

---

# archivos analíticos de políticas educativas

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



aape | epaa

Arizona State University

---

Volumen 19 Número 4

10 de febrero del 2011

ISSN 1068-2341

---

## Estudio Exploratorio de los Determinantes de la Salud y el Estrés Laboral del Personal Docente e Investigador Universitario Laboral en España

**Maria Jose Saura**  
**Pep Simo**  
**Mihaela Enache**  
**Vicenc Fernandez**

Universitat Politècnica de Catalunya

Citación: Saura, M. J., Simo, P., Enache, M. y Fernandez, V. (2011) Estudio exploratorio de los determinantes de la salud y el estrés laboral del personal docente e investigador universitario laboral en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 19 (4). Recuperado [data] <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/806>

**Resumen:** Los cambios legislativos en los perfiles de contratación del profesorado en las universidades públicas españolas han comportado un cambio significativo en los procesos de contratación, estabilización y promoción de este colectivo de trabajadores. El objetivo de la investigación es identificar los antecedentes del estrés y de la salud laboral de este nuevo colectivo que tradicionalmente se ha caracterizado por unos niveles relativamente bajos. La investigación empírica consiste en un estudio exploratorio a partir de la combinación de datos cuantitativos (encuestas) y cualitativos (entrevistas cognitivas) en 26 casos repartidos en tres colectivos diferentes (ayudantes, ayudantes doctores y colaboradores permanentes). Finalmente, la investigación propone un modelo con cinco antecedentes del estrés y la salud

Artículo recibido: 30 de setiembre, 2010  
Revisiones recibidas: 29 de noviembre, 2010  
Aceptado: 23 de diciembre, 2010

laboral: justicia, compromiso de continuidad, tiempo restante del contrato, demandas de la acreditación y recursos para alcanzarla. Acorde con los resultados, los dos últimos antecedentes (demandas y recursos) son mediados a través del constructo inseguridad. Este modelo permite la comparación de los modelos clásicos de estrés laboral con la nueva realidad universitaria española, y un primer paso hacia la generación de políticas de recursos humanos más eficientes en las universidades.

**Palabras clave:** salud laboral; estrés laboral; profesorado universitario; política universitaria; España.

### **Exploratory study about health and job stress determinants for teaching and research staff in universities in Spain**

**Abstract:** The legal changes in the hiring profiles of universities in Spain implied significant changes in the processes of employment, stabilization and promotion of their academic staff. The aim of this research is to identify the antecedents of health and job stress of this staff, which traditionally experimented low levels of these indicators. The empirical research was based on an exploratory study that combined quantitative (questionnaires) and qualitative (cognitive interviews) data gathered from 26 cases representing three different academic positions: teaching assistants, post-dissertation teaching assistants and tenured PhD lecturers. This paper proposes a health and job stress model with five dynamics: justice, permanence commitment, time, and demands and resources related with the teaching and research staff assessment process. The findings indicate that the last two dynamics (demands and resources) are mediated by the insecurity construct. This model allows comparing the classical models of job stress with the new scenario of the Spanish universities and represents a first step for the development of more efficient human resource practices in universities.

**Keywords:** job health; job stress; university staff; university politics; Spain.

### **Estudo Exploratório de Determinantes da Saúde e do Trabalho Stress do ensino universitário e de investigação em Espanha**

**Resumo:** As mudanças legislativas nos perfis de recrutamento de docentes nas universidades públicas espanholas realizaram uma mudança significativa nos processos de aquisição, estabilização e promoção desse grupo de trabalhadores. O objetivo desta pesquisa é identificar os antecedentes de estresse e saúde no trabalho deste novo grupo que tradicionalmente tem sido caracterizada por níveis relativamente baixos. A pesquisa empírica é de um estudo exploratório da combinação de dados quantitativos (inquéritos) e qualitativa (entrevistas cognitivas) em 26 casos divididos em três grupos diferentes (assistentes, auxiliares, médicos e pessoal permanente). Finalmente, a pesquisa propõe um modelo com cinco antecedentes de estresse e saúde ocupacional, justiça, compromisso, continuidade, tempo restante do contrato de demandas e recursos para obter o credenciamento. De acordo com os resultados, os dois últimos registros (demandas e recursos) são mediadas através da construção de insegurança. Este modelo permite a comparação dos modelos clássicos de estresse no trabalho com a nova realidade espanhola, e um primeiro passo para a geração de políticas de recursos humanos nas universidades mais eficientes.

**Palavras-chave:** saúde ocupacional; estresse ocupacional; acadêmicos; política universitária; Espanha.

## **Introducción**

En los últimos años se han producido cambios significativos en la legislación existente en relación a los perfiles de contratación del personal docente e investigador de las universidades españolas. Ello ha implicado también un cambio en los procesos y criterios de promoción y estabilización de este colectivo. En este sentido, nuevas figuras con contrato laboral han aparecido, como la de ayudante, ayudante doctor, contratado doctor y colaborador, cuya promoción y continuidad dentro del mundo académico viene supeditada por la acreditación de su labor investigadora y docente por una agencia de acreditación (e.g., ANECA, AQU) externa a la universidad. El objetivo de la acreditación es evaluar unos requisitos mínimos de calidad del profesorado, para decidir si puede continuar con su empleo y/o promocionar dentro de la universidad. Dadas las características marcadas por la legislación vigente sobre estos tipos de contratos, el factor tiempo asociado principalmente a la producción científica ha cobrado vital importancia para estos colectivos. Este cambio aproxima una variable fundamental en el estudio del comportamiento humano en el trabajo (e.g., Ghiselli, 1974; Van Maanen & Katz, 1976) e indudablemente una de las dimensiones fundamentales en la contextualización de la actividad laboral (Cladellas, 2008) al entorno académico universitario español.

Clásicamente la salud y el estrés laboral han venido definidos por variables directamente relacionadas con la organización a la que pertenecen los empleados, y/o al contexto normativo social. En consecuencia de los cambios que se han producido en el contexto universitario español, nos planteamos analizar los antecedentes de la salud y el estrés laboral de forma exploratoria para ofrecer un modelo tentativo que permita determinar la salud y el estrés laboral del personal docente e investigador con contratos laborales, y comprobar si es necesario incluir nuevas variables en los modelos clásicos. Para ello se ha realizado una investigación cualitativa basada en entrevistas cognitivas. Basándonos en las dimensiones de salud y estrés laboral de la escala ISTAS21 en lengua castellana (Navarro et al., 2005) del cuestionario psicosocial de Copenhague (COPSOQ), hemos realizado 26 entrevistas cognitivas que nos permitieron interrogar sobre el porqué de su opinión en relación a las respuestas que previamente habían dado a través de la escala ISTAS21. Siguiendo las propuestas de Yin (1984), y Miles y Huberman (1994), se realizó una reducción de datos de forma iterativa, y se representaron gráficamente los resultados de cada caso, de cada colectivo (o perfil de contratado), y entre colectivos. Los resultados de la investigación son seis proposiciones sobre los antecedentes del estrés laboral del personal docente e investigador laboral en las universidades españolas fruto de este nuevo marco legal que ha fijado un nuevo contexto en las políticas de recursos humanos en las universidades públicas españolas.

## **Marco teórico**

El estrés laboral es un fenómeno bastante generalizado en la sociedad actual, caracterizado por cambios significativos que han intensificado las exigencias impuestas a los trabajadores, con consecuentes efectos nocivos sobre su salud laboral (Cappeli, 1999). El estrés ha sido generalmente entendido como: reacción o respuesta del individuo manifestada a través de cambios fisiológicos, reacciones emocionales, por ejemplo cambios conductuales; estímulo capaz de provocar una reacción de estrés y, finalmente, como interacción entre las características del estímulo y los recursos del individuo (Ivanevich & Matteson, 1980). Las

definiciones centradas en el estímulo consideran el estrés como un evento externo o una situación del entorno que provoca una consecuencia potencialmente perturbadora, mientras que las definiciones centradas en la reacción hacen hincapié en la respuesta interna de un individuo a demandas potencialmente estresantes (Ivanevich & Matteson, 1980). El último planteamiento (estímulo-respuesta) representa una combinación entre los dos enfoques, con énfasis en la relación entre la persona y el medio ambiente, al tiempo que reconoce el papel fundamental de las diferencias individuales. Así pues, desde ésta perspectiva, considerada la más compleja en la actualidad, el estrés se entiende como la consecuencia de la interacción entre un estímulo del medio ambiente y la respuesta idiosincrásica del individuo.

Una definición más holística concibe el estrés, desde la perspectiva interaccionista, como un conjunto de reacciones dañinas emocionales, cognitivas, fisiológicas y conductuales, que ocurren cuando los requisitos del trabajo no se corresponden con las capacidades, recursos o necesidades del trabajador (Sardiña, 2004). Según Richard Lazarus (1966) el estrés no reside ni en la situación, ni en la persona, sino que depende de la interacción entre las dos. Surge de la manera en que la persona evalúa una situación y se adapta a ella. El estrés es lo que ocurre cuando las exigencias del entorno, desde una perspectiva personal, claramente exceden los recursos del individuo para hacerles frente (Lazarus, 1966). Así pues, se considera que el estrés se produce como consecuencia de un desequilibrio entre las demandas del entorno y los recursos disponibles del sujeto (Cano, 2002; Holmlund-Rytkönen & Strandvik, 2005).

