



**Centro de Investigación en Alimentación
y Desarrollo, A.C.**

**CALIDAD DE VIDA EN DOCENTES DE EDUCACIÓN
PÚBLICA SUPERIOR EN SONORA, MÉXICO**

Por:

MCS María de los Angeles Romero Espinoza

TESIS APROBADA POR LA

COORDINACIÓN DE DESARROLLO REGIONAL

Como requisito parcial para obtener el grado de

DOCTORADO EN DESARROLLO REGIONAL

Hermosillo, Sonora.

Enero de 2018.

APROBACIÓN

Los miembros del comité designado para la revisión de la tesis de María de los Angeles Romero Espinoza, la han encontrado satisfactoria y recomiendan que sea aceptada como requisito parcial para obtener el grado de Doctora en Desarrollo Regional.



Dr. Jesús Francisco Laborin Álvarez
Director de Tesis



Dr. José Ángel Vera Noriega
Asesor



Dr. Luis Huesca Reynoso
Asesor



Dra. Beatriz Yasuko Arita Watanabe
Asesora

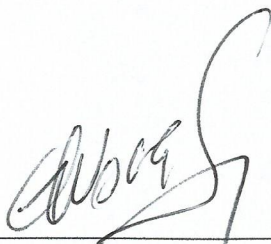


Dr. Adrián De Garay Sánchez
Asesor

DECLARACIÓN INSTITUCIONAL

La información generada en esta tesis es propiedad intelectual del Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C. (CIAD). Se permiten y agradecen las citas breves el material contenido en esta tesis sin permiso especial del autor, siempre y cuando se dé crédito correspondiente. Para la reproducción parcial o total de la tesis con fines académicos, se deberá contar con la autorización escrita del Director General del CIAD.

La publicación en comunicaciones científicas o de divulgación popular de los datos contenidos en esta tesis requiere la autorización escrita, del manuscrito en cuestión, del director o directora de tesis. En estos casos siempre se deberá dar los créditos al CIAD.



Dr. Pablo Wong González

Director General

AGRADECIMIENTOS

Al Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP), por los recursos otorgados para la realización de estos estudios, sin los cuales habría sido difícil concluirlos.

A las autoridades del Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A.C. (CIAD), por su apoyo para el desarrollo de la investigación y por brindarnos áreas agradables y bien equipadas, lo cual favoreció la discusión académica y el compañerismo. En especial mi gratitud a Verónica Araiza y Aurora Vidal, de la Coordinación de Programas Académicos, por el apoyo técnico brindado en trámites y actividades académicas cada semestre; así como a Gerardo Reyna, Fernando Leyva y Luis Conde, de Biblioteca, por facilitar el acceso a recursos bibliográficos.

A las autoridades de la Universidad Estatal de Sonora (UES), por confiar en mí una vez más autorizando la continuación de mi formación académica, haberme facilitado el acceso a la información necesaria para el desarrollo de esta investigación; pero sobre todo por haberme dado la oportunidad - desde hace trece años - de conocer con mayor profundidad el mundo de los académicos.

A mi padre, por haberme dado un lugar privilegiado en su corazón y en la familia, pero sobre todo, por haberme enseñado que las dos cosas más importantes en la vida son: la educación y los hijos.

A mi madre, por ser un contundente ejemplo de honestidad y haber contribuido a que me convirtiera en una persona fuerte.

A mis hermanas y hermanos, por su acompañamiento, consejos, cariño y apoyo incondicionales.

Al Dr. Jesús Laborín Álvarez, por el tiempo que dedicó a la dirección de esta tesis, así como por sus cuestionamientos, paciencia y respeto, que han tenido un efecto positivo en mi formación como investigadora.

A los miembros de mi comité de tesis, Dra. Beatriz Arita, Dr. Adrián de Garay, Dr. Ángel Vera y Dr. Luis Huesca, por su disposición para la lectura y asesoría durante el desarrollo de este proyecto.

A todos mis maestros, por haber contribuido al fortalecimiento de mi formación académica. En especial, mi admiración a la Dra. Beatriz Arita Watanabe, Dr. Manuel Gil Antón y Dr. Ferrán Casas Aznar, con quienes realice estancias académicas en la Universidad Autónoma de Sinaloa, el Colegio de México y en la Universidad de Girona, respectivamente, por su extraordinario profesionalismo y excelente disposición para orientarme en este proceso.

A mis compañeros Berenice, Karen, Alejandra, Shamir, Enrique y Dante, por su afecto, interés y apoyo durante estos cuatro años que tuvimos la fortuna de coincidir en un mismo propósito.

A todas las personas que apoyaron en el levantamiento de la información: Danitza Gastelum, Claudia Meléndrez, Sheila Velardez, Luz del Carmen Moreno, Ana Lucía Luque, Lorena Molina y Nelly Matus. Extraordinario apoyo recibí de Nohemí Calderón, para la integración de la base de datos; así como de David Rodríguez, para la etapa de corrección del documento completo.

A mis amigas Danitza, Paola, Luz del Carmen, Alma, Caro y Berenice, por su solidaridad, cariño, comprensión y disposición para la discusión y diversión.

DEDICATORIA

A Dios, mi brújula; por haber fijado sus ojos en mí, por su amor, cuidado y protección en cada paso que doy.

A Mariel, mi primer maravilloso regalo de Dios; por su paz que me contagia, su intuición que sorprende y apoyo en cada nuevo proyecto que emprendo.

A Jorge Antonio, mi espejo en muchas circunstancias; por obligarme a ver un mundo que no quería y por ser mi reto.

A Ricardo, mi mejor ejemplo de humildad y adaptabilidad, por su apoyo inteligente y discreto en etapas difíciles.

A Mariana, mi regalo inmerecido; por iluminar mi vida cada día con su alegría e inteligencia y por su amor incondicional a todos los miembros de mi familia.

A Carlos, mi apoyo constante; por su compañía, amor y paciencia en esta etapa tan intensa en muchos sentidos.

CONTENIDO

APROBACIÓN	2
DECLARACIÓN INSTITUCIONAL	3
AGRADECIMIENTOS	4
DEDICATORIA	6
CONTENIDO	7
LISTA DE FIGURAS	10
LISTA DE TABLAS	11
RESUMEN	16
ABSTRACT	18
1. INTRODUCCIÓN	19
2. LA EDUCACIÓN SUPERIOR: SU FUNCIÓN, IMPACTO Y TRANSFORMACIÓN	25
2.1. Transformación de la Educación Superior.....	25
2.2. La Función Social de la Universidad y su Contribución a la Sociedad.....	29
2.3. La Universidad en México.....	31
2.4. El Perfil de los Docentes.....	34
2.5. Los Docentes de Educación Superior en Sonora.....	36
2.5.1. La Universidad Estatal de Sonora	41
2.5.2. El Instituto Tecnológico de Sonora	44
2.5.3. La Universidad de Sonora	49
2.6. La Educación Superior en el Mercado.....	51
2.7. La Evaluación y Financiamiento en la Educación Superior.....	53
2.8. Trabajo Académico e Ingresos de los Docentes de Educación Superior.....	55
2.9. Estímulos Económicos y Evaluación del Desempeño Docentes en las Instituciones Universitarias.....	57
2.9.1. SNI: Sistema Nacional de Investigadores	59

CONTENIDO (continuación)

2.9.2. PRODEP: Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el Tipo Superior	61
2.10. Impactos de las Políticas Públicas para la Educación Superior.....	64
2.10.1. En la Organización Institucional de las IES	65
2.10.2. En la Asignación de Recursos Financieros para Docentes e Instituciones de Educación Superior	67
2.10.3. En la Salud de los Docentes	69
2.11. Problematización.....	75
2.12. Justificación.....	79
3. LA CALIDAD DE VIDA	83
3.1. La Calidad de Vida: Evolución del Concepto y sus Dimensiones.....	84
3.2. Campos Disciplinarios que han Estudiado la Calidad de Vida.....	92
3.3. Cómo se ha Medido la Calidad de Vida: Algunos Estudios en México y Otros Países.....	94
3.4. Condiciones Objetivas de Vida.....	100
3.4.1. Indicadores para condiciones objetivas de vida	104
3.5. Bienestar Subjetivo.....	106
3.5.1. Medición del Bienestar subjetivo	113
3.6. El enfrentamiento a los Problemas: su Conceptualización.....	116
3.6.1. Dimensiones o Estilos de Enfrentamiento a los Problemas	119
3.6.2. Medición del Enfrentamiento a los Problemas: Algunos Estudios en México	123
3.7. Calidad De Vida, Satisfacción, Salud y Estrés en Docentes.....	129
3.8. Modelo Conceptual de Calidad de Vida: Relación Entre Condiciones Objetivas de Vida, Bienestar Subjetivo y Enfrentamiento a los problemas.....	131
4. DISEÑO METODOLÓGICO	137
4.1. Variables e Instrumentos.....	137
4.1.1. Operacionalización de Variables	142
4.2. Muestreo.....	143

