



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología
Maestría en Estudios Multidisciplinarios Sobre el Trabajo

Trabajo docente a nivel secundaria rural en el Municipio de Pedro
Escobedo: problemáticas y afectaciones en el marco de los riesgos
psicosociales (ciclos escolares 2020-2021 y 2021-2022)

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de
Maestría en Estudios Multidisciplinarios Sobre el Trabajo

Presenta

L. en A. Karla Mariana Aguilar Vargas

Dirigido por:

Dr. José Domingo Schievenini Stefanoni

Dr. José Domingo Schievenini Stefanoni
Presidente

Dr. Juan Manuel Godínez Flores
Secretario

Dra. Oliva Solís Hernández
Vocal

Dra. Candi Uribe Pineda
Suplente

Dr. Eduardo Luna Ruiz
Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Qro.
Fecha de aprobación por el Consejo Universitario 11 de diciembre 2024
México

La presente obra está bajo la licencia:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>



CC BY-NC-ND 4.0 DEED

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:



Atribución — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.



NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



SinDerivadas — Si [remezcla, transforma o crea a partir](#) del material, no podrá distribuir el material modificado.

No hay restricciones adicionales — No puede aplicar términos legales ni [medidas tecnológicas](#) que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

Avisos:

No tiene que cumplir con la licencia para elementos del material en el dominio público o cuando su uso esté permitido por una [excepción o limitación](#) aplicable.

No se dan garantías. La licencia podría no darle todos los permisos que necesita para el uso que tenga previsto. Por ejemplo, otros derechos como [publicidad, privacidad, o derechos morales](#) pueden limitar la forma en que utilice el material.

Agradecimientos

Agradezco a mi familia, amigos y colegas, que estuvieron conmigo en los momentos de estrés y alegría durante este largo y retador camino, cuyo apoyo incondicional y palabras de aliento han sido un pilar fundamental durante todo este proceso.

A la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI), por hacer posible el financiamiento de mis estudios en la Maestría en Estudios Multidisciplinarios Sobre el Trabajo.

A la Universidad Autónoma de Querétaro por abrirme las puertas y brindarme la oportunidad de avanzar en mi carrera profesional.

Extiendo mi gratitud a todas las personas que, con su guía y consejo, contribuyeron a mi formación profesional y personal a lo largo de esta investigación. Este logro no habría sido posible sin su invaluable presencia.

A mis fieles compañeros, mis cinco perritos que me han acompañado en cada etapa de este camino, desde la ansiedad hasta la celebración. Gracias por el amor puro que siempre me han dado.

Índice

INTRODUCCIÓN	10
JUSTIFICACIÓN.....	13
ESTADO DE LA CUESTIÓN	17
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	23
OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	25
OBJETIVO GENERAL.....	25
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	25
PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	25
CAPÍTULO I. PROCESO DE TRABAJO Y RIESGOS LABORALES: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA.....	26
1.1 PROCESO DE TRABAJO Y RIESGOS LABORALES: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA. EL TRABAJO NO CLÁSICO COMO ALTERNATIVA PARA ANALIZAR EL TRABAJO DE LOS DOCENTES.....	26
1.2 TRABAJO INMATERIAL Y EMOCIONAL DEL DOCENTE	31
1.2.1 CONCEPTOS ORDENADORES PARA LA INVESTIGACIÓN	35
1.3 FACTORES DE RIESGO PSICOSOCIAL EN EL TRABAJO.....	37
1.4 LOS RIESGOS PSICOSOCIALES EN EL TRABAJO DEL DOCENTE RURAL	40
1.5 CONDICIONES EXTRALABORALES.....	42
1.6 CONDICIONES INTRALABORALES.....	42
1.7 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.....	43
CAPÍTULO II. APROXIMACIÓN METODOLÓGICA.....	45
2.1 LA PERSPECTIVA DEL ESTUDIO CUALITATIVO.....	45
2.2 MÉTODO: ESTUDIO DE CASO CUALITATIVO	46
2.3 POBLACIÓN Y MUESTRA	47
2.4 TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN.....	47
2.4.1 ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	47
2.4.2 OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE	48
2.4.3 INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL	49
2.5 CONSIDERACIONES ÉTICAS	49
2.6 VALIDEZ Y CONFIABILIDAD.....	49
2.7 TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN	52
2.8 LIMITACIONES Y ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN.....	53
2.10 HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN	56
HIPÓTESIS 1:	56

HIPÓTESIS 2:	56
CAPÍTULO III. EL OBJETO DE INVESTIGACIÓN	57
3.1 DESCRIPCIÓN DE LAS SECUNDARIAS TÉCNICAS ESTUDIADAS.....	57
3.2 SECUNDARIA TÉCNICA NO. 20 “ENRIQUE ERRO”.....	59
3.2.1 UBICACIÓN ESPACIAL Y TEMPORAL DE LA ST20.....	59
3.3 SECUNDARIA TÉCNICA NO. 40 “FEDERICO FIGUEROA”	63
3.3.1 UBICACIÓN ESPACIAL Y TEMPORAL DE LA ST40.....	63
3.4 TRABAJO DE CAMPO REALIZADO EN EL MUNICIPIO DE PEDRO ESCOBEDO.....	66
CAPÍTULO IV. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN DEL PROCESO Y CONDICIONES LABORALES DE LOS DOCENTES	68
4.1 CODIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS	68
4.2 PERFIL Y VISUALIZACIÓN DE DATOS POR INSTITUCIÓN	69
4.2.1 SECUNDARIA NO. 20 “LUIS ENRIQUE ERRO”	69
4.2.2 SECUNDARIA NO. 40 “FEDERICO FIGUEROA”	72
4.2.4 NUBE DE PALABRAS DE CONCEPTOS CLAVE	75
4.3 DIAGRAMA DE TRIANGULACIÓN DE DATOS	76
4.4 DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS DE LOS DOCENTES RURALES DE SECUNDARIA TÉCNICA	77
4.5 EL PROCESO DEL TRABAJO DEL DOCENTE RURAL EN EL MUNICIPIO DE PEDRO ESCOBEDO.	78
4.6 LA CONDICIÓN LABORAL DEL DOCENTE RURAL.....	87
4.7 EFECTOS DE LOS FACTORES DE RIESGO PSICOSOCIAL EN EL PROCESO DE TRABAJO DEL DOCENTE RURAL	96
4.8 RELACIONES INTERPERSONALES DEL DOCENTE RURAL POR SECUNDARIA EN PEDRO ESCOBEDO ..	105
4.8.1 EN CUANTO A LAS RELACIONES CON LOS DOCENTES	106
4.8.2 EN CUANTO A LA RELACIÓN DOCENTE – ALUMNO	107
4.8.3 SECUNDARIA NO. 20 “LUIS ENRIQUE ERRO”	110
4.8.4 SECUNDARIA NO. 40 “FEDERICO FIGUEROA”	110
CAPÍTULO V. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES.....	112
5.2.1 DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS	113
5.2.2 PROCESO DE TRABAJO.....	114
5.2.3 CONDICIONES LABORALES	116
5.2.4 FACTORES DE RIESGO PSICOSOCIAL	120
CONCLUSIONES	123
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125

ANEXOS	139
ANEXO 1. PROTOCOLO DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA.....	139
ANEXO 2. CARTA DE SOLICITUD DIRIGIDA A USEBEQ.....	142
GLOSARIO DE ABREVIATURAS Y SIGLAS.....	143

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1. MATRIZ ANALÍTICA DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN.....	54
TABLA 2. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS DE LOS SUJETOS ENTREVISTADOS DE LA ST20.....	69
TABLA 3. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS DE LOS SUJETOS ENTREVISTADOS DE LA ST40.....	72
TABLA 4. CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS.....	112

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA1. CAMPO ORGANIZACIONAL Y MECANISMO DEL PROCESO DEL TRABAJO.....	36
FIGURA 2. MECANISMO DEL PROCESO DE TRABAJO.....	37
FIGURA 3. PRINCIPALES CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.....	44
FIGURA 4. TRABAJO DE CAMPO, ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN Y MUESTRA.....	67
FIGURA 5. DIAGRAMA DE SANKEY ST20.....	71
FIGURA 6. DIAGRAMA DE SANKEY ST40.....	73
FIGURA 7. DESCRIPCIÓN DE COOCURRENCIAS.....	74
FIGURA 8. NUBE DE PALABRAS.....	75
FIGURA 9. TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	76

ÍNDICE DE IMÁGENES

IMAGEN 1. UBICACIÓN DE PEDRO ESCOBEDO DENTRO DEL ESTADO DE QUERÉTARO.....	50
IMAGEN 2. UBICACIÓN DEL MUNICIPIO PEDRO ESCOBEDO.....	58
IMAGEN 3. COMUNIDAD DE “LA D” EN EL MUNICIPIO DE PEDRO ESCOBEDO, QUERÉTARO.....	59
IMAGEN 4. CAMINO PARA LLEGAR A LA ST20 EN LA COMUNIDAD DE “LA D”	60
IMAGEN 5. ENTRADA A LA ST20.....	60
IMAGEN 6. ENTRADA AL ÁREA DIRECTIVA DE ST20.....	61
IMAGEN 7. SALONES DE LA ST20.....	61
IMAGEN 8. ZONA DE RECESO DE LA ST20.....	62
IMAGEN 9. PASILLOS A SALONES DE LA ST20.....	62
IMAGEN 10. COMUNIDAD DE “LA LIRA” EN EL MUNICIPIO DE PEDRO ESCOBEDO, QUERÉTARO.....	63
IMAGEN 11. CAMINO PARA LLEGAR A LA ST40 EN LA COMUNIDAD “LA LIRA”	64
IMAGEN 12. ENTRADA A LA ST40.....	64
IMAGEN 13. ÁREAS COMUNES EN LA ST40.....	65
IMAGEN 14. SALONES DE LA ST40.....	65
IMAGEN 15. DOCENTE ENTREVISTADO EN LA ST40.....	66

Resumen:

El trabajo docente exige la adaptación al proceso de trabajo, especialmente en docentes de educación básica quienes se encuentran expuestos a mayores factores de riesgo psicosocial. Con la pandemia del COVID-19, los riesgos psicosociales se incrementaron en el sector laboral, específicamente en la práctica docente. La investigación se planteó como objetivo general conocer el proceso de trabajo de los docentes de secundaria técnica rural pública y explicar el efecto de los factores de riesgo psicosocial que este proceso conllevó dentro del ciclo escolar 2020-2021 y 2021-2022. Se empleó un diseño metodológico cualitativo a partir del estudio de caso colectivo o múltiple. Se estableció la selección muestral por bola de nieve no probabilística para un total de 22 docentes participantes y 2 directivas de las instituciones educativas seleccionadas. Se delimitaron como apartados de análisis la descripción sociodemográfica por secundaria, los diagramas de Sankey, las coocurrencias de códigos y el reporte de conceptos. Los resultados indican que el trabajo como docente implica mucho manejo del control en el proceso de trabajo, desde su organización de actividades semanales hasta la previsión de las planeaciones del ciclo escolar con anticipación, así como el control en los grupos asignados, bajo condiciones de exigencias, presiones y ritmos de trabajo en ciertos momentos del ciclo. Se revela que la inseguridad, violencia por parte de alumnos, otros docentes o la institución, o falta de estabilidad laboral afectan la condición laboral del docente rural.

Palabras clave: docente, proceso de trabajo, factores psicosociales, secundaria rural, COVID-19

Abstract:

Teaching work requires adaptation to the work process, especially in basic education teachers who are prone to greater psychosocial risk factors. With the COVID-19 pandemic, psychosocial risks increased in the labor sector, specifically in teaching practice. The general objective of the research was to understand the work process of public rural technical secondary school teachers and explain the effect of the psychosocial risk factors that this process entails within the 2020-2021 and 2021-2022 school years. A qualitative methodological design was used based on the collective or multiple case study. Non-probabilistic snowball sampling was established for a total of 22 participating teachers and 2 directors of the selected educational institutions. The sociodemographic description by secondary school, the Sankey diagrams, the co-occurrence of codes and the reporting of concepts were delimited as analysis sections. The results indicate that work as a teacher involves a high degree of management and control in the work process, from the organization of weekly activities to the advance planning of the school year, as well as control over the assigned groups, under demanding conditions, pressures and work rates at certain times of the cycle. The findings reveal that insecurity, violence from students, other teachers or the institution, and a lack of job stability affect the working conditions of rural teachers.

Keywords: *teacher, work process, psychosocial factors, rural secondary school, COVID-19*

Introducción

El trabajo docente representa una de las actividades de mayor relevancia social, al ser el pilar sobre el que se construye la formación de futuras generaciones y se transmiten las normas y valores de una sociedad. Sin embargo, la complejidad inherente a esta labor, especialmente en la educación básica, somete a los profesionales a una serie de exigencias y presiones que los hacen propensos a diversos factores de riesgo psicosocial. Estos riesgos se han convertido en un tema de creciente interés en el ámbito laboral, particularmente en el sector educativo, que es descrito por múltiples autores como uno de los entornos con mayor estrés psicosocial.

La problemática se ha intensificado en los últimos años debido a transformaciones estructurales, como las reformas educativas, y a crisis globales como la pandemia de COVID-19. La pandemia, en particular, incrementó de manera significativa los riesgos psicosociales en la práctica docente, forzando una transición abrupta a la virtualidad que modificó drásticamente el entorno educativo e impactó la vida familiar y laboral de los maestros. Este nuevo escenario agudizó problemáticas ya existentes como la sobrecarga de funciones, la extensión de los turnos de trabajo, la ansiedad, el estrés y la incertidumbre.

A pesar de la creciente atención sobre este fenómeno, existe una notable carencia de investigación centrada en los docentes del nivel básico, especialmente en contextos rurales. La mayoría de los estudios existentes se han enfocado en profesores de nivel medio superior o superior y en entornos urbanos, dejando un vacío en la comprensión de las realidades que enfrentan los maestros de secundaria en zonas rurales de México. Esta investigación busca abordar esta laguna de conocimiento, centrando su atención en las problemáticas y afectaciones del trabajo docente en las secundarias técnicas rurales del Municipio de Pedro Escobedo, Querétaro, una zona que, a pesar de su crecimiento, conserva condiciones propias de la ruralidad y presenta un considerable atraso educativo.

El propósito central de este estudio es conocer el proceso de trabajo de los docentes de secundaria técnica rural pública y explicar el efecto de los factores de riesgo psicosocial que este proceso conlleva, abarcando los ciclos escolares 2020-2021 y 2021-2022.

Para alcanzar este fin, la investigación se plantea la siguiente pregunta central: ¿Cuál es el proceso de trabajo del docente de secundaria y cómo impactan los factores de riesgo psicosocial al llevarlo a cabo? De esta se desprenden interrogantes secundarias que exploran los factores que influyen en dicho proceso, el impacto específico de la pandemia y el rol de las relaciones interpersonales con alumnos, colegas y la institución. La relevancia social del estudio radica en su potencial para generar conocimiento que permita identificar y prevenir los riesgos psicosociales, contribuyendo así a la mejora de las condiciones laborales y, en consecuencia, a la calidad de los servicios educativos en contextos rurales.

Para abordar este objeto de estudio, la investigación se fundamenta teóricamente en la perspectiva del *trabajo no clásico* de Enrique de la Garza. Este enfoque permite analizar la realidad laboral más allá de los modelos industriales tradicionales, reconociendo la importancia de la subjetividad, los intercambios simbólicos y la participación de un tercer actor, en este caso, el estudiante en la coproducción del servicio educativo. Se complementa este marco con los conceptos de *trabajo inmaterial* y *trabajo emocional*, que son fundamentales para comprender la labor docente, que implica la producción de conocimiento y la gestión de afectos en la interacción diaria.

Metodológicamente, se optó por un diseño cualitativo basado en un estudio de caso colectivo o múltiple. Esta aproximación permite una comprensión profunda y contextualizada de la complejidad del fenómeno. La investigación se llevó a cabo en dos instituciones: la Secundaria Técnica No. 20 “*Luis Enrique Erro*” y la Secundaria Técnica No. 40 “*Federico Figueroa*”, ambas ubicadas en comunidades del Municipio de Pedro Escobedo. Se seleccionó una muestra no probabilística por bola de nieve, conformada por un total de 22 docentes y 2 directivos. Las técnicas de recolección de datos incluyeron entrevistas semiestructuradas, observación no participante e investigación documental, y la información recabada fue codificada y analizada con el apoyo del software *ATLAS.ti*.

La presente tesis se estructura en cinco capítulos. El Capítulo I desarrolla el marco teórico, profundizando en los conceptos de *proceso de trabajo*, *trabajo no clásico*, *trabajo inmaterial* y *emocional*, y los factores de riesgo psicosocial en el ámbito docente.

El Capítulo II detalla la aproximación metodológica, justificando el enfoque cualitativo, el estudio de caso y describiendo las técnicas de recolección y análisis.

El Capítulo III presenta el objeto de investigación, ofreciendo una descripción de las secundarias estudiadas, el contexto del Municipio de Pedro Escobedo y el proceso de trabajo de campo realizado. El Capítulo IV expone los resultados, organizados en torno a la visualización de los datos y el análisis temático del proceso y las condiciones laborales, los efectos de los factores de riesgo psicosocial y la dinámica de las relaciones interpersonales. Finalmente, el Capítulo V se enfoca en la discusión de los resultados, contrastando los hallazgos con el marco teórico e investigaciones previas. La tesis cierra con conclusiones, donde se subrayan los alcances, aportaciones y limitaciones del estudio.

Justificación

Los riesgos psicosociales son definidos como un estado de inestabilidad entre las exigencias laborales y la respuesta a ellas (Quintana-Abello et al. 2018). Además, presentan una clara probabilidad de dañar a la salud física, social o mental del trabajador (OMS, 1990). A nivel intralaboral, los factores de riesgo psicosocial en centros educativos alcanzan altos niveles debido a la demanda física, el deterioro de las infraestructuras, poco autocontrol emocional de los docentes, extensión de turnos y sobrecarga de funciones (Becerra Ostos et al. 2024; Vera Muñoz et al. 2024).

Las instalaciones docentes son descritas por varios autores como los servicios de mayor estrés psicosocial (Clementino de Souza y Pacheco Ramos, 2022; Flórez Lucana y Sardón Ari, 2020; Hernández-Giraldo y Tovar-Gutiérrez, 2022). Constituyen origen de múltiples estudios debido al riesgo que provoca una mala praxis educativa en la formación de niñas y niños, el aprendizaje de normas sociales y los servicios (Flores Báez, 2023; Silva Jiménez, 2021). La educación a escolares resulta en sí misma fuente de estrés, presión social, altas responsabilidades y demandas familiares (Carrasco Paredes, 2022; Iriarte-Pupo et al. 2021; Unda Rojas et al. 2019).

En este sentido, el trabajo como actividad productiva y transformadora debe garantizar también la seguridad de sus miembros. Las óptimas condiciones laborales permiten la satisfacción de los trabajadores y tributa a la calidad de los servicios educativos (Charria Ortiz et al. 2022). Cuando estas premisas no se cumplen aparecen variables que contribuyen al estrés laboral, asociadas a factores y condiciones de riesgo psicosocial con expresión a nivel personal, laboral e institucional (Unda Rojas et al. 2019).

El aumento de horas de trabajo, cantidad de asignaturas, aprendizaje de nuevos contenidos, atención a la diversidad, múltiples responsabilidades y disminución del personal son elementos que describen el contexto educativo actual en muchos países (Bogoya Caviedes y Prado Delgado, 2024; Fernández, 2024; Mosquera Navarro, 2021). De igual forma, las desigualdades en este sector, aumento de la carga laboral, ambigüedad de roles y poca estabilidad en los niveles de enseñanza resultan algunos de los riesgos psicosociales (Casia Monroy, 2024; Medina Murillo et al. 2020).

Entre los efectos negativos se describe la disminución de la eficiencia, calidad y eficacia de los servicios docentes (Aldrete Rodríguez et al. 2012; López Fernández, 2024). La insatisfacción laboral, apatía, alteraciones psicofisiológicas en el sueño, alimentación y conducta de los profesionales invierten especial interés para las autoridades de este sector (López Fernández, 2024). La aparición de estados de frustración, sensación de abatimiento, desesperanza y agotamiento se expresa con mayor intensidad en los profesionales (López Fernández, 2024; Ortiz López y Cabezas Heredia, 2024).

A esta realidad, se sumó un nuevo escenario social producto de la pandemia provocada por la COVID-19. Al respecto, una declaración publicada por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) ubica la presencia de la pandemia durante los próximos años y sus efectos a mediano y corto plazo, como un contexto complejo. En este sentido, la “nueva normalidad” y las prácticas de enseñanza tienen un papel fundamental en los riesgos psicosociales a los que se enfrentan los docentes.

Con la COVID-19 los riesgos psicosociales se incrementaron en el sector laboral, específicamente en la práctica docente (Cao et al. 2020; Espinoza Freire et al. 2021; Espinosa Ferro et al. 2021). La suspensión de las actividades presenciales, el traslado hacia la virtualidad como nuevo espacio de enseñanza - aprendizaje y el retorno a clases presenciales después de dos años de educación virtual modificaron el entorno educativo con impactos en la vida familiar y laboral de los docentes (García Aretio, 2021; Torres Zerquera et al. 2022; Pérez Egües et al. 2022).

Las alteraciones psicoemocionales provocadas por el trabajo se incrementaron durante la pandemia (Annessi y Acosta, 2021). La expansión del virus por el mundo modificó todos los escenarios de vida cotidiana con un impacto sin precedentes en todos los sectores (Gómez Domínguez et al. 2022). Los ajustes jurídicos, económicos y laborales exigieron de medidas para garantizar la protección de los trabajadores y los servicios vitales a la población. La escalada de casos y muertes demandó mayores horas de trabajo, aumento del riesgo biológico, altos niveles de estrés, temor al contagio e inseguridad (Cao et al. 2020).

Mantener el distanciamiento y el aislamiento social constituyó las principales medidas para mitigar la propagación de la enfermedad. Las nuevas condiciones laborales supusieron un mayor riesgo psicosocial y emocional. Durante esta etapa se identifican como factores psicosociales de riesgo la ansiedad, incertidumbre, subvaloración del impacto emocional, el desgaste profesional, la falta de ayuda psicológica y el miedo a contagiar a familiares en estado de confinamiento (Rojas-Mata et al. 2022; Sandín et al. 2021). La depresión, tristeza, miedo, pensamientos negativos asociados con la muerte, ansiedad y problemas de sueño caracterizan el estado emocional (Apaza et al. 2020; Paricio del Castillo y Pando Velasco, 2020).

De esta manera, la presente investigación se propone como aporte teórico, realizar una caracterización exhaustiva sobre el proceso de trabajo de los docentes de secundaria técnica rural pública, para explicar el efecto de los factores de riesgo psicosocial que este proceso conlleva. Para ello, es preciso tener en cuenta los cambios que el contexto de pandemia provocó en el desempeño de los docentes. A partir de los sustentos teóricos se logrará una visión del fenómeno en una localidad específica de México.

El Municipio Pedro Escobedo es uno de los más pequeños del Estado de Querétaro, México (Jiménez Santillán, 2019). El informe del Gobierno Federal (2011) precisa que su atraso educativo pone de manifiesto que el crecimiento urbano no representa un aumento sustancial en niveles educativos básicos para la población, por lo que arrastra condiciones consideradas propias de la ruralidad. En este sentido, se ubica como contexto de estudio dos secundarias dentro de la cabecera del Municipio de Pedro Escobedo y en una de sus comunidades por el tamaño de su población, así mismo el tipo de escuelas o secundarias que acoge con un mínimo de estudiantes y docentes.

Otro criterio de relevancia social para la investigación se relaciona con la obtención de conocimientos para identificar los factores de riesgo psicosocial en el proceso de trabajo del docente rural y sus afectaciones en las condiciones laborales. El estudio se enfoca desde la línea de territorio y política pública con el propósito de comprender, explorar, generar cambios en el contexto y sujetos participantes. Como particularidad, la investigación se ubica en una zona geográfica rural que posee condiciones y lineamientos específicos.

La relevancia social del estudio se relaciona con el impacto de los factores de riesgo psicosocial en el sector educativo.

El desarrollo del estudio facilita y amplía la descripción de la población de docentes en el contexto rural. Se reconoce el carácter factible de la investigación por la disponibilidad de recursos humanos y materiales para realizarlo. Además, se distingue como novedad científica la carencia de estas investigaciones en el ámbito rural y estudios sobre riesgos psicosociales en los docentes de educación secundaria.

La conveniencia de este estudio radica en la ausencia de investigaciones para este contexto y las categorías proceso de trabajo, condiciones laborales y factores de riesgo. Atendiendo al valor teórico, aunque no se establecen nuevas definiciones y conceptos, se emplean como referentes los ya descritos, lo que aporta a los mismos credibilidad y actualidad.

No existe un aporte metodológico desde el punto de vista de la creación de nuevos métodos o instrumentos, pero sí se ponen en práctica técnicas aportadas por investigaciones anteriores. Metodológicamente, garantiza la construcción de argumentos científicos desde la subjetividad de sus participantes. La originalidad del estudio se evidencia a partir de la profunda recopilación y revisión bibliográfica. Como finalidad, pretende contribuir, discutir y reflexionar sobre el estado del arte de la problemática y las investigaciones previamente consultadas. De esta manera se muestran datos amplios y confiables que aportan al proceso de trabajo de los docentes.

La identificación, descripción, análisis y explicación de los factores de riesgo psicosocial en docentes contribuye a la prevención de estos trabajadores del nivel de enseñanza secundaria en un contexto rural. Los resultados de la investigación sirven como referencia para futuras investigaciones en la transformación de las condiciones laborales de los docentes de este sector educativo en el periodo post pandemia.

Estado de la cuestión

En el siglo XX a finales de los años setenta hubo una transformación en modelos económicos, lo que genera cambios en los procesos de producción y en los distintos mercados de trabajo. En América Latina, los distintos cambios de organización y la intervención del Estado se ven en una reestructuración productiva. Con ello, se establece un distanciamiento entre organización y trabajador. A la par, se generan nuevos estudios laborales con fin de comprender los cambios generados por la transformación en Latinoamérica (De la Garza, 2000).

A consecuencia de estas transformaciones el sector educativo se enfrenta a complejos cambios. A continuación, se comenta la aparición de investigaciones de los riesgos psicosociales del docente en México, así como la creación de normativas y declaraciones al respecto. En mayo de 1994, México se integra a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), reconocido como un foro de consulta entre gobiernos de los países que lo integran que propicia la cooperación entre ellos. Una de las propuestas que el organismo indica a México es la creación de una agenda de investigación nacional sobre la prioridad de realizar investigaciones educativas (OCDE, 1994).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Comité mixto de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) emiten ciertas recomendaciones relativas al personal docente. Estas indicaciones se formulan para fortalecer la situación del personal docente teniendo en cuenta las repercusiones en la seguridad, salud, bienestar psicológico y seguridad física de los docentes (UNESCO, 2016).

Los factores de riesgo psicosocial se convierten, de esta manera, en un tema de gran importancia en el sector laboral; lo que genera impactos en el bienestar, salud de los trabajadores, empresas, organizaciones y en la sociedad en general. Para septiembre del año 2016 el Comité de Salud en el Trabajo aprueba la publicación del “Proyecto de Norma Oficial Mexicana *PROY-NOM-035-STPS-2016*, Factores de riesgo psicosocial – Identificación y prevención”, y la publica en el Diario Oficial de la Federación, bajo el supuesto de su entrada en vigor en 2017.

La publicación de la Norma Oficial Mexicana *NOM-035-STPS-2018*, Factores de riesgo psicosocial en el trabajo – Identificación, análisis y prevención, se publica en el 2018 con el objetivo de entrar en vigor para el año 2019 y queda pendiente para su implementación hasta septiembre de 2020 (*PROY-NOM-035-STPS-2016*). Al respecto, la *NOM-035-STPS-2018*, define que los factores de riesgo psicosocial son los que pueden provocar trastornos de ansiedad, de estrés grave y de adaptación. Esto se deriva de la naturaleza de las funciones del puesto de trabajo, el tipo de jornada de trabajo y la exposición a acontecimientos traumáticos severos o a actos de violencia laboral al trabajador, por el trabajo desarrollado.

Además, comprenden las condiciones peligrosas e inseguras en el ambiente de trabajo, las cargas de trabajo cuando exceden la capacidad del trabajador, la falta de control sobre su trabajo (posibilidad de influir en la organización y desarrollo del trabajo cuando el proceso lo permite), las jornadas de trabajo superiores a las previstas en la Ley Federal del Trabajo, rotación de turnos que incluyan turnos nocturnos sin periodos de recuperación y descanso, interferencia en la relación trabajo-familia, el liderazgo negativo y las relaciones negativas en el trabajo (*PROY-NOM-035-STPS-2016, 2016*).

Esta creación del proyecto sobre la *NOM-035* resulta un esfuerzo de las autoridades mexicanas por fomentar la prevención de riesgos provocados por el trabajo. En ella, se refieren a los términos y conceptos de factores de riesgos psicosocial en el trabajo: identificación, análisis y prevención, dando lugar a un avance crucial en la prevención de riesgos laborales y en general en la creación de condiciones de bienestar de los trabajadores.

En especial, tiene un impacto importante pues contempla diversas acciones para la prevención de riesgos psicosociales. Esta nueva realidad produce el establecimiento como obligación de los patrones de la prevención de los factores de riesgo psicosocial y la violencia laboral, así como el fomento de un entorno organizacional favorable; mediante el empleo de instrumentos como cuestionarios, para determinar el nivel de riesgo al que están sometidos los trabajadores.

A finales del año 2019 en Wuhan, China comienza un brote epidémico por el virus SARS-CoV-2 (OMS, 2020). El 30 de enero de 2020 la Organización Mundial de la Salud la declara una emergencia de salud pública de importancia internacional y la reconoce como una pandemia el 11 de marzo del mismo año (OMS, 2020). En el año 2020 a razón de la pandemia del COVID-19 el tema obtiene mayor relevancia y especialmente en el sector educativo, por los factores de riesgo psicosocial para la comprensión de la realidad actual de la práctica docente (Ortiz López et al. 2024).

Al respecto, Neffa (2015) afirma que los estudios sobre los factores de riesgo psicosocial no suelen ser exhaustivos, tienen sus límites: pueden ocurrir que ciertas variables importantes no sean consideradas, y solo se analizan algunas de ellas si se puede contar con suficientes indicadores. Por otra parte, debido a los cambios en los procesos productivos, la realidad cambia rápidamente pues desaparecen, se fortalecen o aparecen nuevos factores de riesgo (Neffa, 2015).

