



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología

Maestría en Estudios Multidisciplinarios Sobre el Trabajo

Proceso de trabajo y riesgos psicosociales: los docentes de educación superior
privada en Querétaro

Tesis

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

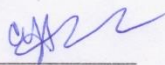
Presenta:

Lic. José Carmen Martínez Ledesma

Dirigido por:

Dra. Candi Uribe Pineda

Dra. Candi Uribe Pineda
Presidente



Firma

Mtra. Blanca Yasmin Montufar Corona
Secretario



Firma

Mtro. en Ps. T. Ing. Eduardo Luna Ruiz
Vocal



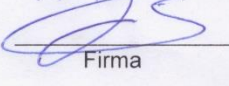
Firma

Dr. Marco Antonio Carrillo Pacheco
Suplente



Firma

Dr. Rolando Javier Salinas García
Suplente



Firma

Lic. Manuel Fernando
Gamboa Márquez

Dra. Rosa Imelda de la Mora Espinosa
Directora de Investigación y Posgrado

Centro Universitario
Querétaro, Querétaro.
Marzo 2018

RESUMEN

Ésta investigación identificó los riesgos psicosociales en el proceso de trabajo del docente de educación superior privada y las estrategias y significados que construyen los docentes en torno a su trabajo. Se propone que el trabajo en la educación superior privada presenta características estructurales flexibles y precarias a partir de las cuales se originan riesgos psicosociales que afectan al docente. Participaron 35 docentes y 5 trabajadores del personal administrativo de dos instituciones educativas del sector privado. Se aplicó un enfoque metodológico cuantitativo y cualitativo en dos fases: primeramente se aplicó un instrumento de medición de riesgos psicosociales (ISTAS21) dividida en 6 apartados: exigencias psicológicas, trabajo activo y posibilidades de desarrollo, inseguridad, apoyo social y calidad de liderazgo, doble presencia y estima. Después, una entrevista semi estructurada con 5 temas principales: información sociodemográfica, trayectoria y experiencia laboral, proceso de trabajo: medios y organización, significado del trabajo docente y estrategias de afrontamiento cotidiano. En los resultados cuantitativos destaca el riesgo alto sobre la rapidez con la que hay que trabajar y disimulo de emociones en el apartado 1: exigencias psicológicas y riesgo alto en la responsabilidad principal de llevar a cabo las tareas familiares y domésticas, el quehacer no hecho por él o ella misma y la necesidad de estar en casa y en la institución a la vez, en el apartado 5: doble presencia. Además, los docentes expresan malestares físicos como cansancio y dolor de cabeza; y psicológicos, como preocupaciones excesivas y estrés. Una de las estrategias más relevantes en los docentes entrevistados, es la multiactividad en 2 distintos niveles educativos (bachillerato y licenciatura) así como la práctica profesional privada. En conclusión, se ofrecen alternativas de solución para abonar al mejoramiento de las condiciones y al proceso de trabajo docente.

Palabras clave: (docentes, educación superior privada, riesgos psicosociales, estrategias, significados)

SUMMARY

This research identified the psychosocial risks in the work process of private higher education teachers and the strategies and meanings that teachers build around their work. It is proposed that work in private higher education presents flexible and precarious structural characteristics from which psychosocial risks that affect the teacher originate. 35 teachers and 5 administrative staff from two private sector educational institutions participated. A quantitative and qualitative methodological approach was applied in two phases: first, a psychosocial risk measurement instrument (ISTAS21) was applied, divided into 6 sections: psychological demands, active work and development possibilities, insecurity, social support and quality of leadership, double presence and esteem. Then, a semi-structured interview with 5 main topics: sociodemographic information, career and work experience, work process: means and organization, meaning of teaching work and daily coping strategies. In the quantitative results highlights the high risk on the speed with which must work and dissimulation of emotions in section 1: psychological demands and high risk in the main responsibility to carry out family and domestic tasks, the task not done by him or herself and the need to be at home and in the institution at the same time, in section 5: double presence. In the qualitative results, the lack of free time, the uncertainty regarding the lack of job security, as well as the conflicts and strategies to alternate domestic work and academic work become relevant. In addition, teachers express physical unrest such as fatigue and headaches; and psychological, such as excessive worries and stress. One of the most relevant strategies in the teachers interviewed is multi-activity in 2 different educational levels (high school and bachelor's degree) as well as private professional practice. In the dimension of meanings, there is a strong commitment to teaching activity despite working conditions. In conclusion, alternative solutions are offered to contribute for the improvement of the conditions and the work teaching process.

Keywords: (teachers, private higher education, psychosocial risks, strategies, meanings)

DEDICATORIAS

En su 3er. cumpleaños, a un ser hermoso, quien es mi motivo, mi pasión y mi éxito

A Grecia Alizeé. Mi hija

A mi compañera, mi confidente, mi apoyo, mi analista y el amor de mi vida.

A Yesenia. Mi Esposa

A mis padres, quienes son el mejor ejemplo de amor, esfuerzo y trabajo.

A Ma Luisa y Roberto. Mis padres

A mi equipo de trabajo, profesión y vida. Mis amigas, compañeras, colegas y profesoras de la facultad de psicología, UAQ.

A Eleonora, Thalía, Candi, Yasmin, Chelo, Laura, Araceli, Michelle

A todos los profesores de la educación superior privada, en quienes se dirige el objetivo de ésta investigación

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la Universidad Autónoma de Querétaro por abrirme las puertas y permitir mi superación académica y profesional. En especial a la facultad de psicología y a todas las personas que me ofrecieron su apoyo, asesoría y ayuda en la realización de éste estudio. Doy gracias a todos aquellos quienes me abrieron un espacio en su corazón y compartimos un espacio y tiempo.

Agradezco y reconozco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por su apoyo, sin el cual, no se hubiera podido llevar a cabo esta investigación.

Finalmente, a mis sinodales, quienes fueron pieza clave en la realización de ésta investigación. Su apoyo, conocimiento, asesoría e impulso fueron vitales para éste resultado y mejorarlo. Gracias totales.

TABLA DE CONTENIDOS

Introducción.....	11
Objetivo	11
Preguntas de investigación	11
Problema de investigación	12
Antecedentes	13
Estudios sobre los riesgos psicosociales y trabajo docente.....	18
Los costos que generan los riesgos psicosociales del trabajo.....	23
Capítulo I. La perspectiva teórica de los riesgos psicosociales y condiciones y medio ambiente de trabajo.....	27
Origen y definición de los riesgos psicosociales	29
Condiciones y medio ambiente de trabajo	38
El estudio de los riesgos psicosociales en el trabajo en México	40
Capitulo II. Educación superior privada en México.....	44
Desarrollo histórico de la educación superior de élite en México.....	44
La privatización de la educación superior en México	53
La educación superior privada en el siglo XXI	54
Contradicciones en la educación superior privada.....	56
Un ejemplo de universidad para América Latina.....	63
Capitulo III. Metodología	66
El diseño y descripción de la investigación	66
Universo y muestra	67
Entorno: Instituciones de educación superior privada seleccionadas	70
Universidad Central de Querétaro (UNICEQ)	70
Instituto Universitario del Centro de México (UCEM).....	70
Unidades de observación: Actores.....	71
Técnicas de investigación	71
Cuestionario psicosocial de Copenhague PSQ CAT21 COPSOC (ISTAS)	71
Entrevistas semi-estructuradas.....	73
Capítulo IV. Resultados.....	74
Datos socio demográficos de los docentes de educación superior privada	74

Gráficas de riesgos psicosociales por apartados	80
Apartado 1.- Exigencias psicológicas.....	80
Apartado 2.- Trabajo activo y posibilidades de desarrollo (influencia, desarrollo de habilidades, control de los tiempos)	82
Apartado 3.- Inseguridad.....	84
Apartado 4.- Apoyo social y calidad de liderazgo	86
Apartado 5.- Doble presencia	88
Apartado 6.- Estima	90
Resultados por institución de educación superior privada	91
Resultados de entrevistas semi-estructuradas	97
Resultados de entrevistas al personal administrativo	118
Conclusiones.....	126
Bibliografía	131
Anexos	138
Anexo 1: Entrevista sobre el significado y valor del trabajo	138
Anexo 2: Entrevista a personal administrativo sobre el trabajo docente.	142
Anexo 3. Cuestionario de riesgos psicosociales (ISTAS)	144
Anexo 4. Clave de respuestas Cuestionario de riesgos psicosociales (ISTAS).....	148
Anexo 5. Tipología de Instituciones de educación superior privada en la ciudad de Querétaro, hasta diciembre del 2016. Elaboración propia.	149
Anexo 6. Directorio de escuelas en el estado con datos estadísticos de USEBEQ, 2015-2016.	151
Anexo 7. Surgimiento de las instituciones de educación superior privada en Querétaro. Elaboración propia	152
Anexo 8. Factores de riesgo	153
Anexo 9. Oferta educativa de la Universidad Central de Querétaro (UNICEQ) 2016.	154
Anexo 10. Oferta educativa del Instituto Universitario del Centro de México (UCEM) 2016.	155
Anexo 11. Diagnóstico de fuentes, instrumento ISTAS21.....	156
Anexo 12. Diagnóstico de fuentes, entrevistas a docentes y personal administrativo.....	158
Anexo 13. Aplicación de entrevistas semiestructuradas y entrevista al personal administrativo en Escuela 1 y Escuela 2.....	160
Anexo 14. Graficas de riesgos psicosociales.....	161

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Principales instituciones superiores en la época Colonial respecto a sus fines educativos.....	46
Tabla 2. Instituciones de educación superior privada en Querétaro “de reciente creación” en el período 2010 – 2016.....	68
Tabla 3. Instituciones de educación superior privada en Querétaro seleccionadas para la investigación, de acuerdo a los dos criterios de inclusión	69
Tabla 4. Cantidad de docentes por ciudad de origen	74
Tabla 5. Sexo de los docentes entrevistados	75
Tabla 6. Escolaridad de los docentes entrevistados	75
Tabla 7. Número de hijos de los docentes entrevistados	76
Tabla 8. Tipo de vivienda de los docentes entrevistados	76
Tabla 9. Cédula profesional de los docentes entrevistados	77
Tabla 10. AFORE de los docentes entrevistados.....	77
Tabla 11. Seguridad social de los docentes entrevistados.....	78
Tabla 12. Años viviendo en Querétaro de los docentes entrevistados.....	78
Tabla 13. Tiempo libre de los docentes entrevistados	79
Tabla 14. Detalle del ocio de los docentes entrevistados.....	80
Tabla 15. Resultados de apartado “Exigencias psicológicas”	81
Tabla 16. Resultados de apartado “Trabajo activo y posibilidades de desarrollo”. ..	83
Tabla 17. Resultados de apartado “Inseguridad”	86
Tabla 18. Resultados de apartado “Apoyo social y calidad de liderazgo”	88
Tabla 19. Resultados de apartado “Doble presencia”	89
Tabla 20. Resultados de apartado “Estima”	91
Tabla 21. Comparación de respuestas de Instrumento ISTAS21 entre Escuela 1 y Escuela 2.....	91
Tabla 22. Docentes en nivel de riesgo, Escuela 1.....	92
Tabla 23. Detalle de respuestas a nivel individual en Escuela 1	92
Tabla 24. Riesgos psicosociales en Escuela 1.....	93
Tabla 25. Docentes en nivel de riesgo, Escuela 1.....	93
Tabla 26. Detalle de respuestas a nivel individual en Escuela 2.....	94
Tabla 27. Riesgos psicosociales en Escuela 2.....	94
Tabla 28. Estado civil de los docentes entrevistados	98
Tabla 29. Cantidad de hijos de los docentes en general.....	98
Tabla 30. Estado de salud en general.....	115
Tabla 31. Estado de salud mental	116
Tabla 32. Pregunta 1.- ¿Tienes que trabajar muy rápido?	161
Tabla 33. Pregunta 2.- ¿La distribución de actividades es irregular y provoca que se te acumule el trabajo?	161

Tabla 34. Pregunta 3.- ¿Tienes tiempo de llevar al día tu trabajo?	162
Tabla 35. Pregunta 4.- ¿Tienes tiempo de llevar al día tu trabajo?	162
Tabla 36. Pregunta 5.- ¿Tienes tiempo de llevar al día tu trabajo?	163
Tabla 37. Pregunta 6.- ¿Tu trabajo requiere que disimules tus emociones?	163
Tabla 38. Pregunta 7.- ¿Tienes influencia sobre la cantidad de trabajo que se te asigna?.....	164
Tabla 39. Pregunta 8.- ¿Se tiene en cuenta tu opinión cuando se te asignan las actividades?	164
Tabla 40. Pregunta 9.- ¿Tienes influencia sobre el orden en el que realizas las actividades?	165
Tabla 41. Pregunta 10.- ¿Puedes decidir cuándo hacer un descanso?	165
Tabla 42. Pregunta 11.- Si hay algún asunto personal o familiar, ¿puedes dejar tu puesto de trabajo al menos una hora, sin tener que pedir un permiso especial?	166
Tabla 43. Pregunta 12.- ¿Tu trabajo requiere que tengas iniciativa?	166
Tabla 44. Pregunta 13.- ¿Tu trabajo permite que aprendas cosas nuevas?.....	167
Tabla 45. Pregunta 14.- ¿Te sientes comprometido/a con tu profesión?	168
Tabla 46. Pregunta 15.- ¿Tienen sentido tus actividades?	168
Tabla 47. Pregunta 16.- ¿Hablas con entusiasmo de tu escuela a otras personas?	169
Tabla 48. Pregunta 17.- ¿Hablas con entusiasmo de tu escuela a otras personas?	169
Tabla 49. Pregunta 18.- ...si te cambian las tareas contra tu voluntad?	170
Tabla 50. Pregunta 19.- ... si te cambien el pago (que no te lo actualicen, que te lo bajen, que te paguen en especie, etc.)?	170
Tabla 51. Pregunta 20.- ...si te cambian el horario (en horas y/o días de la semana) contra tu voluntad?	171
Tabla 52. Pregunta 21.- ¿Sabes exactamente qué margen de autonomía tienes en tu trabajo?	171
Tabla 53. Pregunta 22.- ¿Sabes exactamente qué actividades son de tu responsabilidad?	172
Tabla 54. Pregunta 23.- En tu escuela ¿te informan con suficiente antelación de los cambios que pueden afectar tu futuro?	172
Tabla 55. Pregunta 24.- ¿Recibes toda la información necesaria para hacer bien tu trabajo?	173
Tabla 56. Pregunta 25.- ¿Recibes ayuda y apoyo de tus compañeros/as?	174
Tabla 57. Pregunta 26.- ¿Recibes ayuda y apoyo de tu superior inmediato/a? ..	174
Tabla 58. Pregunta 27.- ¿Tu lugar de trabajo se encuentra lejos del de tus compañeros/as?.....	174
Tabla 59. Pregunta 28.- En tu escuela, ¿sientes que formas parte de un grupo?	175
Tabla 60. Pregunta 29.- ¿Tus jefes inmediatos planifican bien el trabajo?	175

Tabla 61. Pregunta 30.- ¿Tus jefes inmediatos se comunican bien con los docentes?.....	176
Tabla 62. Pregunta 31.- ¿Qué parte del trabajo familiar y doméstico haces?	177
Tabla 63. Pregunta 32.- Si faltas algún día a casa, ¿el quehacer se queda sin realizar?	177
Tabla 64. Pregunta 33.- Cuando estás en la escuela, ¿piensas en las actividades domésticas y/o familiares?	178
Tabla 65. Pregunta 34.- ¿Hay momentos en que necesitarías estar en la escuela y en casa a la vez?	178
Tabla 66. Pregunta 35.- Mis superiores me dan el reconocimiento que merezco	179
Tabla 67. Pregunta 36.- En las situaciones difíciles del trabajo recibo el apoyo necesario.....	179
Tabla 68. Pregunta 37.- En el trabajo me tratan injustamente	180
Tabla 69. Pregunta 38.- Si pienso en todo el trabajo y el esfuerzo que he realizado, el reconocimiento que recibo en mi trabajo me parece adecuado	180

Introducción

Experiencia propia como docente en el nivel superior privado

Desde el año 2012, empecé a trabajar como docente en la educación superior privada en la ciudad de Querétaro ya que me venía desempeñando como docente en el nivel medio superior en la ciudad de San José Iturbide, Guanajuato. Creí que al cambiar de nivel educativo, la experiencia habría significado una mejora tanto en condiciones de trabajo, como en salario y situación contractual. Entre mis compañeros docentes de ambos niveles educativos noté la presencia de malestares, frustraciones, ansiedades y molestias; así como padecimientos en su salud, como estrés, problemas gástricos, problemas familiares y muchos otros que les afectaban en su labor y vida diaria.

Al iniciar el trabajo como docente universitario, experimenté los mismos o parecidos signos y síntomas que ya había visto en mis compañeros de media superior. A partir de ésta experiencia laboral, me interesé por conocer el origen, desarrollo y alternativas respecto de los problemas para la salud ocupacional de los docentes.

La investigación que aquí se presenta aporta conocimiento valioso para la comprensión del estudio del proceso de trabajo en relación a los riesgos psicosociales, en donde las condiciones, los medios, y la organización, inherente al trabajo, ofrecen una panorámica individual y social sobre las repercusiones que hay en los docentes de la educación privada.

Objetivo

Ésta investigación tiene como objetivo identificar los riesgos psicosociales en el proceso de trabajo del docente de educación superior privada y conocer las estrategias y significados en torno a su trabajo.

Preguntas de investigación

Para llevarla a cabo, se plantea de acuerdo al contexto de trabajo en el que viven los docentes de educación superior privada: 1.- ¿Cuáles son las características estructurales del trabajo del docente de educación superior privada?, 2.- ¿Cuáles son los riesgos psicosociales, originados en el proceso de trabajo? y 3.- ¿Qué estrategias y significados construyen los docentes en torno a su trabajo? Bajo la

hipótesis de que los factores de riesgo psicosocial inciden en la salud de los docentes de educación superior privada.

Problema de investigación

El trabajo en la educación superior privada presenta características estructurales flexibles y precarias a partir de las cuales se originan riesgos psicosociales específicos que afectan al docente e inciden en sus modos de valorar su trabajo. Para la obtención de información, llevo a cabo un enfoque metodológico cuantitativo y cualitativo, por dos vías: 1) cuantitativa, aplicando un instrumento de medición para identificar riesgos psicosociales a través de ISTAS21 (Cuestionario psicosocial de Copenhague, versión corta) y 2) cualitativa, una entrevista semi-estructurada para conocer estrategias y significados de los docentes. El trabajo de campo se realizó en dos instituciones educativas de reciente apertura en Querétaro, electas a partir de dos criterios definidos: 1) iniciar operaciones en la ciudad a partir del año 2010 y 2) contar con el mayor número de docentes, de acuerdo a la base de datos sobre número de trabajadores docentes de la educación superior privada, obtenida de USEBEQ en el 2017.

La privatización de la educación en México se intensificó potencialmente posterior a la apertura económica, comercial y global, propiciando la generación de organizaciones e instituciones y en éste caso, el educativo, se amplió la oferta educativa que la universidad pública ya estaba ofreciendo. Los docentes, ubicados como figura primordial en el desarrollo de la política educativa nacional, hacen presencia como trabajadores del conocimiento, ofreciendo su esfuerzo y dedicación a la impartición y transmisión de conocimientos generales, buscando tener oportunidades laborales, al tiempo que buscan un desarrollo profesional y personal en tan importante y al mismo tiempo, subvalorada actividad. Sin embargo, las jornadas de trabajo que viven resultan generadoras de malestares y deficiencia en su calidad de vida, propiciando daños a la salud, tanto física como mental, bajo los efectos de los factores de riesgo psicosocial en el trabajo.

Sobre el trabajo de campo, se aplicaron 37 instrumentos ISTAS 21, 28 entrevistas semi-estructuradas y 5 entrevistas a personal administrativo, llevadas a cabo en dos instituciones de educación superior privada distintas y de distintos

turnos, contando con su participación voluntaria y con el acuerdo de confidencialidad sobre información personal.

Como resultados sobresalientes, se advierte la presencia de los seis riesgos psicosociales establecidos por el instrumento ISTAS en niveles alto, medio y bajo, sobresaliendo la presencia de inseguridad y doble presencia en niveles altos, mientras que en trabajo activo y posibilidades de desarrollo y apoyo social y calidad de liderazgo los niveles sobresalen como bajos. Con esta información, se interpreta que, en las instituciones de educación superior privada, se exige un trabajo constante sin garantía de permanencia en él, a cambio de altas posibilidades de desarrollo, al tiempo que se observa un buen apoyo social o ambiente laboral entre compañeros. Cabe notar que, en su mayoría, los docentes no tienen hijos y prácticamente todos cuentan con título profesional y cédula profesional, requisito fundamental para el trabajo docente a nivel superior. Finalmente, más de la mitad de los docentes, cuenta con servicios de seguridad social, ya sea IMSS, ISSSTE o Seguro popular, entre otros resultados.

Antecedentes

Existe la necesidad de ampliar investigaciones sobre los docentes de educación superior privada, ya que los efectos que traen consigo los riesgos psicosociales, mal entendidos o naturalizados, se expresan como padecimientos o enfermedades profesionales como estrés, fatiga, depresión, enfermedades cardiovasculares, síndrome de burnout, entre otras. La rotación y ausentismo son efectos en el desarrollo de la actividad laboral. Su efecto en las oportunidades de aprendizaje, dice textualmente: “es una problemática que impacta las oportunidades de aprendizaje de los alumnos, el trabajo colegiado que se lleva a cabo en las escuelas y las relaciones que se establecen entre éstas y la comunidad” (Cuéllar et al., 2011).

De acuerdo con Cuéllar et al. 2011, se nota que las condiciones de trabajo precario o un ambiente laboral negativo, ocasionan que el docente piense en buscar otros lugares de trabajo, no respetando los acuerdos que se generan desde la contratación, como el abandono de los grupos durante el ciclo, o por disgusto o falta

de empatía con los grupos y reafirma las conclusiones mencionadas sobre las oportunidades de aprendizaje y las relaciones que se establecen.

Los docentes de educación superior privada se han visto afectados por la precarización, cuando son contratados por tiempos indefinidos, por la falta de un contrato de trabajo formal que garantice sus derechos laborales, sus prerrogativas y más beneficios sociales; al someter la contratación a exclusividades de trabajo sólo para una universidad o al firmar contratos en blanco para garantizar unas horas sin estar de acuerdo de la relación profesional.

La precarización también se observa cuando se degradan las condiciones de trabajo, como dar clases en espacios no diseñados para la educación, caminar por pasillos resbalosos o sucios o al aire libre exponiéndose a las condiciones climáticas, cuando usan marcadores de tintas solventes que impregnan el espacio con un tóxico y desagradable olor; cuando son ellos quienes usan sus propios medios para trabajar como equipos de cómputo, material didáctico que ellos mismos crean o el llevar proyectores, la aceptación de horas de clase en horarios extremos, como en las primeras horas de la mañana o en las últimas de la noche o en los fines de semana, ya sea sábado o domingo. Y finalmente, cuando no se ofrecen beneficios adicionales al ingreso económico, como prestaciones, estacionamiento, crédito o facilidad de pago en diversos servicios, entre otros.

A continuación para anteceder ésta investigación, se mencionan datos oficiales de organismos federales que muestran docentes en todos los niveles y siendo ponderadas características del trabajo que llevan a cabo, al igual que estudios sobre el trabajo docente en el mundo y en México, los riesgos psicosociales que se producen en condiciones particulares y los costos que generan los riesgos psicosociales.

Docentes de educación superior privada: datos estadísticos

El Sistema Nacional de Información Estadística de la Secretaría de Educación Pública (Cifras, 2014-2015) informa, a nivel nacional, hay 143,441 docentes de educación superior privada, trabajando en 3,960 instituciones de educación superior privada. De éstos docentes, en Querétaro, hay 3,310 docentes de educación

superior privada y 61 instituciones de educación superior privada, lo que significa que hay 54 docentes en cada institución en promedio.

A la par, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, en su informe (INEGI, 2015), describe que la población ocupada en la enseñanza en general (docentes en general) se compone de 1, 599, 727 personas, de los cuales 998, 957 son mujeres y 600, 770 son hombres, definiendo que de cada 10 docentes, 6 son mujeres y 4 hombres.

La estructura por edad de los docentes en general muestra que predominan los que tienen de 30 a 39 años con 28.8%, seguidos por los que tienen entre 40 y 49 años con 26.5% y los de 15 a 29 años de edad con 20.8%, valor similar al peso porcentual del grupo de edad de los mayores (los comprendidos entre los 50 a 59 años de edad con el 20%) y los más grandes son el 3.9% de 60 o más años. Los trabajadores en la docencia en general tienen en promedio 40 años de edad.

El 75.3% de los docentes en general desempeña sus actividades en la educación básica, esto es, trabajan en los niveles preescolar, primaria, secundaria o educación especial, en tanto que el 24.7% de los restantes se desempeñan en los tipos medio superior y superior, con proporción similar entre sí. Finalmente, el 12.6% de todos los docentes en general, se desempeña en el nivel superior público y Privado y la escolaridad promedio de los docentes en general es de 16 años y mayor conforme el nivel educativo que imparten, de tal modo que un 54.6% de los docentes cuentan con el grado de licenciatura o ingeniería, 30.4% tienen maestría y 15% doctorado. (INEGI, 2015).

Con ésta información se puede notar que los profesionistas que dan clase, están ubicados en el rango de edad de 30 a 49 años y que son personas que vienen del sector laboral con algunos años de experiencia profesional, dedicándose posteriormente a la docencia. También se puede notar que hay mayor presencia de docentes de educación superior privada con el grado de licenciatura o ingeniería, y en segundo lugar con maestría, deduciendo que el requisito de la licenciatura es el requisito básico para poder brindar clases. A partir de ésta investigación, se descubrió que es más frecuente el requisito de contratación, tanto en universidades privadas como públicas para trabajar en posgrado, contar con el nivel de maestría

como mínimo, lo que habla de una superación académica de los docentes por obtener el siguiente grado o por una nueva y actual exigencia para poder seguir trabajando.

Sobre su situación conyugal, de cada 100 docentes en general, 60 tienen una relación marital, ya sea que estén casados (matrimonio) o que vivan con su pareja en unión libre (concubinato), 27 más son solteros y 13 están no unidos, es decir, divorciados, separados o viudos (INEGI, 2015). Prácticamente la mitad son casados y la segunda gran mayoría son solteros.

Sobre el área de estudio de los docentes de educación superior privada, 17% tienen como formación las ciencias de la educación y docencia, en tanto que el 83% se formaron en otros campos de estudio, especialmente las pertenecientes a las ciencias sociales, la administración y el derecho con 42.2%, la ingeniería, las manufacturas y la construcción con 18%, las ciencias naturales, exactas y de la computación con 13.7%, así como las artes y humanidades con 12.8 % (INEGI, 2015). Así mismo, el instituto nos indica que 8 de 10 docentes en general no está especializado en formación docente y 6 de 10 docentes en general están dentro de las ciencias sociales, como artes y humanidades, ciencias sociales, salud y servicios. Esto pone en relieve que para ser docente en la educación superior privada no hace falta un perfil específico, lo cual cuestiona la idea de que hay que contar con formación normalista o pedagógica.

Sobre sus centros de trabajo, los docentes en general se desempeñan en un 81.3% en instituciones educativas públicas y 18.7 en instituciones educativas privadas (INEGI, 2015). De esta población, un 54.3% trabajan de 15 a 34 horas, 38.1% de 35 a 48 horas, 4.9% menos de 15 horas y 2.7% más de 48 horas. Eso significa que si el pago por hora en promedio es de \$72.4, el grupo más numeroso de docentes, ganan de \$4,344.00 a \$9,846.00 al mes. En el caso de la segunda mayoría, un 38.1% de docentes, gana entre \$10,136.00 y \$13,900.00 pesos. Insuficiente si consideramos que 6 de 10 están en situación de relación familiar y representa un gasto económico mayor y el salario mínimo en México es de 80.04, de acuerdo al Servicio de Administración Tributaria (SAT, 2016). Cabe mencionar que INEGI no es específico si el docente trabaja éstas horas frente a grupo o en

jornada total a la semana, por lo que se investigará ésta duda en la entrevista semi-estructurada en cuanto a la jornada laboral semanal.

Sobre la ocupación, jornada laboral e ingresos económicos, los docentes en general son trabajadores subordinados y remunerados (99.3%) y laboran en promedio 30.6 horas a la semana. El 0.7 restante trabaja por su cuenta o no recibe remuneración. También, los docentes en general ganan a nivel nacional en promedio \$72.4 por hora trabajada. En muchas instituciones pagan desde ésta cantidad hasta \$97.1, generalmente a los docentes hombres en el nivel superior, en tanto que el pago mínimo ofrecido es de \$67.9 para las docentes mujeres del nivel básico. El promedio de ingreso para los docentes de nivel superior es de \$94.8 (INEGI, 2015).

Sobre salarios mínimos, la mayoría de los docentes de educación superior (el 36.7%) gana más de 5 salarios mínimos, le siguen quienes ganan entre 3 y 5 salarios mínimos (33.9%), después quienes ganan de 2 a 3 salarios mínimos (15.7%) y al final, quienes ganan de 0 hasta 2 salarios mínimos (13.8%). En comparación del estudio del año 2000, hay un aumento en quienes ganan más de 3 hasta 5 salarios mínimos y una disminución en quienes ganan más de 5 salarios mínimos (INEGI, 2015).

Sobre prestaciones de los docentes en general, el 88% cuentan con la prestación de servicio médico y 12% no; sobre la forma como se contratan, del total de docentes que son subordinados remunerados, 95.2% gozan de contrato escrito y 4.8% no; de los contratados, 85% tienen contrato de base, planta o tiempo indefinido, en tanto que 15% cuentan con contrato temporal (INEGI, 2015).

Sobre subocupación de los docentes en general, se identificaron 43,917 docentes a nivel nacional. El 34% buscó otro trabajo, en mayor medida los de niveles básicos con 62.7%, seguidos por los del medio superior con 25.3% y el superior con 12% (INEGI, 2015). El 82% de los docentes en general cuentan con servicio médico y sobre ese porcentaje, el 85% tiene contrato de planta, por lo que se entiende que al contar con un trabajo formal se cuenta simultáneamente con servicio médico.

Más de la mitad de los docentes de nivel básico están subocupados, es decir, tienen otra actividad laboral además de la estipulada por el contrato de planta que firmaron. Eso significa que una gran mayoría de docentes de nivel básico buscan otras oportunidades de trabajo y dar clases en otro nivel puede ser una forma de subsanar las carencias económicas o de reconocimiento, ya que el requisito para dar clase en un nivel de educación superior es tener sólo el grado de licenciatura. Por la experiencia en trabajo de campo, se puede notar que los docentes de la educación pública encontrados, buscan efectivamente, otro campo de trabajo en la educación superior privada por necesidad económica, bajo el ideal de sentir un compromiso o pasión con la función docente o por el miedo de perder el trabajo por una evaluación docente negativa.

En resumen, la importancia de ésta investigación radica en la generación de información nueva, actualizada, local, específica del sector privado y del nivel superior, además de contar con un enfoque cuantitativo y cualitativo, ya que se han encontrado pocos estudios referentes al tema de los riesgos psicosociales con otros énfasis, o donde se refiere a la educación pública y los docentes de la educación pública básica.

Estudios sobre los riesgos psicosociales y trabajo docente

Se han ubicado algunos estudios donde se mencionan los riesgos psicosociales y la relación que guardan con el trabajo docente. En ellos, se muestra la relevancia y pertinencia del tema, buscando afrontar los nuevos retos que la actividad docente enfrenta dentro de un contexto neoliberal donde destaca satisfacer con mayor calidad las exigencias institucionales, así como superar los retos que se le impongan diariamente, ya que las instituciones de educación superior privada buscan que ellos den un ejemplo de excelencia para sus alumnos. Aquí algunos ejemplos en el ámbito internacional y posteriormente, en el ámbito nacional.

Sobre la actividad del docente en centros educativos, la investigación realizada en las escuelas primarias y secundarias públicas de la ciudad de Barcelona para identificar los factores de riesgo laboral en docentes a través de la técnica “Delphy”, se encontró que las principales causas por las que pueden enfermar los docentes como consecuencia de su trabajo son de carácter

psicosocial, obteniendo mayor puntaje la complejidad de atención al alumnado con déficit y/o ritmos de aprendizaje muy distintos, así como el exceso de un horario lectivo con falta de tiempo para atender alumnos, familia, tareas administrativas, etc. (Rabada, 2002).

También se realizó un estudio de factores psicosociales laborales medidos con el JCQ (Job Content Questionnaire), en 251 profesores de colegios privados en Bogotá donde se evaluó la relación de los factores psicosociales laborales con salud mental y presión arterial. El exceso de demandas, el desbalance demanda-control, el esfuerzo, la falta de recompensas y el estilo demasiado comprometido de afrontar el trabajo son los factores mayormente relacionados con las afecciones a la salud en los docentes (Rascón & Caballero, 2013).

Sobre la situación del trabajador frente a los riesgos psicosociales, (Cnnexpansion, 2009) se menciona que los trabajadores se enfrentan al deterioro de su salud que tiene su origen en las exigencias de trabajo y la mala ergonomía del lugar. No todas las enfermedades laborales están legisladas, un ejemplo de ello es el estrés. El estrés solo está reconocido para el caso de los pilotos en la Ley Federal del Trabajo. Este padecimiento produce desde dolores de cabeza, reacciones en la piel (como dermatitis), úlceras estomacales y disminución de la satisfacción laboral. El estrés forma parte de las enfermedades psicosociales, las cuales han aumentado debido a los ritmos exagerados de trabajo. El 30% de los empleados presenta este problema, según datos difundidos por la UNAM. Pese al panorama, en la Ley Federal del Trabajo no existe ninguna clasificación de enfermedad laboral derivada del estrés, la única que se reconoce legalmente es la neurosis, no así la hipertensión y los infartos (Rascón & Caballero, 2013).

Un estudio sobre factores psicosociales de la organización asociados a la presencia de “mobbing” en docentes de tiempo completo de un centro universitario mexicano, utilizó para la evaluación de agentes psicosociales la Guía de Factores del IMSS y cuya muestra fue de 144 sujetos. Ésta reportó que un 18.3% del personal está expuesto a factores psicosociales del medio ambiente considerados negativos relacionados con la esencia de la tarea y las interacciones laborales, que pueden afectar su salud (Pando et al., 2006).

“Factores psicosociales y sintomatología psicológica en académicos de enseñanza media superior de una universidad pública de Guadalajara”, es otro trabajo de investigación, realizado con una muestra de 272 docentes utilizando una escala de factores psicosociales laborales. Se determinó que los factores psicosociales que mayormente afectan a los docentes son la remuneración del rendimiento y las condiciones del lugar de trabajo provocándoles problemas de sueño (Pando et al., 2012).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2005), analizó a docentes del ámbito de nivel primaria y secundaria del estado de Guanajuato, el cual destaca una carga excesiva de trabajo, escaso tiempo para descansar, aunado a las actividades domésticas y los tiempos de traslado a los lugares de trabajo, hechos que se agregan a las múltiples tareas del docente; en cuanto a la realización del trabajo se fuerza la voz, se está de pie durante jornadas completas, hay exposición a temperaturas inadecuadas, deficiente iluminación, ambientes ruidosos y muebles no ergonómicos que afectan al bienestar de los docentes. Se agregan salas y baños inexistentes, poco mantenimiento a las instalaciones escolares, falta de medidas de protección ante catástrofes y riesgos físicos, falta de salones amplios y material didáctico.

Otro estudio del departamento de salud pública de Guadalajara, México, en docentes de nivel medio superior de una universidad pública, discute que los docentes consideran que las condiciones inadecuadas del lugar de trabajo como la falta de higiene en los espacios de trabajo y el ruido, se relacionan con la presencia de problemas de salud. También más de la mitad de los docentes refirieron presentar algún problema de salud que requirió atención médica. Se están presentando problemas relacionados con desgaste osteomuscular y enfermedades crónicas degenerativas como la hipertensión y la diabetes. Éste tipo de problemas que requieren atención para su control y que de una forma u otra van a repercutir no sólo en la salud individual, sino en el aspecto social al visualizar, que uno de cada tres docentes está faltando a su trabajo por motivos relacionados con su salud (Aldrete et al. 2008).

Sobre la precariedad laboral, hay un estudio del sector de la educación superior privada en una escuela de Yucatán (Sidorova, 2007), en el que se menciona que hay algunas formas de hacerle frente: un grupo de maestros (de 30 a 50 años) se preocupa por la falta de seguridad laboral y prestaciones. Para lidiar con esta situación los maestros han optado por un segundo trabajo que los provea de beneficios y que implique una mayor seguridad. Trabajan en las escuelas preparatorias y secundarias, incorporadas a la SEP, donde pueden aspirar a obtener una plaza, acumular antigüedad y contar con las prestaciones correspondientes a la jubilación (pensión). Sólo uno de los maestros preocupados por la seguridad y falta de algunas prestaciones no cuenta con un segundo trabajo.

Fue él y un docente más (que sí tiene un segundo empleo) los que expresaron abiertamente su insatisfacción con las condiciones del empleo. El maestro que carece del segundo empleo lamentaba que además de no tener seguridad laboral y beneficios correspondientes, no puede crecer profesionalmente, pues no es apoyado por la institución. A sus cuarenta y cinco años ve estancada su carrera al poseer el grado de doctor y cuenta con varias publicaciones y una amplia y variada experiencia como docente de educación superior (Sidorova, 2007). En este sentido, el trabajo docente se ve mellado por la ausencia de apoyo social, condición de la cual se ve precarizado.

En este mismo estudio, otro segundo grupo de maestros (en su mayoría extranjeros) se ve preocupado no tanto por la seguridad y prestaciones, sino por un ingreso insuficiente que obtienen en la EY (siglas del lugar de estudio, Escuela de Yucatán). Como resultado, optan por un segundo trabajo, principalmente, en otras instituciones de educación superior privadas. Éstas tampoco proporcionan seguridad o prestaciones, pero ofrecen un salario más alto que la EY. Al sumar dos salarios cuentan con un ingreso bastante elevado (Sidorova, 2007). Es importante ésta situación ya que se muestra la dificultad de los docentes, independientemente de su nacionalidad u origen, no está vinculada directamente con prestaciones o con facilidades y como estrategia de mejora, los docentes de educación superior privada buscan obtener un segundo empleo.

Otro pequeño tercer grupo de maestros (mexicanos, mayores de 55 años) para quienes el trabajo en la Escuela de Yucatán es más bien un pasatiempo y una forma de complementar el ingreso. Una docente ya se jubiló en otra escuela y cuenta con la pensión; otra segunda persona está por jubilarse en otra escuela que también le proporcionará una pensión mensual. Ser docente, para ellos, es su estilo de vida a lo que ha estado acostumbrada toda su vida profesional y en donde encuentra satisfacción, reconocimiento y valor por su labor (Sidorova, 2007).

Finalmente, un cuarto grupo de maestros es el que se encuentra en condiciones más difíciles, al no contar con un segundo trabajo. El grupo está compuesto por los recién egresados de la propia EY, jóvenes entre 23 y 28 años, hombres y mujeres, solteros y casados, algunos con hijos. La mayoría comenta que están muy contentos por haber obtenido este trabajo, refiriéndose a la posibilidad futura de ser docentes de nivel superior. Cualesquiera que fueran las condiciones del empleo, el prestigio es el factor principal que los hace esforzarse para mantenerse en el trabajo. Muchos de ellos trabajan más horas que los maestros que poseen dos empleos (Sidorova, 2007).

El sobre-trabajo, que es para los docentes una estrategia de afrontar la angustia por falta de estabilidad y seguridad laboral, es, a la vez, una ventaja para las escuelas privadas como la Escuela de Yucatán. En ella el trabajo duro, su falta de resistencia, de unión e, inclusive, la lealtad a la institución representa una de las fuentes de permanencia. Al final, los docentes se quedan con la imagen de una institución generosa, producto del aparente buen trato que reciben, los meses de permanencia laboral y la posibilidad de ejercer su profesión, más aún si se trata del nivel superior (Sidorova, 2007).

Se observan costos no tangibles dentro de las instituciones de educación superior privada como el ausentismo, incumplimiento de los horarios, peticiones por parte de los alumnos de cambio de docente, la agresividad o el conformismo y soporte de trabajar con un grupo en específico o un docente específico e interrumpe el proceso educativo y empeoran el bienestar en el trabajo. También una amplia duración de trabajo definido desde la contratación, así como la implantación de horarios de trabajo extremos, incrementando el impacto negativo del trabajo sobre

la vida privada de los docentes de educación superior privada. Un alto índice de rotación y renuncias voluntarias, camuflajeadas por búsqueda de mejores oportunidades de trabajo son evidencias de insatisfacción en el trabajo docente y malestar.

Asimismo, son indicadores de riesgos psicosociales de trabajo el aumento de quejas de los alumnos y padres de familia por la baja calidad de la atención, conflictos o ausencias en las relaciones interpersonales dentro de las instituciones de educación superior que son originados por problemas de la organización del trabajo, así como asignación de recursos no merecidos o acceso a información privilegiada. También la remuneración económica según las evaluaciones por parte de los grupos hacia los docentes y la intensificación el trabajo como unir a dos grupos en uno solo o individualizar el proceso de aprendizaje, creando programa de atención tutorial para estudiantes rezagados agregan malestar a la situación de los docentes de la educación superior privada.

Según Neffa (2015), hay consecuencias en el comportamiento, como el aumento del consumo de productos nocivos para la salud: tabaco, alcohol y psicotrópicos auto medicados y en el estrés, que puede estimular la aparición de enfermedades que provocan ausentismo y desembocan en incapacidades, aumentan la agresividad y la falta de cooperación entre compañeros.

Los efectos perjudiciales de los riesgos psicosociales de trabajo sobre la institución de educación superior privada llevan a: la pérdida de motivación, el no involucramiento, conflictos laborales e interpersonales ya mencionados, que repercuten sobre el incremento de los costos por mal uso de los insumos, equivocaciones o errores debido a la falta de atención, la disminución de la productividad, el deterioro de la calidad, así como incidentes y accidentes.

Los costos que generan los riesgos psicosociales del trabajo

Existe toda una línea de estudios internacionales (españoles, chilenos, argentinos, colombianos y mexicanos) basados en estimaciones y cuantificaciones sobre el costo económico de los riesgos psicosociales del trabajo, a pesar de contemplar sólo una parte de los efectos, aquellos de más fácil cuantificación o de menor comprensión, tanto de su naturaleza como de su prevalencia.

De acuerdo a la Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo, en el documento: “La estimación del costo del estrés y los riesgos psicosociales relacionados con el trabajo”, realizado por el Observatorio Europeo de Riesgos, hizo un completo estudio sobre el costo de los riesgos psicosociales relacionados con el trabajo, ofreciendo cifras de algunos países de Europa (incluido como continente), Dinamarca, Francia, Alemania, Países Bajos, España, Suiza, Suecia, Reino Unido y fuera del continente, en Australia, Canadá y Estados Unidos, bajo las directrices de las ausencias por enfermedad, presentismo (la presencia de los trabajadores en sus puestos de trabajo más allá de su horario normal), rotación, accidentes, lesiones, conflictos en el lugar de trabajo, relaciones entre trabajadores y primas de seguros.

Sobre el costo de enfermedades relacionadas con riesgos psicosociales, se toman en cuenta los problemas de salud como la depresión: 42 000 millones EUR y estaban compuestos por los costos de medicamentos (9 000 millones EUR), hospitalización (10 000 millones EUR) y la asistencia ambulatoria (22 000 millones EUR). Fuera de Europa, Greenberg et al. (2003) estimaron que en año 2000, el costo de la depresión en Estados Unidos fue de 83 100 millones USD.

Sobre las enfermedades cardiovasculares: 196 000 millones EUR al año. Sobre los trastornos musculoesqueléticos: se estima que hasta el 2 % del PIB se dedica a los costos directos de los trastornos musculoesqueléticos (Lundkvist et al., 2008). En el Reino Unido, los trastornos musculoesqueléticos y artrosis costaron al Servicio Nacional de Salud británico 186 000 millones GBP en 2008, (Morse, 2009) y en 1998 los costos de la asistencia sanitaria, los costos de la asistencia informal y las pérdidas de producción debidas a los dolores de espalda ascendieron a un total de 10 670 millones GBP (Maniadakis & Gray, 2000). En los Países Bajos, el costo anual de las lesiones reiteradas a causa de la tensión en el trabajo es de 2 100 millones EUR (Bevan et al., 2009), mientras que el costo anual de la artritis reumatoide se ha estimado en 1 600 millones EUR en Irlanda y en 2 000 millones EUR en España (Lajas et al., 2003).

Sobre la diabetes: una encuesta realizada por economistas del ámbito de la salud analizó los costos asociados con la diabetes y sus complicaciones en cinco

países de la Unión Europea (Francia, Alemania, Italia, España y el Reino Unido): 90 000 millones EUR (Kanavos et al., 2012). En otros lugares, el costo de la diabetes diagnosticada en los Estados Unidos (Herman, 2013) se estima que ha aumentado de 174 000 millones USD en 2007 a 245 000 millones USD, un aumento del 41 %. En Canadá, los modelos económicos no situaron el costo de la diabetes en 6 300 millones CAD en 2000, prediciendo que el costo anual para 2020 habrá aumentado a 16 900 millones CAD (Canadian Diabetes Association, 2009).

Se han encontrado en los resultados sobre la carga mental y trabajo:

1. El estrés puede provocar enfermedades y sufrimiento a las personas, tanto en su trabajo como en el hogar.
2. Por lo que se refiere al reconocimiento de los trastornos mentales como enfermedades profesionales, la OIT, por primera vez en 2010, introdujo los trastornos mentales y del comportamiento en la nueva lista de enfermedades profesionales del 2010.
3. La legislación española incluye como daños derivados del trabajo a las enfermedades, patologías o lesiones sufridas con motivo u ocasión del trabajo, y entiende dentro del concepto “condición de trabajo” todas aquellas características del trabajo que influyan en la magnitud de los riesgos al que esté expuesto el trabajador.
4. Un estudio de la OIT mostraba que la incidencia de los problemas de salud mental está aumentando. El informe calcula que, en los países de la Unión Europea, entre un 3 y un 4% del PIB se destina a problemas de salud mental.
5. La actual crisis económica mundial refiere algunos de los retos más grandes que se hayan presentado nunca para la salud pública: desnutrición y consumo de alimentos menos nutritivos; incremento de la población sin hogar, entre otros.
6. La enfermedad mental, a su vez, contribuye a estos resultados, por lo que constituye un círculo vicioso.
- 7.

Según los datos de la Encuesta Nacional de Salud de México (ENSANUT, 2016), los trabajadores desempleados, padecen más depresión, ansiedad, u otros trastornos mentales, que los trabajadores ocupados y también consumen más tranquilizantes, relajantes o pastillas para dormir.

8. Los trastornos mentales son los responsables de, aproximadamente, el 11% de la carga de la enfermedad en términos de consumo de recursos, discapacidades laborales e impacto en la calidad

de vida de los pacientes. Se prevé que esta proporción aumente hasta casi un 15% en 2020.

También sobre las enfermedades mentales derivadas del trabajo en España y su costo directo en 2010 se señala: 1. Se estima un gasto directo en los trastornos mentales y del comportamiento que oscila entre 150 y 372 millones de euros. 2. Destaca el costo por uso de sustancias, más de 35 millones de euros (casi cuatro veces más en hombres que en mujeres). 3. En segundo lugar, le siguen la depresión y el estrés. 4. Entre el 11 y el 27% de los trastornos y enfermedades mentales pueden ser atribuidos a las condiciones de trabajo, lo que representa la proporción de enfermedad que podría ser prevenida o evitada y 5. Las desigualdades sociales reflejan el consumo de medicamentos.

Ésta información ofrece varios niveles de discusión: primeramente, se ofrece el costo y tratamiento de las enfermedades, pero no el del cuidado remunerado, por lo que el costo, se redefiniría posterior al análisis descrito. También, hay una apreciación no clara sobre las ausencias laborales o por enfermedad o accidente leve, que no son datos tan totalitarios, pero con mucha importancia por la frecuencia que llegan a tener: 768, 524 personas en el año 2010. Y finalmente, la mayor parte de los trabajos que analizan las enfermedades derivadas del trabajo tienden a concentrarse únicamente en la perspectiva económica (cálculo de costos) y en la duración de la incapacidad laboral, sin embargo, no abordan las consecuencias sociales de las enfermedades.

Por todo esto, es importante señalar que, independientemente de los costos analizados en este estado de la cuestión, se debe considerar la existencia de consecuencias sociales ignoradas, que incluyen la respuesta psicológica y actitudinal de los trabajadores a nivel individual y social, y que son el objetivo de la investigación que se está tratando de generar y esperando aportar en los estudios sobre el trabajo de los docentes de educación superior privada.

Capítulo I. La perspectiva teórica de los riesgos psicosociales y condiciones y medio ambiente de trabajo

Este capítulo expone una discusión teórica central para ésta investigación, donde el tema de los riesgos psicosociales ha emergido en la sociedad como una manifestación de los cambios acelerados que ha sufrido el trabajo desde las crisis económicas mundiales y conlleva repercusiones a nivel psicológico y social, enclavado en condiciones y medio ambiente de trabajo que igualmente han mostrado nuevas configuraciones definidas por el modelo económico hegemónico.

De acuerdo con las bases argumentales de las líneas de investigación de la Línea de Generación y/o Aplicación del Conocimiento 1. Procesos de trabajo, riesgos psicosociales y salud ocupacional de la Unidad Multidisciplinaria de Estudios Sobre el Trabajo, de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro, se busca aportar en la comprensión de las dinámicas y las condiciones laborales existentes en los diferentes espacios laborales lo cual exige conocer el estudio de las estructuras organizacionales y los procesos productivos, así como el análisis del medio ambiente laboral y de la salud ocupacional, las cuales son reflejo de las tensiones provocadas por los procesos de trabajo.

En este trabajo de investigación se busca articular las dimensiones de los riesgos psicosociales y el proceso de trabajo al considerar que la problemática de la presencia de éstos riesgos, repercuten en la sociedad en su conjunto y en las relaciones sociales dentro y fuera de la institución de educación superior privada y que, de manera central, son experimentados por los docentes de éstas instituciones. Así también la precarización del trabajo agudiza los riesgos psicosociales y configuran un entramado complejo de experiencias sociales-estructurales y subjetivas en el trabajo, cuyo análisis es necesario.

Desde otro punto de vista, dada su centralidad, el trabajo es o puede ser o un operador de salud o constructor del equilibrio o, por el contrario, constituir un impedimento al desarrollo personal con efectos patológicos y desestabilizadores para la salud (Dejours, 1998). Por otra parte, el modo social de percibir el trabajo como históricamente no importante desde el tiempo de los griegos, viene ahora a ser en la sociedad capitalista, la manera de subsistir que se ha convertido en la vida

misma (Ovejero, 2006). Estas afirmaciones conducen a la reflexión sobre si el trabajo ha sido naturalizado como generador de efectos negativos en la salud desde nuestra sociedad capitalista.

Sobre la investigación de la temática de riesgos psicosociales, el énfasis está puesto el aumento y diversificación de éstos en el trabajo en relación con las condiciones de inestabilidad e inseguridad en el empleo, la alta movilidad en el mercado laboral y la multifuncionalidad del docente de educación superior pública; analizando no sólo efectos inmediatos sino también a mediano y largo plazo sin dejar de lado sus efectos psicológicos y en el sector de la educación superior privada. En resumen, se pretende generar conocimiento que relacione la salud y los riesgos psicosociales en el contexto de la educación superior privada.

En el campo de la educación, los estudios sobre las condiciones de trabajo y sus repercusiones son recientes y escasos, como el estudio de Pando y colaboradores en el año 2006: “Factores psicosociales y síndrome de burnout en docentes de la Universidad del Valle de Atemajac, Guadalajara, México”, el estudio de Sidorova en el 2007: “Ser docente: entre prestigio y precariedad”, “Condiciones laborales y estrategias de supervivencia en los docentes de una escuela de educación superior privada” de la UNESCO y “Condiciones de Trabajo y Salud Docente. Estudios de Casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay” en el 2005. Históricamente la docencia se ha configurado como un servicio social más que como un trabajo para el cual se requería de calificaciones, estándares de desempeño y procesos de evaluación y ha sido fuente de interés de éstos estudios.

Desde los años ochenta, se ha generado en América Latina una amplia reflexión y un gran acervo de estudios sobre los riesgos psicosociales del trabajo, tanto sobre su prevalencia como sobre sus causas de los docentes de todos los niveles educativos. Son muchos los estudios, informes, ensayos, artículos e investigaciones, así como los teóricos y pensadores comprometidos con la cuestión desde diferentes áreas y contextos.