La perspectiva positiva sobre el estrés concibe el estrés como indispensable para el desarrollo, el funcionamiento del organismo y la adaptación al medio. Pero, cuando las demandas del entorno son excesivas, intensas y/o prolongadas, y superan la capacidad de resistencia y de adaptación del organismo, en general se habla del estrés negativo (Selye, 1998). En esta línea, Órgan (1979) concibió el estrés como algo que debe evitarse o como un mal necesario. De este modo, Greenberg (1984) define el estrés como la reacción física, mental, o emocional de un individuo que resulta como consecuencia de su respuesta a tensiones ambientales, conflictos, presiones, y otros estímulos. Desde esta perspectiva, se trata de una condición mental y física que afecta la productividad, la eficacia, la salud personal y la calidad del trabajo de los individuos (Comish & Swindle, 1994). Así, al enfrentarse a una situación de estrés, el trabajador puede llegar a presentar síntomas negativos para su salud, tales como dolores de cabeza, dolores musculares, fatiga, dolor de espalda, reactividad del ritmo cardiaco, o incremento de presión sanguínea sistólica entre muchas otras (Landsbergis, Schmall, Belkic, Baker, Schwartz & Pickering, 2003; Gonzalez & Gutierrez, 2006), que pueden llegar incluso a poner en peligro la vida de éstos (Cladellas, 2008).

En el contexto español, la Ley Orgánica de Prevención de Riesgos Laborales (1995) tiene por objeto promover la seguridad y la salud de los trabajadores mediante la aplicación de medidas y el desarrollo de las actividades necesarias para la prevención de riesgos derivados del trabajo. A tales efectos, esta ley establece los principios generales relativos a la prevención de los riesgos profesionales para la protección de la seguridad y de la salud, la eliminación o disminución de los riesgos derivados del trabajo, la información, la consulta, la participación equilibrada y la formación de los trabajadores en materia preventiva, en los términos señalados en la presente disposición.

La prevención de riesgos laborales se encuentra inserta en el concepto más amplio denominado “salud”. La salud laboral se construye en un medio ambiente de trabajo adecuado, con condiciones de trabajo justas, donde los trabajadores y las trabajadoras puedan desarrollar una actividad con dignidad y donde sea posible su participación para la

mejora de las condiciones de salud y seguridad. Los estudios del estrés y de la salud laboral han puesto de manifiesto que el riesgo laboral para la salud no proviene exclusivamente de los factores físicos, sino que con frecuencia son factores organizativos y psicosociales los factores de riesgo más relevantes (Cladellas, 2008). Como remarca Moreno-Jiménez (2000), el mismo concepto de condiciones de trabajo, central en la Ley Orgánica de Prevención de Riesgos Laborales (1995), no se reduce a las condiciones físicas o ambientales de los lugares de trabajo, comienza mucho antes y aparece en las formas de contratación, en las formas de tratar al trabajador y, en general, en la organización de la tarea y las relaciones laborales, elementos anteriores a la misma ejecución física del trabajo. Por ello, las condiciones organizativas y psicosociales son factores reales de riesgo, como lo son los factores físicos y ambientales. Ello supone asumir que los factores psicosociales no pueden considerarse como elementos secundarios o complementarios para la seguridad y la salud laboral, son factores sustantivos, y probablemente cada vez lo sean más debido a la creciente importancia de los factores organizativos en la estructura actual del trabajo.

Según Hurrell et al. (1998), los factores que determinan el estrés laboral se pueden clasificar en cinco grupos: (1) prácticas organizativas (e.g., sistema de recompensas, posibilidades de promoción); (2) características de las tareas/del trabajo (e.g., volumen de trabajo, autonomía); (3) cultura/clima organizativa/o (e.g., crecimiento personal, integridad, valores); (4) relaciones inter-personales (e.g., superiores, compañeros, clientes) y (5) características personales del individuo (e.g., rasgos de personalidad, estrategias para afrontar la presión). Burke (1988) agrupa los factores de riesgo en las siguientes seis categorías: entorno físico, rol, estructura organizativa y características del puesto de trabajo, relaciones con los demás, desarrollo de la carrera profesional, y conflicto entre vida personal y vida laboral. Recientemente, Antoniou et al. (2006) indican que las condiciones específicas que determinan el estrés en el trabajo abarcan los factores exógenos (i.e., condiciones de trabajo deficientes, sobrecarga de trabajo, la falta de colaboración) o las presiones endógenas (i.e., características de personalidad). Posteriormente, Poloski y Bogdanovic (2007) en base a una exhaustiva revisión de la literatura, afirmaron que si añadimos la complejidad y la turbulencia del entorno contemporáneo en conjunto, las causas del estrés laboral se pueden agrupar en dos grandes grupos: (1) los factores relacionados con el trabajo, con tres grandes subgrupos relacionados con el entorno, la organización y el puesto de trabajo respectivamente, y (2) los relacionados con el individuo, que son consecuencia de distintas características o circunstancias de la vida. En resumen, los factores que determinan el estrés laboral varían según el tipo de trabajo y, en cierta medida, las relaciones entre el estrés y la tensión varían de ocupación a ocupación. Aunque algunos factores de estrés pueden ser comunes a todos los puestos de trabajo, otros pueden diferir en función del nivel laboral o el tipo de trabajo.

Uno de los modelos más utilizados de estrés laboral es el de Karasek y sus colegas (Karasek, 1979; Karasek & Theorell, 1990; Theorell & Karasek, 1996), que plantea el estrés como una relación entre demandas y control. Según los autores, la tensión laboral en una organización surge como consecuencia de combinar altas demandas psicológicas que exceden el control sobre el trabajo. Otro modelo que goza de una amplia aceptación es el de esfuerzo-recompensa de Siegrist (1998). Según este modelo, el estado de salud de los trabajadores viene determinado por la relación entre las exigencias del trabajo y las compensaciones, divididas estas últimas en tres sub-dimensiones: estima (e.g., respeto, apoyo adecuado, trato justo), salario adecuado a los esfuerzos, y control de estatus (e.g., perspectivas de promoción, cambios indeseables, inseguridad laboral, inconsistencia de estatus). Estos modelos, distintos pero conceptualmente próximos y complementarios, permiten identificar las características de la organización del trabajo que afectan a la salud, lo

que se conoce como Teoría General de Estrés (Kompier, 2003). Un elemento central en ambos modelos es la interacción entre demandas laborales, es decir aquellos aspectos del trabajo que requieren un esfuerzo adicional de naturaleza física, psicológica o emocional, y recursos. Cuando ocurre una discrepancia entre demandas impuestas sobre los empleados y los recursos disponibles se crea una situación de estrés (Van Vegchel et al., 2005).

Históricamente, los trabajos en contextos académicos se han considerado altamente satisfactorios (Sales & House, 1971) y relativamente libres de estrés (French et al., 1982) en comparación con otras ocupaciones, como refleja el estudio longitudinal sobre 1600 académicos de EEUU desarrollado durante más de tres décadas por Willie y Stecklein (1982). Thorsen (1996) señalaba que factores como la autonomía, la claridad del puesto de trabajo y la estabilidad profesional permanente protegen a los académicos de experimentar las condiciones laborales tradicionalmente asociadas con el estrés en el trabajo, como son la falta control en el trabajo, las limitaciones de tiempo, la ambigüedad de roles y la inseguridad en el empleo (Kahn et al., 1964). Aunque el trabajo de Willie y Stecklein (1982) no examina directamente los factores relacionados con el estrés laboral, el 80% de los encuestados indicaron que estaban muy satisfechos con sus carreras profesionales y que, dada la oportunidad, escogerían de nuevo la misma profesión.

Las condiciones de trabajo en el mundo académico, sin embargo, han cambiado significativamente en los últimos 20 años. Thorsen (1996) sugiere que los profesores e investigadores universitarios están sujetos a presiones similares que el resto de empleados de grandes organizaciones. La investigación realizada en el Reino Unido por Kinman (1998) muestra que el 52% de una muestra de 782 académicos declararon que, si se les diese la oportunidad de empezar de nuevo su carrera profesional, no optarían por trabajar en la educación superior. Posteriormente, Kinman (2001) avanza en su investigación a través de un estudio cualitativo centrado en los factores de estrés en el mundo académico, en donde sintetiza los factores psicosociales más importantes que inciden en el estrés laboral del profesorado universitario, incluyendo: la falta de oportunidades de promoción y ascenso, la falta de soporte para investigación, la falta de oportunidades de formación y desarrollo, la sobrecarga de información, la gran cantidad de estudiantes, las dificultades de obtener financiación, la presión constante para publicar los resultados de sus investigaciones, y la falta de soporte institucional, humano y técnico. Más recientemente, Zhong et al. (2009) aseveran que el *burnout* actúa como variable mediadora entre el estrés laboral, la exacerbación de los síntomas depresivos y el empeoramiento de la salud, en el contexto de los profesores universitarios. Finalmente, en un estudio realizado sobre profesores universitarios españoles, Avargues-Navarro et al. (2010) han constatado el papel mediador de la competencia personal percibida en el efecto ejercido por las condiciones de trabajo estresantes sobre la despersonalización y realización personal, así como sobre la sintomatología de estrés.

