos (2014).

gasto en personal por ser los más relevantes para el estudio que nos ocupa, aunque no podemos dejar de mencionar aquí los recortes que se han producido en la financiación de la investigación y el presupuesto destinado a becas, en el momento en que han sido más necesarias para los estudiantes y sus familias.

Los docentes universitarios han sufrido recortes severos en la etapa de profunda crisis económica que ha azotado a España. Se han producido recortes tanto en el número de docentes como en el salario que éstos reciben, y se ha aumentado su carga docente, al igual que en otras etapas educativas. La Conferencia de Rectores de las Universidades estima que la reducción en la financiación pública, junto a los cambios normativos introducidos en la gestión de personal referente a la reposición de las bajas ocasionadas por jubilación y al régimen de dedicación funcional del profesorado (conocida como “tasa de reposición”), ha determinado que:

El Sistema Universitario Público Español (SUPE) ha reducido su plantilla de profesorado, expresado en equivalente a tiempo completo, en 4.354 personas entre los años 2008 a 2015, correspondiendo esta merma de capacidad a una minoración de 6.477 personas en el colectivo de PDI funcionario y un aumento de 2.123 personas para el PDI contratado, que sobre el total de los profesores expresa una caída del 5,2% en los años de referencia. (...) Para el conjunto del PDI, la edad media ha aumentado un 8,2% al pasar de 46,2 a 50 años en el periodo 2008 a 2015. La diferencia que se observa en los registros numéricos del PDI, retroceso muy acentuado en el profesorado funcionario (-12,2%) y aumento en el profesorado contratado (6,8%) supone a, su vez, un empobrecimiento adicional en la capacidad cualitativa de las plantillas de PDI que redundan negativamente en la capacidad operativa de las plantillas universitarias de profesorado (CRUE, 2017, pp. 73-74).

En el año 2012 queda paralizada la oferta de empleo público en España. Esto se ve reflejado en el artículo 3 del Real Decreto-Ley 20/2011 que establece, en su punto dos, *que durante el año 2012 no se procederá a la contratación de personal temporal, ni al nombramiento de personal estatutario temporal o de funcionarios interinos salvo en casos excepcionales y para cubrir necesidades urgentes e inaplazables que se restringirán a los sectores, funciones y categorías profesionales que se consideren prioritarios o que afecten al funcionamiento de los servicios públicos esenciales*. Estas disposiciones hacen que los docentes que se incorporan en los últimos años a las universidades españolas sean en su mayoría sustitutos interinos sin vinculación permanente, que se ven abocados a firmar un contrato anual, que puede o no ser renovado, dependiendo de las necesidades docentes del siguiente curso académico. Las transformaciones estructurales de la universidad están configurando una universidad que avanza en la vía de la precarización, con una heterogeneidad y polarización creciente en su personal por categorías (Marugán & Cruces, 2013, citado por Santos, Muñoz-Rodríguez & Poveda, 2015, p.19).

La Universidad de Cádiz, en la que se realiza este estudio, es una universidad de tamaño medio en el contexto español, que cuenta aproximadamente con 22.000 estudiantes y 1.700 docentes. La evolución del profesorado en la Universidad de Cádiz refleja bien las dificultades que han experimentado las Universidades públicas en los años de la crisis. Los datos, extraídos de las Memorias de la Universidad de Cádiz correspondientes a cada curso académico, recogen un espectacular incremento de la figura del profesor sustituto interino (la más precaria y provisional) y en paralelo un descenso continuado del número de profesores funcionarios. Veamos en primer lugar la evolución de los funcionarios: en 2009 eran 847; en el 2013 bajaron a 796 y en 2016 contamos con 770 funcionarios. En el caso de los sustitutos interinos el proceso ha sido el inverso: en 2009 eran sólo 59, en 2013 ya eran 224 y el 2016 alcanzan los 328. Se trata del colectivo que sin duda ha experimentado un mayor aumento debido a la dificultad que durante años ha presentado la oferta de otras figuras docentes por las limitaciones relacionadas con la tasa de reposición.

Esta situación laboral va unida a un ambiente de gran competitividad, con salarios precarios y una gran carga de trabajo que se genera con la docencia y la investigación, además de la consabida formación que en el profesorado debe ser permanente.

Todo este panorama provoca que el profesorado –especialmente los que se han incorporado más recientemente– padezca sensación de inestabilidad, inseguridad, ansiedad y desaliento y se encuentre en riesgo de generar futuras patologías vinculadas al estrés laboral al sentirse emocionalmente agobiado por el trabajo y sufrir estrés laboral que desemboque en malestar del docente. Ya desde 2015 se comienza a hablar en España de una “epidemia de burnout entre el profesorado universitario” (Santos, Muñoz-Rodríguez & Poveda, 2015, p. 19).

Es por ello que hemos querido centrar la investigación que aquí presentamos en la figura del profesor novel, aquellos que llevan un máximo de 5 años trabajando como docentes universitarios y que son, sin duda, los que más han sufrido estos procesos de ajuste en las universidades españolas, al ver limitadas sus expectativas laborales y por tanto también sus perspectivas vitales.

### **Precarización, Multiplicidad de Tareas y Orientación a la Investigación. Efectos del Proceso de Convergencia Europea en Educación Superior en el Trabajo del Profesorado Universitario**

El proceso de construcción del Espacio Europeo en Educación Superior<sup>2</sup> (EEES) ha tenido graves efectos imprevistos en la capacidad de gestión del tiempo del profesorado. Esto ha producido una sobreocupación del tiempo del docente, “que pierde la capacidad no ya de protestar, sino de pensar: en España al menos, el profesor universitario está hoy atado a la cadena como Charles Chaplin en Tiempos Modernos” (Baigorri & Fernández, 2014).

Así, los profesores universitarios han vivido en los últimos años transformaciones relevantes en la organización de su proceso de trabajo, con una diversificación de las actividades a realizar. La multitarea se ha ido extendiendo progresivamente: a la tradicional docencia se le ha sumado la investigación, la gestión y ya se avanza en un cuarto pilar: la transferencia del conocimiento a la sociedad. Este profesorado multifunción (Calavia, 2014; Ramió, 2014) resume los rasgos del arquetipo de profesor excelente.

De Miguel (2003, citado por Carillo, 2015, p. 313) apunta que la cultura de la excelencia, focalizada casi exclusivamente en la actividad investigadora, está diluyendo nuestra tarea como docentes. Así, la estructura de la universidad española está, por un lado, diseñada para responder a las necesidades de la enseñanza, pero por otro, está más enfocada a valorar los logros en investigación que los resultados pedagógicos en la promoción y selección de académicos (Sancho, 2001). Otros autores son algo más positivos en su apreciación sobre la importancia de la docencia en la carrera docente. Así, Carillo estima que:

---

<sup>2</sup> El *Espacio Europeo de Educación Superior* consiste en la organización educativa de los países pertenecientes a la Unión Europea que pretende armonizar los distintos sistemas educativos de los países miembros. Con la *Declaración de Bolonia* (1999) se inicia el proceso de cambio emprendido por las universidades europeas que proporciona, de forma eficaz, el intercambio entre todos los estudiantes universitarios y su inserción en el mercado laboral (<http://www.eees.es>). Algunos elementos definitorios son la convergencia en grados y post-grados, el establecimiento de competencias como base del proceso de aprendizaje, la facilitación de la movilidad de estudiantes y docentes, la adopción del European Credit Transfer System (ECTS), la implementación de procesos para asegurar la calidad de las universidades, el énfasis en el aprendizaje a lo largo de la vida y la promoción mundial del sistema europeo de universidades. La inserción de las universidades españolas fue progresiva y completada en el año 2011 con un modelo de Grado (4 cursos) + Máster (1 curso).

a partir de las medidas de evaluación y mejora de la calidad docente de este colectivo que se han venido implantando en el contexto español después que la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) aprobara en el 2005 unas directrices para asegurar la calidad de la actividad docente en las instituciones universitarias europeas, la cultura académica exclusivamente centrada en la investigación parece estar cambiando. No obstante, en la promoción y el prestigio de estos profesionales aún hoy siguen primando los méritos investigadores por encima de los docentes (2015, p. 305).