CONTENIDO (continuación)

4.3. Los Participantes.....	147
4.3.1. Caracterización de los participantes por IES.....	149
4.4. Estrategia de Levantamiento de Información.....	152
4.5. Tratamiento Estadístico de la Información.....	154
4.5.1. Análisis Factorial de Vida Académica.....	155
4.5.2. Análisis Factorial de Bienestar Subjetivo.....	158
4.5.3. Análisis Factorial de Enfrentamiento a los Problemas.....	165
5. RESULTADOS.....	175
5.1. Condiciones Objetivas de Vida.....	175
5.1.1. Ingresos y Escolaridad.....	183
5.1.2. Antigüedad y Categorías Laborales.....	184
5.1.3. Productividad Académica y Pertenencia a Programas de Estímulos.....	187
5.1.4. Salud Física y Mental.....	188
5.2. Vida académica, Bienestar subjetivo y Enfrentamiento a los Problemas en Relación a Condiciones Objetivas de Vida.....	197
5.3. Asociación entre Variables de Vida académica, BS y Enfrentamiento a los Problemas.....	204
5.4. El papel de la Vida Académica, el Bienestar Subjetivo y los Estilos de Enfrentamiento a los Problemas en la Explicación de la CV.....	209
6. DISCUSIÓN.....	219
7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	231
7.1. Recomendaciones.....	234
REFERENCIAS.....	239
ANEXO I. Carta de Consentimiento Informado.....	255
ANEXO II. Cuadernillo con Instrumentos (adaptado al formato carta).....	257

LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustraciones	Página
1. Modelo teórico de variables intervinientes de Martínez y Ros, 2010.....	94
2. Proceso de afrontamiento (enfrentamiento).....	127
3. Propuesta de modelo conceptual de calidad de vida.....	133
4. Modelo analítico de las variables de calidad de vida.....	173
5. Variables que contribuyen a la explicación de la calidad de vida	217

LISTA DE TABLAS

Tablas	Página
1. Educación Superior en Sonora	37
2. Nivel de formación académica de los docentes que atienden el nivel licenciatura universitaria y tecnológica en Sonora	38
3. Universidades beneficiadas por el PRODEP, 2014.	39
4. PTC con posgrado o perfil deseable vigente de las tres principales IES de Sonora	40
5. Ingreso mensual, según nivel del SNI, 2016.....	60
6. IES participantes en el PRODEP de 1996-2016	63
7. Diversas definiciones para el concepto de calidad de vida	88
8. Cuestionarios genéricos para evaluar la calidad de vida en adultos	96
9. Cuestionarios genéricos para evaluar la calidad de vida en niños y adolescentes	98
10. Componente e indicadores típicos en las encuestas suecas	101
11. Modelo de bienestar escandinavo	103
12. Comparación de las dimensiones encontradas en diversos estudios y escalas de afrentamiento	120
13. Instrumentos más conocidos para evaluar estrategias de afrontamiento	124
14. Componentes del Bienestar subjetivo	139
15. Enfrentamiento a los problemas. Resultados de Sonora.	141
16. Muestra diseñada, muestra efectiva y muestra ponderada por IES y total.....	146
17. Porcentajes de casos en muestra total efectiva y ponderada	147
18. Áreas de conocimiento de adscripción de los participantes	148
19. Cantidad y porcentaje de docentes por IES y sexo	149
20. Rangos de edad de los docentes participantes en la muestra total	150

LISTA DE TABLAS (continuación)

21. Estado civil de los docentes participantes por IES.....	150
22. Ingreso mensual por IES, según categoría y nivel de los docentes.....	151
23. Disciplina académica de adscripción por IES.....	152
24. Vida académica: confiabilidad y validez de constructo.....	156
25. Vida académica: resumen de reactivos con comunalidades iniciales y cargas factoriales.....	156
26. Bienestar subjetivo. Confiabilidad y validez de constructo.....	159
27. Bienestar subjetivo en Sonora.....	159
28. Componente afectivo-emocional: resumen de reactivos con comunalidades iniciales y cargas factoriales.....	160
29. Satisfacción con la vida: resumen de reactivos con carga factorial.....	163
30. Enfrentamiento a los problemas. Confiabilidad y validez de constructo.....	165
31. Estructura factorial de enfrentamiento a los problemas en la salud.....	166
32. Estructura factorial de enfrentamiento a los problemas con la pareja.....	167
33. Estructura factorial de enfrentamiento a los problemas en la familia.....	168
34. Estructura factorial de enfrentamiento a los problemas con los amigos.....	169
35. Estructura factorial de enfrentamiento a los problemas en el trabajo.....	170
36. Estadísticos descriptivos de los factores por constructo.....	171
37. Confiabilidad de las tres escalas utilizadas.....	172
38. Medias, desviación estándar y análisis de varianza por ANOVA según grupos de edad.....	176
39. Medias, desviación estándar y análisis de varianza por niveles de ingreso, según grupos de edad.....	177

LISTA DE TABLAS (continuación)

40. Medias, desviación estándar y análisis de varianza de una vía (ANOVA) por estilos de enfrentamiento a los problemas, según grupos de edad	178
41. Medias, desviaciones estándar, análisis de varianza de una vía (ANOVA) por sexo	179
42. Medias, desviaciones estándar, análisis de varianza de una vía (ANOVA) por estado civil	180
43. Medias, desviaciones estándar y análisis de varianza de una vía (ANOVA) por disciplina académica de adscripción de los docentes	181
44. Medias, desviación estándar y análisis de varianza de una vía (ANOVA) por estrés, según disciplina académica	182
45. Frecuencia y porcentaje de docentes con ingresos inferiores o superiores a la media	183
46. Frecuencia y porcentaje de docentes según escolaridad por IES	184
47. Frecuencia y porcentaje de docentes según antigüedad como PTC por IES	185
48. Frecuencia y porcentaje de docentes con categoría de Asociado por IES	186
49. Frecuencia y porcentaje de docentes con categoría de Titular por IES	186
50. Frecuencia y porcentaje de artículos o capítulo de libro publicados en el año anterior por IES	187
51. Frecuencia y porcentaje de PTC con reconocimiento del SNI o del PRODEP	188
52. Frecuencia y porcentaje de enfermedades que han padecido los docentes en los últimos seis meses por IES y totales.....	190
53. Frecuencia y porcentaje de docentes por cantidad de enfermedades que han padecido en los seis meses anteriores	191

LISTA DE TABLAS (continuación)

54. Frecuencia y porcentaje de docentes por nivel de salud	192
55. Cantidad y porcentaje de docentes expuestos a situaciones de estrés en los últimos seis meses por IES y totales	193
56. Frecuencia y porcentaje de docentes expuestos a situaciones de estrés.....	194
57. Frecuencia y porcentaje de docentes según nivel de estrés.....	195
58. Asociación entre las variables de vida académica con niveles de salud y estrés	195
59. Asociación entre las variables de BS con niveles de salud y estrés.....	196
60. Nivel por rango de ingreso mensual de los docentes participantes.....	197
61. Medias, desviaciones estándar y análisis de varianza de una vía (ANOVA) por nivel de ingreso.....	198
62. Medias, desviaciones estándar y análisis de varianza de una vía (ANOVA) por nivel de escolaridad.....	199
63. Medias, desviaciones estándar y análisis de varianza por pertenencia al SNI.....	199
64. Medias, desviaciones estándar y análisis de varianza por perfil deseable PRODEP	200
65. Medias, desviaciones estándar y análisis de una vía (ANOVA) por nivel de salud	202
66. Medias, desviaciones estándar y análisis de varianza de una vía (ANOVA) por nivel de estrés.....	203
67. Correlación entre las variables de vida académica	204
68. Correlaciones entre las variables de Bienestar subjetivo	204
69. Correlaciones entre los estilos de enfrentamiento a los problemas en los cinco ámbitos	205

LISTA DE TABLAS (continuación)

70. Correlaciones entre las variables de vida académica y BS	206
71. Correlaciones entre las variables de vida académica con estilos de enfrentamiento a los problemas	207
72. Correlaciones entre las variables de vida académica, bienestar subjetivo y enfrentamiento a los problemas	208
73. Modelos de la influencia de la vida académica en la CV	209
74. Coeficientes de los modelos de influencia de la vida académica en la CV	210
75. Variables excluidas de los modelos de influencia de la vida académica en la CV ..	210
76. Modelos de la influencia del BS en la CV	211
77. Coeficientes de los modelos de influencia del BS en la CV	211
78. Variables excluidas en los modelos de influencia del BS en la CV	212
79. Modelo de la influencia de enfrentamiento a los problemas en la CV	213
80. Coeficientes de los modelos de influencia del enfrentamiento a los problemas en la CV	214
81. Modelos explicativos de la CV	215
82. Coeficientes de los modelos explicativos de la CV	215
83. Variables excluidas de los modelos explicativos de la CV	216
84. Análisis de regresión que muestran los componentes predictores de la CV	228