## El contexto español

Acorde con los resultados anteriores, los cambios legislativos que se han producido recientemente en los tipos de contratos del personal docente e investigador en España pueden tener un importante impacto en la salud del profesorado, probablemente mayor entre el personal laboral no-permanente o sujeto a cumplir una evaluación externa a la universidad como condicionante de su continuidad en su empleo o de su promoción. En la Ley de Reforma Universitaria (LRU, 1983), las figuras temporales con dedicación a tiempo completo eran un paso previo a la funcionarización y eran contratos administrativos. No existía la contratación laboral. La contratación de las figuras era mediante un concurso

público, convocado por la universidad y resuelto en comisiones, cuya composición era determinada en los Estatutos de la propia universidad. El Consejo de Universidades aseguraba la publicidad de estas convocatorias. Aunque tenían una duración determinada, en la praxis su aplicación fue bastante laxa en las prórrogas. Por tanto, el factor tiempo nunca jugó un papel determinante. El paso a la funcionarización de la plaza la decidía la propia universidad, y no había ningún elemento externo que la condicionara, que no fuera el de la dimensión de la plantilla acorde con las necesidades sociales. Con la Ley Orgánica de Universidades (LOU, 2001) y su posterior reforma (LOMLOU, 2007) aparece la contratación laboral, en la que hay figuras temporales y permanentes, por lo que la estabilización del profesorado puede ser por la vía laboral o funcionarial. En todos los casos, el cambio de figura para la progresión en la carrera académica, pasa siempre por una acreditación externa en una agencia de evaluación. Las figuras actuales temporales con dedicación a tiempo completo son: los ayudantes, los profesores ayudantes doctores (o llamados profesores lectores en algunas regiones de España) y los profesores colaboradores (no permanentes).

El ayudante (no doctor) pertenece a la categoría de personal de investigación en formación con una pequeña dedicación a la docencia. Este perfil se caracteriza por un contrato a tiempo completo, de duración limitada que puede variar entre uno y cinco años, y cuya continuidad en el ámbito académico depende de la promoción a la figura de profesor ayudante doctor. Para alcanzar esta promoción, el ayudante requiere una evaluación positiva por parte de una agencia de evaluación externa a la universidad (e.g., AQU, ANECA) donde se evalúa principalmente su capacidad de investigación, y que le permitirá presentarse, en caso de convocarse, a un concurso abierto a cualquier candidato acreditado. La figura de profesorado ayudante doctor se caracteriza por un contrato de carácter temporal y a tiempo completo, abriendo las puertas de una nueva carrera académica a través de la vía contractual en España y permitiendo acceder a categorías superiores con contratos indefinidos (i.e., profesorado contratado doctor, titular universitario, catedrático). Su duración puede variar entre uno y cinco años, flexibles en casos de maternidad o paternidad y adopción o acogimiento, y con plena capacidad docente e investigadora. En cualquier caso, el tiempo total de duración conjunta del contrato de profesorado ayudante doctor y de ayudante no podrá exceder los 8 años, sea en una única o en varias universidades. Los requisitos para acceder a este tipo de plaza incluyen (1) ser doctor, y (2) superar un proceso selectivo que incluye una evaluación interna de la universidad contratante y una evaluación externa de una agencia de acreditación, pero, al igual que en el caso del ayudante no doctor, cumplir con este requisito únicamente le proporcionará la oportunidad de concursar por una supuesta plaza en concurso abierto. Finalmente, la figura de profesor colaborador se orienta más hacia la docencia que la investigación y se caracteriza por ser un contrato temporal o indefinido y a tiempo completo, cuyas posibilidades de promoción pasan por las figuras de profesorado contratado doctor o profesor titular; cabe matizar que la mayoría de estos contratos se realizaron con carácter indefinido y como una figura en extinción.

En relación a las agencias de acreditación, la principal agencia en el territorio español es la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación). La ANECA evalúa colegiadamente las solicitudes a través de Comités de evaluación formados por grupos de expertos nombrados por la misma ANECA. Son 5, uno por cada campo de conocimiento científico: Comité de Experimentales, Comité de Ciencias de la Salud, Comité de Ciencias Sociales y Jurídicas, Comité de Enseñanzas Técnicas, y Comité de Humanidades. Cada Comité estará compuesto por un presidente, un secretario y entre 8 y 12 vocales, en función de las agrupaciones de áreas afines y del número de solicitudes recibidas.

Para la acreditación del Profesor Ayudante Doctor, los Comités valoran preferentemente los méritos de “experiencia investigadora” (hasta un máximo de 60 puntos sobre 100) y de “formación académica, experiencia docente y profesional” (hasta un máximo de 35 puntos sobre 100), de acuerdo con la prelación establecida en la Resolución de la Dirección General de Universidades (DGU) de 18 de febrero de 2005 (BOE no. 54, de 4 de marzo de 2005). Se valoran también las actividades y méritos recogidos en el apartado de “otros méritos” hasta un máximo de 5 puntos sobre 100. Para obtener la evaluación positiva ha de cumplirse la siguiente condición: conseguir un mínimo total de 55 puntos sobre 100 como suma de todos los apartados.

Para la acreditación del Profesor Contratado Doctor, los Comités valoran preferentemente los méritos postdoctorales de “Experiencia investigadora” (hasta un máximo de 60 puntos sobre 100) y de “experiencia docente” (hasta un máximo de 30 puntos sobre 100), de acuerdo con la prelación establecida en la citada Resolución de la DGU (2005). Se valoran también las actividades y méritos recogidos en los apartados de “formación académica y experiencia profesional” (hasta un máximo de 8 puntos) y de “otros méritos” (hasta un máximo de 2 puntos). Para obtener la evaluación positiva han de cumplirse simultáneamente las siguientes condiciones: a) alcanzar un mínimo de 50 puntos sumando los obtenidos en los apartados de “investigación” y de “docencia”; b) alcanzar un mínimo total de 55 puntos como suma de todos los apartados.

Clásicamente la salud y el estrés laboral han venido definidos por variables directamente relacionadas con la organización a las que pertenecen los empleados, o al contexto normativo social, pero la inserción del factor tiempo en los procesos para la continuidad o promoción en el contexto académico español puede crear una presión suficientemente alta para afectar a su salud laboral y al estrés. En consecuencia de estos cambios, nos planteamos analizar los antecedentes de la salud y el estrés laboral de forma exploratoria en el contexto universitario español. Nuestro objetivo es establecer un marco y un modelo inicial de trabajo para que posteriores investigaciones de carácter confirmatorio puedan profundizar y generalizar los determinantes de la salud y el estrés laboral de estos colectivos.

## **Metodología**

La investigación orientada a la construcción teórica utilizando casos de estudio se ha enfocado típicamente a responder el “cómo” y el “porqué” en temas emergentes o en áreas poco exploradas (Eisenhardt & Graebner, 2007). En nuestro caso planteamos un estudio basado en la combinación de datos cualitativos y cuantitativos debido a la complejidad de los procesos sociales que afectan a la salud y al estrés laboral. El uso de múltiples casos empíricos para determinar los posibles antecedentes de la salud y el estrés laboral en el contexto universitario nos permite proponer unas conclusiones más robustas debido a que las proposiciones resultantes procederán de una fundamentación basada en una mayor variedad de evidencias empíricas. Por ello, se propone un estudio exploratorio a partir de 26 casos del contexto universitario español.

Debido a la naturaleza de la investigación, se eligió el profesorado de universidades españolas que tuviesen que pasar por un proceso de acreditación para poder continuar su vinculación laboral en la universidad y/o para su promoción, como unidad de análisis. Debido a la diversidad de perfiles de personal docente e investigador en España, y a los distintos criterios y contextos para la acreditación del profesorado universitario, se seleccionaron tres tipos de casos que corresponden a los tres perfiles descritos en la revisión



de la literatura: el ayudante, el profesor ayudante doctor, y el profesor colaborador permanente. El motivo de dicha selección fue intentar captar casos polares, es decir, dos perfiles cuyo contrato no es permanente (ayudante y ayudante doctor) y uno cuyo contrato es permanente (colaborador).

### **Recogida de datos**

Los datos necesarios para desarrollar una investigación de estas características no pueden realizarse a través de fuentes secundarias. Por ello, recogimos información de fuentes primarias a través de cuestionarios basados en escalas Likert y entrevistas personalizadas. Aunque tradicionalmente se ha asociado exclusivamente el estudio de casos a la investigación cualitativa, las investigaciones basadas en casos pueden involucrar datos cuantitativos, cualitativos o una combinación de ambos (Yin, 1984). Para medir la salud laboral y el estrés se utilizaron las escalas de salud mental y vitalidad procedentes del SF36 Health Survey (Ware et al., 1993) en su versión española desarrolladas por Alonso, Prieto y Antó (1995), y las escalas de síntomas conductuales del estrés y síntomas cognitivos del estrés, ambas del cuestionario del Stress Profile (Grossi et al., 1999; Hallman et al., 2001) en su versión española desarrollada por Navarro et al. (2005).

También se desarrollaron dos escalas para evaluar la intención de desempeño en el ámbito de la investigación y de la docencia. Para ello, seguimos las indicaciones propuestas por Hinkin (1995) para el desarrollo de escalas en estudios vinculados a las organizaciones. El primer paso consistió en la generación de quince ítems a partir de una aproximación deductiva (habitual dentro del área), lo que llevó a la revisión de la literatura sobre el desempeño organizativo y las labores específicas del profesorado universitario. El siguiente paso consistió en examinar cómo estos ítems confirmaban las expectativas sobre la estructura de la medida y la construcción de la escala. Para valorar los ítems se utilizó una escala de Likert de cinco puntos (1 = totalmente en desacuerdo, 3 = neutro; 5 = totalmente de acuerdo), luego se estandarizaron los resultados de cada dimensión analizada dividiendo por el número de ítems. De este modo consideramos los valores inferiores a 2.5 como niveles bajos, entre 2.5 y 3.5 como niveles intermedios y superiores a 3.5 como niveles altos. Finalmente, un análisis factorial exploratorio (ver resultados finales en la Tabla 1), con máxima verosimilitud y rotación varimax, de las escalas de intención de desempeño en investigación y docencia permitió la construcción de las dos escalas. Los factores desempeño en investigación y docencia explicaban el 71.84% de la varianza de la muestra utilizada. Las alphas de Cronbach de las dos escalas obtuvieron 0,72 (RCH) y 0,82 (DOC), lo que puede considerarse como aceptable dentro del área.