La Universidad española está haciendo un gran esfuerzo para mejorar la investigación y más concretamente la producción científica derivada de ésta, factor fundamental de los rankings de calidad internacionales. La Conferencia de Rectores afirma en este sentido que durante el transcurso de los últimos diez años la universidad española ha mejorado la calidad de la producción y su impacto, paulatinamente las publicaciones de artículos científicos producidos en revistas del primer cuartil (las del mayor impacto científico) se han ido incrementando desde el 45% del año 2005, hasta alcanzar el 53% en 2015. La consecuencia es una importante mejora de la productividad científica, las universidades españolas han incrementado en diez años (2006 a 2015) un 121% los artículos científicos en revistas científicas del primer cuartil (CRUE, 2017, p. 102).

Entendemos que este esfuerzo en investigación se detrae en gran medida de la docencia, al haber crecido todos los indicadores de producción científica a la vez que se reducía el profesorado y se incrementaban las horas de docencia. El profesorado está volcando sus esfuerzos en la investigación, algo que resulta comprensible si tenemos en cuenta que los criterios de evaluación son mucho más exigentes en investigación que en docencia. Sin embargo, sería deseable que “todo docente universitario asumiera y se sensibilizara interiorizando la docencia como una profesión educativa y no tanto como un científico que enseña” (Imbernón, 2000, p. 46).

Para tener una estimación más detallada de la dedicación del tiempo del profesorado universitario, acudimos al estudio de Herranz-Bellido, Reig Ferrer y Cabrera (2006), quienes a partir de un cuestionario aplicado a 331 docentes de la Universidad de Alicante concluyen que, en general, el profesorado dedica casi la mitad de su tiempo de trabajo a la docencia, algo más de un tercio a la investigación y el resto a actividades burocráticas y administrativas, aunque estas ponderaciones varían en función de la categoría docente de la que se trate.

Las tareas del docente universitario no se agotan en la investigación y la docencia. La gestión y –cada vez más– la transferencia constituyen también elementos constituyentes de nuestro trabajo. En los últimos años se ha producido

un auge de la dimensión de profesor gestor o administrador debido a la creciente carga de estas actividades: no se es solo docente o investigador, sino también administrativo. Esta faceta vampiriza el tiempo y, en realidad, es invisible y no se evalúa (Santos, Muñoz-Rodríguez & Poveda, 2015, p. 30).

La investigación de estos autores (Santos, Muñoz-Rodríguez, & Poveda, 2015), desarrollada entre el profesorado de la Universidad de Valencia pero extrapolable probablemente al resto de universidades españolas, describe así la situación de los docentes:

- Falta de tiempo y sobrecarga laboral por todas las funciones que tiene que desempeñar, lo que provoca un sentimiento generalizado de sobrecarga en el trabajo.

- Grandes dificultades para conciliar la vida personal y laboral, lo que conlleva sentimientos de culpa por no dedicar el tiempo suficiente a la familia.
- Presión evaluadora-competitiva, que conlleva estrés y competitividad con uno mismo y con los compañeros. Se habla de una “competitividad desatada”, que influye negativamente en la relación con los colegas. Así, “cualquier traza de espíritu comunitario queda aniquilada por el efecto corrosivo de la presión evaluadora-competitiva” (p.21). Diversas herramientas –entre las que destacan la creación de agencias de calidad que condicionan la promoción individual del profesorado, la medida de la productividad de la investigación, el benchmarking o buenas prácticas, los rankings universitarios– han contribuido a que percibamos, pensemos y codifiquemos el espacio universitario como un espacio de competición individual y de excelencia.
- Invasión por parte del trabajo de la vida personal y familiar, potenciada por la tecnología. El profesorado opera en un medio altamente tecnologizado, que se filtra en los tiempos muertos, propicios para el descanso en momentos anteriores a la invasión tecnológica, y los llena ahora de microactividades como leer en el teléfono móvil o en la tableta o consultar el mail en el transporte de casa al trabajo. Hemos pasado del tiempo muerto, que derivaba generalmente en descanso o desconexión, tiempo lento, a un tiempo activado para el trabajo.
- Por último, los autores detectan un fuerte descontento del profesorado con su remuneración, que es especialmente intenso en las categorías más inestables.

En resumen, la situación actual del profesorado está dominada por las dificultades de conciliación, las dinámicas de autoexplotación, los procesos de competitividad y la fragmentación de la comunidad de docentes por categorías.

### **Estrés y Síndrome de Quemarse por el Trabajo (SDQ) en el Profesorado Universitario**

El profesorado universitario español padece situaciones estresantes de forma casi cotidiana. Al respecto, Durán, Extremara, Montalbán y Rey (2005) mencionan que la literatura muestra evidencias de un elevado nivel de estrés experimentado por el profesorado, que afecta negativamente a su salud física y mental, al ambiente de aprendizaje y al logro de los objetivos educativos de su alumnado. Por su parte, Guerrero y Rubio (2005) señalaron que el estrés se encuentra en el origen del 50% de las bajas laborales en la Unión Europea. Por tanto no estamos hablando de hechos aislados, sino de una patología muy extendida en trabajadores en general y en profesores en particular, con tanta incidencia en el profesorado, que se ha dado en llamar en este ámbito: el Malestar del Docente.

En concreto Gil-Monte y Peiró (1998) desarrollan un modelo en el que el malestar del docente aparece después de la exposición prolongada al estrés. Esta situación genera el desarrollo de un sentimiento de fracaso en la realización personal que lleva al individuo a sufrir un estado de agotamiento emocional. De forma simultánea a tal estado, aparecen las actitudes negativas hacia las personas con las que se trabaja.

Por otro lado, se ha encontrado evidencia a través de estudios longitudinales, de que el agotamiento emocional sería la dimensión que precede en el desarrollo de otros posibles aspectos o dimensiones del malestar docente (Toppinen-Tanner, Kalimo & Mutanen, 2002). En este sentido, siguiendo a Lee y Ashforth (1996) es importante igualmente analizar las estrategias de afrontamiento que puede utilizar el trabajador para hacer frente a estos sentimientos negativos. El tipo de conducta de afrontamiento es importante porque, además de servir para dominar las respuestas a la situación

de estrés, determina la forma en que se activa el organismo. Lazarus y Folkman (1986) afirman que los modos de afrontamiento dirigidos a la emoción pueden dañar la salud al impedir conductas adaptativas relacionadas con la salud/enfermedad. Una forma de manifestación de este afrontamiento sería la falta de sensibilidad hacia los usuarios del servicio y el distanciamiento (Demerouti, Bakker, De Jonge, Janssen, & Schaufeli, 2001; Moreno, Gálvez, Garrosa & Míngote, 2006), en este caso con el alumnado.

Gil-Monte y Peiró 1997 (citado por Arquero y Donoso, 2013) definieron el SQT como una respuesta emocional al estrés laboral crónico integrado por actitudes y sentimientos negativos hacia las personas con las que se trabaja y hacia el propio rol profesional, así como la constatación de encontrarse emocionalmente agotado. Lejos de ser algo trivial, se trata de una realidad que tiene un alto coste personal y social asociado a sus consecuencias.

Algunos autores (Santos, Muñoz-Rodríguez & Poveda, 2015) consideran el *burnout* como una manifestación de la disolución de los vínculos comunitarios, que provoca la consiguiente debilidad de las personas. Es por tanto la institución la que tiene que tomar iniciativas para visibilizarlo y estudiar sus razones. Sin embargo, hasta el momento no se han tomado muy en serio la prevención de estos trastornos. Las universidades hoy “cegadas por el resplandor de la excelencia, están, en general, muy lejos de percibir los costes en salud en su personal y de actuar en la línea de frenarlos” (Santos, Muñoz-Rodríguez & Poveda, 2015, p. 22).