Más allá de la identificación de las distintas investigaciones sobre riesgo psicosocial, se realiza una discusión de ciertos estudios efectuados en distintas partes de México y de otros países de la región, sobre factores de riesgo psicosocial en docentes y algunos más en el contexto de la pandemia por COVID-19. En este sentido, es preciso resaltar que existen pocos estudios sobre los riesgos psicosociales en docentes de nivel secundaria.

Luego de una exploración exhaustiva en Google Académico, se identifica como antecedentes de la investigación, un estudio sobre factores de riesgo psicosocial que inciden en la salud de los profesores de posgrado de la Universidad Autónoma del Estado de México en la zona oriente (Pérez, 2018). La investigación se propone diagnosticar factores de riesgo en profesores de universidad pública a partir de un estudio transversal y empleando el “Cuestionario de contenidos del trabajo (CESQT) y estrés laboral” mediante el *Job Content Questionnaire* validado para la cultura mexicana.

En ese estudio, se identifican como resultados y conclusiones que las enfermedades laborales en docentes implican costos económicos y sociales con programas educativos desde una visión interdisciplinaria y transdisciplinaria (Pérez, 2018). Se ofrecen como

recomendaciones desarrollar investigaciones sobre la línea temática que permitan establecer acciones de diagnóstico y prevención (Pérez, 2018).

Por su parte, el estudio de Moncada (2019) sobre factores de riesgo psicosocial en docentes de un contexto rural del Municipio de Saboya Boyacá en Bogotá tiene como objetivo identificar factores de riesgo en docentes de zonas rurales y sus condiciones de trabajo. El estudio se establece como un importante antecedente para la presente investigación, a partir del contexto en que se realiza y las variables de análisis.

Además, el estudio de Pérez et al. (2021) se enfoca en los riesgos psicosociales de docentes contratados a tiempo completo en una universidad pública de Tabasco con el objetivo de determinar los factores de riesgos psicosociales intralaborales en docentes de educación superior. Se emplea la metodología cuantitativa a partir del diseño no experimental, observacional y descriptivo. Los instrumentos evalúan los factores de riesgo psicosocial intralaboral (Pérez et al. 2021).

Pérez et al. (2021) constatan que los profesores de este nivel educativo muestran alto riesgo psicosocial a causa de factores intralaborales, liderazgo y relaciones sociales. Estas condiciones trascienden la toma de decisiones, impactan en las organizaciones de las actividades académicas, el volumen de trabajo e intensidad, además la salud mental (Pérez et al. 2021).

Al igual que Pérez et al. (2021), para la presente investigación se asume como herramientas metodológicas el método observacional no participante y descriptivo, pero con un enfoque cualitativo dado que se busca realizar estudio de caso en las dos secundarias por medio de la observación no participante. Además, se pretende el empleo de la entrevista propuesta por Neffa (2015) con un apartado referente a la pandemia por COVID-19. Se espera con este estudio, identificar y explicar a través de las herramientas teóricas y metodológicas, cómo los factores de riesgo psicosocial impactan en el proceso de trabajo del docente de secundaria rural en el Municipio de Pedro Escobedo.

El análisis y discusión de las distintas investigaciones de factores de riesgos psicosocial en docentes permite comprender los indicadores y su grado de afectación sobre los docentes en los distintos niveles de educación en la actualidad. Otra importante variable de análisis durante el confinamiento por COVID-19, la constituye los factores de riesgo

psicosocial y calidad de vida. El estudio de Dos Santos et al. (2021) reflexiona sobre la salud mental en los docentes durante la pandemia y su impacto sobre la salud mental a partir de la educación a distancia. Se identifica como resultado la necesidad de investigaciones centradas en este contexto, así como el desarrollo de acciones, programas y estrategias de apoyo (Dos Santos et al. 2021).

Por su parte de Moros (2021) se enfoca en los factores de riesgo psicosocial para docentes de educación virtual durante la crisis sanitaria y con ello determinar las teorías de la psicología humanista que influyen sobre la misma. Asume una metodología básica con instrumentos para la recolección y análisis de datos (Moros, 2021).

En tanto, el estudio de Díaz et al. (2022) demuestra la influencia de la calidad de vida del personal universitario posterior a los 15 meses de confinamiento a partir de características sociodemográficas y laborales como el sexo y niveles de salud mental. Estos resultados se obtienen empleando un diseño cuantitativo, transversal y explicativo mediante un muestreo no probabilístico. Para ello, asumen como instrumentos la Guía de referencia V de la *NOM-035* y el Cuestionario *CVRS Short Form-36* (Díaz et al. 2022).

Por último, se coloca la discusión de Anaya (2020) donde retoma los resultados de su tesis de maestría y abarca la teoría del trabajo no clásico para abordar el proceso laboral del docente y los riesgos psicosociales a los que se enfrenta. Emplea como referentes de explicación el configuracionismo y la subjetividad desde el enfoque cualitativo mediante el estudio de caso como diseño metodológico (Anaya, 2022). La investigación de Anaya (2022) resulta relevante como antecedente puesto que el interés se centra en los docentes del nivel de enseñanza secundaria.

Al respecto, es necesario retomar su teoría social para abordar el proceso del trabajo del docente en secundaria en un contexto rural y así mismo se comparte, en el presente estudio, la perspectiva cualitativa. A diferencia de los anteriores estudios con perspectiva cuantitativa que buscan tener indicadores y variables a medir, la presente investigación pretende organizar un análisis amplio y explicativo de lo que se observa en campo y de los datos proporcionados directamente del sujeto a estudiar por medio de las herramientas de estudio de caso y de la observación no participante, con entrevistas en dos secundarias del Municipio de Pedro Escobedo.

La investigación se plantea estudiar a los docentes de nivel secundario dado que la mayoría de las investigaciones consultadas son estudios realizados a docentes de nivel medio superior o superior. Del mismo modo, se pretende explorar estas variables en el contexto rural con la finalidad de contribuir con información relevante desde una perspectiva de docentes de educación básica sobre el cual no se conocen referentes en el contexto mexicano.

La discusión de investigaciones previas ofrece como limitaciones la carencia de investigaciones que permitan comprender cómo afectan los riesgos psicosociales en docentes de nivel secundaria y las implicaciones de estos riesgos en la salud de los docentes. Además, valorar el impacto que puede tener didáctica y pedagógicamente en los estudiantes, estos resultados constituyen una cuestión relevante.

Planteamiento del problema

En los años setenta, se comienzan a plantear diversas problemáticas en relación con la complejidad del trabajo docente, poniendo énfasis en tres dimensiones: el proceso de trabajo, el contexto escolar y el malestar generado en los docentes a partir de sus condiciones laborales (Martínez, 2018). Estas categorías o dimensiones transversalizan el desempeño profesional docente y también su posicionamiento subjetivo en la sociedad.

Aunado a demostrar el trabajo del docente, estos sujetos se enfrentan a diversos factores de riesgo psicosocial, tal como los menciona la “Norma de la Secretaría del Trabajo asociados al estrés, carga de trabajo, relaciones sociales, salud ocupacional, condiciones del ambiente de trabajo y autonomía laboral (*NOM-035-STPS, 2016*)”. Estos factores psicosociales están presentes para el sector laboral educativo desde hace varios años, y se agudizan durante y tras la pandemia del COVID-19 (Torres Zerquera et al. 2022).

A este problema, se agrega el surgimiento de la reforma educativa, con la cual la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2018) busca aumentar la cobertura; adecuar la educación a las necesidades, intereses y capacidades de la población, disminuir deserción, mejorar la equidad y elevar la calidad de vida. Para el logro de estos propósitos la SEP asume múltiples medidas. No obstante, la necesidad de implementar una reforma educativa en un nivel educativo tan complejo lleva a los docentes a tener consecuencias de un gran número de agentes de naturaleza psicosocial (OIT, 2016).

Tras la pandemia del COVID-19, la salud mental de los docentes se convierte en uno de los problemas más actuales en el área laboral, con un resultado de mayor deterioro del estado de la salud mental, física y de la satisfacción laboral (Lozano, 2020).

Por ello, se hipotetiza que las dificultades que conlleva esta situación deben ser relevantes para investigar y estudiar este problema con impacto en los diferentes aspectos de la vida de los docentes.

Uno de los principales desafíos es que existen diversos estudios e investigaciones sobre los factores de riesgo psicosocial en docentes, sin embargo, como se indica anteriormente, la mayoría son estudios en docentes de nivel superior y dentro del sector

urbano (Dos Santos et al. 2021; Pérez et al. 2021; Moros, 2021; Díaz et al. 2022). Esta situación deja a un lado a los demás docentes, como es el caso de los del nivel básico. Por tanto, no permite analizar si existen las condiciones y los procesos de trabajo adecuados para estos docentes que tienen una gran responsabilidad en su relación alumno-docente por el tipo de formación e interacción que se genera en este nivel educativo.

La problemática se agrava al observar que la mayoría de las investigaciones se han centrado en niveles educativos superiores y en entornos urbanos, dejando un vacío de conocimiento sobre las realidades que enfrentan los maestros de secundaria en zonas rurales de México.

Esta carencia de investigación es particularmente relevante en el Estado de Querétaro, donde el desarrollo industrial coexiste con un considerable atraso educativo en sus zonas rurales. En el Municipio de Pedro Escobedo, esta dualidad es evidente. A pesar de su crecimiento, lo que se busca estudiar es si estas condiciones propias de la ruralidad impactan directamente en el sistema educativo y, por ende, en las condiciones laborales de su personal docente, donde los desafíos inherentes a la profesión se entrelazan con las particularidades del entorno.

Objetivos y preguntas de investigación

Objetivo general

- Conocer el proceso de trabajo de los docentes de secundaria técnica rural pública y explicar el efecto de los factores de riesgo psicosocial que este proceso conlleva dentro del ciclo escolar 2020-2021 y 2021-2022.

Objetivos específicos

- Identificar y entender las estructuras y acciones que intervienen en la construcción del proceso de trabajo.
- Explicar el efecto que tienen los factores de riesgo psicosocial en el proceso de trabajo del docente rural y sus afectaciones en las condiciones laborales.
- Entender y explicar las relaciones que se desarrollan en el proceso de trabajo del docente rural.

Preguntas de investigación

Central

- ¿Cuál es el proceso de trabajo del docente de secundaria y cómo impactan los factores de riesgo psicosocial al llevarlo a cabo?

Secundarias

- ¿Qué influye y cómo se lleva a cabo el proceso de trabajo del docente de secundaria rural?
- ¿Qué tanto ha influido la pandemia en la propagación de estos factores como la carga de trabajo, el tiempo de trabajo, estrés, resistencia y qué medidas se han tomado al respecto?
- ¿Cómo las relaciones con alumnos, otros docentes e institución han afectado en su proceso de trabajo del docente rural?

Capítulo I. Proceso de trabajo y riesgos laborales: una aproximación teórica

1.1 Proceso de trabajo y riesgos laborales: una aproximación teórica. El trabajo no clásico como alternativa para analizar el trabajo de los docentes

El enfoque principal de la investigación es el laboral, por ello, se parte de reconocer el trabajo como la actividad racional encaminada a la producción de valores de uso, la asimilación de las materias naturales al servicio de las necesidades humanas, la condición general del intercambio de materias entre la naturaleza y el hombre (Marx, 1975). Los medios de producción se ponen en operación a través del trabajo, visto como interacción de los hombres con su objeto de trabajo, los medios de producción y entre sí (De la Garza, 2011).

El concepto de trabajo no clásico pretende analizar la realidad laboral con una perspectiva alejada de posiciones sistémicas, por ello no existen dimensiones estáticas definidas a priori para abordar el proceso de trabajo. Se apela a la capacidad heurística sobre cuáles son las dimensiones predominantes y los elementos importantes para retomar y generar una explicación sobre cómo se comporta la complejidad laboral de los sujetos:

Nos permite entender que los trabajadores ponen en juego su subjetividad en todo momento, con ello dan sentido a su trabajo y a las acciones que realizan durante el desarrollo de este. La subjetividad va imbricada en la acción y no necesita una reflexión en todo momento, también está presente en la cotidianidad. (Anaya, 2018, p. 15)

Este concepto de trabajo no clásico hace referencia a la poca reflexión de realidades laborales diferentes a las abordadas por la sociología del trabajo clásica, la cual se enfoca en el trabajo asalariado de la industria.

En los últimos años, se aborda al trabajo no clásico como trabajo interactivo, donde existe una participación del cliente o consumidor en la generación del servicio, y existen intercambios simbólicos entre este y el empleado, al igual que la producción de símbolos objetivados (De la Garza, 2018). Para el análisis de los trabajos no clásicos se sugiere prestar atención a las relaciones entabladas entre el trabajador–gerencia–cliente:

Para el análisis del trabajo académico es pertinente sustituir al cliente por estudiante, ya que, al hablar de cliente se puede asumir una relación monetaria de pago por un servicio, lo cual prácticamente no sucede en las Universidades Públicas. El trabajo académico que se pretende analizar se desarrolla en una institución universitaria de carácter público, en la que el alumno paga una cuota de carácter simbólico y si bien el alumno es el tercer sujeto que interviene en una parte del proceso de trabajo, este no puede ser considerado como un cliente que paga por un servicio, ya que la educación pública tiene un carácter social. (Anaya, 2018, p. 27)

La presencia parcial de un tercer actor en el proceso de trabajo cambia la dinámica de las relaciones laborales (Anaya, 2018). Al romper la dicotomía de control entre capital–trabajo, el control puede ser ejercido también por el alumno, lo que lleva a hablar de concepciones ampliadas de control y relaciones laborales, las cuales son desarrolladas en la propuesta de trabajo no clásico (Anaya, 2018).

Esta relación de servicio se caracteriza por interacciones simbólicas con diversos sujetos, como lo son los estudiantes, personal administrativo, personal de servicios y de mantenimiento de la institución, profesores pertenecientes o externos (Anaya, 2018). De igual forma se debe considerar actores colectivos, así como actores externos pertenecientes a instituciones de evaluación docente (Anaya, 2018).

Anaya (2018) afirma que se debe definir cómo se entablan estas relaciones y la dinámica de estas, así como la producción y reproducción compartida de significados, de negociaciones y disensos, lo que pone en juego códigos cognitivos, emotivos, morales, estéticos, y formas de razonamiento formales y cotidianas.

En el trabajo del docente, el alumno está claramente inmerso en el proceso de trabajo, por ello es pertinente preguntarse ¿en qué medida el estudiante se constituye en la materia que ha de ser transformada en la realización de dicho proceso? Por estas razones la investigación aborda la realidad de los docentes de secundaria del sector rural a partir de un enfoque laboral, se pretende delimitar la investigación con el único fin de poder encontrar explicaciones particulares sobre el objeto de estudio.

Aunque se tiende a simplificar al trabajo como la actividad de producción de mercancías para el consumo, también existen diversos trabajos que se centran en la producción de bienes inmateriales (Anaya, 2022). La producción de este tipo de bienes sólo es posible a través de la incursión del cliente como un tercer sujeto en el desarrollo del proceso de trabajo estableciéndose una relación tripartida entre la gerencia, el trabajador y el cliente (De la Garza, 2012).

Este tipo de bienes, que no pueden almacenarse, tienen como objetivo la producción de símbolos y significados, los cuales pueden ser emocionales, estéticos y cognitivos, estos pueden ser una parte del producto o el producto mismo (De la Garza, 2018). En el caso de la educación se centra en la producción de conocimientos, transformación de la realidad individual y colectiva de los educandos, formación de valores morales, éticos e ideológicos (Anaya, 2022).

En el trabajo no clásico, la creación de significados, sean inducidos o no por la gerencia, se profundiza, a diferencia de las otras perspectivas, con la introducción de códigos (emocionales, estéticos, cognitivos, éticos) y de configuración subjetiva (De la Garza, 2017). Es decir, no se da significado a la situación a través de códigos aliados, sino de configuraciones (redes de códigos de diferentes campos) para dar significado a la situación concreta (De la Garza, 2017). Estos significados en la interacción no están exentos de imposiciones ni de desacuerdos y pueden ser inducidos por las gerencias, pero siempre interviene el *self* del trabajador y el cliente (De la Garza, 2017). Según explica De la Garza (2017):

Un código –por ejemplo, la honestidad– sirve para dar significado a la situación de interacción junto con posibles códigos estéticos, morales y cognitivos. En esta relación entre códigos, intervienen las formas de razonamiento cotidiano –analogías, metáforas, reglas prácticas, etc.–. Un código es para develar-construir el significado en la cadena signo (observable)–símbolo (proviene de la cultura)–significado de la situación concreta (significado indexal), en un contexto concreto discursivo y extra discursivo que incluye estructuras e interacciones. (De la Garza, 2017, p. 40)

En la mediación cultural de los símbolos es cuando se puede representar la distancia cultural: individuos de clases diferenciadas apelan a símbolos diferentes; o bien se advierte la disonancia entre los símbolos que la gerencia presiona a poner en juego en el empleado y aquellos que vienen de su *self* (De la Garza, 2017). Esta disonancia puede resolverse en la negociación entre empleado y cliente o bien resultar en un conflicto de significaciones (De la Garza, 2017).

La denominación del trabajo no clásico no puede reducirse sólo a tiempos y movimientos, porque durante el proceso de trabajo la subjetividad se imbrica en la acción y no necesita una reflexión constante (De la Garza, 2018). Utilizar la perspectiva del trabajo no clásico permite entender que durante el desarrollo del proceso de trabajo los trabajadores ponen en juego su subjetividad en todo momento, con ello dan sentido a las acciones que realizan durante el desarrollo de dicho proceso (Anaya, 2022).

Por esta razón, se incluye a los docentes en el trabajo no clásico como un trabajo interactivo, dado que ponen en juego su subjetividad al momento de la interacción con los diversos sujetos que intervienen de manera directa o indirecta en su proceso de trabajo. De esta manera, resalta la relación del trabajador–cliente/consumidor. Durante la interacción en varias ocasiones el trabajador también transforma su subjetividad. La investigación retoma la perspectiva de Trabajo no Clásico porque permite entender que durante el desarrollo del proceso de trabajo se ponen en juego elementos estéticos, cognitivos, morales y razonamientos cotidianos, además de los clásicos materiales (De la Garza, 2012).

Algunos trabajos no clásicos implican interacción con el cliente/consumidor, esto de manera necesaria se traduce en la incursión de un tercer sujeto inmerso en el proceso de trabajo (De la Garza, 2012). En este caso concreto se puede decir que es el alumno, cuya disposición es fundamental para la realización del proceso de enseñanza – aprendizaje. Dada la importancia del alumno y sus acciones como parte fundamental para la culminación del proceso de trabajo, estas deben ser consideradas como trabajo. Sin el trabajo de este tercer sujeto es imposible concluir el proceso de producción – circulación – consumo que se aborda en esta teoría de trabajo no clásico.

Además, un docente de nivel secundario está a cargo de un curso para estudiantes de grado secundario. Por tanto, su proceso de trabajo incluye las siguientes etapas:

Planificación del currículo: El docente comienza planificando el currículo del año escolar, definiendo los temas a ser cubiertos, los objetivos de aprendizaje y las estrategias de enseñanza.

Preparación de lecciones: Para cada tema, el docente prepara lecciones que incluyen ejemplos, ejercicios prácticos y recursos didácticos, como presentaciones en PowerPoint o pizarras interactivas.

Enseñanza en el aula: El docente imparte las lecciones a los estudiantes, explicando conceptos, resolviendo problemas y fomentando la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Evaluación del progreso: El docente administra exámenes y pruebas periódicas para evaluar el progreso de los estudiantes. También revisa las tareas y proyectos individuales.

Apoyo individualizado: Si un estudiante tiene dificultades con un concepto en particular, el docente ofrece apoyo adicional a través de tutorías después de clases o recursos en línea.

Retroalimentación y ajustes: El docente utiliza los resultados de las evaluaciones para proporcionar retroalimentación a los estudiantes y ajustar su enseñanza según sea necesario para abordar las áreas de dificultad.

1.2 Trabajo inmaterial y emocional del docente

El mundo laboral ha experimentado una transformación profunda, marcada por la creciente importancia del trabajo inmaterial y emocional. Estos tipos de trabajo, aunque a menudo pasan desapercibidos, desempeñan un papel fundamental en la economía y la sociedad actual (Nieto Callejas, 2017; Sánchez Correa, 2023). El trabajo inmaterial se refiere a la producción de bienes y servicios que no son físicos en su naturaleza, como el conocimiento, la información y la creatividad (Lazzarato y Negri, 2001). Por otro lado, el trabajo emocional se relaciona con la gestión de las emociones y las relaciones interpersonales en el entorno laboral (Martínez, 2001).

El trabajo inmaterial constituye un pilar fundamental de la economía contemporánea. El sociólogo italiano Maurizio Lazzarato desempeña un papel esencial al conceptualizar este tipo de trabajo. En su obra *El trabajo inmaterial: formas de vida y producción de subjetividad*, se argumenta que el trabajo inmaterial se caracteriza por la producción de formas de vida y la creación de subjetividad, en lugar de productos físicos. Estas formas de vida incluyen el conocimiento, la comunicación y la cultura (Del Valle, 2015).

Acerca del trabajo inmaterial es difícil de medir y cuantificar, lo que lo diferencia de las formas tradicionales de trabajo (Gil García, 2017). No obstante, es esencial pues impulsa la innovación, la creatividad y la generación de valor en sectores como la tecnología, la cultura y la educación (Giordano y Montes Cato, 2012).

Según Lazzarato y Negri (2001) el trabajo inmaterial se caracteriza por varias cualidades distintivas:

1. Inmaterialidad: Como su nombre indica, este tipo de trabajo no produce un producto físico. En lugar de ello, se enfoca en la generación de información, conocimiento o experiencias.
2. Creatividad e Innovación: El trabajo inmaterial a menudo requiere habilidades creativas e innovadoras, ya que implica la generación de ideas y soluciones novedosas.

3. Conectividad: El trabajo inmaterial a menudo se basa en la conectividad y la colaboración. La tecnología digital y las redes sociales han desempeñado un papel fundamental en la facilitación de este tipo de trabajo.

4. Variabilidad: Este tipo de trabajo puede ser altamente variable y diverso. Las tareas pueden incluir desde la creación de contenido digital hasta la gestión de comunidades en línea.

5. Valor inmaterial: El valor generado por el trabajo inmaterial a menudo es intangible y difícil de medir. Puede estar relacionado con la reputación, la influencia, el capital social y otros factores no financieros.

Varios autores contribuyen significativamente al estudio del trabajo inmaterial y realizan importantes aportes para la definición de sus características. Lazzarato (1993) destaca la relación entre el trabajo inmaterial y la economía de la atención, donde la captación y retención de la atención se convierten en recursos valiosos. Además, Hardt y Negri (2002) argumentan que el trabajo inmaterial es una parte integral del sistema global de producción y que la producción inmaterial es una forma de producción biopolítica. El trabajo inmaterial es el núcleo de la economía global y su importancia solo aumentará en el futuro (Hardt y Negri, 2003).

Por su parte, Armand Mattelart se centra en la relación entre la información, la comunicación y el trabajo inmaterial. Su trabajo se enfoca en cómo los medios de comunicación y las tecnologías digitales transforman la naturaleza del trabajo y la producción de información. Se sostiene que el trabajo inmaterial se convierte en una parte esencial de la economía de la información (Mattelart, 2014).

En este sentido, Hardt y Negri (2002) amplían su análisis del trabajo inmaterial y en éste han ubicado al emocional. Así, proponen que es factible:

Distinguir tres tipos de trabajo inmaterial que han puesto al sector de servicios en la cima de la economía informática. El primero participa de una producción industrial que se informatizó e incorporó las tecnologías de la comunicación de una manera que transforma al proceso productivo mismo. La fabricación se considera como un servicio, y el trabajo material de la producción de bienes durables se mezcla con el

trabajo inmaterial, que se hace cada vez más predominante. El segundo es el trabajo inmaterial de las tareas analíticas y simbólicas, que se subdivide en labores de manipulación creativa e inteligente, por un lado y en labores simbólicas de rutina por el otro. Finalmente, el tercer tipo de trabajo inmaterial es el que implica la producción y manipulación de afectos y que requiere el contacto humano (virtual o real), es el trabajo en el modo corporal. Éstos son los tres tipos de trabajo que lideran la posmodernización de la economía global. (Hardt y Negri, 2002, p. 272-273)

El trabajo emocional se refiere a las actividades laborales que implican la gestión de emociones propias y de los demás, así como la construcción y mantenimiento de relaciones interpersonales (Hardt, 1999). Este tipo de trabajo es común en profesiones que requieren empatía, comunicación efectiva y el manejo de situaciones emocionales, como la enfermería, la psicología, la atención al cliente y la enseñanza (Nieto Calleja, 2017). El trabajo emocional a menudo implica ocultar emociones personales o expresar emociones de manera controlada para satisfacer las necesidades de los demás (Nieto Calleja, 2017).

Ambos tipos de trabajo son esenciales para el funcionamiento de la sociedad y la economía, y a menudo no son reconocidos o valorados adecuadamente. La economía contemporánea experimenta un aumento en la importancia del trabajo inmaterial y emocional debido al cambio hacia una economía basada en servicios y la creciente conciencia de la importancia de las habilidades blandas, como la empatía y la inteligencia emocional, en el lugar de trabajo (Wolter et al. 2018; Wong et al. 2015).

Según Zapf (2002), las características clave del trabajo emocional son las siguientes:

1. Gestión de emociones: los trabajadores emocionales deben gestionar y controlar sus propias emociones, así como comprender y responder a las emociones de los demás. Esto es esencial en ocupaciones como la enfermería, el servicio al cliente y la enseñanza.
2. Interacción con el público: el trabajo emocional a menudo implica interactuar con el público, los clientes o los pacientes. La calidad de estas interacciones

puede tener un impacto significativo en la satisfacción del cliente y en la percepción de la calidad del servicio.

3. Normas y expectativas: los trabajadores emocionales a menudo están sujetos a normas y expectativas sobre cómo deben expresar sus emociones en el trabajo. Por ejemplo, se espera que los trabajadores de la industria de la hospitalidad sean amables y sonrientes, incluso si están lidiando con clientes difíciles.

4. Impacto en el bienestar: La gestión constante de las emociones en el trabajo puede tener un impacto en el bienestar psicológico de los trabajadores. Puede ser emocionalmente agotador y llevar al agotamiento profesional.

5. Desigualdades de género: también destaca que el trabajo emocional a menudo recae desproporcionadamente en las mujeres y puede contribuir a la reproducción de desigualdades de género en el lugar de trabajo.

Varios autores realizan contribuciones destacadas al estudio del trabajo emocional, en este sentido, Arlie Russell Hochschild es una de las figuras más influyentes en el estudio del trabajo emocional. Sus investigaciones arrojan luz sobre la manera en que las emociones son una parte fundamental del trabajo en ocupaciones de servicios y cómo esto afecta tanto a los trabajadores como a los clientes (Hochschild, 1979, 2005).

Por su parte Daniel Goleman, aunque es más conocido por su trabajo en inteligencia emocional, también tiene influencia en el estudio del trabajo emocional. Destaca la importancia de la inteligencia emocional en el ámbito laboral (Goleman, 1995, 1998). Además, explica cómo las habilidades emocionales son cruciales en el entorno del trabajo y abordan al bienestar de los trabajadores (Goleman, 1995). En este sentido Alicia Grandey investiga ampliamente el concepto de regulación emocional en el lugar de trabajo. Su trabajo identifica cómo los empleados gestionan sus emociones para cumplir con las expectativas laborales (Grandey, 2000).

Alrededor del trabajo emocional, se proponen diversos modelos teóricos (Nur et al. 2014), uno de ellos, es el modelo de regulación de las emociones. Desde esta perspectiva, el trabajo emocional puede ser descrito como un proceso autorregulado y dinámico en relación con los clientes y los empleados (Gabriel y Diefendorff, 2015). Integra tres componentes básicos: un requisito emocional desde la organización, la regulación de las

emociones en dicha relación y una expresión o comportamiento derivados de la relación cliente-empleado (Grandey y Gabriel, 2015).

En este estudio, el trabajo emocional se conceptualiza como una condición laboral, que incluye los elementos básicos ya planteados desde el modelo de regulación de las emociones (Grandey, 2000; Fishbach, 2003), ajustados al entorno de trabajo del profesor de secundaria dentro de un contexto social de la organización (Côté, 2015; Rodríguez et al. 2017).

Al respecto, la literatura demuestra un papel mediador de la regulación emocional y la exposición a estresores de origen laboral en el desarrollo de depresión y enfermedad física y mental (Compare et al. 2014). Sin embargo, en el caso del trabajo emocional los resultados aún no son consistentes (Rodríguez Martínez et al. 2018). Hay que considerar que el trabajo emocional del docente puede dividirse sólo en algunas estrategias de actuación, sería ilusorio, debido a que no todas las expresiones se autorregulan como un mecanismo consciente (Grandey y Gabriel, 2015). Además, es posible que no exista un único perfil en riesgos psicosociales del docente (Rodríguez Martínez et al. 2018).

Las altas cargas de trabajo, el constante manejo de la conducta de los alumnos dentro del aula y la dificultad de las materias impartidas, son un común denominador de la profesión (González et al. 2008; Mazer et al. 2014). Sin embargo, todavía hay que pensar en estudios cualitativos y longitudinales que den cuenta del fenómeno de las emociones en el ámbito educativo y su relación con la salud del docente (Rodríguez Martínez et al. 2018). Sobre todo, porque el efecto negativo de condiciones emocionalmente estresantes o altamente demandantes en el trabajo prueban su relación con la mala salud y el deterioro de la calidad de vida a causa de ésta (Phillips et al. 2007; Wong et al. 2015), y así contribuir con líneas de intervención efectiva para esta población en riesgo.

1.2.1 Conceptos ordenadores para la investigación

Como siguiente punto, el lector puede encontrar la problematización que se realizó de los conceptos ordenadores y cómo estos se vinculan con los instrumentos de recolección

de datos que ayudaron a conocer el proceso de trabajo de los docentes y el efecto de los factores de riesgo que este genera (figura 1).