Aunque los cuestionarios permiten recopilar información importante para la investigación, fue necesaria la realización de entrevistas a cada uno de los 26 profesores debido a la naturaleza y el objetivo de la investigación. Al disponer de escalas de medición del objeto central de estudio, se utilizó la técnica basada en entrevistas cognitivas (Ericsson & Simon, 1980) como herramienta para un análisis minucioso de los ítems de los cuestionarios (Desimoe & Le Floch, 2004). Las entrevistas cognitivas tienen una función esencialmente exploratoria, permitiendo a los entrevistados revelar los motivos de sus respuestas. Principalmente se han utilizado para interpretar qué partes de una encuesta y qué ítems quedan fuera del alcance teórico de los constructos que se pretenden evaluar (Jobe & Mingay, 1989; Collins, 2003), pero también otras técnicas propias de la entrevista cognitiva como el careo verbal y el pensamiento en voz alta (Drennan, 2003; Williamson et al., 2000) permiten interrogar sobre el porqué de una opinión contestada en una encuesta. De esta forma, es posible identificar y subyacer posibles antecedentes de los constructos evaluados.

Las entrevistas cognitivas se realizaron de forma personal y privada a partir de los resultados obtenidos de los cuestionarios, preguntándoles sobre los motivos por lo que ellos habían contestado de esa manera. Estas entrevistas cognitivas tuvieron una duración media de 45 minutos aproximadamente, y fueron realizadas por dos de los autores al mismo tiempo, para incrementar la confiabilidad de las entrevistas y de las evidencias que se pudiesen extraer de los entrevistados. Es importante destacar que las entrevistas cognitivas se realizaron inmediatamente después de que los participantes de la investigación realizaran los cuestionarios. De esta forma, obtuvimos de cada ítem evaluado una puntuación cuantitativa (encuesta) y una evaluación cualitativa (entrevista). Los resultados de este procedimiento ofrecieron información sobre qué nivel de percepción tenían los participantes de cada ítem, mientras que las entrevistas cognitivas nos ayudaron a descubrir el porqué habían contestado de esa manera.

*Tabla 1*

Factorial exploratorio (con máxima verosimilitud y rotación varimax) de las escalas de intención de desempeño en investigación y docencia.

<b>Escala de intención de desempeño</b>	<b>Docencia</b>	<b>Investigación</b>
Mis mayores esfuerzos en el trabajo van orientados a mejorar mis resultados de investigación	-.165	<b>.847</b>
En mi trabajo, mi objetivo principal es la investigación y la publicación de resultados	-.458	<b>.754</b>
Mejorar continuamente mis resultados de investigación, es lo que realmente me permitirá promocionar/estabilizarme o incluso mejorar mi sueldo	.035	<b>.199</b>
Mis mayores esfuerzos en el trabajo van orientados a mejorar la docencia	<b>.794</b>	-.246
En mi trabajo, mi objetivo principal es la docencia y la mejora docente	<b>.776</b>	-.255
Mejorar la docencia continuamente o por ejemplo formarme para ser mejor profesor/a, es lo que realmente me permitirá promocionar/estabilizarme o incluso mejorar mi sueldo	<b>.880</b>	.299

Un elemento clave e importante en el cambio que se ha producido en el contexto académico español ha sido la incursión de las agencias de acreditación en los procesos de estabilización y promoción del profesorado universitario. Por ello, se pidió a los entrevistados que explicaran cuál era su opinión sobre las agencias de acreditación, los criterios establecidos por estas agencias externas a las universidades, así como los procedimientos generales de funcionamiento de las agencias de acreditación.

Finalmente, se recogió información de control del profesorado universitario que participó en la investigación: el género, la edad, el nivel de estudios, su área de conocimiento, los años totales de experiencia profesional, los años que llevaba trabajando en la universidad actual, años que llevaba en su categoría profesional, y cuántos años le quedaban para finalizar el contrato si éste no era indefinido. A los ayudantes y a los profesores ayudantes doctores (i.e., no permanentes) se les pidió si creían que cumplirían con los requisitos actuales para promocionar y/o estabilizarse en tiempo que les quedaba de contrato, y si en el supuesto de cumplir los requisitos pensaban que su plaza estaría garantizada.

## **Análisis de los datos**

Los datos recogidos se procesaron siguiendo las estrategias propuestas por Miles y Huberman (1994). La reducción de los datos se elaboró a partir de la codificación de la información recogida en las entrevistas cognitivas. Este paso nos permitió reducir una elevada cantidad de información en un pequeño número de unidades analíticas. Con la finalidad de contestar las preguntas de la investigación, el proceso de reducción de datos siguió un esquema basado en dos pasos. El primero consistió en identificar todos los fragmentos que se referían a las demandas laborales, los recursos disponibles, y las relaciones existentes entre demandas laborales y recursos disponibles. Tras identificar estos fragmentos, se inició un segundo paso de codificación más específico para identificar las causas, las consecuencias, y la situación actual (o los cambios con situaciones del pasado) en relación a los tres tipos de fragmentos que se habían detectado. Este segundo paso de codificación nos ofreció varios aspectos de interés y varios elementos comunes desde el principio. Por ello, se decidió codificar a un tercer nivel otros dos aspectos. El primero hacía referencia a los fragmentos en donde se apreciaban las percepciones de los encuestados para cumplir los requisitos necesarios para estabilizarse o promocionar. En este caso, se añadieron a los fragmentos las etiquetas: “inseguro”, “seguro que sí”, “seguro que no”; que posteriormente sirvieron para evaluar la percepción global del encuestado hacia sus posibilidades de acreditación. Otro aspecto que se creyó conveniente codificar debido a las repetidas apariciones durante las primeras entrevistas cognitivas fueron los fragmentos relacionados con las agencias de acreditación. De forma inductiva se fueron creando códigos para estos fragmentos, que tras una posterior reducción quedaron en tres: “imagen”, “objetividad-calidad”, y “justicia”. El proceso de codificación y el de extracción de resultados se realizó a través del paquete informático MAXQDA 2007 de Verbi GmbH.

Este proceso comportó una nueva re-codificación de los datos en ciertos casos, e incluso se tuvo que volver a entrevistar parcialmente a dos de los casos de estudio. Además, esta matriz también ofrecía una primera aproximación de los aspectos que más énfasis habían mostrado los entrevistados sobre el objeto de investigación, ya que la matriz también indicada, en cada celda, el número de veces que había salido el tema relacionado con el código de esa columna.

## **Resultados**

Tras desarrollar la matriz de control y acabar de recopilar la información necesaria, el siguiente paso consistió en desarrollar un análisis entre los casos. Debido al planteamiento inicial de la investigación, se programó segmentar los casos en tres grupos: profesores ayudantes, profesores ayudantes-doctor, y profesores colaboradores permanentes. El objetivo era identificar los antecedentes del estrés laboral de cada colectivo del personal docente e investigador laboral en las universidades españolas. Por ello, se creó una segunda matriz donde se sintetizó toda la información de la matriz de control. Esta nueva matriz tenía tres filas (una por cada perfil de contratación) y tantas columnas como la matriz de control. Para conseguir esta reducción de información, se tomó únicamente aquellos aspectos que habían aparecido como mínimo en el 70% de los casos o que algunos profesores hubiesen enfatizado especialmente durante la entrevista, lo que permitió recopilar únicamente la información más destacada de cada perfil eliminando las desviaciones de casos particulares. Surgieron algunos problemas en este proceso de reducción de información debido al uso de distintas expresiones entre los casos para expresar ideas similares, por lo

que tuvimos que recurrir a otros comentarios que previamente habíamos descartado en el proceso de codificación. A continuación se presentan los resultados de los casos segmentados en los tres colectivos.

### **Perfil: Ayudantes**

La edad media de los catorce ayudantes era de 28.4 años (DS=3.09), de los que el 64.29% fueron mujeres y el 28.57% estaban en posesión del título de doctor. El resto de profesores tenían únicamente el título de ingeniería o de licenciatura. La media de experiencia profesional era de 4.47 años (DS=2.03), y llevaban 2.87 años de media (DS=1.85) trabajando en la universidad y 1.73 años de antigüedad (DS=0.80) en la categoría de ayudante no doctor.