RESUMEN

Introducción. Con la consigna del mejoramiento de la calidad de la educación en Educación Superior, las políticas gubernamentales han combinado la evaluación permanente como condición de financiamiento para las Instituciones de Educación Superior y la remuneración adicional a los docentes; lo cual ha traído consigo mayores exigencias para el docente, representando un impacto en su identidad como académico y en algunos casos, en su salud. **Justificación:** los docentes constituyen el principal agente de cambio al interior y exterior de la Universidad, pues son quienes forman a los futuros profesionistas que habrán de impulsar el desarrollo de su entorno y, además son quienes pueden participar activamente en el desarrollo del país a través de proyectos de impacto social, económico y ambiental; aprovechando los recursos de las propias IES en términos de infraestructura, oferta educativa y sobre todo, el nivel de preparación académica de sus docentes. **Objetivo:** explicar la relación entre las condiciones objetivas de vida, el bienestar subjetivo y los estilos de enfrentamiento a los problemas en docentes de educación superior, a fin de establecer predicciones en la calidad de vida (CV) de los mismos. **Metodología:** con un diseño correlacional, muestreo no probabilístico de tipo intencional y estratificado, se aplicaron tres instrumentos a docentes de tiempo completo de las tres principales instituciones de educación superior en el Estado de Sonora; el análisis estadístico se realizó mediante análisis factorial con el método de extracción “Máxima verosimilitud” y de rotación “Oblimin directo”, comparaciones de medias con *T Student* y Anova de una vía, correlaciones y regresión lineal simple. **Resultados:** Se concluye que la docencia en posgrado y un estilo de enfrentamiento -a los problemas- directo-revalorativo en la familia, influyen en la explicación de la CV de los docentes; pero principalmente su satisfacción en todos los ámbitos; es decir, el componente que predice en mayor medida la CV es la satisfacción; componente cognitivo de BS. Se considera que la estructura analítica derivada de este estudio puede servir como base para el diseño de otras investigaciones en torno a la CV de las personas en contextos laborales y geográficos distintos. Posteriormente, con el fin de precisar las relaciones causales entre

las distintas variables y probar el modelo conceptual, se sugiere llevar a cabo ecuaciones estructurales.

Palabras clave: calidad de vida, condiciones objetivas de vida, bienestar subjetivo, enfrentamiento a los problemas.

ABSTRACT

Introduction. With the slogan of improving the quality of education in Higher Education, government policies have combined permanent evaluation as a condition of financing for Higher Education Institutions and additional remuneration for teachers; which has brought greater demands for the scholar, implying an impact on their identity as an academic and in some cases, on their health. **Justification:** teachers represent the main agent of change inside and outside the University; it is the one who trains future professionals who will promote the development of their environment; but also those who can participate actively in the development of the country through projects of social, economic and environmental impact; taking advantage of the resources of the IES in terms of infrastructure, educational offer and above all, the level of academic preparation of their teachers. **Objective:** to explain the relation between the objective conditions of life, the subjective well-being (SWB) and the styles of confrontation to problems in teachers of higher education, in order to establish predictions in the quality of life (QoL) of the academics. **Methodology:** with a correlational design, non-probabilistic sampling of intentional and stratified type, three instruments were applied to full-time teachers of the three main institutions of higher education in the State of Sonora; Statistical analysis was carried out by factor analysis with the "Maximum likelihood" extraction method and "Oblimin direct" rotation, comparisons of media with Student's T-test and single-channel Anova, correlations and simple lineal regression. **Results:** it is concluded that teaching in postgraduate level and a direct-revalorative style of confrontation to problems in family, have influence in the explanation of the QoL of teachers; but mainly in the satisfaction scale in all areas; that is, the component that most predicts QoL is satisfaction; which is the cognitive component of SWB. It is considered that the analytical structure derived from this study can serve as a basis for the design of other investigations regarding the CV of people in different labor and geographic contexts. Subsequently, in order to specify the causal relationships between the different variables and test the conceptual model, it is suggested to carry out structural equations.

Key words: quality of life, objective conditions of life, subjective well-being, confrontation with problems.

1. INTRODUCCIÓN

Las Instituciones de Educación Superior (IES) se han constituido en un factor necesario en el desarrollo de la sociedad del conocimiento, ya que éste es considerado un punto clave en la sociedad, gracias a su impacto en la satisfacción de las necesidades sociales, así como en la generación de riqueza y empleos, necesarios para alcanzar el bienestar social (Barba y Lobato, 2012).

Desde 1995, Parker planteaba que con la revolución científico-tecnológica el sistema productivo estaba cambiando y el capital (económico) ya no era un factor productivo de primer orden y el trabajo también pasaba a un segundo plano y el nuevo factor que estaba revolucionando los procesos de producción era el conocimiento. En concordancia con esto, Boisier (1995) considera en el *hexágono del desarrollo regional*, como uno de los aspectos fundamentales para potenciar el desarrollo en las regiones a los recursos materiales, humanos o psicosociales y los recursos de conocimiento. Elementos íntimamente relacionados y en los que el docente tiene un papel central.

El conocimiento resulta fundamental en una población mundial creciente, cuyos recursos son cada vez más limitados, pues a partir de él pueden construirse propuestas innovadoras que satisfagan las necesidades de la población en un ambiente de equidad y justicia; pero éstas deben cumplir con las exigencias de sustentabilidad, seguridad y salud, responsabilidad social y educación, entre otros temas (Barba y Lobato, 2012). En ese sentido, los procesos de educación superior en México, además de asumir el compromiso de ser pertinentes y de calidad, deberán convertirse en protagonistas de los cambios que requiere la sociedad mexicana para impulsar su desarrollo (Malacara, Cazárez, Galván, y Ramírez, 2014).

La investigación sobre los cambios en la Universidad debería considerar las consecuencias en la reinención de los modos de existencia de los principales protagonistas del devenir universitario: los docentes, ya que éstos representan al principal agente en el desarrollo cotidiano de la vida de la universidad (López y Restrepo, 2011). Pero también un agente de cambio fundamental al exterior de la Universidad, porque es quien forma a los futuros profesionistas que habrán de impulsar o no el desarrollo de su entorno; pero además

quienes pueden participar activamente en el desarrollo del país, a través de proyectos de impacto social, económico y ambiental, aprovechando los recursos de las propias IES en términos de infraestructura, oferta educativa y sobre todo, el nivel de preparación académica de sus docentes.

Bajo este contexto, a través de este estudio se busca alcanzar el objetivo de explicar las relaciones entre las condiciones objetivas de vida, el bienestar subjetivo y los estilos de enfrentamiento a los problemas en docentes de educación superior, a fin de establecer predicciones en la calidad de vida de los docentes. Se parte de la premisa de que al contar con esta información y utilizarla, se podría maximizar su calidad de vida e impactar en su desempeño como académicos; y con ello, podrían asumir un rol más activo como agentes de cambio en su entorno inmediato desde lo social y ambiental, no sólo en términos de la formación de cuadros profesionales para el mercado laboral y contribución al crecimiento económico.

En el presente documento se presentan a través de seis capítulos el desarrollo de la investigación realizada en torno a los docentes de Educación Pública Superior en Sonora, México. En el capítulo 2, con base en diversos estudios sobre las Instituciones de Educación Superior (IES) y sus docentes, se plantea que bajo la consigna del mejoramiento de la calidad de la educación en Educación Superior, las políticas gubernamentales fueron entremezclado la evaluación permanente como condición de financiamiento para las IES y para las remuneraciones adicionales de los docentes a través de la creación de programas de estímulos; lo cual ha traído consigo mayores exigencias para el docente, que de alguna manera ha impactado su identidad como académico, las dinámicas del profesorado y en algunos casos, hasta su salud (Ibarra 2002, 2005; Martínez y Preciado, 2009). Cabe destacar que una parte de este contenido derivó en un capítulo de libro bajo el título: “La habilitación de los docentes en las Instituciones de Educación Superior (IES) y su relación con la evaluación y desempeño”, en Monge, P. M., Navarro-Corona, C., y García, M. C. (Coords.) (2017). *Aportaciones de la investigación educativa a la formación de profesorado*. Hermosillo. CRFDIES. pp. 58-74; cuyas contribuciones fueron dictaminadas en un proceso de doble ciego por pares académicos.