- Mercado de trabajo: para analizar el ingreso, capacitación, permanencia, relaciones sociales, significados, condiciones laborales y grupos o segmentos que conforman su sector.
- Proceso de trabajo: permite analizar las características particulares del trabajo docente y analizar las diferentes dimensiones que analizan el proceso de trabajo.
- Tiempo de trabajo: concepto que permite hablar de jornada, tiempo de trabajo y tiempo de no trabajo del docente.
- Control y resistencia: dimensiones que son analizadas en busca de explicar cómo se configura el control sobre el proceso de trabajo.
- Organizaciones: para analizar las funciones administrativas solicitadas por las instituciones.

Figura 1

Campo organizacional y mecanismo del proceso del trabajo.

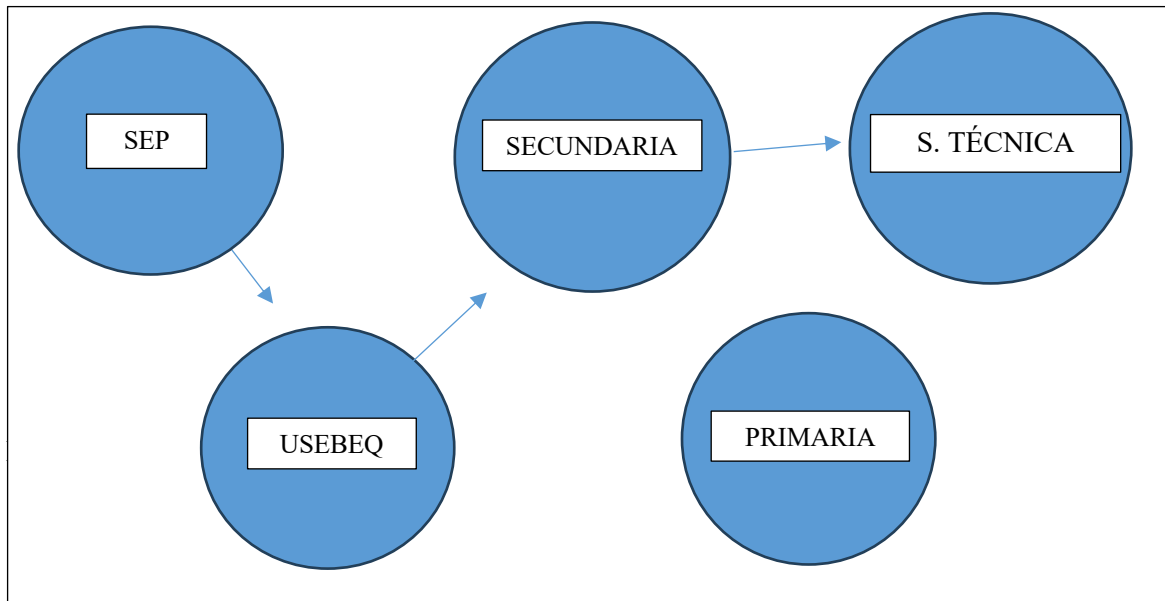
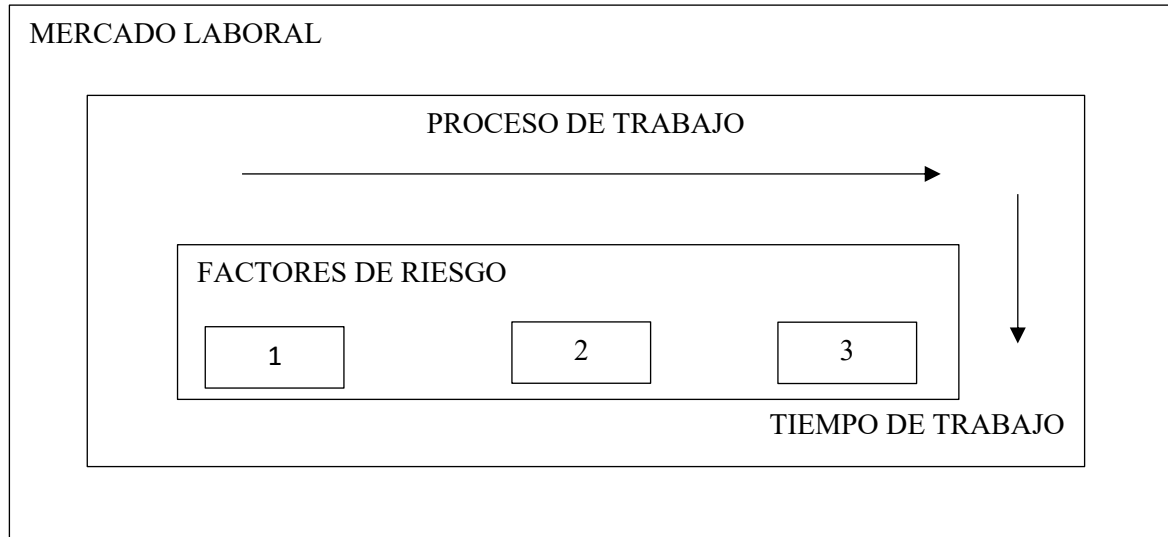


Figura 2*Mecanismo del proceso de trabajo*

1.3 Factores de riesgo psicosocial en el trabajo

El enfoque y la perspectiva psicosocial se presentan como la construcción de un modelo de intervención e investigación que reclama una perspectiva transdisciplinar (Villa Gómez, 2012). Constituye la posibilidad de un diálogo abierto y riguroso con profesionales y científicos de diversas áreas; así como de esfuerzos cada vez más articulados, a manera de procesos que involucren a las personas, a las comunidades, a la sociedad y al Estado (Villa Gómez, 2012).

El *paradigma de lo psicosocial* establece interdependencia entre lo psicológico y lo social. En la perspectiva psicológica se ubican los recursos internos de la persona, como el proyecto de vida, la creatividad, el sentido del humor, la inteligencia, la experiencia, la motivación al logro, entre otros (Medina et al. 2007). Desde lo social se hallan las interacciones entre los diferentes ámbitos de socialización (Quintana-Abello et al. 2018).

En este sentido, Villa Gómez (2012) precisa que lo psicosocial es un concepto abierto, portador de significados, sentidos, marcos y esquemas de interpretación de la realidad de un sujeto humano. Al respecto Neffa (2015) indica que:

El término «psicosocial» se emplea hoy, de forma general, para referirse a la interacción entre varios factores que provocan perturbaciones en los mecanismos psíquicos y mentales: los factores de riesgo psicosociales en relación con la condición de empleo, la organización de la empresa y su entorno social, las relaciones sociales y laborales con los compañeros de trabajo, los subordinados y la jerarquía, así como con otras instancias: 1) con la empresa u organización, pero sin prestar servicios en el lugar de trabajo, 2) los clientes o usuarios del servicio, y 3) personas ajenas a la empresa u organización pero que actúan sobre ellas”. (Neffa, 2015, p. 104)

Lo psicosocial deja de ser un enfoque exclusivo de los campos social y comunitario, para considerarse como una mirada integradora posible de aplicar a otras áreas como la educación o el trabajo (Alvis Rizo, 2009). De esta manera, los conceptos con los cuales se analiza lo que actualmente se conoce como riesgos psicosociales en el trabajo (*RPST*) evolucionan desde la crisis de los años 1970 (Neffa, 2015).

Para los epidemiólogos los factores de riesgo son aquellos que demuestran un efecto sobre la salud a partir de estudios longitudinales etiológicos (Neffa, 2015). Los psiquiatras definen los *RPST* a partir de la lista de síndromes psiquiátricos establecidos en la Clasificación Internacional de Enfermedades (*CIM versión 10*) o en el Manual *DSM-IV* que se utilizan para la investigación en psiquiatría (Neffa, 2015).

Los psicólogos sitúan el problema de los *RPST* en un plano más amplio y al referirse a la violencia, el acoso moral u hostigamiento y el acoso sexual, señalan su naturaleza moral, el daño psíquico que provoca el acosador, quien a menudo es finalmente, víctima de sus características de personalidad (Neffa, 2015).

Progresivamente, desde los albores del siglo XXI se construye una visión más completa y profunda de las condiciones y medio ambiente de trabajo (*CyMAT*), integrada con el aporte de psicólogos, sociólogos, médicos del trabajo, administradores, economistas y ergónomos (Neffa, 2015). Una definición preliminar sobre los *RPST* podría ser la siguiente:

Se identifican como los riesgos para la salud mental, física y social generados por las condiciones de empleo y los factores organizacionales y relacionales, susceptibles de interactuar con el funcionamiento psíquico y mental, con impactos sobre la organización o empresa donde estos se desempeñan”. (Neffa, 2015, p. 109)

El impacto de los riesgos en los trabajadores depende del tiempo de exposición, frecuencia, disposición de recursos extra-profesionales, nivel de formación, de información, de calificaciones profesionales, apoyo social y técnico (Neffa, 2015). En este sentido, se delimitan como concepto de *RPST* el conjunto de factores de riesgo para la salud que se originan en la organización del trabajo y generan respuestas de tipo fisiológico, emocional, cognitivo y conductual denominados como respuestas de estrés (Neffa, 2015).

Además, se pueden medir como bajo, medio y alto, como describen Espín et al. (2020). Esta clasificación se puede medir en cualquier ámbito, desde el desempeño en el trabajo, carga y ritmo de trabajo, liderazgo, control, organización, apoyo, soporte, estabilidad laboral, adicción al trabajo, la doble presencia familiar y laboral, salud del trabajador, incluso acoso sexual (Hernández de la Cruz y Sánchez García, 2023).

En tal sentido, Hernández de la Cruz y Sánchez García (2023) afirman que las condiciones que influyen en que aparezca el estrés laboral, afectan la salud. Por tanto, se debe exigir la revisión de leyes que favorezcan la identificación, evaluación, intervención, monitoreo de factores psicosociales; con el diseño de los instrumentos necesarios.

Para el Comité Mixto OIT-OMS (1973) los factores de riesgo psicosocial en el trabajo abarcan las interacciones entre el medio ambiente laboral, las características de las condiciones de trabajo, las relaciones entre los trabajadores y la organización, las características del trabajador, su cultura, sus necesidades y su situación personal fuera del trabajo. Se asocian como variables principales en los factores de riesgo psicosocial la demanda psicológica y el esfuerzo, estrés, las exigencias emocionales, autonomía del trabajo y las relaciones sociales que se establecen en el contexto laboral (Neffa, 2015).

Los *RPST*, aluden a las condiciones directamente relacionadas con la organización del trabajo, el contenido del puesto, la realización de la tarea e incluso con el entorno (Gil-Monte, 2009), que contribuyen al deterioro de la salud y la calidad de vida laboral. Cuando

los factores psicosociales presentes en el trabajo representan una condición desfavorable para el individuo, entonces se habla de riesgos psicosociales (Gil-Monte, 2010).

1.4 Los riesgos psicosociales en el trabajo del docente rural

Los riesgos psicosociales según el Diario Oficial de la Federación, Capítulo Primero, Disposiciones generales (2014), son aquéllos que pueden provocar trastornos de ansiedad, no orgánicos del ciclo sueño-vigilia y de estrés grave y de adaptación, derivados de la naturaleza de las funciones del puesto de trabajo, el tipo de jornada laboral y la exposición a acontecimientos traumáticos severos o a actos de violencia laboral, por el trabajo desarrollado.

Desde esta perspectiva, los factores psicosociales de riesgo al presentar la probabilidad de dañar la salud física y psicológica son negativos, y se asocian con otros factores que provienen de una relación del trabajador y sus funciones laborales. La docencia, en el contexto mexicano, asume la responsabilidad de transmitir el conocimiento por medio del profesor, en un entorno que incluye muchas horas de sedentarismo, una buena cantidad de esfuerzo cognitivo y el involucramiento emocional fuera y dentro de la organización (Reyes et al. 2012).

El profesorado, es un colectivo muy heterogéneo que dedica gran parte de sus horas de trabajo en actividades de enseñanza, investigación y tareas de gestión (Ver et al. 2010). Además, enfrenta la implementación de nuevas exigencias curriculares, el incremento en la matrícula y la continua profesionalización del docente (Silas, 2017).

Los riesgos psicosociales en docentes se refieren a los factores relacionados con el entorno laboral y las interacciones sociales que pueden tener un impacto negativo en la salud mental y el bienestar de los profesionales de la educación (Neffa, 2015). Estos riesgos pueden variar según el país (Abramowski, 2018), el nivel educativo y otros factores, pero algunos de los riesgos psicosociales comunes que enfrentan los docentes, según Caldo (2014) incluyen:

- Carga de trabajo excesiva: los docentes a menudo enfrentan una carga de trabajo intensa, que incluye la planificación de lecciones, la evaluación de estudiantes, la

gestión del aula y la burocracia escolar. Esto puede llevar a altos niveles de estrés y agotamiento.

- Ambiente de trabajo adverso: la falta de recursos, la infraestructura deficiente, la falta de apoyo administrativo y la violencia en el aula pueden crear un ambiente de trabajo adverso que afecta la salud mental de los docentes.
- Relaciones interpersonales conflictivas: los docentes pueden enfrentar conflictos con estudiantes, padres de familia o colegas, lo que puede generar estrés y ansiedad.
- Falta de reconocimiento y valoración: la falta de reconocimiento y valoración por parte de la sociedad, los padres y los responsables de la toma de decisiones puede llevar a la desmotivación y la insatisfacción laboral.
- Inseguridad laboral: la inestabilidad laboral, la falta de contratos a largo plazo y la posibilidad de cambios constantes en el sistema educativo pueden generar incertidumbre y ansiedad.
- Dificultades en la conciliación trabajo-familia: la carga de trabajo y las demandas del trabajo docente a menudo dificultan la conciliación entre la vida laboral y la vida familiar, lo que puede aumentar el estrés.
- Riesgos relacionados con la exposición a problemas de los estudiantes: los docentes pueden estar expuestos a situaciones difíciles, como el acoso escolar, el abuso infantil o la falta de recursos para ayudar a estudiantes con necesidades especiales, lo que puede afectar su bienestar emocional.
- Presión por el rendimiento académico: los docentes pueden enfrentar una presión constante para que los estudiantes alcancen ciertos estándares de rendimiento académico, lo que puede generar estrés y ansiedad.

Es importante que las instituciones educativas y las autoridades tomen medidas para abordar estos riesgos psicosociales y promover un entorno de trabajo saludable para los docentes (Aldrete Rodríguez et al. 2012; Bogoya Caviedes y Prado Delgado, 2024). Esto puede incluir programas de apoyo psicológico, formación en habilidades de manejo del estrés, la reducción de la carga de trabajo, la promoción de un ambiente de trabajo respetuoso y la valoración del trabajo de los docentes. La salud mental de los docentes es

fundamental para su capacidad de proporcionar una educación de calidad a los estudiantes (Casia Monroy, 2024; Compare et al. 2014; Espín et al. 2020).

1.5 Condiciones extralaborales

La enseñanza en la secundaria rural implica una serie de condiciones extralaborales, las que son descritas por Neffa (2015):

- Cargas familiares: los docentes pueden experimentar estrés adicional debido a responsabilidades familiares, como el cuidado de hijos o familiares enfermos.
- Problemas de salud personal: las condiciones médicas preexistentes, como enfermedades crónicas, pueden aumentar la vulnerabilidad a los riesgos psicosociales.
- Problemas financieros: las dificultades económicas, como las deudas, pueden generar estrés y ansiedad que afectan la salud mental.
- Apoyo social insuficiente: la falta de una red de apoyo sólida fuera del trabajo puede contribuir a la carga emocional de los docentes.
- Conflictos personales: problemas personales, como conflictos familiares o problemas de relación, pueden generar estrés y preocupación que afectan el bienestar psicológico.

1.6 Condiciones intralaborales

Igualmente, Neffa (2015) describe que las condiciones intralaborales son:

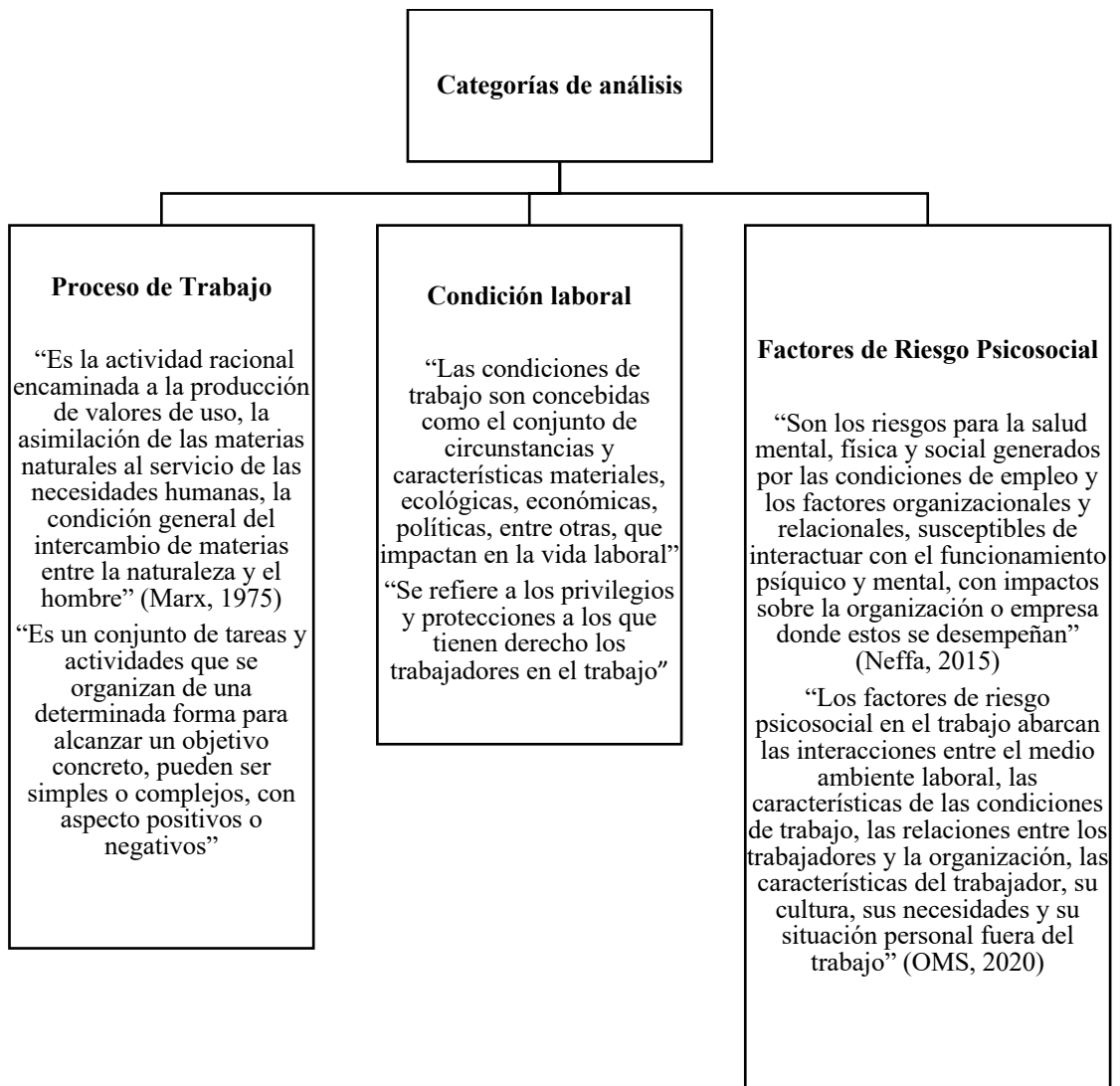
- Sobrecarga de trabajo: las altas cargas de trabajo, incluyendo la corrección de exámenes, la planificación de lecciones y las reuniones, pueden llevar a agotamiento y estrés.
- Presión del tiempo: los plazos ajustados y la presión por completar tareas dentro de un período de tiempo limitado pueden aumentar el estrés y la ansiedad.

- Violencia y comportamiento disruptivo en el aula: los docentes pueden verse expuestos a comportamientos problemáticos de estudiantes, lo que puede afectar su bienestar emocional.
- Falta de reconocimiento y apoyo: la falta de reconocimiento por parte de la dirección de la escuela y la sociedad en general, así como la falta de apoyo en términos de recursos y formación, puede contribuir a la insatisfacción laboral.
- Falta de autonomía: la falta de control sobre la toma de decisiones en el aula o la falta de participación en la planificación curricular pueden generar insatisfacción laboral.
- Cambios constantes en las políticas educativas: la inestabilidad en las políticas educativas y las reformas frecuentes pueden generar incertidumbre y estrés en los docentes.

Es importante reconocer que tanto las condiciones extralaborales como las intralaborales pueden interactuar y aumentar el riesgo de problemas de salud en los docentes.

1.7 Categorías de análisis

Teniendo en cuenta los referentes teóricos que se identifican en los epígrafes anteriores, a continuación, se precisan las categorías de análisis que guían el estudio: proceso de trabajo, condiciones laborales y factores de riesgo psicosocial.

Figura 3*Principales categorías de análisis*

Fuente: Elaboración propia.

Capítulo II. Aproximación metodológica

2.1 La perspectiva del estudio cualitativo

Galeano (2012) afirma que la investigación social cualitativa se sostiene en una mirada comprensiva y profunda de la realidad que aparece como resultado de un proceso histórico de construcción de la información. Para ello se parte de la lógica de los actores sociales que intervienen en el contexto de investigación y desde lo interno del escenario (Galeano, 2012). Adquiere valor la singularidad y la particularidad de cada proceso social donde lo subjetivo y experiencial cobra relevancia.

Otra de las características que distinguen este enfoque se centra en las interacciones sociales de los participantes, su contexto local de desarrollo, la cotidianidad y los procesos culturales de los sujetos (Galeano, 2012). El enfoque cualitativo permite la construcción de argumentos científicos desde la subjetividad de sus participantes.

El estudio de caso cualitativo se identifica como un diseño de investigación multidisciplinario, y como una estrategia de investigación social cualitativa, con amplia aplicación para los contextos educativos (Galeano, 2012). El estudio de caso se define por el interés en los casos individuales, por lo que se puede aprender de cada uno y no por las técnicas individuales de investigación que se emplean.

Por su parte, Simons (2009) contrasta varias definiciones sobre el estudio de caso y se constatan como características la particularidad de estas investigaciones, su singularidad, la complejidad, la comprensión de las relaciones sociales y contextos de los participantes. Se señalan además su carácter singular, descriptivo y heurístico a partir de múltiples fuentes de datos (Simons, 2009). La conceptualización del estudio de caso, se asume como una indagación empírica para comprender los fenómenos desde su contexto o escenario real. De esta manera, se toma la definición de Simons (2009):

El estudio de caso es una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto “real”. Se basa en la investigación, integra diferentes métodos y se guía por las pruebas. La finalidad primordial es generar una

comprensión exhaustiva de un tema determinado (por ejemplo, en una tesis), un programa, una política, una institución o un sistema, para generar conocimientos y/o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad. (Simons, 2009, p. 13)

Además, Simons (2009) ofrece una tipología de estudio de caso, en la que los define como: intrínseco, cuando el caso se estudia por el propio interés del investigador; instrumental: cuando responde a un tema o pregunta de la investigación que deriva en el logro de otros objetivos; y el colectivo: cuando integra varios casos y se ofrece un análisis integral de todos los elementos.

2.2 Método: Estudio de caso cualitativo

El estudio de caso es una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto real. Se basa en la investigación, integra diferentes métodos y se guía por las pruebas. La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado (por ejemplo, en una tesis), un programa, una política, una institución o un sistema, para generar conocimientos y/o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad (Simons, 2009).

Se denominan características y condiciones para el estudio de caso la individualidad a partir de una conquista creativa, discursivamente estructurada, históricamente contextualizada y socialmente producida, reproducida y transmitida. Además, Galeano (2012) formula que la particularidad se establece a partir de un conocimiento de la realidad construido a partir del contexto social de sus participantes.

De acuerdo con Simons (2009) los estudios de caso intrínseco, instrumental y colectivo constituyen alternativas en el diseño. Para los fines de la investigación se empleó el estudio de caso colectivo o múltiple con la intención de tener un acercamiento a un número mayor de docentes y así poder realizar un análisis más amplio. Esta alternativa permite resolver y explicar las preguntas planteadas para esta investigación, dado que se

trata de un método apropiado para su desarrollo en una etapa de madurez investigadora, al exigir un equilibrio complejo entre el dominio de marcos teóricos, la descripción y el análisis contextual.

Los estudios de caso se clasifican en descriptivos e interpretativos, de acuerdo con los niveles de desarrollo del estudio y sus resultados (Simons, 2009). El presente estudio utilizó la clasificación descriptiva, porque este tipo de estudio de caso presenta un informe detallado de la situación que es objeto de estudio, sin fundamentación teórica previa; no se guían por generalizaciones, ni se interesan en formular hipótesis generales, su utilidad radica en aportar información básica sobre el tema de investigación.

2.3 Población y muestra

Los participantes fueron los docentes de zona rural que ejercen su trabajo en escuelas secundaria públicas, entre un rango de 25 y 55 años con los que se pudo trabajar bajo un consentimiento informado, para que cada uno de ellos se sintiera respaldado y así resolver los objetivos de esta investigación.

2.4 Técnicas de investigación

Las técnicas que se utilizaron para esta investigación son: la entrevista semiestructurada, la observación no participante e investigación documental, cada una de ellas es utilizada para estudios cualitativos, por tal motivo, son coherentes con la perspectiva adoptada en esta investigación.

2.4.1 Entrevista semiestructurada

El proceso de entrevista no es sencillo, por lo que convertirse en un buen entrevistador puede ser una tarea compleja. Para efectuar una entrevista eficaz se requiere

de mucha preparación y entrenamiento. Por ello, antes de realizar una entrevista es conveniente plantearse los objetivos a alcanzar y elaborar una guía de preguntas o de aspectos que oriente al investigador durante el desarrollo de esta. De esta manera se evita que algo pueda ser olvidado, y ayuda a seguir un orden adecuado y lógico en la conversación.

El propósito de la entrevista que se diseñó es identificar los factores de riesgo psicosocial a los cuales están expuestos los docentes de secundaria del sector rural del Municipio de Pedro Escobedo (Anexo 1). Esto permitió contribuir a las discusiones sobre el tema con la teoría revisada previamente, con fin de seguir trabajando para la identificación y explicación de los efectos que causan en el proceso de trabajo de los sujetos. Las respuestas de esta entrevista son totalmente anónimas y se utilizaron únicamente con fines investigativos.

2.4.2 Observación no participante

La observación no participante se caracteriza por llevar a cabo el estudio de la materia u objeto estudiado sin participar con él (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). De este modo, se busca conseguir la mayor objetividad posible, pues al no participar de forma activa con lo que se estudia, se puede observar en su estado natural sin que el investigador pueda alterar su naturaleza mediante el simple hecho de estudiarlo. La observación no participante presenta una mayor objetividad y favorece el estudio en cuestión. Se identifican como limitaciones la comprensión profunda de las razones detrás del comportamiento observado, ya que no tiene la oportunidad de interactuar con los miembros del grupo investigado.

En este tipo de observación se pueden distinguir dos tipos de estudio: la observación directa y la observación indirecta. Para esta investigación se llevó a cabo la observación no participante indirecta, dado que el estudio del objeto se realizó a partir de documentación relacionada con dicho objeto, documentos literarios, fotografías, trabajos de investigación anteriores, o cualquier otro tipo de documentación relacionada con el objeto investigado.

2.4.3 Investigación documental

Se muestra el recorrido de campo realizado en ambas secundarias técnicas. Se ofrece en imágenes el recorrido de campo con registro fotográfico (Anexo 2).

2.5 Consideraciones éticas

Los estudios de caso habitualmente analizan problemas que son de interés general, pero que tocan con la interioridad de los sujetos participantes. Sobre la información que los sujetos poseen no existen derechos previos del investigador, quien puede lograr con ellos sólo acuerdos y negociaciones. Los investigadores cualitativos son huéspedes de espacios privados, su comportamiento debe acomodarse a esta circunstancia y observar el código ético muy estrictamente (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Asegurar la confidencialidad y el anonimato, no transgredir los límites acordados con ellos, no abordarlos en situaciones que no les permitan tener control sobre lo que dicen o hacen, son asuntos que deben tenerse siempre presentes. Es imperativo tomar todo tipo de precauciones con el fin de minimizar los riesgos inherentes a este tipo de trabajo, por tal razón en esta investigación se requirió el consentimiento informado de cada participante de ambas secundarias. Se ofrecen en el apartado de “Anexos” los protocolos de Consentimiento informado de los participantes.

2.6 Validez y confiabilidad

Galeano (2012) afirma sobre la validez del estudio de caso por su autenticidad centrada en los participantes. El investigador se destaca por sus habilidades persuasivas, corresponsabilidad, contrastación de datos, accesibilidad y ofrece la oportunidad para replicar con estudios confirmatorios o comparativos. Sobre el análisis de los datos Pérez (1994) declara que la conceptualización resulta esencial a partir de ideas generales o conceptos claves salidos del estudio.

El estudio se llevó a cabo en dos secundarias del Municipio de Pedro Escobedo, ubicado en el Estado de Querétaro dado que aún es considerado predominantemente rural por varias razones relacionadas con su estructura económica, demográfica y geográfica:

Imagen 1

Ubicación de Pedro Escobedo dentro del Estado de Querétaro.



Fuente: Inventario físico de los recursos minerales del Municipio de Pedro Escobedo, Qro.

1.- Dependencia de actividades agropecuarias: Una de las principales razones por las que Pedro Escobedo se considera rural es la preeminencia de las actividades agropecuarias. El Municipio es reconocido por su producción agrícola, en especial cultivos de maíz, frijol, sorgo y otros productos del campo. También destaca la ganadería, con la cría de bovinos, porcinos y aves. Esta dependencia del sector primario, característica típica de áreas rurales, sigue siendo una de las principales fuentes de empleo y de ingresos para su población.

2.- Baja densidad poblacional: según el último censo de 2020, la población de Pedro Escobedo es de aproximadamente 82 000 habitantes, distribuidos en un área de 377 km². Aunque ha habido un crecimiento poblacional en los últimos años, la baja densidad y la dispersión de la población en comunidades pequeñas alrededor de su cabecera municipal sigue siendo una característica rural. En comparación con áreas urbanas más densas como la capital del Estado, Santiago de Querétaro, Pedro Escobedo presenta una distribución más rural y menos concentrada.