Se ha estudiado el tema contextualmente por áreas y atendiendo a la situación de diferentes sectores. En éste capítulo se involucra el estudio y opinión del mundo académico, las Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la

Organización Mundial de la Salud (OMS). En definitiva, una gran labor intelectual, en la que sin duda han existido influencias mutuas y que ha generado un saber común o, al menos, un discurso abierto en los estudios multidisciplinarios sobre el trabajo.

Por la abundancia de investigación y trabajos de divulgación, se ha considerado de utilidad obtener una panorámica del estado del conocimiento actual y sus posibles lagunas. Así, el estudio que se presenta incluye una mirada amplia con perspectiva multidisciplinaria hacia la investigación sobre el tema de los riesgos psicosociales en el trabajo en los docentes de educación superior privada; se intenta dibujar un mapa del estado conceptual en el que estamos: lo que sabemos y lo que ignoramos; dónde están los límites del fenómeno que ha sido dicho entre tantas voces, qué preguntas han guiado la investigación; qué ideas han prevalecido o son minoritarias, y deducir cuáles pueden ser las lagunas y las carencias de los últimos diez años.

Origen y definición de los riesgos psicosociales

De los primeros estudios sobre los riesgos psicosociales en el trabajo, está el del modelo “demanda-control” de Robert Karasek (1979), donde explica la relación entre los factores psicosociales y la salud en función de las demandas psicológicas del trabajo generadoras de estrés y asociadas a enfermedades cardiovasculares. En este modelo, las demandas del trabajo están determinadas por las exigencias de carácter psicológico que sufre el trabajador como consecuencia del desempeño de sus actividades laborales.

El concepto de control incluye aquellos recursos u oportunidades que el centro de trabajo pone a disposición del trabajador para que este pueda desarrollar sus habilidades, contar con autonomía, administrar su tiempo, o participar en la toma de decisiones. A partir de este modelo, el estrés laboral es la consecuencia no solo de un alto nivel de exigencia, sino del equilibrio entre control y demandas estructurado desde la organización del trabajo y donde las características personales juegan un papel secundario. (Pando et al. 2006)

La OIT presenta un modelo centrado en dos hipótesis: la primera “es que las reacciones de tensión psicológica más negativas (fatiga, ansiedad, depresión y

enfermedad física) se producen cuando las exigencias psicológicas del puesto de trabajo son grandes y en cambio es escasa la latitud, que se refiere al equilibrio entre “las demandas psicológicas y control de las tareas y uso de las capacidades de toma de decisiones del trabajador” (Karasek, 1976). La segunda se centra en que “cuando el control sobre el trabajo es elevado y también son elevadas las demandas psicológicas, pero no abrumadoras, los efectos sobre el comportamiento que se predicen son el aprendizaje y el crecimiento llamado también aprendizaje activo). Johnson y May introdujeron el apoyo social al modelo. Éste actúa, según estos autores, como un modelador del efecto de tensión o estrés laboral generado en la relación demandas-control y es considerado solamente en dos direcciones, el apoyo proveniente de sus compañeros de trabajo y el de sus superiores en la jerarquía organizacional (Pando et al. 2006).

Otro modelo explicativo es el de esfuerzo-recompensa de Johannes Siegrist (1996). Éste explica que las experiencias estresantes son consecuencia de situaciones amenazantes a la “continuidad de roles sociales esenciales”. Los estresores ocupan el lugar de factores psicosociales y su efecto sobre la salud se explica cuando la persona cuenta con el control sobre su propio futuro laboral y personal.

Al respecto, Velásquez (2003) señala: “En los factores de riesgo psicosocial, según coinciden en señalar diversos expertos, tales daños podrían no llegar a darse o si se dan serían leves o fácilmente reversibles de ahí que algunos prefieran la definición dada por Cox & Griffiths (1996) que los definen como aquellos aspectos de la concepción, organización y gestión del trabajo así como de su contexto social y ambiental que tienen la potencialidad de causar daños físicos, sociales o psicológicos en los trabajadores. Los factores de riesgo psicosocial estarían, por lo tanto, más ligados al objetivo de alcanzar un bienestar personal y social de los trabajadores y una calidad en el trabajo y el empleo que a la clásica perspectiva de la seguridad y salud en el trabajo de evitar la producción de accidentes y enfermedades profesionales.

Sobre el estrés, no siempre tiene un valor negativo, pues se reconoce que determinados tipos o niveles de estrés cumplen funciones positivas de estímulo y

desarrollo ante las situaciones de cambio e incertidumbre en las que hay que desenvolverse, diferenciando entre el llamado “distress” y el “eustress” (Hamberger, 1984).

Sobre el tema, Julio César Neffa (2015) ofrece su apreciación sobre los riesgos psicosociales, tomando en cuenta los diversos autores anteriormente mencionados y posiciones que retoman las posturas clásicas de los modelos de estrés, hasta las discusiones actuales, donde la relación del proceso de trabajo, junto con las condiciones y medio ambiente de trabajo se presentan simultáneamente.

Los conceptos con los cuales se fue analizando lo que actualmente se denominan “riesgos psicosociales en el trabajo” (RPST) fueron evolucionando desde la crisis de los años 1970. En los ochenta, Seyle difundió el concepto de estrés y después el de “coping”. En los noventa, Dejours verifica y valida el enfoque de la psicopatología del trabajo primero y posteriormente de la psicodinámica del trabajo, que pone el acento en las estrategias defensivas, el sufrimiento y el placer en el trabajo; el análisis psicológico y moral de M. F. Hirigoyen sobre el acoso moral; y los modelos ahora clásicos de Karasek-Johnson-Theorell (confrontando las exigencias de la demanda psicológica del empleador con la autonomía y el margen de control que dispone el trabajador para ejecutar la tarea contando, o no, con el apoyo técnico de la jerarquía y el apoyo social de los compañeros de trabajo que pueden moderar aquellas exigencias) y de Siegrist (que se basa en el desequilibrio entre intensidad del esfuerzo laboral y la recompensa recibida a cambio) (Neffa, 2015).

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 institución educativa 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 institución educativa pero sin prestar servicios en el lugar de trabajo, 2) los clientes o usuarios del servicio, y 3) personas ajenas a la institución educativa u organización pero que actúan sobre

ellas (familiares, amigos, o personas desconocidas como pueden ser los delincuentes, por ejemplo) (Neffa, 2015).

De acuerdo a la Organización Internacional del Trabajo (OIT), los riesgos psicosociales del trabajo o los factores de riesgo psicosocial (la OIT no hace clara diferencia sobre ambos, sin embargo, les denomina de la misma manera) se definen como elementos externos que afectan la relación de la persona con su trabajo y cuya presencia o ausencia puede producir daño en el equilibrio psicológico del individuo. El documento, publicado originalmente en 1984, comienza por reconocer la complejidad del tema diciendo: “Los factores psicosociales en el trabajo son complejos y difíciles de entender, dado que representan el conjunto de las percepciones y experiencias del trabajador y abarcan muchos aspectos” (OIT, 1984:12). Por lo mismo, consideran que cualquier intento de definición tiene que ser amplio y complejo, al menos lo suficiente como para recoger su problemática global. La OIT ofrece como definición la siguiente:

Los factores psicosociales en el trabajo consisten en interacciones entre el trabajo, su medio ambiente, la satisfacción en el trabajo y las condiciones de organización, por una parte, y por la otra, las capacidades del trabajador, sus necesidades, su cultura y su situación personal fuera del trabajo, todo lo cual, a través de percepciones y experiencias, puede influir en la salud, en el rendimiento y en la satisfacción en el trabajo (OIT, 1984:12).

Los investigadores del ISTAS (Instituto Sindical de Trabajo, Ambiente y Salud de España) denominan factores psicosociales a “aquellos factores de riesgo para la salud que se originan en la organización del trabajo y que generan respuestas de tipo fisiológico (reacciones neuroendócrinas), emocional (sentimientos de ansiedad, depresión, alienación, apatía, etc.), cognitivo (restricción de la percepción, de la habilidad para la concentración, la creatividad o la toma de decisiones, etc.) y conductual (abuso de alcohol, tabaco, drogas, violencia, toma de riesgos innecesarios, etc.) que son conocidas popularmente como “estrés” y que pueden ser precursoras de enfermedad en ciertas circunstancias de intensidad, frecuencia y duración (Ansoleaga, 2013).

De acuerdo a Julio César Neffa (2015) propone provisoriamente la siguiente definición:

“Los factores de riesgo psicosocial en el trabajo hacen referencia a las condiciones que se encuentran presentes en una situación laboral vigente en empresas u organizaciones que se desenvuelven en un contexto histórico, económico y social determinado y esencialmente a la configuración de los factores que incluye el proceso de trabajo (fuerza de trabajo, objetos, medios de trabajo) como factor determinante. Están directamente relacionadas con factores condicionantes: los riesgos del medio ambiente (agentes físicos, químicos y biológicos, tecnológicos y de seguridad), y las condiciones de trabajo (que incluyen el contenido y la organización del trabajo, la duración y configuración del tiempo de trabajo, el sistema de remuneración, las características de los medios de producción y el impacto de las nuevas tecnologías, los servicios sociales y de bienestar ofrecidos por la empresa, la relación salarial y los modos de gestión de la fuerza de trabajo, la aplicación de la ergonomía y las posibilidades de participar en la prevención de los riesgos.)” (Neffa, 2015:113)

Conforme se han transformado los procesos de trabajo y las investigaciones no se han limitado al estudio del impacto del trabajo sobre el cuerpo humano, se han incluido los factores de riesgo psicosocial en el trabajo que impactan directamente sobre las dimensiones psíquica y mental del docente de educación superior privada (Neffa, 2015). Algunas definiciones son:

1. La demanda psicológica y el esfuerzo requerido: la cantidad, el ritmo y la intensidad del trabajo que determinan la carga mental del trabajo, la duración del tiempo de trabajo y su configuración, la complejidad de la actividad que implica el uso de sus recursos y competencias para hacer un trabajo exigente asumiendo responsabilidades conllevan a asumir riesgos para resolver problemas no previstos por quienes los padecen o evaluar órdenes contradictorias y tener que hacer frente a incidentes imprevistos o interrupciones no planeadas que distraen la tarea y/o lo retrasan. La demanda psicológica resalta la carga mental del trabajo y los esfuerzos psicológicos para concentrar la atención, procesar la información captada por los sentidos, identificar las diversas posibilidades y tomar decisiones (Neffa, 2015).

2. El estrés, definida como la capacidad que tienen los docentes de educación superior privada para adaptarse y/o resistir a los riesgos y amenazas provenientes del proceso de trabajo cuyo desequilibrio puede predisponerlos para generar un desequilibrio psicológico y/o somatizarlo (Neffa, 2015).

3. Las exigencias emocionales contenidas en el trabajo pueden tener dos consecuencias: causar daño o ayudar a tener el control sobre sí mismo y lograr mayor empatía con los estudiantes. Pueden estar en dificultades o sufrir por algunas causas y en ciertos casos los docentes de educación superior privada deben necesariamente esconder o negar sus propias emociones, por miedo a los accidentes, a la violencia o al fracaso de su actividad. Desde la perspectiva psicológica, el trabajo implica un conjunto de procesos internos que se conceptualizan como una combinación de inteligencia emocional, adaptativa y social (Neffa, 2015).

4. La autonomía en el trabajo, que consiste en la posibilidad de conducir la propia vida profesional y tener la posibilidad de crecer haciendo carrera, de intervenir en la educación con capacidad para participar en la toma de decisiones, para usar y desarrollar sus habilidades profesionales y seguir aprendiendo. De esto depende que se viva el trabajo docente como algo positivo, que se le encuentre un sentido y, finalmente, sea fuente de felicidad. Según la psicología, esta dimensión integra un modo de idealización de la trayectoria laboral, que es el ideal de la autonomía y las dos dimensiones psicosociales en las que se reconoce el control sobre las actividades desempeñadas: el grado de adecuación entre las habilidades propias, las exigencias del trabajo y el estatus de control sobre los procesos que se realizan en el trabajo (Neffa, 2015).

5. Las relaciones sociales en el trabajo. Se refieren a la convivencia con los compañeros de trabajo, los jefes directos o coordinadores, el personal administrativo y, finalmente, los estudiantes. En el lugar de trabajo el clima social debe ser adecuado y estimulante para que los docentes de educación superior privada se involucren; éste necesita un reconocimiento por parte de los demás, no ser objeto de injusticias, necesita comunicarse y cooperar con otros para transmitir conocimientos y seguir aprendiendo, así como recibir el apoyo social (de los compañeros) y técnico (de los jefes o coordinadores) para hacer frente a las dificultades. Un papel determinante está a cargo de los jefes y superiores cuyo estilo de liderazgo puede hacer más agradable o desagradable el trabajo según el respeto con que se trata a los trabajadores y el reconocimiento otorgado. Es dentro de las

instituciones que se experimentan el estrés, la discriminación, el acoso, la violencia verbal o física, entre otros (Neffa, 2015).

6. Los conflictos éticos y/o de valores. Se pueden generar cuando el docente de educación superior privada ve impedida la posibilidad de trabajar con calidad y respetar las reglas de su profesión, porque sus medios de trabajo funcionan de manera deficiente, recibe pocos o nulos recursos para material didáctico o usa herramientas o equipos computacionales de mala calidad, o falla el sistema de captura de calificaciones o hasta de evaluaciones; cuando sufre porque tiene la obligación de hacer cosas con las cuales no está de acuerdo o con las que claramente está en desacuerdo; cuando tiene la obligación de esconder o retener información, de ser ambiguo, no claro o mentir a los estudiantes cuando no puede resolver una duda o un problema, tanto del contenido del tema, como del trabajo administrativo de calificaciones para la institución; cuando tiene el sentimiento de hacer un trabajo inútil o que es subvalorado por los jefes o coordinadores, siendo entonces desprestigiado. De acuerdo con un enfoque desde la Psicología, los conflictos éticos nos remiten a la articulación o conflicto entre los valores individuales y los de la organización (Neffa, 2015).

En ciertas oportunidades los docentes de educación superior sufren porque son víctimas o testigos de actos de violencia o acoso sin tener la posibilidad o el coraje de oponerse, lo cual vulnera su autoestima y le provocaría pena sobre sí mismo. Cuando hablamos aquí de valores individuales nos referimos a aquellos que provienen de la experiencia profesional adquirida en el proceso por el cual su tarea se vuelve profesional. Se trata entonces de un saber productivo propio del oficio que puede ser más o menos congruente con los objetivos de una institución de educación superior privada, pero que es resistido por ella cuando impide el desarrollo de la formación académica en los términos en que se ha aprendido a realizarla (Neffa, 2015).

7. La inseguridad en la situación de empleo. Es una situación que ocurre cuando hay desempleo, el puesto de trabajo es de carácter precario, no está registrado con seguridad social; o si el desarrollo del trabajo es incierto debido a las crisis corriendo el riesgo de suspensiones o de no asignación de más horas de las

ya dadas; cuando no se perciben posibilidades de hacer carrera dentro de la institución de educación superior privada o ven sus posibilidades de ascenso bloqueadas; cuando hay inquietud o temor ante la introducción de nuevas tecnologías o paradigmas educativos, además de formas de impartición de clase, para cuyo uso no son capacitados y la nueva dinámica de trabajo, les hacen tomar conciencia o precaución de que no podrán mantenerse en actividad intelectual por mucho tiempo. Desde una perspectiva psicológica esta dimensión alude al control de estatus, en otros términos, al dominio sobre su destino, el presente y el futuro. Implica las necesidades de planificación y la posibilidad de manejar la incertidumbre. El manejo de la inseguridad y de la tolerancia a la incertidumbre resultan ser hoy un mayor desafío personal y laboral (Neffa, 2015).

Los riesgos psicosociales se han convertido en foco central de análisis y prevención en nuestro contexto, al intentar estudiar y comprender los impactos negativos que tienen tanto en los trabajadores como en la organización en sí; éste fenómeno de identificación de riesgos se ha marcado debido a las nuevas formas de organización flexible del trabajo caracterizadas por: estructuras administrativas horizontales y jerárquicas, cambios en los modos de empleo como el trabajo por horas, el trabajo temporal o la prestación de servicios y el aumento de la flexibilidad laboral, lo que genera desequilibrios en la vida personal, psíquica, familiar, social y laboral del trabajador (Terán & Botero, 2012).

Los determinantes estructurales de los riesgos psicosociales de trabajo, que jugarían el papel de variables independientes son entonces principalmente las condiciones de empleo, la organización y el contenido del proceso de trabajo, y las relaciones sociales en el trabajo que son susceptibles de interactuar sobre el funcionamiento psíquico y mental de los trabajadores con impactos sobre la salud, psíquica, mental, social e incluso física de los trabajadores (Neffa, 2015) es decir, están en el proceso de trabajo y el contacto social es fundamental para no ser susceptible de futuras repercusiones en la salud.

El impacto de ciertos riesgos puede afectar de diferente manera a los trabajadores, según sus características individuales, pero esto es aún más difícil y costoso de medir. Dependerá del tiempo de exposición a los riesgos, si estos son

ocasionales o si se repiten con cierta frecuencia y si el docente de educación superior privada puede disponer de recursos extra-profesionales compensatorios para hacerles frente, como sería formación superior, o si cuenta dentro de un grupo de trabajo con el apoyo social y profesional humanitario de sus compañeros y/o el de sus familiares (Neffa, 2015).

En los docentes, este impacto afecta en la sobrecarga de trabajo, en la falta de capacitación sobre temas pedagógicos, sobre conocimientos de informática y ofimática (aplicación de la informática a las técnicas y trabajos de oficina), sobre su área de conocimiento, sobre el cuidado de su salud o la prevención ante la exposición de riesgos, tanto físicos como psicosociales o en la ausencia de apoyo social, como la conformación de un sindicato o unión grupal en defensa y apoyo del trabajador, condicionando la experiencia, el proceso de trabajo y la vida en general de los docentes de educación superior privada. En su trabajo, se manifiesta en llevar a casa trabajo como tareas y trabajos, aunque también los documentos de la misma universidad, como los programas de estudio para reformularlos, las listas de asistencia para llevar su control y las evaluaciones de la universidad para evaluar su calidad. También se disminuye su creatividad cuando se limitan las actividades físicas o de integración para el beneficio de los estudiantes.

De manera individual, el docente de educación superior sufre cuando hay falta del reconocimiento de su labor o si percibe una diferencia entre la cantidad e intensidad de las demandas del puesto de trabajo y su grado de autonomía y creatividad (Karasek, 1979) para realizar la actividad y contando o no con el apoyo social y técnico, o si considera que la recompensa (monetaria, moral o simbólica) recibida está por debajo de las exigencias percibidas (Siegrist, 1996).

En el ejercicio concreto de su actividad profesional, los docentes de educación superior privada deben hacer un esfuerzo para compensar los errores y deficiencias del trabajo tal y como fue indicado y deben hacerle frente a los riesgos y amenazas en función de sus capacidades de adaptación y resistencia, pero si no están a la altura de los riesgos o si tienen un temor que los incite a no ejecutar la actividad a la cual están obligados y de la cual depende su remuneración, ellos

crean estrategias individuales y/o grupales propias de cada oficio para olvidar, omitir, o negar la existencia de dichos riesgos (Neffa, 2015).

Condiciones y medio ambiente de trabajo

Las principales causas de la aparición e intensificación de los riesgos psicosociales de trabajo, están ubicadas en las crisis del modo de regulación y de las políticas de acumulación del capital que comenzaron a aplicarse en los países capitalistas, desde mediados de los años 70 y que luego repercutieron en las economías emergentes y en los países con economías subdesarrolladas. La crisis de los países capitalistas deterioró aún más las condiciones y medio ambiente de trabajo y al mismo tiempo generó nuevos riesgos psicosociales de trabajo no sólo entre los trabajadores de ejecución sino también en los trabajadores de mandos medios y gerenciales (Neffa, 2015).

Posteriormente, Moncada junto con otros autores (Moncada et al., 2005) agregaron que los riesgos del medio ambiente de trabajo tienen un efecto en la biología de los trabajadores, y a partir de su resistencia o adaptación, pueden producir mecanismos de defensa, pero si no llegan a ser efectivos, se generan daños a la salud del trabajador por medio de manifestaciones psicológicas, generando estrés.

A modo de definición, Neffa enuncia que

“Las condiciones y medio ambiente de trabajo (CyMAT) están constituidas por los factores socio-técnicos y organizacionales del proceso de producción implantado en el establecimiento (o condiciones de trabajo) y por los factores de riesgo del medio ambiente de trabajo. Ambos grupos de factores constituyen las exigencias, requerimientos y limitaciones del puesto de trabajo, cuya articulación sinérgica o combinada da lugar a la carga global del trabajo prescripto, la cual es asumida, asignada o impuesta a cada trabajador, provocando de manera inmediata o mediata, efectos directos e indirectos, positivos o negativos, sobre la vida y la salud física, síquica y/o mental de los trabajadores.

Dichos efectos están en función de la actividad o trabajo efectivamente realizado, de las características personales, de las respectivas capacidades de adaptación y resistencia de los trabajadores ante los dos grupos de factores antes mencionados. Esos factores están determinados en última instancia por el proceso de trabajo vigente el cual a su vez es el resultante de las relaciones sociales y de la inter-relación entre las variables que actúan a nivel del contexto socio-económico y

las características propias de los establecimientos. Es este proceso de trabajo el que define la naturaleza específica de la tarea a realizar por el colectivo de trabajo y por cada uno de los que ocupan dichos puestos” (Neffa, 1986).

Los factores de riesgo presentes en la actividad laboral incluyen entonces a los establecimientos, los objetos, insumos, medios de trabajo y fuentes de energía, así como el contenido y la organización del trabajo, que pueden provocar a corto, mediano o largo plazo accidentes de trabajo y enfermedades profesionales que dañen la salud física y biológica de los trabajadores. Progresivamente, a medida que fueron cambiando los procesos de trabajo y las investigaciones no se limitaron al impacto del trabajo sobre el cuerpo humano, se han incluido los factores de riesgo psicosociales en el trabajo (FRPST) que tienen dimensiones específicas e impactan directamente sobre las dimensiones psíquica y mental del trabajador.

Los riesgos pueden ser de diversa naturaleza: agentes externos al organismo que impactan sobre la dimensión biológica del trabajador al movilizar sus capacidades de adaptación y de resistencia para defenderse individual o colectivamente; o factores de riesgo psicosocial (FRPST) que repercuten sobre los mecanismos psíquicos y mentales provocando tensiones o estrés que luego pueden somatizarse. Ambos riesgos pueden afectar al mismo tiempo a un trabajador.

En el ambiente de las instituciones de educación superior privada, las condiciones de deterioro se muestran a medida que las exigencias se vuelven más arduas, transformando poco a poco el proceso de trabajo. Incrementar el factor de asistencia con mediciones más rigouristas y apoyadas con contadores tecnológicos al igual que la constante reestructuración de los programas de estudio, desde la nueva lógica productiva, donde los contenidos y evaluaciones cambian de manera sustancial, impactando en el estrés, en la angustia, la depresión o los nuevos padecimientos psicosomáticos, como el síndrome de burnout y otros padecimientos.

El resultado final de estos cambios consiste en que el proceso del trabajo es más exigente. Las instituciones de educación superior privada piden más esfuerzo y dedicación a sus docentes, como disponer de poca autonomía para desarrollar actividades bajo su propio control, que supongan poco tiempo y mucha efectividad, pero al mismo tiempo, se les solicita ser creativos para lograr los objetivos

determinados en los planes de estudios o en la entrega de calificaciones a pesar de las fallas del trabajo dictado desde las gestiones administrativas.

Los docentes de educación superior privada no siempre gozan de un trato justo dentro de éstas instituciones, pues hay diversas formas de discriminación, hostilidad y acoso; como la distinción de aquellos que tienen mayor simpatía por alumnos, mayor cercanía con las autoridades, mayor apego a las instrucciones de los procuradores de las reglas en la institución, la negación a los permisos para utilizar espacios particulares, como salas o talleres, la mala o deficiente información compartida sobre la toma de decisiones en la institución; y en cuanto a acoso, la presión de entrega de actas de reunión, escritos de explicación de calificaciones para los estudiantes, desconfianza ante la efectividad de la generación de calificaciones y por lo tanto, censura de expresión por explicación o justificación hacia las autoridades. Las recompensas materiales, pero también las morales y simbólicas, son percibidas como insuficientes, creando las condiciones para que se manifiesten los conflictos. De todos estos factores se derivan deficientes condiciones y medio ambiente de trabajo, mayores riesgos psicosociales del trabajo y sufrimiento (Neffa, 2015).

En el medio ambiente de trabajo se ha identificado, en numerosos estudios, una serie de factores psicosociales, potencialmente negativos, vinculados con la salud del trabajador. En consecuencia, los factores psicosociales en el trabajo, fueron considerados en gran medida desde un punto de vista negativo. Pero también deben ser considerados como algo que puede influir de manera favorable o positiva sobre la salud (Pando et al., 2006).

El estudio de los riesgos psicosociales en el trabajo en México

La investigación de los riesgos psicosociales del trabajo inicia a partir de los estudios del trabajo que se han venido haciendo en todo el mundo; sus causas, manifestaciones y consecuencias, desde la óptica de las ciencias sociales, la salud y las ciencias humanistas. Al mismo tiempo, organizaciones como la OIT, la UNESCO, la OMS se han encargado de promover estilos de vida saludables, el bienestar y la salud como pilares de la sociedad en la que vivimos. En México, las universidades como la UAM, la Universidad de Guadalajara, la Universidad Nacional

Autónoma de México, la Universidad Autónoma de Querétaro, entre muchas otras más, están haciendo lo correspondiente a la contribución del tema y aportando conocimiento que busca llegar a concretar en propuestas de mejora a nivel social, político, económico.

La investigación del tema se ha acompañado de una gran labor de divulgación y de difusión a niveles académicos y hospitalarios en donde se han llevado a cabo intervenciones documentadas en proceso y una multiplicidad de intervenciones y medidas de alcance y eficacia desiguales, pero sobre todo difíciles de valorar, al no existir evaluaciones suficientes ni aperturas a iniciativas por parte de autoridades institucionales, organizacionales o estatales que las impiden o limitan.

Recientemente en nuestro país, el tema de los riesgos psicosociales cobró importancia convirtiendo el asunto en una iniciativa por parte de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS), con el Programa Nacional de Bienestar Emocional y Desarrollo Humano en el Trabajo (PRONABET) en donde al parecer, se está volviendo asunto del gobierno estatal y federal. Construir una política de Estado exige delimitar el fenómeno y sus rasgos, comprometerse con un modelo explicativo y elaborar un discurso coherente que sirva de marco para la acción política. La generación de éste proyecto trae consigo voces discordantes o visiones alternativas o críticas y también el esfuerzo público y ahora estatal para analizar y comprender las situaciones por las que los riesgos psicosociales deben ser importantes y tomados en cuenta en el desarrollo de las actividades productivas del país, en este caso de nuestro Estado.

Es posible nombrar a los principales agentes de la producción académica de la investigación de los riesgos psicosociales. En el buscador de la página web de CONRICYT (Consortio Nacional de Recursos de Información Científica y Tecnológica) se encuentran 637 artículos de revistas científicas, 28 artículos de prensa y 24 disertaciones, 5 libros electrónicos. De ellos, la mayor parte de las investigaciones se realizan en el mundo académico o por parte de docentes o estudiantes.

Algunas instituciones se han especializado o han sido encargadas de la realización del seguimiento estadístico o de creación de informes: La Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Organización Mundial de la Salud (OMS), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), etc. Los informes de organizaciones civiles en Europa, como la Secretaría de Acción Sindical de la Unión General de Trabajadores (UGT) en España. La Confederación Europea de Sindicatos en Bélgica, la Confederación Sindical Internacional también en Bruselas, la Federación Sindical Mundial que creó a la OIT en Atenas, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), entre otras más.

Finalmente, un gran número de estudios sistemáticos o de ensayos personales, se debe a los profesionales que trabajan en prevenir y/o tratar los riesgos psicosociales del trabajo: son importantes los estudios de personal médico y de la salud, psiquiatras, psicólogos clínicos, psicólogos del trabajo, psicólogos sociales, trabajadores sociales y enfermeros, así como sociólogos, antropólogos y más profesionales de las ciencias sociales. Su reflexión y su testimonio forman parte de este acervo. Unos ejemplos son Ceballos et al. en 2012, Gil-Monte en el 2012, Becerra y Guerrero en el 2012 también y García et. al. en el 2016).

En cuanto a las disciplinas desde las que se enfocan los riesgos psicosociales del trabajo, son múltiples, identificando ocho principales que son: medicina, enfermería, psicología, salud pública, ciencias sociales, educación, sociología e historia social. En particular, observando por el número específico de artículos de investigación, el tema se ha vuelto muy importante para la psicología (con 129 referencias), la educación (con 98 referencias), la medicina (63 referencias), Salud pública (51 referencias) y ciencias sociales (con 43 referencias). Hay más trabajos realizados desde el tema del bienestar y trabajo social, el derecho, enfermería y sociología e historia social también.

Abundan los estudios multidisciplinarios que abordan el fenómeno desde varias ópticas. De hecho, un importante número de estudios son generales: aportan una revisión de todos los aspectos de los riesgos psicosociales del trabajo, dando la impresión de una necesidad no superada de delimitar y describir este objeto. Cuando las investigaciones seleccionan un aspecto, éste puede basarse en un

enfoque concreto (por ejemplo, el síndrome de Burnout), una parte del proceso (los efectos sobre la salud o el tratamiento), o un colectivo (trabajadores de la maquila, docentes universitarios, mujeres trabajadoras, mujeres rurales, entre otros).

Es fundamental seguir retomando el concepto de riesgos psicosociales para comprender las situaciones laborales en esta era del trabajo flexible y precario. Las condiciones en las que se encuentran muchos trabajadores son difíciles e inseguras y obstaculizan la posibilidad de gozar del bienestar al que tenemos derecho como seres humanos, llegando a recurrir realizar múltiples actividades remuneradas.

En estos tiempos de flexibilización laboral y precarización, los trabajadores estamos normalizando o naturalizando las condiciones de riesgo donde nos encontramos, como si tuviera una dotación de mayor valor, sin saber que se acumulan repercusiones en el cuerpo humano de manera silenciosa que acaban manifestándose en efectos a la salud. De esta manera, el trabajador cambia un ingreso económico o una satisfacción por un efecto a la salud y muestra orgullo de ello, así como los antiguos hoplitas romanos quienes exhibían sus grandes cicatrices de guerra, en señal del valor y coraje con que enfrentaban a otros pueblos conquistados.

Quede esta reflexión sobre la normalización de las condiciones de trabajo en las que vivimos muchos trabajadores. Quede también que podemos darnos cuenta de que nuestro modo de vida y trabajo puede ser perjudicial para nuestra salud o para la dinámica familiar en la que nos desenvolvemos si no hay una reflexión sobre nuestro día a día.

Capítulo II. Educación superior privada en México

La educación superior privada constituye un ámbito muy amplio en tanto a los estudios del trabajo, ya que la importancia y relevancia por el tema, sobresalen y con mayor importancia, ya que en estos tiempos en nuestro país, el tema de la reforma educativa ha causado polémica por la redefinición de los estándares de calidad, formación y desarrollo educativo del personal docente, y con ello, un reajuste al proceso de trabajo que se venía desarrollando, tanto para las instituciones como para el usuario, en este caso los alumnos. Para hablar de la educación superior privada, hay que hablar de su historia y a continuación se revisa un breve esbozo al respecto de la misma.

Desarrollo histórico de la educación superior de élite en México

En América Latina, en 1538 se fundaron las instituciones universitarias en la isla de Santo Domingo, bajo una relación entre el Estado y la iglesia católica, que marcaron un evento que caracterizó a las instituciones y a su función en las sociedades de aquella Nueva España. La educación se configuró a partir de las necesidades de aculturación y política que abordaron un acercamiento con el Estado (Robles, 1988). Las instituciones que en aquel tiempo fueron fundadas, eran de carácter estatal y público, el establecimiento de los sistemas de educación superiores privados se da hasta el siglo XX (González, 2002).

La educación superior relacionada con el pago de clases, se puede observar históricamente a partir de tres procesos: desde la época colonial hasta la Independencia (Educación confesional de la colonia en México, desde 1523 con los primeros franciscanos y 1526 con la evangelización de los dominicos), la época de la Reforma, basada en el carácter laico y popular y en el Siglo XX, algunas instituciones empezaron a seguir a los sistemas de educación estadounidense (Olivier, 2007).

El primer proceso educativo superior estuvo articulado al desarrollo mismo de la educación confesional en la Colonia en México. El inicio de la educación impartida por grupos religiosos se ubica en el año de 1523, con la llegada y establecimiento de los primeros franciscanos. En esta etapa, que estaba caracterizada por el desarrollo de la educación religiosa elemental, se fortaleció con

la llegada de los dominicos en 1526, fecha aproximada o calculada de la evangelización (Larroyo, 1972).

En 1536 se formaliza el Colegio de la Santa Cruz de Tlatelolco, por Juan de Zumárraga, que tenía como objetivo formar educadores en filosofía y bellas artes, atendiendo a 70 estudiantes indígenas. Se produjo una evolución en la organización de las instituciones y en sus prácticas pedagógicas, en las que se abandonó el interés por la educación indígena desplazándose a los criollos (Olivier, 2007).

En 1540, se fundó el Colegio del Tripitío y el Colegio de San Nicolás. En 1547, se presentó la primera cédula real para fundar la Real Universidad de México, cuyo objetivo era ofrecer educación superior para criollos y españoles de la Nueva España. Es hasta 1551 cuando se presenta el proyecto de un modelo universitario basado en las constituciones de la Universidad de Salamanca, de ésta manera se presentó la segunda cédula de creación de la Real Universidad de México, cuyo fundamento se basó en la instrucción del catolicismo y de las ciencias reconocidas hasta el momento (Robles, 1988) incluyéndose en las aulas universitarias no sólo temas teológicos, sino que también se desarrollaron áreas como la literatura, la retórica, las ciencias y las lenguas. El pensamiento educativo tuvo tal progreso que ante las transformaciones políticas y religiosas, tanto en Europa como en América, que se abandonó el interés por la educación de los indios desplazándose hacia los criollos (Gonzalbo, 1985).

En 1573 se funda el Colegio Mayor de Santa María de Todos los Santos por jesuitas y cambia la orientación de la educación universitaria, ya que su fin era preparar a las clases para desempeñar los puestos básicos en la administración (sic), enseñanza y el clero. Se distinguía por cobrar altas cuotas y mantener el estricto control en las inscripciones; ofrecía las artes, las humanidades y la administración. La Real Universidad de México (basada en las constituciones de la Universidad de Salamanca de 1551, introducen el catolicismo y las ciencias reconocidas hasta ese momento) estuvo contrapuesta a los principios jesuitas, ya que había diferencias tanto en su orientación ideológica como en sus métodos pedagógicos (Robles, 1988).

El Colegio Mayor de la Santa María de Todos los Santos fue auspiciada por el sistema virreinal. En él, se puede distinguir el control eclesiástico y el poder político. Las universidades eran pontificias por la presencia de la Iglesia, como maestra suprema del conocimiento y reales, ya que los monarcas reclamaban el derecho de educar a sus súbitos y burócratas (Gonzalbo, 1985). Este colegio, marcó uno de los principales antecedentes de la educación para las élites de nuestro país, ya que su organización mantenía cierto espacio autónomo regido por el control jesuita, al mismo tiempo que se estableció un sistema de cuotas con un costo lo suficientemente elevado para las posibilidades de las clases sociales más altas de la época (Robles, 1988).

Tabla 1. Principales instituciones superiores en la época Colonial respecto a sus fines educativos

Principales instituciones superiores en la época Colonial respecto a sus fines educativos	
Tipo de institución	Características
De Comendadores de San Ramón Nonato	Formación de funcionarios
Diversos colegios y seminarios creados desde el siglo XVI y perpetuados hasta el siglo XVIII	Ampliación de la educación sacerdotal y la formación de criollos distinguidos como profesores
Colegios rigurosos entre los que sobresale el Colegio Mayor de Santa María de Todos los Santos (el de mayor rigor)	Formación de funcionarios de la más alta jerarquía

(Olivier, 2007)

Los jesuitas fueron predecesores de la escuela de paga (*sic*). A pesar de su expulsión en 1767, se conservaron los colegios más importantes, como el Colegio de la Enseñanza y el Colegio de Indias para Mujeres. El acceso a la educación superior tenía un rango que oscilaba entre las clases medias: Los criollos y mestizos dedicados al comercio, la pequeña industria y la docencia, y el de las clases superiores vinculadas al poder político y de gestión interna en lo económico (Olivier, 2007). La diversidad de instituciones superiores enriqueció de manera ideológica y política las aulas universitarias. Las ideas liberales y las grandes influencias en los principios ilustrados rebasaron los círculos universitarios, relacionándose con el clima político del momento (Robles, 1988).

En la época independiente, la educación pública se gestó bajo la promoción y organización del Estado como un elemento fundamental para las bases constitucionales y en la relación educación-trabajo, como base para la libertad y el desarrollo. Las instituciones dominadas por la Iglesia católica fueron obligadas a someterse al proyecto nacional de popularizar la instrucción, definido en la

Constitución de 1824, por influencia de José María Luis Mora, Carlos María de Bustamante, Lucas Alamán y Guillermo Prieto (Staples, 1987). Fray Servando Teresa de Mier en 1824, propuso un plan general para la enseñanza en su proyecto nacional de popularizar la instrucción (De Leonardo, 1983).

La educación superior privada del siglo XIX se fortaleció por el conflicto con Texas, descuidando la educación pública. La iniciativa privada fomentó escuelas profesionales como la Escuela de Medicina, La escuela de Minería y el Colegio Militar. No perseguían fines de lucro, sino atender a la demanda social. El desequilibrio político se reflejó en el nivel superior de educación, propiciando en sus establecimientos fuerte inestabilidad. Comonfort en 1857, clausuró las principales universidades públicas del país: la de la Ciudad de México, Guadalajara y Chiapas al considerarlas perniciosas e inútiles, mientras que se abrían instituciones particulares como el Instituto de Medicina, Farmacéutica y Obstetricia de Monterrey, San Idelfonso, San Juan de Letrán y San Gregorio (Olivier, 2007).

Hubo tres acontecimientos que reorientaron el desarrollo de la educación superior: La Nueva Constitución de 1857, la Revolución de Ayutla y la llegada de Juárez ya que con las leyes de reforma y el dominio de la tendencia liberal, se reorientó la participación privada en la educación, surgiendo un nuevo componente: el afán de lucro. Con el sistema republicano en 1867, se buscó el debilitamiento del poder eclesiástico y la educación laica, teniendo en cuenta que los liberales fomentaron el concepto de hombre libre; así la instrucción pública primaria, secundaria y profesional, quedó en manos del ministerio de Justicia e Instrucción Pública contemplado en las disposiciones de la ley de Instrucciones que el Estado tenía el derecho de control sobre las instituciones privadas de educación y junto con la Ley de desamortización de la Iglesia, se impulsó además de la privación de buena parte de su poder económico, la reforma de la teoría educativa basada en la filosofía del positivismo (De Leonardo, 1983).

La educación superior pública se reorganizó bajo el enfoque liberal. Se eliminaron los estudios teológicos, metafísicos y filosóficos y los dejaron a las instituciones privadas, ya que la enseñanza se consideraba libre. A finales del siglo XIX, Díaz permitió a la iglesia que retomara el terreno educativo y se activó aún

más, de lo que el cobijo de los sectores eclesiásticos le proporcionaba. El positivismo y el racionalismo se mantuvieron en instituciones superiores no religiosas. (Olivier, 2007).

Las universidades privadas precursoras del siglo XX fueron impulsadas por las organizaciones de estudiantes católicos con el Instituto Científico (Mascarones) en 1900 bajo el amparo de los jesuitas, de un enfoque antipositivista (Robles, 1988). En la constitución de 1917, se deteriora de nuevo la relación entre la Iglesia Católica y el Estado, a pesar de las modificaciones Constitucionales del art. 3ro donde persisten las instituciones confesionales hasta 1933, como el Centro Unión en 1919 formado por exalumnos de colegios franceses maristas y los círculos de estudio que emergieron de la Universidad Nacional. El Estado propuso la eliminación de estos establecimientos, aunque por José Vasconcelos se disminuye la tensión, ya que argumentó que estas instituciones ayudaban a la denominada labor educativa del estado (Solana, 1982).

Entre 1930 y 1950, las instituciones estuvieron bajo el cobijo de la Universidad Nacional. El gobierno impulsó la educación socialista, que desde la perspectiva de las clases conservadoras, se atentaba contra los principios del liberalismo. Los grupos católicos y de intelectuales liberales se organizaron en contra de la escuela socialista (La Confederación de Estudiantes y la Federación de Estudiantes Universitarios). El “Grito de Guadalajara”, de Calles, provocó que los estudiantes de Guadalajara, Durango y Monterrey iniciaron un movimiento de protesta basada en el principio de la Constitución que definía a la república mexicana como liberal y democrática (Olivier, 2007).

El 11 de octubre de 1934, el senado aprobó que toda la educación impartida por el estado, incluyendo la superior, sería socialista, excluyendo toda doctrina religiosa y el fanatismo de los jóvenes. Las clases sociales conservadoras reaccionaron contra ello, incluso solidarizándose con los estudiantes anti-marxistas de Guadalajara. Esto provocó tensiones con el gobierno estatal de Jalisco, por lo que los líderes estudiantiles lanzaron una propuesta de crear una universidad Autónoma, pero con el patrimonio del Estado. Se aceptó, pero sin el patrimonio y subsidio del Estado (UAG, 2000). Así nace la Universidad Autónoma de

Guadalajara, a partir de donaciones de las clases conservadoras de la región. El cuerpo docente se conformó con un buen número de profesionistas que comulgaban con las ideas de la reacción y colaboraron sin cobrar sueldo (Olivier, 2007).

En los años cuarenta, se reafirmó la apertura gubernamental para el ejercicio de la Iglesia en la educación privada, en el contexto de la disminución del gasto público para el sector. Los efectos fueron la modificación del artículo tercero, introduciendo el concepto de privado al marco normativo de la educación, bajo las nociones de movilidad social y desarrollo económico. Con la Industrialización, se abrieron nuevas condiciones para la sociedad, no necesariamente vinculada a la religión católica. Como ejemplo, la Universidad de las Américas, (Mexico City College) ofrecía el diploma de asociado que se obtiene en dos años (UDLA, 2004). Igualmente, se multiplicó la oferta de educación privada, ya que sólo era para las clases elites del país. Las congregaciones católicas estuvieron en constante crecimiento. La existencia y crecimiento de las escuelas particulares han estado determinados por las relaciones existentes entre los gobiernos y los grupos que han pretendido conservar sus propios valores (Muñoz, 1981).

El Instituto de Estudios Superiores de Monterrey (Tec de Monterrey) es fundado en 1943 por Eugenio Garza Sada con 300 alumnos. Para 1947 se inaugura el campus Monterrey con 1000 alumnos (ITESM, 2002). Su filosofía Institucional se sostiene principalmente en la idea de la oferta educativa en campos profesionales útiles. Su surgimiento es semejante al de la Universidad de Guadalajara, pero su orientación es hacia el modelo de producción empresarial (Olivier, 2007).

En 1946 surge el Instituto Tecnológico de México, que posteriormente incorpora el término autónomo para ser mencionado como ITAM, fundada por la Asociación Mexicana de Cultura, que reunía a banqueros, industriales y comerciantes, liderados por Raúl Baillères. Su propósito era formar profesionistas en un nuevo modelo, en los ámbitos económico, técnico y administrativo. En 1951, el Instituto Tecnológico de México, eleva su matrícula a 500 estudiantes y en 1958 transforma la carrera de Administración de Negocios a Licenciatura en Administración de Empresas (ITAM, 2003).

Los objetivos de las universidades eran para especializar los puestos de administración de empresas, sumado al interés de la iglesia y de la burguesía. Para De Leonardo (1983), a partir de la administración de Ávila Camacho es cuando el Estado otorga mayores garantías para el funcionamiento de la educación privada. En 1943 se funda el Centro Cultural Universitario (Universidad Iberoamericana), con la Escuela de Filosofía y Letras, incorporada a la UNAM. Su filosofía se inspira en la cita evangélica: la verdad nos hará libres, inspirada en valores cristianos. Se inicia con 7 profesores y 13 estudiantes. En 1947 se crean los primeros posgrados: maestría y doctorado en filosofía y letras y maestría y doctorado en letras modernas. En 1948 se crea la primera publicación y la carrera de psicología, pionera en universidades privadas y segunda a nivel nacional, después de la UNAM (Olivier, 2007).

En 1950, el Mexico City College (Universidad de las Américas) se convirtió en una Asociación Civil y después fue aceptado como miembro de la Asociación de Colegios de Texas y en 1959 fue aceptada como miembro de la Asociación de Instituciones de Educación Superior y Escuelas del Sur de Estados Unidos, significando que se colocaba como una de las universidades privadas de red internacional más importantes de Latinoamérica (UDLA, 2004).

En 1953, el Centro Cultural Universitario adopta el nombre de Universidad Iberoamericana, constituyéndose como asociación civil, agregando nuevas áreas de formación, como la Escuela de Ingenierías, la Escuela de Verano, la Licenciatura en Arquitectura y Diseño Industrial, ésta última impartida por primera vez en México (UIA, 2003).

En 1956 la Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG) estructuró el Plan Maestro de Desarrollo actualizando los programas de estudio, mejoramiento de criterios de admisión, aumento de recursos financieros y mejoramiento del nivel académico de los docentes. Se colocó la primera piedra de lo que sería la Ciudad Universitaria (UAG, 2000) y la Universidad Iberoamericana crea el fomento de Investigación y Cultura Superior, A.C. (FICSAC) y el Consejo Universitario la UIA. También funda las escuelas de Artes Plásticas y Diseño Textil, la Escuela de Historia y la carrera de Administración de Empresas, pionera en el país, creada dos

años antes que el Instituto Tecnológico de México. En 1957 funda el Instituto de Cultura Cinematográfica, impartiendo las carreras de Dirección Fílmica y de Argumentos y Adaptación, así como la maestría en Cultura Cinematográfica (Olivier, 2007).

En 1957 fue fundado el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) en Guadalajara, creado por el Dr. José Sánchez Villaseñor (UIA, 2003). Para el Mexico City College, Cambia su nombre por el de "University of Ameritas" y recibe fondos para que se instale en Puebla. De los años treinta a los sesenta, surgen otras instituciones: la Escuela Bancaria y Comercial (EBC) en 1929, la universidad Latinoamericana en 1943, la Universidad Motolinia en 1943, la escuela de periodismo Carlos Septién García en 1949, la universidad ISEC en 1954, la universidad La Salle en 1962, la universidad Anáhuac en 1964, la universidad Latina en 1966, la Universidad Tecnológica de México en 1966, la Universidad Panamericana en 1968, la Universidad del Valle de México en 1968, por mencionar algunas (Olivier, 2007).

En los años sesenta cabe abrir un espacio para introducirnos un poco en la historia de tres instituciones surgidas en estos años: La Universidad del Valle de México, La Universidad Anáhuac y la Universidad La Salle. La primera porque ha sido una de las instituciones superiores privadas con mayor desarrollo cuantitativo, que desplegó con mayor notoriedad en los años noventa. Es la segunda institución más grande del país y la más grande en la Ciudad de México, el número de estudiantes asciende a 53,000 y 75,000 egresados hasta el 2003. Su principal carrera: Contaduría Pública y Administración de Empresas. La segunda, la Universidad de La Salle, es una de las más importantes Universidades de corte religioso. Esta universidad pertenece a una amplia red de instituciones lasallistas en todo el mundo, y pertenece a Instituciones Lasallistas Mexicanas de Educación Superior (ILMES), cuya inspiración, como sus miembros lo señalan, se encuentra en el evangelio y en los valores cristianos (Universidad La Salle, 2016) y en tercer lugar, la Universidad Anáhuac que surge contra la Universidad Ibero bajo determinantes políticos, económicos y religiosos ya que los Legionarios de Cristo, empresarios, y religiosos tuvieron participación en su creación y con la creación de

las carreras de Administración y Economía en 1964, Psicología y Ciencias Humanas en 1965 y Arquitectura y Derecho en 1966; en 1981 se le otorga la autonomía y validez oficial de estudios (Levy, 1986). En estos años, la educación superior privada era completamente elitista.

Entre los años cuarenta y finales de los setenta, el crecimiento de las instituciones de educación superior privada respondió a la orientación de la política económica del periodo de la industrialización y desarrollismo ya que el crecimiento urbano acelerado y el engrosamiento de la clase media, demandó de manera importante educación media superior y superior y tuvieron respuestas concretas en estos nuevos establecimientos (Olivier, 2007) y fueron los referentes necesarios para la expansión de servicios de élite, dado que uno de los elementos centrales que explican su surgimiento fueron los conflictos del ambiente de la educación pública.

La aparición de nuevas áreas del conocimiento e investigación trajo nuevas formas ideológicas que se confrontaban con las disciplinas tradicionales y a sus actores, propiciando rupturas que se reflejaron en la permanencia en las universidades. La confrontación entre las posturas de los académicos propició rupturas que se reflejaron en su permanencia en las universidades. De tal forma que empezaron a desarrollarse ideologías e intereses particulares, que tuvieron como consecuencias los cambios en las universidades donde había defensa de los intereses particulares y el desplazamiento a las universidades privadas (Kent & Ramírez, 2002).

Entre los setenta y ochenta, hubo tres procesos que permitieron la configuración del sector privado universitario: confrontaciones entre los profesionales y disciplinarios asociados a partidos políticos, confrontaciones entre las diversas órdenes religiosas de la Iglesia Católica y la confrontación de intereses corporativos y en los años ochenta, las transformaciones de la política del Estado, la crisis económica y las secuelas en la política social, afectó directamente a la educación superior pública. A finales de los años noventa, las formas ideológico-culturales, implementación de políticas estatales en una nueva racionalidad respecto de la educación pública allanaron la proliferación de establecimientos de

formación profesional no universitaria. Nace también el Centro de Estudios Superiores de Especialidades de Salud y Humanidades (Kent & Ramírez, 2002).

La privatización de la educación superior en México

Podemos ubicar que la privatización de la educación en México, se intensifica de manera importante a partir de la operacionalización del TLC, en donde los acuerdos en materia de libre comercio para las inversiones privadas aumentaron y se les dio accesibilidad para crecer en el país. Por ello, la Embajada de Estados Unidos en la Ciudad de México está trabajando con el Consorcio para la Colaboración de la Educación Superior en América del Norte (CONAHEC) para mejorar la contabilidad y el seguimiento de los cientos de asociaciones que existen entre las instituciones de educación superior en México, Canadá y los Estados Unidos (Olivier, 2007).

Desde los años noventa, los intereses de sectores económicos identificados en el gobierno mexicano, como la educación, serán ahora, el resultado de proyectos educativos de alianzas entre empresarios que favorecen a los intereses del capital, sobre todo extranjero y den iniciativas de educación particular, entrando por la vía del libre comercio y servicios, posicionándose como una alternativa de elite en la sociedad mexicana. En el año 2001, la limitación de la cobertura pública de educación básica, era de 30 mil lugares al año, cifra reducida a 6 mil lugares en educación pública y 48 mil en educación particular a nivel nacional. Ésta limitación trae por consecuencia la oportunidad de crecimiento de las instituciones privadas para darle un lugar a los niños y jóvenes que se quedaron sin lugar dentro del sistema público gratuito (IIUE, 2002).

En el año 2016, “12 mil 607 jóvenes aspirantes no lograron ingresar a la UAQ. Sólo 6 mil 447 fueron aceptados” dice Gilberto Herrera (El Universal, 2016), donde destaca que a pesar de la crisis financiera de la UAQ esté presente, no es viable incrementar las colegiaturas, ya que el 43.6 % de los alumnos provienen de familias cuyos ingresos son bajos y tampoco sería solución reducir espacios o cerrar carreras ya que la cobertura educativa es reducida. Así lo expresa el rector de la UAQ, Gilberto Herrera quien enfrenta esta crisis de la educación pública, lo que ocasiona que la demanda de estudiantes no captada por la máxima casa de estudios, se reparta entre todas las instituciones de educación superior privada.

Teniendo en cuenta el avanzado nivel de dificultad laboral que vivimos, y el avance de inversiones en instituciones y organizaciones altamente competentes, que conduce a la aparición frecuente de instituciones de educación superior privada que llegan a ofrecer preparación en tiempo récord, de donde los docentes serán pieza fundamental del proceso que implica la formación y una “mcdonalización” como lo refiere el estudio de Vargas en 2004: “McDonalización de la Educación”. Utopías frente al modelo global, se requiere una transformación de la situación educativa superior, donde los docentes de educación superior privada sean reconocidos como elementos de alta importancia dentro del sector educativo y no sean meras piezas herramientas que funcionan al ritmo de la producción masificada de la educación superior bajo inversiones cada vez más intrincadas en procesos de producción despersonalizada, una intensificación en el proceso de trabajo que exigirá mayores controles de calidad y que consecuentemente sufrirán los efectos de los riesgos psicosociales de trabajo.