En el capítulo 3, se describe que la expresión Calidad de Vida aparece en torno al medio ambiente y al deterioro de las condiciones de vida urbana y es durante la década de los

cincuenta y a comienzos de los sesenta, con el creciente interés por conocer el bienestar humano y la preocupación por las consecuencias de la industrialización de la sociedad hacen surgir la necesidad de medir esta realidad a través de datos objetivos, y entonces desde las Ciencias Sociales se inicia el desarrollo de los indicadores sociales, estadísticos que permiten medir datos y hechos vinculados al bienestar social de una población en términos de las condiciones objetivas, de tipo económico y social; para después, contemplar elementos subjetivos (Arostegui, 2008). El nivel de vida de los individuos desde sus recursos le da la capacidad de controlar sus condiciones de vida (Somarrriba, 2008), lo cual tiene consistencia con la esencia de la investigación sueca sobre bienestar y con los indicadores objetivos del tener del modelo de bienestar escandinavo. Es decir, que la persona cuente con los recursos en términos de ingreso, salud, educación, vivienda, entre otros, para tener una buena vida (Veenhoven, 2000), la capacidad personal para afrontar los problemas de la vida (Veenhoven, 1994); y con ello, se sientan las bases para el disfrute de la misma, ya que no se puede disfrutar lo que no se tiene, ya sea buena salud, altos ingresos o las consecuencias positivas de tener un buen nivel de escolaridad. Particularmente con los docentes, se cree que es necesario incluir las condiciones de vida laboral como la impartición de asignaturas, la cantidad de grupos que atienden, la producción de artículos o capítulos de libro, la pertenencia al SNI o al PRODEP, entre otras actividades académicas que se consideran dentro de las funciones sustantivas de un Profesor de Tiempo Completo conforme a los lineamientos de organismos que evalúan el desempeño docente, que derivan de la Política Pública Federal en México para garantizar la buena calidad en las IES.

Para el abordaje del BS, se retoma principalmente a Diener, quien diferencia claramente los dos componentes del bienestar subjetivo, al explicar que la satisfacción con la vida, que es el juicio global que hacen las personas al considerar su vida como un todo, mientras que el componente hedónico es la presencia del nivel de afecto placentero. En este sentido, el componente cognitivo del bienestar subjetivo se conceptualiza como la evaluación del individuo hacia la satisfacción con su vida, de manera global o con respecto a un dominio específico. Por su parte, el componente afectivo se refiere a la presencia del afecto positivo, tal como la felicidad, buenos sentimientos o ausencia de afectos negativos. Con el fin de incorporar al enfrentamiento a los problemas en la explicación de la CV, en tanto

existe evidencia de su vínculo con el BS, se consideró el planteamiento de Lazarus y Folkman (1984), quienes señalan que éste está representado por los esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas que son evaluadas como que exceden los recursos del individuo.

A partir de estos referentes teóricos, se presenta una propuesta de modelo conceptual que integra a las condiciones objetivas de vida, el BS y los estilos de enfrentamiento a los problemas, como variables que están interrelacionadas y que pueden contribuir a la explicación de la CV; como una perspectiva alternativa para medir la CV, incorporando no sólo los componentes objetivo y subjetivo de la CV, que ya han sido objeto de múltiples estudios de manera separada o conjunta. Producto de esta revisión y algunos elementos del capítulo 1, se logró publicar un artículo con el título “Calidad de vida en docentes de Educación Pública Superior” en la Revista Educación y Humanismo, 18 (31), 205-224.

La metodología se explicita en el capítulo 4, donde se describe que el presente estudio tiene un diseño explicativo; un muestreo no probabilístico de tipo intencional, estratificado y polietápico, una muestra ponderada de 637 profesores de tiempo completo (PTC) de las principales instituciones de educación superior en el Estado: la Universidad Estatal de Sonora (UES), con todas sus unidades académicas; el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), con sus Campus Náinari y Centro; así como la Universidad de Sonora (UNISON), sede Centro, que se encuentra en Hermosillo. Las variables que se miden son: condiciones objetivas de vida (ingreso, escolaridad, pertenencia al SNI o al PRODEP, nivel de salud, estrés, salud mental -vida académica -; en BS, afectos y emocionales, así como satisfacción en diferentes ámbitos; y los estilos de enfrentamiento a los problemas en los ámbitos de salud, pareja, familia, amigos y trabajo. El análisis estadístico se realizó mediante análisis factorial con el método de extracción “Máxima verosimilitud” y de rotación *Oblimin directo*, comparaciones de medias con *T Student* y *Anova* de una vía, correlaciones y regresión lineal simple. Las tres escalas empleadas para la realización del presente estudio cumplen con los criterios de validez y confiabilidad, en tanto la estructura factorial resultante muestra claridad conceptual, así como una consistencia interna adecuada.

Entre los resultados que se presentan en el capítulo 5, se resume una caracterización de la población estudiada en su totalidad y en algunas variables se ofrecen comparativos entre

IES. Se presentan primeramente los resultados de condiciones objetivas: ingreso, escolaridad, pertenencia al SNI o PRODEP, categoría laboral, productividad académica, así como salud. En esta última se especifican las enfermedades que los participantes reportaron padecer, las situaciones de estrés a las que han estado expuestos recientemente y los resultados de la escala de salud mental, que se denominó para esta investigación “vida académica”, en tanto fue adaptada al tipo de trabajo que los sujetos estudiados realizan.

Posteriormente, se describen los resultados del componente afectivo-emocional de BS, los niveles de satisfacción de los participantes; así como los estilos que adoptan para enfrentar los problemas en los ámbitos salud, pareja, familia, amigos y trabajo. Para evidenciar las relaciones entre los variables de cada constructo considerado en el modelo conceptual propuesto en el Capítulo 3, se exponen las correlaciones más significativas entre éstos. Para finalizar, se muestra a través de modelos de regresión lineal las variables que inciden en la explicación de la CV y que por lo tanto, predicen a la misma.

En el capítulo 6, se concluye que el contraste del modelo conceptual propuesto a partir de la revisión teórica y empírica con los resultados de la regresión que integra las variables de mayor peso en las regresiones previas, permite concluir que la variable con mayor peso predictivo es la satisfacción con las relaciones familiares y con amigos, su nivel económico, su trabajo como académicos y su práctica religiosa; aspectos que parecen están dentro del control individual de los docentes. En menor medida, pero también intervienen las actividades inherentes a la docencia en posgrado, la satisfacción en aspectos relacionados con gobierno y el estilo directo-revalorativo de enfrentamiento a los problemas en la familia.

Se considera que la estructura analítica derivada de este estudio puede servir como base para el diseño de otras investigaciones en torno a la calidad de vida de las personas en contextos laborales y geográficos distintos. En ese sentido, las posibles hipótesis que se podrían delinear podrían ser sobre la influencia de la satisfacción del sujeto en su CV, cómo los estilos de enfrentamiento a los problemas en los diferentes ámbitos predicen la satisfacción de los sujetos en su trabajo o en distintas áreas de sus vidas; o bien, la influencia de factores laborales en la satisfacción en el trabajo y con la vida en general.

Las principales recomendaciones se derivan del hecho de que los análisis estadísticos realizados no permiten establecer relaciones causales, por lo que el siguiente paso que se sugiere sería llevar a cabo ecuaciones estructurales, cuyos resultados podrían evidenciar las relaciones causales entre las distintas variables y probar el modelo conceptual propuesto, con lo que se precisarían las variables que contribuyen en mayor medida a la explicación de la CV.

2. LA EDUCACIÓN SUPERIOR: SU FUNCIÓN, IMPACTO Y TRANSFORMACIÓN

Con base en diversos estudios sobre las Instituciones de Educación Superior (IES) y sus docentes, en este capítulo se plantea que bajo la consigna del mejoramiento de la calidad de la educación en Educación Superior, las políticas gubernamentales fueron entremezclado la evaluación permanente como condición de financiamiento para las IES y para las remuneraciones adicionales de los docentes a través de la creación de programas de estímulos; lo cual ha traído consigo mayores exigencias para el docente, que de alguna manera ha impactado su identidad como académico, las dinámicas del profesorado y en algunos casos, hasta su salud.

2.1. Transformación de la Educación Superior

La educación superior en el mundo ha ido transformándose como consecuencia de los cambios en la economía de los países. Esto ha impactado en sus modelos educativos, carreras que ofrecen, el tipo de financiamiento -en el caso de las instituciones públicas-, las funciones y prácticas de los docentes, el enfoque de enseñanza o aprendizaje y hasta las formas de evaluación de la calidad en estas instituciones, tanto a nivel académico como administrativo.

Al respecto, Rodríguez (2003) plantea que el sector moderno de la economía requiere en forma creciente competencias profesionales de nivel universitario y de posgrado, pero también los jóvenes perciben en la formación universitaria una vía privilegiada para tener acceso a las limitadas oportunidades de empleo que ofrecen los segmentos más dinámicos de la economía formal. El mismo autor argumenta que el incremento en la demanda plantea a los sistemas de educación superior la necesidad de renovar su dinámica de crecimiento y con ello, múltiples transformaciones de orden académico y organizacional, tales como la expansión de la matrícula en todos los niveles y modalidades del sistema;

diversificación de tipos institucionales, funciones y fuentes de financiamiento; presencia creciente de inversión privada en la oferta de educación superior; alianzas estratégicas entre universidades, corporaciones y sector público; instancias de coordinación de nivel nacional y regional; descentralización, regionalización e internacionalización de la oferta pública y privada; planeación estratégica, evaluación y rendición de cuentas, y formas de aprendizaje a distancia.