3.- Falta de infraestructura urbana completa: Aunque la cabecera municipal y algunas comunidades cercanas han experimentado mejoras en infraestructura, como carreteras y servicios básicos, muchas localidades dentro del Municipio aún carecen de servicios de infraestructura completa (redes de agua potable, drenaje, transporte público adecuado). La falta de acceso a ciertos servicios, especialmente en zonas alejadas de la cabecera, refuerza su carácter rural.

4.- Estructura económica limitada: A pesar de estar cerca de Querétaro, que es un importante centro industrial y de servicios, Pedro Escobedo ha alcanzado un nivel de diversificación económica significativo. Aunque hay algunas industrias y comercios, el Municipio no cuenta con el mismo nivel de desarrollo industrial que otras regiones más urbanizadas. La economía local sigue centrada en sectores tradicionales, lo que mantiene su perfil rural.

5.- Desarrollo desigual: El Municipio está en una zona de transición entre áreas urbanas e industriales y regiones más rurales del Estado. Si bien Pedro Escobedo ha recibido inversiones en infraestructura vial, el desarrollo es desigual, con áreas que permanecen más rezagadas en términos de modernización y urbanización.

2.7 Triangulación de la información

La triangulación es la estrategia de validación de los datos más empleada y conocida por los investigadores sociales. La triangulación permite comparar la perspectiva de los investigadores, limitar el sesgo de estos durante el proceso y aumentar la validez de los resultados. Para ello se diferencia la triangulación de métodos, de sujetos, de espacio y tiempo. La triangulación de métodos se refiere al cotejo de información obtenida a través de una técnica, en tanto, la triangulación de sujetos se encarga de contrastar los puntos de vista de los miembros de la comunidad estudiada (Hernández-Sampieri et al. 2014).

Con la triangulación de espacios y tiempos se aplican las técnicas de recogida de información desde diferentes espacios y tiempos, ello permite comprobar si los resultados obtenidos son consistentes tal y como se realizó en este estudio. El uso de la triangulación implica combinar diversas fuentes, técnicas de recolección de información, técnicas de análisis y el tipo de participantes para que permita contrastar la información (Galeano, 2012).

En este caso, se trianguló la información mediante las diferentes técnicas empleadas: la entrevista, la observación no participante y la investigación documental. Además se contrastaron las diferentes respuestas de los sujetos entrevistados, así como los resultados obtenidos en cada secundaria.

2.8 Limitaciones y ética en la investigación

Varios autores (Martínez Carazo, 2006; Ramírez Sánchez et al. 2019; Stott y Ramil, 2014; Yacuzzi, 2005) hacen énfasis en que el estudio de un caso es una tipificación de otros casos, como una exploración que conduce a la necesidad de realizar estudios generalizadores, o como una fase previa y ocasional en la construcción de teoría. Se identifican como limitaciones para el estudio de caso:

- No permite generalizar los resultados a otros contextos y escenarios, pues los resultados muestran una relación directa con los participantes como sujetos únicos e irrepetibles.
- Puede haber reacciones negativas en relación con los informes escritos, y tensiones entre la publicación de los resultados y la necesidad de preservar el anonimato.

Para la investigación se establecieron como algunas de las limitaciones el calendario y tiempo de acceso a las dos secundarias establecido por la Unidad de Servicios de Educación Básica en el Estado de Querétaro (USEBEQ) para realizar las entrevistas y con mayor problemática el realizar la observación dentro de las instalaciones.

2.9 Matriz analítica

Tabla 1

Matriz analítica del proceso de investigación

Objetivo General	Objetivos específicos	Preguntas	Marco teórico	Hipótesis	Conceptos Ordenadores	Metodología
Conocer el proceso de trabajo de los docentes de secundaria técnica rural pública y explicar el efecto de los factores de riesgo psicosocial que este proceso conlleva dentro del ciclo escolar 2020-2021 y 2021-2022.	Identificar y entender las estructuras y acciones que intervienen en la construcción del proceso de trabajo.	¿Cuál es el proceso de trabajo del docente de secundaria y cómo impactan los factores de riesgo psicosocial al llevarlo a cabo?	Trabajo No Clásico (De la Garza Toledo, 2012)	<p>Hipótesis 1: El conocimiento sobre el proceso de trabajo de los docentes de secundaria técnica rural pública podría contribuir a explicar el efecto de los factores de riesgo psicosocial que este proceso conlleva.</p> <p>Hipótesis 2: La pandemia provocada por la COVID-19 profundizó la propagación de factores de riesgo</p>	Mercado de trabajo	<p>Se utilizó la perspectiva cualitativa: Estudio de caso con enfoque no probabilístico en forma de nieve.</p> <p>TÉCNICAS: Entrevista semiestructurada. Observación no participante. Investigación documental.</p> <p>Criterios de la muestra:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ser docente en un sector rural. - Práctica docente en el nivel básico (secundaria)
	Explicar el efecto que tienen los factores de riesgo psicosocial en el proceso de	¿Qué tanto ha influido la pandemia en la propagación de estos factores como la carga de trabajo, el	Trabajo inmaterial (Lazzarato, 1990)		Proceso de trabajo	
			Trabajo emocional		Jornada y tiempo de trabajo	

	trabajo del docente rural y sus afectaciones en las condiciones laborales.	tiempo de trabajo, mercado de trabajo, resistencia y qué medidas se han tomado al respecto?	(Hochschild) Riesgos psicosociales en el trabajo (Neffa, 2015)	psicosocial como son: la carga de trabajo, el tiempo de trabajo y estrés. Esta situación repercute desfavorablemente en la salud de los docentes.	Control y resistencia	<ul style="list-style-type: none"> - Zona de trabajo: Municipio de Pedro Escobedo y sus comunidades - Edad: 25-55 años - Sexo: hombres y mujeres - Firma de la carta de consentimiento informado - Confidencialidad - Recorrido de campo - Registro fotográfico. - Grabaciones de voz.
	Entender y explicar las relaciones que se desarrollan entre el proceso de trabajo del docente rural.	¿Cómo las relaciones con alumnos, otros docentes e instituciones han afectado en su proceso de trabajo del docente rural?			Organizaciones	

2.10 Hipótesis de investigación

Hipótesis 1:

El conocimiento sobre el proceso de trabajo de los docentes de secundaria técnica rural pública podría contribuir a explicar el efecto de los factores de riesgo psicosocial que este proceso conlleva.

Hipótesis 2:

La pandemia provocada por la COVID-19 profundizó la propagación de factores de riesgo psicosocial como son: la carga de trabajo, el tiempo de trabajo y estrés. Esta situación repercute desfavorablemente en la salud de los docentes.

Capítulo III. El objeto de investigación

3.1 Descripción de las Secundarias Técnicas estudiadas

Espacio: En el Municipio de Pedro Escobedo, Querétaro; dentro de dos de sus comunidades (La Lira y la D). Una de las secundarias cuenta con 10 maestros y la otra con 12. Estos docentes son los sujetos de estudio donde se llevó a cabo la investigación.

Universo: Este universo se compone por docentes de nivel secundario en el Municipio de Pedro Escobedo, con un total de 216 docentes establecidos en 14 secundarias y telesecundarias.

Muestra: Esta investigación se llevó a cabo solo con los docentes de dos secundarias rurales públicas del Municipio de Pedro Escobedo. Esto con el objetivo de llevar a cabo el análisis con los instrumentos propuestos.

Criterios de inclusión de la muestra

- Ser docente en un sector rural
- Práctica docente en el nivel básico (secundaria)
- Zona de trabajo: Municipio de Pedro Escobedo y sus comunidades
- Edad: 25 - 55 años
- Sexo: hombres y mujeres
- Firma de la carta de consentimiento informado
- Confidencialidad

Localización de la zona

El Municipio Pedro Escobedo es uno de los 18 Municipios del Estado de Querétaro, en México. Su cabecera es la localidad de Pedro Escobedo. Es el único Municipio de Querétaro completamente rodeado por otros Municipios del Estado, los demás tienen colindancia con otros Estados. Se localiza al sur del Estado, se encuentra entre las coordenadas geográficas 20°35' y 20°21' de latitud Norte y 100°4' y 100°19' de longitud Oeste. La cabecera municipal se encuentra a 31 km de la capital del Estado.

Imagen 2

Ubicación del Municipio de Pedro Escobedo



Fuente: Wikipedia Web.

En el Municipio Pedro Escobedo existen un total de 24 localidades, con un total de 56,553 habitantes” (INEGI y Catálogo de Claves de Entidades Federativas y Municipios). En estas comunidades existen 14 secundarias, con 216 docentes establecidos en las mismas, con las que se focalizó y delimitó el objeto de estudio y la muestra a estudiar.

3.2 Secundaria Técnica No. 20 “Enrique Erro”

Imagen 3

Comunidad de “La D” en el Municipio de Pedro Escobedo, Querétaro.



Fuente: *Google Maps*

3.2.1 Ubicación espacial y temporal de la ST20

La localidad de “La D” está situada a 7.2 kilómetros de la cabecera del Municipio de Pedro Escobedo dentro del Estado de Querétaro. Tiene 4,380 habitantes. Dentro de todas las comunidades del Municipio, ocupa el número 5 en cuanto a número de habitantes.

La ST20 es una secundaria pública, fundada en el año 1986, imparte cursos a nivel de educación básica, cuenta con 12 aulas repartidas en distintos espacios, con una plantilla docente de 10 maestros.

Imagen 4

Camino para llegar a la ST20 en la comunidad de “La D”

**Imagen 5**

Entrada a la ST20



Imagen 6

Entrada al área directiva de la ST20

**Imagen 7**

Salones de la ST20

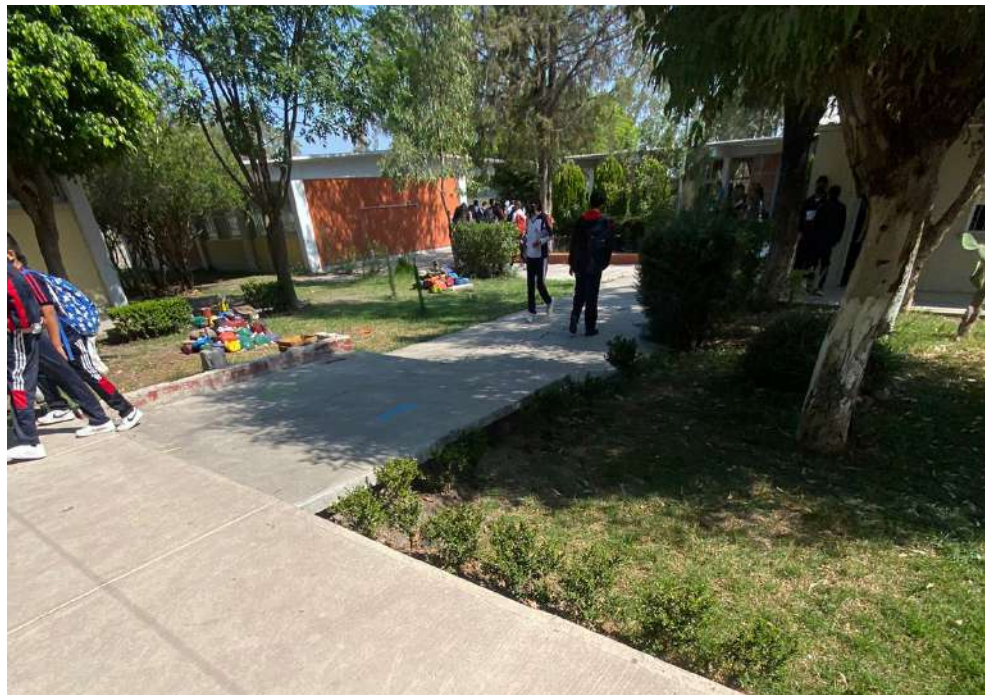


Imagen 8

Zona de receso de la ST20

**Imagen 9**

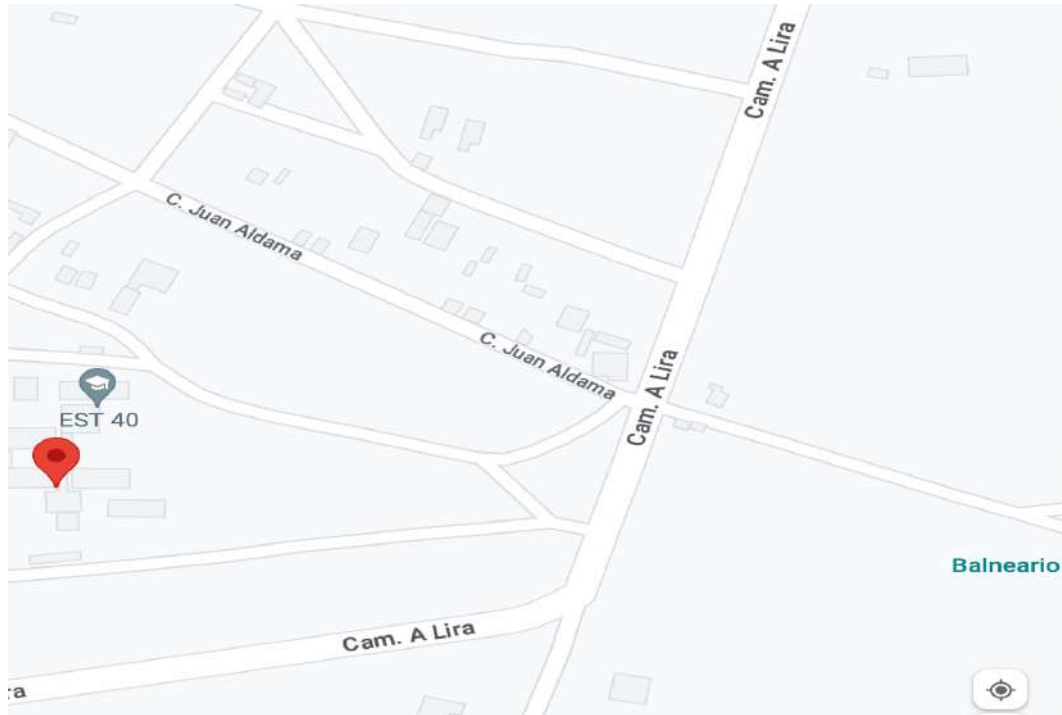
Pasillos a salones de la ST20



3.3 Secundaria Técnica No. 40 “Federico Figueroa”

Imagen 10

Comunidad de “La Lira” en el Municipio de Pedro Escobedo, Querétaro.



Fuente: Google Maps.

3.3.1 Ubicación espacial y temporal de la ST40

La localidad de “La Lira” está situado a 3.3 kilómetros de la cabecera del Municipio de Pedro Escobedo dentro del Estado de Querétaro. Tiene 9,705 habitantes. Dentro de todas las comunidades del Municipio, ocupa el número 1 en cuanto a número de habitantes.

La ST40 es una secundaria pública fundada en el año 1995, imparte cursos a nivel de educación básica, cuenta con 17 aulas repartidas en distintos espacios, con una plantilla docente de 12 maestros.

Imagen 11

Camino para llegar a la ST40 en la comunidad de “La Lira”.

**Imagen 12**

Entrada a la ST40



Imagen 13

Áreas comunes en la ST40

**Imagen 14**

Salones de la ST40



Imagen 15

Docente entrevistado en la ST40



Todas las imágenes de este capítulo fueron tomadas durante el periodo de trabajo de campo en las secundarias ST20 y ST40.

3.4 Trabajo de campo realizado en el Municipio de Pedro Escobedo

Se entrevistó a docentes que pertenecieran a las secundarias técnicas No. 20 y 40, a partir de los criterios de inclusión y la disposición por participar en la investigación. Además, la selección de la muestra fue no probabilística en cadena de bola de nieve, se realizaron las entrevistas a docentes de nivel secundario que se encontraran activos o que hayan dado clases de manera regular en alguna de las secundarias seleccionadas.

Capítulo IV. Resultados de la investigación del proceso y condiciones laborales de los docentes

En este capítulo se presentan los resultados generales de la investigación, donde se expone la actualidad laboral de los docentes rurales de nivel básico en el Municipio de Pedro Escobedo dentro de dos secundarias técnicas de las comunidades de La Lira y “La D”. La exposición de los hallazgos se estructura en varias etapas para ofrecer una comprensión integral.

Primero, se muestra un análisis visual de los datos a través de las herramientas de codificación del software *ATLAS.ti*, revelando las principales conexiones conceptuales y frecuencias temáticas. A continuación, se exponen los datos sociodemográficos de los docentes entrevistados para contextualizar el perfil de los participantes.

Posteriormente, se da paso a la fase cualitativa, donde se profundiza en el análisis de los testimonios. Los resultados se organizan en las 4 secciones que componen la entrevista semiestructurada: proceso de trabajo del docente rural, condición laboral del docente rural, efectos de los factores de riesgo psicosocial en el docente y las relaciones interpersonales del docente rural. Para mayor detalle sobre el instrumento, ver anexo 1.

4.1 Codificación y análisis de datos

Posteriormente, al término de la aplicación de las entrevistas, se realizó la transcripción de estas, utilizando el procesador de textos de Word. Esta acción permitió elaborar notas y observaciones para poder identificar las primeras relaciones en los datos obtenidos. Después, se llevó a cabo la revisión intensiva de los datos recolectados y se cargó la transcripción de estas entrevistas en el programa *ATLAS.ti*, el cual se utilizó para realizar el análisis de los datos obtenidos.

El programa *ATLAS.ti* es un software de análisis de datos cualitativos asistido por computadora que funciona como una herramienta para el análisis cualitativo de grandes corpus de datos de texto, audio, imágenes o video. Facilita la codificación de información procesable con herramientas de investigación intuitivas, de forma creativa y sistemática. El

programa *ATLAS.ti* ofrece la oportunidad de trabajar sobre su plataforma web o de escritorio utilizando diferentes enfoques teóricos y variados de procesos de análisis de datos, por lo que es considerado como un recurso útil para el análisis de datos dentro de la investigación cualitativa.

La herramienta *ATLAS.ti* se empleó con la finalidad de obtener una codificación más precisa de los datos obtenidos en el trabajo de campo. Para el análisis de los datos, se procedió a crear los códigos a partir de cada entrevista revisada.

Los códigos sirven para identificar características interesantes y relevantes para el investigador, en este caso relacionados al proceso de trabajo, condiciones laborales y factores de riesgo.

4.2 Perfil y visualización de datos por institución

A continuación, se muestra una parte de la codificación de los datos más relevante encontrada y asignada por códigos analizados en las 24 entrevistas de ambas secundarias. Se delimitan como apartados de análisis la descripción sociodemográfica por secundaria, los diagramas de Sankey¹, las coocurrencias de códigos y el reporte de conceptos.

4.2.1 Secundaria No. 20 “Luis Enrique Erro”

Tabla 2

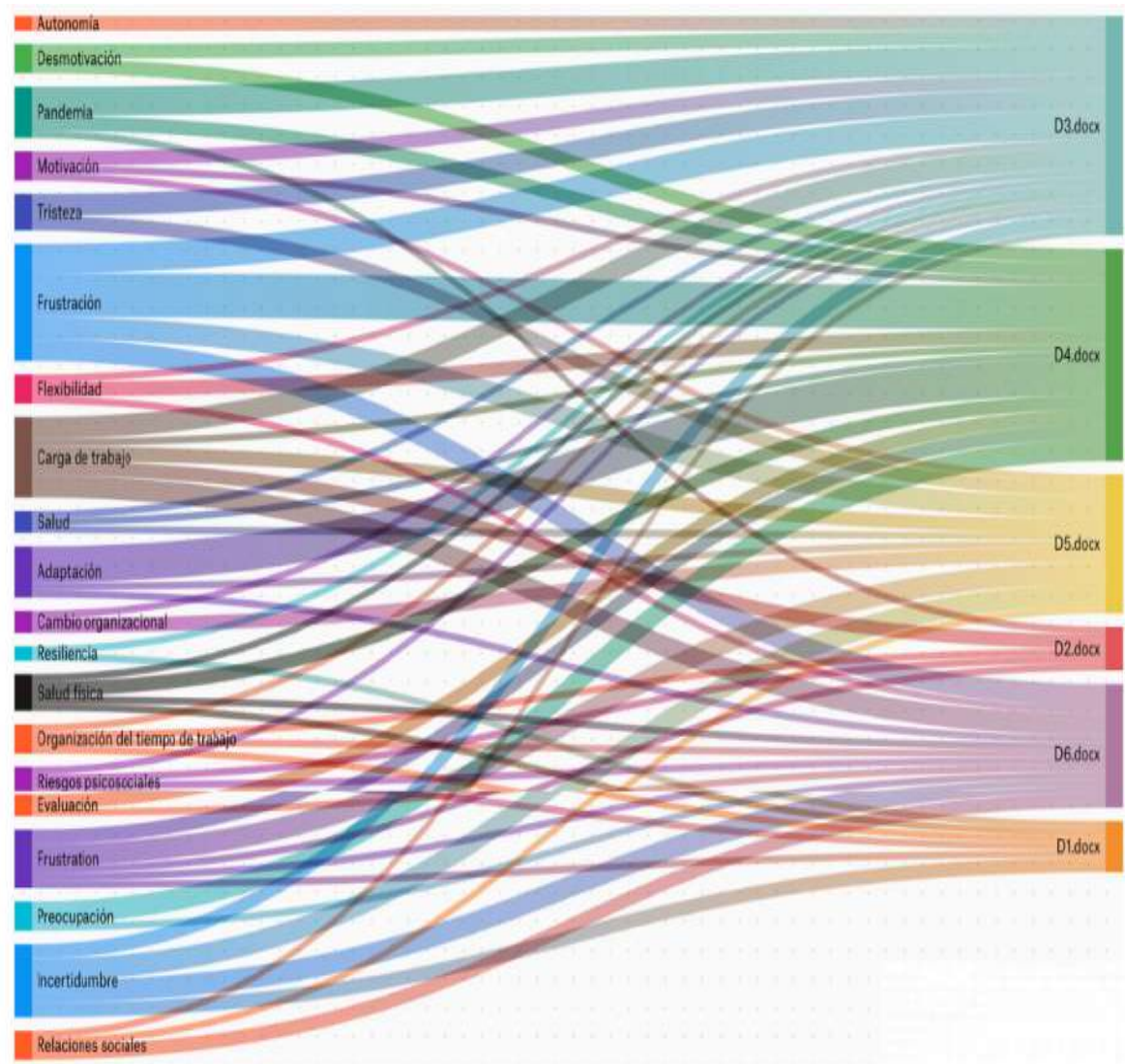
Datos sociodemográficos de los sujetos entrevistados. ST20

Nomenclatura	Edad	Género	Estudios	Lugar de residencia	Lugar de trabajo
D-0020	30	H	Maestría	Qro.	Pedro Escobedo
D-0030	42	H	Licenciatura	El Márquez	Pedro Escobedo
D-0040	25	M	Licenciatura	Qro.	Pedro Escobedo

D-0050	31	H	Licenciatura	Qro.	Pedro Escobedo
D-0060	46	M	Licenciatura	Qro.	Pedro Escobedo
D-0070	29	M	Licenciatura	Tequisquiapan	Pedro Escobedo
D-0080	42	M	Licenciatura	Qro.	Pedro Escobedo
D-0090	34	H	Maestría	Qro.	Pedro Escobedo
D-0100	34	M	Licenciatura	Qro.	Pedro Escobedo
D-0110	52	M	Licenciatura	Qro.	Pedro Escobedo
D-0010	50	H	Licenciatura	Qro.	Pedro Escobedo

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, en la figura 5, el diagrama de Sankey muestra la asociación de elementos de datos para tablas cruzadas, lo que permitió analizar la relación que existe entre cada entrevista de la secundaria No. 20 con los códigos más representativos dentro de la codificación.

Figura 5*Diagrama de Sankey ST20*

Fuente: Elaboración propia.

4.2.2 Secundaria No. 40 “Federico Figueroa”

Tabla 3

Datos sociodemográficos de los sujetos entrevistados. ST40

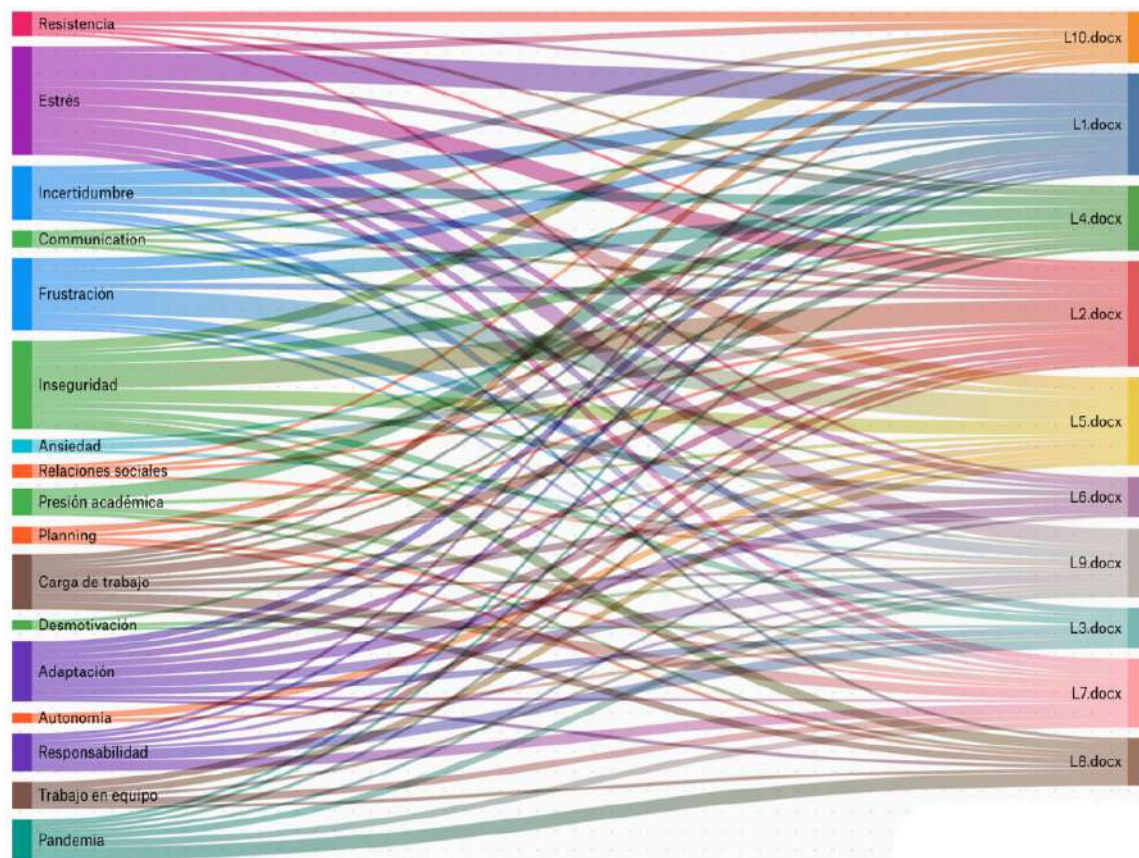
Nomenclatura	Edad	Género	Estudios	Lugar de residencia	Lugar de trabajo
L-0130	45	M	Licenciatura	Qro.	Pedro Escobedo
L-0120	63	M	Licenciatura	S.J.R.	Pedro Escobedo
L-0010	34	M	Licenciatura	Qro.	Pedro Escobedo
L-0020	36	H	Licenciatura	Qro.	Pedro Escobedo
L-0030	28	M	Licenciatura	Qro.	Pedro Escobedo
L-0040	33	H	Doctorado	S.J.R.	Pedro Escobedo
L-0050	45	H	Licenciatura	S.J.R.	Pedro Escobedo
L-0060	56	H	Licenciatura	S.J.R.	Pedro Escobedo
L-0070	42	M	Licenciatura	Qro.	Pedro Escobedo
L-0080	31	H	Licenciatura	Qro.	Pedro Escobedo
L-0090	42	M	Licenciatura	Qro.	Pedro Escobedo
L-0100	34	M	Licenciatura	Tequisquiapan	Pedro Escobedo
L-0110	32	H	Licenciatura	Qro.	Pedro Escobedo

Fuente: Elaboración propia.

La figura 6 muestra la asociación de elementos de datos para tablas cruzadas, lo que permitió analizar la relación que existe entre cada entrevista de la secundaria No. 40 con los códigos más representativos dentro de la codificación.

Figura 6

Diagrama de Sankey ST40



Fuente: Elaboración propia.

4.2.3 Coocurrencia de Códigos

Por su parte, la figura 7 muestra la tabla de Coocurrencia¹ de códigos y permite observar las frecuencias de aparición de una pareja de códigos en un mismo segmento de las transcripciones de las 24 entrevistas, de esta manera permite establecer relaciones entre los códigos asignados.

Figura 7

Descripción de Coocurrencias

	Adaptación	Ansiedad	Carga de trabajo	Descontento	Desmotivación	Estrategias	Estrés	Frustración	Incertidumbre	Pandemia	Planificación	Presión	Relaciones sociales	Responsabilidad	Salud	Trabajo en equipo
Adaptación		0	1	1	0	0	4	1	3	1	0	0	0	0	0	0
Ansiedad	0		0	0	0	1	4	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Carga de trabajo	1	0		0	0	0	15	0	0	5	0	1	5	0	0	0
Descontento	1	0	0		0	0	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0
Desmotivación	0	0	0	0		0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Estrategias	0	1	0	0	0		1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Estrés	4	4	15	1	1	1		1	4	3	0	1	3	1	0	1
Frustración	1	1	0	3	1	0	1		2	0	1	1	0	0	0	0
Incertidumbre	3	0	0	0	0	0	4	2		0	1	0	0	1	1	0
Pandemia	1	0	5	0	0	0	3	0	0		0	0	0	0	1	0
Planificación	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0		0	0	1	0	1
Presión	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0		0	1	0	0
Relaciones sociales	0	0	5	0	0	0	3	0	0	0	0	0		0	0	1
Responsabilidad	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0		0	1
Salud	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0		0

Fuente: Elaboración propia.

¹ La Tabla de Coocurrencia de códigos es una herramienta utilizada en el análisis cualitativo para mostrar la frecuencia con la que diferentes códigos aparecen juntos en un mismo segmento de texto. Se presentan los códigos en forma de matriz, las filas y columnas representan diferentes códigos y las celdas indican cuántas veces coocurren en las citas analizadas. Ayuda a identificar relaciones y patrones entre temas, por lo que facilita una comprensión más profunda de los datos cualitativos.

4.2.4 Nube de Palabras de Conceptos Clave

La figura 8 muestra los conceptos o palabras más destacados de las transcripciones de las 24 entrevistas, este reporte de conceptos facilitó la obtención de información valiosa sobre los datos cualitativos para realizar el análisis.