Hay un alto crecimiento de las instituciones de educación superior privada respecto a las públicas y se traducen en la multiplicación de las universidades llamadas “garage o patito”, de mala calidad y que son no reguladas por instancias oficiales ni de prestigio dentro del ámbito contextual. Sin embargo, al mismo tiempo se han incrementado el número de docentes del sector privado, como lo menciona la nota electrónica de la Universidad de Guadalajara “La educación privada superó en crecimiento a la pública”, señalando que hay quienes acusan a las universidades de formar profesionales desempleados (UG, 2013).

La educación superior privada en el siglo XXI

La educación superior privada en México ha evolucionado históricamente y así se ejemplifica en el capítulo II. La importancia de ésta, frente a los paradigmas del neoliberalismo y de las políticas concordantes con éste modelo hegemónico, vienen a ofrecer distintas perspectivas sociales. Perspectivas que encuadran la posibilidad de adquirir múltiples y multidisciplinarias maneras de analizar el contexto de la educación superior y sobre todo, cuando ésta tiene una modalidad que hasta los primeros años del siglo XX, redefinió sus objetivos y metas, basados en modelos políticos y económicos importantes, impactando a la sociedad. A continuación

veremos cómo se han venido presentando éstos y las perspectivas que ofrecen algunos teóricos al respecto.

Primeramente, hay tres instituciones sociales contemporáneas, que son pilar de la sociedad donde estamos: el mundo, la escuela y la familia. De ellos, la educación, viene a ser la reproducción social y busca satisfacer las necesidades relacionadas con la convivencia, al tiempo que es un espacio de conocimiento e información que nos ofrece la capacidad y la generación de elaborar juicios valorativos de poder simbólico y moral. A través de un proyecto educativo y de nación, la educación, que es una necesidad de la sociedad, busca generar riqueza con la producción de mano de obra calificada y especializada destinada al sector productivo y contribuye al mismo tiempo con el orden social y una integración sólida y dosificada del proyecto de nación operante en el momento. En los años noventa, los intereses de algunos sectores económicos de Estados Unidos, definían un proyecto de nación, encaminado a los objetivos neoliberales de expansión, no vigilancia y apertura total en cuanto a la comercialización de servicios. Es aquí cuando inicia la evolución de la educación superior, para volverse privada.

Según Aboites (2003) la definición del rumbo de la educación superior ya no surge de un proyecto de nación que tenía a la educación como parte fundamental del patrimonio social y el desarrollo, sino de las necesidades organizacionales más frías en el marco de un proyecto de implantación en la economía globalizada bajo un discurso donde se mencionan tres aspectos:

1. El Estado acuerda con los grandes dirigentes del sector educativo privado y empresarios nacionales y extranjeros, en primer lugar, la reducción de la participación del sector público en la educación y la redefinición de su papel para dedicarse primordialmente a funciones y áreas estratégicas.
2. El Estado admite la participación directa del sector educativo privado y de los empresarios nacionales y extranjeros en la conducción de la educación superior pública
3. Proceder a una completa reorientación *empresarial* del proceso educativo superior en las universidades públicas.

Para el Estado, éstos tres puntos representan la posibilidad de librarse de un gasto social y para el sector privado educativo nacional y extranjero, la posibilidad de acceso a un segmento del mercado educativo que antes lo controlaba el Estado, gracias a la apertura comercial (de la educación igualmente) mediante el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (Aboites, 2003).

En noviembre de 1999, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2000) aprueba el documento “La Educación Superior hacia el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo”, que define el itinerario a recorrer por la educación superior mexicana durante la primera parte del nuevo siglo, hasta el año 2020. Ésta establece, que todas las IES (Instituciones de Educación Superior), principalmente las públicas, deberán establecer límites a la matrícula escolarizada y se apunta claramente a que el reparto de los recursos del Estado sea también indiferenciado para la educación superior tanto pública como privada (Aboites 2003).

Contradicciones en la educación superior privada

El acuerdo empresarial-gubernamental impide que la educación superior responda a las necesidades de ampliación de matrícula y número de egresados que tiene la sociedad. Ésta restricción ha ocasionado estancamiento estructural, ya que la educación superior creció a una tasa del 250% durante la década de los años setenta. En 1970, un crecimiento apenas suficiente como para sentar las bases de un sistema de educación superior amplio y capaz de responder a las necesidades sociales, políticas y de desarrollo de México en un nuevo contexto mundial. Sin embargo, iniciando los años ochenta, el Estado decidió retirar drásticamente su apoyo a la educación superior pública y con esto frenar abruptamente el desarrollo de la educación superior en general en el país, en resumen, el ritmo de crecimiento de 250% de la educación pública durante la década de los años setenta cayó a 40,8% en los años ochenta y, todavía peor, a 23,5% en los años noventa. La decisión del Estado de no convertir a la educación superior en uno de los ejes fundamentales del desarrollo social y económico del país, a partir de estos datos, es clara. De haberse tomado el camino de continuar de manera moderada la expansión de la educación superior, hoy, al comienzo del siglo veintiuno, México

sería un país con un amplio sustrato de una población joven y en edad productiva dotada de conocimientos superiores (Aboites 2003).

El nuevo pacto de privatización de la educación superior no contribuye al mejoramiento de la educación superior mexicana porque la estrategia empresarial-estatal de privatizar la matrícula no genera mejora de la educación superior mexicana, sino que establece condiciones que van al progresivo deterioro de la calidad de este nivel educativo, como el RVOE (Aboites 2003).

Sólo instituciones privadas con colegiaturas extremadamente altas son capaces de impartir una docencia que reúna condiciones elementales para una calidad siquiera comparable con la que desde hace años mantienen las instituciones públicas que gozan del mayor apoyo del Estado (Aboites, 2003).

Según Aboites (2003), hay elementos que apuntan al deterioro de la calidad de la educación:

- RVOE. Es el Registro de Validez Oficial de Estudios (RVOE) que menciona el Programa Nacional y establece criterios de calidad sumamente cuestionables, como el hecho de que las instituciones de educación superior no están obligadas a contar con un solo profesor de tiempo completo dedicado a la docencia. Ya estaba claramente consolidada la tendencia hacia una progresiva reducción en la proporción del número de académicos de tiempo completo en la educación privada.
- Otro: el REVOE permite a las instituciones privadas ostentar el título de Universidad si ofrecen por lo menos cinco planes de estudio de licenciatura en tres distintas áreas del conocimiento (RVOE, 2000). Teniendo en cuenta que la definición de Universidad se extiende a las escuelas donde había el propósito de enseñar lo referente al universo y sin fines de lucro, es decir, en una actitud de entrega, desinteresada y en pro de la humanidad. Ahora la lógica es adecuar a las necesidades del mercado, en particular, con las organizaciones que busquen el recurso humano mayormente calificado, como si se tratase de comprar una mercancía en el mercado.
- Y en lo que corresponde al grado mínimo académico que deben tener los profesores de las instituciones privadas, establece obligaciones más

favorables para estas últimas que los que se exigen a los profesores de las públicas (perfil deseable) del Profesor “Promep”, es decir, “perfil deseable del profesor”. A las instituciones públicas se les señala de entrada que “el grado preferente deseable en todas las áreas y disciplinas es el doctorado, ya que éste habilita para la plena realización de las funciones académicas sustantivas”, sin embargo, es condesciende y añade que si bien el doctorado es deseable, “el grado mínimo aceptable es el que cumple con la ‘regla de oro’ para la docencia, es decir, un grado superior al que se imparte y por ello, el grado mínimo aceptable en casi todos los casos es la maestría”. Para las privadas, sin embargo, el “mínimo aceptable” se vuelve sólo preferente: “Poseer preferentemente un nivel académico superior a aquel en el que desempeñará sus funciones”, por lo que el nivel de licenciatura o bachillerato es válido al nivel donde se imparta la oferta educativa.

- Una vez cumplidos los requisitos y obtenido el RVOE, se plantea que las instituciones privadas y públicas, estén condicionadas a una evaluación posterior de su desempeño o rendimiento de modo privado. Se trata de una estrategia de evaluación y acreditación para asegurar que la educación privada (y pública) se desarrolle en el marco de ciertos niveles mínimos de calidad (término neoliberal) y la creación de un mercado de certificadores privados autorizados, a su vez, por un organismo creado por el Estado. Se trata del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES), que ha sido designada por la Secretaría de Educación Pública como la “instancia facultada por el gobierno federal (...) para formalizar el reconocimiento de organismos cuyo fin sea acreditar programas académicos que se impartan en las instituciones de educación superior públicas y particulares de los Estados Unidos Mexicanos”
- Se ha creado una estructura privatizada para la selección de los estudiantes y para la evaluación de los egresados basada en mecanismos y exámenes de selección de dudosa validez académica y que, además, tienen fuertes rasgos discriminatorios contra las mujeres y los estudiantes de menores ingresos. Es el Centro para la Evaluación de la Educación Superior, A.C.

(Ceneval), una entidad privada impulsada por el gobierno federal, el diseño y operación de procedimientos de exámenes de selección y evaluación para el egreso de los niveles superiores. Si se hace un análisis de cuáles son los criterios e indicadores concretos para evaluar y seleccionar a los estudiantes, se podrá ver que más que profundizar en los aspectos sustanciales de la formación (trabajo en equipo, capacidad de análisis, comprensión de las disciplinas, investigación, planteamiento y resolución de problemas, capacidad para adquirir y generar conocimiento, recuperación y uso de información, etc.) los instrumentos de evaluación centran su atención en cuestiones superficiales y trivializan el conocimiento. La cuestionable calidad de estos exámenes y el hecho de que se les haya dado una importancia desmesurada determinan quién puede pasar a la educación superior y quién puede egresar de la universidad como “profesional de calidad” y es algo que repercute negativamente en el proceso educativo, porque sus temas y manera de abordar el conocimiento se convierten en el polo de referencia de los estudios pre-universitarios y profesionales. Las mujeres obtienen puntajes más bajos que los hombres en los exámenes para el ingreso a la educación superior, lo que reduce sus probabilidades de ser admitidas. Igual diferencia ocurre en los exámenes de egreso: las mujeres no obtienen puntajes mayores que los hombres salvo en carreras como Enfermería y Medicina Veterinaria para Perros y Gatos. También ocurre algo semejante en la relación entre puntaje y nivel socioeconómico de la familia del estudiante: a medida que bajan los ingresos familiares disminuye también el número de aciertos en este tipo de instrumentos.

Una nueva centralización sobre la educación superior se materializa en la reforma del artículo constitucional tercero que confiere al Presidente de la República la facultad de determinar los contenidos de los programas de nivel básico. La creación de una dependencia única nacional certificadora de certificadores; la propuesta de un Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) que aplique un examen nacional a los estudiantes y maestros de educación básica, y el sistema de exámenes únicos a nivel nacional para la educación media superior y superior.

Exani-I, Exani-II, Exani-III, el EGEL o Examen General de Egreso de Licenciatura y un examen nacional de refrendo cada cinco años para profesionistas en ejercicio son exámenes de opción múltiple diseñados y aplicados por un mismo organismo, el Ceneval, y cuyo uso es recomendado y presionado por la SEP y la ANUIES (Aboites, 2003).

La idea de la uniformidad en cuanto al conocimiento, aleja de las necesidades regionales, de los procesos de conocimiento locales y de las necesidades y culturas de cada ámbito del país, empezando por la autonomía de las universidades públicas ya que sufre uno de los más profundos y fuertes golpes a través de los exámenes de ingreso y egreso que establecen el conocimiento necesario para ingresar y egresar de las universidades (Aboites, 2003).

La idea de la uniformidad, ahora en cuanto a recursos, es regulada y condicionada por el PROMEP (el Programa del Mejoramiento del Profesorado) y el FOMES (Fondo de Modernización para la educación superior) ya que en ellos se condiciona la entrega de recursos indispensables para las instituciones a la adopción de las medidas y políticas centralmente determinadas para todas las instituciones del país. La clasificación de las carreras profesionales (prácticas, prácticas individualizadas, etc.) determina luego mecánicamente cuántos profesores y cuántos estudiantes debe haber por grupo y en cada carrera, y qué tareas de investigación y docencia deben desarrollar los docentes (Aboites, 2003).

Se crea así un poderoso obstáculo a la creación de una fuerza de trabajo dotada de una visión creativa e independiente. La idea de profesionales clonados, semejantes unos a otros a lo largo y ancho del país, no apoya a la necesidad de recuperar desde cada región los elementos y necesidades únicas e incorporarlas al estudio de las profesiones y a la investigación. La generación de egresados creativos, conocedores del país y de su historia, y capaces de despertar dinámicas de participación, mejoramiento y soberanía desde abajo (Aboites, 2003) es la meta fundamental en cuanto al desarrollo educativo superior desde su existencia.

El acuerdo para la educación superior mexicana asume un proyecto de país que carece de bases reales. Como decía Zedillo en 1994 entonces candidato a la presidencia, “La revolución tecnológica” subraya la importancia de la educación y la

capacitación para los trabajadores. El avance tecnológico tiende a eliminar ocupaciones no calificadas y semicalificadas en todos los sectores productivos. Los nuevos puestos de trabajo requieren habilidades analíticas y destreza en el manejo de equipos automáticos o computarizados (Zedillo, 1994). En consecuencia:

Las condiciones de la sociedad actual demandan un impulso extraordinario a la educación media superior y superior. Para hacer más competitiva internacionalmente nuestra industria y nuestros servicios requerimos profesionistas y técnicos responsables que tengan una preparación que sea competitiva (Poder Ejecutivo Federal, 1995-2000).

Esta visión, donde México aparece como un país que marcha triunfante e inexorablemente hacia el bienestar y la modernidad de la globalización, ha sido descalificada por el creciente deterioro de las condiciones de vida de los mexicanos comenzando desde 1981 a 1996 en donde se revierten todos los logros alcanzados en el período anterior de cincuenta años, y la pobreza en el país aumenta entre 16% y 20%. Existen datos que muestran que de 1994 a 2000 la indigencia y la pobreza en el país tienen un aumento verdaderamente explosivo. “Entre 1994 y 1999 la pobreza de las 38 ciudades más grandes del país aumenta desde el 52,2% hasta el 68,4%, y la indigencia desde el 22,3% hasta el 38%” (Boltvinik, 2000). Así. En nuestro país, se ha generado un delgado estrato de prosperidad, mientras que la clase media se pauperiza y crece el número de aquellos en la pobreza y pobreza extrema.

La concepción de la educación como mero instrumento de competitividad industrial se ha convertido en uno de los factores más directos e importantes de las políticas de restricción al crecimiento de la matrícula en las instituciones públicas y por eso el auge de las instituciones de educación superior privada ha arribado. A finales de los años noventa, México necesitaba sólo alrededor de un 10% de la Población Económicamente Activa (PEA) dotada de educación superior, y que el resto debía ser capacitado como técnicos superiores, técnicos medios y operadores o técnicos básicos (Aboites, 2001). Para el año 2000 México ya había alcanzado el nivel de 3,8 millones de egresados, es decir, la meta ya estaba prácticamente cumplida y a la educación superior sólo le restaba como tarea la de renovar a las

bajas de personal y aportar el escaso número de matrícula que fuera requiriendo el lento crecimiento de la Población económicamente activa.

Para la ANUIES, la educación superior es la competitividad internacional:

La educación superior mexicana opera en un nuevo escenario de competencia mundial, que es más visible en el marco de los tratados comerciales como el TLCAN y la incorporación a organismos internacionales como la OCDE. La competencia entre universidades mexicanas y de otros países conlleva la necesidad de plantear programas de desarrollo de nuestras IES con base en indicadores y estándares internacionales” (ANUIES, 2000).

El acuerdo empresarial-estatal de educación superior representa un retroceso para el propósito de crear un país de participación y democracia desde la decisión de crear, en los años noventa, todo un nuevo subsistema de educación superior tecnológica que no fue consultada ni surge de ningún decreto o ley aprobada por el Congreso, hasta el planteamiento de la evaluación y la constitución misma del Ceneval.

El Congreso de la Unión sólo aparece en el planteamiento de educación superior como el encargado de aprobar una detallada agenda de modificaciones constitucionales y legales que son indispensables para fundamentar esta estructura vertical de ejercicio del poder en la educación superior (ANUIES, 2000). A los consejos y órganos colegiados universitarios, por ejemplo, se los redefine para esta nueva época simplemente como “complemento” de los directivos de las instituciones, y se plantea además acotar su campo de acción a cuestiones estrictamente “académicas” a fin de que no interfieran con la conducción de la institución. Se establece además, perentoriamente, que debe modificarse el concepto de estabilidad laboral del personal académico y avanzar hacia una estabilidad “razonable”, el fin de la gratuidad y los aumentos de cuotas en las instituciones y se anticipan una serie de disposiciones para estudiantes por ejemplo, que todos los estudiantes del país deberán cursar al menos un semestre en otra institución, y que un 20% deberán hacerlo en el extranjero, los estudiantes sólo tendrán un año de plazo para titularse una vez concluidos sus estudios y se establece que la vinculación con la sociedad debe ser definida casi unívocamente como relación con las empresas, con el sector productivo.

Un ejemplo de universidad para América Latina

En los últimos años se han registrado en algunos países de América Latina importantes situaciones –algunas positivas, otras negativas- sobre la relación entre la educación, la universidad, la sociedad y las políticas del conocimiento, bajo la llamada sociedad del conocimiento y bajo los tenores que las políticas neoliberales buscan imponer, para el beneficio de la calidad, la productividad y otros conceptos salidos de la misma fuente y de la que ésta crítica analítica busca reconocer.

Lamarra (2014) plantea algunas ideas y propuestas para el debate sobre el futuro de la educación y de la universidad, bajo estos ejes temáticos, que son: La universidad que América Latina hubiese tenido, la universidad que tenemos, universidad y sociedad: su democratización, y universidad y conocimiento: la innovación y algunas propuestas para una nueva universidad en América Latina.

Sobre la universidad que América Latina hubiese tenido, se contextualiza en el año 1912, donde se sanciona en la Argentina una ley de voto secreto y obligatorio para elegir a las autoridades y legisladores nacionales y provinciales y a los cuatro años, es elegido como presidente Hipólito Yrigoyen quien desplaza a los sectores oligárquicos que habían monopolizado el poder político en las décadas anteriores. En las universidades se reflejaba ese predominio de la oligarquía dominante, particularmente en la Universidad Nacional de Córdoba. Por eso, en 1918, los estudiantes de Córdoba se rebelan contra sus autoridades y contra la mayoría de su claustro académico y plantean –a través de un Manifiesto Liminar- sus importantes reivindicaciones en materia política, social y, muy especialmente, universitaria. Este movimiento reformista dio lugar a la probablemente más importante reforma en materia de educación y de universidad en toda América Latina y constituyó una definición importantísima para la universidad en la región, distinguiéndola del resto del mundo.

La reforma universitaria de 1918 planteó una serie de temas centrales que son los siguientes: La autonomía de la universidad, participación en el gobierno universitario de docentes y estudiantes, cuestionamiento de la universidad como fábrica de exámenes y títulos profesionales, innovación pedagógica, libertad de cátedra y designación de los profesores a través de sistemas de concursos abiertos,

función social de la universidad y compromiso con el cambio, solidaridad con el pueblo y los trabajadores y la superación de las fronteras de la universidad.

En el tema de “la universidad que tenemos”, Lamarra (2014), caracteriza a la universidad bajo los siguientes puntos: fuerte diversificación, segmentación y heterogeneidad de los niveles de calidad, un gran crecimiento del número de universidades privadas, muchas de ellas de muy bajo nivel académico, crecimiento inorgánico del número de universidades y de estudiantes (es decir, no vinculadas con las necesidades actuales y futuras de los respectivos países), escasa articulación entre la educación superior universitaria y no universitaria, falta de flexibilidad, innovación y actualización científica de los diseños curriculares y de los programas de las asignaturas, escasa articulación entre las instituciones de educación superior con la sociedad, rigidez y obsolescencia, en los modelos organizativos y en las estructuras de gestión académica y afectando la necesaria flexibilidad para la planificación y el desarrollo universitario, políticas nacionales e institucionales de desarrollo con lineamientos excesivamente genéricos, escaso gasto público en investigación para el desarrollo, a excepción de Brasil y limitada democratización de la educación superior en América Latina.

La situación actual de la educación superior privada en México puede describirse como una realidad particular, donde cada institución (ya sea universidad, instituto, escuela o centro de educación) atiende a un fragmento específico de la población, al tiempo que su calidad se comprometa por la insuficiente información que ofrece, ya que los ideales de cada institución varían y están destinados a diferentes fines regionales.

También supone una mejora para aquellos alumnos que acuden para obtener un título profesional que les ayude o aporte a su formación profesional. Cada uno de ellos acude bajo diferentes intereses e ingresos, buscado una oportunidad de mejora tanto laboral como académica y recurren a éstas instituciones por el inicial rechazo del ingreso a una universidad pública o a su ausencia o lejanía.

En Querétaro el panorama es poco claro. No hay suficiente información al respecto sobre éstas instituciones. Se tiene un registro sobre el origen de las escuelas de educación superior privada desde el año 1892, donde el conservatorio

de música J. Guadalupe Ramírez Álvarez, ofrecía una formación especial y de élite en música. Posterior a esta escuela, aparece hasta 1945, la universidad Marista, en 1974 el ITESM, en 1978 la Universidad Cuauhtémoc y en 1988 la UVM. En el apartado metodológico se desarrollará una reconstrucción propia de la situación actual de la oferta educativa en la ciudad de Querétaro.

Capítulo III. Metodología

Este capítulo tiene como objetivo exponer la estrategia metodológica que orientó la investigación y las técnicas de trabajo de campo a través de las cuales se obtuvo la información. Su diseño incluye el reporte completo de campo, justificación, universo y muestra.

Se realizó una fase cuantitativa y otra cualitativa para identificar la presencia de los riesgos psicosociales a partir del proceso de trabajo y el sentido y valoración que los docentes confieren a su trabajo buscando una visión no sólo instrumental, sino integral complementada con el sentido y valoración del fenómeno en la educación superior privada para poder comprender con mayor amplitud la existencia y desarrollo de los riesgos psicosociales en éste ambiente de trabajo.

El enfoque cuantitativo, además de ofrecer datos estadísticos estandarizados, bajo una confiabilidad adecuada y su correspondiente validez, nos aporta una visión general del fenómeno de los riesgos psicosociales en la población de estudio. El enfoque cualitativo nos ofrece la posibilidad de aproximarnos a la subjetividad de los participantes y comprender desde su experiencia cómo inciden las dinámicas laborales no sólo al interior de un espacio de trabajo sino en sus ritmos de vida y en los significados que construyen en torno al trabajo en el ámbito de la educación superior privada. Es decir, posibilita aproximarnos a conocer una particular realidad de trabajo y poder proponer sugerencias que permitan la adaptación de los involucrados e identificar nichos de cambio a nivel organizacional.

A partir de la relación que implica el pensar los riesgos psicosociales en el contexto de la jornada de trabajo del docente de educación superior privada y su relación con el proceso de trabajo, se toman en cuenta las interacciones complejas entre el trabajo y la postura de actor docente. Ésta será la forma en que se recabarán los datos, desde ambas perspectivas, la cuantitativa y la cualitativa para brindar un panorama integral en torno ésta investigación.

El diseño y descripción de la investigación

Como primer paso, se realizará la aplicación de los instrumentos (ISTAS) al personal docente, la entrevista sobre el significado y valor del trabajo el personal

docente y la encuesta a personal administrativo sobre el trabajo docente, buscando observar y registrar la realidad con una profunda concentración. Antes de la realización completa de ésta etapa, conviene hacer un estudio piloto con algunos casos, con el fin de afinar los instrumentos, técnicas o los procedimientos a utilizar en la investigación (Martínez, 1997).

Como segundo paso, se hace una elección de técnica o procedimiento apropiado. En este caso, se elige una entrevista semiestructurada al personal docente y una encuesta al administrativo, donde se busca conocer la percepción, valoración y significado del trabajo para ellos, así como las percepciones en torno a su salud. Ambos documentos se encuentran en el apartado de anexos con el nombre de Anexo 1: “Entrevista sobre el significado y valor del trabajo y Anexo 2: Entrevista a personal administrativo sobre el trabajo docente”.

Para el abordaje cuantitativo, se usará un instrumento de medición estandarizado, donde se busca identificar y evaluar la presencia de riesgos psicosociales a través del ISTAS (Cuestionario psicosocial de Copenhague PSQ CAT 21 CoPsoQ) con su correspondiente adaptación al docente de educación superior privada actual de Querétaro, ilustrada en el apartado de anexos, con el nombre de Anexo 3. “Cuestionario de riesgos psicosociales (ISTAS)”.

La investigación se aproxima a las formas en cómo el docente enfrenta los riesgos psicosociales inherentes a su proceso de trabajo y para ello, es preciso que se comprenda el fenómeno de los riesgos psicosociales desde la perspectiva de *actor*, construyendo los datos a partir de la experiencia que para ellos ha significado la actividad de ser docente, buscando no dar nada por sentado y manteniéndose atento a aquella información que el docente exprese que no se haya tomado en cuenta.

Universo y muestra

Para llevar a cabo ésta investigación, se ha realizado una tipología de las instituciones de educación superior privada en la ciudad de Querétaro hasta el mes de diciembre del año 2016, incluyendo en ella, el nombre oficial de la institución, año de creación, oferta educativa, RVOE (Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios del tipo Superior), ubicación, año de llegada a la ciudad y número de

docentes en el período 2015-2016, referida igualmente en el apartado anexos, con el nombre Anexo 5. “Tipología de Instituciones de educación superior privada en la ciudad de Querétaro, hasta diciembre del 2016. Elaboración propia, 2017”.

Se genera posteriormente, una muestra que consiste en elegir instituciones de educación superior de acuerdo a dos criterios particulares que son:

- 1) Las primeras tres instituciones de educación superior privada que muestren el mayor número de docentes, de acuerdo al Directorio Total 2015 de USEBEQ, del período 2015-2016. Ver en anexos con el nombre de Anexo 6. “Directorio de escuelas en el estado con datos estadísticos”.
- 2) Instituciones de reciente creación que llegaron a Querétaro, posterior al año 2010. Se usa éste criterio por la pertinencia de considerar a las instituciones emergentes de educación superior privada como nichos de oportunidad de trabajo para los profesionistas o docentes de educación superior privada. A partir del año 2003, aparecieron muchas universidades simultáneamente, ofreciendo educación superior privada y a partir de éste momento, se inicia la multiplicidad de éstas instituciones de manera exponencial, como lo muestra el Anexo 7. “Surgimiento de las instituciones de educación superior privada en Querétaro. Elaboración propia, 2017”, sin embargo, posterior al año 2010, la oferta de educación superior privada en Querétaro se extendió debido a los recortes presupuestales a la educación superior pública.

El cuadro siguiente, muestra las instituciones de educación superior privada que se fundaron posterior al año 2010. En ella se puede notar el nombre oficial (con el que aparece en el RVOE vía web, muestra el año de creación (no necesariamente en la ciudad de Querétaro), la oferta educativa de nivel mínimo que ofrece, el REVOE (Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios), su ubicación geográfica municipal, el año de llegada o fundación en la ciudad de Querétaro y el número de docentes, de acuerdo al documento electrónico: Directorio Total 2015, obtenido de la página de USEBEQ.

Tabla 2. Instituciones de educación superior privada en Querétaro “de reciente creación” en el período 2010 – 2016.

INSTITUCION DE EDUCACION SUPERIOR	AÑO DE CREACION	OFERTA EDUCATIVA	RVOE	UBICACION	LLEGADA A QRO	NUM. DE DOCENTES
-----------------------------------	-----------------	------------------	------	-----------	---------------	------------------

Instituto Vía Vestire	NA	LICENCIATURA	SI	Querétaro	2010	NA
Universidad de Estudios Avanzados (UNEA)	2008	Desde Bachillerato	Algunas	Querétaro	2010	260
Centro de estudios internacional de Querétaro (UNIQ)	NA	LICENCIATURA	SI	Querétaro	2010	123
Instituto Interamericano de Ciencias de La Salud (INICISA)	NA	LICENCIATURA	ALGUNAS	Querétaro	2010	76
Colegio de Formación Gourmet Edén	NA	LICENCIATURA	SI	Querétaro	2010	9
Universidad Contemporánea de Querétaro (UCO)	2010	LICENCIATURA	SI	El Marqués	2011	126
Centro de Estudios de Actualización en Derecho	NA	MAESTRIA	SI	Querétaro	2011	20
Universidad Interglobal	NA	LICENCIATURA	SI	Querétaro	2012	NA
Instituto Universitario del Centro de México (UCEM)	1992	LICENCIATURA	ALGUNAS	Querétaro	2012	184
Universidad Central de Querétaro (UNICEQ)	2007	LICENCIATURA	SI	Querétaro	2012	132
Centro de Estudios Odontológicos de Querétaro	NA	ESPECIALIDAD	SI	Querétaro	2014	23
Instituto La Paz de Qro	NA	LICENCIATURA	NA	Querétaro	2015	18
Universidad Latinoamericana (ULA)	NA	LICENCIATURA	SI	Querétaro	2015	11
Universidad Vasco de Quiroga (UVAQ)	1979	LICENCIATURA	SI	Querétaro	2016	NA
Colegio Nacional de Integración Profesional SC CONAIP	2016	LICENCIATURA	NA	Querétaro	2016	NA
Instituto Humanista de Psicoterapia Gestalt de Querétaro S.C.	1988	MAESTRIA	SI	Corregidora	2016	20

Elaboración propia, 2017

De acuerdo a los dos criterios de inclusión explicados líneas atrás, la elección de las instituciones de educación superior privada queda de ésta manera:

Tabla 3. Instituciones de educación superior privada en Querétaro seleccionadas para la investigación, de acuerdo a los dos criterios de inclusión

INSTITUCION DE EDUCACION SUPERIOR	AÑO DE CREACION	OFERTA EDUCATIVA	RVOE	UBICACION	LLEGADA A QRO	NUM. DE DOCENTES
Universidad de Estudios Avanzados (UNEA)	2008	Desde Bachillerato	Algunas	Querétaro	2010	260
Instituto Universitario del Centro de México (UCEM)	1992	LICENCIATURA	ALGUNAS	Querétaro	2012	184
Universidad Central de Querétaro (UNICEQ)	2007	LICENCIATURA	SI	Querétaro	2012	132

Elaboración propia, 2017.

Entorno: Instituciones de educación superior privada seleccionadas

Universidad Central de Querétaro (UNICEQ)

Institución de educación superior privada que llega a Querétaro en el año 2012, creada en el año 2007. Su número de docentes de educación superior privada es 132. Conforme a la página de internet (UNICEQ, 2016), la UNICEQ es una institución comprometida con la formación de líderes, seres humanos responsables y proactivos con su comunidad, que con pasión contribuyan a la construcción un mejor entorno y un mejor país.

Sus valores son: Compromiso y respeto, Responsabilidad y congruencia, Honestidad, Trabajo en equipo, Espíritu de servicio, Ética y Lealtad. Tiene vínculos con otras organizaciones que son “Harmon Hall” (escuela del idioma inglés), “Estudia Más” (Empresa social que ofrece planes de pagos personalizados, con bajas tasas de interés) y “Medicall Home” (asesoría médica).

Su oferta educativa es el nivel licenciatura, y son las siguientes carreras: administración de empresas, mercadotecnia y publicidad, comercio internacional y aduanas, derecho, criminología, pedagogía y psicología. Para el modo *mixto*, es decir, de los sábados, las licenciaturas en derecho, pedagogía y psicología. Todas las licenciaturas con su RVOE actualizado. Para mayor detalle, ver anexo 10. Su ubicación es av. Paseo 5 de Febrero, 1602, San Pablo, 76150 Santiago de Querétaro, Qro., México.

Instituto Universitario del Centro de México (UCEM)

Institución de educación superior privada que llega a Querétaro en el año 2012, creada en el año 1992. Su número de docentes de educación superior privada es 184. Conforme su página de internet (UCEM, 2016), “en el Sistema EDUCEM desde su fundación a la fecha ha mantenido una visión firme en cuanto a la capitalización de estructura con distinciones referentes a credenciales académicas y certificaciones”. No muestra valores, pero sí su ventaja competitiva, que es 4 modalidades de bachillerato, 29 licenciaturas, 11 maestrías, 1 doctorado y 6 programas online, además de una plataforma web, llamada “Mi educem”, desde donde se puede tener acceso a la consulta de calificaciones, revisar el calendario

de actividades, consulta de pagos pendientes e impresión de fichas de pago y poder ver eventos próximos.

La oferta educativa es, para la ciudad de Querétaro: preparatoria, las licenciaturas en administración, arquitectura, ciencias de la comunicación, contaduría, criminología, derecho, enfermería, ingeniería industrial, ingeniería mecánica automotriz, mercadotecnia, negocios internacionales, pedagogía, psicología clínica, psicología educativa, psicología organizacional, psicología social, tecnologías de la información y trabajo social. Para posgrado, maestrías en: administración, educación, juicios orales y terapia familiar. Y para programas online: la preparatoria, las licenciaturas en administración, contaduría y pedagogía y maestría en educación. Algunas de sus licenciaturas no tienen REVOE. Para mayor detalle, consultar anexo 10. Se encuentra ubicado en Av. Zaragoza Pte. 332 A Col. Niños Héroe, Santiago de Querétaro, México.

Unidades de observación: Actores

- Corresponde a los docentes de educación superior privada de las tres instituciones de educación superior privada seleccionadas (ya sea hombres o mujeres)
- El personal administrativo: coordinadores académicos, personal de recursos humanos, dirección, rectoría, entre otros que diferirán de acuerdo a la organización particular de la institución de educación superior privada.

Técnicas de investigación

A partir del sujeto de análisis, se optó por abordar el problema de investigación desde una metodología cuantitativa y cualitativa, y de acuerdo a las dimensiones y la pregunta de investigación, se seleccionaron los siguientes instrumentos metodológicos: Cuestionario psicosocial de Copenhague PSQ CAT21 COPSOC (ISTAS) y entrevistas semi-estructuradas.

Cuestionario psicosocial de Copenhague PSQ CAT21 COPSOC (ISTAS)

En el procedimiento de recolección de datos, se solicita la aprobación de la dirección de las instituciones de educación superior que resulten electas. Adicionalmente, los docentes firmarán un consentimiento informado como participantes voluntarios. El

instrumento de recolección de datos será a través de la técnica de la encuesta y como instrumento se aplicará un cuestionario que se estructurará en 3 partes.

La primera parte está constituida por ítems para determinar información sobre datos socio-demográficos y de trabajo, como edad, sexo, estado civil, número de hijos, antigüedad, etc.).

La segunda parte se aplicará la versión corta del cuestionario de Evaluación de Riesgos Psicosociales en el Trabajo (PSQ CAT21 COPSOQ). Este instrumento está diseñado para identificar y medir la exposición de seis grandes grupos de factores de riesgo para la salud de naturaleza psicosocial en el trabajo que fundamenta una metodología para la prevención. Se aplicará una escala de tipo Likert con cinco opciones: siempre (4), muchas veces (3), algunas veces (2), alguna vez (1) y nunca (0) y a cada subdimensión en estudio:

- Exigencias psicológicas (6 ítems)
- Trabajo activo y posibilidades de desarrollo: influencia, desarrollo de habilidades, control sobre los tiempos (10 ítems)
- Inseguridad (4 ítems)
- Apoyo social y calidad de liderazgo (10 ítems)
- Doble presencia (4 ítems)
- Estima (4 ítems)

El valor global de las seis dimensiones psicosociales que se evaluarán, del cuestionario PSQ CAT21 COPSOQ, se obtendrán sumando las puntuaciones de las seis escalas, el cual contempla tres niveles: el verde, que es un nivel de exposición psicosocial más favorable para la salud. Significa la ausencia de riesgo o riesgo tan bajo que no amerita desarrollar actividades de intervención, sino de acciones o programas de promoción con el objetivo de mantenerlos en los niveles más bajos posibles. El amarillo, que es un nivel de exposición psicosocial intermedio. Significa que existen eventos psicosociales que dan respuesta a procesos de alteración emocional moderada; por lo cual ameritan observación y acciones sistemáticas de intervención para prevenir efectos perjudiciales en la salud y el rojo, que es el nivel de exposición más desfavorable para la salud. Significa que existe una importante posibilidad de asociación en cuanto a respuestas de alteraciones emocionales altas,

y por tanto, requieren intervención inmediata en el marco de un sistema de vigilancia epidemiológica.

En cuanto a la técnica de análisis de datos, se calculan frecuencias absolutas y relativas, representados sus resultados en gráficos, con sus respectivos análisis e interpretación de los mismos.

Entrevistas semi-estructuradas

La técnica de la entrevista se define como el procedimiento de recolección de información basado en una interacción entre dos personas o más, a través de la conversación como herramienta principal (Abarca et al. 2013). Las entrevistas semi-estructuradas son aquellas que nos permiten conocer más a fondo la naturaleza cualitativa de un problema (Denzin, 1998). Esta entrevista deberá organizarse en sus partes básicas para obtener la máxima contribución y lograr la mayor profundidad en la vida del sujeto; conviene grabarla, filmarla, televisarla para disponer después de un contenido que facilite el análisis y la descripción (Martínez, 1997).

La información fue grabada en audio y transcrita posteriormente para poder, a partir de ella, generar la información que sirvió de base para la obtención de las relaciones entre las variables o dimensiones, mencionados en la sección de hipótesis. Se buscó detallar al máximo posible cada palabra de la grabación, que en este caso se usó una aplicación de los teléfonos móviles llamada “grabadora de voz”, con una calidad normal.

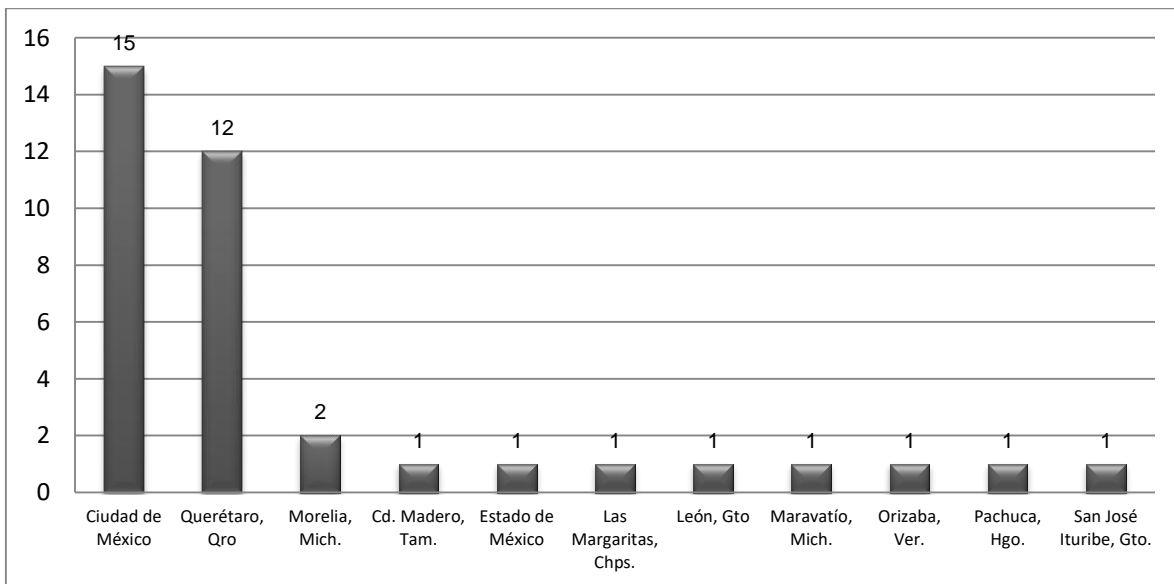
Capítulo IV. Resultados

En este capítulo se presentan los resultados generales de la investigación. Primero expondremos el análisis de la fase cuantitativa, en el cual se tuvieron un total de 37 participantes y la fase cualitativa con un total de 23 participantes. Para el caso del instrumento ISTAS se muestra un resumen por apartados de los 6 grupos de riesgos psicosociales que son: exigencias psicológicas, trabajo activo y posibilidades de desarrollo, inseguridad, apoyo social y calidad de liderazgo, doble presencia y estima. Finalmente, para la fase cualitativa, los resultados se organizan por las secciones que componen la entrevista: información general, trayectoria y experiencia laboral, proceso de trabajo, medios, organización y repercusiones a la salud. Para mayor detalle ver anexo 12 y 13.

Datos socio demográficos de los docentes de educación superior privada

Los resultados del instrumento ISTAS21 muestran los siguientes datos sociodemográficos, aplicados en ambas instituciones educativas de educación superior: El promedio de edad de los docentes de educación superior privada es de 38 años. La edad mínima encontrada fue de 23 años de edad y la máxima fue de 62. Todos los docentes cuentan con título profesional.

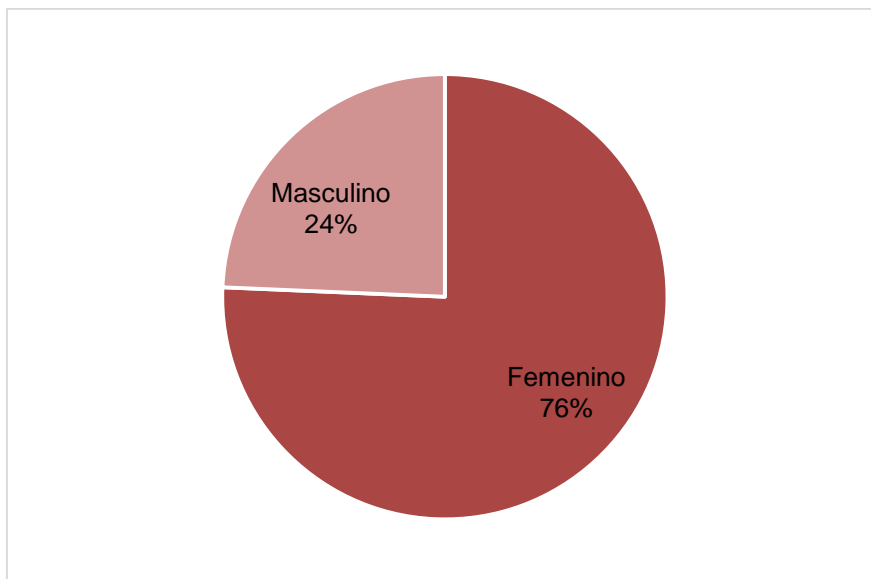
Tabla 4. Cantidad de docentes por ciudad de origen



Elaboración propia, 2017

En esta tabla, se muestran el origen de los docentes, siendo 15 docentes de Ciudad de México, 12 de Querétaro, 2 de Morelia, y de Cd. Madero, Estado de México, Las Margaritas, Chiapas, León, Maravatío, Orizaba, Pachuca y San José Iturbide 1 docente.

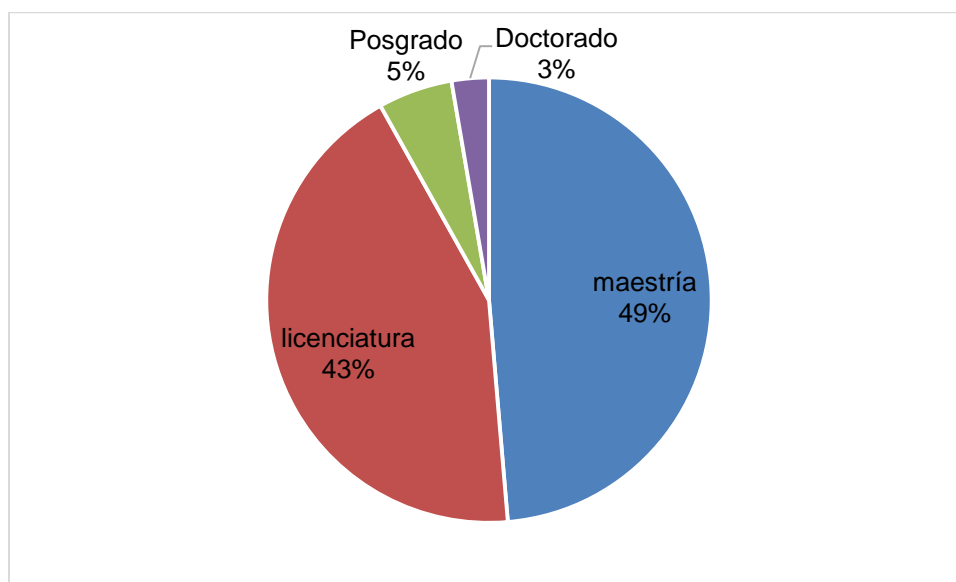
Tabla 5. Sexo de los docentes entrevistados



Elaboración propia, 2017

En esta tabla, se muestra el sexo de los docentes, 76% del sexo femenino, 24% del sexo masculino.

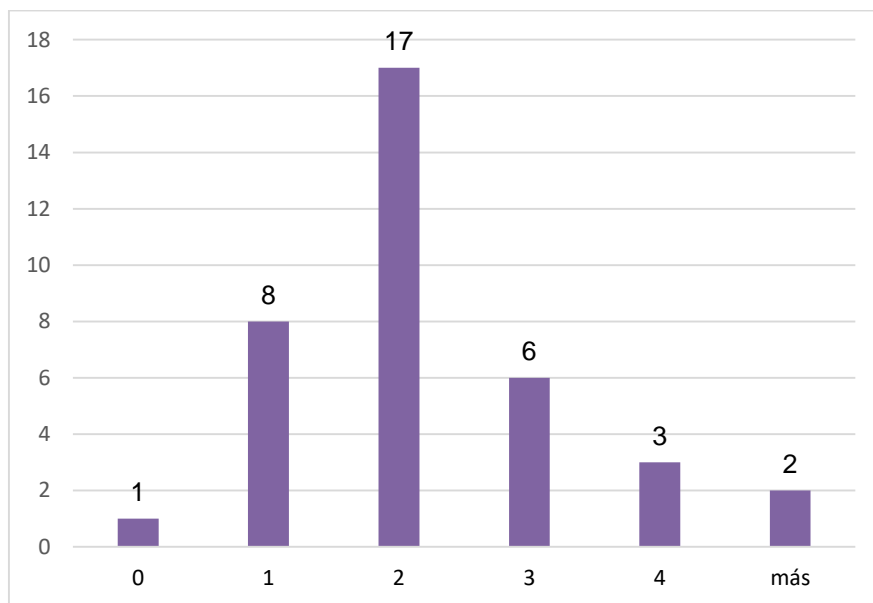
Tabla 6. Escolaridad de los docentes entrevistados



Elaboración propia, 2017

En esta gráfica, se observan el porcentaje de docentes con maestría el 49%, licenciatura con 43%, posgrado con 5% y el nivel de doctorado con el 3%.

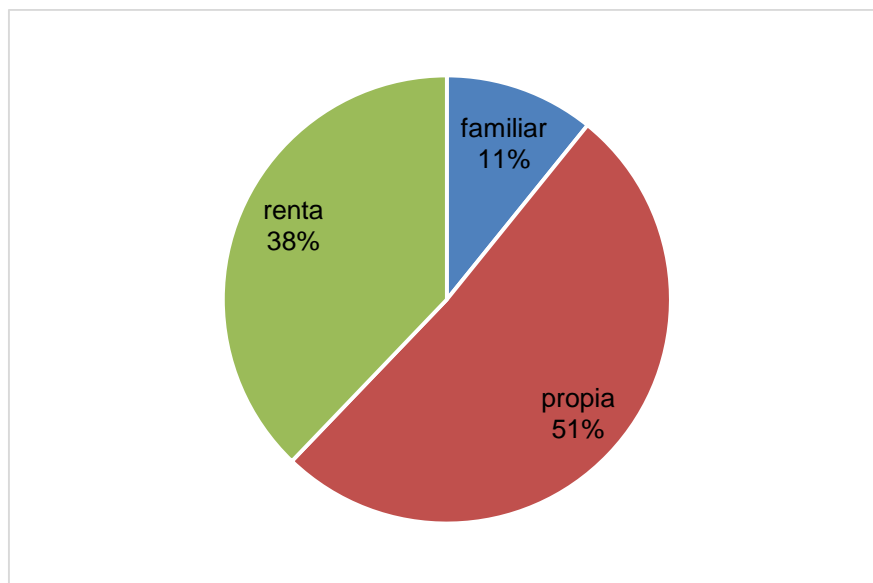
Tabla 7. Número de hijos de los docentes entrevistados



Elaboración propia, 2017

En esta gráfica, se observa el número de hijos que tienen los docentes. Los que tienen 2 hijos (17 docentes), con 1 hijo (8 docentes), con 3 hijos (6 docentes), con 4 hijos (3 docentes), con 5 o más hijos (2 docentes) y sólo docente, 0 hijos.

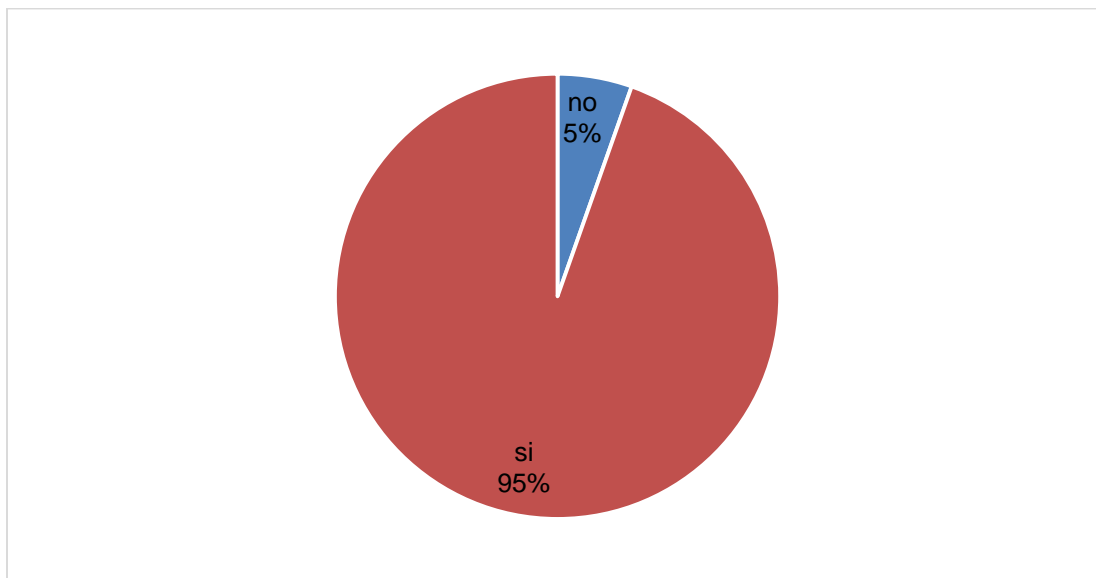
Tabla 8. Tipo de vivienda de los docentes entrevistados



Elaboración propia, 2017

En esta gráfica, se puede ver que el 51% de los docentes vive en casa propia, el 38% pagan renta y el 11% viven en vivienda familiar (con padres y hermanos).

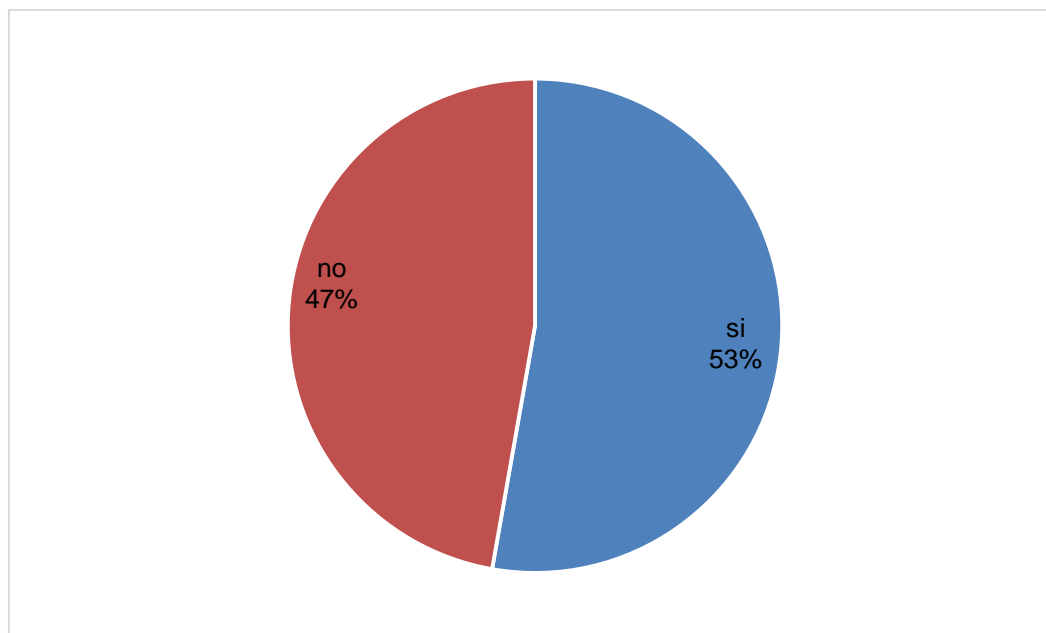
Tabla 9. Cédula profesional de los docentes entrevistados



Elaboración propia, 2017

En esta gráfica, se observan los docentes que cuentan con cédula profesional (el 95%) y quienes no cuentan con ella (5%).