En España, el *burnout* no es una enfermedad profesional, pero hay sentencias que lo reconocen como un accidente de trabajo<sup>3</sup> (El País, 28/05/2019). El síndrome del trabajador quemado (*burnout*) figurará a partir de 2022 en la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11) de la Organización Mundial de la Salud (OMS) como un problema asociado al empleo o al desempleo. El síndrome de desgaste emocional, como se cita en la nueva clasificación, está asociado al estrés crónico en el trabajo, se caracteriza por una despersonalización de las tareas, un desgaste emocional y físico, y bajo rendimiento. Se estima que el *burnout* afecta al 10% de los trabajadores y, en sus formas más graves, a entre el 2% y el 5%.

Estudios previos han constatado que más de un 70% de los profesores universitarios sufre de estrés crónico (Buendía, 2006, citado por Baigorri & Fernández, 2014). En concreto, la exigencia de dedicación a la investigación está más relacionada con el estrés docente del profesorado y la aparición del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (SQT) que la propia docencia. Así, Arquero y Donoso (2013) explican que la presión de los profesores universitarios se debe en menor medida a factores relacionados con la docencia (al menos en la interacción profesor-alumno, que es un aspecto clave para explicar el SQT en otras etapas educativas), y mucho más a los relacionados con la investigación o con la preparación de trabajos con un horizonte a largo plazo, como la realización de la tesis o la publicación de artículos de impacto. Los mencionados autores encuentran una alta prevalencia del SQT en la actividad de investigación, junto con la existencia de un alto porcentaje de tiempo de dedicación a dicha actividad (hasta el 48,1%), la disminución del reconocimiento de la labor docente por la sociedad, por los estudiantes y por los sistemas de promoción y valoración de méritos.

No parece que la situación vaya a variar en un futuro cercano, ya que “las demandas y exigencias hacia el profesorado en todos sus ámbitos de actividad no van a decrecer en modo alguno; configurando una situación idónea para la aparición del estrés laboral y el SQT” (Arquero & Donoso, 2013, p. 103), por lo que entendemos que las Universidades deberían tomar medidas para prevenir estas situaciones en su personal docente.

---

<sup>3</sup> El País, 28/05/2019. *El 'burnout' toma peso en la lista de dolencias de la OMS*. Extraído de [https://elpais.com/sociedad/2019/05/27/actualidad/1558956228\\_933147.html](https://elpais.com/sociedad/2019/05/27/actualidad/1558956228_933147.html)

## La Situación de las Profesoras Universitarias en España

Hasta ahora hemos hablado de profesorado en general, pero no queremos terminar este análisis sin hacer una mención explícita a la situación de las profesoras universitarias, que a pesar de suponer un 39,6% del conjunto de docentes en España se encuentran en una situación de clara desventaja. Gallego-Morón y Matus-López (2018) realizan una amplia revisión de las investigaciones llevadas a cabo sobre el techo de cristal en la Universidad española. El diagnóstico que realizan de la situación no nos permite ser optimistas respecto a la posible evolución de esta realidad:

las mujeres están subrepresentadas en las categorías más altas de la pirámide organizacional de las universidades. La proporción de catedráticos sobre hombres en el PDI es más del doble que de catedráticas sobre mujeres en el PDI. Una afirmación que era válida en 1997 y que lo sigue siendo casi veinte años después, en 2015. El tiempo que se creía reduciría estas diferencias no lo ha hecho. Pese a ello, esta situación no es considerada un problema por los/as propios/as integrantes del PDI y la intervención con medidas de discriminación positiva parece tener una fuerte oposición tanto entre académicos como académicas (Gallego-Morón & Matus-López, 2018, p. 222).

Los autores aportan algunos datos del curso 2014/2015 que ilustran la existencia de un techo de cristal en la academia española:

- a) Hay un catedrático por cada 6,5 hombres del PDI y una catedrática por cada 15,4 mujeres del PDI.
- b) Las mujeres representan únicamente el 2% en la dirección de los rectorados y el 38,29% de los vicerrectorados.

Respecto a las causas, los autores concluyen que “los problemas de conciliación de la vida personal, laboral y social, junto con la existencia de procesos de cooptación en el sistema universitario español se constituyen como las barreras más recurrentes en el discurso de las profesoras e investigadoras universitarias” (Gallego-Morón & Matus-López, 2018, p. 222).

Al suelo de cristal habría que sumar la existencia de un suelo pegajoso (*sticky floor*) (Torres & Pau, 2012, citado por Gallego-Morón & Matus-López, 2018) consistente en la existencia de dificultades que deben superar las mujeres graduadas incluso para acceder a la carrera académica, en sus primeros niveles.

Hay otras causas quizá menos exploradas en nuestro país relacionadas con el tipo de tareas que asumen las mujeres dentro de la universidad. Al parecer, las mujeres dedican más tiempo que sus compañeros a tareas no remuneradas que las alejan de la investigación y ralentizan su ascenso profesional, algo que recientemente se ha llamado el “trabajo doméstico” de la universidad. Eulalia Pérez-Sedeño condujo un estudio financiado por el Ministerio de Educación en 2002, que actualizó en 2010, en el que entrevistó a más de 100 profesores universitarios. Sus conclusiones, recogidas recientemente en la prensa<sup>4</sup>, son claras:

ellas aseguraban que los temas tratados con los alumnos en las tutorías excedían lo académico y que su función se extendía al apoyo personal. En los grupos de discusión con los profesores varones, los alumnos no aparecían entre los temas de conversación. “Hay un horario fijado para las tutorías, pero hay quien lo cumple y quien no, y quien despacha en dos minutos”, añade Pérez-Sedeño. “Nos dimos cuenta de que ellas desarrollan más tareas burocráticas, de solicitud de proyectos, mientras ellos se

---

<sup>4</sup> El País, 14/06/2019. *La trampa del ‘trabajo doméstico’ universitario lastra la carrera de las profesoras*. Extraído de [https://elpais.com/sociedad/2019/05/28/actualidad/1559033676\\_753637.html](https://elpais.com/sociedad/2019/05/28/actualidad/1559033676_753637.html)

dedicaban más a la investigación pura y dura”. Y añade: “muchas mujeres no se plantean ser catedráticas porque creen que más que la meritocracia se priman los contactos que los profesores tienen en el departamento. Aunque lo desean, lo descartan”.

## Método

El objetivo general de nuestro estudio ha sido conocer la percepción que tiene el profesorado novel de la universidad de Cádiz en relación a su situación laboral durante y después de la crisis económica y cómo esta le influye en aspectos concretos como el agotamiento emocional, el trato o relación con su alumnado y la percepción que tienen sobre la influencia de su docencia en el aprendizaje de su alumnado.

Respecto a los objetivos específicos, destacamos:

OE1: Profundizar en los efectos que estas condiciones laborales están teniendo en el profesorado novel.

OE2: Analizar si las profesoras noveles presentan una situación y una evolución diferente.

OE3: Explorar otras variables que puedan influir en el mejor ajuste personal al puesto de trabajo

La metodología empleada ha sido cuantitativa, en coherencia con los objetivos planteados. El instrumento de recogida de datos ha sido un cuestionario *on line* que fue enviado a través de las listas de distribución de la Universidad de Cádiz a todo el profesorado, indicando que pedíamos que lo respondieran sólo aquellos que llevaran 5 años o menos trabajando en la universidad. Fue respondido por un total de 60 profesores durante los meses de mayo y junio de 2015, de los que hubo que eliminar dos casos por estar incompletos por lo que el total de participantes definitivo fue de 58 ( $N=58$ ).

Se volvió a distribuir en mayo de 2019 y fue contestado en esta ocasión por 128 docentes, de los que hubo que eliminar un caso, con lo que la muestra participante definitiva quedó constituida por 127 profesores. Por tanto, en ambos momentos participaron profesores noveles, pero no necesariamente fueron las mismas personas las que respondieron ya que parte de los que entraban en esta categoría en 2015 ya no están en 2019, por llevar más de 5 años trabajando. Además, debido a la inestabilidad y la precariedad laboral de los profesores sustitutos interinos, algunos de los que respondieron en 2015 pueden no estar trabajando actualmente en la universidad.