Las nuevas formas de organizarse y re-direccionar el quehacer en la educación superior han sido producto de movimientos en el contexto social y económico, pero también han estado guiados por algunos organismos internacionales que al intervenir, evaluar o direccionar han marcado el rumbo a seguir (Villaseñor, 2003; Fernández, 2012). Por ejemplo, la crisis universitaria de 1968 en Europa y la introducción de métodos modernos de gestión, obligaron a repensar las organizaciones vigentes; es cuando nacen los estudios económicos, administrativos y sociológicos sobre la educación superior. La UNESCO y la OCDE fueron pioneras en estos trabajos, se crearon centros de estudios sobre la Educación Superior en París, Bucarest, Londres y otros lugares. Estados Unidos figura entre los países con más larga tradición en cuanto al estudio de la educación superior y fue quien ejerció el liderazgo mundial en materia universitaria, ya que a partir de la posguerra 1939-1945 lo llevó al estudio de su propio sistema y el de otros países. En el caso de América del Sur, los trabajos de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), desde la teoría del desarrollo, fueron los que indagaron sobre los impactos económicos y sociales de la educación (Pérez, 2007).

Hacia fines de los años ochenta y en la década del noventa, se produce en Latinoamérica un proceso de reflexión en torno a la calidad y a su evaluación en la educación superior (Fernández, 2012). Este autor señala que “se hizo necesario poner en marcha mecanismos que establecieran una mayor transparencia del sistema universitario y su adecuada rendición de cuentas a la sociedad” (p. 8).

Precisamente en un estudio de evaluación acerca de los progresos de financiamiento y gestión de la enseñanza superior que se dio a finales de los años noventa, se decía que la enseñanza terciaria estaba atravesando un período de reformas radicales en su financiamiento y gestión, por lo que se analizaron cinco temas (Johnstone, Arora, y Experton, 1998):

- a) Expansión y diversificación de las tasas de matrícula y participación y del número y tipo de las instituciones.
- b) Presión fiscal (medida en función de un nivel bajo y decreciente de gastos por alumno y manifestada en forma de hacinamiento, profesorado mal remunerado o no remunerado, falta de material didáctico o bibliotecas, e instalaciones en estado ruinoso).
- c) Mercados (importancia de las orientaciones y soluciones de mercado, y búsqueda de ingresos de fuentes no estatales).
- d) Demanda de mayor responsabilidad (por parte de las instituciones y el profesorado, y en nombre de los alumnos, empleadores y los que pagan).
- e) Demanda de mayor calidad y eficiencia (más rigor, más pertinencia y más aprendizaje).

A partir de 1990, algunos organismos internacionales, entre ellos la CEPAL, el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), abordaron temas relacionados con aspectos económicos o financieros y se propusieron realizar estudios, emitir opiniones, y proponer acciones en torno a la educación en general, y particularmente, sobre la función social de la Educación Superior. Un ejemplo de lo anterior es cómo la OCDE o el BM, en el caso de México, no sólo emiten directrices para la educación, sino además presionan para orientar las políticas fiscales, de privatización eléctrica y energética, de biodiversidad, de microcréditos, de reformas laborales, entre otras. (Villaseñor, 2003).

Las políticas y programas de reestructuración de la educación superior en diversos países del mundo son guiados por los paradigmas de la privatización, la desregulación y la competitividad; la esencia de estas políticas está en la consolidación de una estructura de la educación superior en sus centros de investigación y de posgrado, que se articulen a las necesidades de la economía para incrementar sus niveles de eficiencia y competitividad en los mercados globales (Ibarra, 2003).

López (2005) sustenta que los factores claves que estaban generando grandes cambios en la Universidad a principios del siglo XXI eran:

- La masificación: la matrícula universitaria pasó de 13 millones en 1960 a 79 millones en 2000 y a 110 millones en 2005. La UNESCO en sus proyecciones considera que se llegará a 125 millones antes del 2020.
- La contribución de las universidades a la sociedad del conocimiento, lo cual significa, entre otras cosas, que las empresas de excelencia deben obtener de las universidades los trabajadores que necesitan.
- El incremento de estudiantes universitarios que cursan estudios en el extranjero como consecuencia de la globalización, que pasaron de 1 millón en 1995 a 1 millón 900 mil en 2005, lo que representa prácticamente el doble.
- La creciente competencia en lugar de cooperación solidaria (pp. 98-99).

Particularmente en Latinoamérica se desarrolló un proceso de institucionalización de la función de acreditación en la educación superior. Por ejemplo, en el año 2000, se organizó el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), en México, con fines específicos de acreditación de programas académicos de nivel superior (Fernández, 2012, p. 18) y los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior -CIEES- (Espinoza y Lara, 2011). En Chile, en 1999 fue creada la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) y casi inmediatamente después, la de Posgrado. En la Argentina, la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria) desde 1996 puso en marcha procesos de acreditación de carreras de grado y de posgrado, así como de instituciones. En el 2003, se creó la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, en Paraguay y, en el 2004, el Congreso de Brasil aprobó una Ley Federal creando el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior - SINAES - (Fernández, 2012).

Según Rodríguez (2003), estas transformaciones han ocurrido en un escenario de relativa retracción de las funciones estatales de rectoría económica y provisión de los satisfactores sociales. En el caso de los países en desarrollo, la demanda de educación superior supera con creces la capacidad de respuesta de los gobiernos.

2.2. La Función Social de la Universidad y su Contribución a la Sociedad

La función social de la Educación Superior es contribuir al incremento de la producción; colaborar a crear mejores condiciones de vida; crear conciencia y participación democrática; contribuir a la competitividad del país; atender a las necesidades sociales; introducir elementos de racionalidad en la sociedad; todo ello implica que la Educación Superior y sus instituciones tienen una función social porque aportan algo positivo para la sociedad (Villaseñor, 2003). Sobre esta aportación social de la Universidad, este mismo autor plantea que desde la Academia de Platón y el Liceo o Gimnasio de Aristóteles (considerados como antecedentes históricos remotos de la Universidad) y desde la fundación histórica de las primeras universidades europeas (Bolonia, Padua, París), los componentes básicos de las instituciones educativas superiores se han estructurado con base en el cultivo del conocimiento y en el servicio a la sociedad, como una consecuencia de la aceptación de que ciertas necesidades generales de la sociedad requieren del conocimiento para ser solucionadas y que éste lo pueden aportar las instituciones educativas. Esto implica una relación entre la educación superior y la sociedad que lleva en un momento dado a su legitimidad, la cual según Ibarra (2009) “depende grandemente del reconocimiento que es capaz de generar en la sociedad, al constituirse como medio eficaz para facilitar el cumplimiento de ciertas aspiraciones, normas y valores que forman parte del imaginario social” (p.3).

Se puede hablar de tres tipos de función social de la Educación Superior: originaria, asignada y operativa. La primera, se centra en dos elementos: está en toda institución de Educación Superior desde que se funda y se ha encontrado presente desde la aparición de la primera universidad en la historia. “La función social asignada” es como la puesta en operación de la función social originaria, en tanto la función social originaria tiene un carácter histórico diacrónico y permanente; mientras que la función social asignada tiene un carácter histórico sincrónico y cambiante (Villaseñor, 2003). Por último, el mismo autor argumenta que la “función social operativa” se entendería como la finalidad última y amplia para la cual se quiere que el sistema de educación superior y sus instituciones sirvan a la sociedad en su conjunto, la cual se les asigna a las instituciones para

instrumentar la relación que se establece entre la educación superior y el conjunto de los actores de la sociedad.

La responsabilidad que la universidad tiene con la sociedad forma parte de un contrato de responsabilidades adherentes a sus funciones sustantivas, entre ellas la docencia, a la cual es necesario devolver su carácter esencial y reconocer la importancia que esta función tiene en la universidad como factor de cambio en los estudiantes universitarios (Comas y Rivera, 2011).

Es necesario enfatizar que dentro de un sistema educativo normalmente coexisten instituciones a las que se les han atribuido funciones sociales distintas o contrarias entre sí, y a veces complementarias. Para una IES, la función social puede ser formar técnicos superiores para el mercado laboral regional; para otra, puede ser la formación de profesionales con determinados valores éticos; y para otra más, el manejo del conocimiento como un instrumento para ejercer una función crítica en la sociedad (Villaseñor, 2003).