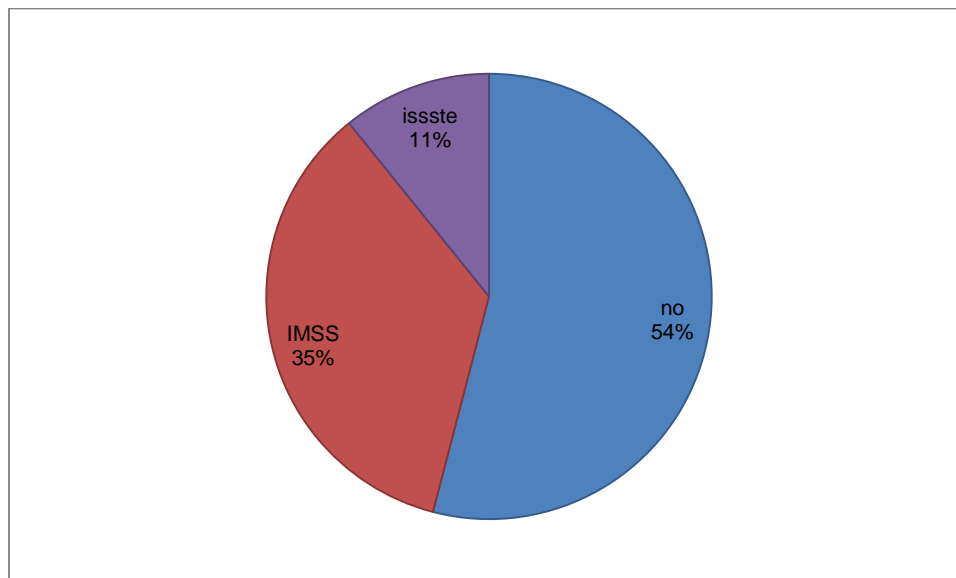
Tabla 10. AFORE de los docentes entrevistados



Elaboración propia, 2017

En esta gráfica, se observan a los docentes que cuentan con AFORE (el 53%) y quienes no cuentan con ella (el 47%).

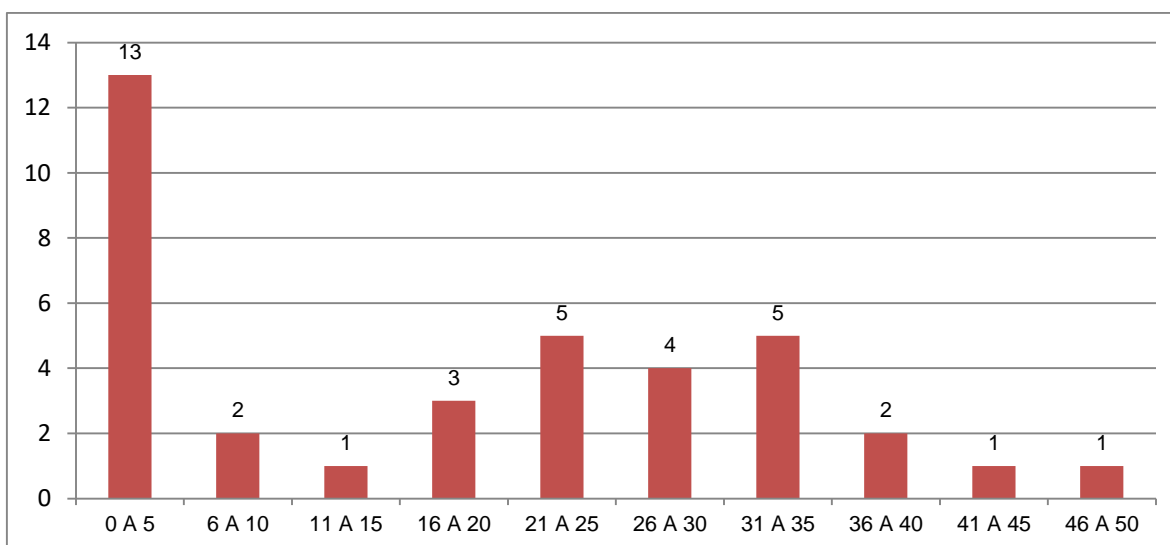
Tabla 11. Seguridad social de los docentes entrevistados



Elaboración propia, 2017

En esta gráfica, se puede observar a los docentes que cuentan con el derecho de seguridad social: aquellos que cuentan con el IMSS (35%), quienes cuentan con el ISSSTE (11%) y quienes no tienen seguridad social (54%).

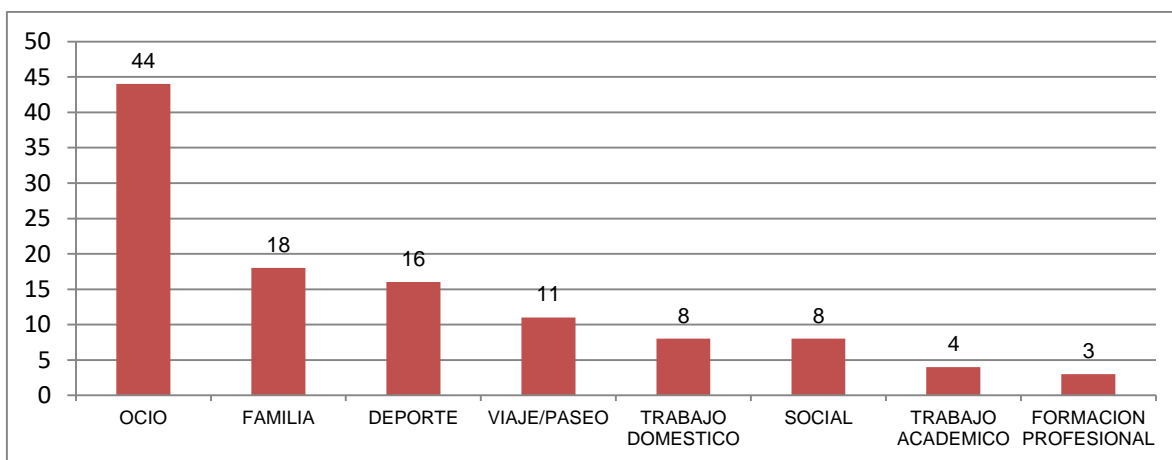
Tabla 12. Años viviendo en Querétaro de los docentes entrevistados



Elaboración propia, 2017

En esta gráfica se pueden observar los años que llevan los docentes radicando en Querétaro, siendo 13 quienes tienen viviendo de 0 a 5 años, 2 de 6 a 10 años, 1 de 11 a 15 años, 3 de 16 a 20 años, 5 de 21 a 25 años, 4 de 26 a 30 años, 5 de 31 a 35 años, 2 de 36 a 40 años, 1 de 41 a 45 años y 1 de 46 a 50 años.

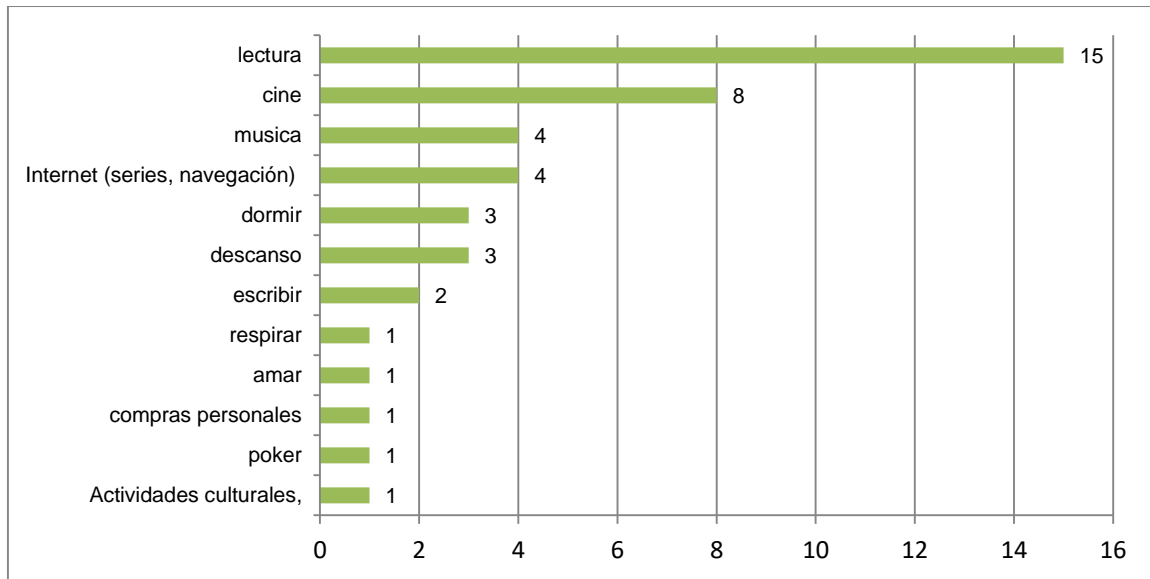
Tabla 13. Tiempo libre de los docentes entrevistados



Elaboración propia, 2017

En esta gráfica, se observan los temas que realizan los docentes en su tiempo libre, y son: 44 menciones sobre el ocio, 18 menciones sobre la familia, 16 menciones sobre el deporte, 11 menciones sobre el viaje o paseo, 8 menciones sobre el trabajo doméstico, 8 menciones de temas sobre lo social, 4 menciones sobre el trabajo académico y 3 menciones sobre la formación profesional.

Tabla 14. Detalle del ocio de los docentes entrevistados



Elaboración propia, 2017

En esta gráfica, se pueden observar los temas del ocio en los docentes y son: la lectura, con 15 menciones, el cine con 8 menciones, la música con 4 menciones, el internet (series o navegación) con 4 menciones, dormir con 3 menciones, el descanso con 3 menciones, escribir con 2 menciones, respirar, amar, compras personales, poker y actividades culturales con una mención.

Gráficas de riesgos psicosociales por apartados

A continuación, se mostrarán los resúmenes de las gráficas de los 6 Riesgos psicosociales que evalúa el instrumento ISTAS21 de todos los docentes de ambas instituciones de educación superior privada. Para mayor detalle, ver anexo 14.

Apartado 1.- Exigencias psicológicas

Las exigencias psicológicas se subdividen en las siguientes: cuantitativas, cualitativas, emocionales, de esconder emociones y sensoriales. Las exigencias psicológicas del trabajo cuantitativas se definen como la relación entre la cantidad o volumen de trabajo y el tiempo disponible para realizarlo. Las exigencias cognitivas en el trabajo tratan sobre la toma de decisiones, tener ideas nuevas, memorizar, manejar conocimientos y controlar muchas cosas a la vez. Las exigencias emocionales incluyen aquellas que afectan nuestros sentimientos, sobre todo cuando requieren de nuestra capacidad para entender la situación de otras personas que también tienen emociones y sentimientos que pueden transferirnos,

y ante quienes podemos mostrar comprensión y compasión. La exigencia de esconder las emociones afecta tanto a los sentimientos negativos como los positivos, pero en la práctica se trata de reacciones y opiniones negativas que el trabajador o trabajadora esconde a los clientes, los superiores, compañeros, compradores o usuarios por razones “profesionales” y las exigencias sensoriales que se denominan a las exigencias laborales respecto a nuestros sentidos, que en realidad representan una parte importante de las exigencias que se nos imponen cuando estamos trabajando (ISTAS21, 2004). Se muestran las respuestas de las preguntas correspondientes a éste apartado: 1.- ¿Tienes que trabajar muy rápido?, 2.- ¿La distribución de actividades es irregular y provoca que se te acumule el trabajo?, 3.- ¿Tienes tiempo de llevar al día tu trabajo?, 4.- ¿Te cuesta olvidar los problemas del trabajo?, 5.- ¿Tu trabajo, en general, es desgastador emocionalmente? Y 6.- ¿Tu trabajo requiere que disimules tus emociones?

Tabla 15. Resultados de apartado “Exigencias psicológicas”

Exigencias psicológicas	
Pregunta	Nivel de riesgo
1.- ¿Tienes que trabajar muy rápido?	alto
2.- ¿La distribución de actividades es irregular y provoca que se te acumule el trabajo?	medio
3.- ¿Tienes tiempo de llevar al día tu trabajo?	bajo
4.- ¿Te cuesta olvidar los problemas del trabajo?	bajo
5.- ¿Tu trabajo, en general, es desgastador emocionalmente?	medio
6.- ¿Tu trabajo requiere que disimules tus emociones?	alto

Elaboración propia, 2017

En este apartado de exigencias psicológicas, se puede notar la presencia de dos niveles altos, en las preguntas sobre trabajar muy rápido y el disimular emociones. El trabajo como docente implica mucho manejo de las cuestiones emocionales que atañen, tanto al estudiante como a sí mismo y al trabajar con exigencias, presiones y ritmos de trabajo, se suele tener la conciencia de estar haciendo las cosas normales y que todo mundo es lento. Dentro de los relatos de algunos docentes, quienes respondieron que su rapidez se debe a que su ritmo de vida así es y no cambiará. Incluso hay algunos de ellos en quienes noté una

velocidad considerable para contestar, tanto el instrumento ISTAS como en la entrevista.

En nivel medio se observan dos niveles, que tienen que ver con la distribución irregular de actividades y la acumulación de trabajo y el desgaste emocional que provoca la actividad laboral. Al estar en nivel medio indica que ha ido en crecimiento y que está cerca de estar en alerta el hecho de “soportar” a los alumnos, pieza fundamental del proceso educativo, en quienes algunos docentes depositan sus emociones o las esconden, por la necesidad de ser objetivos.

Y en el nivel bajo, olvidar los problemas del trabajo y llevar al día el trabajo. Se observó que el docente disfruta la interacción con los alumnos, ya sea por el “contagio” que hay de su energía o por el hecho de sentir esa responsabilidad de formar a un profesionalista. Y en la parte de los problemas en el trabajo, se acostumbra decir que los problemas de deben quedar fuera de la puerta del trabajo y concentrarse en ello. Los docentes no manifiestan problemas significativos frente a esta exigencia.

Apartado 2.- Trabajo activo y posibilidades de desarrollo (influencia, desarrollo de habilidades, control de los tiempos)

Ésta dimensión está conformada por las siguientes sub dimensiones: Influencia en el trabajo, posibilidades de desarrollo, control sobre el tiempo de trabajo, Sentido del trabajo e integración en la institución educativa. Influencia es margen de decisión y de autonomía, respecto al contenido del trabajo (orden, métodos a utilizar, tareas a realizar, calidad de trabajo, cantidad de trabajo, etc.) y a las condiciones de trabajo (horario, ritmo, compañeros, ubicación, etc.). Sobre las posibilidades de desarrollo se evalúa si el trabajo es fuente de oportunidades de desarrollo de las habilidades y conocimientos de cada persona: si se pueden aplicar habilidades y conocimientos, aprender cosas nuevas o si el trabajo es variado. El control sobre el tiempo de trabajo identifica el margen de autonomía de los trabajadores/as sobre el tiempo de trabajo y de descanso: pausas, permisos, vacaciones, etc. El control sobre los tiempos de trabajo representa una ventaja en relación con las condiciones de trabajo, por ejemplo, decidir cuándo hacemos una pausa o podemos charlar con un compañero, y también con las necesidades de conciliación de la vida laboral y

familiar: ausentarse del trabajo para atender exigencias familiares, escoger los días de vacaciones, etc. Sobre el sentido del trabajo, el hecho de verlo significa relacionarlo con otros valores o fines además de los instrumentales: estar ocupado y obtener a cambio unos ingresos económicos. Puede verse como una forma de adhesión al contenido del trabajo o a la profesión y supone un factor de protección frente a otras exposiciones estresantes y finalmente, la integración en la empresa donde se identifica la implicación de los trabajadores con la institución educativa (ISTAS21, 2004).

Se muestran las respuestas de las preguntas correspondientes a éste apartado: 7.- ¿Tienes influencia sobre la cantidad de trabajo que se te asigna?, 8.- ¿Se tiene en cuenta tu opinión cuando se te asignan las actividades?, 9.- ¿Tienes influencia sobre el orden en el que realizas las actividades?, 10.- ¿Puedes decidir cuándo hacer un descanso?, 11.- Si hay algún asunto personal o familiar, ¿puedes dejar tu puesto de trabajo al menos una hora, sin tener que pedir un permiso especial?, 12.- ¿Tu trabajo requiere que tengas iniciativa?, 13.- ¿Tu trabajo permite que aprendas cosas nuevas?, 14.- ¿Te sientes comprometido/a con tu profesión?, 15.- ¿Tienen sentido tus actividades? Y 16.- ¿Hablas con entusiasmo de tu escuela a otras personas?

Tabla 16. Resultados de apartado “Trabajo activo y posibilidades de desarrollo”

Trabajo activo y posibilidades de desarrollo (influencia, desarrollo de habilidades, control de los tiempos)	
Pregunta	Nivel de riesgo
7.- ¿Tienes influencia sobre la cantidad de trabajo que se te asigna?	medio
8.- ¿Se tiene en cuenta tu opinión cuando se te asignan las actividades?	bajo
9.- ¿Tienes influencia sobre el orden en el que realizas las actividades?	bajo
10.- ¿Puedes decidir cuándo hacer un descanso?	medio
11.- Si hay algún asunto personal o familiar, ¿puedes dejar tu puesto de trabajo al menos una hora, sin tener que pedir un permiso especial?	medio
12.- ¿Tu trabajo requiere que tengas iniciativa?	bajo
13.- ¿Tu trabajo permite que aprendas cosas nuevas?	bajo
14.- ¿Te sientes comprometido/a con tu profesión?	bajo
15.- ¿Tienen sentido tus actividades?	bajo
16.- ¿Hablas con entusiasmo de tu escuela a otras personas?	bajo

Elaboración propia, 2017

En este apartado de Trabajo activo y posibilidades de desarrollo, se puede notar la presencia de tres niveles de riesgo medio: sobre la influencia de la cantidad de trabajo que se asigna, decidir cuándo hacer un descanso y dejar el puesto sin tener que pedir permiso. Un punto fundamental que se pudo observar, fue la modalidad de instalaciones educativas donde están ambas instituciones. En Escuela 1, el acceso de los estudiantes es libre, bajo la vigilancia del personal en turno, pero sin ningún tipo de restricción ni para algún alumno, ni docente ni administrativo, sin embargo, en Escuela 2, el acceso está cerrado con llave, debido a que la escuela maneja dos niveles educativos: bachillerato y licenciaturas, teniendo como medida de seguridad y disciplina para los adolescentes, dejar cerrada la puerta principal hasta las horas de salida establecidas por el reloj. Esta condición hace notoria la presencia de este riesgo y a nivel de comparación entre ambas instituciones, sobresale el riesgo en Escuela 2 por los motivos mencionados.

Se notan en nivel bajo lo referente a tomar en cuenta la opinión, influencia sobre lo que se hace, iniciativa, aprender cosas nuevas, compromiso con la profesión, el sentido de las actividades y el entusiasmo con el que se habla de la docencia. Un puesto de trabajo muy honorable y digno es el de la docencia, ya que implica un aprendizaje continuo, iniciativa con los estudiantes, sentido de vida, entusiasmo, influencia e importancia sobre la opinión que se solicite a los docentes. Eso explica los niveles bajos: a nivel superior las clases son diferentes. Tratar con jóvenes que tienen bien ubicado el objetivo que desarrollar implica una nueva configuración en la percepción y en el caso de la educación, el gusto se vuelve compromiso, ya que se forman profesionistas que serán reflejo de sus docentes.

Apartado 3.- Inseguridad.

Éste apartado se trata de la inseguridad en el trabajo. Existen fuertes evidencias de que la inseguridad en el empleo, la temporalidad y, en general, la precariedad laboral se relacionan con múltiples indicadores de salud, y se ha puesto especialmente de manifiesto su relación con la siniestralidad laboral. Sin embargo, con esta dimensión se pretende ir algo más allá de la inseguridad contractual (lo que representa una innegable causa de estrés y de los diversos trastornos de salud con él relacionados) para incluir la inseguridad sobre otras condiciones de trabajo:

movilidad funcional y geográfica, cambios de la jornada y horario de trabajo, salario y forma de pago y carrera profesional (ISTAS21, 2004).

Se muestran las respuestas de las preguntas correspondientes a éste apartado: ¿En estos momentos, estás preocupado por...? 17.-...lo difícil que sería encontrar otro empleo en el caso de que te quedaras desempleado/a?, 18.-...si te cambian las tareas contra tu voluntad?, 19.- ... si te cambien el pago (que no te lo actualicen, que te lo bajen, que te paguen en especie, etc.)? y 20.- ...si te cambian el horario (en horas y/o días de la semana) contra tu voluntad?

Tabla 17. Resultados de apartado “Inseguridad”

Inseguridad	
Pregunta: En este momento, estás preocupado por...?	Nivel de riesgo
17.-...lo difícil que sería encontrar otro empleo en el caso de que te quedaras desempleado/a?	medio
18.-...si te cambian las tareas contra tu voluntad?	bajo
19.- ... si te cambien el pago (que no te lo actualicen, que te lo bajen, que te paguen en especie, etc.)?	medio
20.- ...si te cambian el horario (en horas y/o días de la semana) contra tu voluntad?	bajo

Elaboración propia, 2017

En este apartado, se puede notar un nivel de riesgo medio en cuanto a la inseguridad frente al desempleo y el cambio de pago. La ausencia de un contrato por tiempo indefinido o por una base (trabajo de planta) explica éste resultado. Los docentes no saben con certeza cuantas horas se les asignarán en cada jornada, ya sea cuatrimestral o semestral. Incluso, una docente mencionó que sus actividades y su jornada de vida cambian conforme la carga horaria es asignada. Está presente, pero no es alta, ya que hay docentes que confían en su capacidad de dar clases y como lo mencionaba otro docente: si aquí no hay chance, habrá en otra escuela, total, hay muchas universidades en Querétaro.

Se notan niveles bajos de riesgo en lo referente al cambio de tareas contra la voluntad y el horario, ya que al ser una escuela que se maneja por horarios, la estructura de asignación horaria es definida y no se suele cambiar los tiempos a voluntad.

Apartado 4.- Apoyo social y calidad de liderazgo

En este apartado, hay 7 sub dimensiones que se evaluaron: la claridad de rol, el conflicto de rol, sentimiento de grupo, posibilidades de relación social, apoyo social en el trabajo, previsibilidad y la calidad de liderazgo. La definición de la claridad de rol (o del papel a desempeñar) es una de las dimensiones clásicas en la psicología social. Si el papel a desempeñar no está bien definido, puede resultar ser un factor muy estresante. La falta de definición del rol puede deberse a la indefinición del puesto de trabajo o, dicho de otra manera, a la falta de definición de las tareas a realizar. El conflicto del rol trata de las exigencias contradictorias que se presentan en el trabajo y de los conflictos de carácter profesional o ético, cuando las exigencias de lo que tenemos que hacer entran en conflicto con las normas y valores personales. Sobre el sentimiento de grupo, puesto que la mayor parte de las

personas adultas pasan una gran parte de su tiempo en el lugar de trabajo, es de gran importancia el estado de ánimo y el clima en dicho lugar. No formar parte de un grupo en el lugar de trabajo se ha relacionado con estrés, fatiga y mala salud. Las posibilidades de relación social en el trabajo constituyen la vertiente estructural del concepto de redes sociales, fuertemente relacionado con la salud en multitud de investigaciones. La necesidad de relacionarnos socialmente constituye otra de las características esenciales de la naturaleza humana (somos, sobre todo, seres creativos y sociales), por lo que no parece razonable que un trabajo pueda ser saludable si impide o dificulta la sociabilidad. El apoyo social en el trabajo trata sobre el hecho de recibir el tipo de ayuda que se necesita y en el momento adecuado, y se refiere tanto a los compañeros y compañeras de trabajo como a los y las superiores en el aspecto funcional. La previsibilidad se refiere al hecho de que las personas necesitamos disponer de la información adecuada, suficiente y a tiempo para adaptarnos a los cambios que pueden afectar nuestra vida, de lo contrario aumentan nuestros niveles de estrés y finalmente, sobre la calidad de liderazgo se ha observado que la calidad de la dirección (el papel de la dirección y la importancia de la calidad de dirección para asegurar el crecimiento personal, la motivación y el bienestar de los trabajadores) es uno de los factores que exhiben una clara relación con la salud de los trabajadores, y en particular con una buena salud mental, alta vitalidad y un bajo nivel de estrés (ISTAS21, 2004).

Se muestran las respuestas de las preguntas correspondientes a éste apartado: 21.- ¿Sabes exactamente qué margen de autonomía tienes en tu trabajo?, 22.- ¿Sabes exactamente qué actividades son de tu responsabilidad?, 23.- En tu escuela ¿te informan con suficiente antelación de los cambios que pueden afectar tu futuro?, 24.- ¿Recibes toda la información necesaria para hacer bien tu trabajo?, 25.- ¿Recibes ayuda y apoyo de tus compañeros/as?, 26.- ¿Recibes ayuda y apoyo de tu superior inmediato/a?, 27.- ¿Tu lugar de trabajo se encuentra lejos del de tus compañeros/as?, 28.- En tu escuela, ¿sientes que formas parte de un grupo?, 29.- ¿Tus jefes inmediatos planifican bien el trabajo? Y 30.- ¿Tus jefes inmediatos se comunican bien con los docentes?

Tabla 18. Resultados de apartado “Apoyo social y calidad de liderazgo”

Apoyo social y calidad de liderazgo	
Pregunta	Nivel de riesgo
21.- ¿Sabes exactamente qué margen de autonomía tienes en tu trabajo?	bajo
22.- ¿Sabes exactamente qué actividades son de tu responsabilidad?	bajo
23.- En tu escuela ¿te informan con suficiente antelación de los cambios que pueden afectar tu futuro?	bajo
24.- ¿Recibes toda la información necesaria para hacer bien tu trabajo?	bajo
25.- ¿Recibes ayuda y apoyo de tus compañeros/as?	bajo
26.- ¿Recibes ayuda y apoyo de tu superior inmediato/a?	bajo
27.- ¿Tu lugar de trabajo se encuentra lejos del de tus compañeros/as?	bajo
28.- En tu escuela, ¿sientes que formas parte de un grupo?	bajo
29.- ¿Tus jefes inmediatos planifican bien el trabajo?	bajo
30.- ¿Tus jefes inmediatos se comunican bien con los docentes?	bajo

Elaboración propia, 2017

En este apartado, se encuentran bajos todos los niveles de riesgo, y lo explican dos fenómenos que pueden ser incluyentes: el hecho de que los docentes suelen ir a dar su clase e inmediatamente se van a otro lugar, ya sea a otra institución educativa o a otra actividad y por ello no suele haber un contacto social tan cercano o se quedan en sus horas libres a preparar clases, arreglar asuntos administrativos, revisar trabajos y tareas o a preparar clases o hasta leer para la siguiente clase y al tener la cercanía con otros docentes, suelen socializar muy fácilmente. Recordando que un docente debe ser extrovertido, entre ellos suele haber un ambiente cordial de apoyo y cordialidad. El grado de autonomía, responsabilidad, apoyo y ayuda, formar parte de un equipo están asociados al área de coordinación en ambas escuelas de manera positiva, lo que explican los niveles bajos de éste riesgo.

Apartado 5.- Doble presencia

En el mundo del trabajo actual existen actividades y ocupaciones específicas de género (hombres y mujeres no hacemos lo mismo) y generalmente las mujeres ocupan puestos de trabajo con peores condiciones que los hombres (de menor contenido y responsabilidad, con menores niveles de influencia, peores perspectivas de promoción y peor pagados). Por otro lado, las mujeres trabajadoras

se responsabilizan y realizan la mayor parte del trabajo familiar y doméstico, con lo que efectúan un mayor esfuerzo de trabajo total en comparación con los hombres. Estas desigualdades entre hombres y mujeres respecto a las condiciones de trabajo y a la cantidad de trabajo realizado se manifiestan en desigualdades en salud entre hombres y mujeres.

Esta “doble jornada” laboral de la mayoría de mujeres trabajadoras es en realidad una “doble presencia”, pues las exigencias de ambos trabajos (el productivo y el familiar y doméstico) son asumidas cotidianamente de manera sincrónica (ambas exigencias coexisten de forma simultánea). La organización del trabajo productivo (la cantidad de tiempo a disposición y de margen de autonomía sobre la ordenación del tiempo) puede facilitar o dificultar la compatibilización de ambos (ISTAS21, 2004).

Se muestran las respuestas de las preguntas correspondientes a éste apartado:

31.- ¿Qué parte del trabajo familiar y doméstico haces tú?

- Soy la/el principal responsable y hago la mayor parte de tareas familiares y domésticas.
- Hago aproximadamente la mitad de las tareas familiares y domésticas.
- Hago más o menos una cuarta parte de las tareas familiares y domésticas.
- Sólo hago tareas muy puntuales.
- No hago ninguna o casi ninguna de estas tareas.

32.- Si faltas algún día a casa, ¿el quehacer se queda sin realizar?, 33.- Cuando estás en la escuela, ¿piensas en las actividades domésticas y/o familiares? Y 34.- ¿Hay momentos en que necesitarías estar en la escuela y en casa a la vez?

Tabla 19. Resultados de apartado “Doble presencia”

Doble presencia	
Pregunta	Nivel de riesgo
31. ¿Qué parte del trabajo familiar y doméstico haces tú?	alto
32. Si faltas algún día a casa, ¿el quehacer se queda sin realizar?	alto
33.- Cuando estás en la escuela, ¿piensas en las actividades domésticas y/o familiares?	medio
34.- ¿Hay momentos en que necesitarías estar en la escuela y en casa a la vez?	alto

Elaboración propia, 2017

En este apartado, se puede notar el apartado que está en mayor situación de riesgo, ubicado hacia el trabajo doméstico en combinación con el trabajo que genera ingreso. Al tratarse de un estudio de mayoría de mujeres, el asunto incide en esa función combinada del trabajo doméstico, al cual la mujer se ha visto afectada desde tiempos ancestrales. La responsabilidad principal, el quehacer sin estar hecho y estar en la escuela y en casa a la vez muestran niveles altos de riesgo. Muchas mujeres atienden solas ambas situaciones y esto trae una doble carga o exigencia que se nota en los resultados de su salud general y mental: mayor cansancio, mayor agotamiento, tensión de músculos y dolor de cabeza como las manifestaciones más comunes.

Se observa en nivel medio de riesgo el pensar en las actividades domésticas o familiares y lo explica el hecho de que la mujer suele ser, no solamente la principal responsable de las tareas, sino el principal medio de control para que se lleven a cabo. Es recomendable que ante tal situación, los demás miembros de la familia (y como guía de ellos: el esposo o pareja) aporten su apoyo y trabajo a la resolución de éste riesgo, ya que de no hacerlo, los problemas en la salud continuarán o empeorarán.

Apartado 6.- Estima

La estima incluye el reconocimiento de los superiores y del esfuerzo realizado para desempeñar el trabajo, recibir el apoyo adecuado y un trato justo en el trabajo. La estima representa una compensación psicológica obtenida de manera suficiente o insuficiente a cambio del trabajo realizado y constituye, juntamente con las perspectivas de promoción, la seguridad en el empleo y las condiciones de trabajo, y un salario adecuado a las exigencias del trabajo, la base de las compensaciones (ISTAS21, 2004).

Se muestran las respuestas de las preguntas correspondientes a éste apartado: 35.- Mis superiores me dan el reconocimiento que merezco, 36.- En las situaciones difíciles del trabajo recibo el apoyo necesario, 37.- En el trabajo me tratan injustamente Y 38.- Si pienso en todo el trabajo y el esfuerzo que he realizado, el reconocimiento que recibo en mi trabajo me parece adecuado.

Tabla 20. Resultados de apartado “Estima”

Estima	
Pregunta	Nivel de riesgo
35.- Mis superiores me dan el reconocimiento que merezco	bajo
36.- En las situaciones difíciles del trabajo recibo el apoyo necesario	bajo
37.- En el trabajo me tratan injustamente	bajo
38.- Si pienso en todo el trabajo y el esfuerzo que he realizado, el reconocimiento que recibo en mi trabajo me parece adecuado	bajo

Elaboración propia, 2017

En este apartado se nota la presencia de nivel bajo en todos los indicadores por pregunta. Esta situación la explica la nueva y fortalecida administración de ambas escuelas, donde la motivación, el reconocimiento, el apoyo y el trato justo han hecho la diferencia en cuanto al ambiente institucional. En ambas situaciones de las instituciones de educación superior privada, las coordinaciones son puestos clave para el clima organizacional positivo de la institución. Son líderes más que jefes, como lo mencionó un docente de recién ingreso.

Comparación de las instituciones de educación superior privada aplicadas

A continuación se muestra una comparación de las 38 preguntas del Instrumento ISTAS21 en las dos instituciones de educación superior privada en donde fue aplicada esta investigación.

Tabla 21. Comparación de respuestas de Instrumento ISTAS21 entre Escuela 1 y Escuela 2

	1	2	4	5	7	10	11	26	28	30	33	34	38
ESCUELA 1	bajo							bajo	bajo				bajo
ESCUELA 2		alto	alto	alto	alto	alto	alto			bajo	alto	alto	

Elaboración propia, 2017

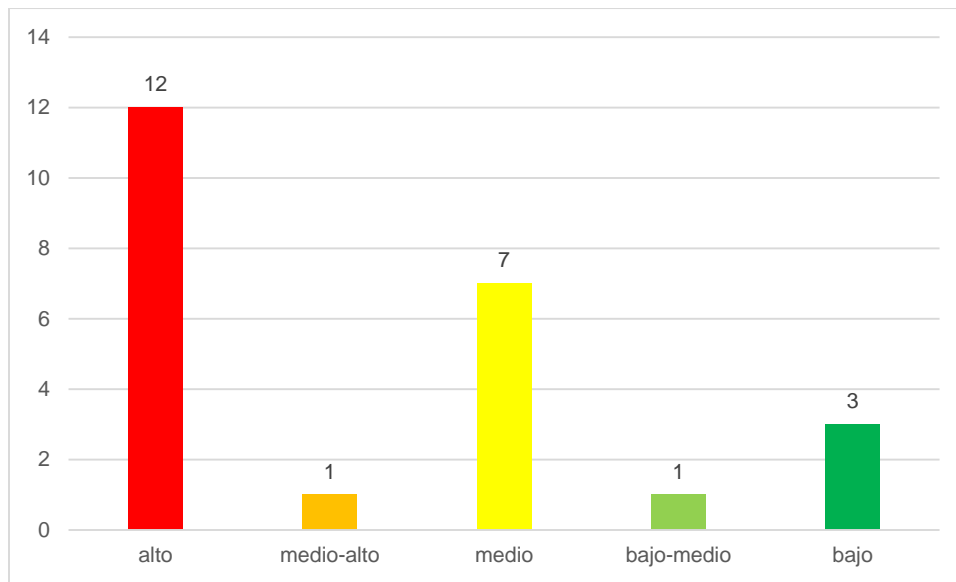
En esta tabla, se muestra la comparación de las preguntas donde hubo una tendencia de riesgo bajo o alto, en donde la Escuela 1, tiene una tendencia más baja en la pregunta 1, 26, 28 y 38, mientras que en Escuela 2, hay una tendencia más alta en la pregunta 2, 4, 5, 7, 10, 11, 33 y 34 y más baja en la pregunta 30. En el resto de las preguntas, hay un equilibrio de respuestas entre ambas instituciones.

Resultados por institución de educación superior privada

Escuela 1

Se muestran a continuación, los resultados de ISTAS21 a nivel individual en Escuela 1, desde luego cuidando la confidencialidad de los datos personales.

Tabla 22. Docentes en nivel de riesgo, Escuela 1



Elaboración propia, 2017

En esta gráfica, se muestran 12 docentes con un nivel alto de riesgo psicosocial, 1 en nivel medio-alto de riesgo psicosocial, 7 en nivel medio de riesgo psicosocial, 1 en nivel medio-bajo de riesgo psicosocial y 3 en nivel bajo de de riesgo psicosocial.

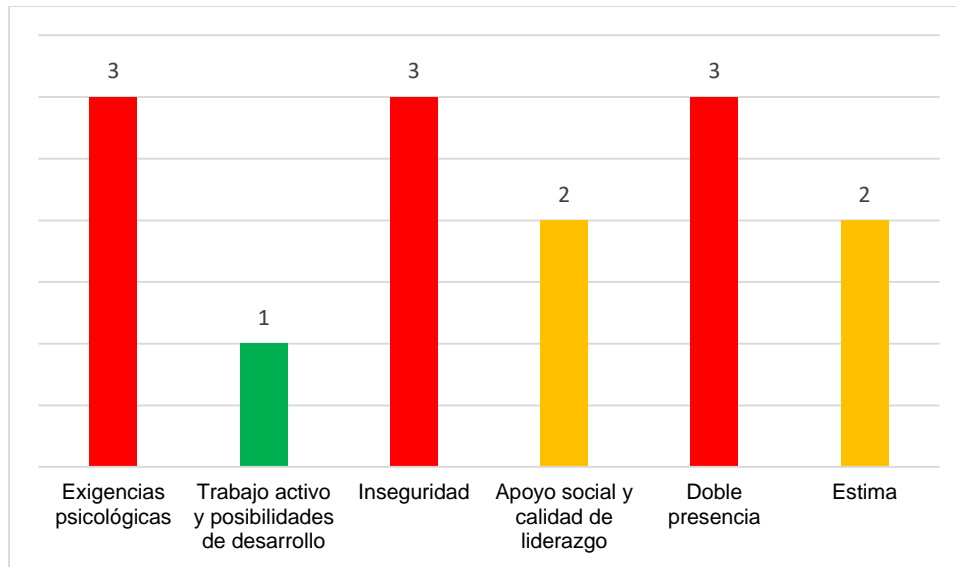
Tabla 23. Detalle de respuestas a nivel individual en Escuela 1

APARTADO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
1 Exigencias psicológicas	A	A	A	M	A	A	A	A	M	B	M	A	A	A	A	A	A	A	A	M	A	B	B	A	M	
2 Trabajo activo y posibilidades de desarrollo	B	M	B	B	B	B	B	B	M	B	B	B	B	B	A	B	B	M	B	B	B	B	B	A	B	
3 Inseguridad	A	A	A	M	A	A	A	A	M	NO CONTESTO	M	M	B	A	M	A	A	A	A	A	A	B	M	A	M	
4 Apoyo social y calidad de liderazgo	A	A	M	M	A	B	M	M	A	B	NO CONTESTO	B	B	B	M	M	A	A	A	A	B	A	B	B	A	M
5 Doble presencia	A	NO APLICA	A	A	A	A	A	A	A	B	A	A	A	M	A	M	A	A	A	A	M	M	B	M	A	M
6 Estima	M	A	A	B	A	A	A	B	B	B	B	A	B	B	M	M	A	A	A	A	B	A	B	M	M	M

Elaboración propia, 2017

En esta gráfica, se muestran los resultados por registro individual de los docentes en Escuela 1, identificando con una letra A y con color rojo el nivel alto, con una letra M y en color amarillo el nivel medio, y con una letra B y el color verde el nivel bajo. Hay un registro en gris que es “no aplica” y dos registros que el docente no contestó, en color gris oscuro.

Tabla 24. Riesgos psicosociales en Escuela 1



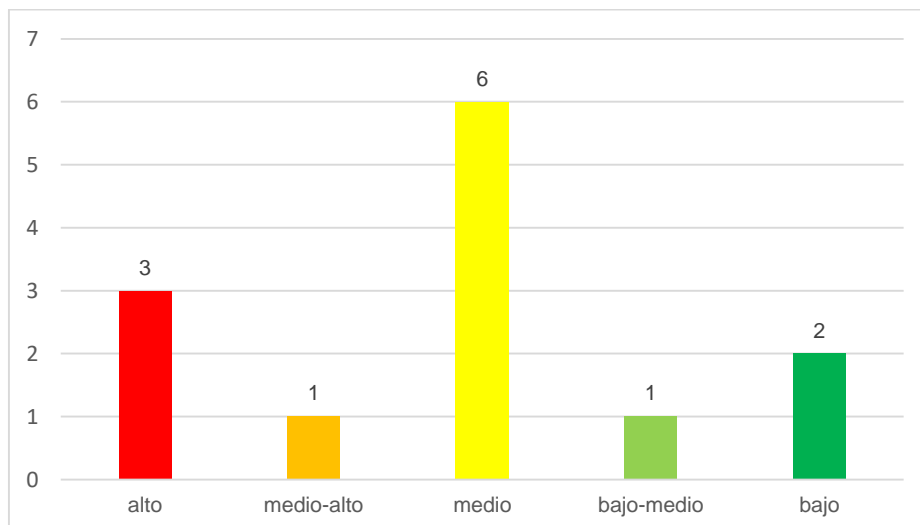
Elaboración propia, 2017

En esta gráfica, se observan los resultados de los 6 apartados del instrumento ISTAS21 aplicado en Escuela 1, donde se ubican los niveles alto (en rojo y con el número 3) medio (en amarillo y con el número 2) y bajo (en verde y con el número 1) de riesgos psicosociales del trabajo.

Escuela 2

Se muestran a continuación, los resultados de ISTAS21 a nivel individual en Escuela 2, desde luego cuidando también la confidencialidad de los datos personales.

Tabla 25. Docentes en nivel de riesgo, Escuela 1



Elaboración propia, 2017

En esta tabla se muestran 3 docentes en nivel alto de riesgo psicosocial, 1 en nivel medio alto de riesgo psicosocial, 6 en nivel medio de riesgo psicosocial, 1 en nivel bajo-medio de riesgo psicosocial y 2 de nivel bajo de riesgo psicosocial.

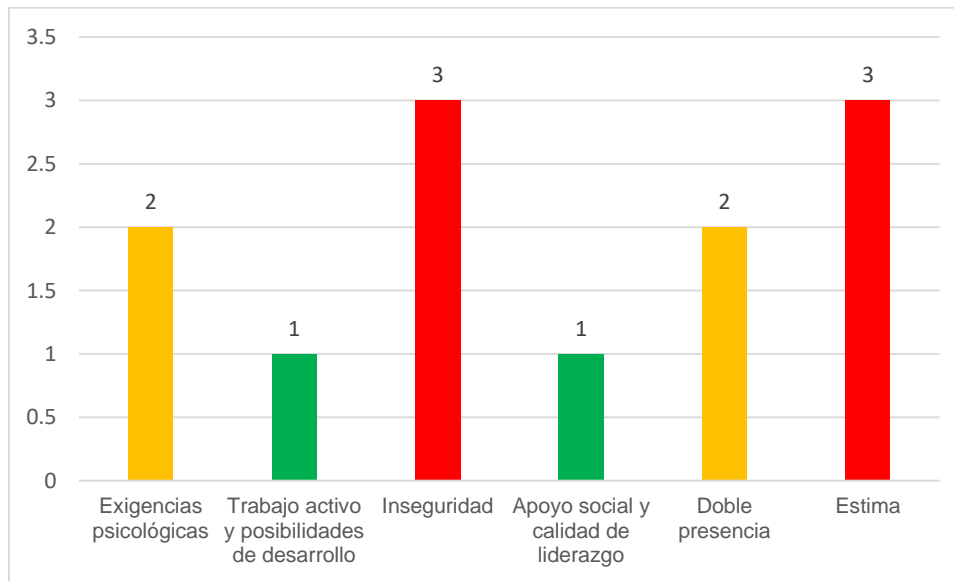
Tabla 26. Detalle de respuestas a nivel individual en Escuela 2

APARTADO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1 Exigencias psicológicas	A	B	M	A	M	A	B	A	M	M	A	B	M
2 Trabajo activo y posibilidades de desarrollo	B	B	B	A	B	B	M	M	B	B	A	B	M
3 Inseguridad	A	B	A	A	M	A	A	A	M	M	A	A	M
4 Apoyo social y calidad de liderazgo	B	B	B	M	B	B	A	A	A	B	A	B	B
5 Doble presencia	M	A	M	B	A	A	M	A	B	A	M	B	A
6 Estima	M	B	B	A	M	B	A	A	A	B	A	M	A

Elaboración propia, 2017

En esta gráfica, se muestran los resultados por registro individual de los docentes en Escuela 2, identificando con una letra A y con color rojo el nivel alto, con una letra M y en color amarillo el nivel medio, y con una letra B y el color verde el nivel bajo.

Tabla 27. Riesgos psicosociales en Escuela 2



Elaboración propia, 2017

En esta gráfica, se observan los resultados de los 6 apartados del instrumento ISTAS21 aplicado en Escuela 2, donde se ubican los niveles alto (en rojo y con el número 3) medio (en amarillo y con el número 2) y bajo (en verde y con el número 1) de riesgos psicosociales del trabajo.

En estos resultados podemos identificar que los riesgos psicosociales no son situaciones que todo mundo viva de la misma forma. Encontramos algunos docentes cuyo estado es muy bueno, hablando en términos de niveles bajos de riesgos. Igualmente, hay docentes que están ubicados en niveles altos o muy altos desde donde a simple vista en las entrevistas se notaba ya un cansancio de mucho tiempo atrás. Se nota una tendencia a que los niveles altos van subiendo poco a poco y tiene que ver con el tiempo que los docentes trabajan. Otro motivo por el que los niveles son altos son los últimamente constantes cambios que ha habido en las instituciones. Un trabajador administrativo mencionó que los docentes se iban y quedaban los mejores: aquellos quienes tenían la determinación de seguir adelante, confiando en la institución, y al mismo tiempo, adecuándose a los cambios que ha habido. En otra escuela, la situación es basada en la buena relación que hay con el coordinador, quien asigna horas de trabajo docente a aquellos en quien nadie confiaba, como lo mencionaba una docente de profesión psicóloga.

Ahora, a nivel individual, es posible determinar si el estilo de vida influye en la presencia de esos riesgos afecta a la salud o al rendimiento que el docente tenga. El ocio que los docentes usen a su beneficio o sólo placer determinará también su compromiso, ya que algunos de ellos lo usan para hacer actividades que los alumnos mismos les han recomendado y su ejemplo está en las series de Netflix, donde docentes afirman tener pláticas fuera de clase con alumnos sobre las mismas.

Con estos resultados, podemos ofrecer un panorama básico de la situación de los docentes de la educación superior privada en Querétaro. En nuestra ciudad donde vivimos al día de hoy casi dos millones de habitantes, los docentes formamos parte de un sector económicamente activo de manera informal, porque a pesar de dar clases y de forma legal, más de la mitad no cuentan con seguridad social ni un contrato de base o planta en alguna institución de educación superior privada.

Aquí en la ciudad, quien da clases en una universidad, también da clases en otra escuela, al otro lado de la ciudad o también tiene su despacho o consultorio en otra parte de la ciudad, viajando o volando de un lugar a otro, mientras tenga como moverse. El sistema de transporte público está cambiando igualmente y no se

esperan los cierres de calles o avenidas que ocasionarán que llegue tarde y que le descuenten la hora, al tiempo que busca un lugarcito para estacionarse en el centro, dando hasta 3 vueltas sobre la misma cuadra, esperando que alguien salga, mientras ve a sus alumnos tomar un helado o comer una gordita mientras llega.

Al llegar a clase, 30 minutos después, los estudiantes deciden ir con dirección a quejarse, porque el profesor no llegó temprano y ellos están pagando para que la educación que reciben sea de calidad, puesto que los dos mil pesos que pagan de colegiatura no son un regalo y deben corresponder con la calidad de la institución educativa, por lo que la directora sanciona al docente por haber llegado tarde con la hora completa descontada.

Estos y más casos particulares, se desprenden de las condiciones de trabajo de las que éstos docentes viven su día a día. Las estrategias que llevan a cabo son en función de sus relaciones sociales, resistencia a la frustración, la vitalidad y el estado de salud con la que encaren la situación de dificultad. Los riesgos mostrados en las tablas anteriormente exhibidas muestran sólo algunas dificultades, mas no el cansancio del desplazo, o el hartazgo de calificar un trabajo con continuas faltas de ortografía o sintaxis. Más allá de estas situaciones, se encuentra un ser humano que está luchando por tener un trabajo digno, reconocido y valorado por la sociedad, un ser que busca generar aprendizaje, probablemente porque no recibió igualmente ese esfuerzo que aporta ahora a sus estudiantes. Muchos son los factores que revierten en la lucha continua de ellos y aún con todo esto, llevan a cabo su trabajo con gusto y con entusiasmo.

En estos resultados se nota la dificultad que hay de los docentes de llevar a cabo su trabajo, buscado mejores oportunidades, más horas, más aporte, ya que como lo decía una docente: de clases uno se va a morir, así que hay que buscarle de algo más y entonces el trabajo de dar clases se vuelve secundario o complementario, depende de la mirada del profesionista que le haya sido benéfico el momento de la asignación.

Frente a esta realidad, los alumnos que son en quienes recae la actividad docente – institucional, son los afectados, ya que depende de todo momento, el estado de ánimo de docente para poder estar dispuesto a la atención. Hago

mención de ésta área que sugiero explorar para otra investigación, el tema de los alumnos de la educación superior privada, así como a las instituciones de educación superior pública, quienes se ven sometidas a semejantes condiciones de trabajo.

En los alumnos está el objetivo de la educación y el docente es no sólo pieza clave, sino pieza elemental y por lo tanto, debería ser forjado o aprovechado y no delegado a su suerte, donde tenga que buscar otras oportunidades laborales u otras instituciones que le ofrezcan horas a cambio de su aporte profesional. Son los alumnos quienes podrían tener el poder y la decisión de exigir a las instituciones a los docentes mejor preparados y no el discurso sin sentido de la reforma educativa, que más que educativa es una reforma laboral, que busca quitar garantías, reformar el sistema de contratación, la eliminación de la carrera magisterial y otros beneficios que los docentes han desarrollado y ganado.

La presencia de estos riesgos también indica que el docente, como actor, busca darle un sentido a su presencia como factor de cambio. La educación es en sí un proceso de cambio donde hay ruptura y de no ser así, no sería efectivo. La inseguridad, la doble presencia y la estima como los riesgos más altos, sólo están hablando de docentes lastimados, heridos en batalla, macerados por las condiciones injustas o insuficientes que viven, y por el día a día del cual no hay certeza laboral ni un sueldo digno. Sirva esta investigación para poder llegar al entendimiento de aquellos que dirigen a las instituciones educativas y cobren conciencia de la situación en la que los docentes “no protegidos” están, aunque a estas alturas, ya cualquier universidad pública está en parecidas o semejante situación.

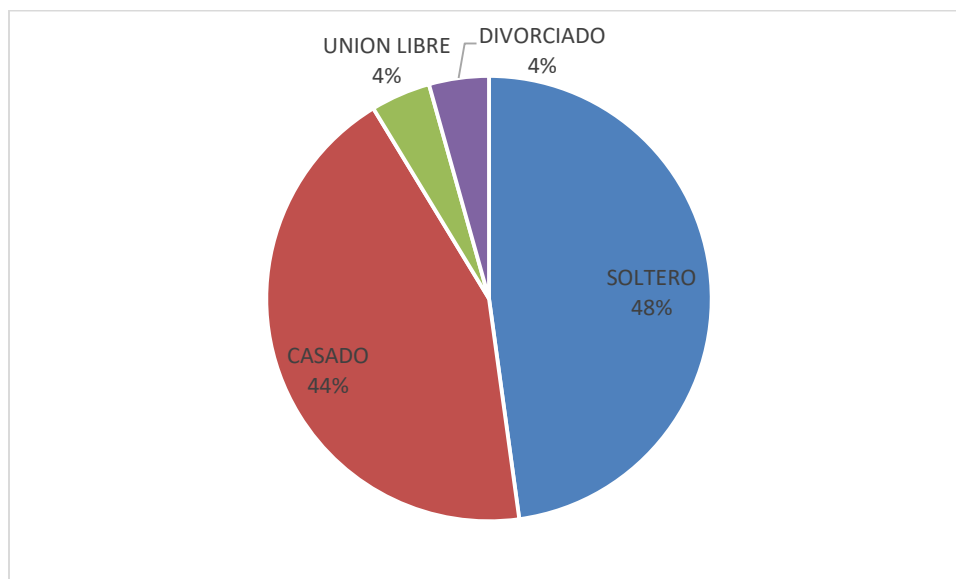
Resultados de entrevistas semi-estructuradas

Ésta es una tabla de la aplicación de entrevistas semiestructuradas que se llevaron a cabo en dos instituciones educativas del nivel superior privado. En esta tabla, se pueden observar las entrevistas realizadas, la fecha de aplicación, la duración en minutos y segundos, el tipo de instrumento que se usó y el tipo de personal al que se le aplicó el instrumento. Se explicará primeramente de manera general en cada punto y después se explicará por institución educativa. Para efectos del cuidado del

anonimato, se les denominarán como Escuela 1 y Escuela 2. Ver anexo 14, obteniendo los siguientes resultados por apartados.