El cuestionario constaba de unos ítems con un formato de respuesta de intensidad. Según este modo de respuesta, los sujetos valoraban cada ítem del cuestionario con una escala tipo Likert de siete niveles en la que indicaban con qué intensidad percibían la situación descrita en cada ítem. Se utilizan categorías de 0 a 7, donde 0 es nada, y la proporción va en aumento hasta 7 que es la máxima intensidad. La metodología utilizada ha sido mediante un método cuantitativo de análisis multifactorial. Para el análisis hemos utilizado el programa estadístico SPSS 22.0, que nos ha permitido partir de un análisis descriptivo detallado, tanto de las variables cualitativas o factores del estudio, como de las ordinales y escala; al mismo tiempo que detectar la variabilidad de aspectos relevantes como la percepción del novel, su reconocimiento en la comunidad universitaria o el burnout (agotamiento) del entrevistado, en función de factores determinantes como la antigüedad, la actividad o inactividad investigadora, el sexo, así como el hecho de estar acreditado o no. Aunque nuestro estudio no está centrado en el burnout o SQT, si hemos incluido algunos ítems con los que explorar inicialmente este constructo., que han sido extraídos del “Maslach Burnout Inventory” (MBI-HSS), versión para profesionales de servicios humanos de Maslach y Jackson, (1986) en su

versión española de Salanova y Grau (1999). Nos centramos en el agotamiento emocional (“me siento emocionalmente agotado por mi trabajo”), el cinismo o despersonalización (“me he hecho más duro con mi alumnado”) y en el extremo contrario, la realización personal en el trabajo: (“¿en qué medida crees que tu trabajo está bien pagado?”, “¿en qué medida crees que tu trabajo está reconocido socialmente?” y “siento que con mi trabajo estoy influyendo positivamente en el aprendizaje de mi alumnado”).

## Resultados

Estructuraremos los datos en dos bloques: comenzaremos describiendo al colectivo para pasar después a recoger cómo perciben su situación profesional, cuáles son sus principales dificultades en el ámbito laboral y qué estrategias suelen emplear para enfrentarse a ellas.

De acuerdo con los objetivos planteados, realizamos el análisis de los resultados comparando los dos momentos de aplicación (en 2015, cuando la universidad acusaba con fuerza los efectos de la crisis económica, y el 2019 cuando todo parece indicar que la hemos superado) y en función del género.

A grandes rasgos, el análisis descriptivo de los datos, si bien en algunos casos las diferencias son más relevantes que en otros en lo que a las variables consideradas se refiere, nos revela una evolución del profesorado novel desde 2015 a 2019 en el que la posibilidad de estabilidad o promoción en el sistema universitario les ha llevado a sentirse en 2019 más agotados, con tal vez más influencia entre el alumnado, con más carga lectiva, más gestión y mucha más investigación, más competitivos, más integrados y con mejor perspectiva de futuro pero no a corto sino a largo plazo.

Si nos paramos a mirar con gafas de género, los datos indican que es la mujer la que sobresale en cuanto a sentirse más agotada, con más competitividad, con más carga en la docencia habiendo mejorado su integración, comparativamente hablando con el hombre, en la investigación y la gestión y por tanto con más perspectiva de futuro que antaño. Ahora bien, es también la mujer la que siente menos reconocimiento social de su trabajo.

Veamos a continuación el detalle de estos resultados descriptivos, que nos ofrecen un panorama complejo y de gran interés en este ámbito de estudio. Complementamos el análisis descriptivo de las variables que hemos considerado más relevantes con análisis de varianza simple sobre un factor (ANOVA) y, en su caso, con un análisis multifactorial para explicar una variable entre distintos factores.

Un análisis de varianza nos permitirá evaluar la importancia de uno o más factores al comparar las medias de la variable de respuesta en los diferentes niveles de los factores. Pudiendo concluir si el factor o factores inciden en la variable a estudiar, marcando diferencias, o si el comportamiento de la variable es el mismo en todos los niveles del factor. Un ANOVA multifactorial, nos permitirá analizar la variable según los subgrupos generados por cada factor y en las interacciones de los factores (subgrupos generados al cruzar dos o más factores).

### Descripción

La primera diferencia relevante aparece en el tipo de contrato que tienen estos profesores. En 2015 prácticamente la totalidad de los profesores que llevaban un máximo de 5 años trabajando en la Universidad de Cádiz (98%) eran Sustitutos Interinos, alcanzando tan sólo uno de ellos (2%) la figura de Ayudante Doctor, que tiene unas condiciones laborales mucho más positivas en términos económicos y de estabilidad.

Tabla 1

*Categorías profesionales de los participantes en 2015 y 2019*

	Sustituto interino	Ayudante doctor	Ayudante	Asociado	Colaborador	Contratado doctor	Otro	Total
2015	57	1	0	0		0	0	58
	98,3%	1,7%						100%
2019	64	26	3	7	1	2	24	127
	50,4%	20,5%	2,4%	5,5%	0,8	1,6	18,9%	100%

Los cambios que se han producido en el tipo de contrato que tienen los docentes que llevan 5 años o menos trabajando en la UCA son muy positivos. Si en 2015 casi la totalidad eran sustitutos interinos -la figura laboral más precaria- en 2019 estos suponen solo la mitad y tienen una representación amplia los Ayudantes Doctores (contrato por 5 años y condiciones laborales muy superiores a las del sustituto interno) y los que se engloban en el grupo “otros”, sobre todo investigadores pre y postdoctorales que se inician al mismo tiempo en la docencia. Por lo tanto, se ha diversificado el tipo de contratos y se ha producido una mejora clara en las condiciones laborales, al menos para la mitad de los profesores noveles.

En España para acceder a cada categoría laboral dentro de la docencia universitaria es necesaria una acreditación que emite la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) o las distintas agencias de evaluación regionales. Para conseguir esta acreditación hace falta reunir una serie de méritos en distintos ámbitos (participación en proyectos de investigación, publicaciones, aportaciones a congresos, innovación docente, calidad de la docencia, gestión universitaria, etc.) con un nivel de exigencia distinto para cada categoría docente. Una vez obtenida la acreditación, el profesor puede presentarse a las distintas plazas que ofertan las Universidades. El único contrato docente que no requiere acreditación es el de profesor sustituto interino. Resulta relevante estudiar si los sustitutos interinos, único puesto al que se puede acceder sin tener ninguna acreditación, cuentan con acreditación para ocupar puestos superiores o no. De los 57 sustitutos interinos que respondían en 2015, 37 (65%) no tenían ninguna acreditación, por lo que no podrían acceder a un contrato mejor aunque la universidad ofertara estas plazas. En 2019, de los 64 sustitutos interinos 36 no están acreditados (56%).

Se trata del preocupante “efecto tapón” que ya constatan otros investigadores (García-Ayllón & Tomás, 2014) como consecuencia de la acumulación de nuevo profesorado acreditado. La distribución por género prácticamente no ha variado entre los dos momentos de aplicación del cuestionario. En 2015 teníamos un 41,4% de mujeres, ahora contamos con un 40,6%. La edad media del profesorado novel se situaba en 35 años en 2015 y actualmente los que responden tienen una media de 36 años. La mayor parte de estos docentes noveles no tiene descendencia (60,3% en 2015 y 62,5% en 2019) a pesar de que superan por término medio la edad más frecuente para ser madre en España, que se situaba en 30,8 años en 2016. Por término medio, llevan trabajando en la UCA 3,7 años mientras que en 2015 el promedio era de 3,1 años.

En ambos casos tenemos una distribución bastante equilibrada de los participantes en cuanto a ramas de conocimiento, la mayoría pertenece a la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas (37,9%-27,3%), Ingeniería y Arquitectura (27,6%-28,1%) y Ciencias (20,7%-27,3%), siendo mucho menos numerosos los de Artes y Humanidades (6,9%-5,5%) y Ciencias de la Salud (6,9%-11,7%).

De los 15 centros de la Universidad de Cádiz, obtenemos respuestas de 13 centros en la primera aplicación y de 12 en la segunda. En 2015 los mayores porcentajes de respuesta corresponden a la Escuela Superior de Ingeniería (31%), la Facultad de Ciencias de la Educación (20,7%) y la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (10,3%); en 2019 la mayoría proceden de la Escuela Superior de Ingeniería (22,7%), la Facultad de Ciencias (20,3%) y en tercer lugar la Facultad de Ciencias de la Educación (16,4%).