Sin embargo, en la práctica las universidades han ido transformándose y tomando forma como si fueran empresas que generan productos para el mercado. Al respecto, (Ibarra, 2003) plantea que “las universidades se encuentran hoy subsumidas a la economía y el mercado, perdiendo la autonomía..., para incorporarse a redes de producción de conocimientos en las que las decisiones académicas empiezan a ser tomadas a partir de motivaciones económicas” (p. 1061). El autor agrega que existe un debate si estas transformaciones suponen el desplazamiento de la universidad como una institución para convertirse en una organización del mercado.

La economía y la sociología de la educación realizaron investigaciones sobre la importancia económica de la educación superior, sobre el acceso a la educación y la igualdad de oportunidades; uno de los primeros estudios sobre el impacto económico de la educación fue realizado en la Unión Soviética en 1921. La afirmación de que la generalización de la educación generaba desarrollo se encontró con datos y experiencias que mostraban que la formación de recursos humanos calificados incrementaba el potencial de un país, pero no aseguraba su desarrollo sin otras condiciones (Pérez, 2007). Según Amador (2008), la educación es un mecanismo que permite generar oportunidades para las personas; una persona con mayor nivel educativo tendrá mayores oportunidades

de obtener empleo, mejores salarios, posibilidades de esparcimiento, entre otros. Es así que la educación es un elemento que ayuda a romper las cadenas que hacen que las personas no desarrollen sus potencialidades. Para el caso de nuestro país, el artículo 2º de la Ley General de Educación, establece que: “... La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social” (Amador, 2008, p.4-5).

Pese a los procesos de privatización creciente en el ámbito mundial, la inversión pública en educación superior resulta fundamental para el desarrollo de las sociedades, sobre todo si se desea ampliar oportunidades para crecientes grupos de la población. En ello coinciden muy diversos actores en el mundo como el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico(OCDE), entidades que reconocen que el desarrollo logrado en los sistemas de educación superior de muchos países ha estado sustentado en el apoyo estatal (Mendoza, 2012).

Villaseñor (2003), afirma que en el contexto productivo, los países hegemónicos se enfocan principalmente a la creación y distribución del conocimiento, a la innovación tecnológica y a la internacionalización de sus hallazgos; mientras que los países emergentes se orientan a la asimilación y adaptación de los desarrollos científicos y tecnológicos producidos por otros. Sin embargo, se puede decir que en la actualidad existen evidencias de lo contrario, en donde países en desarrollo han creado empresas con trascendentes aportaciones en temas tecnológicos y de sustentabilidad.

2.3. La Universidad en México

En la conformación de la universidad en México, se pueden reconocer cuatro etapas clave: la fundación de la Universidad Nacional de México en 1910; las disputas por la obtención de la autonomía en 1929 y su traducción institucional en la Ley Orgánica de la UNAM de 1945; la expansión no regulada de la educación superior a partir de la década de 1950 y

la era de la modernización de la educación superior desde finales de la década de 1980, para reordenar el sistema bajo los principios de la burocracia, la profesionalización y el mercado (Ibarra, 2009).

Durante la década de los años setenta del siglo pasado, después del conflicto de 1968, el gobierno dedicó especial atención a la educación, con énfasis en la cantidad más que en la calidad, así creció el número de alumnos inscritos y la cantidad de instituciones y programas de estudios ofertados. En la siguiente década se creó el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y se intentó diversificar el sistema de educación superior en: universitaria, tecnológica y normal, con el fin de que la demanda no se concentrara excesivamente en la universidad. En este periodo el crecimiento económico de México fue severamente afectado por la crisis económica que empezó en 1982 y que causó reducciones significativas en el financiamiento gubernamental a la educación superior y tuvo también un impacto directo en los salarios de los académicos y empleados administrativos, y en los gastos de infraestructura y equipamiento (Varela, 2008).

Por su parte Espinoza y Lara (2011), plantean que debido a que la población creció en más de 300% de 1950 a 1990 en el país, las instituciones de educación superior sufrieron diversos cambios. A partir de la década de los setenta se llevó a cabo un proceso de descentralización y en las siguientes dos décadas, se crearon organismos, programas, comités y sistemas con el fin de determinar la calidad de las universidades en México. Por ejemplo se definieron indicadores tales como: infraestructura, porcentaje de profesores de tiempo completo, profesores que cuentan con lo que se conoce como el perfil del Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), profesores pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), programas de estudios acreditados por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y desempeño de los alumnos en el examen del Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL).

En congruencia con lo anterior, Varela (2008) plantea que al inicio de los años noventa las políticas públicas en educación superior se orientaron a la calidad, introduciéndose sistemas de evaluación de la educación superior y creándose fondos gubernamentales especiales para financiar a estas instituciones. Según Valenti, Varela y Del Castillo (2000; citados por Varela, 2008), esto estuvo apoyado por cuatro mecanismos: El SNI, que otorga reconocimientos a quienes hayan destacado en investigación científica o tecnológica; el

padrón de Posgrados de excelencia, a cargo del CONACYT, que califica aquellos programas de estudios avanzados que por su calidad merecen apoyo especial por parte del gobierno; un nuevo tipo de universidad, las universidades Tecnológicas que imparten carreras cortas y tienen como condición establecer estrechas relaciones con la industria de las regiones en donde se instalan; y la creación de Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES) que otorga financiamiento adicional a las instituciones de educación superior sobre la base de proyectos orientados a la mejora de su desempeño.

Sin embargo, se puede decir que entre los avances producidos a partir de la operación de los cuatro mecanismos antes enunciados se encuentran: se ha logrado reunir una mejor información sobre el verdadero funcionamiento de las IES, se ha modificado el proceso de toma de decisiones tanto a nivel institucional como individual; se ha estimulado el interés de los profesores por cursar estudios de posgrado y esto ha permitido mejorar los salarios reales de los académicos por medio de estímulos asociados a la productividad (Varela, 2008).

La característica esencial de la transformación de la Universidad experimentada a lo largo de las décadas de los ochenta y noventa se encuentra en la modificación radical de su régimen de gobierno, donde la nueva universidad de principios del siglo operaba bajo lo que se puede calificar como un modo de racionalidad neoliberal y que se caracterizaba por cinco ejes (Ibarra, 2002):

- El surgimiento del 'Estado auditor', que opera mecanismos de vigilancia a distancia centrado en la evaluación de los resultados.
- El fomento de nuevas formas de financiamiento apoyadas en la vinculación más clara de la universidad con la economía y la sociedad, para enfrentar los recortes presupuestales.
- La diversificación y estratificación del Sistema Nacional de Educación Superior para alcanzar el balance adecuado entre educación universitaria y tecnológica.
- La modernización administrativa de las instituciones, que deberán orientarse cada vez más por criterios claros de eficiencia.
- La operación de programas extraordinarios de remuneración, basados en la evaluación del desempeño académico individual a partir de indicadores de productividad (p.81-82).

Gil (2012) sintetiza lo sucedido en el contexto de la educación superior en México al argumentar que se pueden ubicar entre 1990 y 2010 tres impactos que han alterado el panorama: una reducción importante de los salarios en las instituciones por las crisis económicas; reformas constitucionales que dejaron en manos de las propias universidades establecer los criterios de ingreso, promoción y permanencia de sus académicos; y una estrategia para otorgar ingresos adicionales mediante la evaluación individual del desempeño de los académicos.

2.4. El Perfil de los Docentes

En este proceso de transformación, las IES han cambiado su orientación, la dinámica académica, pero también el perfil de sus docentes, las horas de dedicación a sus actividades en el quehacer cotidiano en las universidades y sus ingresos dependiendo de los resultados de las evaluaciones a su desempeño con base en indicadores estandarizados sin considerar las distintas condiciones en las que trabajan.

Al respecto Estévez y Martínez (2011) afirman que a casi veinte años de haberse aplicado en México la primera encuesta a académicos con alcance nacional¹, algunos rasgos de la profesión académica han cambiado radicalmente y otros persisten si se comparan sus resultados con los obtenidos por la encuesta nacional de académicos de tiempo completo, realizada en 2007-2008, por la Red de Investigadores sobre Académicos (RDISA)². El cambio más evidente está en la exigencia de aumentar los niveles educativos de los académicos de tiempo completo, sobre todo en las instituciones públicas estatales donde, en las que 81.5% contaba con posgrado al 2008. Aun cuando la mayor parte de los académicos de tiempo completo de las IES mexicanas cuentan con el grado de maestría o

¹ Encuesta apoyada por The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (Altbach, 1996; Gil-Antón, 1994 y 1996, citados por Estévez y Martínez, 2011).

² Como parte del proyecto Reconfiguración de la Profesión Académica en México (RPAM) (Estévez y Martínez, 2011).

doctorado, predomina la actividad de docencia sobre la de investigación y la presencia mayoritaria de académicos varones (Galaz y Gil, 2009).