I.- Información personal

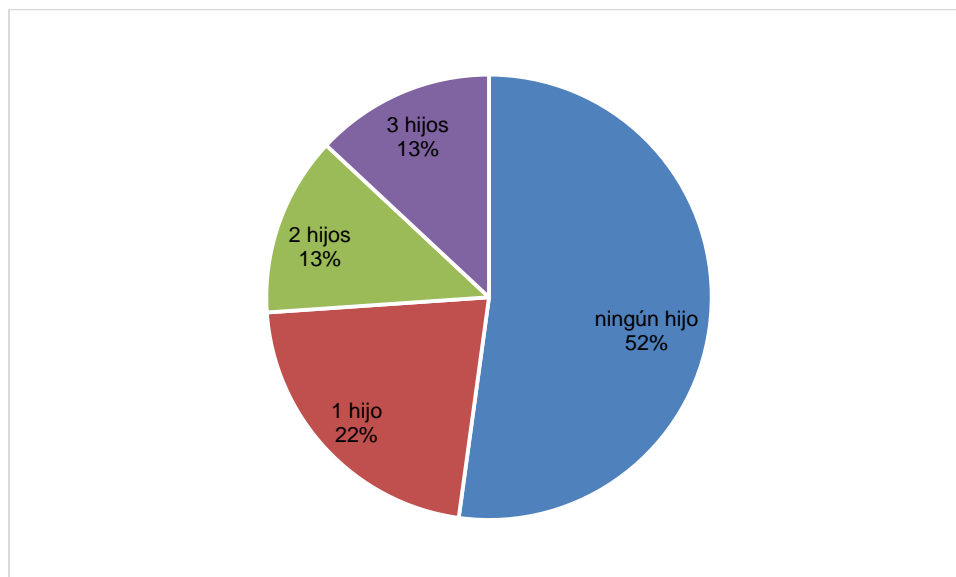
Tabla 28. Estado civil de los docentes entrevistados



Elaboración propia, 2017

En esta gráfica se observa que el 48% de los docentes entrevistados son solteros, el 44% son casados, el 4% viven en unión libre y el 4% están divorciados.

Tabla 29. Cantidad de hijos de los docentes en general



Elaboración propia, 2017

En esta gráfica se observa que el 52% de todos los docentes entrevistados no tienen hijos, el 22% tiene 1 hijo, el 13% tiene 2 hijos y el 13% tiene 3 hijos.

Sobre la profesión, los docentes entrevistados son: 4 Psicólogos, 2 médicos (mujeres), 2 licenciadas en educación preescolar, 1 licenciada en comunicación, 1 nutrióloga, 1 licenciada en educación primaria, 1 licenciado en mercadotecnia, 1 contador público, 1 normalista, 1 publicista, 1 enfermera y licenciada en derecho y 1 licenciada en enfermería, 1 licenciada en informática, 1 licenciada en filosofía, 1 ingeniero en sistemas, 1 licenciada en comercio exterior, 1 ingeniero químico y 1 abogada litigante.

En Escuela 1 hay: 3 Psicólogos, 2 médicos (mujeres), 2 licenciadas en educación preescolar, 1 licenciada en comunicación, 1 nutrióloga, 1 licenciada en educación primaria, 1 licenciado en mercadotecnia, 1 contador público, 1 normalista, 1 publicista, 1 enfermera y licenciada en derecho y 1 licenciada en enfermería. En Escuela 2 hay: 1 licenciada en informática, 1 licenciada en filosofía, 1 psicóloga, 1 ingeniero en sistemas, 1 licenciada en comercio exterior, 1 ingeniero químico y 1 abogada litigante.

Sobre los años de escolaridad profesional, hay docentes que cuentan con escolaridad desde los 4 y medio años, hasta los 12 años de experiencia. Hay 1 docente con 4 años y medio de experiencia, 1 con 5 años de experiencia, 5 docentes con 6 años de experiencia, 1 con 7 años de experiencia, 1 con 8 y medio años de experiencia, 3 con 9 años de experiencia, 2 con 10 años de experiencia, 1 con 11 años de experiencia, 1 con 11 y medio años de experiencia, y 1 con 12 años de experiencia. Los demás docentes (6) no respondieron a la pregunta

En Escuela 1, hay docentes que cuentan con escolaridad profesional desde los 6 años hasta los 12. De ellos, 3 docentes con 6 años de experiencia, 1 con 7 años de experiencia, 3 con 9 años de experiencia, 2 con 10 años de experiencia, 1 con 11 años de experiencia y 1 con 12 años de experiencia. Los demás docentes (5) no respondieron a la pregunta. En Escuela 2, hay docentes que cuentan con escolaridad profesional desde los 4 y medio hasta los 11 y medio años. De ellos, 1 docente con 4 años y medio de experiencia, 1 con 5 años de experiencia, 2 con 6

años de experiencia, 1 con 8 y medio años de experiencia y 1 con 11 y medio años de experiencia. Los demás docentes (1) no respondieron a la pregunta.

Sobre el promedio de ingresos al mes, hay docentes que perciben de 4 mil pesos al mes hasta los 50 mil pesos al mes. En Escuela 1, hay docentes que cuentan con ingresos mensuales desde los 7 mil pesos hasta los 50 mil pesos. De ellos, 1 docente percibe 7mil pesos al mes, 2 perciben 8mil pesos al mes, 1 percibe 12mil pesos al mes, 2 perciben 15mil pesos al mes, 2 perciben 18 mil pesos al mes, 3 perciben de 20 a 25mil pesos al mes y 2 docentes perciben de 30 mil pesos hasta los 50 mil pesos al mes. Los demás docentes (3) no respondieron a la pregunta. En Escuela 2, hay docentes que cuentan con ingresos mensuales desde los 4mil pesos al mes hasta los 20 mil pesos al mes. De ellos, 1 percibe 4 mil pesos al mes, 1 percibe de 6 a 6mil quinientos pesos al mes, 1 percibe 9 mil pesos al mes, 2 perciben de 10 a 15mil pesos al mes y 2 perciben de 15 a 20mil pesos al mes.

En este apartado se puede ver que la condición sociodemográfica de los docentes entrevistados revela información importante, como lo es el estado civil, cuyo estado es de la mitad de todos ellos son solteros y $\frac{3}{4}$ de ellos tienen 1 hijo o ninguno, lo que se puede inferir que la soledad es característica de los docentes. Solo 3 docentes de los entrevistados tienen una profesión que es encaminada hacia la docencia.

Los demás han encontrado en la docencia, ya sea como experiencia o como gusto o “hobbie”, la ocupación de dar clases. También se puede ver que a pesar de que hay una escolaridad superior a la licenciatura en la mayoría, no indica mejores condiciones de trabajo como posteriormente se explicará en los apartados de condiciones de trabajo.

Se observa también, que los ingresos al mes por familia van desde los 7mil pesos hasta los 50mil pesos. Esto indica que en cuanto a ingreso, la actividad docente es secundaria, ya que la actividad de mayor recaudación es la actividad profesional, como un despacho o un negocio propio.

Sección II. Trayectoria y experiencia laboral

Los motivos que les llevaron a dedicarse a la docencia se pueden agrupar en 4 conjuntos: por gusto o complemento profesional (14 docentes), la combinación

trabajo-familia (4 docentes), cambio de domicilio (4 docentes) y por vocación (2 docentes).

En Escuela 1: por gusto o complemento profesional (9 docentes), la combinación trabajo-familia (3 docentes), cambio de domicilio (2 docentes) y por vocación (2 docentes). En Escuela 2: por gusto o complemento profesional (5 docentes), la combinación trabajo-familia (1 docente) y cambio de domicilio (1 docente).

En general, los docentes se encuentran trabajando en la institución educativa de educación superior privada desde los dos meses hasta los 5 años y se pueden agrupar por los siguientes conjuntos: Hasta 1 año (9 docentes), no específico (5 docentes), 5 años (4 docentes), 4 años (2 docentes), 2 años (2 docentes) y 3 años (1 docente).

En Escuela 1, no específico (5 docentes), con 5 años (4 docentes), con 4 años (dos docentes), con 2 años (2 docentes) y con 3 años (1 docente). En Escuela 2, todos los docentes entrevistados tienen hasta 1 año trabajando, desde los dos meses hasta 1 año.

Sobre sus ocupaciones principales antes de ser docentes, se pueden agrupar en los siguientes conjuntos: Combinación de su profesión y la docencia (8 docentes), su profesión (7 docentes), la docencia (5 docentes) y la combinación de la docencia y su negocio (3 docentes).

En Escuela 1, en la combinación de su profesión y la docencia (7 docentes), su profesión (4 docentes), la docencia (3 docentes) y la combinación de la docencia y su negocio (2 docentes). En Escuela 2, su profesión (3 docentes), la docencia (2 docentes), la docencia y su profesión (1 docente) y la combinación de la docencia y su negocio (1 docente).

En general, las perspectivas laborales se pueden agrupar en dos conjuntos: aquellos quienes buscan la seguridad, permanencia o posibilidades de crecimiento (15 docentes) y aquellos que buscan una mejor oportunidad o el desarrollo profesional (7 docentes). Sólo un caso no es específico.

En Escuela 1, aquellos quienes buscan la seguridad, permanencia o posibilidades de crecimiento (10 docentes) y aquellos que buscan una mejor

oportunidad o el desarrollo profesional (5 docentes). Sólo un caso no es específico. En Escuela 2, aquellos quienes buscan la seguridad, permanencia o posibilidades de crecimiento (5 docentes) y aquellos que buscan una mejor oportunidad o el desarrollo profesional (2 docentes).

Sobre la satisfacción en la forma en que su formación profesional se relaciona con el desempeño laboral actual en general, las respuestas se pueden agrupar en 4 conjuntos: SI están satisfechos (10 docentes), SI, pero no en pago o retribución (5 docentes), NO por docencia, sino por compromiso o exigencia (3 docentes) y SI por el conocimiento que se aprende (1 docente).

En Escuela 1, SI están satisfechos (6 docentes), SI, pero no en pago o retribución (3 docentes), NO por docencia, sino por compromiso o exigencia (2 docentes) y SI por el conocimiento que se aprende (1 docente). En Escuela 2, SI están satisfechos (4 docentes), SI, pero no en pago o retribución (2 docentes) y NO por docencia, sino por compromiso o exigencia (1 docente).

En este apartado se puede observar que los docentes en su mayoría se dedican a la docencia por gusto o complemento profesional o por vocación. Es decir, no necesitaron una formación especial para ser docente, sin embargo, la actividad docente es tomada con gusto y apreciación. La mayoría de ellos están trabajando con mínimo 1 año, excepto Escuela 2, en donde todos los docentes tienen desde los 2 meses hasta el año de trabajar ahí, lo que habla de dos posibilidades: muy alta rotación o muy reciente apertura, a pesar de que en la información general diga que ya tiene 4 años funcionando.

En cuanto a su ocupación anterior a la docencia, la mayoría han venido combinando la profesión con la docencia en su mayoría, lo que explica que mucho que más de la mitad de ellos combinen la docencia con otra actividad profesional o docente en un segundo momento al día, la semana o el fin de semana. La precariedad laboral cobra aquí su definición en el hecho de la flexibilidad y la baja seguridad que ofrece un trabajo institucional, que ocasiona que los docentes recurran a tener otra fuente de ingresos, que a su vez ocasionará mayor desgaste en la salud.

Toma amplia importancia el hecho de que los docentes en su mayoría busquen la seguridad, permanencia o posibilidades de desarrollo como perspectivas laborales, siendo que en realidad, no hay ningún tipo de seguridad o certeza laboral, ya que en los resultados de las entrevistas con el personal administrativo, se habla de una evaluación cíclica y de tipo integral, en donde hay que cumplir con diversos requisitos para seguir permaneciendo en el trabajo, al que le llaman pasión por educar. La mitad de ellos está satisfecha con su trabajo como docente por el hecho en sí de dar clases y tener el contacto con los estudiantes, mas no por el pago, donde la otra mitad muestra descontento por la situación del pago de las clases.

Sección III. Proceso de trabajo

Sobre saber en cuántas universidades trabaja el docente, en general, se pueden agrupar por los siguientes conjuntos: Sólo ésta (3 docentes), en esta, con dos funciones o niveles (6 docentes), ésta y negocio (5 docentes), ésta y más escuelas (6 docentes), y ésta, más escuelas y negocio (3 docentes).

En Escuela 1: Sólo ésta (1 docente), en esta, con dos funciones o niveles (2 docentes), ésta y negocio (5 docentes), ésta y más escuelas (5 docentes), y ésta, más escuelas y negocio (3 docentes). En Escuela 2: Sólo ésta (2 docentes), en esta, con dos funciones o niveles (4 docentes), ésta y más escuelas (1 docentes), y ésta, más escuelas y negocio.

Sobre qué actividades serían desgastantes, difíciles o injustas al trabajar como docente de universidad privada, en general, se pueden agrupar por los siguientes conjuntos: Ninguna (5 docentes), Institucionales (10 docentes), del alumno (4 docentes), Propias del docente (2 docentes) y la combinación institución y alumnos (2 docentes).

En Escuela 1: Ninguna (3 docentes), Institucionales (6 docentes), del alumno (4 docentes), Propias del docente (1 docente) y la combinación institución y alumnos (2 docentes). En Escuela 2: Ninguna (2 docentes), institucionales (4 docentes) y propias del docente (1 docente).

Sobre su relación con los estudiantes, en general, se pueden agrupar por los siguientes conjuntos: Relación positiva (15 docentes), relación distante (5 docentes) y mitad bien, mitad mal (3 docentes).

En Escuela 1, Relación positiva (12 docentes), relación distante (3 docentes) y mitad bien, mitad mal (1 docentes). En Escuela 2, Relación positiva (3 docentes), relación distante (2 docentes) y mitad bien, mitad mal (2 docentes).

Sobre las exigencias que enfrentan con sus estudiantes en general, se pueden agrupar por los siguientes conjuntos: Mayor conocimiento (8 docentes), emocionales (5 docentes), Actualización (1 docente), pocas (7 docentes) y no específica (2 docentes). En Escuela 1, Mayor conocimiento (6 docentes), emocionales (2 docentes) y pocas (5 docentes). En Escuela 2, mayor conocimiento (2 docentes), emocionales (3 docentes) y pocas (2 docentes)

Sobre el cómo permite su trabajo que apliquen sus habilidades y conocimientos en general, se pueden agrupar por los siguientes conjuntos: Relación docencia – formación profesional (12 docentes) y desarrollo docente descubierto (11 docentes).

En Escuela 1: Relación docencia – formación profesional (11 docentes) y desarrollo docente descubierto (5 docentes). En Escuela 2: Relación docencia – formación profesional (1 docente) y desarrollo docente descubierto (6 docentes).

De entre lo monótono y lo variado el cómo describen los docentes su trabajo en general, se pueden agrupar por los siguientes conjuntos: Variado (11 docentes), monótono por alumnos (3 docentes), monótono por trabajo (6 docentes) y ambos (3 docentes).

En Escuela 1, Variado (8 docentes), monótono por alumnos (1 docente), monótono por trabajo (5 docentes) y ambos (2 docentes). En Escuela 2, Variado (3 docentes), monótono por alumnos (2), monótono por trabajo (1 docente) y ambos (1 docentes).

Sobre el sentido que tienen las actividades que llevan a cabo en su trabajo en general, se pueden agrupar por los siguientes conjuntos: por vocación (2 docentes), responsabilidad (5 docentes), gusto o de acuerdo a objetivos (13 docentes), trascendencia (1 docente) y no lo mencionó o desconoce (1 docente).

En Escuela 1, por vocación (2 docentes), responsabilidad (4 docentes), gusto o de acuerdo a objetivos (7 docentes), trascendencia (1 docente) y no lo mencionó o desconoce (1 docente). En Escuela 2, por responsabilidad (1 docente) y gusto o de acuerdo a objetivos (6 docentes).

Sobre si saben exactamente qué esperan de ellos sus jefes en el trabajo, en general se pueden agrupar por los siguientes conjuntos: No contestó (1 docente), aprendizaje alumnos (5 docentes), aprendizaje docente (1 docente), buen trabajo (8 docentes) y cumplimiento institucional (8 docentes).

En Escuela 1, No contestó (1 docente), aprendizaje alumnos (4 docentes), aprendizaje docente (1 docente), buen trabajo (4 docentes) y cumplimiento institucional (6 docentes). En Escuela 2, aprendizaje alumnos (1 docente), buen trabajo (4 docentes) y cumplimiento institucional (2 docentes).

Sobre el por qué aceptaron las condiciones de trabajo que les ofreció la institución en general, se pueden agrupar por los siguientes conjuntos: Sin mención (1 docente), necesidad (4 docentes), mejora de condiciones (7 docentes) y por gusto (11 docentes).

En Escuela 1, Sin mención (1 docente), necesidad (2 docentes), mejora de condiciones (5 docentes) y por gusto (8 docentes). En Escuela, por necesidad (2 docentes), mejora de condiciones (2 docentes) y por gusto (3 docentes).

En este apartado se observa que el docente trabaja en más de dos lugares, no necesariamente siendo universidades u otras escuelas de otro nivel, pero sí combina dos actividades en el mismo día. En la Escuela 2 es común que los docentes trabajen en dos niveles: licenciatura y bachillerato porque a la hora de negociar las horas de clase, les dan paquetes completos, para que les convenga y no estén en varios lugares al mismo tiempo.

Sobre las actividades que consideran desgastantes, difíciles o injustas al trabajar como docente de universidad privada se consideran las institucionales, que consisten en las planeaciones, actualizaciones de sus planes de estudio, entrega de calificaciones por parte de control escolar, los cursos que se deben de tomar para poder tener carga horaria y requerimientos que a falta de personal de

prefectura, los docentes deben llevar a cabo, como el cumplimiento del reglamento en los alumnos y entre los docentes.

La relación con los estudiantes en general es de a mitad de los docentes una relación positiva, de apoyo, afecto, cariño incluso, y la otra mitad es una relación de distante a mala, ya que se menciona no haber la suficiente paciencia para escuchar sus peticiones o atenderlos adecuadamente por el calor y los espacios que el medio provoca. Las exigencias que enfrentan con sus estudiantes son en su mayoría 2: un mayor conocimiento (en el nivel de licenciatura) y pocas o nulas (en los niveles de bachillerato en Escuela 2 y pocas en Escuela 1). Así mismo, se observa que el dar clases, le ha permitido a la mitad de los docentes aplicar sus habilidades conocimientos de una forma satisfactoria y la otra mitad ha descubierto en la docencia, un área nueva para su formación y profesionalización. Esto último hace ver que si muy pocos estudiaron para ser educadores, la mayoría por gusto o por descubrimiento ha incursionado a la docencia y se ha desarrollado en ella, siendo reflejo de la poca disponibilidad en cuanto a empleos para los profesionistas, quedando un hueco en la formación que imparten: ¿éstos docentes darán clases a profesionistas para que sean buenos profesionistas o buenos docentes?

En el punto de o monótono o variado del trabajo, la mayoría lo considera variado, pero hasta últimamente posterior a los cursos que ofrecen las escuelas. Los docentes revelan que de no ser por estos cursos, no se habrían dado cuenta de ésa monotonía con la que iban a trabajar. Se destaca la importancia de la capacitación como fuente necesaria para combatir la monotonía del ritmo de trabajo.

Sobre el sentido que para los docentes tiene su trabajo, la mayoría de ellos lo tienen como una actividad trascendental y a gusto, de acuerdo con objetivos ya planeados, como planes de vida, intención posterior a la profesionalización y otros objetivos. La vocación se excluye por considerarse una característica en la formación del docente, como provenir de una escuela católica o de alta tradición en la educación instruccional (como escuelas militares o religiosas).

Sobre si saben lo que sus jefes esperan de ellos en el trabajo, la mayoría de docentes refleja que más de la mitad de los docentes trabaja para cumplir los objetivos de los jefes, cuando mencionan que ellos solo quieren hacer un buen

trabajo y cumplir con lo que pide la escuela, como planeaciones, reuniones y subir calificaciones para estar bien con la escuela y con su trabajo, entrando en choque con el término de la pasión con la que el personal administrativo busca de los docentes y también se contrapone con el porque de haber aceptado las condiciones que se les ofreció el trabajo, que son la mitad de ellos. Es decir, más de la mitad de los profesores están haciendo lo suficiente para cumplir con su trabajo y no son apasionados de la educación.

Sección IV. Proceso de trabajo: medios

Sobre los equipos o instrumentos que requieren para llevar a cabo su actividad docente en general, se cuentan los instrumentos que se pueden usar y son más de uno para todos los docentes, por lo que se les cuenta por el número de menciones y se pueden agrupar por los siguientes conjuntos: cañón o proyector: (13 menciones), computadora o lap top (14 menciones), plumones (10 menciones), borrador (3 menciones), dispositivos digitales, como tecnología, cables, adaptadores, bocinas y smartphones o tablets (7 menciones), material didáctico y papel (6 menciones), material impreso, como carteles, códigos, artículos, pruebas psicológicas y tarjetas de verbos (8 menciones), pintarrón o pizarrón (13 menciones), libros (6 menciones), recursos digitales como libros digitales, imágenes, fotos (3 menciones), Instalaciones educativas como sala de cómputo, cámara de Gessell, patio, piso, aula, mobiliario y laboratorio de física y química (8 menciones) y recursos no materiales como voz, cuerpo docente y creatividad (3 menciones).

En Escuela 1, cañón o proyector: (12 menciones), computadora o lap top (12 menciones), plumones (6 menciones), borrador (3 menciones), Dispositivos digitales, como tecnología, cables, adaptadores, bocinas y smartphones o tablets (7 menciones), material didáctico y papel (3 menciones), material impreso, como carteles, códigos, artículos, pruebas psicológicas y tarjetas de verbos (7 menciones), pintarrón o pizarrón (6 menciones), libros (6 menciones), recursos digitales como libros digitales, imágenes, fotos (3 menciones), Instalaciones educativas como sala de cómputo, cámara de Gessell, patio, piso, aula y mobiliario

y (7 menciones) y recursos no materiales como, cuerpo docente y creatividad (2 menciones).

En Escuela 2, cañón o proyector: (1 mención), computadora o lap top (2 menciones), plumones (4 menciones), papel (3 menciones), tarjetas de verbos (1 mención), pintarrón o pizarrón (7 menciones), Instalaciones educativas como sala de cómputo, y laboratorio de física y química (2 menciones) y recursos no materiales como voz (1 mención).

Sobre la descripción de las condiciones ambientales de trabajo, como ruido, espacio, ventilación, temperatura o iluminación, en general, se cuentan las condiciones ambientales de trabajo y se les agrupa por número de menciones: No contestó (2 menciones), ruido (1 mención), problemas de espacio (3 menciones), problemas de ventilación o falta de aire (5 menciones), problema de temperatura como calor o frío (4 menciones), buenas condiciones en general (3 menciones), malas condiciones en general (3 menciones) y grupos numerosos (1 mención).

En Escuela 1, No contestó (2 menciones), espacio (2 menciones), problemas de ventilación o falta de aire (5 menciones), problema de temperatura como calor o frío (4 menciones), buenas condiciones en general (3 menciones), malas condiciones en general (3 menciones) y grupos numerosos (1 mención). En Escuela 2, problemas de ruido (1 mención), problemas de ventilación o falta de aire (2 menciones), problemas de temperatura como calor o frío (2 menciones), iluminación (1 mención), buenas condiciones en general (1 mención), malas condiciones en general (1 mención).

Sobre si consideran las instalaciones de la institución adecuadas para la docencia en general, se agrupan las respuestas en 3 conjuntos: Si (7 docentes), no (6 docentes) y parcialmente (10 docentes).

En Escuela 1, Si (6 docentes), no (3 docentes) y parcialmente (7 docentes). En Escuela 2, Si (1 docente), no (3 docentes) y parcialmente (3 docentes)

En este apartado se nota la importancia de lo que representan los instrumentos, medios y equipos para llevar a cabo el trabajo docente en un buen nivel de calidad institucional. Sobre los equipos e instrumentos que se requieren para llevar a cabo su actividad docente, en Escuela 1 se menciona una variedad

importante de ellos, desde La computadora portátil y el proyector, mientras que en Escuela 2, se usa más frecuentemente el pintarrón o el pizarrón y les lleva a usar más estrategias de “creatividad” con papel, ya que el material de trabajo es escaso o no funcional.

Sobre las condiciones ambientales, en ambas instituciones hay problemas con el aire, la iluminación y las condiciones extremas de temperatura (calor a frío) de manera importante con más de la mitad de menciones negativas, concluyendo que las instalaciones educativas no están a un nivel óptimo de calidad.

Sección V. Proceso de trabajo: organización de trabajo

Sobre el cómo se compaginan sus objetivos personales con los de la universidad en general, se agrupan las respuestas de los docentes en 4 conjuntos: Sí hay compaginación, por motivos de aprendizaje o crecimiento (3 docentes), si en general (6 docentes), Sí en los objetivos de carácter personal o profesional (9 docentes) y quienes no hay compaginación con los objetivos de la institución (5 docentes).

En Escuela 1, Sí hay compaginación, por motivos de aprendizaje o crecimiento (2 docentes), si en general (4 docentes), sí en los objetivos de carácter personal o profesional (6 docentes) y quienes no hay compaginación con los objetivos de la institución (4 docentes). En Escuela 2, Sí hay compaginación, por motivos de aprendizaje o crecimiento (1 docente), si en general (2 docentes), sí en los objetivos de carácter personal o profesional (3 docentes) y quienes no hay compaginación con los objetivos de la institución (1 docente).

Sobre si conoce sus responsabilidades y autoridad como docente, en general, se agrupan las respuestas de los docentes en 4 conjuntos: el trabajo docente (8 docentes), trabajo docente y administrativo (2 docentes), trabajo docente y profesional (11 docentes) y no contestó (3 docentes).

En Escuela 1, el trabajo docente (5 docentes), trabajo docente y administrativo (2 docentes), trabajo docente y profesional (8 docentes) y no contestó (1 docentes). En Escuela 2, el trabajo docente (3 docentes), trabajo docente y profesional (2 docentes) y no contestó (2 docentes).

Sobre el cómo se ha desarrollado la capacitación para el desarrollo de las actividades docentes en general, se agrupan las respuestas de los docentes en 4 conjuntos: se ha aprovechado (7 docentes), se ha sentido una imposición o una percepción negativa (5 docentes), no ha tomado o no ha habido capacitación (8 docentes), no contestó (3 docentes).

En Escuela 1, se ha aprovechado (6 docentes), se ha sentido una imposición o una percepción negativa (2 docentes), no ha tomado o no ha habido capacitación (6 docentes), no contestó (2 docentes). En Escuela 2, se ha aprovechado (1 docente), se ha sentido una imposición o una percepción negativa (3 docentes), no ha tomado o no ha habido capacitación (2 docentes), no contestó (1 docente).

Sobre el papel que tiene su conocimiento y/o experiencia en la remuneración de sus actividades en general, se agrupan las respuestas de los docentes en: insuficiente (5 docentes), de acuerdo y enlace de ambos con la remuneración (8 docentes), ningún papel (3 docentes) y la percepción de una desvalorización del docente (2 docentes).

En Escuela 1, insuficiente (3 docentes), de acuerdo y enlace de ambos con la remuneración (10 docentes), ningún papel (5 docentes) y la percepción de una desvalorización del docente (3 docentes). En Escuela 2, insuficiente (2 docentes), de acuerdo y enlace de ambos con la remuneración (2 docentes), ningún papel (2 docentes) y la percepción de una desvalorización del docente (1 docente).

Sobre el cómo es su ritmo de trabajo en general, se agrupan las respuestas de los docentes en: ritmo acelerado (5 docentes), intenso o duro (8 docentes), mixto entre relajado e intenso (4 docentes) y a gusto o despreocupado (6 docentes).

En Escuela 1, ritmo acelerado (2 docentes), intenso o duro (7 docentes), mixto entre relajado e intenso (3 docentes) y a gusto o despreocupado (4 docentes). En Escuela 2, ritmo acelerado (3 docentes), intenso o duro (1 docente), mixto entre relajado e intenso (1 docente) y a gusto o despreocupado (2 docentes).

Sobre lo que piensan de llevarse trabajo a casa en general, se agrupan las respuestas de los docentes en: aceptación negativa (14 docentes), aceptación positiva (5 docentes) y una negativa a hacerlo (4 docentes).

Sobre la pregunta ¿Cómo es su jornada de trabajo? en general, hay varios apartados que se explican a continuación. Sobre el horario de trabajo, hay docentes que inician su jornada desde las 4:30 y terminan a las 2:00 am. Su inicio: a las 4:30 (3 docentes), 5 am (8 docentes), 5:30-45 am (7 docentes), 6 am y posterior (5 docentes). Sobre el horario de término: 8:30 pm (1 docente), 9 pm (1 docente), 10 pm (5 docentes), 11 pm (3 docentes), 12 pm (6 docentes), 1 am (6 docentes) y 2 am (1 docente).

Sobre horas de sueño, el promedio es de 5.8, donde hay docentes que duermen desde 4 hasta 9.5 horas. Con 4 horas de sueño (2 docentes), con 4.5 a 5 horas de sueño (6 docentes), de 6 a 6.5 horas de sueño (7 docentes), 7 y más horas de sueño (5 docentes).

Sobre lugares de trabajo, trabajan en 1 solo lugar de trabajo (5 docentes), en 2 lugares de trabajo (10 docentes), en 3 lugares de trabajo (5 docentes) y en 4 lugares de trabajo (2 docentes).

Sobre horas de desplazo a trabajo, hay desde 20 horas semanales hasta las 28 horas semanales, siendo hasta 2 al día (6 docentes), 4 a 6 al día (15 docentes), más de 7 horas al día (2 docentes).

Sobre horas de comida, hay docentes que no tienen establecido el horario de comida, hasta quienes lo tienen, de 3 veces al día. De ellos, sin establecimiento de horario (6 docentes), 2 veces al día (7 docentes) y 3 veces al día (10 docentes).

Sobre días de la jornada de la semana, hay dos tipos: de lunes a viernes (5 docentes) y lunes a sábado (18 docentes).

Sobre si además de trabajar estudian: son 8 docentes (35%) de los cuales, en especialización o actualización (3 docentes), maestría (4 docentes) y doctorado (1 caso).

Sobre el descanso establecido hay desde quien no descansa en la semana, hasta quien descansa sábado y domingo, sin relación al trabajo doméstico. De ellos, no descansa (3 docentes), quienes descansan menos de 6 hrs. a la semana (3 docentes), 1 día de la semana (9 docentes), día y medio (4 docentes) y sábado y domingo (4 docentes).

Sobre el tiempo de trabajo doméstico: combinan el trabajo doméstico y el trabajo académico o profesional (7 docentes), reservan 1 día a la semana (5 docentes), sólo las tardes de lunes a viernes o sábado (4 docentes) y no lo hacen o lo menos que puedan (7 docentes).

Y sobre el medio de transporte que usan para trasladarse a su trabajo o trabajos, viajan en auto propio (14 docentes), combinan bus y auto (1 docente) usan bus (8 docentes).

En este apartado se observa que los objetivos personales de la mitad de los docentes van en correspondencia a los de la institución, en el sentido de aprendizaje o crecimiento o de carácter profesional, debido a los cambios que ambas instituciones están llevando a cabo en sus procesos administrativos. Sus responsabilidades y autoridad van más allá de lo meramente docente, y se muestra en lo profesional, cuando los docentes sienten la responsabilidad de ofrecer una formación a otro nuevo profesionista y no sólo darles clase.

En cuanto al tema de la capacitación, para la mitad de los docentes no ha habido o no ha habido la suficiente, a pesar de que el personal administrativo lo maneje como un incentivo condicionado a la contratación, los docentes no acuden por las dificultades de la falta de tiempo o recurso económico. Para la otra mitad de los docentes, han aprovechado la capacitación, agregando que ha sido bueno para su formación, justificando su necesidad de contratación con una adquisición en su formación profesional.

Más de la mitad de los docentes considera que el papel que tiene el conocimiento y/o experiencia en la remuneración de sus actividades es negativa, al referirse como insuficiente, una percepción de desvalorización del docente y ninguna relación. Esto quiere decir que no verían al trabajo docente acorde a lo que ganan. ¿Puede esto explicar por qué la “pasión” por la educación es solo un mito para hacer creer a los docentes que deben ser mejores y más entregados y con ello exigir más rendimiento, como aumento de estudiantes por grupo o asignación de varias materias no acordes con el perfil de docente y con ello evitar mayores contrataciones de nuevos docentes, que me hagan invertir más en capacitaciones iniciales?

El ritmo de trabajo es desde acelerado hasta intenso o duro en más de la mitad de los docentes. Eso significa que son conscientes de esa situación y lo aceptan. Pocos casos hubo donde el docente ya no quiere esa forma de vida e iniciarían cambios en su calidad de vida. Hay un resultado que es mitad y mitad, es decir, que a veces es muy acelerado, a veces muy tranquilo. ¿Habría relación con la monotonía? La respuesta es sí, los docentes piensan que el trabajo es variado si hacen cosas distintas, y cambiar de ritmo lo es.

Sobre llevarse trabajo a casa hay una aceptación negativa de más de la mayoría de los docentes. Esto cabe en el análisis ya que, al ser docente universitario, no se pueda o no se sepa cómo organizar el día a día, por lo que se sugiere llevar una formación sobre plan y calidad de vida, ya que el docente puede aceptar llevarse trabajo a casa, pero no hacerlo adecuadamente por actitud o por espacio, ya que como lo comentó un docente en un caso, el llevar el trabajo a casa le trajo problemas y el fin de ser un buen docente apasionado, es cubrir esta exigencia de la institución.

Sobre toda la jornada de trabajo, el horario de trabajo, se observa que empieza muy temprano, desde las 4:30 am hasta las 5:30-45 am y la finalización de actividades hasta las 11, 12 y 1 hrs. Quedando como horas de descanso, un promedio de 5.8, hay pocos docentes que cuidan sus espacios de sueño. Sobre lugares de trabajo, se desempeñan de 2 a 3 espacios de trabajo distinto, y eso conlleva a un traslado doble que consume de 30 minutos a una hora cada desplazo. Sobre las horas de comida, casi todos están de dos en adelante y los que comen 2 veces al día, suelen saltarse la hora de comida en la mañana a causa de las clases. Esto se explica así: en Escuela 1, el tiempo de receso son 15 minutos. En la Escuela 2, no hay ningún tiempo asignado en sí para el receso o recreo. Tanto los docentes como los estudiantes llegan a ingerir sus alimentos durante las horas de clase, ya que los tiempos que establece la jornada en la institución rebasan las capacidades humanas.

Sobre el descanso establecido, la mayoría de los docentes establecen desde 6 horas a la semana hasta 1 día completo, sin relación alguna con el trabajo

doméstico y reservan otro día o las tardes de lunes a sábado para el trabajo doméstico, donde lo combinan con el trabajo profesional o académico.

También se observó que los docentes suelen usar el auto de manera general, pero en Escuela 2, el uso del bus es más común y tiene una explicación sólo a manera de trabajo de campo. Escuela 1 tiene estacionamiento propio sin costo alguno para los docentes. Sin embargo, para el docente de Escuela 2, debe pagar el estacionamiento que le pertenece a la plaza comercial donde se encuentra y el pago es de la mitad de 1 hora de clase.

Sección VI. Repercusiones en la salud del trabajador

Sobre el estado de salud en general las opciones Excelente, muy buena, buena, regular y mala, la respuesta de los docentes en general es muy diversa, ya que se refieren a ella desde lo pésimo, hasta lo excelente, pasando por pésimo, malo, estresado, regular, sano, bueno, muy bueno y excelente. De todos ellos, sobresale la frecuencia “buena” con 48 % y “muy buena” con el 22%.

En Escuela 1, la respuesta varía desde la respuesta “pésima” hasta excelente. La frecuencia mayor es “buena” con el 47% y “muy buena” con el 20%. En Escuela 2, la respuesta varía desde la respuesta “sano” hasta “muy buena”. La frecuencia mayor es “bueno” con el 57% y “muy bueno” con el 29%.

Sobre la pregunta ¿Que hacen cuando enferman?, las respuestas en general, fueron atenderse con el médico y procurar llevar el tratamiento o el medicamento prescrito, al igual que acudir a tratamientos alternativos y en el ámbito de la psicología, combinado con descanso o trabajo, depende del estado de ánimo y procurar no faltar al trabajo.

En Escuela 1, las respuestas fueron mayoritariamente atenderse con el médico y procurar llevar el tratamiento o el medicamento prescrito y acudir a atención psicológica, al tiempo que descansar o quedarse en casa, dependiendo del estado de ánimo. En Escuela 2, La respuestas en general, fueron atenderse con el médico y procurar llevar el tratamiento o el medicamento prescrito, al igual que acudir a tratamientos alternativos y en el ámbito de la psicología, procurando no faltar al trabajo.

Sobre la pregunta ¿De que suelen enfermar? se encontraron padecimientos comunes, entre los que se mencionan por orden de mayor numero de menciones: problemas respiratorios como gripa, dolor de garganta y tos (10 casos), problemas psicológicos o emocionales, como depresión y estrés (6), y combinaciones de problemas gástricos con dolores de cabeza ó problemas gástricos y problemas respiratorios como gripa y dolor de estómago (5) y cansancio y presión (2). Sólo hubo dos casos donde el docente no suele enfermar.

Sobre la pregunta: ¿Qué hacen cuando un malestar complica el trabajo?, se encontraron dos tipos de respuestas en general: primera, aquella donde los docentes eligen el autocuidado y continúan trabajando (6), otra: donde eligen el autocuidado y no ir a trabajar (3) y la tercera: a pesar de la presencia del malestar ir a trabajar (6). Los demás docentes no hablaron al respecto del tema.

Sobre “¿Cuál frase te parece cierta o falsa de las siguientes?”: las respuestas a nivel general se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 30. Estado de salud en general

Pregunta	Respuesta positiva	Respuesta Negativa
Me pongo enfermo/a más fácilmente que otras personas.	20	2
Estoy tan sano/a como cualquiera.	13	8
Creo que mi salud va a empeorar.	19	3
Mi salud es excelente.	11	11

Elaboración propia, 2017

En esta tabla, se puede observar que los docentes entrevistados en su mayoría, no les parece que se pongan enfermos más fácilmente que otras personas, a la otra mitad, les parece que están tan sanos como cualquiera y que su salud no va a empeorar. A la mitad de ellos les parece que su salud es excelente.

Sobre la pregunta: En las últimas cuatro semanas ¿han sentido o tenido dificultades de tipo psicológico, como nerviosismo, baja moral, intranquilidad, desanimo, infelicidad o agobio?, las respuestas a nivel general se observan muy diversas dificultades y las ausencias, de entre las más sobresalientes por número de menciones, están el estrés (9), no hay dificultades (7), intranquilidad (5), desanimo (5) ansiedad (4), , agobio (3), depresión (3), nerviosismo (3), preocupaciones (2), baja moral (2), infelicidad (2), carga de trabajo, pérdida, miedo,

tristeza, llanto, enojo, cansancio, irritabilidad, desesperación y poca tolerancia con 1 mención.

En Escuela 1 se observan la presencia de las siguientes dificultades: no hay estrés (7), no hay dificultades (5), desánimo (5), intranquilidad (3), agobio (3), nerviosismo (2), ansiedad (2), preocupación, baja moral, carga de trabajo, pérdida, infelicidad, miedo, depresión, tristeza, llanto, enojo, cansancio, irritabilidad, desesperación y poca tolerancia con 1 mención. En Escuela 2 se observa la presencia de las siguientes dificultades: no hay dificultades, estrés, intranquilidad, ansiedad y depresión con dos menciones y preocupación, nerviosismo, baja moral e infelicidad con una mención.

Sobre cómo describirían su estado de salud mental en estas últimas 4 semanas (desde el enfoque biológico), las respuestas a nivel general se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 31. Estado de salud mental

Reactivo	No	Si
¿Te has sentido lleno/a de vitalidad?	9	13
¿Has tenido con mucha energía?	10	12
¿Te has sentido agotado/a?	19	3
¿Te has sentido cansado/a?	18	4
¿Has tenido ánimos para estar con gente?	6	16
¿Has podido dormir bien?	9	13
¿Has estado irritable?	13	9
¿Has sentido opresión o dolor en el pecho?	5	17
¿Te ha faltado el aire?	4	18
¿Has sentido tensión en los músculos?	18	4
¿Has tenido dolor de cabeza?	14	8
¿Has tenido problemas para concentrarte?	11	11
¿Te ha costado tomar decisiones?	10	12
¿Has tenido dificultades para acordarte de las cosas?	13	9
¿Has tenido dificultades para pensar de forma clara?	9	13

Elaboración propia, 2017

En esta tabla se puede notar que la mayoría de los docentes se sienten llenos de vitalidad, con mucha energía, agotados, cansados, con ánimos de estar con

gente, han podido dormir bien, han estado irritables, no han sentido opresión o dolor en el pecho, no les ha faltado el aire, han sentido tensión en los músculos, han tenido dolor de cabeza, no les ha costado tomar decisiones, han tenido dificultades para acordarse de las cosas y no han tenido dificultades para pensar de forma clara.

En Escuela 1, sobresale el agotamiento y el cansancio, el estar irritable y la tensión en los músculos como aspectos negativos a la salud mientras que tener ánimos para estar con gente, no sentir opresión o dolor en el pecho y no sienten que les falta el aire como aspectos positivos a la salud. En Escuela 2 sobresale el agotamiento y la tensión en los músculos como aspectos negativos a la salud, mientras que la sentirse lleno de vitalidad, tener mucha energía, tener ánimos para estar con gente, dormir bien, no sentir opresión o dolor en el pecho, no sentir falta de aire y sin dificultades para pensar de forma clara como aspectos positivos a la salud.

En este apartado observamos las repercusiones en la salud del docente, en donde la percepción del estado general de salud, los docentes se consideran entre bueno y muy buen estado, con más de la mitad de respuestas. Sobre lo que hacen cuando enferman, buscan llevar el tratamiento o medicamento prescrito, acudir a métodos alternativos o en el ámbito de la psicología, procurando no faltar, sobre todo en Escuela 2. Esto se explica de nuevo e nivel de trabajo de campo, por las horas clase que se pueden suspender o posponer. En Escuela 1, las horas se puede recuperar en horarios y lugares donde estudiantes y docentes convengan mejor, pero en Escuela 2 las horas no se pueden recuperar y clase dada es clase pagada. Incluso, se toma el tiempo de retardo en esta escuela, lo que afecta al pago de sus 70 pesos por hora en el nivel licenciatura y 50 pesos en nivel bachillerato.

Los docentes suelen enfermar de gripa, dolor de garganta y tos en la mitad de los docentes, padecen problemas psicológicos o emocionales como depresión y estrés y combinaciones de problemas gástricos con dolores de cabeza ó problemas gástricos y problemas respiratorios como gripa y dolor de estómago, es decir, sus malestares no son en una sola manifestación, sino en varias simultáneamente. Lo que hacen cuando un malestar afecta o complica a su trabajo es que una tercera parte elige el autocuidado y continúan trabajando y la otra tercera parte elige ir a

trabajar a pesar del dolor. La situación es preocupante si consideramos que ellos forman a los nuevos profesionistas.

Sobre el cuadro de “cuál frase te parece cierta o falsa de las siguientes” las respuestas son de nuevo respuestas positivas, aunque la última que habla sobre la excelencia en salud, la mitad de las respuestas está en negativo y la otra en positivo. Nos indica que, de manera natural, los docentes toman sus malestares como normales y hasta el momento de preguntarles, se dan cuenta de ellos. Ésta interpretación la ofrezco porque observé que en la contestación a preguntas secas de sí o no, la situación parece ser normal, pero cuando les pregunté sobre temas específicos, respondieron emocionalmente.

Sobre si en las últimas cuatro semanas han sentido o tenido dificultades de tipo psicológico, más de la mitad de ellos, dicen vivir con estrés, intranquilidad, desanimo, ansiedad y agobio, que son las manifestaciones del síndrome de Burnout en etapas iniciales. Hay menciones en depresión, nerviosismo, preocupaciones, baja moral, infelicidad y carga de trabajo considerable, teniendo en cuenta que se hizo una pregunta abierta.

Sobre su estado de salud desde el enfoque biológico, las respuestas sobresalientes son que la mitad de los docentes no se han sentido con mucha energía, han tenido dificultades para pensar en forma clara, les ha costado tomar decisiones, problemas para concentrarse y dificultades para pensar de forma clara. La mayoría se sienten agotados y cansados a pesar de que tienen ánimo de estar con más gente, son irritables, no han sentido ni dolor en el pecho ni falta de aire, han sentido tensión en los músculos y dolor de cabeza. Todas estas manifestaciones de salud son efectos psicósomáticos del estrés laboral y de la manifestación de los riesgos psicosociales en los docentes.

Resultados de entrevistas al personal administrativo

Se aplicó una entrevista al personal administrativo con el objetivo de conocer los retos y exigencias del trabajo docente y las estrategias institucionales en la organización y ambiente de trabajo. Se solicitaron datos sobre la institución, datos personales y las preguntas que van encaminadas a conocer temas particulares del proceso de trabajo, como el perfil del trabajador, medios para hacer su trabajo y

otros temas. Se aplicó a 5 trabajadores del personal administrativo de Escuela 1, ya que de Escuela 2, no participaron. Los criterios de aplicación fue al personal que haya querido participar de manera voluntaria, sin límite de tiempo de ingreso y no fue requerido el puesto o el sexo del personal. A continuación, se explican los resultados por temas.

Datos profesionales y personales

La institución Escuela 1 se dedica al giro educativo privado. No tiene certificaciones de calidad. Las jornadas laborales son el turno matutino de 7 a 12 hrs, vespertino de 14 hrs a 20 hrs y mixto que son los sábados de 7 a 5 hrs. La plantilla docente es de 102 docentes dando clase en 10 carreras profesionales: psicología, administración de empresas, comercio internacional, nutrición, enfermería, derecho, criminología, mercadotecnia y publicidad, pedagogía, ingeniería industrial y las próximas por abrir: contaduría y finanzas y tecnologías de la información.

Sobre el personal administrativo, son todos ellos de edades de entre 28 y 35 años de edad, son el personal académico de la universidad (auxiliar administrativo en control de calidad, coordinadora académica, subdirectora académica y director académico) y vinculación de enfermería. Sólo uno de ellos tiene estado civil como casada con 3 hijos y los demás son solteros sin hijos.

Todos ellos tienen una profesión distinta y no encaminada con precisión al desempeño académico: hay 1 licenciada en pedagogía, 1 licenciada en comunicaciones, un ingeniero en sistemas computacionales con dos maestrías en educación y tecnologías educativas, una licenciada en enfermería con maestría en su ramo y un ingeniero mecatrónico cuya maestría es en negocios internacionales. El tiempo de su formación corresponde a su preparación, que van desde los 4 años hasta los 9 años.

Información del personal administrativo

El personal cree que existe un perfil docente característico del docente: un profesionalista que cuente con experiencia en la docencia de mínimo un año, conocimiento acorde a su perfil profesional y sobre todo, que cuente con una actitud de pasión por la educación, entendiéndose el término como “El gusto por educar.

La empatía, que debe de tener con otro ser humano, así como ciertas virtudes y cualidades que debe tener como ser humano el docente.”

La forma de contratación de los docentes era mediante otro docente, se conducía a Recursos Humanos, se publicaba una vacante y se solicitaba una clase muestra. Al día de hoy se buscan muchos aspectos, el actitudinal, pasión por compartir, la profesionalización (el llamado *expertise*) y disponibilidad y constancia. Sin embargo, la responsable hasta ese momento de enfermería, mencionó que ella en su proceso particular, ella conocía el proceso de su área, mas no el proceso general de toda la universidad.

En el caso de enfermería, se define una necesidad, se apoya de un perfilario (no elaborado por la universidad, sino por la SEP o por algún experto en currícula), el área de Recursos Humanos, posterior llama (de manera perceptiva) a quien crea necesario y si no hay suficiente *expertise* del nuevo docente, se apoya en docentes expertos para capacitar al nuevo elemento.

El personal administrativo también considera que hay libertad de los docentes para decidir cómo hacer su trabajo de una manera amplia, haciendo modificaciones en su plan de trabajo que ellos mismos crean, basados en su carga horaria, características de los grupos a los que les brinde la materia y los temas del programa que recibieron de la coordinación. Se considera que hay libertad a un 70%, porque a pesar de la libertad, deben apegarse a ciertos temas. Se habla también de que hay libre cátedra, con el que muchos docentes, según ellos, se sienten menos presionados para hacer su trabajo y también se busca eliminar el examen de la evaluación y que el docente elija si va a evaluar por examen o por proyecto de trabajo a sus grupos. En una entrevista se habló de que hay tanta libertad a los docentes, que ya era necesario poner parámetros.

Existen actividades o mecanismos institucionales a través de los cuales el docente pueda hacer llegar sus sugerencias u opiniones de forma personal o por formas tácitas o electrónicas. La disposición de la coordinación es muy amplia, sin embargo, se señala el hecho de que los docentes tienen tanta libertad en la comunicación, que suelen brincarse la jerarquía institucional y van a buscar a la autoridad máxima de manera inmediata. Al ser así, se aperturan los canales para

que se pueda sugerir, modificar, mejorar actividad profesional y solicitar apoyo de capacitación con la rectoría, siendo lo ideal, que se respetara la jerarquía y hubiera procesos de comunicación inmediatos con los superiores más próximos.

Se considera que los docentes tienen un ritmo de trabajo, entre bueno, variado y acelerado, definiéndolo entre normal, tranquilo y buscar hacer algo más allá de lo que está en un temario, hay la percepción de que se tienen ritmos variados, de que hay quienes se presionan, aquellos que se relajan y aquellos que les faltan estrategias y recursos didácticos para hacer más fluida su clase. También hay la idea de que a partir de las horas que den de disponibilidad, será el nivel de intensidad del ritmo. El tope del que hablan es de 20 horas a la semana para tener un ritmo intenso. Y finalmente, se tiene la percepción de que los docentes están dejando la carrera profesional, por dedicarse a la academia, lo que hace que trabajen en varias escuelas.

El docente dispone de la información y de los medios necesarios para hacer su trabajo de manera positiva, desde la biblioteca como lugar y sitio para consultar material bibliográfico, revistas y más publicaciones con que la institución de educación superior cuenta. Se dispone también con un programa de asignatura con el que se guía el docente para desarrollar las clases, que constan de temas variados sobre temas particulares, conteniendo temas, subtemas, actividades sugeridas, formas de evaluación y ponderación de ellas, que es suministrado por la SEP y lo revisa un experto en currícula, del cual no se habló. También se cuentan con dispositivos electrónicos, como computadoras portátiles, proyectores, bocinas y recursos digitales disponibles. El acceso a internet es libre, siempre y cuando se registre la IP de cada computadora portátil (no se conectan tabletas o teléfonos inteligentes) de cada alumno, docente y administrativo. Hay zonas con problemas de accesibilidad, como la zona de los vagones, donde apenas llega y no hay posibilidad de proyectar videos.

Desde su puesto de trabajo, el personal administrativo no observa riesgos y/o exigencias que los docentes experimenten como trabajadores. Hay dos respuestas que implican un nivel de control, mencionando que como hay comunicación, el riesgo no debe existir y desde los alumnos, si hubiera algo, los

alumnos lo reportan. Hay un punto de vista donde se refiere al ambiente como sano, donde no hay alumnos problemáticos y se cuenta con cámaras para vigilancia, al igual que es un espacio estético, con arreglos particulares que hacen el ambiente más ameno. La opinión de los puestos más altos, mencionan que el riesgo es inevitable, ya que hay contacto de una persona a otra y que se recomienda contar con herramientas como la inteligencia emocional para sobrellevar estas percepciones. Sobre las exigencias, se habla de que todos los cambios conllevan exigencias y éstas se convierten en riesgos, por lo que no se negó su existencia y la presencia de ellos. Estos riesgos no se informan a los docentes de nuevo ingreso porque se da por hecho que ellos ya saben que es riesgoso trabajar con personas y no se ve la necesidad de hablarle de ello. Y los cambios no se informan con anticipación, sino se llevan a cabo en una ejecución inmediata.

Sobre la dinámica de los docentes dentro de la institución, cuando el docente cuando necesita ayuda y/o tiene cualquier otra duda, puede acudir a las autoridades académicas de manera inmediata y como el personal administrativo lo dice, hay puerta abierta para tratar cualquier tema al respecto, o lo hay por medio del correo electrónico o por otra vía física, como dejar recados, escribir una petición o queja por medio de un escrito. La vía verbal también está ahí, disponible para los docentes. Es decir, el personal administrativo se manifiesta estar disponible para los docentes. Hay un área que es Recursos Humanos donde el docente se acerca en cuestión de pago o nómina de la cual, la dirección académica no tiene relación. En caso de solicitar apoyo de tipo educativo o humano, hay un personal destinado para ello y es el departamento de psicopedagogía, que busca apoyar sus situaciones de dificultad, ya sea psicológica o pedagógica. Finalmente, hay facilidad de ver al rector de manera inmediata, lo que menciona no estar de acuerdo los jefes académicos, porque son los últimos en enterarse de una situación particular de un docente.