Un hecho fundamental para poder incrementar el currículum en el ámbito de la investigación y por tanto su difusión a través de publicaciones, es la pertenencia a un grupo de investigación. Nos interesaba estudiar si estos profesores incorporados recientemente a la universidad habían conseguido acceder a un grupo de investigación. Encontramos que un 17,2% en 2015 y un 19,5% en 2019 no pertenece a ningún grupo, con las limitaciones de acceso a proyectos de investigación y avances en el currículum que esto supone.

### **Percepción de su Situación Profesional**

Los docentes están claramente insatisfechos con la remuneración económica que perciben por su trabajo. La opinión de que se trata de un trabajo mal remunerado es prácticamente unánime, siendo la puntuación media de 1,2 en una escala de 0 a 7 en 2015 y de 1,7 en 2019. Destacamos que un 51,7% en 2015 y un 37% en 2019 le asignaron el valor 0 (“nada”) en la escala, lo que implica una profunda insatisfacción con este elemento de su situación laboral.

La consideración respecto al reconocimiento social del trabajo de profesor universitario es bastante mejor, alcanzando una puntuación media de 3,5, justo la media de la escala, en 2015 y de 3,2 en 2019. Un aspecto importante es que en este punto encontramos diferencias en función del género, teniendo las mujeres una percepción menos positiva que los hombres sobre la valoración social de su trabajo. Los hombres daban una puntuación media 3,2 y 3,4 en 2015 y 2019 y las mujeres de 2,1 y 2,2 respectivamente. Hemos recurrido a un ANOVA multifactorial para explicar las variaciones en la percepción del reconocimiento, concluyendo que es la actividad investigadora, junto el hecho de tener la acreditación y el sexo que marca diferencias muy significativas al respecto, obteniendo P-valores de contraste del orden 0.0004<sup>5</sup>.

Preguntamos a los docentes cómo distribuyen su tiempo entre las distintas tareas implicadas en el trabajo de un profesor universitario. Tanto en 2015 como en 2019 la tarea a la que dedican un mayor porcentaje de su tiempo es a la docencia y la tutoría, seguida de la investigación, seguido de la gestión, la difusión de la investigación en congresos y artículos situándose en el último lugar el tiempo dedicado a recibir formación. Llama poderosamente la atención que 24 de los 58 docentes (41,4%) participantes en 2015 y 30 de los 127 que responden en 2019 (23,6%) afirmen dedicar un 0% de su jornada laboral a la difusión de la investigación, siendo éste uno de los aspectos que tienen más peso en los procesos de acreditación. Nos hemos detenido a analizar si existen diferencias en la distribución del tiempo que hombres y mujeres dedican por término medio en 2015 y 2019 a las distintas tareas que realizan. En la tabla siguiente (tabla 2) recogemos las medias para cada grupo y momento de aplicación.

---

<sup>5</sup> Un elevado valor del estadístico del contraste ANOVA, o un P-valor pequeño (menor que 0.05 si trabajamos a un 95% de confianza), nos llevará a rechazar la hipótesis del contraste ANOVA, es decir, nos llevará a rechazar la igualdad de comportamiento en los distintos niveles del factor.

Tabla 2

*Distribución del tiempo según tareas en hombres y mujeres (2015 y 2019)*

Año	Género	Docencia y tutoría	Investigación	Gestión	Recibir formación	Difusión investigación
2015	Mujer	55,88	18,83	6,46	4,29	5,46
	Hombre	46,06	28,32	7,47	6,97	7,38
	Total	52,53	24,40	7,05	5,86	6,59
2019	Mujer	43,71	29,00	10,10	7,58	11,85
	Hombre	42,65	24,95	11,73	4,40	8,68
	Total	43,09	26,61	11,06	5,70	9,98

Respecto a la estabilidad laboral, una amplia mayoría de la muestra ve poco o nada probable llegar a tener un contrato con vinculación permanente en la Universidad de Cádiz. Esta percepción no ha mejorado en 2019, una vez que parecemos haber superado la crisis económica. La media en la escala 0 a 7 es prácticamente igual: 2,09 en 2015 y 2,03 en 2019. Se confirma así la visión negativa que tienen estos profesionales respecto a su futuro laboral en la institución a la que actualmente pertenecen, no existiendo diferencias relevantes ni significativas en función del género.

Sin embargo, sí ha habido una mejora en estos últimos años en la creencia de si en el curso que viene su situación laboral va a ser mejor o peor que la actual (0: mucho peor-7: mucho mejor), siendo la media 2,28 en 2015 y 3,10 en 2019. El optimismo no llega muy lejos en el tiempo y no ha mejorado en el periodo estudiado, puesto que la diferencia es menor entre los dos momentos ante la cuestión: ¿En qué medida crees que es probable que permanezcas en la UCA hasta que consigas una plaza con vinculación permanente? (2,95 en 2015 y 3,28 en 2019). La vinculación permanente supone un contrato temporal indefinido, sin limitación temporal, que constituye la meta del profesorado novel y que sólo corresponde a las categorías de profesor Contratado Doctor, Colaborador, Titular o Catedrático en nuestra Universidad. Un estudio más depurado de la evolución desde 2015 a 2019 en lo referente a la percepción de mejora a lo largo de los cursos nos ha llevado a realizar ANOVA de un factor obteniendo diferencias claramente significativas (F- Snedecor: 7.458, P-Value: 0.0075). Con el ánimo de que sean más los factores que expliquen significativamente esta situación, recurrimos a un ANOVA multifactorial donde los factores que han proporcionado diferencias claramente significativas han sido conjuntamente la actividad investigadora y el hecho de tener acreditación (F= 32.82 P-Valor: 2.2 e-16.)

Una cuestión relevante es el grado de competitividad que perciben los profesores en su entorno laboral (tabla 3). En este contexto de escasez de puestos de trabajo y falta de expectativas cabría esperar un alto grado de competitividad. En 2015, la media alcanza un 4,2 en la escala 0-7 con la que trabajamos, que sube hasta el 4,8 en 2019. Llama la atención que 12 profesores en 2015 (20,7%) y 37 en 2019 (28,3%) le dan la puntuación máxima (7) al grado de competitividad que perciben entre sus compañeros. Aunque todos perciben un ambiente más competitivo, las mujeres lo hacen en mayor medida. Las mujeres perciben más competitividad que los hombres en 2015 (0,44 de diferencia) y aún más en 2019 (1,03), siendo estas diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 3

*Competitividad percibida en el entorno laboral*

Año	Género	Competitividad
2015	Mujer	4,50
	Hombre	4,06
	Total	4,24
2019	Mujer	5,40
	Hombre	4,37
	Total	4,80

Una cuestión relevante es la que pedía que señalaran los 3 aspectos que les suponen más dificultad en su trabajo diario. Como vemos en la siguiente tabla (tabla 4) la dificultad para compatibilizar las tareas docentes e investigadoras y la consiguiente falta de tiempo son las más importantes, tanto para hombres como para mujeres y tanto durante la crisis como en la actualidad. Las que menos dificultades suponen son el trato con el alumnado y la complejidad de las asignaturas. Llama la atención el incremento en estos años de las dificultades relacionadas con la burocracia.