Figura 8

Nube de palabras

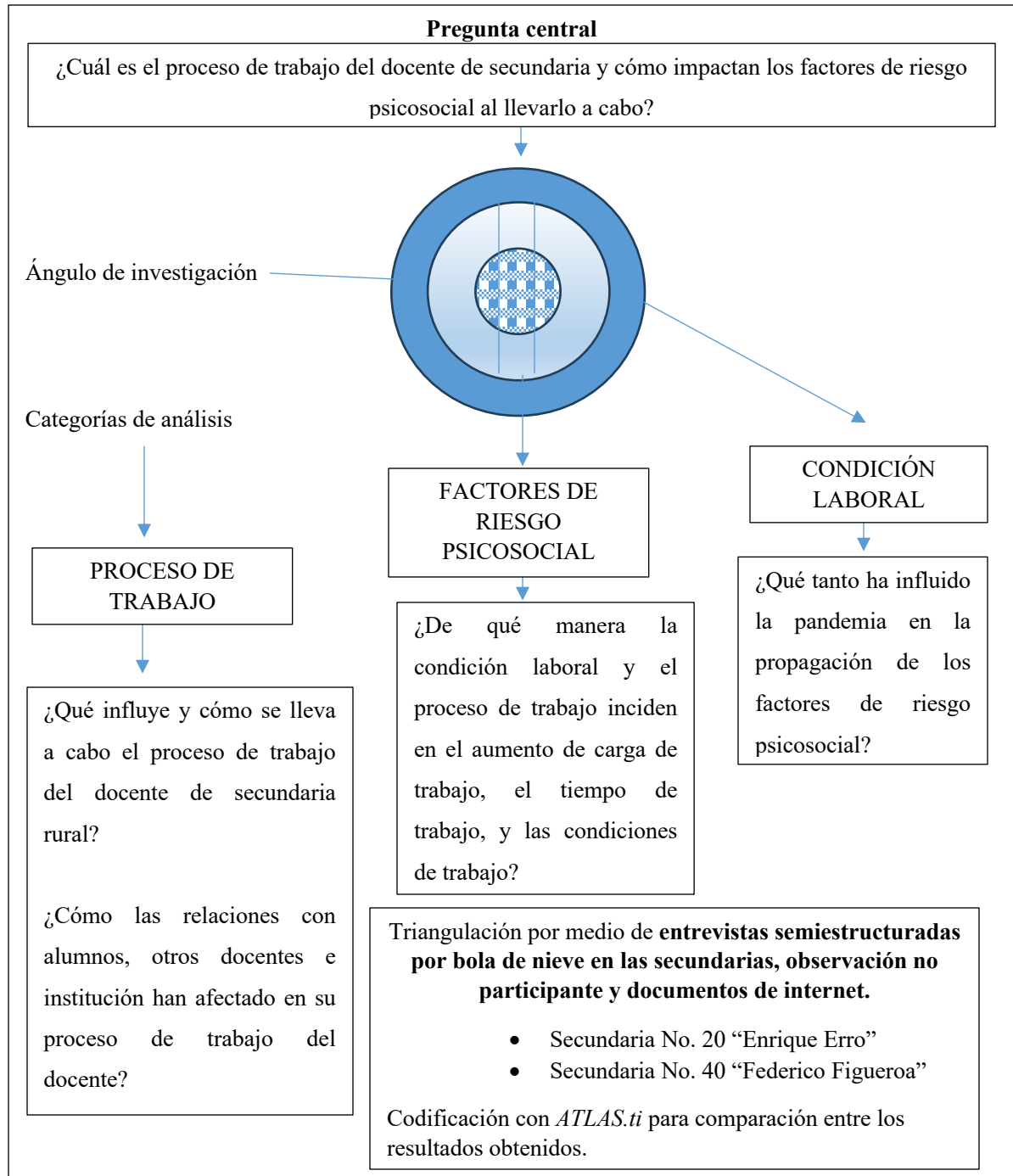


Fuente: Elaboración propia.

4.3 Diagrama de Triangulación de Datos

Figura 9

Triangulación de la información



Fuente: Elaboración propia.

4.4 Datos sociodemográficos de los docentes rurales de secundaria técnica

Los resultados del instrumento (entrevista) muestran los siguientes datos sociodemográficos, aplicados en ambas instituciones educativas de educación básica públicas:

- a) El promedio de edad de los docentes rurales de ambas secundarias es de 34 años;
- b) La edad mínima encontrada fue de 25 años y la máxima fue de 63;
- c) Se encontró que todos los docentes de ambas secundarias cuentan con al menos un título profesional.
- d) En los datos obtenidos se encontró que de los 24 docentes participantes: 17 radican en la Ciudad de Querétaro, 5 en el Municipio de San Juan del Río, 1 en Tequisquiapan y 1 en El Marqués. Todos se trasladan diariamente al Municipio de Pedro Escobedo.
- e) La mayoría de los entrevistados no cuentan con una base.

A continuación, se muestran los resultados divididos por secciones de la codificación realizada a partir de la entrevista semiestructurada, aplicada a todos los docentes rurales de las dos secundarias, ST20 Y ST40.

Se desarrollará el análisis cualitativo de los testimonios. Dicho análisis se organiza en las cuatro dimensiones centrales que emergieron de la investigación: el proceso de trabajo del docente rural, su condición laboral, los efectos de los factores de riesgo psicosocial y las relaciones interpersonales que definen su labor.

4.5 El proceso del trabajo del docente rural en el Municipio de Pedro Escobedo

A lo largo del camino encontramos un número elevado de riesgos que se desencadenan al momento de ejercer su práctica docente y que pueden afectar tanto su salud física como psicológica y a su vez la emocional. Se encontró que el trabajo de los docentes de educación básica está pasando por un momento lleno de cuestionamientos con los cambios que han tenido dentro de su práctica docente, donde de manera general se han implementado medidas, reglas o reformas educativas, teniendo como objetivo el tratar de obtener mejores resultados de trabajo, lo cual ha sido discutido a través de los años en diversas investigaciones académicas solicitadas por la OCDE, UNESCO y la OIT desde 1994.

El análisis que se presenta a continuación se deriva principalmente de las respuestas a las siguientes preguntas de la entrevista semiestructurada:

- 1.- ¿Cómo es su organización del tiempo de trabajo?
- 2.- ¿Cuál es su jornada de trabajo?
- 4.- ¿Tiene algún registro de la previsión de sus horarios y planeaciones?
- 22.- ¿Cuáles situaciones en su proceso de trabajo le han generado satisfacciones y cuáles dificultades en el trabajo?
- 25.- ¿Cuál ha sido la evolución de su trabajo?
- 27.- ¿Cómo se vio afectado su proceso de trabajo después de la pandemia al regreso a clases presenciales?

Para construir este análisis, se seleccionaron los fragmentos más representativos de dichas respuestas. El criterio de selección no se basó únicamente en la frecuencia de un código, sino en la riqueza y profundidad del testimonio.

Se priorizaron aquellas citas que:

- a) Ejemplifican con claridad una experiencia o percepción compartida
- b) Ofrecen una perspectiva única o un matiz importante
- c) Articulan de forma elocuente las tensiones y emociones vinculadas a su labor.

A continuación, se presentan y analizan testimonios, agrupándolos por subtemas para facilitar una reflexión profunda con las voces de los participantes.

4.5.1 En cuanto a la planificación y tiempo no remunerado

Un hallazgo transversal en los testimonios es la disolución de las fronteras entre el tiempo laboral y el personal. El hogar se convierte en una extensión del aula, un espacio indispensable para la planificación y preparación de materiales que no cabe dentro de la jornada formal. El docente D3 lo articula de esta manera:

“...normalmente yo preparo materiales y clases en casa. Y ya estando aquí adentro, pues lo que he preparado lo llevo a cabo. Como tengo cuatro grupos, son ocho horas a la semana, entonces hago que todo mi trabajo lo realizo en casa el fin de semana”.
(D3)

El siguiente testimonio revela una **normalización de la sobrecarga de trabajo**; el fin de semana deja de ser un espacio de vida personal para convertirse en una parte integral y no remunerada del proceso laboral. Esta idea es reforzada por el docente L2, quien afirma con contundencia que su labor no empieza al llegar a la escuela:

“Mi tiempo de trabajo inicia desde mi hogar, porque es donde organizo”. (L2)

La planificación, lejos de ser una tarea sencilla, consume una cantidad considerable de tiempo. El docente L5 describe cómo la gran cantidad de clases lo obliga a usar tiempo extra laboral:

“...yo tengo 42 clases. Entonces, mis horarios dependen de cómo esté organizado mi horario. Prácticamente, tengo pocas horas libres y me voy corriendo. Por lo tanto, tengo que tomar horario extra, extra laboral para organizar varias actividades”. (L5)

Esta dedicación intensiva se refleja en la planificación detallada, como lo menciona el docente D3, quien resalta que las planeaciones son la parte más extensa de su trabajo semanal:

“...tengo ocho horas, son cuarenta horas, cuarenta horas a la semana, pero la parte más extensa son de las planeaciones y tengo un calendario donde especifico mis clases, mis actividades y algunas cosas extras que se presentan con los grupos”. (D3)

La planificación, lejos de ser una tarea sencilla, consume una cantidad considerable de tiempo, como lo detallan los docentes L3 y D4:

“...así que tengo que preparar desde casa, entonces hacemos una planeación que si lleva bastante tiempo aproximadamente si me pongo a trabajar sin descansar en mi casa son tres o cuatro días en los que tengo que estar planeando”. (L3)

“...normalmente lo que hago dentro de mi planeación en el diseño que se hace normalmente, que es el inicio, desarrollo y cierre, dependiendo la dificultad de las actividades y de la carga de trabajo administrativo, por ejemplo, en mi materia en química, mucho más en química, matemáticas también supongo, hay algunas que son de cierta dificultad y requieren que invierta mucho más tiempo”. (D4)

Esta dedicación exhaustiva, es una carga invisible que no es reconocida ni compensada. El docente L7 subraya que, a pesar de tener un horario definido, el trabajo extra en casa es inevitable:

“...definitivamente tenemos que tener una planeación, porque se va por periodos que hay que entrar a calificaciones y demás en un corto periodo. Nos concentramos y nos basamos en una planeación, pero además yo preparo equipo y trabajo los fines de semana para que me dé tiempo”. (L7)

4.5.2 En cuanto a la jornada de trabajo

La percepción del tiempo de trabajo es subjetiva para cada docente. El docente D5 lo expresa claramente:

“...es muy amplio, no es el tiempo de las 8 horas, pero en realidad tengo 36 horas. Me encargo de entrar a las 7 y cerrar a las 2 de la tarde en la escuela, pero si tienes que llevar tu trabajo a casa, califica las actividades y planifica todo de los grupos que tengo”. (D5)

De esta manera podemos decir que el trabajo real excede por mucho las horas de contrato, incluyendo la planificación en casa.

Así mismo, el docente D6 nos indica que la jornada de trabajo no solo es la planificación de actividades diarias, sino que suman el cuidado de los alumnos dentro del aula y las evaluaciones de trabajos y tareas fuera del horario laboral como se puede observar en su testimonio:

“...pues, igual no debería hablar, pero sí, la carga de trabajo es muy pesada desde el comportamiento de los alumnos en el salón y de todo lo que se debe planificar antes de, en todo momento. aparte llevamos listas donde llevamos todas las evaluaciones del diario. O sea, como lo que nos permita podemos avanzar en el día”. (D6)

Al trabajo realizado en casa se suma otro factor que extiende la jornada real: los largos traslados diarios. Como se observó en los datos sociodemográficos, la mayoría de los docentes no reside en Pedro Escobedo. El docente L2 lo describe como una jornada ardua:

“...el horario de contrato dice que es de 7 a 4 de la tarde, en sí, ese sería el ideal pero realmente mi horario de trabajo depende del tráfico para llegar a mi lugar de trabajo porque no vivo en Escobedo, salgo de mi casa a las 5 de la mañana y regreso a las casi 6 por la carretera y se va mi día”. (L2)

Esta realidad es confirmada por el docente L7, quien ha mantenido esta rutina por una década:

“...Es de 7 de la mañana a 2 de la tarde y ya después me voy a clase y salgo a las 8 de la noche, yo vivo en San Juan tengo que viajar, tengo 10 años viajando el día a día”. (L7)

Ese "tiempo de trabajo invisible" podemos decir que es un factor de riesgo psicosocial presente en los docentes entrevistados. De forma similar, el docente D6, quien vive en El Marqués, confirma esta rutina agotadora:

“El horario formal es de 7 a 2, ese es mi horario formal, pero yo me levanto a las 4.40 de la mañana, no yo no vivo aquí, vivo en otro Municipio, vivo en El Marqués”. (D6)

La necesidad de laborar en diversas escuelas para completar un salario digno genera jornadas fragmentadas, como lo expone el docente D1 y L4:

“Hay días que tengo libre desde las 11 y media hasta las 6 de la tarde. Y a las 6 me ocupo en la siguiente escuela. Entonces es como con muchos horarios abarcados”. (D1)

“...es compleja y es cambiante. Depende de las necesidades del servicio porque trabajo en tres centros de trabajo por la economía. En el matutino trabajo en dos escuelas y en el vespertino en una. Entonces mis horas cambian un montón”. (L4)

“Pues como es tan cambiante, no puedo calificar ninguna como normal, pero los días que más tiempo tengo como ocupado es de 7 de la mañana a 8 de la noche”. (L4)

Estos testimonios revelan el desgaste que implica no solo la enseñanza, también en la economía de los docentes por los traslados diarios.

4.5.3 En cuanto a las satisfacciones y dificultades en el trabajo

A pesar de las difíciles condiciones, la mayor satisfacción para los docentes dentro de su labor es el aprendizaje y el vínculo con los estudiantes. El docente D2 lo resume así:

“...una de las satisfacciones cuando los jóvenes aprenden lo que se les enseña y lo agradecen, muchos chicos a veces tienen un nivel limitado por muchas situaciones en casa y ver que se alegran me hace sentir bien”. (D2)

Esta es la recompensa del trabajo emocional en los docentes. Sin embargo, esta satisfacción causa conflicto por las contradicciones generadas por el sistema educativo y la carga administrativa solicitada. El docente L1 expresa un conflicto recurrente: la lucha contra las exigencias administrativas que restan tiempo a lo pedagógico.

“...y dificultades, pues, sigo por lo mismo peleando con el sistema, con las contradicciones. Es lo que nos estresa. Porque luego nos dicen el maestro, enfóquese en sus alumnos y en todo. Y detrás de ellos, por lo administrativo, nos quitan ese tiempo que podemos invertir más en ellos”. (L1)

Esta tensión se agrava por las problemáticas sociales del entorno rural. El docente L4 atribuye las dificultades del aula a factores externos:

“...pues que las dificultades yo las atribuyo un poquito aquí al contexto de la comunidad y a los antecedentes que han tenido los alumnos. En las tres escuelas estamos en como en niveles de violencia muy muy alarmantes, en niveles de abandono, en descomposición familiar, esto hace que el trato con el alumno sea complicado en clase”. (L4)

El docente D5 añade otra fuente de frustración: El no poder ejercer su autonomía en los criterios de evaluación dentro de la institución porque así lo establece el sistema educativo:

“...Satisfacción cuando, pues, llegan unos alumnos contentos a tu clase de que ya te quieren ver o que quieren tener clase contigo y dificultad para mi es el no poder reprobar porque así está establecido y así el alumno se confía y no se le prepara adecuadamente”. (D5)

4.5.4 En cuanto a la pandemia y el regreso a clases presenciales

La pandemia de COVID-19 transformó radicalmente el proceso de trabajo, evidenciando la brecha digital en el contexto rural. La dificultad de conexión fue el primer gran obstáculo, como lo señalan los docentes D6, L11, L3 y D10:

“...era un caos total y pues a veces hasta por WhatsApp perdíamos a los alumnos, ya no teníamos comunicación con ellos”. (D6)

“...Sí, fue complicado con los alumnos porque no todos contaban o tenían acceso a una computadora y ¿cómo los evaluaba entonces? Tenía que usar mi celular personal y recibir por mensajes trabajos o hasta llamadas en cualquier horario”. (L11)

“...el cambio fue muchísimo. Muchísimo. Porque dentro del contexto en el que vivimos, bueno, en el que está la escuela, teníamos que comunicarnos a distancia. Y, para empezar, pues la comunidad fue muy complicado que se pudiera conectar o tuvieran acceso a internet”. (L3)

“...la pandemia si modifico bastante el estilo de vida y dar clases, pues eran pocos los que se podían conectar”. (D10)

Esto obligó a los docentes a eliminar el límite entre lo laboral y personal. La jornada laboral se extendió de manera indefinida, como lo narra el docente L14 y D8:

“...en el caso de cuando estuvimos en pandemia, mi horario era aproximadamente, tenía que ser de las nueve de la mañana a la una de la tarde. Ese era el horario que teníamos todos los maestros en mi caso, para poder atender a los jóvenes, vía todos los medios digitales disponibles en cualquier hora del día”. (L14)

El docente D8 describe la inestabilidad de esos días:

“...En pandemia era muy inestable. O sea, podía estar prácticamente todo el día buscando a un par de alumnos para que pudieran entregar. O sea, ahí sí era un tiempo muy muy prolongado fue un desafío”. (D8)

El retorno a lo presencial trajo consigo nuevos desafíos. Los docentes se encontraron con un profundo rezago académico y un cambio en la actitud de los estudiantes. El docente D4 describe una generación que se desacostumbró al esfuerzo:

“...El regreso sí fue gradual. Sí fue un cambio muy fuerte porque como que querían seguir en la misma dinámica. Ok. De que todo fuera así, peladito y a la boca. Se habían acostumbrado a no hacer nada”. (D4)

El ritmo de trabajo puede ser desde acelerado hasta con una carga intensiva en más de la mitad de los entrevistados, los docentes son conscientes de ello y lo aceptan. Sobre llevarse carga de trabajo a casa es algo que muchos de los entrevistados ven como algo muy negativo ya que no solo trabajan en las aulas, deben llevarse trabajo a casa sin una paga extra.

Se encontró la coocurrencia que existe entre las respuestas de los docentes entrevistados correspondientes a estas preguntas, se pudo notar que el trabajo como docente implica mucho manejo del control en el proceso de trabajo, desde su organización de actividades semanales hasta la previsión de las planeaciones del ciclo escolar con anticipación y mucho de este trabajo se hace desde casa, así como el control en los grupos asignados, esto al trabajar con exigencias, presiones y ritmos de trabajo acelerados en ciertos momentos del ciclo generan un cambio en la organización del proceso de trabajo de cada docente en distintos tiempos, como lo son en las evaluaciones, cierre de mes, consejos técnicos, vacaciones y final de ciclos escolares.

Dentro de los pequeños relatos en las entrevistas semiestructuradas de algunos docentes, quienes argumentaron que su cambio en la organización de su proceso de trabajo durante un ciclo escolar es debido a todas las exigencias que tanto la institución como USEBEQ les solicitan, como lo son los trámites administrativos. Respondieron que se debe a que su ritmo de vida laboral ha ido cambiando conforme pasa el tiempo y a las nuevas exigencias y evaluaciones que pide el gobierno, respondieron que es necesario adaptarse para poder crecer académicamente o incluso para poder mantenerse en el ritmo que llevan normalmente y no tener un retroceso en su horario o jornada laboral.

Entonces, con la teoría del trabajo no clásico de Enrique De la Garza se analizó la realidad laboral del docente con una perspectiva alejada de posiciones sistémicas que nos permitió entender que los trabajadores ponen en juego su subjetividad en todo momento, con ello dan sentido a su trabajo y a las acciones que realizan durante el desarrollo de este.

A continuación, con los resultados obtenidos de las entrevistas se muestra la descripción de la serie de pasos repetitivos entre los entrevistados sobre el proceso de trabajo del docente rural de secundaria técnica en un ciclo escolar:

- Conocer y administrar las horas asignadas dentro del horario laboral en la que se va a trabajar al inicio del nuevo ciclo en una o varias escuelas.
- Planificar y diseñar actividades educativas permitidas a lo largo de las semanas donde abarquen todo el ciclo y que se adapten a las necesidades y características de los estudiantes con el fin de que promuevan siempre su aprendizaje.
- Redactar formatos de trabajo solicitados por la institución e USEBEQ, como lo son las planeaciones, formatos de tutoría y formatos de evaluación del ciclo.
- Implementar las actividades educativas planificadas frente a grupo, utilizando estrategias didácticas que sean adecuadas para el contexto rural con cada grupo asignado y que promuevan la participación de los estudiantes para poder generar una comunicación activa.
- Participación de eventos del calendario escolar donde se involucre la participación del alumno y de los docentes.
- Participación en los consejos técnicos escolares al menos 8 veces al año.
- Evaluación constante tanto para alumnos y docentes sobre su desempeño.
- Seguimiento de tutorías frente a grupo asignado.
- Presentación de formatos de evaluación por grupo, actividades realizadas, porcentaje de acreditaciones ante la institución.

Proceso que cambió en la situación de la pandemia donde todos estos pasos se vieron afectados en sobrecarga de trabajo, haciendo que el proceso de trabajo se extendiera en varios de los aspectos de la vida de cada docente, puesto que ocupaba mayor tiempo y dedicación toda la planificación de actividades y la adaptación de un ritmo de trabajo aún más acelerado y con la incorporación de nuevos elementos como lo fue la virtualidad.

En distintos aspectos de este proceso de trabajo del docente, se muestra y se observa que se trata de que es un trabajo no clásico dado que, como bien señala De la Garza (2012), se aborda como un trabajo interactivo, es decir, se lleva a cabo cara a cara con el estudiante-docente, estudiante-institución ya sea al momento de dar la clase frente al grupo o al trabajar colaborativamente con otros docentes y la institución en general, donde estos elementos del proceso del docente exigen una participación del cliente o consumidor para poder llevar a cabo la generación del servicio donde van a surgir intercambios simbólicos en este caso entre el docente y el alumno al estar involucrados dentro de la clase.

Como precisa De la Garza (2012), la presencia parcial de un tercer actor en el proceso de trabajo cambia la dinámica de las relaciones laborales, al romper la dicotomía de control entre capital-trabajo, el control puede ser ejercido en este caso también por el alumno, esto nos lleva a hablar de las relaciones laborales, las cuales ha sido desarrolladas en la propuesta teórica de trabajo no clásico.

4.6 La condición laboral del docente rural

Es importante reconocer que tanto las condiciones extralaborales como las intralaborales pueden interactuar y aumentar en el proceso de trabajo y a su vez el riesgo de problemas psicosociales en los docentes "...la perspectiva del trabajo no clásico permite entender que durante el desarrollo del proceso de trabajo los trabajadores ponen en juego su subjetividad en todo momento, con ello dan sentido a las acciones que realizan durante el desarrollo de dicho proceso como lo mencionó Anaya (2022). También tenemos que decir que las condiciones laborales a las que se enfrenta un docente rural pueden ser muy diferentes a las de un docente que trabaja en un entorno urbano "..., debido a los cambios en los procesos productivos, la realidad cambia rápidamente pues desaparecen, se fortalecen o aparecen nuevos factores de riesgo" (Neffa, 2015).

Los temas analizados a continuación se derivan principalmente de las respuestas a las siguientes preguntas de la entrevista semiestructurada:

9.- ¿Cuáles considera que son sus condiciones de trabajo?,

12.- ¿Cuál ha sido su ritmo de trabajo durante su trayecto docente?,

13.- ¿Usted tiene permitido la autonomía en su proceso de trabajo?,

14.- ¿Cuál es el ambiente laboral y clima de trabajo que se maneja en su secundaria?,

16.- ¿Ha obtenido alguna remuneración aparte de su salario mensual?,

17.- ¿Se le ha brindado alguna recompensa por su labor docente?,

23.- ¿Cuál ha sido algún conflicto ético o de valores dentro de la institución?,

24.- ¿Cómo la relación salarial le ha permitido crecer académicamente?,

28.- ¿La institución le brindó el apoyo suficiente para la reincorporación a clases presenciales después de la pandemia?,

31.- ¿Tiene algún comentario sobre cómo han sobrellevado los docentes a todos estos cambios?

Siguiendo la misma metodología de análisis, para explorar la **condición laboral** de los docentes, se escogieron testimonios que revelan las complejidades de su entorno de trabajo.

Se dio prioridad a fragmentos que:

a) Ilustran una vivencia común entre los participantes

b) Aportan una perspectiva matizada o crítica

c) Expresan con claridad las emociones asociadas a su situación laboral.

Estos testimonios se presentan a continuación, agrupados por temas para dialogar directamente con las experiencias de los maestros.

4.6.1 En cuanto a las condiciones de trabajo, ritmo y ambiente de trabajo

La percepción sobre las condiciones de trabajo es diversa. Por un lado, se reconoce la nobleza intrínseca de la docencia, pero esta se ve constantemente opacada por la precariedad material y el estrés del entorno. El docente D9 describe una evolución personal hacia la aceptación:

“...al principio sí era muy estresante, me estresaba muchísimo, era todo, todo. O sea, ya las cosas deben estar así, la planeación, las clases, todo, o sea, muy, muy recto. Ya

después yo creo que las condiciones de la escuela o el saber que me va llevando a modificar ciertos aspectos, a mirar esto, ya hay que llevarlo nada más así, porque sí, estresaba muchísimo”. (D9)

El ritmo de trabajo fue descrito como lo señala el docente L5:

“...Pues siempre ha sido muy elevado, muy fuerte, considero que, durante el tiempo, sí, el proceso de clases o los periodos de clases pues no paran, o sea, es el estar con las cosas del trabajo, el estar con las cosas del hogar porque pues no dejamos ninguna ni otra”. (L5)

A pesar de las dificultades, existe un fuerte sentido del deber. El docente L7 lo ve como un compromiso obligatorio:

“...siento que los maestros tenemos esa, la mayoría de los maestros tienen ese nivel de compromiso, todos tenemos personalidades diferentes, a veces no estamos de buenas, pero el trabajo tiene que salir”. (L7)

El docente D3 acepta las condiciones físicas del entorno rural, pero identifica el verdadero problema en el ambiente laboral:

“...es aceptable las condiciones físicas si entiendes en la zona que estamos, creo que no es mucho problema en ese sentido, la cuestión más bien es el nivel de estrés dentro de la misma escuela”. (D3)

Finalmente, el docente D7 resalta una condición laboral clave: la precariedad salarial, la cual obliga a muchos docentes a trabajar en una o varias escuelas foráneas, añadiendo una capa de complejidad a su día a día:

“...Es un poco complejo porque pues varios maestros sino es que la mayoría venimos de fuera, yo soy de Tequisquiapan, pero hay compañeros que son de Querétaro y solo vienen a dos clases y regresan a otro trabajo porque el salario es bajo”. (D7)

4.6.2 En cuanto a la autonomía

La autonomía es uno de los temas más conflictivos. Los docentes sienten que tienen libertad pedagógica en su cátedra, un aspecto que valoran positivamente, como afirma el docente L3:

“...ahorita en los nuevos planes y programas ya se plantea de forma formal, bueno, de manera formal esa “autonomía”, pero desde antes ya la tenía. Pues yo solamente me rijo con mis temas y ya de ahí yo voy modificando, meto algunos materiales o lo que yo quiera para poder verlo con ellos”. (L3)

Sin embargo, incluso cuando existe la autonomía, puede generar estrés debido a la incertidumbre o a relaciones interpersonales, como lo expresa el docente L13:

“...Sí, lo tuve. Bueno, sí, se parece que lo tengo, pero he tenido ciertas, muy pocas, muy pocas, pero como discrepancias con un personaje de aquí, de la escuela como que me estresaba más por la idea de que, ay, tengo que entregar esto, no sé cómo hacerlo, pero lo tengo que entregar, y me informaba y entraba y así, o sea, como que buscaba la manera de hacerlo”. (L13)

En la misma línea, el docente D3 disfruta de esa libertad en el aula, pero señala dónde termina, en la evaluación:

“...sí tengo autonomía en dar la clase, esa es una de las cosas que me gusta la problemática que yo veo es la hora de evaluación, usted sabrá que no podemos reprobar al final del ciclo y es, es difícil”. (D3)

Esta falta de autonomía en la evaluación es una fuente constante de frustración. El docente L1 lo narra como una orden directa que invalida su criterio profesional:

“...No, entre comillas, ya se puede reprobar. Pero ya entregamos calificaciones y ahora nos llegaron de que, no maestro, porque usted tiene su grupo, sacó un promedio de 7.1 y la meta era 8.1, así que estrategia va a implementar para que pasen”. (L1)

La sensación de estar restringido se extiende a la gestión de recursos y la burocracia, como lo expresan los docentes D5 y L5:

“...Pues yo sí me siento restringida. Aquí pues tienes que hacer mucho papeleo para que te...mm como gestionar, ¿ok? Todo se debe preguntar antes de”. (D5)

“...no podemos hacer mucho. Lo entiendo, porque el contexto aquí es limitado en materiales o en la asistencia de los alumnos, yo entiendo a lo mejor que tienen ciertos problemas en casa, pero no puedo hacer más porque la escuela no tiene las medidas necesarias para una mejor atención”. (L5)

El docente L4 lo resume perfectamente, la autonomía es un discurso que no se sostiene en la práctica, donde el único indicador de éxito parece ser el nivel de aprobación.

“...No considero que sea autonomía, ese sí es un tema complejo porque de repente en el discurso pareciera que sí, pero en la práctica es muy discutible. Como que de repente la preocupación de la institución es el nivel de aprobación, las calificaciones y quisieran como que ver eso como el único indicador de éxito”. (L4)

4.6.3 En cuanto al crecimiento académico

Una de las condiciones laborales más críticas es el impedimento del crecimiento académico. El docente D8 narra su intento fallido de estudiar una maestría, truncado por los altos costos:

“...Académicamente, no. No. Intenté entrar a una, bueno, entré en la maestría. Estuve un semestre nada más. Pero, pues, son, nada más para inscribirme fueron 7,000 pesos. Luego para ya la maestría, no recuerdo si fueron 10,000 o 12,000 pesos el semestre. Entonces, sí, sí es caro. No lo pude mantener. La verdad, no lo pude sustentar”. (D8)

Este sentimiento es unánime. El docente L1 lo vincula no solo al dinero, sino a la falta del recurso máspreciado: el tiempo.