Sobre conflictos, no se tiene registrado o contemplado ninguna situación, y consideran que el ambiente entre docentes es cada vez mejor, ya que con la aplicación de un curso, se generaron lazos sociales más cercanos a nivel intra docentes. Se tiene percibido un ego profesional muy alto, llegando a algunos roces

de academias o de profesores por los grados académicos que hay: los doctores piensan que están cerca de dios, los maestros tratan de competir con otros del mismo nivel y los licenciados ven la manera de resolver todos los problemas, según el jefe académico. En caso de haber conflictos, dos de estos trabajadores administrativos ven como la manera más normal de tratar el asunto, directamente confrontando al docente con quien le ocasiona el problema y con la presencia de las autoridades. Los demás, creen que hablar directamente y personal con ellos es la mejor manera, ya que de no hacerlo recurren a hablar directamente con el rector y sin problema alguno, se dedica a estar al pendiente de los docentes.

Sobre la relación de docentes y administrativos, 3 de ellos consideran que la relación es buena, cordial y respetuosa, ya que hay la suficiente (mas no buena) comunicación. Es sólo la parte del personal académico quien tiene el contacto con los docentes, ninguno más. El resto del personal considera que sí hay problemas a nivel de relaciones laborales porque la institución está sufriendo muchos cambios, donde se busca el perfeccionamiento de los procedimientos y por otro lado, se habla de la rotación del personal, donde la figura del coordinador es muy importante, ya que depende de él o ella, será la permanencia de los docentes.

Las clases no dadas de los docentes se recuperan, teniendo en acuerdo entre los alumnos y el docente. No suelen mediar esas ausencias de clases el personal administrativo porque suele quedar un acuerdo bien definido, entre docentes y alumnos. Sobre incentivos para los docentes, sí hay y tres trabajadores administrativos no lo saben porque tienen poco tiempo de haber ingresado a trabajar. Existe un modelo apenas inicial de incentivos que pretende fortalecer la actitud de la pasión del docente por dar clases, impulsando las becas como mecanismo de permanencia y buen desempeño. Igualmente, se está en un proceso de construcción de academias, que son asociaciones de docentes que brindan clase en la misma licenciatura y tienen acuerdos particulares sobre temas como la evaluación de los estudiantes, actividades particulares del área del conocimiento, identidad y eventos.

Las formas de evaluación para los docentes existen, y son la supervisión de clase, observación de los nuevos “líderes de academia” una retroalimentación sobre

la clase (mas no de cómo se ha dado la clase desde el inicio del cuatrimestre) y a pesar de ello se menciona que hace falta mucho para poder evaluar a los docentes con calidad. Se recurre a una técnica llamada evaluación 360 para poder aplicar los procesos mencionados, y se aclara que requieren muchos trabajos del docente: planeaciones, actualizaciones de sus planes de estudio, entrega de calificaciones por parte de control escolar, muchos compromisos que debe cumplir el docente y eso también se evalúa, así como las evaluaciones de los estudiantes que efectúan a través de una escala Likert y no una evaluación completa. Al final, se menciona que se pretende quitar toda subjetividad de las evaluaciones y que se relacione con la asignación horaria. Cabe mencionar que el docente no recibe suficiente información suficiente sobre los resultados de su trabajo y que esa área era una de sus debilidades que debían corregir a la brevedad.

Los docentes no se involucran los docentes en la organización de actividades institucionales, sólo responden ante las exigencias que de ellas emanen, es decir, no son parte de la toma de las decisiones de la institución. Una iniciativa es la creación de academias que, aun así, las va a regular la institución. Sobre el nivel de ausentismo de los docentes en la institución, hubo una respuesta negativa, mencionando de hasta un 5% de él, sin embargo, el jefe académico expresa que el nivel es bajo, es decir, opuesto al de sus compañeros, indicando que el jefe piensa que las cosas están bien en cuanto a ausentismo, mientras los niveles menores creen que las cosas no van bien. Se nota un problema de comunicación.

Los motivos de bajas de los docentes son por 3 causas principalmente y hay acuerdo general de todo el personal administrativo: 1.- los motivos personales que pueden ser cambios de trabajo, como asignación de plazas en gobierno o en escuelas públicas o porque les ofrecen más horas en otras instituciones, o porque ven a la docencia como un trabajo menor (y se le considera sin pasión por la educación) 2.- La baja voluntaria que es cuando el docente pide permiso por enfermedad, situación particular o estudio de posgrado y 3.- es la baja obligada por la institución, donde por mala evaluación docente, la falta de cumplimiento de procesos administrativos con Recursos Humanos o con control escolar y/o una evaluación negativa de los estudiantes provocan la baja obligatoria.

Sobre la salud de los docentes, es un tema que hasta este periodo laboral se pensó. Hay un área o departamento médico, donde se da atención de tipo medico más un plus en lo psicológico, atendiendo a todo el personal docente, alumnos y personal administrativo. No se tienen datos respecto del estado de salud de los docentes, ya que es una iniciativa que apenas entrará en vigor de parte del servicio médico, que buscará generar el expediente de cada persona de la institución y poder tener parámetros con los cuales poder dar capacitación, atención y sobre todo prevención.

Finalmente, sobre la opinión de los docentes, se cree que son docentes calificados y muy comprometidos con los alumnos, y buscan siempre como innovar o aprender algo más, para ofrecer una buena clase a sus alumnos. Son muy buenos, es una institución donde se ha encontrado una cantidad de doctores aceptable, muchos maestros, es decir, con maestría, y eso da otra perspectiva. Se cree que están los mejores, porque en el camino se van quedando los que no. Se quiere conocer gente nueva que quiera inyectar esta pasión a los alumnos y construir una escuela mejor. También son docentes con distintas características, pero distintas actitudes, como los docentes viejos, que están en una zona de confort y los que no, que son quienes tienen la pasión que se necesita para trabajar con los estudiantes y el profesionalismo, el compromiso y el nivel de los docentes es bastante elevado. Es muy positivo y es lo que ha hecho que la universidad sea lo que es hoy. Se le da el crédito a los docentes de que la escuela se haya mantenido durante 5 años con todas las variaciones y se cree que su desempeño es el suficiente. En resumen, se tiene una opinión medio - positiva sobre el docente.

Conclusiones

La investigación realizada cumplió con el objetivo de identificar los riesgos psicosociales que son inherentes al proceso de trabajo y la jornada diaria del docente. En la conjunción de la metodología cuantitativa y cualitativa, sobresalen, la inseguridad, exigencias psicológicas y doble presencia; además la investigación logró conocer las estrategias y significados que estos actores suelen llevar a cabo para desempeñar su trabajo.

Se encontraron rubros que son meritorios de análisis en posteriores investigaciones; uno de los más importantes son los daños a la salud que son naturalizados e invisibilizado por los propios docentes. Principalmente, ponemos le acento en aquellos padecimientos vinculados a la dimensión psicosocial, es decir, que, como afecciones psicosociales que emergen dentro del complejo entramado material y subjetivo que el trabajador teje de manera cotidiana con el trabajo; se encuentran invisibilizado socialmente y naturalizados subjetivamente. La fatiga y la incertidumbre, el estrés permanente debido a la movilidad y la multiactividad del docente configuran riesgos psicosociales en las actuales condiciones laborales de los docentes de educación superior privada en la ciudad de Querétaro. La multiactividad está presente en casi todos los docentes entrevistados, cuya jornada de trabajo está saturada de actividades que posibilitan complementar los ingresos económicos ya que se enfrentan a la imposibilidad de desempeñarse únicamente en la docencia debido no sólo a que el pago por las clases es insuficiente sino a que la oferta de trabajo por horas frente a grupo es variable semestre a semestre y a que el trabajo por horas es una clara condición de subocupación.

Algunos hallazgos que se consideran urgentes en cuanto a proponer acciones en beneficio de los docentes de la educación superior privada. Por un lado, las exigencias psicológicas, la inseguridad y el trabajo activo y posibilidades de desarrollo a nivel de la institución y por otro lado, la doble presencia, la estima y los daños a la salud a nivel individual y social.

Como teoría se propone que el trabajo en la educación superior privada presenta características estructurales flexibles y precarias a partir de las cuales se

originan riesgos psicosociales específicos que afectan al docente e inciden en sus modos de valorar su trabajo. Este proceso de flexibilización y precarización se inserta en el amplio proceso de la privatización de la educación privada en México y a la explosión de la oferta educativa en el nivel superior en la ciudad e Querétaro como fue expuesto en la presente investigación.

Se reconstruyó una cronología de la oferta educativa superior privada en Querétaro en el periodo (1892 - 2016), que permitió identificar que la apertura de instituciones de educación superior privada sufre un proceso de expansión posterior a los años 90 y una aceleración a partir del año 2003. La oferta educativa se concentra en carreras del área económico-administrativa y humanidades y están ubicadas en la zona centro de la ciudad.

Se aplicaron 37 instrumentos ISTAS que mostraron que los principales riesgos psicosociales de trabajo y son:

- 1.- Exigencias psicológicas (68% nivel alto, 20% nivel medio, 12% nivel bajo),
- 2.- Trabajo activo y posibilidades de desarrollo (20% nivel alto, 12% nivel medio y 68% nivel bajo),
- 3.- Inseguridad laboral (56% nivel alto, 28% nivel medio y 16% nivel bajo),
- 4.- Apoyo social y calidad de liderazgo (9% nivel alto, 28% nivel medio y 63% nivel bajo),
- 5.- Doble presencia (64% nivel alto, 20% nivel medio y 16 nivel bajo) y
- 6.- La estima (definido como el tomarse en cuenta por parte de los jefes y compañeros) en 40% nivel alto, 24% nivel medio y 36% nivel bajo.

En este sentido, observamos la configuración de múltiples riesgos psicosociales que atraviesan desde la condición de exigencia, la inseguridad respecto a la permanencia en el puesto, y las escasas posibilidades de desarrollar una trayectoria laboral ascendente; así también, aspectos que refieren a la individualización de la labor docente debido a las escasas redes intersubjetivas en el trabajo, el cual se desempeña en un constante flujo en el espacio (ir de una institución a otra), en los niveles educativos (ir del bachillerato a la licenciatura o viceversa).

En cuanto a las entrevistas semi-estructuradas, se aplicaron 28, donde cobran relevancia temas como la importancia de la superación académica constante y el contar con la pasión (entendido como vocación docente) por el lado positivo, y la carencia de tiempo libre, incertidumbre al no contar con seguridad laboral,

dificultad de combinar el trabajo doméstico y el trabajo académico y la presencia de malestares físicos como estrés, dolor de cabeza, agotamiento y cansancio y malestares psicológicos como preocupaciones excesivas, estrés, inseguridad y depresión por el negativo. Una de las estrategias en docentes entrevistados es la multiactividad dentro del ámbito educativo y en la práctica profesional privada. Sus rutinas suelen ser de lunes a sábado, iniciando desde las 4:30 am, trabajan en otras dos o tres instituciones educativas del mismo o de otro nivel educativo, dependiendo de la disponibilidad ofrecida, asignan de 4 a 5 horas a dormir diariamente y no se programan actividades de tiempo libre como hacer deporte, leer o asistir al cine. Así, observamos las encrucijadas que enfrentan las y los docentes frente a los imperativos productivos desde una condición de multiactividad que trastoca la distribución del tiempo que es propio de la esfera de la reproducción social en la cual se reestablecen los equilibrios vitales y se recrea la subjetividad.

En la dimensión de los significados, existe un fuerte compromiso con la actividad docente a pesar de las condiciones laborales; se aprecia la implicación subjetiva con la práctica docente y con el acompañamiento o tutoría para el estudiante a pesar que sea considerada como desgastante en ciertos momentos. Sin embargo, la tutoría, no es una figura reconocida que sea remunerada económicamente; se trata de una exigencia implícita y una demanda propia del trabajo docente que es invisibilizada en materia salarial y de reconocimiento institucional. Destaca también que, los docentes consideran adecuadas sus condiciones de trabajo, ya que les permiten desarrollar su profesión, complementarla y eso los lleva a disfrutar más su día a día. Se empeñan por ser mejores docentes, y comparten el discurso de la pasión por la docencia y tratar de disfrutar su vida, viéndola de manera positiva, algunos sin hijos y algunos sin compromisos nupciales.

En este sentido, cabría cuestionarnos si la docencia ¿es un trabajo secundario para los entrevistados? O bien, complementario, en tanto es una secundaria fuente de ingresos. Puesto que desde la situación de multiactividad resulta complejo definir cuál es el empleo principal. Así también, resulta fundamental incluir al análisis la condición social de las y los docentes, ya que la experiencia de

incertidumbre es diferencial en función del rol familiar y el momento en el ciclo de vida. Tener o no tener hijos, vivir solo o en pareja; incide en las dinámicas de movilidad constante y los significados del trabajo. La rutina con mayores exigencias institucionales, se manifiestan en lo psicosomático, como el dolor de cabeza y estrés, combinados con el cansancio, agotamiento y las dificultades a nivel cognitivo, por lo que cobra relevancia su atención.

Se puede mencionar que los riesgos psicosociales en el trabajo encuentran un énfasis sobresaliente en los docentes del género femenino. Las características sociodemográficas de las docentes exponen la dificultad con la que afrontan los riesgos, como el tener pocos hijos y afrontar los cuestionamientos sobre esa condición, ganar poco dinero en comparación con los hombres, la constante e inevitable carga de trabajo doméstico, acompañada de sus exigencias familiares y culturales que inciden en la problemática y se manifiestan en los daños a la salud, como el dolor de cabeza, la tensión en los músculos y la sensación de cansancio y agotamiento.

Esta tendencia de la presencia de los riesgos psicosociales que se expone en la investigación, evidencia que hay problemáticas en la educación superior privada a las que no se les ha prestado atención en cuanto a mejora o calidad de vida para los docentes. Siguiendo una directriz desde la reforma educativa y lo referente a la educación, se ha tratado de consignar al docente sobre su propia responsabilidad de la calidad educativa, mientras que el alumno sólo es una pieza accesoria en éste modelo y la institución la que brinda la información y los medios sin necesidades de auto mejora como organización. Es preciso reflexionar sobre las condiciones en las que los docentes dan clases, ya que impactan tanto en su salud, como en su productividad con los estudiantes.

Se sugiere, como se menciona en los hallazgos, llevar a cabo intervención psicosocial desde un modelo tripartito, donde institución, docente y especialista procedan evaluación de los riesgos psicosociales, a través del método ISTAS21, donde se identifiquen de modo general los grupos de factores de riesgo psicosocial, a través de un proceso, que sigue las siguientes etapas: acuerdo y asignación de

grupo de trabajo, preparación de trabajo de campo, trabajo de campo, análisis de datos y presentación de informe de datos y retroalimentación sobre el estudio.

Igualmente, como recomendaciones a las instituciones, se propone mejorar los canales de comunicación jerárquica intra institucional, a través de la aplicación de un estudio de clima organizacional con el que pueda evaluar la situación de ambiente de trabajo, necesidades de capacitación y mejora continua, al mismo tiempo que ofrecer estrategias de oportunidades a los docentes, para hacerle frente a la inseguridad que todos los docentes buscan en su día a día, teniendo al mejor capital humano.

Para los docentes, se recomienda buscar alternativas de mejora de calidad de vida, ya sea agregando actividades propias de la esfera del cuidado de sí mismo que gane terreno a la naturalización de los riesgos psicosociales, a través de la mejora en su calidad de vida, Así también, es fundamental el trabajo a nivel grupal o individual, en el que el docente se sienta protegido y acompañado. La definición de un plan de vida y carrera será su mejor opción.

Respecto a las políticas de seguridad laboral, propugnar por el impulso al trabajo digno, donde se busque combatir la precariedad laboral, creando mecanismos de protección, aseguramiento. A nivel de la política educativa, es fundamental la promoción para las mejores condiciones laborales de las y los docentes de educación superior privada así como la regulación de sus condiciones de contratación y reconocimiento de todas las actividades que acompañan su práctica docente; sin dejar de lado la importancia de su crecimiento profesional propugnando por el desarrollo institucional y la regulación de la educación superior privada.

Bibliografía

- Aboites, H. (2001) *El Dilema. La educación superior mexicana al comienzo del siglo* México: UAM-UCLAT.
- Aboites, H. (2003). *Actores y políticas en la educación superior mexicana: las contradicciones del pacto de modernización empresarial.*
- Agencia Europea de Seguridad y Salud en el Trabajo (2000). *La estimación del coste del estrés y los riesgos psicosociales relacionados con el trabajo:* Observatorio Europeo de Riesgos, revisión bibliográfica, Luxemburgo. Obtenido en: <http://www.observatorio-rse.org.es/Publicaciones/GuiaCostes.pdf>
- Abarca, A.; Alpizar, F.; Rojas, C.; Sibaja, G. (2012). *Técnicas cualitativas de investigación.* Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Aldrete, M; González, J;, Preciado, M. (2008;). *Factores psicosociales laborales y el Síndrome de Burnout en docentes de enseñanza media básica (secundaria) de la zona metropolitana de Guadalajara, México.* Obtenido de <http://www.revistasaludpublica.uchile.cl/index.php/RCSP/article/download/1822/1725>.
- Álvarez, F; Conti, L; Valderrama, F; Moreno, O; Jiménez, I. (2006) *Salud Ocupacional.* Ecoe Editores, Bogotá, Colombia.
- ANUIES, (2000). *La Educación Superior hacia el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo.* México. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Ansoleaga, E. (2013). *Sintomatología depresiva y consumo riesgoso de alcohol en trabajadores expuestos a factores psicosociales laborales adversos: Un asunto pendiente en Salud Pública.* Tesis para optar al grado de Doctor, Escuela Salud Pública, Universidad de Chile, Santiago.
- Aranda, C., Pando, M., Velásquez, I., Acosta, M., & Pérez, R. M. B. (2003). *Síndrome de Burnout y factores psicosociales en el Trabajo, en estudiantes de postgrado del Departamento de Salud Pública de la Universidad de Guadalajara, México.* Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona, 30, 193-199.
- Avalos, B; Cavada, P; Pardo, M; Sotomayor, C. (2010). *La Profesión Docente: Temas y Discusiones en la Literatura Internacional.* Estudios Pedagógicos XXXVI, Nº 1: 235-263. Chile. Centro de Investigaciones Avanzadas en Educación, Universidad de Chile. 2010. Obtenido en <http://identidadocente.uc.cl/documentos/7-avalos-et-al-2010>

- Bevan, S; Quadrello, T; McGee, R; Mahdon, M; Vavrovsky, A; Barham L. (2009). *Fit for work? Musculoskeletal disorders in the European workforce*. Londres: The Work Foundation.
- Boada-Grau, J; Ficapal-Cusí, P. (2012). *Salud y trabajo. Los nuevos y emergentes riesgos psicosociales*. España. Editorial UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA (UOC).
- Boltvinik, J. (2000). "Fox: el reto de la pobreza", en *La Jornada* (México, D.F.) 7 de Julio.
- Canadian Diabetes Association. (2009). *An Economic Tsunami: The Cost of Diabetes in Canada 2009*. Canadian Diabetes Association, Toronto.
- Castells, M. (1997). *The Information Age: Economy, Society and Culture. Volume I: The Rise of the Network Society*. Madrid. Alianza Editorial.
- Cifras, P. (2014-2015). Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Obtenido de SEP: http://www.planeacion.sep.gob.mx/assets/images/principales_cifras/PRINCI PALESCIFRAS14_15.pdf
- Cnnexpansion. (2009). *Las 7 enfermedades laborales más comunes*. Obtenido en <http://expansion.mx/mi-carrera/2009/11/11/las-enfermedades-laborales-mas-comunes>.
- Colagiuri S, Colagiuri R, Conway B, Grainger D & Davey P. (2003). *DiabCost Australia: assessing the burden of Type 2 diabetes in Australia*. Canberra: Diabetes, Australia.
- Consortio Nacional de Recursos de Información Científica y Tecnológica. (CONRICYT), 2016. Obtenido en : <http://www.conricyt.mx.etechconricyt.idm.oclc.org/Buscador/Conricyttback/index.php?c=3&i=50>
- Coutrot, T. (2013). *Riesgos psicosociales y precariedad laboral: el caso francés*, , Buenos Aires, Argentina. Seminario organizado por la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP, el Ministerio de Trabajo de la Provincia de Buenos Aires y el CEIL del CONICET.
- Cox, T. & Griffiths, A. (1996). *The nature and measurement of work stress: theory and practice*. Londres. Evaluation of human work: a practical ergonomics methodology.
- Cuellar, G; Pérez, M, Robles, H; Montañez, J. (2011). *Diagnóstico de la rotación de profesores de educación primaria y análisis de las condiciones áulicas, personales y de contexto que lo propician*. México. Congreso COMIE.

- De Leonardo, P. (1983). *La educación superior privada en México*. México., UAG Y UAZ, Ed. Línea.
- Dejours, C. (1998). *El Factor Humano*. Buenos Aires: Ed. Lumen Humanitas.
- Dejours, C. (1990) *Trabajo y desgaste mental. Una contribución a la psicopatología del trabajo*, Área de Estudios e Investigaciones Laborales de la SECYT - CEIL/CONICET - CREDAL/CNRS - Facultad de Psicología UBA – Buenos Aires, Humanitas.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2005) *The Sage Handbook of Qualitative Research..* Londres, Inglaterra. Editorial Sage
- El Universal. (2016). *UAQ al borde de la quiebra por recorte al gasto rector*, Obtenido de El universal Queretaro:
<http://www.eluniversalqueretaro.mx/sociedad/25-10-2016/uaq-al-borde-de-la-quiebra-por-recorte-al-gasto-recto>
- Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSANUT), 2016. Obtenido de:
<http://ensanut.insp.mx/>
- Gollac, M. (2013) *Los riesgos psicosociales en el trabajo*, Seminario internacional, Ministerio de Trabajo de la Provincia de Buenos Aires. UNLP, CEIL.
- Gonzalbo, P. (1985) *El humanismo y la educación en la Nueva España*. México, SEP/El Caballito.
- González, L. (2002). *Acreditación de la educación superior en Chile y América Latina en Educación Superior Privada*, Phillip Altbach (coord.) México, Ed. CESU/UNAM.
- Greenberg, P, Kessler, R.C., Birnbaum, H.G., Leong, S.A., Lowe, S.W., Berglund, P.A. y Corey- Lisle, P.K., (2003) *The economic burden of depression in the United States: how did it change between 1990 and 2000?*, Journal of Clinical Psychology.
- Hamberger, L. y Lohr, J. (1984) *Stress and stress management: Research and applications*, Nueva York, USA. Editorial Springer
- Herman, W. (2013) *The economic costs of diabetes: is it time for a new treatment paradigm*, USA. Diabetes Care.
- INEGI. (2015). *Estadísticas a Propósito del ... día del maestro (15 de Mayo)*, Datos Nacionales. Obtenido de
<http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2015/maestro0.pdf>
- Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), 2003. Obtenido en
<https://www.itam.mx/>

- Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), 2002. Obtenido de <http://www.itesm.mx/wps/wcm/connect/Campus/MTY/Monterrey/>
- Instituto Universitario del Centro de México (UCEM) (2016). Obtenido de <http://sistemaucem.edu.mx/ventajas-de-estudiar-en-ucem/>
- Kanavos, P., Van den Aardweg y Schurer, W., (2012) *Diabetes expenditure, burden of disease and management in 5 EU countries*, Ed. LSE Health, Informe de la London School of Economics, Obtenido de: <http://www2.lse.ac.uk/LSEHealthAndSocialCare/research/LSEHealth/MTRG/LSEDiabetesReport26Jan2012.pdf>.
- Karasek, R. (1976). *The impact of the work environment on life outside the job*. Tesis doctoral, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, Massachusetts.
- Karasek, R. (1979) *Job demands, job decision latitude, and mental strain. Implication for job redesign*, Nueva York, Administrative Science Quarterly.
- Kent, R. y Ramírez, R. (2002) *La educación superior privada en México: crecimiento y diferenciación*, Educación superior privada, Philip Altbach (coord.), Mexico, CESU/UNAM.
- Laurell, A.C. (1993). *Para la investigación de sobre la salud de los trabajadores*. (Serie Paltext, Salud y sociedad 2000). N. 3. Washington, USA: Organización Panamericana de la Salud.
- Lajas, C.; Bellajdel, B.; Hernández, G.; Carmona, L.; Vargas, E. y Jover, J. (2003). *Costs and predictors of costs in rheumatoid arthritis: a prevalence-based study*, USA. Arthritis and Rheumatism, vol. 49, nº 1.
- Lamarra, N. (2014). *Universidade, sociedade e conhecimento reflexões para o debate*. Sorocaba, Brasil. Revista da Avaliação da Educação Superior, vol. 19, núm. 3, noviembre, 2014, pp. 663-687
- Larroyo, F. (1972). *Historia comparada de la educación en México*. Mexico, Ed. Porrúa.
- Levy, D. (1986). *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*. México. CESU/Miguel Ángel Porrúa.
- López, O., y Martínez S. (1989). *La relación salud-trabajo*. México. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Lundkvist, J., Kastäng, F. y Kobelt, G. (2008). *The burden of rheumatoid arthritis and access to treatment: Health burden and costs*. Suecia. *European Journal of Health Economics*, vol. 8, No 2, pp. 49-60.

- Maniadakis, N. and Gray, A. (2000). The economic burden of back pain in the UK, Londres, *Pain*, vol. 84, nº 1, pp. 95-103.
- Marqués, P. (2000). Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación. Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB, Argentina. Encontrado en: http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/docentes_funciones.pdf
- Martínez, M. (1997). Comportamiento humano: nuevos métodos de investigación. México, trillas.
- Moncada, S., Llorens, C. y Sánchez, E. (2005). *Factores psicosociales: la importancia de la organización del trabajo para la salud de las personas*. Barcelona, España. ISTAS.
- Muñoz Izquierdo, C. (1981). Socioeconomía de la educación privada y pública: el caso de México. México, D.F., México. *Revista latinoamericana de estudios educativos* 11, pp. 32.
- Neffa, J. (2015). *Los riesgos psicosociales en el trabajo: contribución a su estudio*. Buenos Aires, Argentina. Ceil Conicet.
- Noriega, M. (1993). *La investigación participante en la salud laboral. Avances y limitaciones a diez años de distancia*", México, Salud Problema, N. 22.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (1984). *Factores psicosociales en el trabajo: naturaleza, incidencia y prevención*. Ginebra, Suiza. Informe del Comité Mixto OIT/OMS.
- Hurrell, J., Murphy, L., Sauter, S., Levi, L. Salud Mental (1998). En: Jeanne Pager Stellman, directora. Ginebra; OIT. *Enciclopedia de Salud y Seguridad en el Trabajo*.
- Olivier Tellez, G. (2007). *Educación Superior Privada en México. Veinte años de expansión: 1982-2002*. México D.F. Ed. Mástextos, N. 29.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2006). *Informe sobre la salud en el mundo 2006 - Colaboremos por la salud*. Ginebra, Suiza. World Health Report.
- Ovejero, A. (2006). *Psicología del Trabajo en un mundo globalizado*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pando, M.; Castañeda, J.; Gregoris, M.; Aguila, A.; Ocampo, L.; Navarrete, R.M.; (2006). *Factores psicosociales y síndrome de burnout en docentes de la Universidad del Valle de Atemajac, Guadalajara, México*. Salud en Tabasco, vol. 12, núm. 3, septiembre-diciembre. Secretaría de Salud del Estado de Tabasco, Villahermosa, México.

- Rabadá, I. y Artazcoz, L. (2002). *Identificación de los factores de riesgo laboral en docentes: un estudio Delphi*. Barcelona, España. Obtenido de http://www.archivosdeprevencion.com/view_document.php?tpd=2&i=1291
- Rascón, & Caballero. (2013). *Riesgos psicosocial en el trabajo docente*. XVI Congreso Internacional sobre Innovaciones en Docencia e Investigación en Ciencias Económico Administrativas. Obtenido de <http://www.fca.uach.mx/apcam/2014/04/04/Ponencia%20130-UNISON-Navojoa.pdf>.
- Registro de Validez Oficial de Estudios RVOE (2000) *Acuerdo Número 279 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios del tipo superior*, en Diario Oficial de la Federación (México D.F.) 10 de Julio.
- Robles, M. (1988). *Educación y sociedad en la historia de México*. México, Siglo XXI.
- Servicio de Administración Tributaria, 2016. Obtenido en: http://www.sat.gob.mx/informacion_fiscal/tablas_indicadores/paginas/salarios_minimos.aspx
- Sidorova, K. (2007). *Ser docente: entre prestigio y precariedad. Condiciones laborales y estrategias de supervivencia en los docentes de una escuela de educación superior privada*. Trabajo presentado en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida, Yucatán, México. Obtenido de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178203534.pdf>
- Siegrist, J. (1996). *Crisis social y salud*. Göttingen, Alemania.
- Solana, F. (1982). *Tan lejos como llegue la educación*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Staples, A. (1987). *Educación: panacea del México independiente*. México, SEP/Caballito.
- Teran, & Botero. (2012). *Riesgos Psicosociales Intralaborales En Docencia*. Obtenido en <http://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/ripsicologia/article/download/250/218>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2005). *Condiciones de Trabajo y Salud Docente. Estudios de Casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Santiago de Chile, Chile. Imprenta Alfabeta Artes Gráficas.

- Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG) (2000). Obtenido de <http://www.uag.mx/>
- Universidad de las Américas Puebla (UDLA) (2004). Obtenido de <http://www.udlap.mx/inicio.aspx>
- Universidad Iberoamericana (UIA) (2003). Obtenido de <http://ibero.mx/>
- Universidad de Estudios Avanzados (UNEA) (2016). Obtenido de <http://www.unea.edu.mx/conocenos/>
- Universidad de Guadalajara (UG) (19 de abril de 2013). La educación privada superó en crecimiento a la pública. *Universia Mexico*. Pp. 1-2. Obtenido de <http://noticias.universia.net.mx/actualidad/noticia/2013/04/19/1018419/educacion-privada-supero-crecimiento-publica.html>
- Universidad Central de Querétaro (UNICEQ) (2016). Obtenido de <http://www.unea.edu.mx/conocenos/>
- Universidad La Salle, (2016). Obtenido de <http://www.lasalle.mx/somos-la-salle/>
- Vargas, L. (2004). *McDonalización de la Educación. Utopías frente al modelo global*. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito Federal, México. Reencuentro, núm. 41. Obtenido en: <http://www.redalyc.org/pdf/340/34004107.pdf>
- Zedillo, E. (1994). *Las políticas de bienestar* (México, Partido Revolucionario Institucional) Discursos de campaña, Serie Documentos.

Anexos

Anexo 1: Entrevista sobre el significado y valor del trabajo



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología
Maestría en Estudios Multidisciplinarios Sobre el Trabajo
Lic. José Carmen Martínez Ledesma
Entrevista sobre el significado y valor del trabajo



Entrevista sobre el significado y valor del trabajo

Objetivo: conocer los significados y modos de valorar el trabajo docente así como los riesgos que experimenta el trabajador docente de educación superior privada y sus estrategias personales para enfrentar dichos riesgos y exigencias de su jornada laboral.

Instrucciones: Responder de manera abierta y honesta las siguientes preguntas.

Duración: 55 minutos aproximadamente.

1. INFORMACION PERSONAL

a. ¿Qué me puedes decir de ti?

1. ¿Estado civil?
2. ¿Cuántos hijos tiene?
3. ¿Cuál es tu profesión?
4. ¿Años de escolaridad?
5. ¿Promedio de ingresos al mes?

6000 – 10000, 10000 – 15000, 15000 – 20000, 20000 - 25000

2. TRAYECTORIA Y EXPERIENCIA LABORAL

a. Antigüedad como docente

6. ¿Cuáles fueron los motivos que te llevaron a dedicarte a la docencia?
7. ¿Desde cuándo trabajas aquí?
8. Ocupación principal antes de éste trabajo
9. ¿Cuáles son tus perspectivas laborales?
10. ¿Estás satisfecho en la forma en que tu formación profesional se relaciona con tu desempeño laboral actual?

3. PROCESO DE TRABAJO

a. ¿Cómo es su trabajo ahora?

11. ¿En cuántas universidades trabajas?
12. ¿Qué actividades serían desgastantes, difíciles o injustas al trabajar como docente de universidad privada?
13. Háblame de tu relación con los estudiantes
14. ¿Qué exigencias enfrentas con tus estudiantes?
15. ¿Cómo permite tu trabajo que apliques tus habilidades y conocimientos?
16. ¿Entre lo monótono y lo variado cómo describes tu trabajo?
17. ¿Qué sentido tienen las actividades que llevas a cabo en tu trabajo?
18. ¿Sabes exactamente qué esperan de ti tus estudiantes en el trabajo?



Entrevista sobre el significado y valor del trabajo

19. ¿Sabes exactamente qué esperan de ti tus jefes en el trabajo?
20. ¿Por qué aceptaste las condiciones de trabajo que le ofrece ésta institución?

4. PROCESO DE TRABAJO: MEDIOS

a. Describe tu lugar de trabajo

21. ¿Qué equipo o instrumentos requieres para llevar a cabo tu actividad docente?
22. ¿Cómo describirías las condiciones ambientales de trabajo (ruido, espacio, ventilación, temperatura, iluminación...)?
23. ¿Consideras las instalaciones de la institución adecuadas para la docencia?

5. PROCESO DE TRABAJO: ORGANIZACIÓN DE TRABAJO

a. Cómo describirías la organización de tu trabajo docente

24. ¿Cómo se compaginan tus objetivos personales con los de la universidad?
25. ¿Cuáles son tus responsabilidades y autoridad como docente?
26. ¿Cómo se ha desarrollado la capacitación para el desarrollo de tus actividades docentes?
27. ¿Qué papel tiene tu conocimiento y/o experiencia en la remuneración de tus actividades? |
28. ¿Cómo es tu ritmo de trabajo?
29. ¿Qué piensas de llevarse trabajo a casa?
30. ¿Cómo es tu jornada de trabajo? Reconstruir en el siguiente esquema

HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SABADO	DOMINGO
05:00							
06:00							
07:00							
08:00							
09:00							
10:00							
11:00							
12:00							
13:00							
14:00							



Entrevista sobre el significado y valor del trabajo

15:00							
16:00							
17:00							
18:00							
19:00							
20:00							
21:00							
22:00							
23:00							
00:00							
01:00							

6. REPERCUSIONES EN LA SALUD DEL TRABAJADOR

a. ¿Cómo describirías tu estado de salud en estas últimas 4 semanas?

31. En general, dirías que tu salud es:
Excelente / muy buena / buena / regular / mala
32. ¿Qué haces cuando enfermas?
33. ¿De qué sueles enfermarte?
34. ¿Qué haces cuando un malestar complica tu trabajo?
35. ¿Cuál frase te parece cierta o falsa de las siguientes?:

Me pongo enfermo/a más fácilmente que otras personas.	CIERTO O FALSO
Estoy tan sano/a como cualquiera.	CIERTO O FALSO
Creo que mi salud va a empeorar.	CIERTO O FALSO
Mi salud es excelente.	CIERTO O FALSO

36. ¿En las últimas cuatro semanas has sentido o tenido dificultades de tipo psicológico (nerviosismo, baja moral, intranquilidad, desánimo, infelicidad, agobio)

b. ¿Cómo describirías tu estado de salud en estas últimas 4 semanas (desde el enfoque biológico)?

37. En las últimas cuatro semanas:

REACTIVO	SI	NO
¿Te has sentido lleno/a de vitalidad?		
¿Has tenido con mucha energía?		
¿Te has sentido agotado/a?		
¿Te has sentido cansado/a?		
¿Has tenido ánimos para estar con gente?		
¿Has podido dormir bien?		
¿Has estado irritable?		
¿Has sentido opresión o dolor en el pecho?		



Entrevista sobre el significado y valor del trabajo

¿Te ha faltado el aire?		
¿Has sentido tensión en los músculos?		
¿Has tenido dolor de cabeza?		
¿Has tenido problemas para concentrarte?		
¿Te ha costado tomar decisiones?		
¿Has tenido dificultades para acordarte de las cosas?		
¿Has tenido dificultades para pensar de forma clara?		

Anexo 2: Entrevista a personal administrativo sobre el trabajo docente.



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



Entrevista a personal administrativo sobre el trabajo docente

Objetivo: Conocer los retos y exigencias del trabajo docente y las estrategias institucionales en la organización y ambiente de trabajo.

Presentación

Soy José Carmen Martínez, licenciado en psicología del trabajo. Agradezco tu participación en esta investigación. La información que proporciones será tratada con estricto apego a la confidencialidad y protección de datos personales de las y los informantes. Estás en libertad de responder con franqueza y honestidad y si alguna pregunta te resulta incómoda, puedes no contestar. Te pido, de manera respetuosa, silenciar tu celular durante el desarrollo de la entrevista.

DATOS SOBRE INSTITUCION

1. Actividad a la que se dedica
2. Sector al que pertenece
3. Certificación en calidad
4. Jornada laboral: (turno matutino, vespertino, sabatino, mixto, etc.)
5. Plantilla

DATOS PERSONALES

1. Edad
2. Puesto de trabajo
3. ¿Estado civil?
4. ¿Número de hijos?
5. ¿Cuál es tu profesión?
6. ¿Años de escolaridad?

PREGUNTAS

1. ¿Existe algún perfil ideal del docente de educación superior privada?
2. ¿Cómo se contrata a los docentes?
3. ¿Considera que hay libertad de los docentes para decidir cómo hacer su trabajo?
4. ¿Existen actividades o mecanismos institucionales a través de los cuales el docente pueda hacer llegar sus sugerencias u opiniones?
5. ¿Cómo se organiza el trabajo de los docentes?
6. ¿Cómo es el ritmo de trabajo de los docentes de esta institución?, ¿Pueden tener el control de su propio ritmo de trabajo?
7. ¿El docente dispone de la información y de los medios necesarios para hacer su trabajo?
8. Desde su puesto de trabajo, ¿observa usted algunos riesgos y/o exigencias que los docentes experimentan como trabajadores? ¿Como cuáles?
9. Ante la incorporación de nuevos docentes, ¿se les informa de los riesgos generales y específicos del puesto?
10. ¿Cómo procede el docente cuando necesita ayuda y/o tiene cualquier otra duda, ¿a quién acude?
11. ¿Hay conflictos entre los docentes? ¿cómo busca la institución tener un buen ambiente de trabajo?
12. Las situaciones de conflictividad entre docentes, ¿se intentan solucionar de manera abierta y clara?
13. ¿Cómo describiría el ambiente de trabajo, en relación con los docentes?
14. ¿Cómo es la relación del personal administrativo con el personal docente?
15. ¿Cómo se recuperan las horas de clases no impartidas?



16. ¿Existen incentivos, reconocimientos u otros motivantes para el docente por su trabajo?
17. ¿Existe la formación de academias o grupos de trabajo docente?
18. ¿Existen formas de evaluación y autoevaluación docente por parte de la institución?
19. ¿Cómo se involucran los docentes en la organización de actividades institucionales?
20. ¿Cuál es el estado actual de ausentismo de los docentes?
21. ¿El docente recibe información suficiente sobre los resultados de su trabajo?
22. Ante la incorporación de nuevas tecnologías, y/o nuevos métodos de trabajo, ¿se capacita al docente para adaptarlo a esas nuevas situaciones?
23. ¿Cuáles han sido los motivos de las bajas de docentes?
24. ¿Cómo percibe usted la integración grupal entre los docentes?
25. ¿Qué hace la institución cuando un docente se reporta enfermo o con malestar?
26. ¿De qué manera la institución se preocupa por la salud de los docentes?
27. ¿Cómo considera el estado de salud de los docentes?
28. ¿Cuál sería su opinión respecto de los docentes en la institución?

Anexo 3. Cuestionario de riesgos psicosociales (ISTAS)

<i>Información sociodemográfica del participante</i>									
El Lic. José C. Martínez le informa que es responsable de la recolección y tratamiento de los datos personales, en los términos de la Ley Federal de Protección de Datos Personales en Posesión de los Particulares.									
Investigación sobre la percepción del trabajo del docente									
1.- Edad	_____								
2.- Lugar de nacimiento	_____								
3.- Género	Masculino	_____			Femenino	_____			
4.- Último nivel educativo alcanzado	_____								
5.- Cuántas personas viven con usted?		1	2	3	4	5 más			
6.- Tiene hijos?		1	2	3	4	5 más			
7.- Su vivienda es:		Propia			Paga renta		Familiar		
8.- Uso del tiempo libre	_____								
9.- Años de radicar en Querétaro	_____								
10.- Tiene título y cedula profesional?		Título		SI	NO				
		cedula		SI	NO				
11.- Cuenta con AFORE		SI	NO						
12.- Cuenta con seguridad social		IMSS	ISSSTE	SS (SEGURO POPULAR)					

Cuestionario de Evaluación de Riesgos Psicosociales en el Trabajo PSQ CAT21 COPSOQ

Nombre: _____

Edad: _____

Instrucciones: Por favor, lee detenidamente todas las preguntas y elige, con sinceridad para cada una de ellas, la respuesta que consideres más adecuada.

<i>APARTADO 1</i>						SIEMPRE	MUCHAS VECES	A VECES	SOLO ALGUNA VEZ	NUNCA
1.- ¿Tienes que trabajar muy rápido?						4	3	2	1	0
2.- ¿La distribución de actividades es irregular y provoca que se te acumule el trabajo?						4	3	2	1	0
3.- ¿Tienes tiempo de llevar al día tu trabajo?						0	1	2	3	4
4.- ¿Te cuesta olvidar los problemas del trabajo?						4	3	2	1	0
5.- ¿Tu trabajo, en general, es desgastador emocionalmente?						4	3	2	1	0
6.- ¿Tu trabajo requiere que disimules tus emociones?						4	3	2	1	0
SUMA LOS NUMEROS DE TUS RESPUESTAS DE LAS PREGUNTAS 1 A 6										
<i>APARTADO 2</i>						SIEMPRE	MUCHAS VECES	A VECES	SOLO ALGUNA VEZ	NUNCA
7.- ¿Tienes influencia sobre la cantidad de trabajo que se te asigna?						4	3	2	1	0
8.- ¿Se tiene en cuenta tu opinión cuando se te asignan las actividades?						4	3	2	1	0
9.- ¿Tienes influencia sobre el orden en el que realizas las actividades?						4	3	2	1	0
10.- ¿Puedes decidir cuándo hacer un descanso?						4	3	2	1	0
11.- Si hay algun asunto personal o familiar, ¿puedes dejar tu puesto de trabajo al menos una hora, sin tener que pedir un permiso especial?						4	3	2	1	0
12.- ¿Tu trabajo requiere que tengas iniciativa?						4	3	2	1	0
13.- ¿Tu trabajo permite que aprendas cosas nuevas?						4	3	2	1	0
14.- ¿Te sientes comprometido/a con tu profesión?						4	3	2	1	0
15.- ¿Tienen sentido tus actividades?						4	3	2	1	0
16.- ¿Hablas con entusiasmo de tu escuela a otras personas?						4	3	2	1	0
SUMA LOS NUMEROS DE TUS RESPUESTAS DE LAS PREGUNTAS 7 A 16										

APARTADO 3					
<i>En estos momentos ¿estás preocupado por...</i>					
	SIEMPRE	MUCHAS VECES	A VECES	SOLO ALGUNA VEZ	NUNCA
17.- ...lo difícil que sería encontrar otro empleo en el caso de que te quedaras desempleado/a?	4	3	2	1	0
18.- ...si te cambian las tareas contra tu voluntad?	4	3	2	1	0
19.- ... si te cambian el pago (que no te lo actualicen, que te lo bajen, que te paguen en especie, etc.)?	4	3	2	1	0
20.- ...si te cambian el horario (en horas y/o días de la semana) contra tu voluntad?	4	3	2	1	0
SUMA LOS NUMEROS DE TUS RESPUESTAS DE LAS PREGUNTAS 17 A 20					
APARTADO 4					
	SIEMPRE	MUCHAS VECES	A VECES	SOLO ALGUNA VEZ	NUNCA
21.- ¿Sabes exactamente qué margen de autonomía tienes en tu trabajo?	4	3	2	1	0
22.- ¿Sabes exactamente qué actividades son de tu responsabilidad?	4	3	2	1	0
23.- En tu escuela ¿te informan con suficiente antelación de los cambios que pueden afectar tu futuro?	4	3	2	1	0
24.- ¿Recibes toda la información necesaria para hacer bien tu trabajo?	4	3	2	1	0
25.- ¿Recibes ayuda y apoyo de tus compañeros/as?	4	3	2	1	0
26.- ¿Recibes ayuda y apoyo de tu superior inmediato/a?	4	3	2	1	0
27.- ¿Tu lugar de trabajo se encuentra lejos del de tus compañeros/as?	0	1	2	3	4
28.- En tu escuela, ¿sientes que formas parte de un grupo?	4	3	2	1	0
29.- ¿Tus jefes inmediatos planifican bien el trabajo?	4	3	2	1	0
30.- ¿Tus jefes inmediatos se comunican bien con los docentes?	4	3	2	1	0
SUMA LOS NUMEROS DE TUS RESPUESTAS DE LAS PREGUNTAS 21 A 30					

Este apartado está diseñado para personas trabajadoras que conviven con alguien (pareja, hijos, padres...). Si vives solo o sola no respondas, pasa directamente al apartado 6.

APARTADO 5		RESPUESTA
<i>Por favor, elige UNA SOLA RESPUESTA para cada una de las siguientes preguntas:</i>		
31.- ¿Qué parte del trabajo familiar y doméstico haces?		
Soy el/la responsable principal y hago la mayor parte de las tareas familiares y domésticas.	4	
Hago aproximadamente la mitad de las tareas familiares y domésticas.	3	
Hago más o menos una cuarta parte de las tareas familiares y domésticas.	2	
Sólo hago tareas puntuales.	1	
No hago ninguna o casi ninguna de estas tareas.	0	

	SIEMPRE	MUCHAS VECES	A VECES	SOLO ALGUNA VEZ	NUNCA
32.- Si faltas algún día a casa, ¿el quehacer se queda sin realizar?	4	3	2	1	0
33.- Cuando estás en la escuela, ¿piensas en las actividades domésticas y/o familiares?	4	3	2	1	0
34.- ¿Hay momentos en que necesitarías estar en la escuela y en casa a la vez?	4	3	2	1	0

SUMA LOS NUMEROS DE TUS RESPUESTAS DE LAS PREGUNTAS 31 A 34

APARTADO 6		SIEMPRE	MUCHAS VECES	A VECES	SOLO ALGUNA VEZ	NUNCA
35.- Mis superiores me dan el reconocimiento que merezco		4	3	2	1	0
36.- En las situaciones difíciles del trabajo recibo el apoyo necesario		4	3	2	1	0
37.- En el trabajo me tratan injustamente		0	1	2	3	4
38.- Si pienso en todo el trabajo y el esfuerzo que he realizado, el reconocimiento que recibo en mi trabajo me parece adecuado.		4	3	2	1	0

SUMA LOS NUMEROS DE TUS RESPUESTAS DE LAS PREGUNTAS 35 A 38

Muchas gracias por tu participación

Anexo 4. Clave de respuestas Cuestionario de riesgos psicosociales (ISTAS)

TABLA P6					
APARTADO	DIMENSION PSICOSOCIAL	PUNTUACION	PUNTUACIONES PARA LA POBLACIÓN OCUPADA DE REFERENCIA		
			VERDE	AMARILLO	ROJO
1	Exigencias psicológicas		De 0 a 7	De 8 a 10	De 11 a 24
2	Trabajo activo y posibilidades de desarrollo (influencia, desarrollo de habilidades, control de los tiempos)		De 40 a 26	De 25 a 21	De 20 a 0
3	Inseguridad		De 0 a 1	De 2 a 5	De 6 a 16
4	Apoyo social y calidad de liderazgo		De 40 a 29	De 28 a 24	De 23 a 0
5	Doble presencia		De 0 a 3	De 4 a 6	De 7 a 16
6	Estima		De 16 a 13	De 12 a 11	De 10 a 0

Anexo 5. Tipología de Instituciones de educación superior privada en la ciudad de Querétaro, hasta diciembre del 2016. Elaboración propia.

INSTITUCION DE EDUCACION SUPERIOR PRIVADA	CREACION	OFERTA EDUCATIVA	REVOE	UBICACIÓN	Llegada a Qro	N. Docentes 2015-2016
Conservatorio De Música "José Guadalupe Velázquez"	1892	Licenciatura	SI	Querétaro	1892	22
Universidad Marista de Querétaro (UMQ)	1945	Licenciatura	SI	Querétaro	1945	208
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM)	1952	Bachillerato	SI	Querétaro	1974	469
Universidad Cuauhtémoc (UCQ)	1978	Licenciatura	SI	Querétaro	1978	190
Universidad del Valle de México (UVM)	1960	Preparatoria	NA	Querétaro	1988	534
Instituto de Profesionalización (Especialización Judicial)	1994	Otra	NA	Querétaro	1994	29
Felva Mosso	1995	Licenciatura	SI	Querétaro	1995	9
Liceo Estudios Superiores	1973	Licenciatura	SI	Querétaro	1998	48
Centro de Estudios en Ciencias de la Comunicación	1981	Licenciatura	SI	Querétaro	1999	NA
Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional Cinestav, S. C.	1961	Maestría	NA	Querétaro	2000	NA
Instituto de Rehabilitación de Querétaro	2002	Tsu	SI	Querétaro	2002	6
Universidad de Londres	1981	Licenciatura	SI	Querétaro	2003	169
Centro de Estudios Superiores del Bajío (CESBA)	1993	Licenciatura	SI	Querétaro	2003	167
Consorcio Universitario del Golfo de México	2003	Bachillerato	SI	Corregidora	2003	29
Instituto de Estudios Superiores ISIMA	1997	Bachillerato	NA	Querétaro	2004	52
Instituto Tecnológico de La Construcción (ITC)	NA	Licenciatura	NA	Querétaro	2004	30
Centro de Estudios en Posgrado en Salud Mental (CEPESAM)	2004	Maestría	ALGUNAS	Querétaro	2004	6
Escuela Libre de Negocios	NA	Licenciatura	SI	Querétaro	2005	NA
Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA)	1962	Licenciatura	ALGUNAS	Querétaro	2005	378
Atenas Estudios Superiores	2005	Licenciatura	ALGUNAS	Querétaro	2005	94
Colegio Universitario de Humanidades (CUDH)	NA	Licenciatura	Inc. a la UAQ	Querétaro	2005	47
Colegio Universitario de la Santa Cruz	NA	Licenciatura	SI	Querétaro	2005	21
Instituto Superior de Estudios para la Familia (ISEF)	1981	Maestría	SI	Querétaro	2006	NA
Universidad Anáhuac Querétaro	1964	Licenciatura	SI	Querétaro	2006	534
Universidad Tec Milenio	2002	Licenciatura	SI	Corregidora	2007	93
Instituto Gastronómico de Estudios Superiores (IGES)	2007	Licenciatura	ALGUNAS	Querétaro	2007	20
Centro Educativo Grupo CEDVA o Centro Universitario Internacional de México (CUIM)	1973	Bachillerato	NA	Querétaro	2008	41
Universidad de León	1989	Licenciatura	ALGUNAS	Querétaro	2008	34
Music City Collage	2007	Tsu	SI	Querétaro	2008	10

Centro de Estudios de las Ciencias Educativas	NA	Licenciatura	SI	Corregidora	2009	NA
Escuela Bancaria y Comercial (EBC)	1929	Licenciatura	SI	Corregidora	2009	123
Universidad Corregidora de Querétaro	1996	Bachillerato	SI	Corregidora	2009	35
Universidad del Desarrollo Profesional (UNIDEP)	2003	Bachillerato	NA	Corregidora	2009	34
Instituto Culinario de Querétaro (ICUQ)	NA	Licenciatura	SI	Querétaro	2009	8
Centro de Investigación Social Avanzada (CISAV)	NA	Maestría	SI	Querétaro	2009	4
Instituto Vía Vestire	NA	Licenciatura	SI	Querétaro	2010	NA
Universidad de Estudios Avanzados (UNEA)	2008	Bachillerato	NA	Querétaro	2010	260
CENTRO DE ESTUDIOS INTERNACIONAL DE QUERETARO (Universidad Internacional de Querétaro (UNIQ))	NA	Licenciatura	SI	Querétaro	2010	123
Instituto Interamericano de Ciencias de La Salud (INICISA)	NA	Licenciatura	ALGUNAS	Querétaro	2010	76
Colegio de Formación Gourmet Edén	NA	Licenciatura	SI	Querétaro	2010	9
Universidad Contemporánea de Querétaro	2010	Licenciatura	SI	El Marqués	2011	126
Centro de Estudios de Actualización en Derecho	NA	Maestría	SI	Querétaro	2011	20
Universidad Interglobal	NA	Licenciatura	SI	Querétaro	2012	NA
Instituto Universitario del Centro de México (UCEM)	1992	Licenciatura	ALGUNAS	Querétaro	2012	184
Universidad Central de Querétaro (UNICEQ)	2007	Licenciatura	SI	Querétaro	2012	132
Centro de Estudios Odontológicos de Querétaro	NA	Especialidad	SI	Querétaro	2014	23
Instituto La Paz de Qro	NA	Licenciatura	NA	Querétaro	2015	18
Universidad Latinoamericana (ULA)	NA	Licenciatura	SI	Querétaro	2015	11
Universidad Vasco de Quiroga (UVAQ)	1979	Licenciatura	SI	Querétaro	2016	NA
Colegio Nacional de Integración Profesional SC CONAIP	2016	Licenciatura	NA	Querétaro	2016	NA
Instituto Humanista de Psicoterapia Gestalt de Querétaro S.C.	1988	Maestría	SI	Corregidora	2016	20
María Peregrina Aguilar Rivas (Escuela Privada de Arte)	NA	Licenciatura	NA	Corregidora	NA	NA
Centro de Estudios e Investigación Sobre la Familia IFAC	NA	Maestría	NA	Querétaro	NA	NA
CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE ESPECIALIDADES DE SALUD Y HUMANIDADES	NA	Licenciatura	NA	Querétaro	NA	NA
Instituto Mexicano de Educación Superior y Alta Dirección (IMESAD)	NA	Licenciatura	NA	Querétaro	NA	NA
Universidad Interamericana del Norte (UIN)	NA	Licenciatura	NA	Querétaro	NA	NA

Anexo 6. Directorio de escuelas en el estado con datos estadísticos de USEBEQ, 2015-2016.