Tabla 4

*Aspectos que suponen una mayor dificultad en el trabajo diario de los docentes por género (2015 y 2019)*

Año	Género	Complejidad asignaturas	Acceso Investigación	Falta tiempo	Compatibilizar docencia e investigación	Trato con alumnado	Burocracia
2015	Mujer	1 4,2%	13 54,2%	18 75%	21 87,5%	2 8,3%	10 41,7%
	Hombre	6 17,6%	13 38,2%	26 76,5%	27 79,4%	1 2,9%	11 32,4%
2019	Mujer	1 1,9%	25 48,1%	38 73,1%	45 86,5%	2 3,8%	28 53,8%
	Hombre	11 14,7%	30 40%	57 76%	55 73,3%	1 1,3%	46 61,3%

Un aspecto fundamental en todo lo relacionado con el burnout y el SQT es el agotamiento emocional. Resulta preocupante el alto nivel de agotamiento emocional que presenta el profesorado novel de la Universidad de Cádiz, cuyo grado de acuerdo medio en una escala 0-7 con la afirmación “me siento emocionalmente agotado por mi trabajo” recogemos en la siguiente tabla (tabla 5). Destacamos que un 29,3% de los que participan en 2015 y un 38,6% de los de 2019 sitúan su nivel de agotamiento emocional en los valores 6 o 7 de la escala, siendo profesores que llevan ejerciendo un máximo de 5 años. Si en 2015 los hombres y las mujeres presentaban un nivel de agotamiento emocional similar, en 2019 son las mujeres las que puntúan más alto en este indicador, superándoles en casi un punto. A fin de intentar explicar la variación en la sensación de agotamiento emocional, hemos recurrido al estudio de correlación por rangos de Spearman, detectando correlaciones directas entre el agotamiento y la antigüedad, la competitividad y la carga de gestión; así como correlaciones inversas entre la sensación de agotamiento y la estabilidad. De igual forma, un análisis de la varianza de un factor donde la variable explicada sea ahora el agotamiento y la explicativa los años que van transcurriendo nos lleva a descubrir diferencias significativas, observándose una evolución conforme van pasando los cursos académicos (F- Snedecor: 3.0833, P-Value: 0.013309), lo que resulta relevante teniendo en cuenta que son docentes que llevan ejerciendo un máximo de 5 años, lo que significa que este agotamiento se incrementa en un periodo de tiempo relativamente corto de su vida laboral.

Tabla 5

*Agotamiento emocional, dureza e influencia positiva. Puntuaciones medias en 2015 y 2019 de profesores y profesoras*

Año	Género	Agotamiento emocional	Dureza con alumnado	Influencia positiva
2015	Mujer	4,04	2,67	5,33
	Hombre	4,03	2,85	5,26
	Total	4,03	2,78	5,29
2019	Mujer	4,87	2,79	5,29
	Hombre	3,97	2,68	5,40
	Total	4,34	2,72	5,35

La dureza es un síntoma de despersonalización y de distanciamiento hacia los usuarios, en este caso estudiantes. El nivel de acuerdo ante la afirmación “siento que me he hecho más duro con mi alumnado” alcanza por término medio una puntuación baja tanto en 2015 como en 2019 y tanto en hombres como en mujeres, como se recoge en la tabla 5. De forma coherente, como podemos comprobar, las puntuaciones son altas en el grado de acuerdo con la afirmación “siento que de alguna manera con mi trabajo estoy influyendo positivamente en el aprendizaje de mis alumnos”.

Respecto a sus modos de afrontamiento (tabla 6) ofrecemos la posibilidad de elegir entre las siete opciones (*planificación, búsqueda de apoyo social, re-estructuración cognitiva, distanciamiento, auto-control, confrontación y huida-avoidancia*) de elegir varios modos de afrontar una situación difícil en el ámbito laboral.

Tabla 6

*Estrategias de afrontamiento de los problemas en el ámbito laboral según género (2015 y 2019)*

Año	Género	Huida	Planificación	Búsqueda de apoyo	Reestructuración cognitiva	Distanciamiento	Auto-control	Confrontación
2015	Mujer	0	19 79,2%	13 54,2%	8 33,3%	4 16,7%	6 25%	3 12,5%
	Hombre	1	24 70,6%	11 32,4%	11 32,4%	7 20,6%	3 8,8%	5 14,7%
2019	Mujer	0	40 76,9%	30 57,7%	28 53,8%	8 15,4%	6 11,5%	2 3,8%
	Hombre	4	59 78,7%	22 29,3%	30 40%	10 13,3%	17 22,7%	7 9,3%

No ha habido variaciones importantes entre 2015 y 2019. En ambos momentos, el modo de afrontamiento más utilizado es la *planificación* (resolver un determinado conflicto mediante el análisis lógico de la situación), seguida en porcentajes muy similares por la *búsqueda de apoyo social* (sobrellevar una situación estresante apoyándose en el entorno) y la *re-estructuración cognitiva* (elaborar una interpretación más favorable del problema). Las mujeres tienen una mayor preferencia por la búsqueda de apoyo que los hombres.

Son minoritarias como estrategias de afrontamiento el *distanciamiento* (evitar el sufrimiento alejándose de una situación conflictiva, aunque reconociendo su existencia), el *auto-control* (mantener bajo estricta vigilancia las constantes fisiológicas. Técnicas de relajación) *la confrontación* (solucionar el problema de manera directa en cierto modo agresiva) y la *huida-avoidancia* (eludir el enfrentamiento de un problema, negando su existencia).

## Conclusiones o Discusión Abierta

La situación profesional de los docentes universitarios que se han incorporado más recientemente dista mucho de ser la ideal. Un profesorado que percibe, en su gran mayoría, que su trabajo está mal pagado, que no ve estabilidad laboral y que convive en un ambiente laboral competitivo no puede realizar su trabajo rindiendo plenamente. Prueba de ello son los aspectos valorados sobre el agotamiento emocional. Nuestro profesorado se siente agotado emocionalmente y es destacable que este agotamiento se produce muy rápido en el tiempo a pesar de ser todos profesores con menos de 5 años de antigüedad en su puesto de trabajo.

Aunque actualmente ven el futuro algo mejor que en pleno auge de la crisis económica, sus efectos en cuanto a seguridad percibida en el empleo y mejora de las expectativas de futuro aún no se aprecian con fuerza en el profesorado novel. Da la impresión de que estos docentes no terminaran de creerse el final de la crisis y no pudieran por ello confiar claramente en el futuro, a pesar de haber mejorado algo sus circunstancias y perspectivas laborales.

Si atendemos a los estudios longitudinales realizados en este campo de Toppinen-Tanner, Kalimo y Mutanen, (2002) en los que se afirma que el agotamiento emocional es la dimensión que precede al desarrollo de otros posibles aspectos o dimensiones del malestar docente, podemos afirmar que la Universidad de Cádiz se está convirtiendo en un verdadero “caldo de cultivo” para sufrir patologías asociadas al malestar del docente. Este agotamiento no parece haber provocado aún un endurecimiento en la relación con su alumnado, por lo que la universidad está a tiempo de intervenir si quiere evitar estas consecuencias tanto en su personal como hacia el alumnado, razón de ser de esta institución académica. Es una situación no solo preocupante desde el punto de vista de la

salud del profesorado en cuestión, sino también por su repercusión en la calidad de la docencia y por extensión en la formación del alumnado.

Por otra parte, observamos que los modos de afrontamiento utilizados coinciden con un mayor grado de realización personal, si atendemos al estudio de Guerrero (2003) en su estudio realizado en la universidad de Extremadura (del malestar del docente o burnout). Por lo que se podría deducir que nuestro profesorado aún no ha perdido el sentimiento de logro personal que es la única dimensión redactada en positivo del malestar del docente o síndrome de burnout en el profesorado. A mayores puntuaciones de malestar docente menores puntuaciones de realización o logro personal. Este aspecto puede ser debido a su propia característica de novel, al no llevar más de cinco años en la profesión docente universitaria.

Independientemente de este sentimiento de logro personal, proponemos el desarrollo de programas de intervención para entrenar estrategias de manejo y afrontamiento del burnout o malestar docente, enfocadas tanto a las organizaciones educativas como al individuo, como por ejemplo las apuntadas por Guerrero y Vicente (2001) enfocadas a la resolución de problemas y manejo de las emociones. Se hace del todo necesario, más aún en estos momentos difíciles que está padeciendo el profesorado universitario, prevenir este riesgo laboral latente.