Únicamente el 14.29% se mostraron convencidos de que conseguirían alcanzar los requisitos necesarios para superar la acreditación externa de la universidad y poder promocionar; por el contrario, el 64,29% mostraron una baja convicción de su capacidad para poder continuar en la universidad tras la finalización de su contrato. El resto de profesores mostraron signos de que estaban completamente convencidos de que serían incapaces de ser evaluados positivamente por las agencias de acreditación, y por lo tanto de seguir trabajando en la universidad. Los datos también reflejan, según los encuestados y entrevistados, que el tiempo máximo del contrato de ayudante era demasiado reducido en relación a las exigencias y los criterios de las agencias de acreditación. Un dato importante sobre este punto es que esta percepción era compartida en todos los casos con independencia si creían que iban a poder pasar la acreditación. En esta línea, el 27.7% de los profesores ayudantes expresaron la dificultad existente para publicar y, especialmente, el elevado tiempo de respuesta por parte de las revistas en comparación a los cuatro o cinco años de los contratos de ayudantes. Por otra parte, aquellos profesores que creían que serían capaces de acreditarse y promocionar remarcaban que estaban recibiendo soporte y ayuda por parte de su universidad, lo que al mismo tiempo les reforzaba su convicción de que serían capaces de promocionar. Por el contrario, los profesores con baja o nula convicción de pasar la acreditación externa para su promoción se quejaban de la poca ayuda que estaban recibiendo para poder cumplir con las exigencias de acreditación por parte de la universidad.

Sobre los resultados relacionados con los niveles de estrés laboral, los valores medios de la salud mental (SM) (i.e., durante las últimas cuatro semanas, ¿ha estado muy nervioso/a?) se situaron en 2.76 (DS 1.32), lo que se puede considerar moderado. Sin embargo, una segmentación de los casos estudiados en forma temporal muestra que el nivel de todos los profesores cuyo contrato estaba a punto de finalizar era superior a 4.00, independientemente de su convencimiento de superar la acreditación para su promoción. Acorde con las respuestas de los casos con los niveles más altos, los principales motivos eran la cercanía en la finalización del contrato y la inestabilidad de su contrato combinado con la ansiedad por obtener resultados de investigación, ya que un elemento sobre el que no podían actuar era el cumplimiento por parte de las revistas de los plazos de revisión y comunicación de resultados en el tiempo establecido por la misma revista.

La media de los niveles de vitalidad (V) (i.e., durante las últimas cuatro semanas, ¿se ha sentido agotado/a?) obtuvieron valores superiores a los esperados (M=3.43, SD=0.59) por el ritmo frenético para obtener publicaciones y conseguir la acreditación, según justificaban los ayudantes. Únicamente el 14.25% consideraban que el cansancio o falta de vitalidad no se derivaba de aspectos laborales, sino por otros motivos relacionados con su vida personal y/o social. Los resultados de las escalas de síntomas conductuales del estrés (SCON) (i.e., durante las últimas cuatro semanas, no he podido dormir bien) y síntomas

cognitivos del estrés (SCOG) (i.e., durante las últimas cuatro semanas, ¿ha tenido problemas para concentrarse?) mostraron valores moderados con tendencia a la baja ( $M=2.42$ ,  $SD=0.89$  y  $M=2.82$ ,  $SD=1.05$  respectivamente). Únicamente un reducido número de casos obtuvieron puntuaciones elevadas (valores entre 3.75 y 4), que las justificaron por el gran estrés que tenían debido a la posibilidad de perder su empleo en la universidad. Además, este grupo de ayudantes percibían una gran incertidumbre sobre su futuro, lo que Allen y Meyer (1990) sugieren como un claro indicador de un alto compromiso de continuidad. Acorde con Allen y Meyer (1990), este nivel de compromiso podría estar asociado a las elevadas inversiones realizadas para conseguir la plaza, o por la percepción de falta de alternativas reales a su situación profesional.

La figura 1 muestra gráficamente el grado con el que las distintas dimensiones de estrés afloran en función del tiempo que resta de contratos a los casos que no están convencidos de su acreditación. La gráfica refleja una tendencia en alza de los síntomas de estrés a medida que se acaba su contrato.

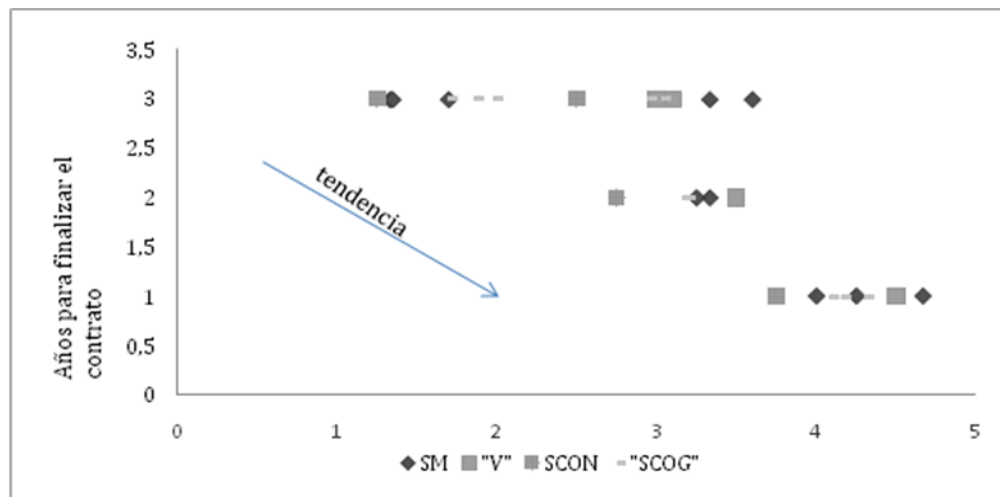


Figura 1.

Dimensiones de salud y estrés laboral según los años para la finalización de los contratos de ayudantes

### Perfil: Ayudantes doctores

La edad media de los ocho ayudantes doctores entrevistados era de 34.6 años ( $DS=2.00$ ). Todos los casos analizados correspondieron a mujeres que estaban en posesión del título de doctor. La media de experiencia profesional se situó en 11 años ( $DS=2.27$ ), con una media de 6.25 años ( $DS=4.03$ ) trabajando en la universidad y 3.06 años ( $DS=1.94$ ) de antigüedad en la categoría de ayudante doctor. El 62.50% no estaban seguros de conseguir una valoración positiva en la acreditación para lograr la promoción y estabilización en la universidad en el tiempo que les quedaba de contrato. Este hecho es significativo ya que las ocho ayudantes doctoras son profesoras que han invertido una cantidad de tiempo importante en el ámbito universitario, y que ya han pasado positivamente la acreditación y el concurso de ayudante a ayudante doctor, por lo que el proceso (salvando las exigencias) es similar. Únicamente el 12.50% estaba convencido que no tendría dificultades en la acreditación, la promoción y la estabilización. En el resto de casos, los profesores creían firmemente que no lo conseguirían. De forma similar al caso de los ayudantes, todos los

casos indicaron que el plazo existente para alcanzar las exigencias impuestas por las agencias de acreditación era demasiado corto. Además, este colectivo mostró una nueva preocupación sobre la posibilidad real de que la universidad pudiese convocarles una plaza tras conseguir la acreditación, a diferencia del caso de los ayudantes.

Las medidas de salud mental y de vitalidad presentaron principalmente valores moderados ( $M=2.67$ ,  $SD=0.84$  y  $M=3.56$ ,  $SD=0.73$  respectivamente). Por su parte, los resultados de las escalas de síntomas conductuales del estrés (SCON) y síntomas cognitivos del estrés (SCOG) también reflejaban valores moderados ( $M=2.78$ ,  $SD=0.81$  y  $M=2.33$ ,  $SD=0.69$  respectivamente). El profesorado que obtuvo resultados altos en las medidas de salud laboral argumentó que dicha situación era debida a la inseguridad que produce el hecho de no saber cuándo se materializarán sus resultados de investigación, por conocer cuándo se acaba su contrato con exactitud, por el hecho de no estar en una situación estable, y por un cansancio debido a un trabajo que excede significativamente las ocho horas diarias. Hay que resaltar que en un caso se argumentaron factores familiares y de conciliación familiar, más allá de los propios laborales en sí mismos. Tal y como muestra la Figura 2, no se observa una relación entre los años de contrato restantes y las distintas dimensiones de estrés. Únicamente aparece una tendencia en la dimensión de salud mental en la misma dirección que la obtenida para los ayudantes.

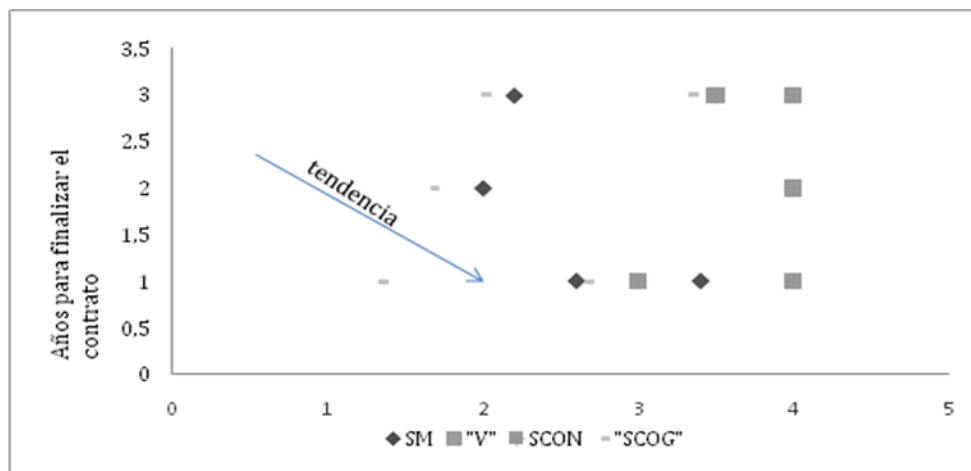


Figura 2.