UNIDAD DE SERVICIOS PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA EN EL ESTADO DE QUERÉTARO						
SUBCOORDINACIÓN DE GESTIÓN ADMINISTRATIVA						
DIRECCIÓN DE PLANEACIÓN EDUCATIVA						
DEPARTAMENTO DE ESTADÍSTICA						
DIRECTORIO TOTAL DE ESCUELAS EN EL ESTADO CON DATOS ESTADÍSTICOS, INICIO DE CICLO ESCOLAR 2015-2016						
EDUCACIÓN INICIAL, ESPECIAL, BÁSICA, MEDIA SUPERIOR (ESCOLARIZADO) Y SUPERIOR						
Nota: En el caso de educación superior se refiere al total de la institución y algunas instituciones cuentan con servicio en distintos municipios						
MUNICIPIO	SOSTENIMIENTO Y SER	NOMBRE	DOCENTES			
			Total	Hombres	Mujeres	
N_MUNICIPI	N_NIVEL	N_CLAVECCT	DOC_TOT	DOCH	DOCM	
1249	(CORREGIDORA SUPERIOR PARTICULAR	INSTITUTO HUMANISTA DE PSICOTERAPIA GESTALT	20	8	12	
1250	(CORREGIDORA SUPERIOR PARTICULAR	UNIVERSIDAD DEL GOLFO DE MEXICO, CAMPUS QUERETARO	29	20	9	
1251	(CORREGIDORA SUPERIOR PARTICULAR	UNIVERSIDAD TEC MILENIO QUERETARO	93	35	58	
1252	(CORREGIDORA SUPERIOR PARTICULAR	UNIVERSIDAD DEL DESARROLLO PROFESIONAL PLANTEL QUERETARO	34	13	21	
1253	(CORREGIDORA SUPERIOR PARTICULAR	ESCUELA BANCARIA Y COMERCIAL CAMPUS QUERETARO	123	59	64	
1254	(CORREGIDORA SUPERIOR PARTICULAR	UNIVERSIDAD CORREGIDORA DE QUERETARO	35	23	12	
1914	(EL MARQUES SUPERIOR PARTICULAR	UNIVERSIDAD ANAHUAC	534	339	195	
3355	(QUERETARO SUPERIOR PARTICULAR	UNIVERSIDAD CONTEMPORANEA MONDRAGON	126	76	50	
3358	(QUERETARO SUPERIOR PARTICULAR	LICEO ESTUDIOS SUPERIORES	48	32	16	
3359	(QUERETARO SUPERIOR PARTICULAR	CENTRO DE ESTUDIOS ODONTOLOGICOS DE QUERETARO	23	14	9	
3364	(QUERETARO SUPERIOR PARTICULAR	UNIVERSIDAD MARISTA DE QUERETARO, A. C.	208	127	81	
3366	(QUERETARO SUPERIOR PARTICULAR	ESCUELA NORMAL QUERETANA	19	4	15	
3368	(QUERETARO SUPERIOR PARTICULAR	INSTITUTO LA PAZ DE QUERETARO, A. C.	18	4	14	
3369	(QUERETARO SUPERIOR PARTICULAR	NORMAL NOCTURNA MIXTA 5 DE MAYO	13	7	6	
3370	(QUERETARO SUPERIOR PARTICULAR	CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES DEL BAJIO CAMPUS QUERETARO	167	93	74	
3371	(QUERETARO SUPERIOR PARTICULAR	INSTITUTO GASTRONOMICO DE ESTUDIOS SUPERIORES, S. C.	20	9	11	
3373	(QUERETARO SUPERIOR PARTICULAR	UNIVERSIDAD DE ESTUDIOS AVANZADOS, CAMPUS QUERETARO	260	160	100	
3374	(QUERETARO SUPERIOR PARTICULAR	UNIVERSIDAD DE LONDRES	169	93	76	
3377	(QUERETARO SUPERIOR PARTICULAR	FELVA MOSSO	9	0	9	
3378	(QUERETARO SUPERIOR PARTICULAR	INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES ISIMA PLANTEL QUERETARO	52	30	22	
3379	(QUERETARO SUPERIOR PARTICULAR	CENTRO DE ESTUDIOS DE LAS CIENCIAS EDUCATIVAS S. C.	18	10	8	
3380	(QUERETARO SUPERIOR PARTICULAR	INSTITUTO DE REHABILITACION DE QUERETARO	6	2	4	
3381	(QUERETARO SUPERIOR PARTICULAR	MUSIC CITY COLLEGE	10	8	2	
3382	(QUERETARO SUPERIOR PARTICULAR	INSTITUTO TECNOLOGICO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY "UNIDAD QUERETARO"	469	273	196	
3383	(QUERETARO SUPERIOR PARTICULAR	CONSERVATORIO DE MUSICA "JOSE GUADALUPE VELAZQUEZ"	22	15	7	
3384	(QUERETARO SUPERIOR PARTICULAR	INSTITUTO GUSTAVO ADOLFO BECQUER, A. C.	25	17	8	
3385	(QUERETARO SUPERIOR PARTICULAR	INSTITUTO TECNOLOGICO DE LA CONSTRUCCION	30	24	6	
3386	(QUERETARO SUPERIOR PARTICULAR	INSTITUTO CULINARIO DE QUERETARO	8	7	1	
3387	(QUERETARO SUPERIOR PARTICULAR	CENTRO DE ESTUDIOS DE POSGRADO EN SALUD MENTAL CEPESAM	6	3	3	
3388	(QUERETARO SUPERIOR PARTICULAR	UNIVERSIDAD DE LEON	34	22	12	
3389	(QUERETARO SUPERIOR PARTICULAR	COLEGIO UNIVERSITARIO DE LA SANTA CRUZ	21	13	8	
3390	(QUERETARO SUPERIOR PARTICULAR	CENTRO DE INVESTIGACION SOCIAL AVANZADA	4	3	1	
3391	(QUERETARO SUPERIOR PARTICULAR	ATENAS, ESTUDIOS SUPERIORES	86	32	54	
3392	(QUERETARO SUPERIOR PARTICULAR	CENTRO UNIVERSITARIO INTERNACIONAL DE MEXICO, CAMPUS QUERETARO	13	9	4	
3393	(QUERETARO SUPERIOR PARTICULAR	CENTRO DE ESTUDIOS INTERNACIONAL DE QUERETARO	123	72	51	
3394	(QUERETARO SUPERIOR PARTICULAR	COLEGIO UNIVERSITARIO DE HUMANIDADES	47	30	17	
3395	(QUERETARO SUPERIOR PARTICULAR	CENTRO DE ESTUDIOS DE ACTUALIZACION EN DERECHO	20	12	8	
3396	(QUERETARO SUPERIOR PARTICULAR	COLEGIO DE FORMACION GOURMET EDEN	9	3	6	
3397	(QUERETARO SUPERIOR PARTICULAR	UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MEXICO	534	319	215	
3399	(QUERETARO SUPERIOR PARTICULAR	CENTRO UNIVERSITARIO INTERNACIONAL DE MEXICO CAMPUS QUERETARO II	14	7	7	
3400	(QUERETARO SUPERIOR PARTICULAR	INSTITUTO INTERAMERICANO DE CIENCIAS DE LA SALUD	76	22	54	
3401	(QUERETARO SUPERIOR PARTICULAR	UNIVERSIDAD CENTRAL DE QUERETARO	132	44	88	
3402	(QUERETARO SUPERIOR PARTICULAR	INSTITUTO UNIVERSITARIO DEL CENTRO DE MEXICO CAMPUS QUERETARO	184	82	102	
3403	(QUERETARO SUPERIOR PARTICULAR	UNIVERSIDAD DEL VALLE DE ATEMAJAC PLANTEL QUERETARO	378	80	298	
3404	(QUERETARO SUPERIOR PARTICULAR	CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE QUERETARO A. C.	30	18	12	
3405	(QUERETARO SUPERIOR PARTICULAR	UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA, CAMPUS EJECUTIVO QUERETARO	11	4	7	
3407	(QUERETARO SUPERIOR PARTICULAR	ATENAS ESTUDIOS SUPERIORES	6	2	4	
3408	(QUERETARO SUPERIOR PARTICULAR	UNIVERSIDAD CUAUHEMOC, A. C.	190	93	97	
4142			4506	2372	2134	

Anexo 7. Surgimiento de las instituciones de educación superior privada en Querétaro. Elaboración propia

Año de surgimiento en Querétaro	Cantidad	Institución de educación superior privada
1882	1	Conservatorio De Música "José Guadalupe Velázquez"
1945	1	Universidad Marista de Querétaro (UMQ)
1970 - 1979	2	<ul style="list-style-type: none"> • Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) • Universidad Cuauhtémoc (UCQ)
1980 - 1989	1	Universidad del Valle de México (UVM)
1990 – 1999	4	<ul style="list-style-type: none"> • Instituto de Profesionalización (Especialización Judicial) • Felva Mosso • Liceo Estudios Superiores • Centro de Estudios en Ciencias de la Comunicación
2000 - 2004	7	<ul style="list-style-type: none"> • Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional Cinestav, S. C. Instituto de Rehabilitación de Querétaro • Universidad de Londres • Centro de Estudios Superiores del Bajío (CESBA) • Consorcio Universitario del Golfo de México • Instituto de Estudios Superiores ISIMA • Centro de Estudios en Posgrado en Salud Mental (CEPESAM) • Instituto Tecnológico de La Construcción (ITC)
2005 - 2009	18	<ul style="list-style-type: none"> • Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA) • Atenas Estudios Superiores • Escuela Libre de Negocios • Colegio Universitario de Humanidades (CUDH) • Colegio Universitario de la Santa Cruz • Universidad Anáhuac Querétaro • Instituto Superior de Estudios para la Familia (ISEF) • Universidad Tec Milenio • Instituto Gastronómico de Estudios Superiores (IGES) • Centro Educativo Grupo CEDVA ó Centro Universitario Internacional de México (CUIM) • Universidad de León • Music City Collage • Escuela Bancaria y Comercial (EBC) • Universidad Corregidora de Querétaro • Universidad del Desarrollo Profesional (UNIDEP) • Centro de Estudios de las Ciencias Educativas • Instituto Culinario de Querétaro (ICUQ) • Centro de Investigación Social Avanzada (CISAV)
2010 - 2014	11	<ul style="list-style-type: none"> • Universidad de Estudios Avanzados (UNEA) • Instituto Vía Vestire • CENTRO DE ESTUDIOS INTERNACIONAL DE QUERETARO (Universidad Internacional de Querétaro (UNIQ)) • Instituto Interamericano de Ciencias de La Salud (INICISA) • Colegio de Formación Gourmet Edén • Universidad Contemporánea de Querétaro • Centro de Estudios de Actualización en Derecho • Instituto Universitario del Centro de México (UCEM) • Universidad Central de Querétaro (UNICEQ) • Universidad Interglobal • Centro de Estudios Odontológicos de Querétaro
2015 - Hoy	5	<ul style="list-style-type: none"> • Instituto La Paz de Qro • Universidad Latinoamericana (ULA) • Universidad Vasco de Quiroga (UVAQ) • Instituto Humanista de Psicoterapia Gestalt de Querétaro S.C. • Colegio Nacional de Integración Profesional SC CONAIP

Anexo 8. Factores de riesgo

Factores de riesgo (Álvarez et al., 2006)

Factor de riesgo	Tipo de riesgo
Físicos	Ruido Vibraciones Presiones anormales Temperaturas extremas Iluminación Radiaciones ionizantes (Rayos X) Radiaciones no ionizantes (soldadura)
Químicos	Gases Vapores Aerosoles sólidos (Polvo y humos) Humos metálicos Polvo orgánico Polvo inorgánico Aerosoles líquidos (Niebla, neblina) Material particulado Líquidos (químicos)
Biológicos	Virus Bacterias Hongos Parásitos
Ergonómicos	Posturas inadecuadas Sobre-esfuerzo físico Diseño del puesto de trabajo
Psicosociales	Trabajo monótono Trabajo bajo presión Jornada laboral extensa, entre muchos más
Eléctricos	Alta tensión Baja tensión Electricidad estática
Mecánicos	Mecanismos en movimiento Proyección de partículas (esmeril, sierra, pulidora) Herramientas manuales
Locativos	Superficies de trabajo Sistemas de almacenamiento Organización del área Estructuras Instalaciones Espacio de trabajo

Anexo 9. Oferta educativa de la Universidad Central de Querétaro (UNICEQ) 2016.

Oferta educativa de la Universidad Central de Querétaro (UNICEQ) 2016

Licenciaturas	RVOE
Licenciatura en administración de empresas	20150347/2015-07-03/federal
Licenciatura en mercadotecnia y publicidad	20122631/2012-11-07/federal
Licenciatura en comercio internacional y aduanas	20122626/2012-11-07/federal
Licenciatura en derecho	20122628/2012-11-07/federal
Licenciatura en derecho (mixta)	20122629/2012-11-07/federal
Licenciatura en criminología	20122627/2012-11-07/federal
Licenciatura en pedagogía	20122633/2012-11-07/federal
Licenciatura en pedagogía (mixta)	20122644/2012-11-14/federal
Licenciatura en psicología	20122634/2012-11-07/federal
Licenciatura en psicología (mixta)	20122643/2012-11-14/federal

Anexo 10. Oferta educativa del Instituto Universitario del Centro de México (UCEM) 2016.

Oferta educativa del Instituto Universitario del Centro de México (UCEM) 2016.

OFERTA EDUCATIVA	RVOE
Bachillerato	NA
Licenciatura en Administración	20122842/2012-11-26/federal
Licenciatura en Arquitectura	NA
Licenciatura en Ciencias de la Comunicación	20140157/2014-05-21/federal
Licenciatura en Contaduría	20122843/2012-11-26/federal
Licenciatura en Criminología	20130130/2013-02-15/federal
Licenciatura en Derecho	20122848/2012-11-26/federal
Licenciatura en Enfermería.	NA
Licenciatura en Ingeniería Industrial	NA
Licenciatura en Ingeniería Mecánica Automotriz	NA
Licenciatura en Mercadotecnia	NA
Licenciatura en Negocios Internacionales	NA
Licenciatura en Pedagogía	20122844/2012-11-26/federal
Licenciatura en Psicología Clínica	20122845/2012-11-26/federal
Licenciatura en Psicología Educativa	20122846/2012-11-26/federal
Licenciatura en Psicología Organizacional	NA
Licenciatura en Psicología Social	20122847/2012-11-26/federal
Licenciatura en Trabajo Social	20130179/2013-02-28/federal
Licenciatura en Tecnologías de la Información	NA
Maestría en Administración	20140158/2014-05-21/federal
Maestría en Educación	20122849/2012-11-26/federal
Maestría en Juicios Orales	NA
Maestría en Terapia Familiar	NA
Doctorado en Educación	NA

Anexo 11. Diagnóstico de fuentes, instrumento ISTAS21.

Diagnóstico de fuentes, instrumento ISTAS21. Elaboración propia, 2017

N	Institución	Fecha de aplicación
1	UNICEQ	martes, 28 de marzo de 2017
2	UNICEQ	martes, 28 de marzo de 2017
3	UNICEQ	martes, 28 de marzo de 2017
4	UNICEQ	martes, 28 de marzo de 2017
5	UNICEQ	martes, 28 de marzo de 2017
6	UNICEQ	miércoles, 29 de marzo de 2017
7	UNICEQ	miércoles, 29 de marzo de 2017
8	UNICEQ	jueves, 30 de marzo de 2017
9	UNICEQ	jueves, 30 de marzo de 2017
10	UNICEQ	viernes, 31 de marzo de 2017
11	UNICEQ	sábado, 1 de abril de 2017
12	UNICEQ	sábado, 1 de abril de 2017
13	UNICEQ	sábado, 1 de abril de 2017
14	UNICEQ	martes, 4 de abril de 2017
15	UNICEQ	martes, 4 de abril de 2017
16	UNICEQ	miércoles, 5 de abril de 2017
17	UNICEQ	miércoles, 5 de abril de 2017
18	UNICEQ	miércoles, 5 de abril de 2017
19	UNICEQ	miércoles, 5 de abril de 2017
20	UNICEQ	jueves, 6 de abril de 2017
21	UNICEQ	viernes, 7 de abril de 2017
22	UNICEQ	viernes, 7 de abril de 2017
23	UNICEQ	sábado, 8 de abril de 2017
24	UNICEQ	sábado, 8 de abril de 2017
25	UCEM	lunes, 22 de mayo de 2017
26	UCEM	lunes, 22 de mayo de 2017
27	UCEM	lunes, 22 de mayo de 2017
28	UCEM	lunes, 22 de mayo de 2017
29	UCEM	lunes, 22 de mayo de 2017
30	UCEM	martes, 23 de mayo de 2017
31	UCEM	martes, 23 de mayo de 2017

32	UCEM	martes, 23 de mayo de 2017
33	UCEM	miércoles, 24 de mayo de 2017
34	UCEM	miércoles, 24 de mayo de 2017
35	UCEM	jueves, 25 de mayo de 2017
36	UCEM	viernes, 26 de mayo de 2017
37	UCEM	viernes, 26 de mayo de 2017

Anexo 12. Diagnóstico de fuentes, entrevistas a docentes y personal administrativo.

Diagnóstico de fuentes, Entrevistas a docentes y personal administrativo. Elaboración propia, 2017

N	INSTITUCIÓN	FECHA DE APLICACIÓN	DURACIÓN DE APLICACIÓN	INSTRUMENTO APLICADO	TIPO DE INFORMANTE
1	UNICEQ	Jueves, 16 de marzo de 2017	54'43"	Entrevista Docente	Docente
2	UNICEQ	martes, 28 de marzo de 2017	29'58"	Entrevista docente	Docente
3	UNICEQ	martes, 28 de marzo de 2017	50'41"	Entrevista docente	Docente
4	UNICEQ	jueves, 30 de marzo de 2017	33'32"	Entrevista docente	Docente
5	UNICEQ	lunes, 3 de abril de 2017	10'39"	Entrevista admin.	Personal admin
6	UNICEQ	lunes, 3 de abril de 2017	15'40'	Entrevista admin	Personal admin
7	UNICEQ	lunes, 3 de abril de 2017	24'22"	Entrevista docente	Docente
8	UNICEQ	martes, 4 de abril de 2017	25'17"	Entrevista docente	Docente
9	UNICEQ	martes, 4 de abril de 2017	40'31"	Entrevista docente	Docente
10	UNICEQ	martes, 4 de abril de 2017	36'54"	Entrevista admin	Personal admin
11	UNICEQ	miércoles, 5 de abril de 2017	22'11"	Entrevista docente	Docente
12	UNICEQ	miércoles, 5 de abril de 2017	36'37"	Entrevista docente	Docente
13	UNICEQ	jueves, 6 de abril de 2017	29'09"	Entrevista docente	Docente
14	UNICEQ	jueves, 6 de abril de 2017	40'56"	Entrevista docente	Docente
15	UNICEQ	jueves, 6 de abril de 2017	27'30"	Entrevista admin	Personal admin
16	UNICEQ	viernes, 7 de abril de 2017	34'39"	Entrevista docente	Docente
17	UNICEQ	viernes, 7 de abril de 2017	43'51"	Entrevista docente	Docente
18	UNICEQ	viernes, 7 de abril de 2017	36'22"	Entrevista docente	Docente
19	UNICEQ	viernes, 7 de abril de 2017	27'32"	Entrevista docente	Docente

20	UNICEQ	sábado, 8 de abril de 2017	35'01"	Entrevista docente	Docente
21	UNICEQ	sábado, 8 de abril de 2017	41'38"	Entrevista admin	Personal admin
22	UCEM	martes, 23 de mayo de 2017	30'07"	Entrevista docente	Docente
23	UCEM	martes, 23 de mayo de 2017	45'21"	Entrevista docente	Docente
24	UCEM	jueves, 25 de mayo de 2017	25'57"	Entrevista docente	Docente
25	UCEM	jueves, 25 de mayo de 2017	25'20"	Entrevista docente	Docente
26	UCEM	viernes, 26 de mayo de 2017	33'27"	Entrevista docente	Docente
27	UCEM	Lunes, 29 de mayo de 2017	25'02"	Entrevista docente	Docente
28	UCEM	Miércoles, 31 de mayo de 2017	25'21"	Entrevista docente	Docente

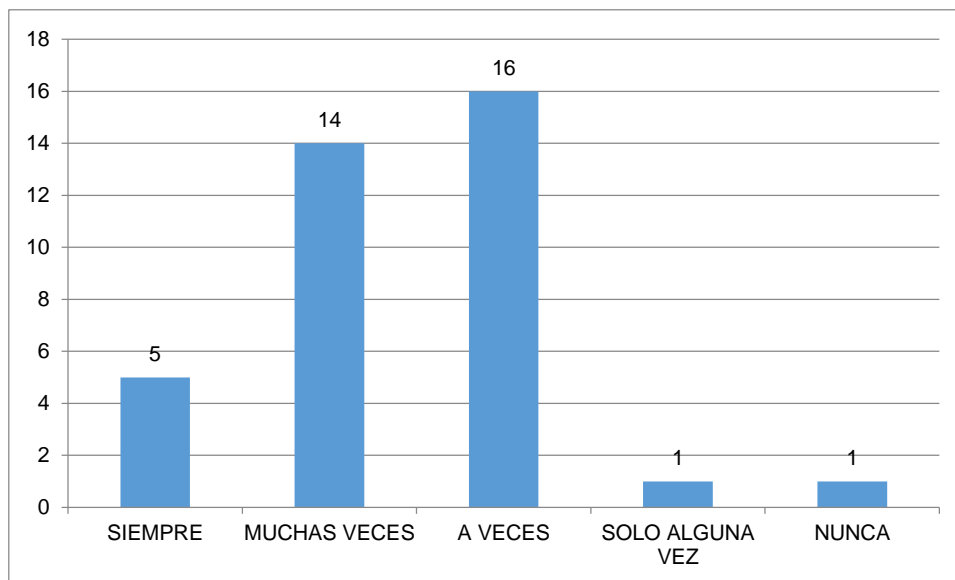
Anexo 13. Aplicación de entrevistas semiestructuradas y entrevista al personal administrativo en Escuela 1 y Escuela 2

Aplicación de entrevistas semiestructuradas y entrevista al personal administrativo en Escuela 1 y Escuela 2. Elaboración propia, 2017

N	INSTITUCIÓN	FECHA DE APLICACIÓN	DURACIÓN	INSTRUMENTO APLICADO	TIPO DE INFORMANTE
1	ESCUELA 1	jueves, 16 de marzo de 2017	54'43"	Entrevista docente	Docente
2	ESCUELA 1	martes, 28 de marzo de 2017	29'58"	Entrevista docente	Docente
3	ESCUELA 1	martes, 28 de marzo de 2017	50'41"	Entrevista docente	Docente
4	ESCUELA 1	jueves, 30 de marzo de 2017	33'32"	Entrevista docente	Docente
5	ESCUELA 1	lunes, 3 de abril de 2017	10'39"	Entrevista personal administrativo	Personal administrativo
6	ESCUELA 1	lunes, 3 de abril de 2017	15'40'	Entrevista personal administrativo	Personal administrativo
7	ESCUELA 1	lunes, 3 de abril de 2017	24'22"	Entrevista docente	Docente
8	ESCUELA 1	martes, 4 de abril de 2017	25'17"	Entrevista docente	Docente
9	ESCUELA 1	martes, 4 de abril de 2017	40'31"	Entrevista docente	Docente
10	ESCUELA 1	martes, 4 de abril de 2017	36'54"	Entrevista personal administrativo	Personal administrativo
11	ESCUELA 1	miércoles, 5 de abril de 2017	22'11"	Entrevista docente	Docente
12	ESCUELA 1	miércoles, 5 de abril de 2017	36'37"	Entrevista docente	Docente
13	ESCUELA 1	jueves, 6 de abril de 2017	29'09"	Entrevista docente	Docente
14	ESCUELA 1	jueves, 6 de abril de 2017	40'56"	Entrevista docente	Docente
15	ESCUELA 1	jueves, 6 de abril de 2017	27'30"	Entrevista personal administrativo	Personal administrativo
16	ESCUELA 1	viernes, 7 de abril de 2017	34'39"	Entrevista docente	Docente
17	ESCUELA 1	viernes, 7 de abril de 2017	43'51"	Entrevista docente	Docente
18	ESCUELA 1	viernes, 7 de abril de 2017	36'22"	Entrevista docente	Docente
19	ESCUELA 1	viernes, 7 de abril de 2017	27'32"	Entrevista docente	Docente
20	ESCUELA 1	sábado, 8 de abril de 2017	35'01"	Entrevista docente	Docente
21	ESCUELA 1	sábado, 8 de abril de 2017	41'38"	Entrevista personal administrativo	Personal administrativo
22	ESCUELA 2	martes, 23 de mayo de 2017	30'07"	Entrevista docente	Docente
23	ESCUELA 2	martes, 23 de mayo de 2017	45'21"	Entrevista docente	Docente
24	ESCUELA 2	jueves, 25 de mayo de 2017	25'57"	Entrevista docente	Docente
25	ESCUELA 2	jueves, 25 de mayo de 2017	25'20"	Entrevista docente	Docente
26	ESCUELA 2	viernes, 26 de mayo de 2017	33'27"	Entrevista docente	Docente
27	ESCUELA 2	lunes 29 de mayo de 2017	25'02"	Entrevista docente	Docente
28	ESCUELA 2	miercoles, 31 de mayo de 2017	25'21"	Entrevista docente	Docente

Anexo 14. Graficas de riesgos psicosociales
Apartado 1. Exigencias psicológicas

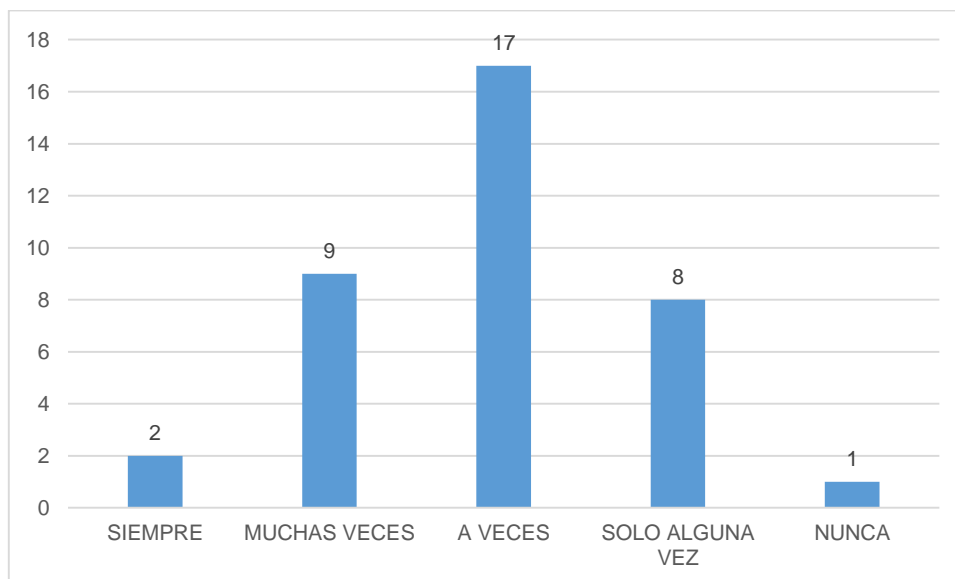
Tabla 32. Pregunta 1.- ¿Tienes que trabajar muy rápido?



Elaboración propia, 2017

En esta tabla se puede observar que 16 docentes contestaron “a veces”, 14 docentes “muchas veces”, 5 docentes “siempre”, 1 docente “alguna vez” y 1 docente “nunca”.

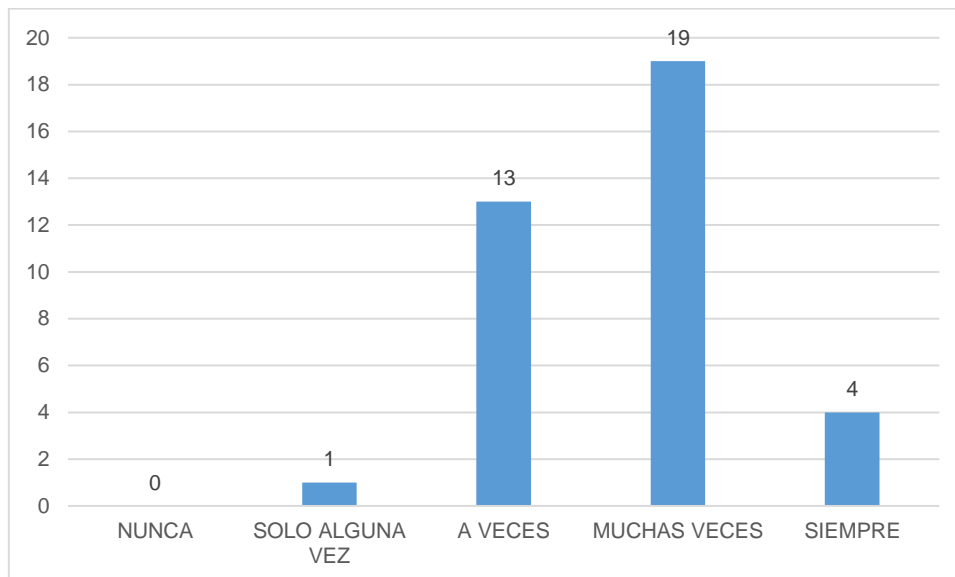
Tabla 33. Pregunta 2.- ¿La distribución de actividades es irregular y provoca que se te acumule el trabajo?



Elaboración propia, 2017

En esta tabla se puede observar que 17 docentes contestaron “a veces”, 9 docentes “muchas veces”, 2 docentes “siempre”, 8 docentes “alguna vez” y 1 docente “nunca”.

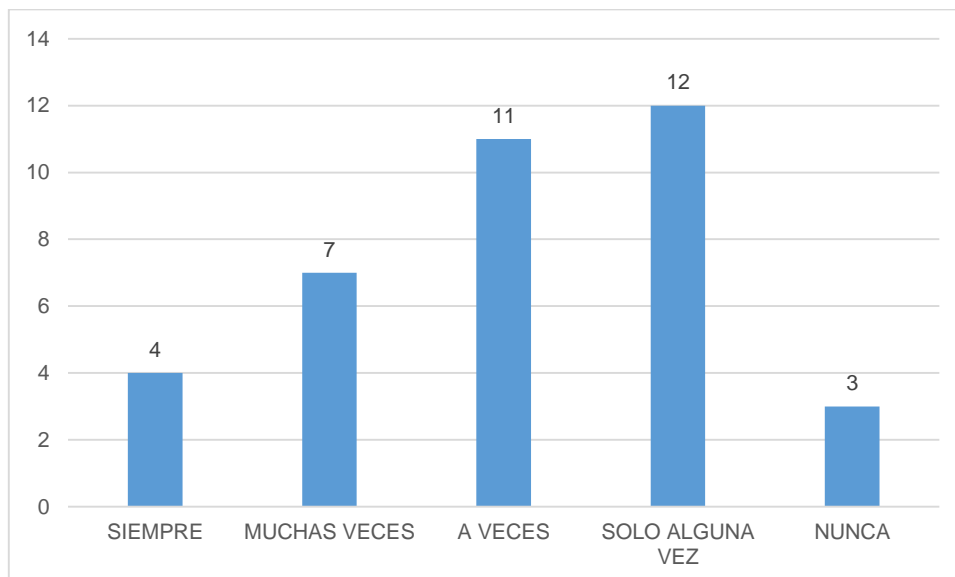
Tabla 34. Pregunta 3.- ¿Tienes tiempo de llevar al día tu trabajo?



Elaboración propia, 2017

En esta tabla se puede observar que 19 docentes contestaron “muchas veces”, 13 docentes “a veces”, 4 docentes “siempre”, 1 docente “sólo alguna vez” y 1 docente “nunca”.

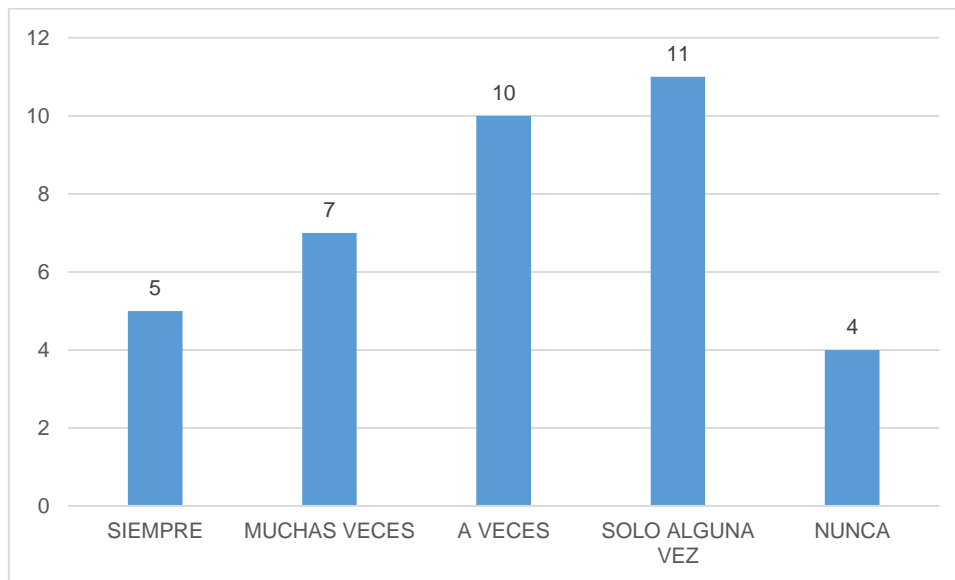
Tabla 35. Pregunta 4.- ¿Tienes tiempo de llevar al día tu trabajo?



Elaboración propia, 2017

En esta tabla se puede observar que 12 docentes contestaron “solo alguna vez”, 11 docentes “a veces”, 7 docentes “muchas veces”, 4 docentes “siempre” y 3 docentes “nunca”.

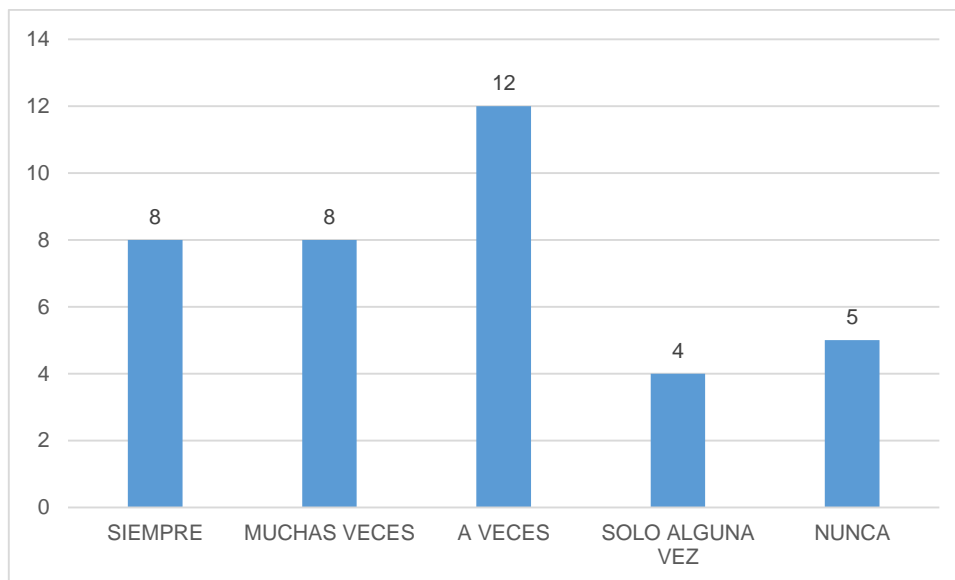
Tabla 36. Pregunta 5.- ¿Tienes tiempo de llevar al día tu trabajo?



Elaboración propia, 2017

En esta tabla se puede observar que 11 docentes contestaron “solo alguna vez”, 10 docentes “a veces”, 7 docentes “muchas veces”, 5 docentes “siempre” y 4 docentes “nunca”.

Tabla 37. Pregunta 6.- ¿Tu trabajo requiere que disimules tus emociones?

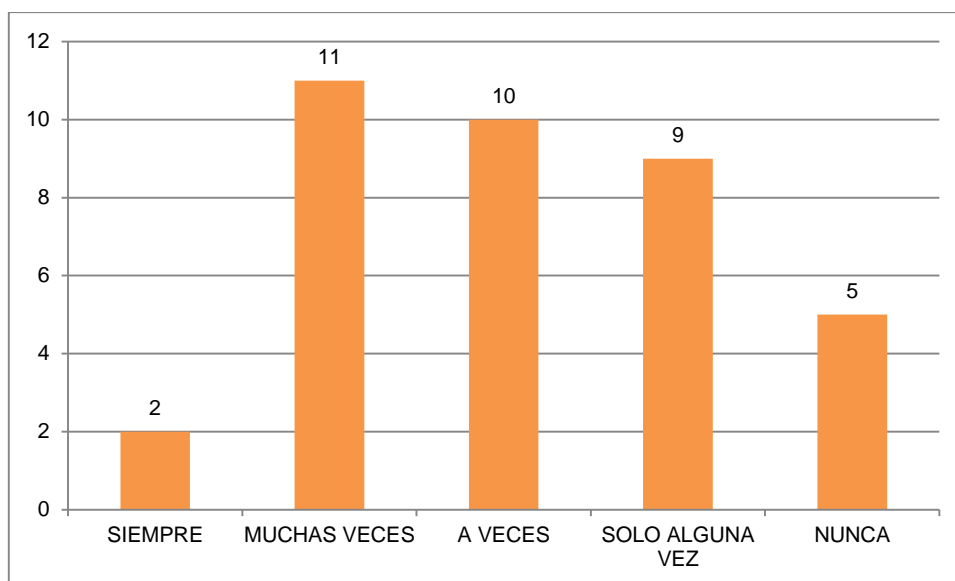


Elaboración propia, 2017

En esta tabla se puede observar que 12 docentes contestaron “a veces”, 8 docentes “siempre”, 8 docentes “muchas veces”, 5 docentes “nunca” y 4 docentes “sólo alguna vez”.

Apartado 2. Trabajo activo y posibilidades de desarrollo (influencia, desarrollo de habilidades, control de los tiempos)

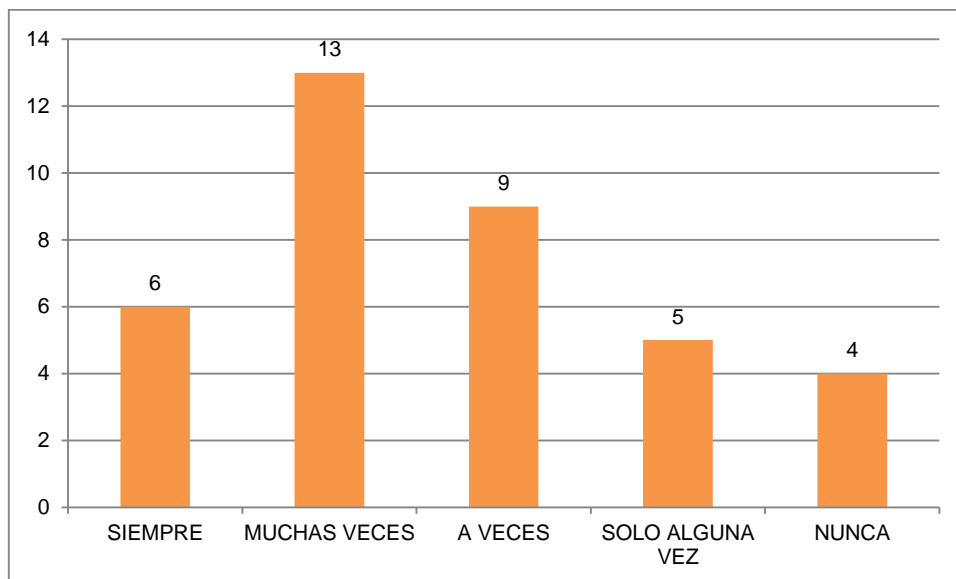
Tabla 38. Pregunta 7.- ¿Tienes influencia sobre la cantidad de trabajo que se te asigna?



Elaboración propia, 2017

En esta tabla se puede observar que 11 docentes contestaron “muchas veces”, 10 docentes “a veces”, 9 docentes “solo alguna vez”, 5 docentes “nunca” y 2 docentes “siempre”.

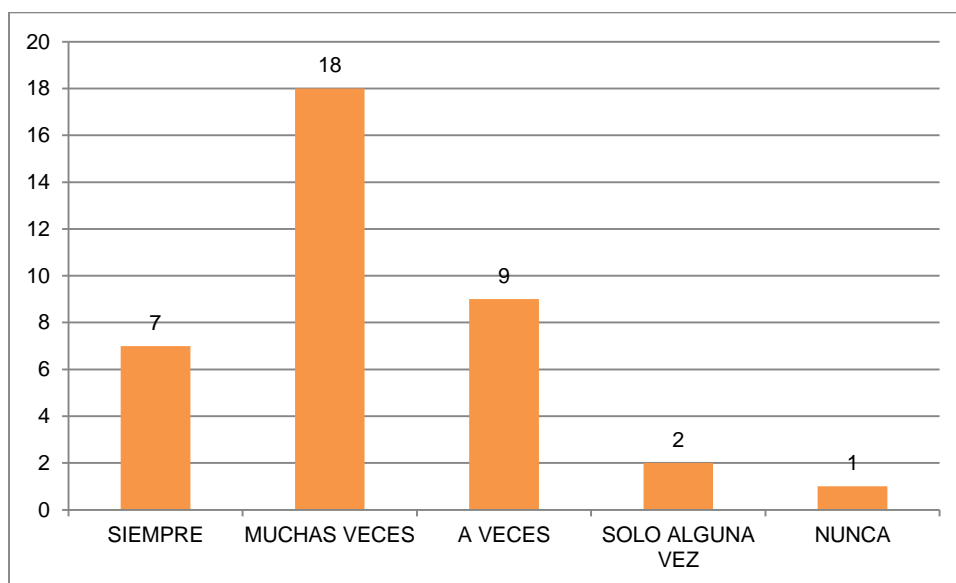
Tabla 39. Pregunta 8.- ¿Se tiene en cuenta tu opinión cuando se te asignan las actividades?



Elaboración propia, 2017

En esta tabla se puede observar que 11 docentes contestaron “muchas veces”, 10 docentes “a veces”, 9 docentes “solo alguna vez”, 5 docentes “nunca” y 2 docentes “siempre”.

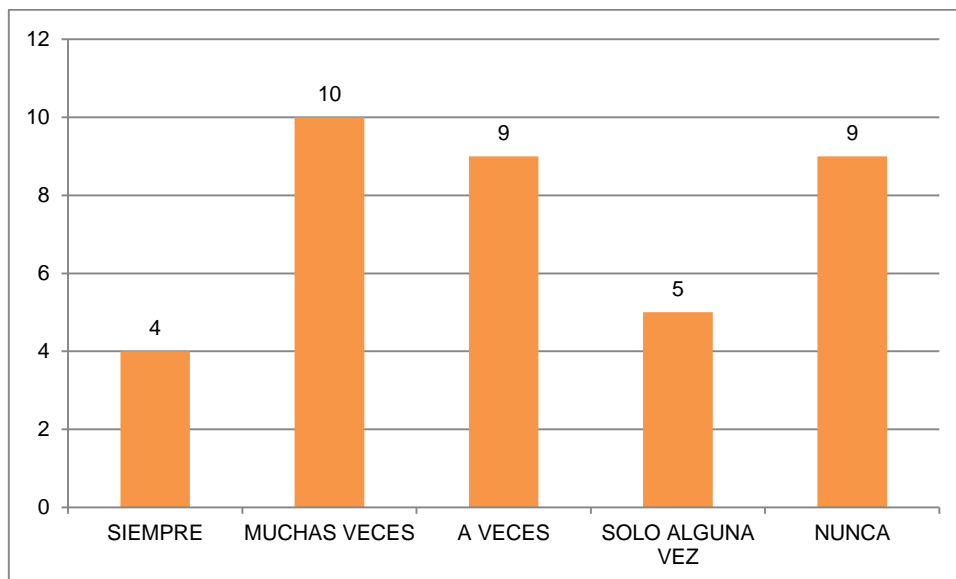
Tabla 40. Pregunta 9.- ¿Tienes influencia sobre el orden en el que realizas las actividades?



Elaboración propia, 2017

En esta tabla se puede observar que 18 docentes contestaron “muchas veces”, 9 docentes “a veces”, 7 docentes “siempre”, 2 docentes “solo alguna vez” y 1 docente “nunca”.

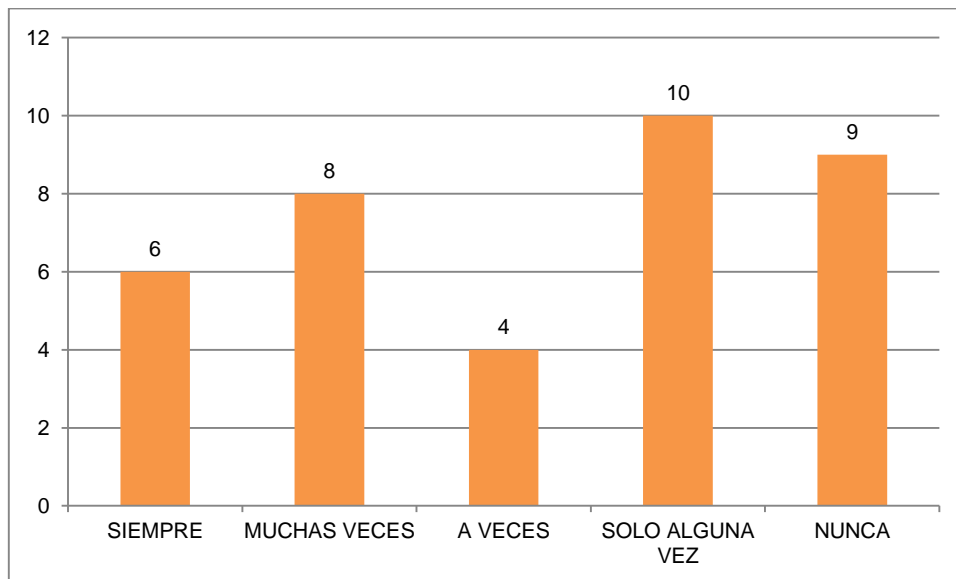
Tabla 41. Pregunta 10.- ¿Puedes decidir cuándo hacer un descanso?



Elaboración propia, 2017

En esta tabla se puede observar que 10 docentes contestaron “muchas veces”, 9 docentes “nunca”, 9 docentes “a veces”, 5 docentes “solo alguna vez” y 4 docentes “nunca”.

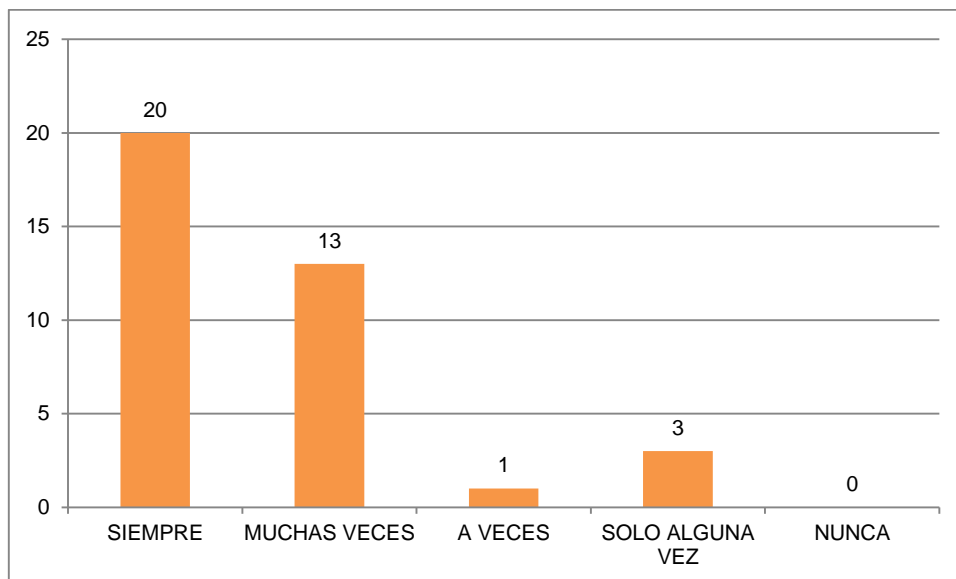
Tabla 42. Pregunta 11.- Si hay algún asunto personal o familiar, ¿puedes dejar tu puesto de trabajo al menos una hora, sin tener que pedir un permiso especial?



Elaboración propia, 2017

En esta tabla se puede observar que 10 docentes contestaron “solo alguna vez”, 9 docentes “nunca”, 8 docentes “muchas veces”, 6 docentes “siempre” y 4 docentes “a veces”.

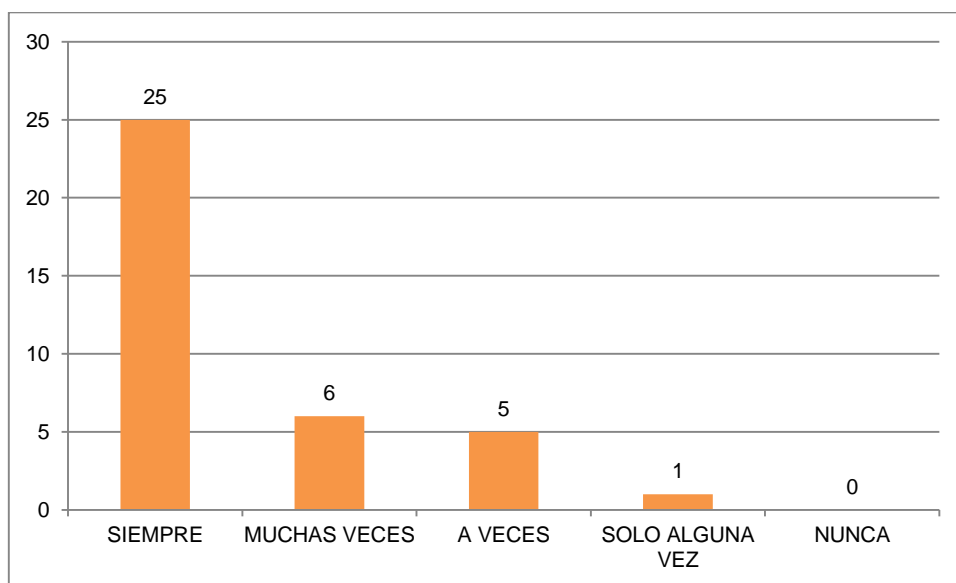
Tabla 43. Pregunta 12.- ¿Tu trabajo requiere que tengas iniciativa?



Elaboración propia, 2017

En esta tabla se puede observar que 20 docentes contestaron “siempre”, 13 docentes “muchas veces”, 3 docentes “solo alguna vez”, 1 docente “a veces” y 0 docentes “nunca”.