## Referencias

- Arias-Gundín, O., & Vizoso, C. M. (2018). Relación entre estrategias activas de afrontamiento, burnout y engagement en futuros educadores. *Estudios sobre Educación*, 35, 409-427.
- Baigorri, A., & Fernández, R. (2014). “¿Agobiados? El impacto del Plan Bolonia en la estructura de usos del tiempo del profesorado universitario”. XVIII ISA World Congress of Sociology, Yokohama.
- CRUE. (2017). La universidad española en cifras 2013-2104. Recuperado de: [http://www.crue.org/Publicaciones/Documents/UEC/LA\\_UNIVERSIDAD\\_ESPANOLA\\_EN\\_CIFRAS\\_13-14.pdf](http://www.crue.org/Publicaciones/Documents/UEC/LA_UNIVERSIDAD_ESPANOLA_EN_CIFRAS_13-14.pdf)
- Demerouti, E., Bakker, A. B., De Jonge, J., Janssen, P. P. M., & Schaufeli, W. B. (2001). Burnout and engagement at work as a function of demands and control. *Scandinavian Journal of Work, Environment and Health*, 27, 279-86.
- Duran, M. A., Extremera, N., Montalban, F. M., & Rey, L. (2005). Engagement y Burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 145-158.
- El País. (28/05/2019). *El 'burnout' toma peso en la lista de dolencias de la OMS*. Recuperado de: [https://elpais.com/sociedad/2019/05/27/actualidad/1558956228\\_933147.html](https://elpais.com/sociedad/2019/05/27/actualidad/1558956228_933147.html)
- El País. (14/06/2019). *La trampa del 'trabajo doméstico' universitario lastra la carrera de las profesoras*. Recuperado de: [https://elpais.com/sociedad/2019/05/28/actualidad/1559033676\\_753637.html](https://elpais.com/sociedad/2019/05/28/actualidad/1559033676_753637.html)
- Embid, A. (2017). Los efectos de la crisis económica y de la normativa universitaria en el PDI. En J. Hernández Armenteros & J. A. Pérez García, *Demografía universitaria española: Aproximación a su dimensión, estructura y evolución* (pp. 35-41). Cuaderno de Trabajo 9. Madrid: Studia XXI-Fundación Europea Sociedad y Educación. Recuperado de: <http://www.studiaxxi.com/site/wp-content/uploads/Demografia-Universitaria-CT9.pdf>
- España (2011). Real Decreto-ley 20/2011, de 30 de diciembre de 2011, de medidas urgentes en materia presupuestaria, tributaria y financiera para la corrección del déficit público (BOE N° 315).

- Feixas, M. (2002). El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. *Revista de Docencia Universitaria*, 2(1). Recuperado de: <http://revistas.um.es/redu/article/view/11821/11401>
- Fernández Salinero, C., González Martín, M. R. & Belando, M. R. (2017). Mentoría pedagógica para profesorado universitario novel: estado de la cuestión y análisis de buenas prácticas. *Estudios sobre Educación*, 33, 49-75.
- García-Ayllón, S., & Tomás, A. (2014). Perspectivas y escenarios a futuro en el marco del profesorado universitario español. II Congreso Internacional de Innovación Docente, Murcia, Spain. Recuperado de: [http://issuu.com/unidadinnovacionum/docs/libro\\_de\\_actas\\_2014\\_3](http://issuu.com/unidadinnovacionum/docs/libro_de_actas_2014_3)
- Gil-Monte, P. R., & Peiró, J. M. (1998). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo. *Anales de Psicología*, 15(2), 261-268.
- Guerrero Baraona, E. (2003) Análisis pormenorizado de los grados de burnout y técnicas de afrontamiento del estrés docente en profesorado universitario. *Anales de Psicología*, 19(1), 145-158.
- Guerrero, E. Y., & Rubio, J. C. (2005). Estrategias de prevención e intervención del Burnout en el ámbito educativo. *Salud Mental*, 28(25), 27-33.
- Guerrero, E., & Vicente, F. (2001). *Síndrome de burnout o desgaste profesional y estrés en el profesorado*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Hernández Armenteros, J., & Pérez García, J. J. (2017). *Demografía universitaria española: Aproximación a su dimensión, estructura y evolución*. Cuaderno de Trabajo 9. Madrid: Studia XXI-Fundación Europea Sociedad y Educación. Extraído de: <http://www.studiaxxi.com/site/wp-content/uploads/Demografia-Universitaria-CT9.pdf>
- Herranz Bellido, J., Reig Ferrer, A., & Cabrera García, J. (2006). La prevalencia del estrés laboral asistencial entre los profesores universitarios. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32, 146.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lee, R. T., & Ashforth, B. E. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology*, 81, 123-133.
- Martínez Gamarra, M. Moreno, B. & Ferrer, R. (2009). Calidad de vida del profesorado universitario: el desgaste profesional. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 27, 131-169.
- Moreno-Jiménez, B., Gálvez Herrer, M., Garrosa Hernández, E. & Mingote Adán, J. C. (2006). Nuevos planteamientos en la evaluación del burnout. La evaluación específica del desgaste profesional médico. *Atención Primaria*, 38, 544-549.
- Moreno-Jiménez, B., Garrosa Hernandez, E., Rodriguez Carvajal, R., Martinez Gamarra, M., & Ferrer Puig, R. (2009). El Burnout del profesorado universitario y las intenciones de abandono: Un estudio multi-muestra. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 25.
- Santos, A. Muñoz-Rodríguez, D. & Poveda, R. (2015). En cuerpo y alma: intensificación y precariedad en las condiciones de trabajo del profesorado universitario. *Revista Arxius*, 32, 13-44.
- Toppinen Tanner, S., Kalimo, R., & Mutanen, P. (2002). The process of burnout in white collar and blue-collar jobs: Eight years prospective study of exhaustion. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 555-570.

## Sobre los Autores

### **Cristina Goenechea Permisán**

Universidad de Cádiz (España)

[cristina.goenechea@gm.uca.es](mailto:cristina.goenechea@gm.uca.es)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6890-3431>

Profesora Titular Universidad, Departamento de Didáctica, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Cádiz (España)

### **Noemí Serrano-Díaz**

Universidad de Cádiz (España)

[noemi.serrano@gm.uca.es](mailto:noemi.serrano@gm.uca.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4543-450X>

Profesora Ayudante Doctora, Departamento de Didáctica, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Cádiz (España)

### **Concepción Valero Franco**

Universidad de Cádiz (España)

[concepcion.valero@gm.uca.es](mailto:concepcion.valero@gm.uca.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9746-1334>

Profesora Titular Universidad, Departamento Estadística e Investigación Operativa, Facultad de Ciencias, Universidad de Cádiz (España)

## Sobre los Editores

### **Deise Mancebo**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

[deise.mancebo@gmail.com](mailto:deise.mancebo@gmail.com)

<http://orcid.org/0000-0001-8312-4495>

Doctora en Educación por la Pontificia Universidad Católica de São Paulo. Profesora Titular de la Universidad del Estado del Rio de Janeiro. Investigadora y profesora del Programa de Posgrado en Políticas Públicas y Formación Humana. Coordinadora de la Red Universitas/Br.

### **Kátia Maria Teixeira Santorum**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

[katia.santorum@gmail.com](mailto:katia.santorum@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-2830-157X>

Doctora en Salud Pública por la Escuela Nacional de Salud Pública Sérgio Arouca / Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). Profesora Adjunta de la Universidad del Estado del Rio de Janeiro. Investigadora y profesora del Programa de Posgrado en Políticas Públicas y Formación Humana.

### **Carla Vaz dos Santos Ribeiro**

Universidade Federal do Maranhão

[carlavazufma@gmail.com](mailto:carlavazufma@gmail.com)

<http://orcid.org/0000-0002-5518-9619>

Doctora en Psicología Social por la Universidad del Estado del Rio de Janeiro. Profesora Asociada de la Universidad Federal do Maranhão. Investigadora y profesora del Programa de Posgrado en Psicología da UFMA. Miembro de la Red Universitas/Br.