Dimensiones de salud y estrés laboral según los años para la finalización de los contratos de ayudantes-doctores

### Perfil: Colaboradores permanentes

La inclusión de casos cuya figura contractual era de colaborador permanente se realizó con la intención de poder comparar casos completamente polares en cuando a condiciones laborales, dado que el contrato del colaborador permanente es indefinido. Se entrevistó únicamente a cuatro colaboradores con una edad media de 45.5 años ( $SD=12.26$ ), mitad hombres y mitad mujeres, debido a que los resultados de todos ellos eran muy similares. Por este motivo, consideramos que la muestra estaba suficientemente saturada para su función. Tres de los profesores estaban en posesión del título de doctor, y un cuarto estaba en el proceso de obtención del título. La experiencia profesional media de la muestra era de 23.75 años ( $SD=11.44$ ). Por otra parte, el tiempo medio en la universidad era de 14.25

años (SD=5.19) y de 3.00 años (SD=1.41) en su categoría actual. Con el objetivo de poder comparar este perfil de profesorado con los anteriores, y debido a que los colaboradores permanentes tienen un contrato indefinido, se sustituyeron las preguntas relacionadas con la estabilización por otras relacionadas con su perspectiva de promoción en la universidad. En todos los casos, los profesores coincidieron en afirmar que no era imposible, pero que no lo veían viable dado que los requisitos de acreditación para la promoción tienden principalmente hacia la investigación, mientras que el perfil del colaborador es mayoritariamente docente.

Los niveles de estrés en todas las dimensiones presentaron valores medios bajos o muy bajos. Los valores medios de salud mental, síntomas conductuales del estrés, y síntomas cognitivos del estrés fueron 1.92 (SD=0.69), 1.75 (SD=0.66), y 1.89 (SD=0.19) respectivamente, valores muy inferiores a los reportados en el resto de colectivos. Acorde con los entrevistados, el motivo principal de estos resultados era que no percibían estrés más allá de las presiones propias por su trabajo docente diario o relacionado con sus jefes/as, y todas ellas relativizadas debido a su posición contractual. Por su parte, la escala de vitalidad obtuvo un resultado moderado de 2.88 (SD=1.03). Este resultado era inicialmente sorprendente, pero a través de las entrevistas cognitivas nos confirmaron que era debido a auto-imposiciones de los mismos profesores que deseaban realizar algún tipo de proyecto, a diferencia de los colectivos de ayudante y ayudante doctor donde la exigencia de la acreditación era externa.

### Agencias de acreditación e intenciones de desempeño

Tras reportar y analizar los resultados de cada perfil de profesor por separado, el siguiente paso consistió en comparar los resultados entre los tres colectivos, incluyendo un análisis de la percepción sobre las agencias de acreditación y las intenciones de desempeño de los colectivos. El objetivo era identificar los antecedentes comunes del estrés laboral entre los colectivos del personal docente e investigador laboral en las universidades españolas, con la finalidad de presentar un modelo de síntesis a partir de estos resultados.

Tabla 2.

Medias y desviaciones estándar de la intención de desempeño en investigación (RHC) y docencia (DOC) para cada colectivo

	Ayudantes		Ayudantes doctores		Colaboradores permanentes	
	RHC	DOC	RHC	DOC	RHC	DOC
M	4.24	2.82	4.13	2.75	2.75	3.31
DS	0.74	0.89	0.53	0.61	0.69	0.94

En relación a la intención de desempeño de los tres colectivos, se observa una clara diferencia entre los candidatos a estabilizarse (ayudantes y ayudante doctores) y los profesores estabilizados (colaboradores permanentes). Como puede observarse en la Tabla 2, las intenciones de desempeño en investigación son muy elevadas en los contratados no

permanentes. Por el contrario, la intención de desempeño en docencia en todos los perfiles es moderada, a pesar de ser un poco superiores en los colaboradores permanentes cuya intención de desempeño en investigación es moderada o baja. En este sentido, todos los comentarios de los entrevistados fueron claros y en la misma línea indicando que lo único que se consideraba importante para la estabilización o la promoción era obtener buenos resultados de investigación, mientras que la docencia era, simplemente, una cuestión de auto-realización. El 81.75% de los ayudantes (el primer paso hacia la promoción y la estabilización) consideró que la calidad docente únicamente era importante a nivel personal, por lo que su intención era cumplir los mínimos exigidos por la acreditación. El resto de encuestados mostraban una alta indiferencia con la docencia que impartían.

Este aspecto de la investigación se ligó directamente con las demandas de las agencias de acreditación en las entrevistas, en concreto con una agencia de las que permiten la acreditación. La percepción de todos los entrevistados se puede resumir unánimemente en: elevada subjetividad en las evaluaciones, percepción de injusticia en los procesos de evaluación e imparcialidad no asegurada, criterios de evaluación poco claros y poco transparentes, y percepción positiva de la existencia de agencias de acreditación que evalúen el profesorado. Los siguientes comentarios reflejan estos resultados:

Creo que se montó con buenas intenciones para poder hacer una evaluación medianamente justa y que todos los profesores tuvieran un mínimo, además de obligar o fomentar la investigación en el mundo universitario. El problema es que se ha transformado en un sistema vicioso donde prima la cantidad a la calidad y donde se olvida muchas veces la parte docente.

En los últimos años todos estamos jugando al mismo juego. Publicar lo que sea y donde sea, pero que sea JCR.

En mi opinión, una agencia de acreditación debería limitarse a acreditar la capacidad del candidato para desempeñar una tarea y no pretender suplir el proceso de selección que, a mi parecer, debe tener lugar en las propias universidades”.

Mi opinión general es que las agencias de acreditación no cumplen, ellas mismas, los criterios de calidad.

El proceso es totalmente injusto y están pagando justos por pecadores. Ello produce tensiones internas dado que los cargos más bajos incrementan sustancialmente su curriculum, en algunos casos por encima de los cargos superiores, provocando problemas básicos en el puesto de trabajo. Las exigencias de promoción actuales son mayores que las que tienen otros compañeros con contratos permanentes y los procesos en sí mismos no son anónimos por un lado y nadie te asegura la imparcialidad.

Los criterios son un poco arbitrarios y poco claros (descripción del informante).

## **Discusión de los resultados y conclusiones**

Siguiendo una estrategia similar a la realizada en los análisis de los tres colectivos, desarrollamos una matriz de problemas/causas/efectos con los tres colectivos como filas. Esta matriz fue modificándose hasta conseguir una representación gráfica que mostrará las similitudes y diferencias en los problemas, en las causas y en los efectos del estrés laboral entre los tres colectivos. Para conseguirlo, la representación fue desarrollada a través de intentos sucesivos de prueba y error, hasta conseguir que los resultados fueran sencillos de interpretar. Con el objetivo de generalizar o extrapolar los resultados y confirmarlos en



futuras investigaciones, desarrollamos un conjunto de seis proposiciones a través de un modelo teórico. Es necesario mencionar que el objetivo de esta generalización no es realizar una inferencia sobre la población, sino hacer una generalización de proposiciones teóricas (Yin, 1984).

Los resultados del análisis conjunto de los tres colectivos sugieren que los niveles medios de estrés son superiores en los colectivos de profesores no permanentes y están acentuados por la inseguridad (Proposición 1) acorde con los resultados de Van Vegchel et al. (2005), el factor tiempo (Proposición 2), y la percepción de injusticia del sistema (Proposición 3). Conforme con los resultados obtenidos para cada uno de los colectivos, proponemos que esta inseguridad se debe a un desequilibrio entre las demandas (Proposición 3.1), derivadas principalmente de componentes externos a la universidad a través de las agencias de acreditación, y los recursos (Proposición 3.2), derivados de componentes internos del puesto de trabajo en la universidad. Estos resultados son coherentes con los resultados obtenidos previamente por Cano (2002) y Sardiña (2004). También hemos descubierto, aunque indirectamente y través de las propuestas de Allen y Meyer (1990), elevados niveles de compromiso de continuidad asociados al elevado sacrificio personal e inversión realizada en las universidades, lo que provoca un incremento en el nivel de estrés (Proposición 4), especialmente en los colectivos que llevan más años en situaciones de temporalidad. Estas seis proposiciones quedan reflejadas en el modelo representado en la Figura 3.

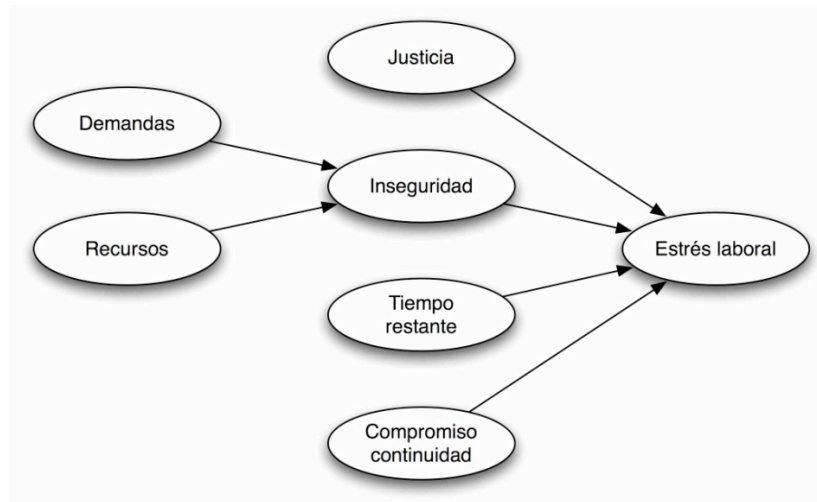


Figura 3.

Modelo de antecedentes propuestos para el estrés en el profesorado no permanente a tiempo completo.