Según estos autores, otro aspecto relevante de la encuesta nacional RPAM es la presencia en México de dos sub comunidades de académicos con perfiles bastante diferentes: un grupo mayoritario dedicado principalmente a las actividades de docencia, que participa poco en los programas de política pública y tiene menores ingresos que aquellos académicos que se dedican en mayor medida a la investigación que a la docencia y otro, grupo minoritario, que concentra a los doctores, dedicado en menor medida a la docencia, participa en los programas de política pública, tiene los ingresos más altos del conjunto total de tiempos completos y prefieren la investigación.

Sin embargo, no hay evidencia alguna que correlacione el incremento en la formación de los profesores con: un mayor compromiso en el aprendizaje de y con sus estudiantes; mejor calidad en la investigación; un grado significativamente más alto de corresponsabilidad con sus instituciones o en la construcción de espacios colegiados de vida académica realmente creativo (Gil , 2006). Esto lleva a pensar en la necesidad de desarrollar estudios que muestren el impacto de la inversión que durante tres décadas se ha realizado en los docentes y las IES y cómo se relaciona con los aprendizajes de los estudiantes, en la calidad de la investigación que los docentes realizan e incluso, cómo ha repercutido en la vinculación con los diferentes sectores de la sociedad.

En este marco, también resulta necesario pensar en términos individuales, en tanto los docentes toman decisiones de las estrategias para mejorar su habilitación o investigar sobre determinados temas, no sólo con base en los lineamientos institucionales, derivados de las políticas públicas para las IES, sino también involucrando aspectos personales, relacionados con sus condiciones particulares. En ese sentido, tan sólo por citar una condición, están las trayectorias científicas, las cuales representan la forma específica en que los académicos o investigadores en otros sectores del mercado laboral, realizan sus recorridos por las rutas cognitiva, disciplinaria y organizacional; es decir, los individuos o grupos otorgan distintos pesos al desarrollo de su formación o a las actividades de docencia, investigación, divulgación o gestión universitaria, así como en las fases de su trayectoria personal, según los grupos sociales de los que forman parte (Grediaga, Hamui y Macías, 2012). De ahí que resulte interesante conocer qué perfiles tienen los docentes

según los grupos a los que pertenecen, una forma de identificarlos puede ser en torno a la disciplina académica en la que se desarrollan.

2.5. Los Docentes de Educación Superior en Sonora

En tanto este estudio se circunscribe a los docentes de Educación Superior del Estado de Sonora, se vuelve necesaria una caracterización de este sistema. Sonora es un estado de la República Mexicana con 2 662 480 millones de habitantes (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, 2010), cuyo sistema de educación superior en Sonora se encuentra integrado por 54 instituciones. De ellas, 7 son Escuelas normales, con 5,194 alumnos y 47 atienden el nivel universitario o tecnológico, cuya matrícula es de casi 100,000 estudiantes, lo que representa el 95% del total de alumnos. En cambio, las instituciones de educación superior de carácter privado atienden sólo al 20% del total de la población estudiantil (Secretaría de Educación y Cultura, 2014). De ahí que se considere de vital importancia profundizar en el conocimiento de las Instituciones Públicas de Educación Superior y en uno de sus actores principales: los docentes; y no sólo por las poblaciones que atienden, sino porque en estas instituciones y sus docentes, principalmente de tiempo completo, es donde la política pública ha enfocado sus estrategias para mejorar la calidad de la educación, a través de diferentes programas que apoyan el incremento de los niveles educativos de los académicos (Ibarra, 2002; Gil, García, y Santos, 2009).

Tabla 1. Educación Superior en Sonora

Sistema	Escuelas	Alumnos	Maestros	Público		Privado	
				Escuelas	Alumnos	Escuelas	Alumnos
Normal	7	5,194	528	7	5,194		
Universitario y Tecnológico	47	99,963	8,457	23	79,247	24	20,716
Totales	54	105,157	8,985	30	84,441	24	20,716

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la SEC, 2014. Ciclo 2013-2014.

Con base en la estadística de la ANUIES del ciclo escolar 2012-2013, el total de instituciones que atendían el nivel de licenciatura universitaria y tecnológica eran 38, en las cuales laboraban 6,783 docentes (57% hombres y 43% mujeres). Al 2013, se puede decir que en cuanto a docentes con estudios de Maestría se destacan el Instituto Tecnológico de Sonora (638 docentes) y la Universidad de Sonora (752 docentes), que en conjunto representan el 51% de los docentes con este nivel de estudios en la IES sonorenses. Con estudios de Doctorado, un total de 371 académicos, destacándose las mismas IES: el Instituto Tecnológico de Sonora (80 docentes) y la Universidad de Sonora (151 docentes) que juntas representan 62% del total de académicos con Doctorado (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2015).

Una tercera IES que no sobresale en estas estadísticas de la ANUIES, pero que mostró un crecimiento importante en habilitación de su profesorado es la Universidad Estatal de Sonora, la cual pasó de 20% en el 2004 a 83% en el 2015 de docentes con posgrado en sólo poco más de diez años (Romero - en prensa -).

Tabla 2. Nivel de formación académica de los docentes que atienden el nivel licenciatura universitaria y tecnológica en Sonora

Nivel de formación	Cantidad de docentes	Porcentaje de docentes
Licenciatura	3,604	53.0
Especialidad	52	.8
Maestría	2,725	40.2
Doctorado	371	5.5
No especificado	31	.5
Total	6783	100

Fuente: elaboración propia con base en los datos de la ANUIES (2014) del ciclo escolar 2012-2013. Anuario Digital de Educación superior – Licenciatura.

Las universidades que en el marco del PRODEP habían sido beneficiadas al primer trimestre del 2014, se encuentran las siguientes IES del estado de Sonora (DGESU, 2014):

Tabla 3. Universidades beneficiadas por el PRODEP, 2014.

Institución de Educación Superior	Tipo
Instituto Tecnológico de Sonora	Universidad Pública Estatal
Universidad de Sonora	Universidad Pública Estatal
Universidad de la Sierra	Universidad Pública Estatal de Apoyo Solidario
Universidad Estatal de Sonora	Universidad Pública Estatal de Apoyo Solidario
Universidad Politécnica del Valle del Evora	Universidad Politécnica
Universidad Tecnológica de Etchojoa	Universidad Tecnológica
Universidad Tecnológica de Hermosillo	Universidad Tecnológica
Universidad Tecnológica De Nogales	Universidad Tecnológica
Universidad Tecnológica Puerto Peñasco	Universidad Tecnológica
Universidad Tecnológica San Luis Rio Colorado	Universidad Tecnológica
Universidad Tecnológica Del Sur de Sonora	Universidad Tecnológica
Instituto Tecnológico de Agua Prieta	Instituto Tecnológico Federal
Instituto Tecnológico de Hermosillo	Instituto Tecnológico Federal
Instituto Tecnológico de Huatabampo	Instituto Tecnológico Federal
Instituto Tecnológico de Nogales	Instituto Tecnológico Federal
Instituto Tecnológico Superior de Cajeme	Instituto Tecnológico descentralizado
Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa	Escuela Normal

Fuente: Elaboración propia. SEP-SES-DGESU (2014). Evaluación de los Programas Sociales Apoyados con Subsidios y transferencias. Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP).

De acuerdo con Galaz y Gil (2009), el foco central de atención de los programas oficiales para elevar los grados académicos fueron las universidades estatales. En el Estado de Sonora, esto se refleja en las elevadas proporciones de Profesores de Tiempo Completo (PTC) con Posgrado y con perfil deseable vigente (PRODEP), como se puede apreciar en la tabla 4.

Tabla 4. PTC con posgrado o perfil deseable vigente de las tres principales IES de Sonora

Institución de Educación Superior	Total de PTC	PTC con posgrado	% PTC con posgrado	PTC con perfil deseable vigente	% PTC con perfil deseable vigente
Instituto Tecnológico de Sonora	269	260	96.6%	206	79.2%
Universidad de Sonora	1006	907	90.1%	528	58.2%
Universidad Estatal de Sonora	361	258	71.4%	91	35.2%

Fuente: Elaboración propia. SEP-SES-DGESU (2014). Evaluación de los Programas Sociales Apoyados con Subsidios y transferencias. Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP).

Algunos elementos contextuales de estas IES pueden favorecer la comprensión de los resultados, ya que a diferencia de otras regiones de México, especialmente las ubicadas en el centro del país, la educación superior en Sonora aparece hasta muy entrado el siglo pasado. En esta entidad, con la creación de la UNISON en 1942, surge la primera institución de educación terciaria, que amalgama expectativas educativas, políticas y culturales de variados grupos en la entidad (Rodríguez, Treviño, y Urquidi, 2007). Estos autores describen cómo aparecen en el panorama estatal las primeras IES: en sus primeros años la UNISON atiende preferentemente los niveles de escolaridad previos al superior, el grueso de su matrícula se concentra en sus escuelas secundaria y preparatoria; en 1962 nace el segundo establecimiento de educación superior, el ITSON, con una orientación de instrucción tecnológica superior; pero es hasta la segunda mitad de la década de los setenta y en los decenios siguientes, la educación superior cambia drásticamente, con una matrícula de poco más de 2 mil estudiantes en todo el estado de Sonora antes de 1970 y 350 puestos académicos; tres décadas después, en 2004, las IES ascienden a 33; la

población estudiantil supera los 72 mil estudiantes; y las plazas académicas son más de 6 mil.