“...No. No porque en ocasiones me he dado cuenta que estoy fuera del contexto que debería de tener actualizaciones. Y eso implica, pues primero dinero. Pagar por los cursos o por las actualizaciones. Pero además de eso el tiempo. Tiempo que de verdad no tengo”. (L1)

La escasez económica, agravada por tener pocas horas asignadas, hace del crecimiento un lujo inalcanzable, como lo confirma el docente L2:

“...No considero que mi salario me haya permitido crecer, no al menos como yo quisiera, tengo hijos y apenas cubro ciertos gastos en casa, pues este ciclo me tocaron solo 3 clases”. (L2)

El docente D3 refuerza esta idea, explicando cómo incluso teniendo las ganas, la combinación de falta de tiempo y dinero le impidió tomar un curso de su interés.

“...tendría que dejar una escuela para poder tomar los cursos y pagar, además. Justo iba a tomar uno aquí en la web de serigrafía. Me estuvieron llamando y de verdad yo tengo muchas ganas de tomarlo porque en algún momento también di diseño gráfico y no lo pude tomar. Pues yo trabajo los sábados. Por el tiempo. Y aparte no es barato”. (D3)

4.6.4 En cuanto a los cambios por pandemia y reformas

La pandemia alteró drásticamente las condiciones de trabajo. La jornada laboral se volvió caótica y extendida, como describe el docente D9:

“...Bueno, ahí sí es una de las variantes más grandes, porque si mi horario de manera presencial era de siete a dos, en el caso de cuando estuvimos en pandemia, mi horario era aproximadamente, tenía que ser de las nueve de la mañana a las siete de la

tarde. Ese era el horario que teníamos todos los maestros en mi caso, para poder atender a los jóvenes, vía todos los medios digitales disponibles”. (D9)

La inestabilidad laboral se hizo más evidente con la asignación de horas dependiendo de la necesidad del momento, como lo explica el docente L8:

“...en cuestión de horario sí cambió, dábamos virtualmente solamente una o dos veces a la semana por grupo por varias situaciones de alumnos. Pero, por ejemplo, varía conmigo porque apenas en este ciclo escolar estoy dando a dos grupos y el ciclo escolar pasado solamente a uno. Por lo mismo que soy interino, yo dependo de lo que uno me ofrece”. (L8)

Las directivas oficiales también impactaron, como la prohibición de reprobar, lo que tuvo repercusiones en la actitud de los estudiantes:

“...por la situación de lo que fue la pandemia por indicaciones oficiales y no refiero a dirección sino al nivel de la USEBEQ pues nos indicaron que no iba a haber reprobados entonces los chicos se enteraron y eso repercutió también”. (L5)

La falta de participación de los alumnos en el entorno virtual fue desmotivante, como lo expresa la docente L10:

“...entonces, nuestra directora, pues, decía, así sea uno o dos, tú das tu clase virtual. Entonces, sí era así como desmotivante, ¿no? Porque uno esperaba más respuesta, pero, este, pues, muchos a lo mejor sí, sí de verdad, no tenían los medios y otros, aunque los tuvieran, pues, no lo hacían”. (L10)

Finalmente, el regreso a lo presencial reveló un profundo rezago educativo, creando un nuevo desafío para los docentes:

“...el regreso a clases presenciales se ve afectado porque los niños salieron de la primaria el quinto año y regresan a la primera o segunda, pierden años entonces vienen con prácticamente un aprendizaje muy bajo”. (D2)

Se pudo notar que existe una relación entre las respuestas de los 24 docentes de las dos secundarias técnicas con los códigos asignados de la codificación de cada entrevista. Se encontró que un punto clave es el tipo de contratación que tiene cada docente, dado que existen distintas prestaciones o condiciones para cada tipo de contratación. Algunos relatos de ciertos docentes respondieron que la inseguridad es un elemento muy relevante actualmente, no solo en casos de violencia de parte de alumnos, otros docentes o institución, sino más bien en no tener certeza de la estabilidad laboral, como son la asignación de horas o de grupos, en un caso más extremo en el cambio a otra secundaria en un lugar más alejado de su residencia.

La inseguridad es sobre todo una condición laboral que aparece en la movilidad, cambios en la jornada, horarios de clase, sueldos, tipos de contratación y crecimiento académico, respondieron que el salario en muchas ocasiones no permite tener ese crecimiento académico, no solo porque los cursos de capacitación, diplomados o maestrías conllevan un costo elevado no solo monetariamente sino también en tiempo invertido. En sus respuestas dejan ver que no sienten el apoyo suficiente de la institución o del mismo gobierno en tener acceso a estos cursos o al crecimiento académico, sino que el tiempo deben dedicarlo en planeaciones, actividades y proactividad para que todo el grupo acredite el ciclo escolar, tal como lo solicita la dirección.

El código asignado para la autonomía en el docente también se encontró en diversas entrevistas, donde docentes responden que para el momento de dar el tema en la clase pueden hacerlo como ellos deseen, sin embargo, al momento de la evaluación al alumno esa autonomía desaparece puesto que existen diversos lineamientos establecidos por la USEBEQ que deben ser acatados.

En las respuestas sobre la reincorporación a clases presenciales después de la pandemia, se notó que los docentes solo concordaron que se les apoyó con gel antibacterial y algunos cubrebocas, pero mencionaron que no hubo las suficientes medidas de seguridad, por lo que existieron muchos casos de contagio que generaron ansiedad en la comunidad docente.

Respondieron que para adaptarse a todos estos cambios tanto en post pandemia como a las condiciones laborales que viven hoy en día se vieron en la necesidad de trabajar

en equipo y de adaptarse a lo que se está viviendo en la educación básica pública con la reforma y lineamientos que rigen su práctica docente, con la finalidad de mejorar en sus clases y así poder participar para una base o una mejor asignación de horas o una secundaria más cercana a su domicilio o en su caso mantener su condición laboral actual.

A continuación, se muestra una descripción de las condiciones laborales generales que enfrentan los docentes de las secundarias No. 20 y 40 respectivamente:

- Precariedad institucional: Las escuelas rurales a menudo tienen menos recursos y menos personal administrativo, lo que puede llevar a una mayor carga de trabajo para los docentes de la secundaria.
- Falta de recursos: estas escuelas rurales tienen menos recursos educativos, como libros de texto, materiales didácticos y tecnología, lo que puede dificultar la enseñanza en el docente y el aprendizaje del alumno.
- Aislamiento: Las escuelas rurales están ubicadas en áreas remotas o lejanas, lo que puede hacer que los docentes se sientan aislados y desconectados de la comunidad educativa más amplia o con la inseguridad de los traslados diarios a su lugar de trabajo.
- Dificultades de transporte: Los docentes rurales tienen que recorrer largas distancias para llegar a sus secundarias, lo que puede ser costoso y agotador.
- Bajo salario: Los docentes rurales generalmente ganan menos que los docentes urbanos, lo que puede dificultar la satisfacción laboral y la falta de crecimiento académico.

A diferencia de los estudios revisados en el estado de la cuestión anteriormente, donde se puede notar en la mayoría que hablan sobre docentes de nivel medio superior o superior, y que mencionan las condiciones de trabajo que sobrellevan podemos ver la diferenciación que existe entre esas investigaciones contra un contexto rural como lo fue en nuestra investigación. Se trata de estudios que, aunque abordan a un mismo sujeto, el docente, tienen muchas diferencias al realizar su trabajo, ambos tienen deberes y reglas que seguir, sin embargo, USEBEQ estipula que los docentes de secundaria pública deben seguir normas y lineamientos para siempre generar la estabilidad del alumno y no del docente.

4.7 Efectos de los factores de riesgo psicosocial en el proceso de trabajo del docente rural

“Los riesgos psicosociales en docentes se refieren sobre todo a los factores relacionados con el entorno laboral y las interacciones sociales que pueden tener un impacto negativo en la salud mental y el bienestar de los profesionales de la educación, estos riesgos pueden variar según el nivel educativo y otros factores” (Neffa, 2015)

Los temas analizados a continuación se derivan principalmente de las respuestas a las siguientes preguntas de la entrevista semiestructurada:

7.- ¿Ha tenido alguna molestia o restricción física durante su proceso de trabajo?,

8.- ¿Se le ha brindado algún tipo de prevención de riesgos psicosociales sobre estrés, carga de trabajo, resistencia, relaciones sociales, inseguridad, etc.?

11.- ¿Recuerda algún tipo de accidente de trabajo en su escuela?,

15.- ¿Cómo considera que se encuentra de salud actualmente?,

18.- ¿El proceso de evaluaciones le ha generado algún factor de riesgo?,

29.- ¿Cree usted que con la pandemia aumentó la carga de trabajo?,

30.- ¿Piensa usted que el retorno a clases presenciales generó nuevos riesgos o solo se aumentaron los que ya estaban presentes, en la actualidad continúan?

Al examinar los efectos de los factores de riesgo psicosocial, se mantiene el mismo rigor metodológico para la selección de las citas. La elección de los testimonios presentados se fundamentó en su profundidad y capacidad ilustrativa, más que en la recurrencia de un código.

Se seleccionaron aquellas voces que:

a) Representan una experiencia compartida de manera vívida

b) Ofrecen una visión particular sobre el impacto en la salud

c) Manifiestan las tensiones emocionales derivadas del trabajo.

En estas respuestas se notó la coocurrencia que existe entre los comentarios o relatos breves que los docentes nos contestaron, donde sienten que ellos desde hace mucho tiempo viven con estos factores de riesgo como lo son:

a) el estrés, (23 menciones)

- b) la carga de trabajo, la resistencia, (19 menciones)
- c) las relaciones sociales y (22 menciones)
- d) la inseguridad. (14 menciones)

Estos factores fueron los más repetidos en las entrevistas, algunos otros como

- e) tiempo de trabajo (24 menciones)
- f) y la ansiedad (24 menciones)

También destacan en algunas respuestas de docentes. A continuación, se presenta un análisis temático de los testimonios que ilustran estos efectos.

4.7.1 En cuanto a la normalización del riesgo y la ausencia de apoyo institucional

Un hallazgo crucial es que los factores de riesgo como el estrés, la ansiedad y la sobrecarga están tan integrados en la vida docente que se han normalizado. Un maestro lo resume con la siguiente frase:

“ya estoy acostumbrado a trabajar con ellos o con lo que representa”. (L4)

Esta adaptación ocurre en un vacío de apoyo institucional. Los docentes son enfáticos al señalar que, aunque se mencionan temas como el estrés, no existe un soporte real. La ayuda es superficial y no se profundiza en las necesidades de los docentes.

“...en los consejos técnicos que son las reuniones que tenemos mensualmente, se abordan algunos temas específicos sobre el estrés, pero no con profundidad, simplemente el hecho de que estamos en una situación y bueno... Pero no profundizan y siento que no hay una ayuda más directa y más eficaz en ese sentido”. (D10)

“...dan muchos seminarios, muchos cursos, pero van más enfocados como a pues, como más pedagógico y hacia los alumnos, no para nosotros”. (L9)

Esta falta de apoyo deja a los docentes gestionando solos el impacto de su trabajo. El docente L8 describe cómo la dinámica cambió por completo debido a la brecha digital, un problema que los maestros tuvieron que afrontar sin herramientas institucionales.

“...La dinámica para mí cambió totalmente. Ya no había trabajo, los alumnos no tenían internet”. (L8)

Incluso después de la crisis, el apoyo sigue siendo nulo, como lo confirma el docente D4, señalando que la salud mental del docente fue olvidada tras el regreso a la presencialidad:

“...pero ahorita de que ya estamos en los CETES presenciales, se les olvidó eso de la salud mental del docente”. (D4)

Además de los riesgos tradicionales, emergen nuevos desafíos psicosociales propios de la era digital y la polarización social, que aumentan el esfuerzo y la complejidad de la labor docente.

“...Estamos viviendo una época un poco compleja, siento que todas las épocas han sido complejas, pero ahora con esto de las redes sociales y el internet, tenemos que luchar con ideologías muy diversas. Entonces, buscar y llegar a un acuerdo con los alumnos de repente es complicado, el esfuerzo es mayor”. (D5)

4.7.2 En cuanto al desgaste físico y emocional

El proceso de trabajo y sus riesgos asociados dejan huellas en la salud física y emocional. El salto a la virtualidad tuvo consecuencias directas, como lo relata el docente D7 sobre su vista:

“...yo creo que lo primordial que yo sufrí fue mi vista. Lo primero fue empezar a tener tanto contacto con la computadora, porque eso de tener el WhatsApp en el teléfono, nada más estar así, no, yo lo ponía en la computadora”. (D7)

El regreso a clases presenciales trajo consigo el riesgo de contagio, que en algunos casos tuvo secuelas graves, reconocidas incluso como riesgo de trabajo:

“...y sí uno se sentía cansado de la espalda todos los días. Cuando regresé a clases y que me contagié, yo sí tuve una deficiencia pulmonar muy fuerte. De hecho, a mí me hicieron, se le llama riesgo de trabajo, me lo validaron y sí fue riesgo de trabajo”. (L11)

El costo emocional es igualmente severo. La pandemia fue un detonante de riesgos psicosociales que persisten, afectando la percepción general sobre el bienestar.

“...Física bien, porque emocional, yo creo que la pandemia nos trajo muchas cosas muy feas”. (L1)

“...con lo de la pandemia viví una situación muy fuerte. Que me trajo mucho estrés, mucha ansiedad y creo que hasta depresión”. (D1)

El docente L5 conecta directamente las dificultades emocionales con la necesidad de enfocarse en el bienestar del docente, un tema recurrente.

“...hay cierta modificación de los comportamientos y sí creo que deberíamos, yo creo que todos deberíamos enfocarnos en nuestra salud emocional”. (L5)

4.7.3 En cuanto a la presión administrativa, académica y los riesgos que implica ser docente rural

La inseguridad es un factor de riesgo múltiple. No se limita a la inestabilidad laboral, sino que incluye el riesgo físico diario de los traslados. El testimonio del docente D3 sobre su rutina diaria ilustra el tiempo y el estrés que implica el simple hecho de llegar al trabajo:

“...entonces vivo en Querétaro, salgo de mi casa a las 10 para las 6, llego aquí como 7... perdón, cuarto para las 7, de aquí estoy hasta las 3 de la tarde, y la verdad es que pues es muy complicado de regreso a mi casa porque pues el tráfico es muy horrible ahorita camino a Querétaro”. (D3)

Este desgaste diario se suma al riesgo de accidentes, que son un recordatorio constante de la vulnerabilidad de los docentes foráneos.

“...una compañera maestra tuvo un accidente con su familia, justamente cuando ya venía para acá para la secundaria, ella vive en Querétaro”. (D6)

“...Sí, aquí una... sí, riesgo de trabajo. Te decía yo, vengo de San Juan, que afortunadamente en estos 10 años nunca he tenido un accidente, pero hay compañeros maestros que sí han tenido accidentes. Llegando aquí a la comunidad”. (L13)

A esto se suma la precariedad de los contratos, que genera incertidumbre, como lo señala el docente D2:

“...pero ¿y qué onda? ¿Yo qué? Sí, toda la carga que se llevó el maestro. Así hemos usado por una situación que sucedió con el directivo y entonces ahora ya nada más nos han pedido a personas interinas no hay contrato”. (D2)

Finalmente, la presión del sistema de evaluación genera conflictos con los padres y una sensación de impotencia en el docente:

“...pues que, ¿por qué sacó seis? ¿Por qué lo reprobaste? Eso es como que lo que más genera. Con papá sí hasta la fecha y con los alumnos no, porque trato de, a ver, tú vas a demostrar que ya reprobaste. Pero le digo, es más como el sistema, que nos exige”. (L2)

En estos resultados se puede identificar que estos factores de riesgo psicosocial mencionados anteriormente no son situaciones que todo docente sienta o viva de igual forma; se notó que algunos docentes sí detectan cierto nivel de riesgo psicosocial, pero en un nivel más bajo o donde aún no les genera efectos en su proceso de trabajo. Sin embargo, encontramos otros docentes que a simple vista se puede ver un cansancio acumulado, estrés e inclusive la ansiedad por terminar la entrevista y seguir con su trabajo para no retrasarse o perder alguna clase dado la carga de trabajo que tienen.

Con estos resultados, podemos decir que otro motivo por el que estos factores de riesgo causan un mayor nivel de efecto en el docente o en su proceso de trabajo son por los

cambios constantes que ha habido en la educación básica, en este caso en las secundarias públicas con todos los lineamientos que pide en este caso, el gobierno.

Debemos mencionar que los docentes de ambas secundarias también dieron a conocer su postura sobre las instituciones correspondientes que no les brindan cursos sobre estos riesgos; ni el sobre cómo manejarlos. Todos los cursos o talleres que se realizan en consejo técnico van enfocados a los alumnos y no para el docente. Al preguntarles sobre cómo consideran su salud en la actualidad, varios docentes respondieron que presentan los efectos de estos riesgos dependiendo la carga de trabajo que tengan en cada ciclo:

- a) La fatiga
- b) La resistencia
- c) Frustración de lograr sus metas o actividades planeadas con sus grupos.

Por lo tanto, hay que reiterar que los docentes son una parte fundamental en la educación (Anaya, 2018), sin embargo, se enfrentan día con día a estos factores con el fin de buscar oportunidades de crecimiento a pesar de la reforma educativa que no aboga por ellos, sino que, de acuerdo con la OIT (2016) más bien busca quitar beneficios o reformar el tipo de contrataciones que afectan a muchos docentes que van empezando y que con mucho trabajo buscan una mejor calidad de trabajo y el reconocimiento de su labor.

A partir de los estudios revisados y retomados en el estado de la cuestión de esta tesis, donde se habla de la presencia de factores de riesgo psicosocial ya identificados en docentes de nivel medio superior y superior, sirvió para establecer las preguntas en la entrevista sobre este apartado con el eje de factores de riesgo. Con las respuestas de los 24 docentes, lo que se buscó fue el poder describir los efectos que estos factores ya identificados causan en el proceso de trabajo del docente rural en dos secundarias técnicas del Municipio de Pedro Escobedo. Por lo tanto, el impacto o efecto de los riesgos en los trabajadores va a depender del tiempo de exposición a los mismos, si es ocasional o si se repite con cierta frecuencia y si el trabajador puede disponer de recursos extra-profesionales para procesarlos y hacerles frente, como sería la educación inicial, el nivel de formación, de información y de calificaciones profesionales, si cuenta dentro del colectivo de trabajo con el apoyo social y técnico de sus compañeros y/o el de sus familiares (Neffa, 2015).

Se encontró que el trabajo de un docente de secundaria está influenciado por diversos factores, el estrés, la carga de trabajo, la resistencia, las relaciones sociales y la inseguridad, estos pueden tener un impacto significativo en su proceso de trabajo. A continuación, se retoman estos factores dentro de los conceptos ordenadores y se ejemplifica con respuestas literales de los entrevistados:

Control y Resistencia:

- **Estrés:** El estrés puede afectar negativamente la salud física y mental del docente. Puede surgir debido a la presión para cumplir con los objetivos académicos, la gestión de los grupos, los lineamientos y normas de la administración, entre otros.

Consecuencias: El estrés prolongado puede llevar a la fatiga, disminuir la calidad de la enseñanza, aumentar la probabilidad de errores y afectar la moral y la motivación del docente y afectar por completo su control y resistencia del proceso de trabajo.

“...Yo me sentía muy presionado por mandar las actividades y también pues todo eso yo siento que fue una especie nada más de un cumplimiento que nos ordena dirección”. (D5)

“Sí, bueno pues yo creo que la presión, el estrés sí, sí ha afectado porque este, hubo un momento en el que me enfermaba mucho, sobre todo el cansancio mental”. (L3)

- **Resistencia:** La resistencia en el docente se refiere a su capacidad para mantener un rendimiento efectivo y saludable a lo largo del tiempo. La falta de resistencia puede llevar al agotamiento y a una disminución sostenida en el rendimiento laboral.

Consecuencias: La resistencia baja puede resultar en una menor capacidad para manejar el estrés y la carga de trabajo, lo que afecta la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

“...Ya no es lo mismo que cuando yo inicié, pues ya te cansas, ya te fatigas, te cansas”. (L1)

“pero pues también el hecho de que se trabaja en las defensas, de estar presionado, de sentirte triste en ciertos aspectos, pues también eso afecta la salud”. (D6)

Proceso de trabajo y Tiempo de trabajo:

- Carga de trabajo: Una carga de trabajo excesiva puede resultar en agotamiento físico y mental. Los docentes pueden tener dificultades para equilibrar la preparación de clases, la corrección de exámenes, las reuniones y otras responsabilidades.
- Consecuencias: La sobrecarga puede afectar la calidad del tiempo dedicado a la enseñanza, disminuir la creatividad y la innovación en el aula, y aumentar el riesgo de agotamiento.

“No, la autonomía al evaluar nosotros, ese sí es un tema complejo porque de repente en el discurso pareciera que sí, pero en la práctica es muy discutible. Como que de repente la preocupación de la institución es el nivel de aprobación y ya”. (L4)

“Mi tiempo de trabajo inicia desde mi hogar, porque es donde organizo, en base a mi obtención, ahí le dedico aproximadamente, depende de qué tan complejo esté, si voy a requerir un material extra, si no, si es algo más sencillo, me dedico alrededor de unos 30 minutos. Si requiero hacer un material, descargar algún video o imprimir algo, ya es más tardado...”. (L13)

Mercado de trabajo:

- Relaciones sociales: Las relaciones sociales positivas pueden contribuir al bienestar del docente. Las interacciones colaborativas con otros docentes, estudiantes y los directivos pueden crear un entorno de apoyo.

Consecuencias: Las relaciones conflictivas o aislamiento social pueden aumentar el estrés y afectar la satisfacción laboral. Las buenas relaciones, por otro lado, pueden proporcionar recursos emocionales y profesionales.

“...sí me provocó que yo me aislara porque no quería convivir con nadie, simplemente no quería, simplemente venía hacia mi trabajo, los chicos, la hora se acabó y me iba a casa”. (D7)

“Siento, fíjate, que hemos pasado por una serie de situaciones muy difíciles en la escuela. Y entonces ha habido algunos puntos de mucha presión para todo el personal. Y en esos puntos de presión hay esta situación de estar en acuerdo, no estar de acuerdo con veces se forman grupos por los que están de acuerdo o no, y entonces eso causa una presión que no la tienes contemplada, pero que es parte de una labor”. (L1)

- Inseguridad: La inseguridad laboral, ya sea relacionada con la estabilidad del empleo o la falta de apoyo administrativo, puede generar ansiedad y afectar la dedicación del docente a su trabajo.

La inseguridad puede afectar la moral y la motivación, disminuir la disposición para asumir riesgos pedagógicos y dificultar el compromiso a largo plazo.

“...Y sobre todo si entre las dos escuelas no hay como que una comunicación tan cordial, como que los directores no se pueden poner muy bien de acuerdo, eso te genera un montón de conflictos”. (L10)

Sobre el aumento de riesgos psicosociales en la pandemia, algunos docentes respondieron que la mayoría de los factores de riesgo psicosocial que ya existían se aumentaron como la carga excesiva de trabajo y del tiempo de trabajo, puesto que al estar en la virtualidad y trabajando desde casa, la jornada laboral se extendía más de las 8 horas durante todo el tiempo que duro las clases virtuales, los efectos de estos cambios también ayudaron a la aparición de la ansiedad o incluso la frustración por el estrés de la organización de las clases y de los formatos administrativos.

Por último, se encuentra el apartado de las relaciones interpersonales del docente rural que se presentan por secundaria, punto clave en el desarrollo del proceso de trabajo del docente donde se involucra el trabajo emocional e inmaterial.

4.8 Relaciones interpersonales del docente rural por secundaria en Pedro Escobedo

Las relaciones interpersonales del docente son fundamentales para llevar a cabo su proceso de trabajo y para crear un entorno educativo.

Relaciones con otros docentes: Muchos docentes colaboran entre sí para compartir ideas, recursos y estrategias. La colaboración puede tener lugar en la planificación de actividades, la resolución de problemas y el intercambio de experiencias. La comunicación abierta y el respeto son clave en las relaciones entre docentes. La capacidad de trabajar como equipo puede mejorar la calidad de la enseñanza y fortalecer la comunidad educativa.

Relaciones con los alumnos: Los docentes deben establecer relaciones respetuosas y con los alumnos para lograr el proceso de trabajo. Debe ser cara a cara. Esto implica comprender las necesidades individuales, mostrar interés en las clases y actividades y fomentar un ambiente inclusivo. La comunicación es esencial para establecer expectativas, proporcionar retroalimentación constructiva y resolver conflictos. Los docentes que pueden conectar con sus alumnos suelen tener un impacto más positivo en el aprendizaje.

Relaciones con la institución: Los docentes suelen trabajar en colaboración con la administración escolar para implementar políticas educativas y alcanzar metas institucionales. El compromiso con la misión y visión de la institución es crucial. Los docentes pueden participar en actividades extracurriculares, reuniones de personal y eventos escolares para fortalecer la conexión con la comunidad educativa más amplia. Los docentes deben estar al tanto de las políticas y procedimientos de la institución y seguirlos.

Esto incluye la participación en la formación continua y la adaptación a los cambios institucionales.

El análisis que se presenta a continuación se deriva principalmente de las respuestas a las siguientes preguntas de esta sección:

19.- ¿Cómo son sus relaciones sociales en el trabajo?

20.- ¿Cómo considera que son sus relaciones con otros docentes en el trabajo?

21.- ¿Cree usted que la relación con el alumno es necesaria para cumplir con su proceso de trabajo?

Finalmente, para analizar la dimensión de las relaciones interpersonales, se aplicó el mismo criterio de selección cualitativa. Se eligieron fragmentos de las entrevistas que destacan por su relevancia y no solo por la frecuencia de su codificación.

La prioridad fue seleccionar citas que:

- a) Ejemplifican las dinámicas de colaboración o conflicto
- b) Muestran una perspectiva única sobre el vínculo con alumnos o colegas
- c) Articulan las emociones inherentes a estas interacciones.

A continuación, se agrupan y analizan dichos testimonios para profundizar en las voces de los docentes.

4.8.1 En cuanto a las relaciones con los docentes

Las relaciones interpersonales entre colegas, el compañerismo y el apoyo mutuo se ven involucrados para los cambios constantes que el sistema establece.

“...Acuerdos. Hay acuerdos donde se derogan acuerdos anteriores y que ahora me los vas a evaluar así, me tienes que entregar esto y ya no van a ser los aprendizajes esperados que se planificaban, ahora son fundamentales, porque vamos a tratar de que aprendan lo mínimo, entonces sí son muchas cosas que se han ido adaptando, hemos tenido que buscar la manera de responder tanto a nuestra autoridad como de que nuestros alumnos aprendan pues lo que tienen que aprender y nos apoyamos entre nosotros”. (D3)

Sin embargo, este mismo entorno puede ser una fuente de conflicto en ciertos puntos. Las diferencias en el nivel de compromiso o las presiones administrativas pueden generar divisiones y tensiones.

“...Yo consideraría que nuestros compañeros, la mayoría, porque no todos, hay algunos que ya tienen muchos años de servicio y entonces que hay como que la... ya no hacer muchas cosas, cumplir con lo que se nos pide, pero no dar un extra. Entonces, algunos de mis compañeros que somos más o menos de la misma edad o que tenemos el mismo tiempo trabajando, pues, andamos en la misma sintonía”. (D9)

“...fíjate, que hemos pasado por una serie de situaciones muy difíciles en la escuela. Y entonces ha habido algunos puntos de mucha presión para todo el personal. Y en esos puntos de presión hay esta situación de estar en acuerdo, no estar de acuerdo entre nosotros”. (L5)

Los diversos puntos de vista requieren de un esfuerzo consciente para separar las ideas de las personas, como reflexiona el docente L1:

“...A lo mejor no estamos de acuerdo en las maneras de pensar de una persona, de expresar sus cosas, sus ideas. Pero eso no quiere decir que no estemos de acuerdo con su persona. A lo mejor su pensamiento es una cosa, pero su persona es otra. Entonces, por mi parte y por todo, yo creo que somos intolerantes a ese aspecto”. (L1)

El docente L12 coincide en que las relaciones con otros docentes generan desacuerdos, pero al final, la responsabilidad individual prevalece:

“...Son buenas, pero sí tienen altibajos. En ocasiones no estoy de acuerdo con algunas actitudes de mis compañeros, pero ni ellos con la mía. Pero yo creo que al final de cuentas cada quien tiene que hacerlo, bueno, tiene que hacer su trabajo”. (L12)

4.8.2 En cuanto a la relación docente – alumno

La relación con el alumno se puede considerar el eje central del proceso de trabajo del docente, sin este vínculo, la labor docente pierde su sentido.

“...La relación alumno, definitivamente, me gusta mucho, me gusta mucho dar lo que tengo a los muchachos sin ellos no podría dar la clase”. (L6)

Esta relación implica un esfuerzo constante por adaptarse a las necesidades de los estudiantes, especialmente después de la pandemia, que generó un rezago significativo.

“...Sí, genera porque tiene que mejorar o bajar a su nivel un poquitito llevarlos de la mano otra vez, hay que cambiar planeación y es doble trabajo”. (D1)

“...un ejemplo al ver los tipos de reacciones que los chicos no me saben multiplicar o sumar. Entonces sí es un problema grave al que nos vamos a enfrentar todo el ciclo. Y es una generación, bueno yo creo que son más generaciones como esta. Son varias las que se vieron afectadas por ese cambio”. (L9)

Incluso cuando el alumno no cumple con trabajos o tareas, la relación obliga al docente a seguir las indicaciones que establece el sistema educativo, como lo explica el docente L2:

“...Pero finalmente lo entrega incompleto, de mala calidad y todo. Sin embargo, pues, a veces decimos entre los maestros, bueno, pues vamos a darle esa chance porque al final de cuentas, cuando cerremos el ciclo, nos van a pedir recuperarle y todo, así que influye el trabajo del alumno”. (L2)

El regreso a clases presenciales implicó el interactuar nuevamente con los alumnos y a manejar la dinámica del aula, un desafío emocional tanto para docentes como para los mismos alumnos.

“... y, sobre todo, porque los cambios han sido, tanto el adaptarnos nuevamente, porque un año y medio fuera de las aulas, yo les decía de broma a mis compañeros, es que yo no sé agarrar el plumón, pero es cierto, o sea, uno llega, ¿cómo era? ¿cómo ya hago? Sí. Y el volver a adaptarnos, el volver a pararte enfrente de alumnos, de jóvenes que te están observando, que son juzgones, que si te quiebras te van a ver. Sí, el volver a retomar ese ritmo”. (D10)

No obstante, esta interacción es también una fuente de conflicto y desgaste. Los problemas sociales que los alumnos traen al aula, como el consumo de drogas, ponen a los docentes en una posición extremadamente difícil.