Teniendo en cuenta que el objetivo de esta investigación exploratoria es proponer un modelo para abrir nuevas líneas de investigación de carácter confirmatorio, observamos y planteamos que el desequilibrio entre demandas y recursos no genera directamente estrés, sino que viene mediado por la inseguridad que percibe el individuo. Una elevada inseguridad, sumada a una percepción de un sistema injusto, un elevado compromiso de continuidad y la cercanía de la finalización del contrato implican niveles mayores de estrés. De confirmarse estas proposiciones en futuras investigaciones, dispondríamos de una información valiosa para generar políticas de personal asociadas al Sistema Universitario Español más eficientes y

eficaces, y que aseguren niveles más bajos de estrés laboral y por lo tanto mayores desempeños.

A pesar de no poder generalizar los resultados, sí que podemos afirmar que en la mayoría de los casos estudiados se han detectado dos aspectos a remarcar. Por un lado, el insuficiente tiempo de los contratos temporales (4 años de ayudante y 4 años de ayudante doctor) que sumado a la percepción de falta de recursos para investigar inciden negativamente sobre la variable recursos; y por otro, los elevados criterios mínimos establecidos para la promoción que inciden sobre la variable demanda. Este desequilibrio entre recursos y demandas estaría hipotéticamente generando la alta percepción de inseguridad. Luego, creemos que la reducción de este desequilibrio pasaría por legislar a favor de períodos más flexibles en función de las circunstancias del área y lugar de trabajo, revisar los criterios de investigación establecidos para la estabilización y promoción, crear la posibilidad de una promoción horizontal, o incentivar la promoción interna. Como conclusiones finales, y con la cautela pertinente dado el carácter exploratorio de la investigación, estos resultados sugieren que existe una desconexión entre las demandas externas a la universidad representadas por agencias de acreditación y la legislación vigente, y la realidad percibida por parte del personal universitario. Fenómeno que debe ser expuesto a debate y a su vez exigir un diálogo más fluido entre las administraciones, las universidades, las agencias y los agentes sociales, orientado a adoptar medidas que permitan incrementar la percepción de justicia del personal docente e investigador en los procesos de estabilización y promoción, y reducir la inseguridad.

## Referencias

- Allen, N.J. & Meyer, J.P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1-18.
- Alonso J., Prieto L., & Antó, J.M. (1998). La versión española del SF36 Health Survey (cuestionario de salud SF36): Un instrumento para la medida de los resultados clínicos. *Medicina clínica*, 104(20), 771-776.
- Antoniou, A.S., Polychroni, F. & Vlachakis, A.N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7): 682-690.
- Avargues Navarro, M.L., Borda Mas, M. & López Jiménez, A.M. (2010). Working Conditions, Burnout and Stress Symptoms in University Professors: Validating a Structural Model of the Mediating Effect of Perceived Personal Competence. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(1): 284-296.
- Burke, R.J. (1988). Sources of managerial and professional stress in large organizations. En C. L. Cooper & R. Payne (Eds), *Causes, Coping and Consequences of Stress at Work*. New York: John Wiley & Sons.
- Cano, A. (2002) La naturaleza del estrés. *Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés*. Extraído de [http://www.ucm.es/info/seas/estres\\_lab/index.htm](http://www.ucm.es/info/seas/estres_lab/index.htm).
- Cappelli, P. (1999). *The new deal at work: Managing the market-based employment relationship*. Boston: Harvard Business School Press.
- Cladellas, R. (2008). La ausencia de gestión de tiempo como factor de riesgo psicosocial en el trabajo. *Intangible Capital*, 4(4), 237-254.

- Collins, D. (2003). Pretesting survey instruments: An overview of cognitive methods. *Quality of Life Research*, 12, 229-238.
- Comish, R. & Swindle, B. (1994). Managing stress in the workplace. *National Public Accountant*, 39(9): 24-28.
- Desimone, L.M., & Le Floch, K.C. (2004). Are we asking the right questions? Using cognitive interviews to improve surveys in education research. *Education Evaluation and Policy Analysis*. 26, 1-22.
- Dirección General de Universidades (2005). Resolución de 18 de febrero de 2005. BOE (54), 7875-7887. Extraído de <http://www.boe.es/boe/dias/2005/03/04/pdfs/A07875-07887.pdf>
- Drennan, J. (2003). Cognitive interviewing: Verbal data in the design and pretesting of questionnaires. *Journal of Advanced Nursing*, 42, 57-63.
- Eisenhardt, K.M., & Graebner, M.E. (2007). Theory building from cases: Opportunities and challenges. *Academy of Management Journal*, 50(1), 25-32.
- Ericsson, K., & Simon, H. (1980). Verbal reports as data. *Psychological Review*, 87, 215-251.
- French, J.P.R., Caplan, R.D., & Harrison, R.V. (1982). *The mechanisms of job stress and strain*. Chichester: John Wiley.
- Ghiselli, E.E. (1974). Some perspectives for Industrial Psychology. *American Psychologist*, 29, 80-87.
- González, E.L. & Gutiérrez, R.E. (2006). La carga de trabajo mental como factor de riesgo de estrés en trabajadores de la industria electrónica. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(002): 259-270.
- Greenberg, S. F. (1984). *Stress and the Teaching Profession*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Grossi, G., Theorell, T., Jurisoo, M., & Stterlind, S. (1999) Psychophysiological correlates of organizational change and threat of unemployment police inspectors. *Integrative Physiological and Behavioral Science*, 34(1), 30-42.
- Hallman, T., Burell, G., Stterlind, S., Oden, A., & Lisspers, J. (2001). Psychosocial risk factors for coronary heart disease: Their importance compared with other risk factors and gender differences in sensitivity. *Journal of Cardiovasc Risk*, 8(1), 39-49.
- Hinkin, T.R. (1995). A Review of Scale Development Practices in the Study of Organizations. *Journal of Management*, 21(5), 967-988.
- Holmlund-Rytkönen, M. & Strandvik, T. (2005). Stress in business relationships. *Journal of Business & Industrial Marketing*, 20(1): 12-22.
- Hurrell Jr, J.J., Nelson, D.L. & Simmons, B.L. (1998). Measuring job stressors and strains: Where have we been, where are we, and where do we need to go. *Journal of Occupational Health Psychology* 3: 368-389.
- Ivancevich, J. M. & Matteson, M.T (1980). *Stress and Work: A Managerial Perspective*. Glenview, IL: Scott Foresman.
- Jobe, J.B., & Mingay, D.J. (1989). Cognitive research improves questionnaires. *American Journal of Public Health*, 79, 1053-1055.
- Kahn, R.L., Wolfe, D., Quinn, R., Snock, J., & Rosenthal, R. (1964). *Organizational stress: Studies in role conflict and ambiguity*. New York: Wiley.
- Karasek, R.A. Jr. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285-308.
- Karasek, R.A., & Theorell, T. (1990). *Healthy work: Stress, productivity and reconstruction of working life*. New York: Basic Books.
- Kinman, G. (1998). *Pressure points: A survey into the causes and consequences of occupational stress in UK academic and related staff*. London: Association of University Teachers.

- Kinman, G. (2001). Pressure points: A review of research on stressors and strains in UK academics. *Educational Psychology*, 21(4), 473-490.
- Kompier M. (2003). Job design and well-being. En M. Schabracq, J. Winnubst & C. Cooper (Ed), *Handbook of work and health psychology*. Chichester: Wiley.
- Landsbergis, P.A., Schmall, P.L., Belkic, K.L., Baker, D., Shchwartz, J.E., & Pickering, T.G. (2003). The workplace and cardiovascular disease: Relevance and potential role for occupational health psychology. En J. Campbell & L.E. Tetrick (Eds), *Handbook of occupational health psychology* (pp. 265-287). Washington, DC.: American Psychological Association.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological Stress and the Coping Process*. New York: McGraw-Hill.
- LOMLOU (2007). LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Extraído de <http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>
- LOU (2001). Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Extraído de <http://www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.pdf>
- LRU (1983). Ley de Reforma Universitaria. Ley orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. Extraído de <http://www.boe.es/boe/dias/1983/09/01/pdfs/A24034-24042.pdf>
- Miles, M.B., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analisis: An expanded surcebook*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Moreno-Jiménez, B. (2000). Olvido y recuperación de los factores psicosociales en la salud laboral. *Archivos de Prevención de Riesgos Laborales*, 3(1): 3-4.
- Navarro, A., Llorens, C., Kristensen, T. S., & Moncada, S. (2005). ISTAS21: Versión en lengua castellana del cuestionario psicosocial de Copenhague (COPSOQ). *Archivos de prevención de riesgos laborales*, 8(1), 18-29.
- Organ, D. W. (1979). The Meaning of Stress. *Business Horizons*, 22: 32-40.
- Poloski, N. & Bogdanovic, A. (2005). Individual differences and occupational stress perspective: a Croatian survey. Working paper, University of Zagreb.
- Sales, S.M. & House, J. (1971). Job dissatisfaction as a possible risk factor in coronary heart disease. *Journal of Chronic Diseases*, 23, 861-873.
- Sardiña, D. (2004). El estrés en el trabajo: el modelo de Karasek. *Hojas informativas de los Psicólogos de Las Palmas*, 67, época II.
- Selye, H. (1998) A Syndrome Produced by Diverse Nocuous Agents (1936). *Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neuroscience*, 10:230-231.
- Siegrist, J. (1998). Adverse health effects of effort-reward imbalance at work: theory, empirical support and implications for prevention. En C.L. Cooper (Ed.), *Theories of organizational stress* (pp. 190-204). Oxford: Oxford University Press.
- Theorell, T., & Karasek, R.A. (1996). Current issues relating to psychological job strain and cardiovascular disease research. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1, 9-26.
- Thorsen, E.J. (1996). Stress in academe: What bothers professors? *Higher Education*, 31, 471-489.
- Van Maanen, J., & Katz, R. (1976). Individual and their careers: Some temporal considerations for work satisfaction. *Personnel Psychology*, 29, 601-616.
- Van Vegchel, N., De Jonge, J., & Landsbergis, P.A. (2005). Occupational stress in (inter)action: the interplay between job demands and job resources. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 535-560.
- Ware, J.E., Snow, K.K., Kosinski, M., & Gandek, B. (1993). *Health Survey manual and interpretation guide*. Boston, MA: New England Medical Center, The Health Institute.