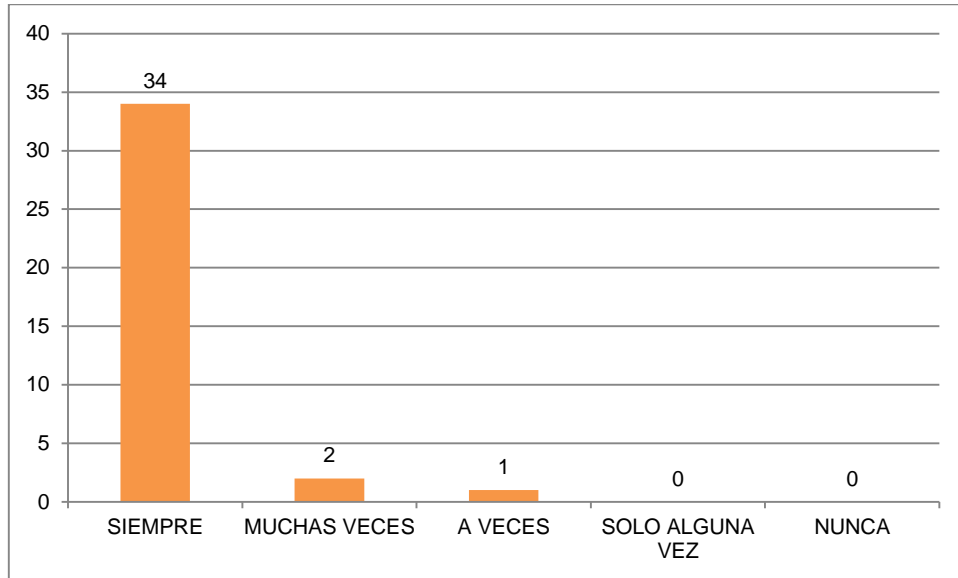
Tabla 44. Tabla 44. Pregunta 13.- ¿Tu trabajo permite que aprendas cosas nuevas?



Elaboración propia, 2017

En esta tabla se puede observar que 25 docentes contestaron “siempre”, 6 docentes “muchas veces”, 5 docentes “a veces”, 1 docente “a veces” y 0 docentes “nunca”.

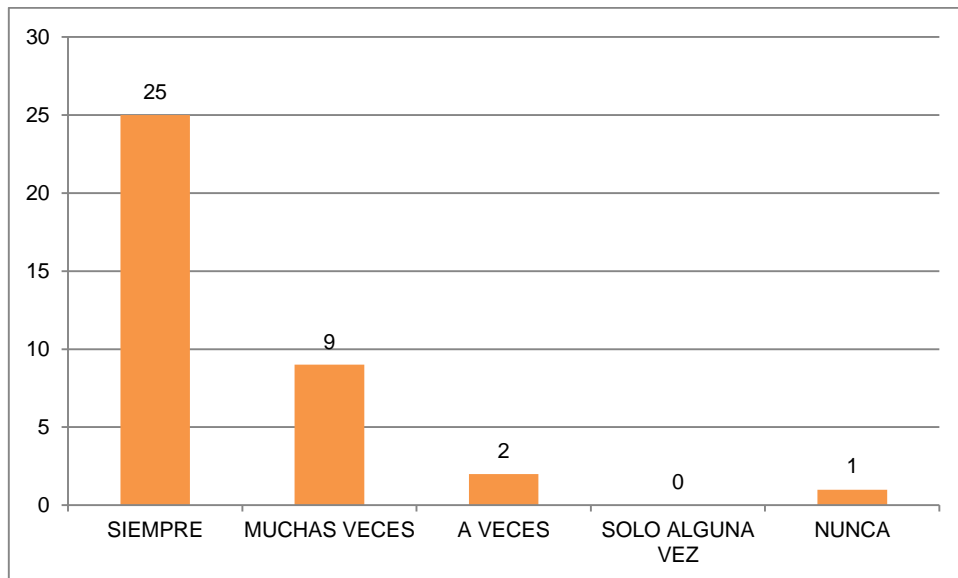
Tabla 45. Pregunta 14.- ¿Te sientes comprometido/a con tu profesión?



Elaboración propia, 2017

En esta tabla se puede observar que 34 docentes contestaron “siempre”, 2 docentes “muchas veces”, 1 docente “a veces”, 1 docente “solo alguna vez” y 0 docentes “nunca”.

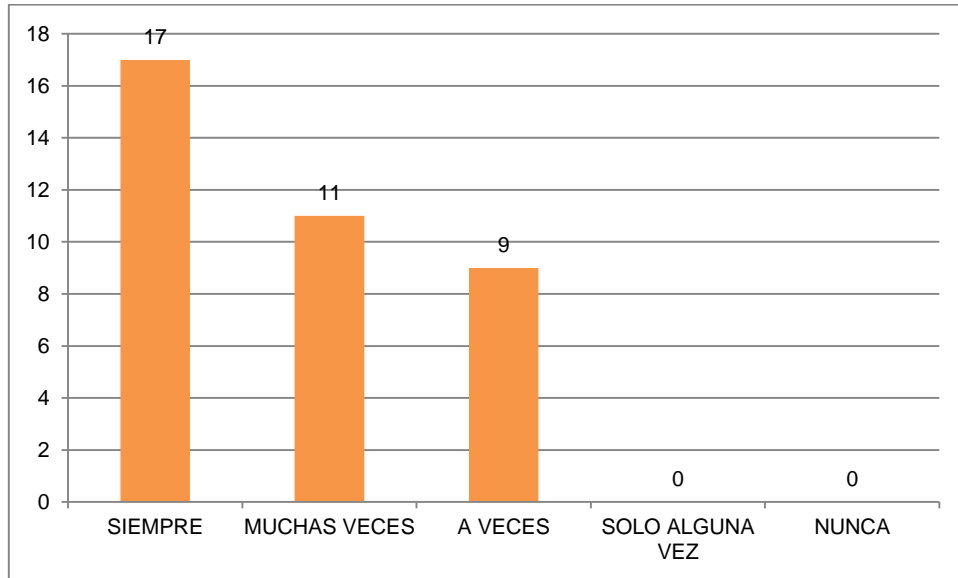
Tabla 46. Pregunta 15.- ¿Tienen sentido tus actividades?



Elaboración propia, 2017

En esta tabla se puede observar que 25 docentes contestaron “siempre”, 9 docentes “muchas veces”, 2 docentes “a veces”, 1 docente “nunca” y 0 docentes “sólo alguna vez”.

Tabla 47. Pregunta 16.- ¿Hablas con entusiasmo de tu escuela a otras personas?

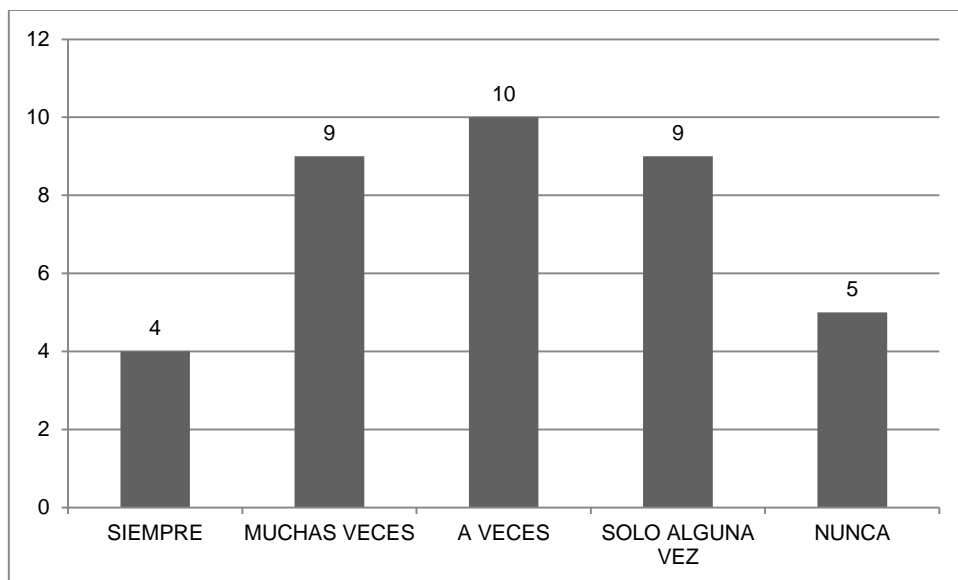


Elaboración propia, 2017

En esta tabla se puede observar que 17 docentes contestaron “siempre”, 11 docentes “muchas veces”, 9 docentes “a veces”, 0 docentes “nunca” y 0 docentes “sólo alguna vez”.

Apartado 3. Inseguridad

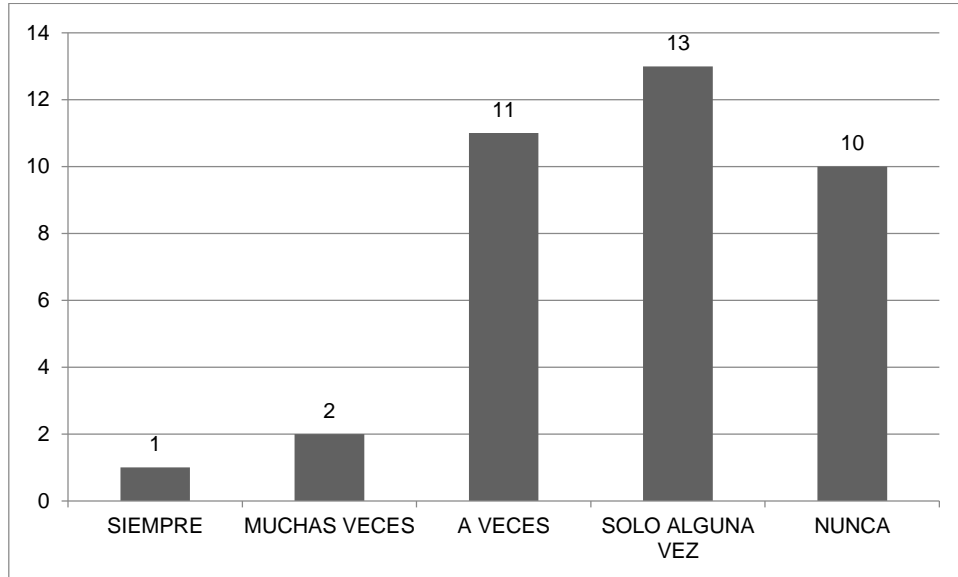
Tabla 48. Pregunta 17.- ¿Hablas con entusiasmo de tu escuela a otras personas?



Elaboración propia, 2017

En esta tabla se puede observar que 10 docentes contestaron “a veces”, 9 docentes “muchas veces”, 9 docentes “solo alguna vez”, 5 docentes “nunca” y 4 docentes “siempre”.

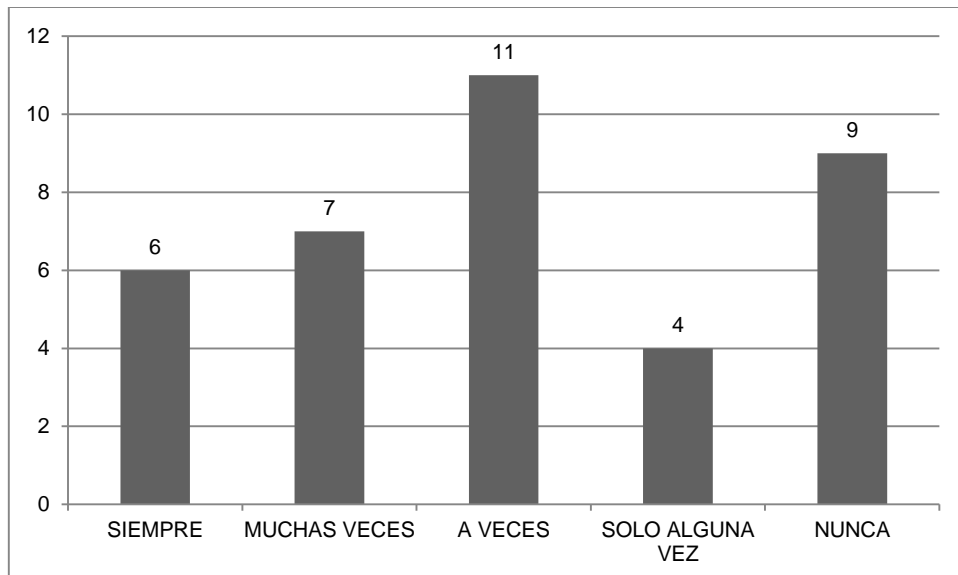
Tabla 49. Pregunta 18.- ...si te cambian las tareas contra tu voluntad?



Elaboración propia, 2017

En esta tabla se puede observar que 13 docentes contestaron “solo alguna vez”, 11 docentes “a veces”, 10 docentes “nunca”, 2 docentes “muchas veces” y 1 docente “siempre”.

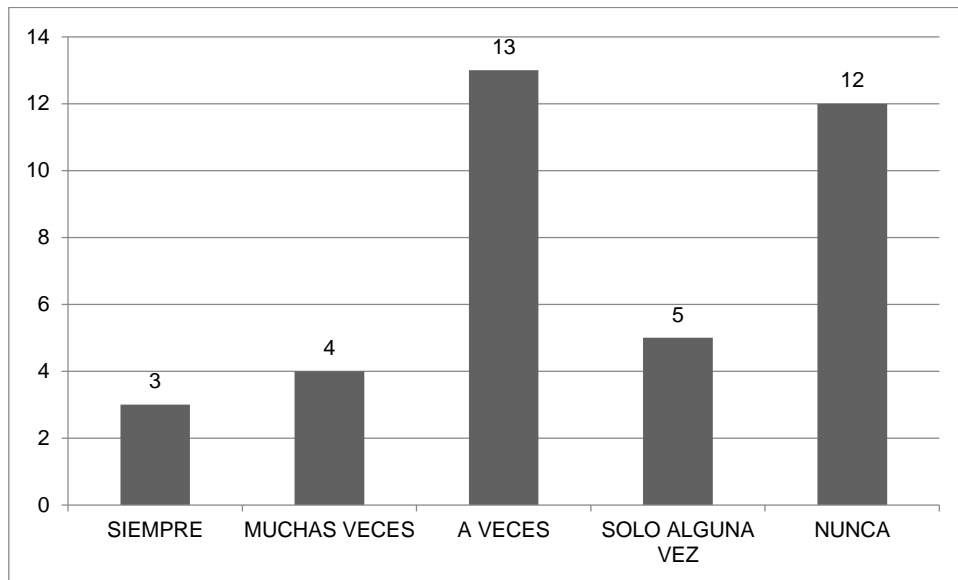
Tabla 50. Pregunta 19.- ... si te cambien el pago (que no te lo actualicen, que te lo bajen, que te paguen en especie, etc.)?



Elaboración propia, 2017

En esta tabla se puede observar que 11 docentes contestaron “a veces”, 9 docentes “nunca”, 7 docentes “muchas veces”, 6 docentes “siempre” y 4 docentes “solo alguna vez”.

Tabla 51. Pregunta 20.- ...si te cambian el horario (en horas y/o días de la semana) contra tu voluntad?

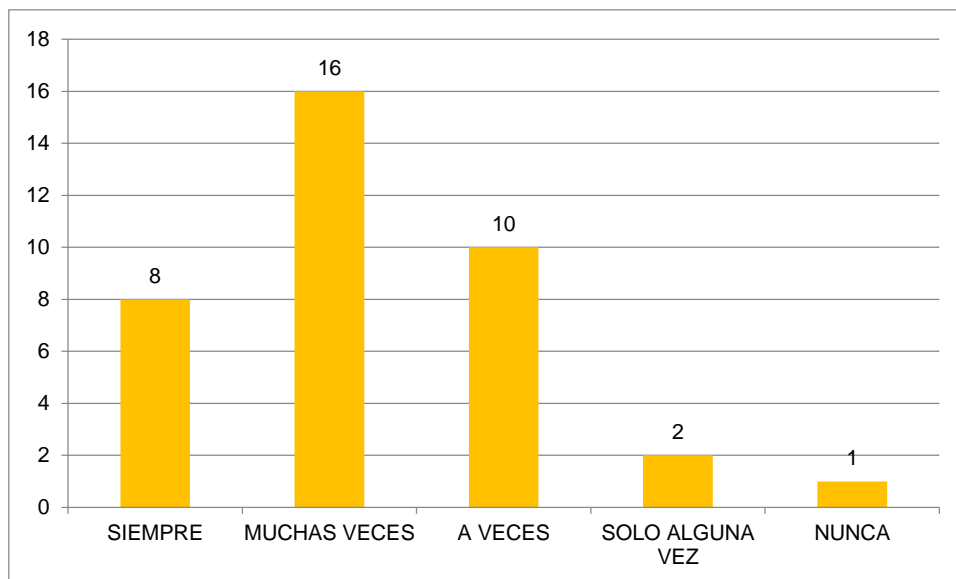


Elaboración propia, 2017

En esta tabla se puede observar que 13 docentes contestaron “a veces”, 12 docentes “nunca”, 5 docentes “solo alguna vez”, 4 docentes “muchas veces” y 3 docentes “siempre”.

Apartado 4. Apoyo social y calidad de liderazgo

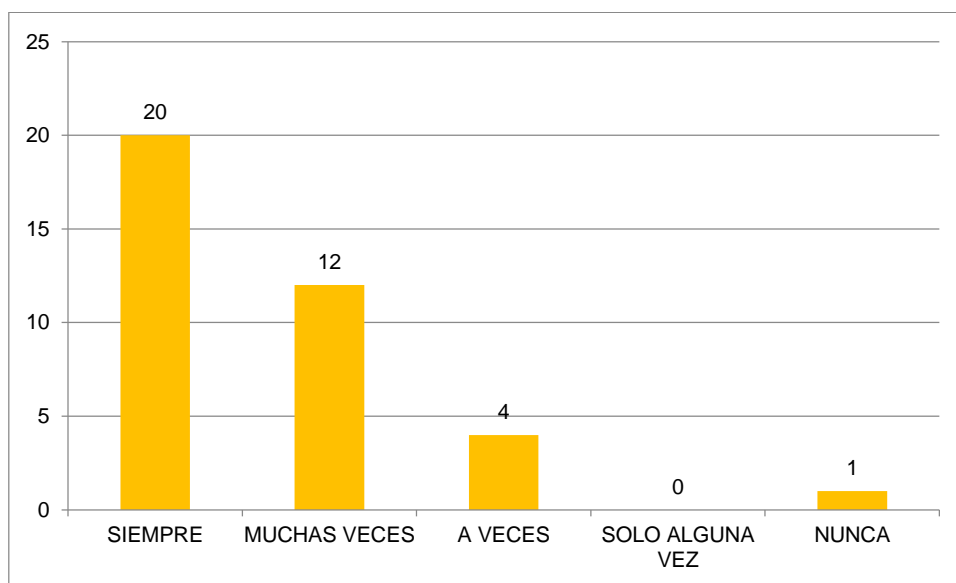
Tabla 52. Pregunta 21.- ¿Sabes exactamente qué margen de autonomía tienes en tu trabajo?



Elaboración propia, 2017

En esta gráfica, se observa que 16 docentes contestaron “muchas veces”, 10 docentes “a veces”, 8 docentes “siempre”, 2 docentes “solo alguna vez” y 1 docente “nunca”.

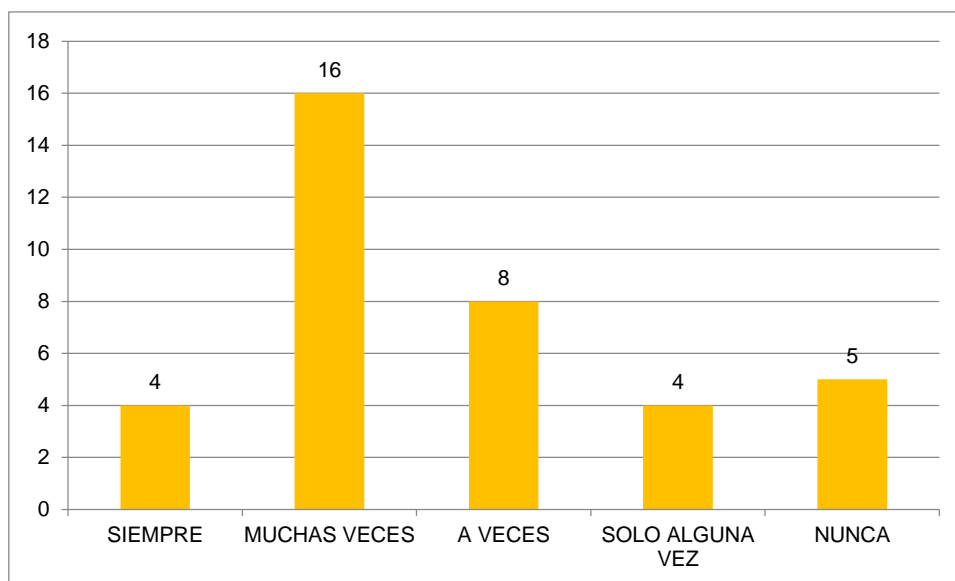
Tabla 53. Pregunta 22.- ¿Sabes exactamente qué actividades son de tu responsabilidad?



Elaboración propia, 2017

En esta gráfica, se observa que 20 docentes contestaron “siempre”, 12 docentes “muchas veces”, 4 docentes “a veces”, 0 docentes “solo alguna vez” y 1 docente “nunca”.

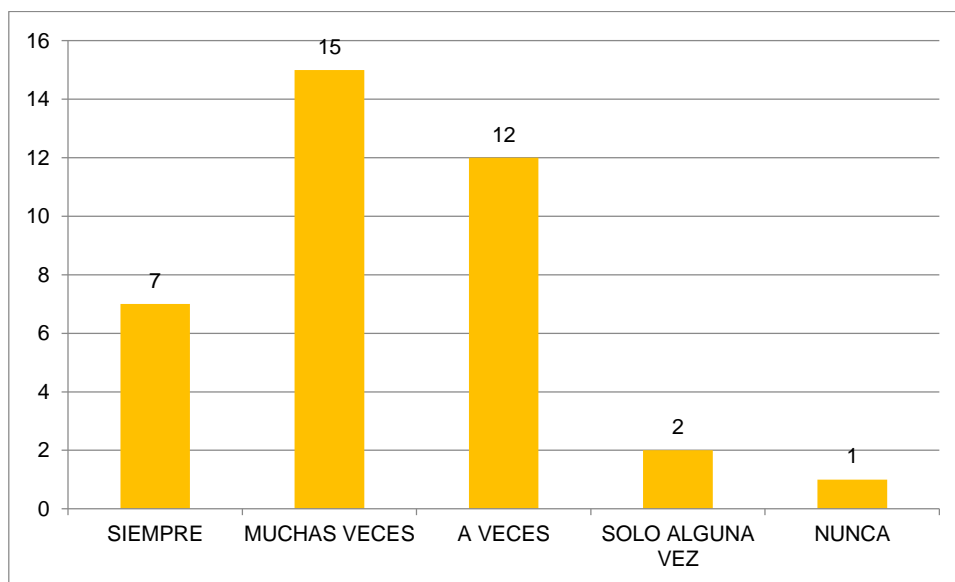
Tabla 54. Pregunta 23.- En tu escuela ¿te informan con suficiente antelación de los cambios que pueden afectar tu futuro?



Elaboración propia, 2017

En esta gráfica, se observa que 16 docentes contestaron “muchas veces”, 8 docentes “a veces”, 5 docentes “nunca”, 4 docentes “solo alguna vez” y 4 docentes “siempre”.

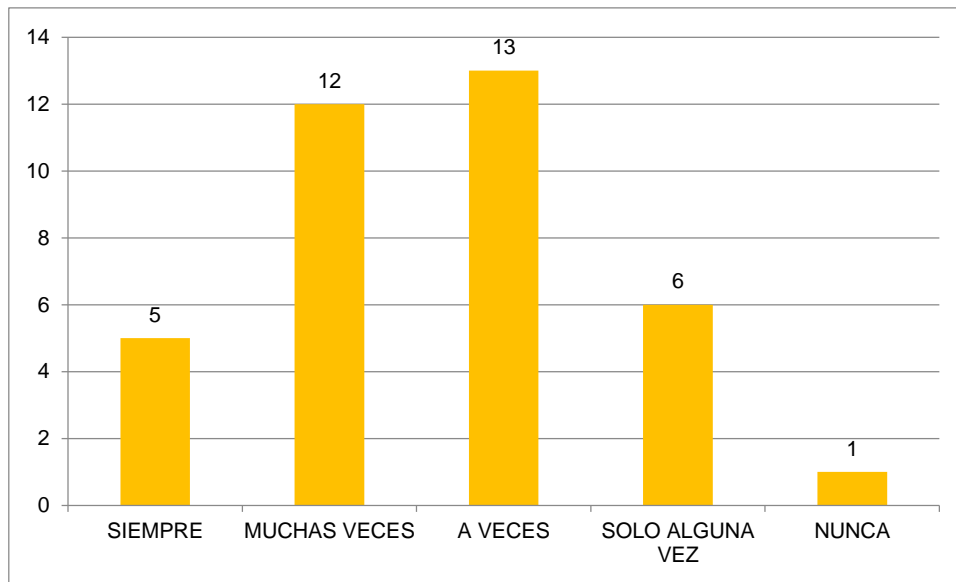
Tabla 55. Pregunta 24.- ¿Recibes toda la información necesaria para hacer bien tu trabajo?



Elaboración propia, 2017

En esta gráfica, se observa que 15 docentes contestaron “muchas veces”, 12 docentes “a veces”, 7 docentes “siempre”, 2 docentes “solo alguna vez” y 1 docentes “nunca”.

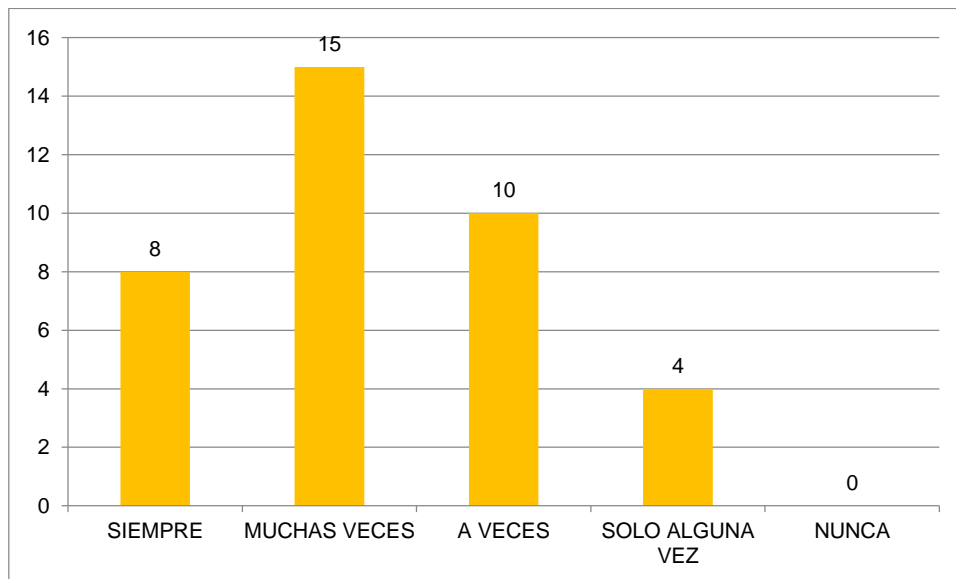
Tabla 56. Pregunta 25.- ¿Recibes ayuda y apoyo de tus compañeros/as?



Elaboración propia, 2017

En esta gráfica, se observa que 13 docentes contestaron “a veces”, 12 docentes “muchas veces”, 6 docentes “solo alguna vez”, 5 docentes “siempre” y 1 docente “nunca”.

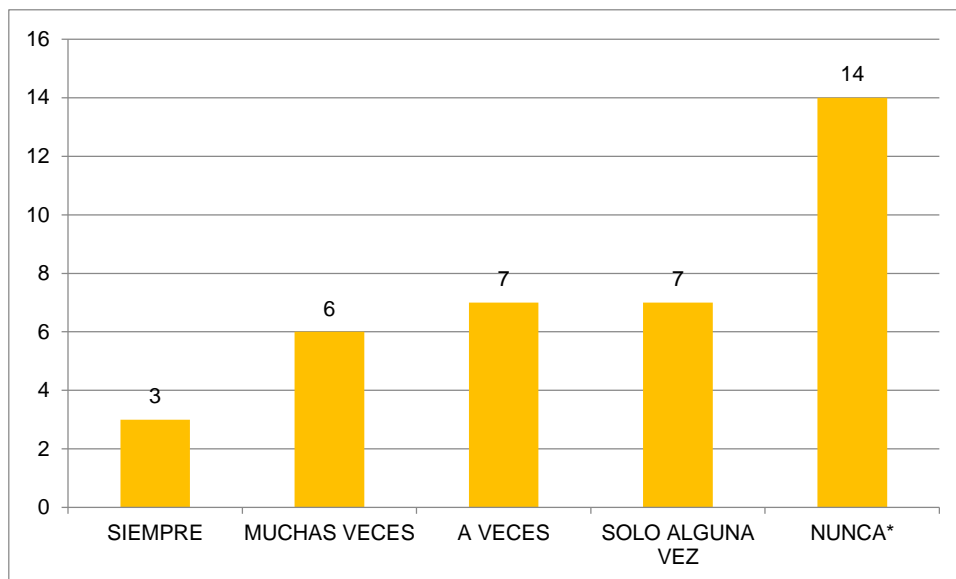
Tabla 57. Pregunta 26.- ¿Recibes ayuda y apoyo de tu superior inmediato/a?



Elaboración propia, 2017

En esta gráfica, se observa que 15 docentes contestaron “muchas veces”, 10 docentes “a veces”, 8 docentes “siempre”, 4 docentes “solo alguna vez” y 0 docentes “nunca”.

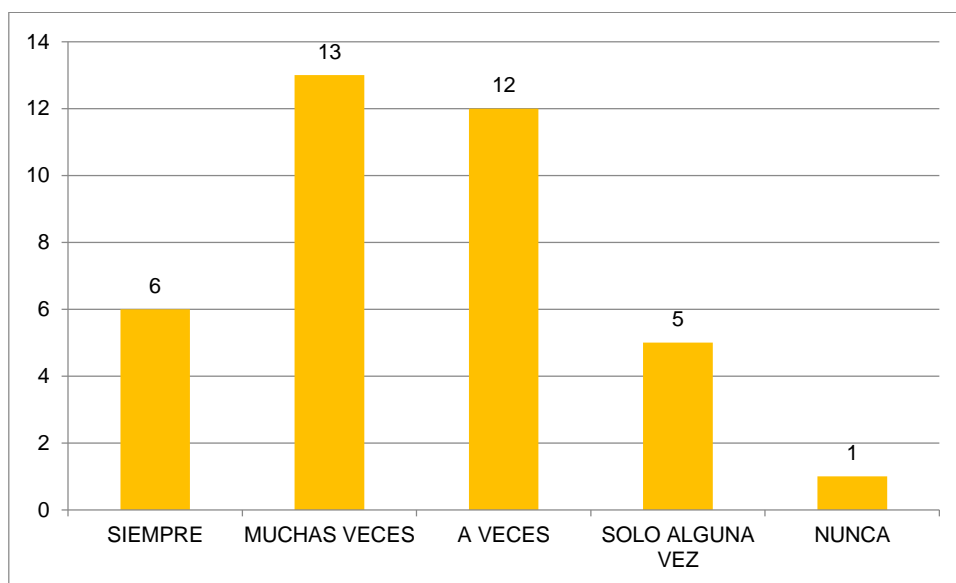
Tabla 58. Pregunta 27.- ¿Tu lugar de trabajo se encuentra lejos del de tus compañeros/as?



Elaboración propia, 2017

En esta gráfica, se observa que 14 docentes contestaron “nunca”, 7 docentes “solo alguna vez”, 7 docentes “a veces”, 6 docentes “muchas veces” y 3 docentes “siempre”.

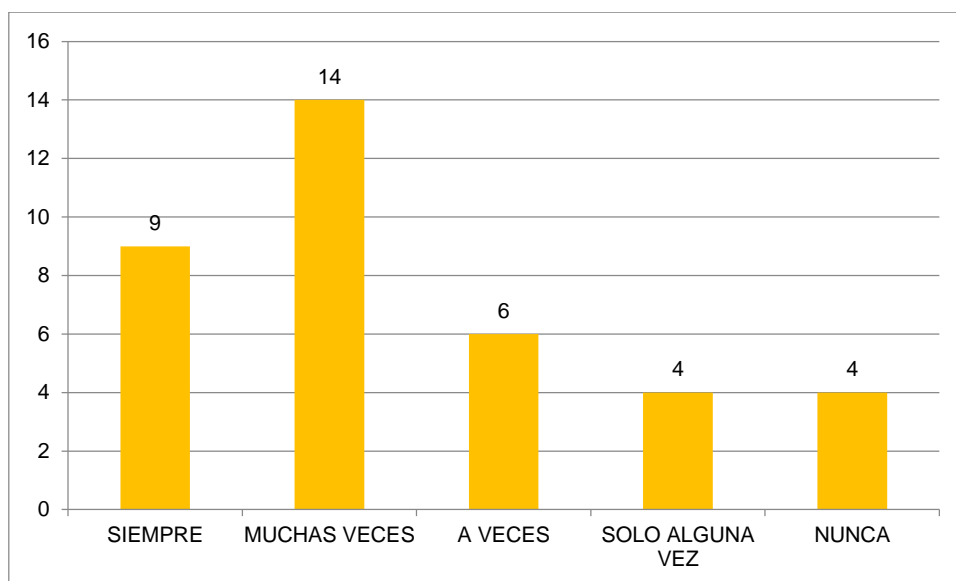
Tabla 59. Pregunta 28.- En tu escuela, ¿sientes que formas parte de un grupo?



Elaboración propia, 2017

En esta gráfica, se observa que 13 docentes contestaron “muchas veces”, 12 docentes “a veces”, 6 docentes “siempre”, 5 docentes “solo alguna vez” y 1 docente “nunca”.

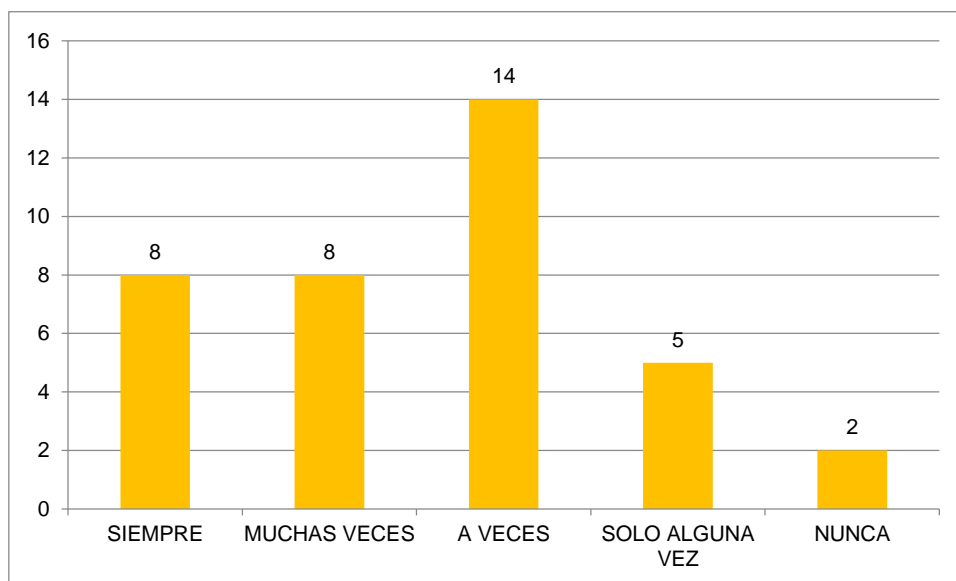
Tabla 60. Pregunta 29.- ¿Tus jefes inmediatos planifican bien el trabajo?



Elaboración propia, 2017

En esta gráfica, se observa que 14 docentes contestaron “muchas veces”, 9 docentes “siempre”, 6 docentes “a veces”, 4 docentes “solo alguna vez” y 4 docente “nunca”.

Tabla 61. Pregunta 30.- ¿Tus jefes inmediatos se comunican bien con los docentes?

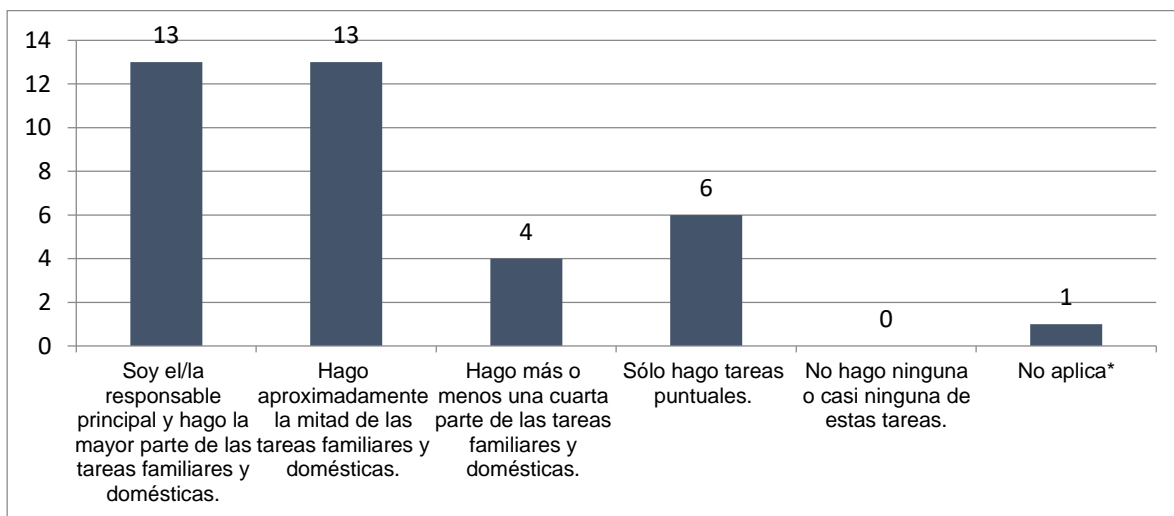


Elaboración propia, 2017

En esta gráfica, se observa que 14 docentes contestaron “muchas veces”, 9 docentes “siempre”, 6 docentes “a veces”, 4 docentes “solo alguna vez” y 4 docente “nunca”.

Apartado 5. Doble presencia

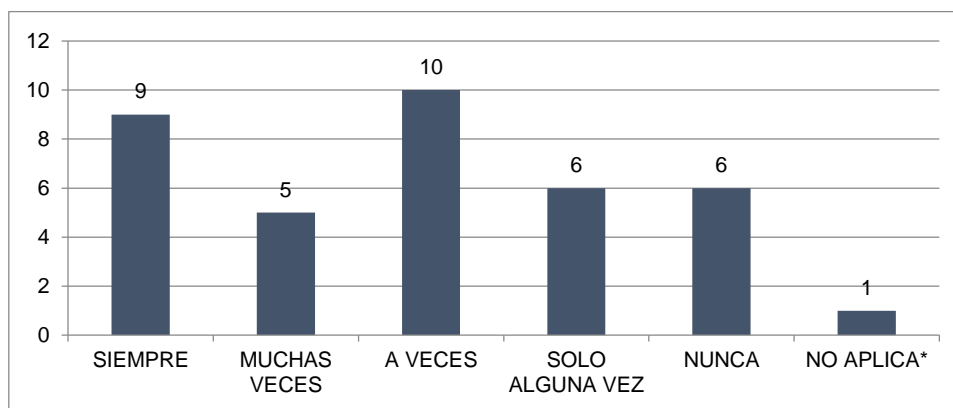
Tabla 62. Pregunta 31.- ¿Qué parte del trabajo familiar y doméstico haces?



Elaboración propia, 2017

En esta gráfica, se observa que 13 docentes son el responsable principal y hace la mayor parte de las tareas familiares y domésticas, 13 docentes hacen aproximadamente la mitad de las tareas familiares y domésticas, 6 docentes sólo hacen tareas puntuales, 4 docentes hacen más o menos una cuarta parte de las tareas familiares y domésticas, o docentes no hacen ninguna o casi ninguna de estas tareas y 1 docente no aplica.

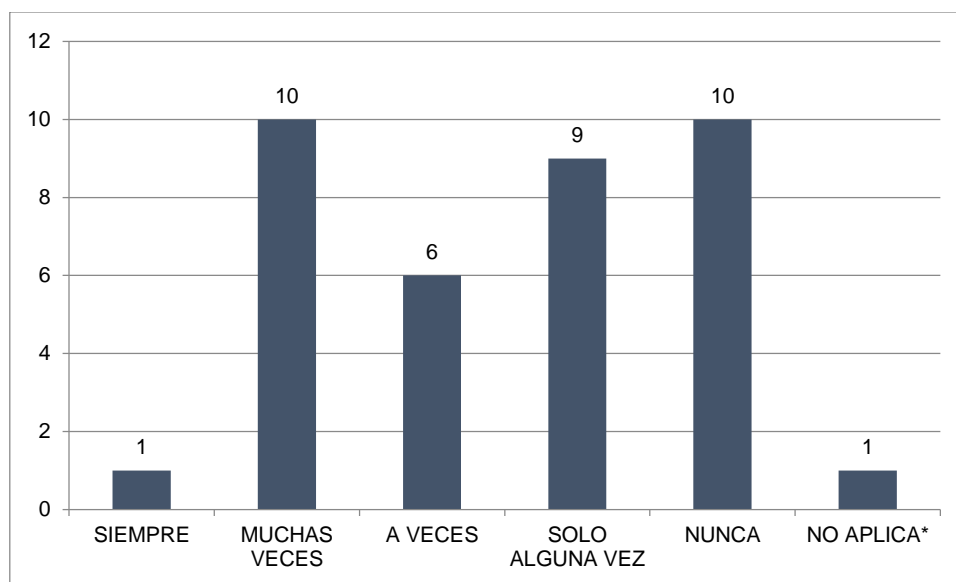
Tabla 63. Pregunta 32.- Si faltas algún día a casa, ¿el quehacer se queda sin realizar?



Elaboración propia, 2017

En esta gráfica, se observa que 10 docentes contestaron “a veces”, 9 docentes “siempre”, 6 docentes “solo alguna vez”, 6 docentes “nunca”, 5 docentes “muchas veces” y 1 docente “no aplica”.

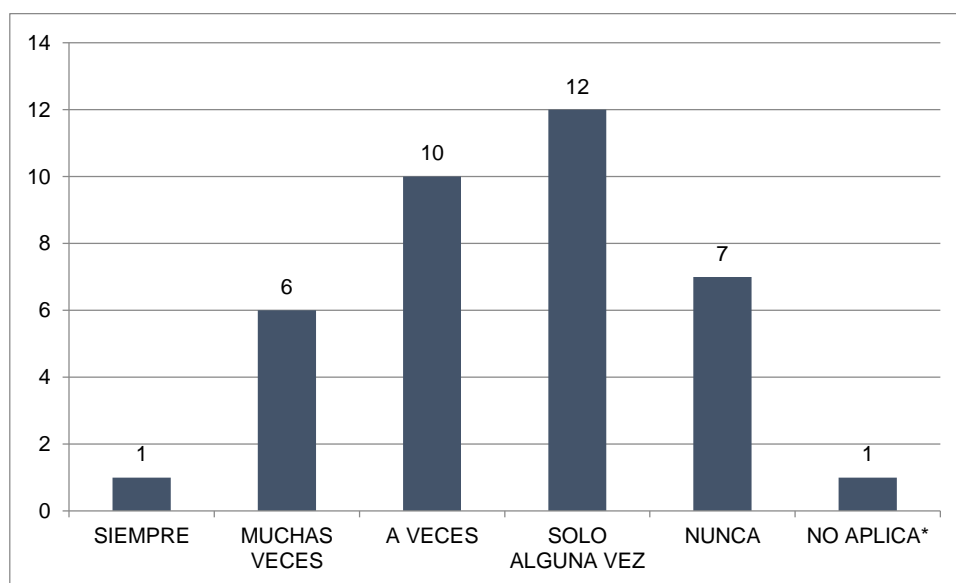
Tabla 64. Pregunta 33.- Cuando estás en la escuela, ¿piensas en las actividades domésticas y/o familiares?



Elaboración propia, 2017

En esta gráfica, se observa que 10 docentes contestaron “muchas veces”, 10 docentes “nunca”, 9 docentes “solo alguna vez”, 6 docentes “a veces”, 1 docente “siempre” y 1 docente “no aplica”.

Tabla 65. Pregunta 34.- ¿Hay momentos en que necesitarías estar en la escuela y en casa a la vez?

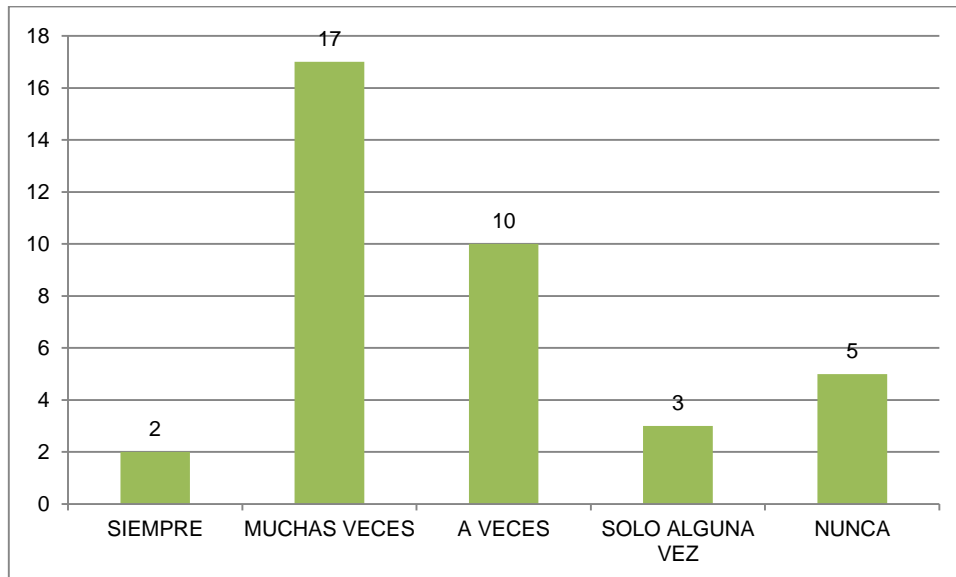


Elaboración propia, 2017

En esta gráfica, se observa que 12 docentes contestaron “sólo alguna vez”, 10 docentes “a veces”, 7 docentes “nunca”, 6 docentes “muchas veces”, 1 docente “siempre” y 1 docente “no aplica”.

Apartado 6. Estima

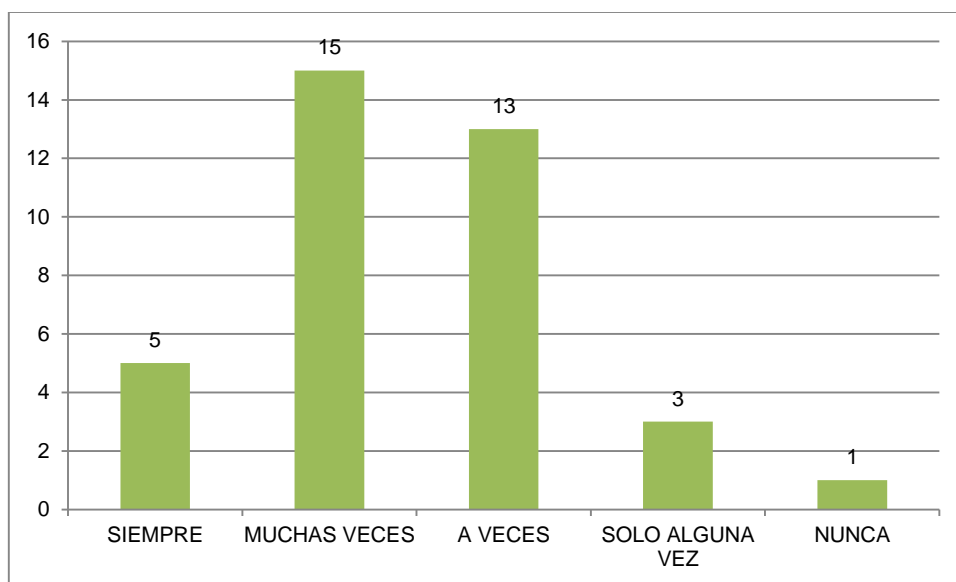
Tabla 66. Pregunta 35.- Mis superiores me dan el reconocimiento que merezco



Elaboración propia, 2017

En esta gráfica, se observa que 17 docentes contestaron “muchas veces”, 10 docentes “a veces”, 5 docentes “nunca”, 3 docentes “muchas veces” y 2 docente “siempre”.

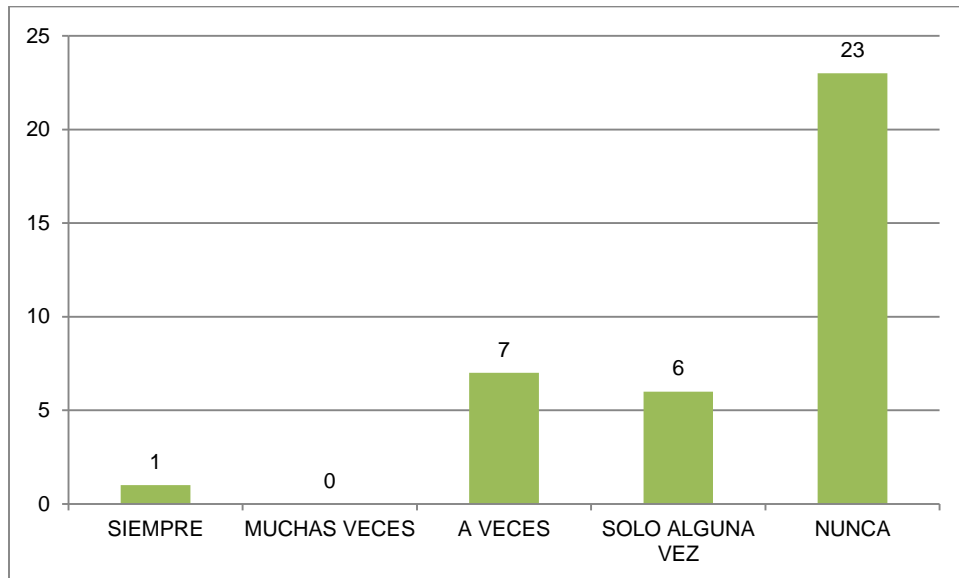
Tabla 67. Pregunta 36.- En las situaciones difíciles del trabajo recibo el apoyo necesario



Elaboración propia, 2017

En esta gráfica, se observa que 15 docentes contestaron “muchas veces”, 13 docentes “a veces”, 5 docentes “siempre”, 3 docentes “solo alguna vez” y 1 docente “nunca”.

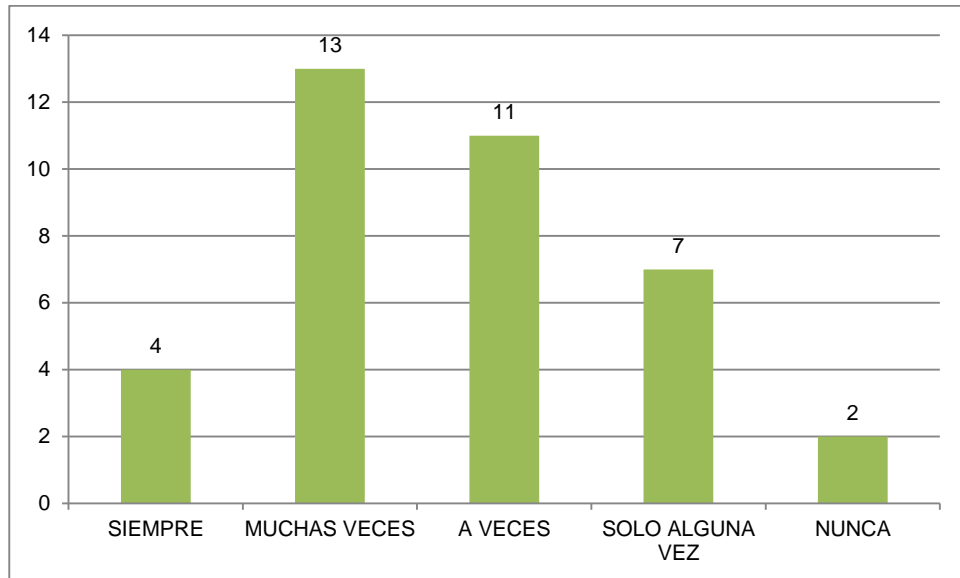
Tabla 68. Pregunta 37.- En el trabajo me tratan injustamente



Elaboración propia, 2017

En esta gráfica, se observa que 23 docentes contestaron “nunca”, 7 docentes “a veces”, 6 docentes “solo alguna vez”, 1 docente “siempre” y 0 docentes “muchas veces”.

Tabla 69. Pregunta 38.- Si pienso en todo el trabajo y el esfuerzo que he realizado, el reconocimiento que recibo en mi trabajo me parece adecuado



Elaboración propia, 2017

En esta gráfica, se observa que 13 docentes contestaron “muchas veces”, 11 docentes “a veces”, 7 docentes “solo alguna vez”, 4 docente “siempre” y 2 docentes “nunca”.