“...En el caso de ahorita tenemos algunos alumnos, alumnos, no están dados de baja, no fueron expulsados, que consumieron drogas. Y se les vinculó con personas que venden drogas afuera. A mí eso sí me genera mucho conflicto porque qué mensaje le damos a las mamás y a los hijos ahí afuera. Que aquí adentro sus hijos están expuestos a las drogas, que hay compañeritos que fueron anexados y que ya regresaron al salón, y que quién sabe qué mañas tienen”. (L8)

Este testimonio, reforzado por el del docente D4 sobre la presión de los padres, demuestra cómo el docente rural se convierte en un mediador de conflictos. Esta carga se suma a la sensación de impotencia ante las directivas institucionales, como lo expresa el docente L9:

“...varios papás decían que ese alumno anexado quién sabe qué mañas trae y está cerca de mis hijos. Entonces sí ahí también entramos mucho en querer proteger a unos y desprender a otros. Y yo sí entro en conflicto con mis autoridades cuando no toman decisiones puntuales”. (D4)

“...Pues los maestros no tenemos mucha injerencia en cómo vamos a modificar. A veces la USEBEQ o la Autoridad Educativa solamente te dice se va a aplicar de tal manera y ya. Nada más. Entonces no hay mucho que hacer”. (L9)

4.8.3 Secundaria No. 20 “Luis Enrique Erro”

Se encontró que los docentes de esta secundaria tienen una relación docente-institución-USEBEQ muy amplia, puesto que respondieron que necesitan trabajar de la mano para poder realizar el trabajo administrativo que le corresponde a cada uno, los docentes de esta escuela afirmaron que todos los procesos administrativos generan un tiempo de trabajo prolongado y agotador.

En las respuestas sobre la relación que llevan a cabo los docentes con otros docentes en esta secundaria se nota una división, la mayoría respondió que existe una fuerte relación con sus compañeros docentes de respeto, compañerismo y responsabilidad, algunos otros mencionan la división por grupos de docentes, donde solo se apoyan entre ciertos grupos y no existe esa relación para una colaboración completa en el proceso de trabajo.

Para este apartado, los docentes de la secundaria 20 tuvieron mucha coocurrencia en sus respuestas, en cierta forma comentan que es necesario la relación con el alumno para poder llevar a cabo el proceso de trabajo de un docente, si no existiera esa relación alumno-docente estando en un aula donde se interactúa frente a frente y donde está involucrado el cliente, que este caso sería el alumno al cual se podría decir que le está dando un servicio al realizar la clase frente a cada alumno y grupo asignado.

4.8.4 Secundaria No. 40 “Federico Figueroa”

En esta secundaria, los docentes afirmaron que la relación docente-Institución-USEBEQ ha generado un trabajo en equipo, pero con mucha carga de trabajo por la falta de personal administrativo y por las exigencias que solicitan a lo largo del ciclo escolar. Y que deben ser cumplidas para no tener incertidumbre o inseguridad laboral.

La relación que se nota en los resultados de la secundaria 40. Es que son un grupo de 10 docentes y 1 director que trabajan en su mayoría en equipo, generan una relación de proceso de trabajo al involucrarse mutuamente, apoyándose unos con otros, como un ejemplo, que se repitió mucho fue el caso de las tutorías o grupo tutorados, que cada uno de

los docentes tiene asignado y que la relación que tienen con sus colegas les permite generar actividades que involucren el trabajo en equipo.

La relación con los alumnos en esta secundaria en general es positiva, donde se genera una relación de apoyo, afecto o en ocasiones cariño, es aquí donde también recordamos el trabajo emocional, donde el docente al ejercer su proceso de trabajo involucra la gestión de emociones, este tipo de trabajo emocional que mencionan los docentes de esta secundaria es común en profesiones que requieren empatía, comunicación efectiva y el manejo de situaciones emocionales, como en la rama de la enfermería, la psicología, la atención al cliente y por supuesto en la enseñanza.

Capítulo V. Discusión de los resultados y conclusiones

El trabajo docente investigado en dos de las secundarias técnicas rurales del Municipio de Pedro Escobedo, planteado en el Capítulo IV, describe una realidad laboral específica; a partir de estos resultados, se dialoga directamente en este Capítulo sobre las brechas de conocimiento y las afirmaciones teóricas presentadas en el estado de la cuestión.

La presente discusión trata de profundizar en cómo los hallazgos en campo confirman lo que nuestra investigación se propuso abordar.

5.1 Categorías de análisis

Para la aplicación de los instrumentos y análisis de resultados, se tuvieron en cuenta las siguientes categorías:

Tabla 4

Categorías y subcategorías

Categorías.	Secciones de la entrevista semiestructurada.
Proceso de trabajo	1. El proceso del trabajo del docente rural en el Municipio de Pedro Escobedo
Condiciones laborales	2. Condición laboral del docente rural
Factores de riesgo psicosocial	3. Efectos de los factores de riesgo psicosocial en el proceso de trabajo del docente rural en Pedro Escobedo 4. Relaciones interpersonales del docente rural.

Fuente: Elaboración propia.

5.2 Discusión de los hallazgos

La mayoría de las investigaciones mencionadas en el estado de la cuestión (Dos Santos et al. 2021; Pérez et al. 2021; Moros, 2021; Díaz et al. 2022) son estudios realizados

en la media superior o superior y que a pesar de la creciente atención que se ha dado a los riesgos psicosociales en el ámbito educativo, autores como Neffa (2015) critican que estos estudios suelen ser limitados en alcance y no siempre consideran todas las variables importantes. Esto es un punto crítico, ya que la comprensión incompleta de estos factores de riesgo puede llevarnos a la implementación de políticas ineficaces o insuficientes y que no abarcan a todos los niveles de educación en México.

Por esta razón, fue la decisión de haber realizado el estudio en la educación básica dentro de dos secundarias rurales, dado que previamente en el estado de la cuestión se pudo observar que existen pocas investigaciones dentro de este sector y que aún es necesario que se investigue más sobre los factores de riesgo psicosocial en este nivel educativo.

5.2.1 Datos sociodemográficos

En este estudio se pudo revelar diversos aspectos que permiten entender las particularidades de su realidad laboral de los docentes de estas dos secundarias rurales. A partir de los datos sociodemográficos pudimos observar que la edad promedio de los docentes en ambas secundarias es de 34 años, con una distribución que va desde los 25 a los 63 años, el hecho de que todos cuenten con al menos un título profesional es un indicativo positivo sobre el nivel de preparación de los docentes, lo que contrasta con la percepción a veces errónea, de que en las zonas rurales hay menor capacitación docente.

La ubicación de residencia de los docentes también es un punto relevante, ya que la mayoría reside fuera del Municipio donde trabajan, lo que implica largos traslados diarios generando mayor inseguridad, esto puede añadir una carga física y emocional significativa, dado que “la gestión constante de las emociones en el trabajo puede tener un impacto en el bienestar psicológico de los trabajadores. Puede ser emocionalmente agotador y llevar al agotamiento profesional” (Zapf, 2002).

Con los resultados presentados en el capítulo anterior identificamos que la presencia de los riesgos psicosociales en los docentes rurales de las secundarias ST20 y ST40, aunque en muchos casos son repetitivos no se viven de la misma manera.

Los testimonios de los docentes de la ST20 y ST40 le dan una dimensión rural específica: no es solo la planificación y la burocracia, sino también el tiempo y el costo de los largos traslados diarios, ya que la mayoría no reside en el Municipio. Esta es una condición de trabajo y una fuente de estrés que no figura de manera prominente en los estudios de contextos urbanos.

Con respecto a las categorías de análisis se realizó un estudio cualitativo y los temas obtenidos permitieron dividirlos de la siguiente manera:

5.2.2 Proceso de trabajo

El análisis del proceso de trabajo de los docentes rurales en las secundarias ST20 y ST40 evidencia una alta demanda tanto física como emocional. A través de las entrevistas, observamos que el ritmo de trabajo es acelerado y cargado, con muchas responsabilidades que en muchas ocasiones deben ser realizadas fuera del horario formal.

Los cambios en las reformas educativas y las exigencias administrativas impuestas generan una constante adaptación y carga adicional en su proceso de trabajo, “el impacto de los riesgos en los trabajadores depende del tiempo de exposición, frecuencia, disposición de recursos extra-profesionales, nivel de formación, de información, de calificaciones profesionales, apoyo social y técnico” (Neffa, 2015).

Los resultados de esta investigación muestran que el proceso de trabajo del docente rural implica una serie de desafíos y responsabilidades específicas del entorno. Los docentes rurales deben poseer habilidades como liderazgo, comunicación, organización de grupos, planificación y conciencia ambiental para desempeñarse eficazmente en estos contextos. Es fundamental que conozcan las particularidades de las comunidades donde trabajan, costumbres, actividades económicas y sociales, para proyectar su trabajo educativo de manera efectiva. Además, destaca la importancia de la formación en docencia rural para desarrollar las competencias necesarias para su desempeño.

El estudio valida la existencia de los riesgos psicosociales definidos en la *NOM-035* y por autores como Neffa (2015), demostrando cómo estos riesgos adquieren características particulares debido al entorno rural de las secundarias ST20 y ST40.

La excesiva carga de trabajo no se limita al volumen de tareas, sino que se ve agravada por la precariedad institucional y la falta de recursos, una característica de muchas escuelas rurales. La necesidad de "preparar materiales y clases en casa" durante el fin de semana es una consecuencia directa de no contar con los medios suficientes en la escuela. El tiempo de trabajo se ve directamente afectado por los largos traslados, como se mencionó anteriormente, lo que significa que un docente puede estar fuera de casa de 12 a 14 horas para una jornada laboral formal de 8 horas.

Los docentes rurales en general y los de Pedro Escobedo en particular, enfrentan condiciones laborales desafiantes, como la alta rotación de personal por la precariedad institucional y la precariedad de las condiciones básicas en algunas escuelas. En correspondencia con Clementino de Souza y Pacheco Ramos (2022) la sobrecarga de trabajo es una realidad común entre los docentes rurales. Estos dedican un considerable tiempo tanto en la planificación y preparación de clases, como en actividades de acompañamiento y evaluación (Clementino de Souza y Pacheco Ramos, 2022). También, las desigualdades socioeconómicas impactan directamente en sus condiciones laborales (Clementino de Souza y Pacheco Ramos, 2022). Por ello, la creación de políticas para la mejora de sus condiciones de trabajo y cuidado de la salud resulta un elemento fundamental (OIT, 2016).

Además, los conflictos éticos y las dificultades detectadas en campo están profundamente arraigadas en el contexto comunitario rural, como los alarmantes niveles de violencia, descomposición familiar y el consumo de drogas entre alumnos, problemáticas que impactan directamente el proceso de trabajo y la salud emocional del docente de una manera particular.

Por su parte, el trabajo de Flores Cuevas et al. (2021) se enfoca en el estudio de los procesos formativos de docentes de educación rural que laboran en la región del Tequendama, departamento de Cundinamarca (Colombia). Sus resultados evidencian que los maestros no han sido formados para el trabajo en zonas rurales, ambientes en los cuales

se presentan particularidades y necesidades muy distintas a las de las zonas urbanas (Flores Cuevas et al. 2021).

La investigación de Hernández-Giraldo y Tovar-Gutiérrez (2022) estudia el problema de los factores y aspectos de la gerencia educativa, y su impacto en los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes de la institución educativa rural “La Violeta”. Los hallazgos permitieron identificar que existe una incidencia desfavorable de la gestión gerencial sobre el rendimiento académico de los estudiantes en los niveles de primaria y secundaria de la institución (Hernández-Giraldo y Tovar-Gutiérrez, 2022).

Uno de los hallazgos más reveladores, la falta de autonomía y control, la falta de control no es absoluta, sino paradójica. Los docentes se sienten con libertad en su cátedra, pero esta autonomía es anulada por las presiones institucionales en la evaluación. Esta exigencia de cumplir con metas de aprobación, ignorando los procesos de aprendizaje reales en un contexto de altas carencias, sitúa al docente en un conflicto ético constante y es una fuente principal de estrés y frustración.

Las investigaciones descritas en el estado de la cuestión concuerdan con el presente estudio, pues se evidencia que el rol del docente rural precisa un diverso manejo y control de su proceso de trabajo para hacer frente a las demandas del medio. Además, la COVID-19 instauró un nuevo ritmo, con mayor dedicación de tiempo y planificación; así como la incorporación de nuevos elementos como la virtualidad. El trabajo del docente rural implica no solo enseñar, sino también comprender y adaptarse a las realidades sociales, económicas y culturales de las comunidades donde operan. En tal escenario, enfrentan desafíos que requieren un compromiso profundo con el desarrollo local y la educación de calidad en tales entornos.

5.2.3 Condiciones laborales

Las condiciones laborales del docente de secundaria rural dependen de diversos factores, como la ubicación geográfica, la modalidad de contratación y las políticas educativas y su carga de trabajo:

Donde la mayoría de los entrevistados no cuenta con una base (plaza fija) y vive en la incertidumbre de la asignación de horas y la continuidad de su contrato, lo que repercute directamente en su estabilidad económica y emocional. Así como una conexión directa entre las condiciones salariales y la imposibilidad de crecimiento profesional. Los docentes expresan que los bajos salarios, sumado a la falta de tiempo, les impide pagar y cursar maestrías o actualizaciones que consideran necesarias, una condición laboral que perpetúa un ciclo de estancamiento.

El estudio revela que una condición laboral fundamental para estos docentes es el traslado diario. La mayoría de los participantes no vive en Pedro Escobedo, sino en ciudades como Querétaro, San Juan del Río, Tequisquiapan o El Marqués. Esto implica que su "jornada de trabajo" no se limita a las horas dentro de la escuela, sino que se extiende por los largos y costosos traslados. Un docente relata:

"...mi horario de trabajo depende del tráfico para llegar a mi lugar de trabajo porque no radico en Escobedo, salgo de tu casa a las 5 de la mañana y regreso a las casi 6:30 por la carretera, llegar a calificar y se va mi día". (D1)

Este aspecto, intrínseco al contexto rural y de conexión entre Municipios, constituye una fuente diaria de estrés, agotamiento físico y riesgo de accidentes, un factor psicosocial que no es central en los estudios de docentes urbanos que viven cerca de sus centros de trabajo. Pedro Escobedo es un Municipio donde, a pesar del crecimiento, persisten condiciones de ruralidad y un considerable atraso educativo en varias de sus comunidades.

A diferencia de las investigaciones como las de (Dos Santos et al. 2021; Pérez et al. 2021; Moros, 2021; Díaz et al. 2022) donde mencionan que en la media superior dependiendo su contratación pueden acceder a mejores condiciones de trabajo, algunos otros estudios abordan este tema, por ejemplo, Juraz Rolón y Valenzuela (2021) explican el papel del docente de la secundaria pública en el Noroeste de México y cómo las condiciones laborales impactan en el comportamiento del alumnado. Otro estudio analiza las condiciones laborales del interino docente, donde se identifica una tendencia a su deterioro, con contratos sin continuidad que generan inseguridad e inestabilidad laboral (Silva Jiménez, 2021); lo que evidencia puntos de encuentro con la presente investigación.

Además, se evidencia un aumento en el tiempo dedicado a realizar la función docente, la organización y la carga laboral, lo cual genera afectaciones en el bienestar laboral de los docentes (Charria Ortiz et al. 2022).

El tipo de contratación temporal genera en ellos inseguridad, inestabilidad y algunos efectos colaterales como somatizaciones y agotamiento, lo que perjudica su rendimiento laboral, salud y bienestar (Charria Ortiz et al. 2022).

Una de las mayores complejidades que enfrentan estos maestros son la falta de apoyo al docente principiante, la interpretación del rol de facilitador, y la lejanía de las comunidades en las que se encuentra la escuela, lo que influye de manera directa en el quehacer pedagógico (Flores Báez, 2023). Las situaciones laborales complejas vividas en la comunidad rural, la falta de infraestructura y la exigencia de convertirse en gestor a la par de ser facilitador y solucionador de situaciones que le permitan impartir clases de acuerdo con el modelo digital; constituyen otras cuestiones complejas que caracterizan las condiciones laborales en el contexto rural (Flores Báez, 2023).

En este sentido, se precisó como elementos característicos: la precariedad institucional, la falta de recursos, la dificultad con el transporte y el bajo salario. Por su parte, Avendaño Castro et al. (2021) identifica que un porcentaje importante de los docentes encuestados en su investigación, tienen una postura de rechazo ante la baja remuneración económica y a las limitadas oportunidades de ascenso.

Entre la motivación laboral y el desempeño docente, existe una relación positiva moderada, es decir, mientras mayor sea la motivación laboral mejor será el nivel de desempeño docente (Loayza Flores et al. 2022; Mora Meza, 2020). Al respecto, Avendaño Castro et al. (2021) identifica que los docentes manifiestan una afectación en su satisfacción laboral debido al cambio de la enseñanza presencial a la asistida por tecnologías digitales. Precisamente, los entrevistados del presente estudio respondieron que, para adaptarse a todos los cambios, tanto en post pandemia como a las condiciones laborales que viven hoy en día, acudieron al trabajo en equipo.

Los resultados nos permitieron observar que existe una relación significativa entre la gestión del directivo y la práctica pedagógica socio formativa del docente de secundaria (Carrasco Paredes, 2022). Las personas que cuentan con habilidades y competencias

socioemocionales están mejor dotadas para la resolución de problemas, y pueden tener mayores logros cognitivos y laborales, sumado a esto podrán generar un estado de bienestar (Flores Cueva y Chasquibol Calongos, 2021). Los docentes deben formarse y capacitarse para participar en el desarrollo de competencias socioemocionales a nivel personal, y luego orientar a sus estudiantes (Flores Cueva y Chasquibol Calongos, 2021).

La relación docente-alumno implica al trabajo no clásico (De la Garza, 2018), donde existe un tercero para llevar a cabo la práctica docente, se aborda al trabajo no clásico como trabajo interactivo, donde existe una participación del cliente o consumidor en la generación del servicio, y existen intercambios simbólicos entre este y el empleado, al igual que la producción de símbolos objetivos. Asimismo, es importante generar una educación que brinde las herramientas para el bienestar personal mediante el manejo de los estados emocionales propios, y las relaciones sanas con los demás. Así mismo, permite obtener aprendizajes y discernirlos para lograr el pensamiento crítico y de esa manera insertarse en la sociedad del conocimiento (Flores Cueva y Chasquibol Calongos, 2021).

Esto transforma su labor, no solo enseñan, sino que gestionan problemáticas sociales complejas que los alumnos traen al aula. El trabajo emocional se vuelve una exigencia constante para manejar estas realidades, validando la importancia de analizar la labor docente desde la perspectiva del “trabajo no clásico”, donde la interacción con el “tercer actor” (el alumno) es fundamental.

En nuestro estudio constatamos la influencia del trabajo emocional donde permite a estos docentes hacer frente a tales condiciones laborales con una mejor preparación, tanto académica como personal. Por tanto, se visibiliza la importancia de mejorar las condiciones laborales de los docentes y permitirles capacitarse para garantizar un entorno propicio en su desarrollo profesional y emocional y, por ende, de los estudiantes.

La transición a la virtualidad no fue homogénea. En las ST20 y ST40 de las comunidades “Lira” y la “D”, la falta de acceso a internet y dispositivos fue un obstáculo masivo. El trabajo del docente se convirtió en una labor de localización y persecución:

“...podía estar prácticamente todo el día buscando a un par de alumnos para que pudieran entregar”. (D8)

La comunicación se efectuó a través de medios personales como WhatsApp, borrando cualquier límite entre el tiempo laboral y personal y generando caos, la falta de participación estudiantil durante el confinamiento fue profundamente desmotivante para los docentes, quienes daban clases virtuales *"así sea uno o dos"*. El regreso a la presencialidad no fue una solución, sino un nuevo desafío: enfrentar un rezago educativo profundo y una generación de estudiantes que, en palabras de un entrevistado, *"se habían acostumbrado a no hacer nada"*. Esto confirma que la pandemia no solo fue un evento temporal, sino que dejó secuelas duraderas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la carga de trabajo docente y en las relaciones sociales.

Las relaciones entre colegas se vuelven un factor de protección o de riesgo aún más potente. El compañerismo es vital para la supervivencia diaria, pero los conflictos también pueden magnificarse. El hallazgo más crítico es la ausencia total de un soporte institucional para la salud mental del docente.

Los maestros son claros al señalar que los cursos y talleres se enfocan en los alumnos, no en ellos: *"...dan muchos seminarios, muchos cursos, pero van más enfocados como a pues, como más pedagógico y hacia los alumnos, no para nosotros"*. En este contexto de alta demanda emocional y física, la falta de una red de seguridad institucional deja a los docentes gestionando el estrés, la ansiedad y la frustración por su cuenta o con el apoyo informal de sus pares.

5.2.4 Factores de riesgo psicosocial

Los procesos de identificación de estresores organizacionales en instituciones rurales permiten la construcción de procesos de prevención, intervención y seguimiento contextualizado a las dinámicas del centro educativo, así como la oportunidad de escenarios de promoción de la salud mental laboral (Matabanchoy Salazar et al. 2020). Los factores de riesgo psicosocial en las docentes de la secundaria rural pueden depender del entorno y las características específicas del propio docente, alumnos y sistema de dirección en general.

Por tanto, es importante abordar estos factores para promover un entorno laboral saludable y apoyar el bienestar psicosocial de los docentes.

Frecuentemente, la actividad docente se ve amenazada por las condiciones precarias en las que se lleva a cabo. Los docentes están expuestos a diferentes riesgos de carácter psicosocial que afectan su desempeño y bienestar (Iriarte-Pupo et al. 2021). En este sentido, los factores psicosociales en el trabajo, definidos como las condiciones presentes en una situación laboral directamente relacionadas con: la organización de este, el contenido del puesto, la realización de la tarea o incluso con el entorno de trabajo, son capaces de afectar positiva o negativamente el desarrollo del trabajo, así como la salud del trabajador (Unda Rojas et al. 2019).

La ansiedad, la depresión y los trastornos psicosomáticos que se denominan de carácter psicosocial de corto plazo y los biológicos de largo plazo están directamente relacionados con las condiciones físicas de salud y de orden mental, atribuidas y relacionadas como efectos del estrés laboral. Estas problemáticas que son producto de las nuevas formas de trabajo que exigen altas demandas laborales tanto físicas como mentales se traducen en presiones psicológicas que afectan al individuo y a las organizaciones (Mosquera Navarro, 2021).

Los docentes de ambas secundarias estudiadas ratificaron su postura sobre la carencia y ausencia, en la mayoría de los casos, de cursos sobre estos riesgos, sobre cómo manejarlos. Todos los cursos o talleres que se realizaron en consejo técnico se enfocaron a los alumnos y no para el docente. Este elemento se identificó en la mayoría de las categorías de análisis, como una limitante para el trabajo del docente.

En este sentido, Medina Murillo et al. (2020) explican que es importante profundizar en la práctica de estrategias de intervención de los factores de riesgo psicosocial acorde a las particularidades de la organización, de tal forma que se logre ampliar el reconocimiento de la terapia ocupacional en los ámbitos laborales con un enfoque psicosocial, no solo desde la teoría sino con la puesta en práctica desde sus múltiples intervenciones como lo son la promoción de la salud mental, la prevención de las enfermedades mentales y la rehabilitación integral. La intención es una escuela que cubra las necesidades de estudiantes y docentes; y responda a las necesidades de un mundo

globalizado y competitivo en los campos de la innovación tecnológica y la investigación (Unda Rojas et al. 2019).

En cuanto al conjunto de medidas relacionadas con la COVID-19, se observa la tendencia a percibir como insuficientes los recursos ofrecidos por instituciones gubernamentales y educativas, y como valor más bajo la percepción de las medidas adoptadas por las mismas (Gómez Domínguez et al. 2022). Así, se identificó que con la pandemia aumentaron algunos de los riesgos que ya existían, como la carga de trabajo y el tiempo dedicado al mismo. Como consecuencia, se agudizó la aparición de la ansiedad y la frustración por el estrés de la organización de las clases y de los formatos administrativos.

En el análisis se reveló cómo estos riesgos psicosociales generales se manifestaron de manera particular y severa en el contexto rural de las secundarias técnicas 20 y 40 del Municipio de Pedro Escobedo.

La realidad para los docentes de las secundarias ST20 y ST40 fue un enfrentamiento directo con la brecha digital y social de sus comunidades, El desafío de la conectividad obligó a los docentes a traspasar sus propios límites profesionales. El trabajo se desbordó hacia sus herramientas y tiempos personales.

Para el retorno a lo presencial Los docentes no regresaron al aula que dejaron. Se encontraron con un *"aprendizaje muy bajo"* en alumnos que habían perdido años de formación real. Tuvieron que enfrentar a una generación que, como lo describió un maestro, *"se había acostumbrado a no hacer nada"*. El propio acto de enseñar tuvo que ser reaprendido, como lo expresa un testimonio: *"el volver a adaptarnos, el volver a pararte enfrente de alumnos... el volver a retomar ese ritmo"*.

Conclusiones

En conclusión, mientras en el estado de la cuestión proporciona el mapa general de los riesgos que la pandemia suponía para la docencia de nivel superior, los hallazgos del estudio ofrecen un reporte detallado del trabajo de campo. Demostraron que, en el contexto rural del Municipio de Pedro Escobedo, la pandemia no fue un evento homogéneo; fue una crisis magnificada por las carencias estructurales, que disolvió las fronteras del trabajo, impactó directamente en la salud física y mental de los docentes y dejó secuelas profundas en el proceso educativo que persisten hasta hoy.

Una de las conclusiones más contundentes que surge al contrastar los resultados con el estado de la cuestión, es la falta de apoyo institucional para la prevención de los riesgos psicosociales. A pesar de los esfuerzos normativos de México (como la *NOM-035*), la realidad para la ST20 y ST40 es de un abandono casi total en este aspecto. Los docentes afirman que los cursos o talleres que reciben se enfocan en lo pedagógico y en los alumnos, pero no en la salud mental del docente. Esta desconexión entre la normativa y la práctica es un hallazgo crítico que resalta la relevancia social del estudio.

En resumen, los resultados de esta investigación logran exitosamente el objetivo de la investigación: no solo describen el proceso de trabajo y las condiciones de los docentes rurales de las ST20 y ST40, sino que también establecen un diálogo crítico con los estudios existentes. Estos hallazgos confirman las tendencias generales de los riesgos psicosociales; sin embargo, su aporte más importante es la profundización en el conocimiento del contexto rural y de educación básica, ofreciendo una comprensión de la pregunta central.

Una limitación de este estudio, inherente a su naturaleza cualitativa, es que los resultados no pueden generalizarse a otros contextos, aunque sí abren la puerta a futuras investigaciones comparativas. Otra limitación fue el calendario y el tiempo de acceso a las secundarias, establecido por USEBEQ, lo que impidió realizar una observación no participante más prolongada.

Cabe destacar la importancia de seguir investigando en este ámbito, de modo que se puedan generar diferentes vías de actuación en las aulas que mejoren la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje, tanto para los docentes como para los alumnos de los contextos

rurales. Formación en nuevas tecnologías, prevención del estrés, del *burnout*, y dotación de recursos adecuados a la nueva perspectiva, implicación y coordinación de los gobiernos, tanto estatal como autonómicos y de los centros educativos son algunas de las acciones que se deben adoptar (Gómez Domínguez et al. 2022).

Con base en los resultados presentados, se identifica la necesidad imperante de políticas educativas específicas y programas de apoyo al docente. Así mismo, se subraya la importancia de fomentar la formación continua y el fortalecimiento de redes colaborativas entre los docentes, para mejorar la calidad educativa y disminuir la carga de trabajo.

Referencias Bibliográficas

- Abramowski, A. L. (2018). La afectividad docente: Narrativa sentimental, trabajo emocional y atmósferas afectivas en la labor de los maestros en Argentina (1920-1940). *Revista Brasileira de História da Educação*, 18, Artículo e019. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e019>
- Aldrete Rodríguez, M. G., Vázquez Becerra, L. N., Aranda Beltrán, C., Contreras Estrada, M. I., y Oramas Viera, A. (2012). Factores psicosociales laborales y síndrome de burnout en profesores de preparatoria de Guadalajara, Jalisco, México. *Revista Cubana de Salud y Trabajo*, 13(1), 19-26.
- Altamirano-Machaca, R. N. (2022). Propuesta pedagógica de emprendimiento para estudiantes de educación secundaria rural con enfoque intercultural bilingüe. *Maestro y Sociedad*, 19(1), 38-59.
- Alvis Rizzo, A. (2009). Aproximación teórica a la intervención psicosocial. *Revista Poiésis*, (17), 1-6. <https://doi.org/10.21501/16920945.209>
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5.^a ed., texto rev.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Anaya, A. (2022). *La construcción del mercado de trabajo de profesores temporales universitarios: Los casos IBERO, UAM y UACM* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa]. Repositorio Institucional UAM.
- Anaya, P. (2018). *Control y resistencia en el proceso de trabajo académico en relación con los sistemas de evaluación: El caso de la UAM-IZTAPALAPA* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa]. Repositorio Institucional UAM. <http://tesiuami.izt.uam.mx/uam/aspuam/presentatesis.php?recno=22537&docsUAMI22537.pdf>

- Annessi, G. J., y Acosta, J. I. (2021). La educación rural en tiempos de COVID-19: Experiencias de continuidad pedagógica en las escuelas primarias de Maipú, provincia de Buenos Aires, Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 88(1), 43-59. <https://doi.org/10.35362/rie8614145>
- Apaza, C., Seminario Sanz, R. S., y Santa-Cruz Arévalo, J. E. (2020). Factores psicosociales durante el confinamiento por el COVID-19 en Perú. *Revista Venezolana de Gerencia (RVG)*, 25(90), 402-413.
- Avendaño Castro, W. R., Luna Pereira, H. O., y Rueda Vera, G. (2021). Satisfacción laboral de los docentes: Un análisis desde los factores extrínsecos e intrínsecos. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(5), 190-201. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.e5.13>
- Becerra Ostos, L. F., García Bohórquez, L. F., Morales Mejías, I. A., y Cantor Pineda, A. C. (2024). Consideraciones de intervención de los factores de riesgo psicosocial en docentes universitarios en postpandemia. *Gestión de la Seguridad y Salud en el Trabajo*, 6(1), 5-14. <https://doi.org/10.15765/n4macr37>
- Bogoya Caviedes, G. E., y Prado Delgado, V. M. (2024). El aprendizaje basado en el lugar y sus alcances en la educación actual: Una revisión de la literatura. *Revista Arista-Crítica*, (4), 55-69. <https://doi.org/10.18041/2745-1453/rac.411644>
- Caldo, P. (2014). La mujer que habita en la maestra: Sensibilidad, estética, prescripciones estatales y prácticas de consumo. En P. Pineau (Dir.), *Escolarizar lo sensible: Estudios sobre estética escolar* (pp. 251-288). Teseo.
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287, Artículo 112934. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>
- Carrasco Paredes, Z. (2022). *Gestión del directivo y práctica pedagógica socioformativa del docente en instituciones rurales del nivel secundario del distrito de Talavera, Andahuaylas, Apurímac-2021* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV.