- Williamson, J., Ranyard, R., & Cuthbert, L. (2000). A conversation-based process tracing method for use with naturalistic decisions: An evaluation study. *British Journal of Psychology*, 91, 203-221.
- Willie, R., & Strecklein, J.E. (1982). A three-decade comparison of college faculty characteristics, satisfactions, activities and attitudes. *Research in Higher Education*, 16, 81-93.
- Yin, R.K. (1984). *Case study research*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Zhong J., You J., Gan Y., Zhang Y., Lu C. & Wang H. (2009). Job stress, burnout, depression symptoms, and physical health among Chinese university teachers. *Psychological Reports*, 105 (3): 1-7.

Sobre los autores

**Maria Jose Saura**

Universitat Politècnica de Catalunya

[mjsaura@ccoo.cat](mailto:mjsaura@ccoo.cat)

**Pep Simo**

Universitat Politècnica de Catalunya

[pep.simo@upc.edu](mailto:pep.simo@upc.edu)

**Mihaela Enache**

Universitat Politècnica de Catalunya

[mihaela.enache@upc.edu](mailto:mihaela.enache@upc.edu)

**Vicenc Fernandez**

Universitat Politècnica de Catalunya

[vicenc.fernandez@upc.edu](mailto:vicenc.fernandez@upc.edu)

---

## archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 19 Número 4

10 de febrero del 2011

ISSN 1068-2341

---



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University*. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en EBSCO Education Research Complete, [Directory of Open Access Journals](#), ERIC, DIALNET, H.W. WILSON & Co, QUALIS – A 2 (CAPES, Brazil), SCOPUS, SOCOLAR-China.

Contribuya con comentarios y sugerencias en <http://epaa.info/wordpress/>

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

---

archivos analíticos de políticas educativas  
consejo editorial

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

Editores. Asociados **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

- Armando Alcántara Santuario** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México
- Claudio Almonacid** Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile
- Pilar Arnaiz Sánchez** Universidad de Murcia, España
- Xavier Besalú Costa** Universitat de Girona, España
- Jose Joaquin Brunner** Universidad Diego Portales, Chile
- Damián Canales Sánchez** Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México
- María Caridad García** Universidad Católica del Norte, Chile
- Raimundo Cuesta Fernández** IES Fray Luis de León, España
- Marco Antonio Delgado Fuentes** Universidad Iberoamericana, México
- Inés Dussel** FLACSO, Argentina
- Rafael Feito Alonso** Universidad Complutense de Madrid. España
- Pedro Flores Crespo** Universidad Iberoamericana, México
- Verónica García Martínez** Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México
- Francisco F. García Pérez** Universidad de Sevilla, España
- Edna Luna Serrano** Universidad Autónoma de Baja California, México
- Alma Maldonado** Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México
- Alejandro Márquez Jiménez** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México
- José Felipe Martínez Fernández** University of California Los Angeles, USA
- Fanni Muñoz** Pontificia Universidad Católica de Perú
- Imanol Ordorika** Instituto de Investigaciones Económicas – UNAM, México
- Maria Cristina Parra Sandoval** Universidad de Zulia, Venezuela
- Miguel A. Pereyra** Universidad de Granada, España
- Monica Pini** Universidad Nacional de San Martín, Argentina
- Paula Razquin** UNESCO, Francia
- Ignacio Rivas Flores** Universidad de Málaga, España
- Daniel Schugurensky** Universidad de Toronto-Ontario Institute of Studies in Education, Canadá
- Orlando Pulido Chaves** Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
- José Gregorio Rodríguez** Universidad Nacional de Colombia
- Miriam Rodríguez Vargas** Universidad Autónoma de Tamaulipas, México
- Mario Rueda Beltrán** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México
- José Luis San Fabián Maroto** Universidad de Oviedo, España
- Yengny Marisol Silva Laya** Universidad Iberoamericana, México
- Aida Terrón Bañuelos** Universidad de Oviedo, España
- Jurjo Torres Santomé** Universidad de la Coruña, España
- Antoni Verger Planells** University of Amsterdam, Holanda
- Mario Yapu** Universidad Para la Investigación Estratégica, Bolivia

arquivos analíticos de políticas educativas  
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)  
Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**  
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

- |  |   |
|--|---|
| <b>Dalila Andrade de Oliveira</b> Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil             | <b>Jefferson Mainardes</b> Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil          |
| <b>Paulo Carrano</b> Universidade Federal Fluminense, Brasil                               | <b>Luciano Mendes de Faria Filho</b> Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil |
| <b>Alicia Maria Catalano de Bonamino</b> Pontificia Universidade Católica-Rio, Brasil      | <b>Lia Raquel Moreira Oliveira</b> Universidade do Minho, Portugal                |
| <b>Fabiana de Amorim Marcello</b> Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil          | <b>Belmira Oliveira Bueno</b> Universidade de São Paulo, Brasil                   |
| <b>Alexandre Fernandez Vaz</b> Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil              | <b>Antônio Teodoro</b> Universidade Lusófona, Portugal                            |
| <b>Gaudêncio Frigotto</b> Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil                 | <b>Pia L. Wong</b> California State University Sacramento, U.S.A                  |
| <b>Alfredo M Gomes</b> Universidade Federal de Pernambuco, Brasil                          | <b>Sandra Regina Sales</b> Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil   |
| <b>Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva</b> Universidade Federal de São Carlos, Brasil     | <b>Elba Siqueira Sá Barreto</b> <a href="#">Fundação Carlos Chagas</a> , Brasil   |
| <b>Nadja Herman</b> Pontificia Universidade Católica – Rio Grande do Sul, Brasil           | <b>Manuela Terrasêca</b> Universidade do Porto, Portugal                          |
| <b>José Machado Pais</b> Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal | <b>Robert Verhine</b> Universidade Federal da Bahia, Brasil                       |
| <b>Wenceslao Machado de Oliveira Jr.</b> Universidade Estadual de Campinas, Brasil         | <b>Antônio A. S. Zuin</b> Universidade Federal de São Carlos, Brasil              |



education policy analysis archives  
editorial board

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

Associate Editors: **David R. Garcia** & **Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

**Jessica Allen** University of Colorado, Boulder

**Gary Anderson** New York University

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

**Angela Arzubiaga** Arizona State University

**David C. Berliner** Arizona State University

**Robert Bickel** Marshall University

**Henry Braun** Boston College

**Eric Camburn** University of Wisconsin, Madison

**Wendy C. Chi\*** University of Colorado, Boulder

**Casey Cobb** University of Connecticut

**Arnold Danzig** Arizona State University

**Antonia Darder** University of Illinois, Urbana-  
Champaign

**Linda Darling-Hammond** Stanford University

**Chad d'Entremont** Strategies for Children

**John Diamond** Harvard University

**Tara Donahue** Learning Point Associates

**Sherman Dorn** University of South Florida

**Christopher Joseph Frey** Bowling Green State  
University

**Melissa Lynn Freeman\*** Adams State College

**Amy Garrett Dikkers** University of Minnesota

**Gene V Glass** Arizona State University

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

**Harvey Goldstein** Bristol University

**Jacob P. K. Gross** Indiana University

**Eric M. Haas** WestEd

**Kimberly Joy Howard\*** University of Southern  
California

**Aimee Howley** Ohio University

**Craig Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland

**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo

**Christopher Lubienski** University of Illinois,  
Urbana-Champaign

**Sarah Lubienski** University of Illinois, Urbana-  
Champaign

**Samuel R. Lucas** University of California,  
Berkeley

**Maria Martinez-Coslo** University of Texas,  
Arlington

**William Mathis** University of Colorado, Boulder

**Tristan McCowan** Institute of Education, London

**Heinrich Mintrop** University of California,  
Berkeley

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

**Julianne Moss** University of Melbourne

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

**Noga O'Connor** University of Iowa

**João Paraskveva** University of Massachusetts,  
Dartmouth

**Laurence Parker** University of Illinois, Urbana-  
Champaign

**Susan L. Robertson** Bristol University

**John Rogers** University of California, Los Angeles

**A. G. Rud** Purdue University

**Felicia C. Sanders** The Pennsylvania State  
University

**Janelle Scott** University of California, Berkeley

**Kimberly Scott** Arizona State University

**Dorothy Shipps** Baruch College/CUNY

**Maria Teresa Tatto** Michigan State University

**Larisa Warhol** University of Connecticut

**Cally Waite** Social Science Research Council

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

**Kevin Welner** University of Colorado, Boulder

**Ed Wiley** University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley** Arizona State University

**John Willinsky** Stanford University

**Kyo Yamashiro** University of California, Los Angeles

\* Members of the New Scholars Board