### Denise Bessa Léda

Universidade Federal do Maranhão

[denise.bessa.leda@gmail.com](mailto:denise.bessa.leda@gmail.com)

<http://orcid.org/0000-0002-8696-6126>

Doctora en Psicología Social por la Universidad del Estado del Rio de Janeiro. Profesora de la Universidad Federal do Maranhão. Profesora permanente e investigadora del Programa de Posgrado en Psicología de la Universidad Federal do Maranhão. Miembro de la Red Universitas/Br e del Grupo de Pesquisa Psicodinâmica y Clínica del Trabalho de la Asociación Nacional de Pesquisa y Posgrado en Psicología.

## Número Especial El Trabajo en la Educación Superior

### archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 28 Número 12

20 de enero 2020

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

Síganos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa\_aape.

## archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento), **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Ignacio Barrenechea**, **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidade de Chile), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **Maria Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile), **Maria Alejandra Tejada-Gómez** (Pontificia Universidad Javeriana, Colombia)

**Claudio Almonacid**

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

**Miguel Ángel Arias Ortega**

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

**Xavier Besalú Costa**

Universitat de Girona, España

**Xavier Bonal Sarro**

Universidad Autónoma de Barcelona, España

**Antonio Bolívar Boitia**

Universidad de Granada, España

**José Joaquín Brunner**

Universidad Diego Portales, Chile

**Damián Canales Sánchez**

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

**Gabriela de la Cruz Flores**

Universidad Nacional Autónoma de México

**Marco Antonio Delgado Fuentes**

Universidad Iberoamericana, México

**Inés Dussel**, DIE-CINVESTAV,

México

**Pedro Flores Crespo**

Universidad Iberoamericana, México

**Ana María García de Fanelli**

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

**Juan Carlos González Faraco**

Universidad de Huelva, España

**María Clemente Linuesa**

Universidad de Salamanca, España

**Jaume Martínez Bonafé**

Universitat de València, España

**Alejandro Márquez Jiménez**

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

**María Guadalupe Olivier Tellez**,

Universidad Pedagógica Nacional, México

**Miguel Pereyra**

Universidad de Granada, España

**Mónica Pini**

Universidad Nacional de San Martín, Argentina

**Omar Orlando Pulido Chaves**

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

**José Ignacio Rivas Flores**

Universidad de Málaga, España

**Miriam Rodríguez Vargas**

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

**José Gregorio Rodríguez**

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

**Mario Rueda Beltrán** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

**José Luis San Fabián Maroto**

Universidad de Oviedo, España

**Jurjo Torres Santomé**, Universidad de la Coruña, España

**Yengny Marisol Silva Laya**

Universidad Iberoamericana, México

**Ernesto Treviño Ronzón**

Universidad Veracruzana, México

**Ernesto Treviño Villarreal**

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

**Antoni Verger Planells**

Universidad Autónoma de Barcelona, España

**Catalina Wainerman**

Universidad de San Andrés, Argentina

**Juan Carlos Yáñez Velazco**

Universidad de Colima, México

arquivos analíticos de políticas educativas  
conselho editorialEditor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)Editoras Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)**Almerindo Afonso**  
Universidade do Minho  
Portugal**Alexandre Fernandez Vaz**  
Universidade Federal de Santa  
Catarina, Brasil**José Augusto Pacheco**  
Universidade do Minho, Portugal**Rosanna Maria Barros Sá**  
Universidade do Algarve  
Portugal**Regina Célia Linhares Hostins**  
Universidade do Vale do Itajaí,  
Brasil**Jane Paiva**  
Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil**Maria Helena Bonilla**  
Universidade Federal da Bahia  
Brasil**Alfredo Macedo Gomes**  
Universidade Federal de  
Pernambuco Brasil**Paulo Alberto Santos Vieira**  
Universidade do Estado de Mato  
Grosso, Brasil**Rosa Maria Bueno Fischer**  
Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Brasil**Jefferson Mainardes**  
Universidade Estadual de Ponta  
Grossa, Brasil**Fabiany de Cássia Tavares Silva**  
Universidade Federal do Mato  
Grosso do Sul, Brasil**Alice Casimiro Lopes**  
Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil**Jader Janer Moreira Lopes**  
Universidade Federal Fluminense  
e Universidade Federal de Juiz de  
Fora, Brasil**António Teodoro**  
Universidade Lusófona  
Portugal**Suzana Feldens Schwertner**  
Centro Universitário Univates  
Brasil**Debora Nunes**  
Universidade Federal do Rio  
Grande do Norte, Brasil**Lílian do Valle**  
Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil**Geovana Mendonça Lunardi  
Mendes** Universidade do Estado  
de Santa Catarina**Alda Junqueira Marin**  
Pontifícia Universidade Católica  
de São Paulo, Brasil**Alfredo Veiga-Neto**  
Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Brasil**Flávia Miller Naethe Motta**  
Universidade Federal Rural do Rio  
de Janeiro, Brasil**Dalila Andrade Oliveira**  
Universidade Federal de Minas  
Gerais, Brasil

education policy analysis archives  
editorial board

**Lead Editor: Audrey Amrein-Beardsley**

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

**Cristina Alfaro**  
San Diego State University

**Gary Anderson**  
New York University

**Michael W. Apple**  
University of Wisconsin, Madison

**Jeff Bale**  
University of Toronto, Canada  
**Aaron Bevanot** SUNY Albany

**David C. Berliner**  
Arizona State University  
**Henry Braun** Boston College

**Casey Cobb**  
University of Connecticut

**Arnold Danzig**  
San Jose State University  
**Linda Darling-Hammond**  
Stanford University

**Elizabeth H. DeBray**  
University of Georgia

**David E. DeMatthews**  
University of Texas at Austin

**Chad d'Entremont** Rennie Center  
for Education Research & Policy

**John Diamond**  
University of Wisconsin, Madison

**Matthew Di Carlo**  
Albert Shanker Institute

**Sherman Dorn**  
Arizona State University

**Michael J. Dumas**  
University of California, Berkeley

**Kathy Escamilla**  
University of Colorado, Boulder

**Yariv Feniger** Ben-Gurion  
University of the Negev

**Melissa Lynn Freeman**  
Adams State College

**Rachael Gabriel**  
University of Connecticut

**Amy Garrett Dikkers** University  
of North Carolina, Wilmington

**Gene V Glass**  
Arizona State University

**Ronald Glass** University of  
California, Santa Cruz

**Jacob P. K. Gross**  
University of Louisville  
**Eric M. Haas** WestEd

**Julian Vasquez Heilig** California  
State University, Sacramento  
**Kimberly Kappler Hewitt**  
University of North Carolina  
Greensboro

**Aimee Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland  
**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo

**Jessica Nina Lester**  
Indiana University

**Amanda E. Lewis** University of  
Illinois, Chicago

**Chad R. Lochmiller** Indiana  
University

**Christopher Lubienski** Indiana  
University

**Sarah Lubienski** Indiana University

**William J. Mathis**  
University of Colorado, Boulder

**Michele S. Moses**  
University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss**  
Deakin University, Australia

**Sharon Nichols**  
University of Texas, San Antonio

**Eric Parsons**  
University of Missouri-Columbia

**Amanda U. Potterton**  
University of Kentucky

**Susan L. Robertson**  
Bristol University

**Gloria M. Rodriguez**  
University of California, Davis

**R. Anthony Rolle**  
University of Houston

**A. G. Rud**  
Washington State University

**Patricia Sánchez** University of  
University of Texas, San Antonio

**Janelle Scott** University of  
California, Berkeley

**Jack Schneider** University of  
Massachusetts Lowell

**Noah Sobe** Loyola University

**Nelly P. Stromquist**  
University of Maryland

**Benjamin Superfine**  
University of Illinois, Chicago

**Adai Tefera**  
Virginia Commonwealth University

**A. Chris Torres**  
Michigan State University

**Tina Trujillo**  
University of California, Berkeley

**Federico R. Waitoller**  
University of Illinois, Chicago

**Larisa Warhol**  
University of Connecticut

**John Weathers** University of  
Colorado, Colorado Springs

**Kevin Welner**  
University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley**  
Center for Applied Linguistics

**John Willinsky**  
Stanford University

**Jennifer R. Wolgemuth**  
University of South Florida

**Kyo Yamashiro**  
Claremont Graduate University

**Miri Yemini**  
Tel Aviv University, Israel