- Casia Monroy, B. S. (2024). Resiliencia en el aprendizaje virtual en tiempos de COVID-19. *Revista Guatemalteca de Cultura*, 4(1), 19-32. <https://doi.org/10.46954/revistaguatatecultura.v4i1.38>
- Charria Ortiz, V. H., Romero-Caraballo, M. P., y Sarsosa-Prowesk, K. (2022). Bienestar laboral y condiciones de trabajo en docentes de primaria y secundaria. *Revista CES Psicología*, 15(3), 63-80. <https://dx.doi.org/10.21615/cesp.5984>
- Clementino de Souza, E., y Pacheco Ramos, M. D. (2022). Condiciones de trabajo de los profesores de las escuelas rurales del Territorio de Identidad. *Praxis & Saber*, 13(33), 69-88. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n33.2022.13139>
- Comité Mixto OIT-OMS. (1973). Informe del comité mixto de la OIT-OMS sobre *salud de los marinos* (5.^a Reunión). Organización Mundial de la Salud.
- Compare, A., Zarbo, C., Shonin, E., Van Gordon, W., y Marconi, C. (2014). Emotional regulation and depression: A potential mediator between heart and mind. *Cardiovascular Psychiatry and Neurology*, 2014, Artículo 324374. <https://doi.org/10.1155/2014/324374>
- Côté, S. (2005). A social interaction model of the effects of emotion regulation on work strain. *Academy of Management Review*, 30(3), 509-530. <https://doi.org/10.5465/amr.2005.17293692>
- De la Garza, E. (2000). *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo*. Fondo de Cultura Económica.
- De la Garza, E. (2011). *Trabajo no clásico, organización y acción colectiva* (Tomo II). Plaza y Valdés.
- De la Garza, E. (2012). El trabajo no clásico y la ampliación de los conceptos de Sociología del Trabajo. *Revista de Trabajo*, 8(10), 109-123.
- De la Garza, E. (2017). ¿Qué es el trabajo no clásico? *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, 21(36), 5-44.

- De la Garza, E. (2018). *La metodología configuracionista para la investigación*. Gedisa.
- Del Valle, M. (2015). La relación entre trabajo, capital y subjetivación en las sociedades contemporáneas en lecturas de Michel Foucault y Negri y Lazzarato: Elementos para una revisión del análisis marxista del trabajo. *Nuevo Itinerario*, (10), 1-15. <https://doi.org/10.30972/nvt.0101706>
- Diario Oficial de la Federación. (2014, 13 de noviembre). Reglamento Federal de Seguridad y Salud en el Trabajo. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5368114&fecha=13/11/2014
- Díaz, D., Anaya, A., y Santoyo, F. (2022). Factores de riesgo psicosocial y calidad de vida durante el confinamiento por COVID-19 en universidades. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(24). <https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1168>
- Dos Santos, B., Scorsolini-Comin, F., y Barcellos, R. (2021). Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: Reflexiones sobre la salud mental. *Revista de Enfermería*, 29(3).
- Espín, J., Chisaguano, L., y Criollo, J. (2020). *Factores de riesgo psicosocial en educación superior tecnológica*. Universidad Ciencia y Tecnología, 1(1), 107-115.
- Espinoza Freire, E., Granda Ayabaca, D., y Villacres Arias, G. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19 en la carrera de Enseñanza Básica de la Universidad Técnica de Machala. *Transformación: Revista Electrónica Científica Pedagógica*, 17(2), 169-183.
- Espinosa Ferro, Y., Mesa Trujillo, D., Díaz Castro, Y., Caraballo García, L., y Mesa Landín, M. (2020). Estudio del impacto psicológico de la COVID-19 en estudiantes de Ciencias Médicas, Los Palacios. *Revista Cubana de Salud Pública*, 46(Supl. 1), e2659.
- Fernandes, G. (2024). La importancia de la educación básica en Brasil en el contexto de la cuarta revolución industrial. *Inclusão Social*, 17(2). <https://doi.org/10.18225/inc.soc.v17i2.6991>
- Fischbach, A. (2003). *Determinants of emotion work* [Tesis doctoral, Georg-August-Universität zu Göttingen]. ResearchGate.

https://www.researchgate.net/profile/Andrea_Fischbach/publication/35902026_Determinants_of_emo-tion_work_Elektronische_Ressource/links/558955f408ae2affe71481f8

- Flores Báez, A. (2023). El docente de bachillerato digital en sus primeros años de trabajo: La formación del facilitador en el espacio rural. *Revista Internacional de Estudios en Educación*, 23(1), 32-43. <https://doi.org/10.37354/riee.2022.229>
- Flores Cueva, D. V., y Chasquibol Calongos, C. (2021). Educación socioemocional en la sociedad del conocimiento: Reto de la educación secundaria rural. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(5), 8652-8668. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i5.827
- Flores Cuevas, C., Vásquez Martínez, C. R., y Campos López, H. (2021). La formación pedagógica del docente rural con el apoyo de las tecnologías como una herramienta de enseñanza-aprendizaje en el aula. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22), e203. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.895>
- Flórez Lucana, A., y Sardón Ari, D. L. (2020). Clima institucional y el desempeño docente en las instituciones educativas de la red educativa rural del distrito de Maranura. *Revista de Ciencias Naturales*, 2(1), 152-162.
- Gabriel, A. S., y Diefendorff, J. M. (2015). *Emotional labor dynamics: A momentary approach*. *Academy of Management Journal*, 58(6), 1804-1825. <https://doi.org/10.5465/amj.2013.1135>
- Galeano, E. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada*. La Carreta Editores.
- Galván Mora, L. (2020). Educación rural en América Latina: Escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(2), 48-69. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8598>

- García Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: Pre-confinamiento, confinamiento y pos-confinamiento. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9-25. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- Gil García, J. (2017). Desigualdades, límites y posibilidades para la transformación del capital en las economías colaborativas. *Revista de Estudios para el Desarrollo Social de la Comunicación*, (15), 32-67.
- Gil-Monte, P. R. (2009). Algunas razones para considerar los riesgos psicosociales en el trabajo y sus consecuencias en la salud pública. *Revista Española de Salud Pública*, 83(2), 169-173.
- Gil-Monte, P. R. (2010). *Situación actual y perspectiva de futuro en el estudio del estrés laboral: La Psicología de la Salud Ocupacional*. Información Psicológica, (100), 68-83.
- Giordano, P. M., y Montes Cato, J. S. (2012). Diez tesis sobre el trabajo inmaterial. *Revista Gestión de las Personas y Tecnología*, 5(14), 17-31.
- Gobierno Federal. (2011). Elaboración de cinco diagnósticos sobre la situación de mujeres y hombres que muestren las desigualdades de género en los Municipios: Diagnóstico del Municipio de Pedro Escobedo, Querétaro. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/ftpg/Qro/QRO_META_12_DX_PEDRO_ESCOBEDO_2011.pdf
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Goleman, D. (1998). What makes a leader? *Harvard Business Review*, 76(6), 93-102.
- Gómez Domínguez, V., Gómez Domínguez, M. T., Sánchez Pujalte, L., y Navarro Mateu, D. (2022). Impacto del COVID-19: Los riesgos psicosociales en docentes no universitarios. *Human Review*, 11(3), 2-13. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4233>
- González, M. T., Landero, R., y Ruiz, M. A. (2008). Modelo estructural predictor de la salud mental y física en mujeres. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 23(2), 101-108.

- Grandey, A. A. (2000). Emotional regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 95-110. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.5.1.95>
- Grandey, A. A., y Gabriel, A. S. (2015). Emotional labor at a crossroads: Where do we go from here? *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2, 323-349. <https://doi.org/10.1146/annurev-org-psych-032414-111400>
- Hardt, M. (1999). *Affective labor*. *Boundary 2*, 26(2), 89-100.
- Hardt, M., y Negri, A. (2002). *Imperio*. Paidós.
- Hardt, M., y Negri, A. (2003). *El trabajo de Dionisos*. Akal.
- Hernández de la Cruz, M., y Sánchez García, L. A. (2023). Análisis de riesgos psicosociales laborales: Identificación y prevención. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 8434-8450. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9378
- Hernández-Giraldo, D., y Tovar-Gutiérrez, M. (2022). La gerencia educativa y su influencia en el proceso de enseñanza aprendizaje en la institución educativa rural La Violeta. 593 *Digital Publisher CEIT*, 7(1), 5-16. <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.1.742>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas*. McGraw-Hill.
- Hochschild, A. R. (1979). Emotion work, feeling rules, and social structure. *American Journal of Sociology*, 85(3), 551-575.
- Hochschild, A. R. (2005). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. University of California Press.

- Iriarte-Pupo, A. J., Barreto Martínez, C. A., Campo-Landines, K., y Domínguez De La Ossa, E. (2021). La inteligencia espiritual como estrategia para afrontar de manera constructiva el estrés laboral docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 101-113. <https://doi.org/10.6018/reifop.435581>
- Jiménez Santillán, G. J. (2019). *La organización campesina como forma de producción y comercialización de maíz en el Municipio de Pedro Escobedo, Querétaro* [Tesina de maestría, Universidad Abierta y a Distancia de México]. Repositorio Institucional UnADM. <http://www.repositorio.unadmexico.mx:8080/xmlui/handle/123456789/369>
- Juraz Rolón, N. E., y Valenzuela, B. A. (2021). Aspectos laborales del docente, su liderazgo y su efecto en el comportamiento del alumno. *RIAICES*, 3(1), 31-38. <https://doi.org/10.17811/ria.2.1.2013.31-38>
- Lazzarato, M. (1993). *El ciclo de la producción inmaterial*. Futur Antérieur, (16).
- Lazzarato, M., y Negri, A. (2001). *Trabajo inmaterial: Formas de vida y producción de subjetividad*. DP&A Editora.
- Loayza Flores, L. Y., Marujo Serna, M. P., Primo Mendoza, J., y Alanya Coras, E. (2022). Motivación laboral y desempeño docente en el Perú. *Revista Propuestas Educativas*, 4(7), 19-31.
- López Fernández, R. (2024). Riesgos del teletrabajo y derecho a la desconexión digital, especial referencia al profesorado de secundaria. *Revista Justicia y Trabajo*, (4), 235-269. <https://doi.org/10.69592/2952-1955-N4-JUNIO-2024-ART-9>
- Lozano, G. (2020, 30 de mayo). ¿Cuál será la nueva normalidad a partir de la crisis del COVID-19? EY. https://www.ey.com/es_mx/covid-19/cual-sera-la-nueva-normalidad-a-partir-de-la-crisis-del-covid-19
- Martínez Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso: Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (20), 165-193.

- Martínez, D. (2001). Evolución del concepto de trabajo emocional. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 17(2), 131-157.
- Martínez, J. (2018). *Proceso de trabajo y riesgos psicosociales: Los docentes de educación superior privada en Querétaro* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Querétaro].
- Marx, C. (1975). *El capital* (7.^a ed.). Siglo XXI.
- Matabanchoy Salazar, J. M., Paz Suarez, D., Matabanchoy Tulcán, S. M., y Jaramillo Corrales, M. A. (2020). Estrés laboral en docentes de un centro educativo rural de Pasto. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 13(3), 103-112.
<https://reviberopsicologia.ibero.edu.co/article/view/1896>
- Mattelart, A. (2014). *Por una mirada mundo*. Gedisa.
- Mazer, J. P., McKenna-Buchanan, T. P., Quinlan, M. M., y Titswort, S. (2014). The dark side of emotion in the classroom: Emotional processes as mediators of teacher communication behaviors and student negative emotions. *Communication Education*, 63(3), 149-168.
<https://doi.org/10.1080/03634523.2014.904047>
- Medina Murillo, K. D., Guzmán Suárez, O. B., y Moreno-Chaparro, J. (2020). Estrategias de intervención de los factores de riesgo psicosocial de origen laboral: Una visión desde terapia ocupacional. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 28(2), 436-451.
<https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAO1934>
- Medina, M. V., Layne, B., Galeano, M., y Lozada, C. (2007). Lo psicosocial desde una perspectiva holística. *Revista Tendencia & Retos*, 12, 177-189.
- Moncada, L. (2019). *Factores de riesgo psicosocial en docentes del sector rural del Municipio de Saboyá Boyacá* [Tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia]. Repositorio Institucional UEC.

- Mora Meza, J. C. (2020). *Gestión administrativa y motivación laboral en docentes de instituciones educativas secundarias rurales de la UGEL Calca - Cusco 2020* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV.
- Moros, J. (2021). Factor de riesgo psicosocial en docentes de educación virtual durante la pandemia COVID-19. *Revista Scientific*, 6(19), 222-239.
- Mosquera Navarro, R. (2021). *Sistema de clasificación basado en técnicas inteligentes para identificar el grado de riesgo psicosocial en docentes de educación básica primaria y secundaria en colegios públicos de Colombia* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Colombia].
- Neffa, J. C. (2015). Los riesgos psicosociales en el trabajo: Contribución a su estudio. *CEIL-CONICET*.
- Nieto Calleja, R. (2017). Trabajos emocionales y labores afectivas. *Alteridades*, 17(53), 35-46.
- Núñez Miranda, A. (2006). *Inventario físico de los recursos minerales del Municipio Pedro Escobedo, Qro. Servicio Geológico Mexicano; Fideicomiso de Fomento Minero*. https://mapserver.sgm.gob.mx/InformesTecnicos/InventariosMinerosWeb/T2206N_UMA0001_01.PDF
- Nur, F., Topsakal, Y., & Iplik, E. (2014). The effects of emotional labor on job attitudes of hotel employees: Mediating and moderating roles of social support and job autonomy. *International Review of Management and Marketing*, 4(3), 175-186.
- Organización Internacional del Trabajo. (2016). Declaración de México: Docentes por la educación 2030. <https://www.ilo.org/global/lang--es/index.htm>
- Organización Mundial de la Salud. (1990). 43ª Asamblea Mundial de la Salud, Ginebra, 7-17 de mayo de 1990: Resoluciones y decisiones, anexos. <https://iris.who.int/handle/10665/201722>
- Organización Mundial de la Salud. (2020, 30 de enero). La organización mundial de la salud. <https://www.who.int/es>

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (1994). México. <https://www.oecd.org/mexico/>
- Ortiz López, K. S., y Cabezas Heredia, E. (2024). Análisis de fatiga visual y tecnoestrés en los docentes de la unidad educativa Nuestra Señora de Pompeya. *Technology Rain Journal*, 3(2), Artículo e39. <https://doi.org/10.55204/trj.v3i2.e39>
- Paricio del Castillo, R., y Pando Velasco, M. F. (2020). Salud mental infanto-juvenil y pandemia de COVID-19 en España: Cuestiones y retos. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 37(2), 30–44. <https://doi.org/10.31766/revpsij.v37n2a4>
- Pérez Egües, M. A., Torres Zerquera, L. del C., Fuentes Suárez, I., Hernández Delgado, M., y Valdés Rodríguez, M. C. (2022). Experiencias del servicio de orientación virtual del Gabinete psicopedagógico universitario durante la pandemia. *Universidad y Sociedad*, 14(S1), 383–395.
- Pérez, D., Vicente, M., y De la Cruz, F. (2021). Riesgos psicosociales intralaborales de los docentes de una universidad pública. *Multidisciplinary Health Research*, 6(1).
- Pérez, V. (2018). *Factores de riesgo psicosocial que inciden en la salud de los profesores de posgrado de la Universidad Autónoma del Estado de México*. Repositorio Institucional UAEMex. <https://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/99480>
- Phillips, S., Sen, D., & McNamee, R. (2007). Prevalence and causes of self-reported work-related stress in head teachers. *Occupational Medicine*, 57(5), 367–376. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqm055>
- Quintana-Abello, I., Mendoza-Llanos, R., Bravo-Ferretti, C., y Mora-Donoso, M. (2018). Enfoque psicosocial: Concepto y aplicabilidad en la formación profesional de estudiantes de Psicología. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 1(2), 90-98. <https://doi.org/10.22320/reined.v1i2.3623>

- Ramírez Sánchez, M., Rivas Trujillo, E., y Cardona Londoño, C. (2019). La metodología del estudio de caso como método docente. *Revista Espacios*, 40(17), 16.
- Reyes Parrales, Y. A., y Villafuerte Holguín, J. S. (2020). Aula invertida en la educación básica rural. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 8(2), 115-133.
- Reyes, L., Ibarra, D., Torres, M., y Razo, R. (2012). El estrés como un factor de riesgo en la salud: Análisis diferencial entre docentes de universidades públicas y privadas. *Revista Digital Universitaria*, 13(7), 3-14.
- Rodríguez, M., Tovalín, J. H., Salvador, J., Gil-Monte, P. R., y Acle, G. (2017). *Trabajo emocional asociado con ansiedad, depresión y marcadores biológicos en profesores universitarios* [Manuscrito no publicado]. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rojas-Mata, I., Suárez-Escalona, R., y Cavazos-Salazar, R. L. (2022). Factores de riesgo psicosocial en trabajadores universitarios: Un estudio comparativo antes y durante el COVID-19. *CienciaUAT*, 17(1), 89-102. <https://doi.org/10.29059/cienciauat.v17i1.1583>
- Sánchez Correa, F. (2023). Aportes de los feminismos a la comprensión del mundo del trabajo. *Andamios*, 20(52), 355-378. <https://doi.org/10.29092/uacm.v20i52.1005>
- Sandín, B., Chorot, P., García-Escalera, J., y Valiente, R. M. (2020). Impacto emocional de la pandemia de COVID-19 durante el periodo de confinamiento en España: Factores protectores y factores de riesgo/vulnerabilidad. *Acción Psicológica*, 17(1), 27–44. <https://doi.org/10.5944/ap.18.1.29520>
- Secretaría de Educación Pública. (2018). Resumen ejecutivo de la reforma educativa. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2924/Resumen Ejecutivo de la Reforma Educativa.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2924/Resumen_Ejecutivo_de_la_Reforma_Educativa.pdf)

- Secretaría del Trabajo y Previsión Social. (2016, 28 de septiembre). Proyecto de Norma Oficial Mexicana PROY-NOM-035-STPS-2016, Factores de riesgo psicosocial-Identificación y prevención. Diario Oficial de la Federación.
- Silas, J. (2017). Una mirada a los fenómenos cíclicos presentes en el sistema educativo superior mexicano. *Revista de la Educación Superior*, 46(181), 105-108.
<https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.01.001>
- Silva Jiménez, B. (2021). Condiciones laborales del personal docente interino de la Sede de Occidente. *Revista Reflexiones*, (Dossier especial X Jornadas de Investigación), 1-17.
<https://doi.org/10.15517/rr.v0i0.46299>
- Simons, H. (2009). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Stott, L., y Ramil, X. (2014). *Metodología para el desarrollo de estudios de caso*. Centro de Innovación en Tecnología para el Desarrollo Humano, Universidad Politécnica de Madrid.
- Torres Zerquera, L. del C., Pérez Egües, M. A., Hernández Delgado, M., Fuentes Suárez, I., y Ravelo Valdés, M. L. (2022). Percepción de los estudiantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario en tiempos de COVID-19. *Universidad y Sociedad*, 14(S5), 394-406.
- Unda Rojas, S., Hernández-Toledano, R. A., García-Arreola, O., y Esquivel Lozada, E. (2020). Factores de riesgo psicosocial predictores del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (SQT) (Burnout) en docentes de Bachillerato. *Información Psicológica*, (119), 91-107.
<https://doi.org/10.14635/IPSIC.2020.119.1>
- UNESCO. (2016). Declaración de México: Docentes por la Educación 2030.
- Vera Muñoz, J. G., Vera Muñoz, M. A., Martínez Méndez, R., y García Castelo, M. F. (2024). Evaluación de los factores de riesgo psicosocial de una Universidad Pública. *Revista de Estudios en Contaduría, Administración e Informática (RECAI)*, 13(37), 1-14.
<https://doi.org/10.36677/recai.v13i37.22639>

- Vera, M., Sandoval, M., y Martín, B. (2010). University faculty and work-related well-being: The importance of the triple work profile. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(21), 581-602.
- Vilchez Guizado, J., y Ramón Ortiz, J. A. (2022). Enseñanza flexible y aprendizaje de la matemática en educación secundaria rural. EDUTEC. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (80), 36-49. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.80.2431>
- Villa Gómez, J. D. (2012). La acción y el enfoque psicosocial de la intervención en contextos sociales: ¿Podemos pasar de la moda a la precisión teórica, epistemológica y metodológica? *El Ágora USB*, 12(2), 349-365.
- Wolter, C., Santa Maria, A., Wörfel, F., Gusy, B., Lesener, T., Kleiber, D., y Renneberg, B. (2019). Job demands, job resources, and well-being in police officers—a resource-oriented approach. *Journal of Police and Criminal Psychology*, 34, 45-54. <https://doi.org/10.1007/s11896-018-9266-9>
- Wong, M. G., Poole, C. J., & Agius. R. (2015). Attribution of mental illness to work: A Delphi study. *Occupational Medicine*, 65(5), 391–397. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqv050>
- World Health Organization. (2016). *International statistical classification of diseases and related health problems* (10th ed.). <https://icd.who.int/browse10/2016/en>
- Yacuzzi, E. (2005). *El estudio de caso como metodología de investigación: Teoría, mecanismos causales, validación* (Serie Documentos de Trabajo No. 296). Universidad del Centro de Estudios Macroeconómicos de Argentina (UCEMA).
- Zapf, D. (2002). Emotion work and psychological well-being: A review of the literature and some conceptual considerations. *Human Resource Management Review*, 12(2), 237–268. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(02\)00048-7](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(02)00048-7)

Anexos

Anexo 1. Protocolo de Entrevista Semiestructurada

Guión de entrevista

Para trabajo de campo sobre riesgos psicosociales en docentes de secundaria ubicados en el sector rural del Municipio de Pedro Escobedo.

El propósito de esta entrevista es identificar los efectos de los factores de riesgo psicosocial a los cuales están expuestos los docentes de secundaria del sector rural del Municipio de Pedro Escobedo. Esto permitirá contribuir a las discusiones sobre el tema con la teoría revisada previamente con fin de seguir trabajando para la identificación y explicación de los efectos que causan en el proceso de trabajo de los sujetos. Las respuestas de esta entrevista son totalmente anónimas y se utilizarán únicamente con fines investigativos.

Señalar como primera parte el anonimato.

Datos personales

Edad:

Género:

Nivel de escolaridad:

Tipo de vivienda:

¿Con cuántas personas vive?

¿Cuántos dependen económicamente de usted?

¿Cuántos años tiene laborando?

Salario:

Tipo de contratación:

Prestaciones:

Preguntas sobre riesgos psicosociales de trabajo

EJE 1. CANTIDAD E INTENSIDAD DE LA ACTIVIDAD, DURACIÓN Y CONFIGURACIÓN DEL TIEMPO DE TRABAJO:

1. ¿Cómo es su organización del tiempo de trabajo?

-Primero general y después en pandemia.

2. ¿Cuál es su jornada de trabajo?

-Primero general y después en pandemia.

3. ¿Maneja algún calendario semanal y mensual de trabajo?

-Los recursos que utiliza como planeaciones, por ejemplo.

4. ¿Si es así, tiene algún registro de la previsión de sus horarios?

-Por ejemplo, bases de datos, tablas, etc.

5. ¿Cuál es normalmente su horario cotidiano de trabajo?

-Primero general y después en pandemia.

6. ¿Cuál es el tiempo de trabajo extra o adicional, guardias y licencias que ha tenido?

-Primero general y después en pandemia.

7. ¿Con respecto a la anterior pregunta, esto le ha causado molestias o alguna restricción física durante su jornada de trabajo?

-Primero general y después en pandemia.

8. ¿Se le ha brindado algún tipo de prevención de riesgos profesionales y accidentes?

-Como estrés, carga de trabajo, resistencia, relaciones sociales, inseguridad, etc.

-Primero general y después en pandemia.

-Preguntar si ha presentado alguno en específico.

9. ¿Cuáles son sus condiciones de trabajo?

-Lugar de trabajo, relaciones sociales.

10. ¿La escuela le ha brindado algún tipo de curso sobre prevención de riesgos de trabajo?

-Como cursos para manejar o prevenir el estrés, carga de trabajo, resistencia, relaciones sociales, inseguridad, etc.

-Primero general y después en pandemia.

11. ¿Recuerda algún tipo de accidente de trabajo en su área de trabajo?

12. ¿Cuál ha sido su ritmo del trabajo durante su trayecto docente?

- Primero general y después en pandemia.

13. ¿Usted tiene permitido la autonomía en su proceso de trabajo?

14. ¿Cuál es el ambiente laboral y clima de trabajo que se maneja en su secundaria?

-Dar primero opciones como: hostil, amistoso, superación, conflictivo.

- Primero general y después en pandemia.

15. ¿Cómo se encuentra de salud actualmente?

- Primero general y después en pandemia.

EJE 2. LAS RELACIONES SOCIALES EN EL TRABAJO

1. ¿Ha obtenido alguna remuneración aparte de su salario mensual?
2. ¿Se le ha brindado alguna recompensa por su labor docente?
3. ¿El proceso de evaluaciones le ha generado alguna situación laboral?
4. ¿Cómo son sus relaciones sociales en el trabajo?
5. ¿Cómo son las relaciones con otros docentes en el trabajo?
6. ¿Cuáles situaciones en su proceso de trabajo le han generado satisfacciones y cuáles dificultades en el trabajo?

EJE 3. LOS CONFLICTOS ETICOS Y DE VALORES

1. ¿Cuál ha sido algún conflicto ético o de valores dentro de la institución?

-Ha presentado o conocido algún caso.

- Primero general y después en pandemia.

EJE 4. LA INSEGURIDAD E INESTABILIDAD EN LA SITUACIÓN LABORAL

1. ¿Cómo la relación salarial le ha permitido crecer académicamente?
2. ¿Cuál ha sido la evolución de su trabajo o empleo?
3. ¿Ha notado mejoras en su trabajo durante su trayectoria?

-Si la respuesta es negativa preguntar qué cosas o situaciones han empeorado.

EJE 5. APARTADO REFERENTE A LA PANDEMIA POR COVID-19

1. ¿Cómo se vio afectado su proceso de trabajo después del regreso a clases presenciales?
2. ¿La institución le brindó el apoyo suficiente para esta reincorporación?
3. ¿Cree usted que con la pandemia aumentó la carga de trabajo?
4. ¿Piensa usted que el retorno a clases presenciales generó nuevos riesgos psicosociales o solo se aumentaron los que ya estaban presentes?
5. ¿Tiene algún comentario sobre cómo han sobrellevado los docentes a todos estos cambios?

Anexo 2. Carta de solicitud dirigida a USEBEQ

Campus Aeropuerto, a 10 de marzo de 2023.

Santiago de Querétaro, Querétaro.

A quien corresponda

Por este medio se hace constar que **Karla Mariana Aguilar Vargas**, con número de expediente **212462**, es estudiante en el tercer semestre del programa PNPC-CONACYT de la Maestría en Estudios Multidisciplinarios sobre el Trabajo (MEMST) de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro. La línea de investigación en la que se encuentra trabajando es territorio y políticas públicas, y su tema lleva por título *“Factores de riesgo psicosocial y su efecto en el proceso de trabajo de los docentes de nivel secundaria rural en contexto de la pandemia”* bajo la Dirección del Dr. José Domingo Schievenini Stefanoni y la Codirección del Dr. Horacio Villegas Pardo.

Por lo anterior y para llevar a cabo su trabajo de campo, le comento que la Lic. Karla Mariana Aguilar Vargas, requiere obtener información sobre el proceso de trabajo de los docentes de nivel secundaria y de los elementos subjetivos que están presentes en este proceso para poder identificar los factores de riesgo psicosocial a los que se enfrentan los docentes de este nivel educativo, por este motivo requiere tener acceso a dos secundarias del Municipio de Pedro Escobedo, Querétaro. Por lo que le solicito atentamente pueda brindarle las facilidades necesarias para el desarrollo de su investigación. El uso de la información será estrictamente con fines académicos.

El objetivo es que el alumno logre aportar mayores elementos que den fundamento y pertinencia a su investigación.

Sin más por el momento y en espera de contar con su valioso apoyo, quedo de Usted.

A T E N T A M E N T E

“La psicología no sólo para interpretar sino para transformar”

Dr. Juan Manuel Godínez Flores

Coordinador de la Maestría en Estudios Multidisciplinarios sobre el Trabajo

Glosario de Abreviaturas y Siglas

CETES	Consejos Técnicos Escolares.
CESQT	Cuestionario de contenidos del trabajo.
CIM	Clasificación Internacional de Enfermedades.
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
CyMAT	Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo.
DSM-IV	Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (4 ^a ed.).
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
MEMST	Maestría en Estudios Multidisciplinarios sobre el Trabajo.
NOM-035	Regulación aplicada a la prevención de riesgos psicosociales.
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
OIT	Organización Internacional del Trabajo.
OMS	Organización Mundial de la Salud.
PNPC	Programa Nacional de Posgrados de Calidad.
RPST	Riesgos Psicosociales en el Trabajo.
SARS-CoV-2	Síndrome Respiratorio Agudo Grave Coronavirus 2.
SEP	Secretaría de Educación Pública.
ST20	Secundaria Técnica No. 20.
ST40	Secundaria Técnica No. 40.
STPS	Secretaría del Trabajo y Previsión Social.

UAM	Universidad Autónoma Metropolitana.
UACM	Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
USEBEQ	Unidad de Servicios de Educación Básica en el Estado de Querétaro.