2.5.1. La Universidad Estatal de Sonora

La IES más joven de las tres principales en el Estado de Sonora es la Universidad Estatal de Sonora (UES), Institución que tiene presencia en San Luis Río Colorado, Hermosillo, Navojoa, Magdalena y Benito Juárez, del estado de Sonora y representa la tercera institución de educación superior con mayor cobertura de oferta educativa en el estado de Sonora (Universidad Estatal de Sonora, 2016).

Para el ciclo escolar 2015-2016 su oferta educativa estaba conformada por 17 programas de Licenciaturas y un programa de Posgrado: Administración de Empresas, Agronegocios, Ambiental, Biotecnología Acuática, Comercio Internacional, Contaduría, Ecología, Enseñanza del Inglés, Entrenamiento Deportivo, Geociencias, Gestión Turística, Horticultura, Industrial en Manufactura, Mecatrónica, Nutrición Humana, Software, Tecnología de Alimentos, así como la Maestría en Sistema de Producción Biosustentable. Para el inicio de este mismo ciclo escolar, la Universidad Estatal de Sonora atendía a 8, 995 estudiantes, de los cuales 2,968 son alumnos de nuevo ingreso. La Unidad de Hermosillo atendía a 5,065 alumnos, lo que representaba 56.3% de la matrícula total; le seguía la unidad de San Luis Río Colorado con 1,768 alumnos (19.7%). Navojoa, Magdalena y Benito Juárez atendían a los 2,162 alumnos restantes (Universidad Estatal de Sonora, 2016).

La misión de la UES es “formar profesionistas competitivos en el ámbito nacional e internacional que contribuyan al desarrollo de la sociedad y atiendan los problemas del entorno mediante innovación, la investigación y los procesos educativos de calidad con profesores de vanguardia que les permitan desempeñarse con excelencia en el ejercicio profesional” (Universidad Estatal de Sonora, 2016) Su visión al 2020 es que “la Universidad Estatal de Sonora es reconocida por su calidad en el desempeño de las

funciones de docencia, vinculación, extensión e investigación, y por la excelencia de sus egresados” (Universidad Estatal de Sonora, 2016). En la misma página institucional se declara que su política de calidad es promover “la formación profesional de sus estudiantes, logrando egresados con excelencia, a través de una oferta educativa pertinente que cumple con las necesidades del entorno, mediante una administración ordenada, eficiente y funcional”, la cual está sustentada en los siguientes objetivos de calidad:

- Incrementar el ingreso de alumnos a través de una oferta educativa innovadora y pertinente.
- Asegurar la permanencia de nuestros alumnos a través de programas educativos reconocidos por su calidad, que promuevan una formación profesional competitiva.
- Impulsar la eficiencia terminal con egresados de excelencia.

Este nivel de desarrollo alcanzado al 2015 en la Universidad Estatal de Sonora es producto de las directrices internacionales y nacionales, así como del esfuerzo de muchas personas, instancias gubernamentales y grupos sociales, como lo refleja su historia.

En suma, por su carácter estatal, esta IES no formó parte de las instituciones de educación superior convocadas por la Federación para iniciar el proceso de modernización a partir de 1989, provocando un rezago importante respecto a las acciones del desarrollo educativo promovidas por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Su inclusión en el programa modernizador, en 1992, fue de carácter parcial, en calidad de “universidad Pública Estatal de Apoyo Solidario” (UPEAS), lo cual limitó el alcance de sus impactos, dada la proporción minoritaria del financiamiento recibido. A partir del 2004, esta IES fue incorporada al proceso de fortalecimiento institucional atendiendo los indicadores de calidad establecidos por la Secretaría de Educación Pública, lo cual le permitió, del 2008 al 2010, mejorar las condiciones presupuestales al iniciar un proceso de incremento de las aportaciones que, con el carácter de apoyo solidario, la Federación otorga a dicha institución (Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora, 2011).

Desde su creación, el CESUES fue definido como la Institución de Educación Superior del Estado y al 2015 mantenía esa condición; ha pasado por modificaciones normativas desde la Ley 28 con la cual se creó, la Ley 165 en la que cambió la figura de Director General a Rector y se cambió de un Consejo Consultivo a un Consejo Directivo

(incrementando sus facultades en la toma de decisiones de la IES); y el decreto 172 que modifica algunas partes de la Ley 165, principalmente la imagen institucional.

Entre las consecuencias de los cambios realizados en el CESUES, denominado UES a partir del 2012, se encuentran:

- a) La definición de la institución como un organismo descentralizado de la administración pública estatal con personalidad jurídica y patrimonio propio, a partir de la nueva Ley, No. 165, en el 2008 (Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora, 2011).
- b) El cambio de un modelo de enseñanza tradicional a un modelo educativo por competencias profesionales, con un enfoque centrado en el aprendizaje y el estudiante.
- c) El mejoramiento en la habilitación del profesorado (docentes con Posgrado).
- d) La acreditación de Programas Educativos.
- e) La certificación de procesos de gestión administrativa y académica.
- f) La imagen institucional: logotipo, mascota, lema.
- g) La creación del Estatuto de Personal Académico (EPA).

En resumen, el proceso descrito da cuenta de los cambios que en la UES se gestaron producto de las fuerzas externas que han venido marcando el rumbo de la Educación Superior a nivel mundial y nacional, lo cual tuvo un importante impacto en la operación de las IES en Sonora. Derivado de ello, la UES llegó a convertirse en la IES reconocida como la tercera opción de Universidad en el Estado de Sonora, por sus resultados y prestigio en algunas de sus carreras, así como por sus vínculos con los sectores productivos. Cabe resaltar que en este proceso, de poco más de diez años, el principal agente de cambio fue el docente, ya que en éste se concentraron muchos de los proyectos y tareas para que se alcanzaran los resultados explicados. Es necesario advertir que el impacto de muchas de las políticas y estrategias nacionales e internas de esta IES y otras, aún no se puede visualizar en toda su plenitud; por lo que se espera se manifiesten más cambios en los próximos años.

2.5.2. El Instituto Tecnológico de Sonora

El Instituto Tecnológico de Sonora, según su misión, “es una universidad pública autónoma comprometida con la formación de profesionistas íntegros, competentes y emprendedores, la generación y aplicación del conocimiento y la extensión de la ciencia, la cultura y el deporte, para contribuir al desarrollo sostenible de la sociedad” (Instituto Tecnológico Superior del Estado de Sonora, 2017). El ITSON nace de la iniciativa de la sociedad local, que se gesta cuando el Municipio de Cajeme era uno de los principales centros de producción agrícola del país y Cd. Obregón, cabecera del Municipio, surgía como la ciudad más poblada del Estado de Sonora, próspera y creciente dentro del marco referencial del desarrollo de una nueva tecnología, enfocada a incrementar el rendimiento de cultivo por hectáreas. Sin embargo, aún no se contaba en la Entidad con instituciones que impartieran educación a nivel medio superior, las únicas opciones para los jóvenes ciudadanos era la academia de comercio o terminar la secundaria y hacerse de un modesto empleo. Es así como en 1955, con el apoyo del Gobierno del Estado, las autoridades municipales y la participación de la comunidad local inició sus clases, en 1955, el "Instituto Justo Sierra", con cincuenta alumnos y ocho maestros y se convierte en la primera preparatoria del Sur del Estado de Sonora. El año siguiente, en 1956, cambiaría de nombre a Instituto Tecnológico del Noroeste. Algunos de los sucesos más importantes que ilustran el desarrollo de esta IES se describen a continuación (<http://www.itson.edu.mx/Universidad/Paginas/historia.aspx>):

- a) En 1962, de acuerdo a la Ley Número 20, aprobada por el entonces Gobernador del Estado el Lic. Luis Encinas Johnson, se le da su actual nombre: Instituto Tecnológico Superior del Estado de Sonora (ITSON); en 1964 se ofrecen por primera vez estudios a nivel superior, con la apertura de la carrera de Ingeniero Industrial e ingresan a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Hasta 1973 mantuvo su oferta a nivel medio superior, año en que ingresó su última generación de Bachillerato, egresando ésta en 1976, siendo en ese año se abre la carrera de Licenciado en Administración, con lo que se inicia la transformación del ITSON como organismo de tipo

universitario y posteriormente, se incorporan nuevas carreras al plan de estudios del ITSON: Ingeniero Civil, Ingeniero Químico, Psicología, Contador Público y además la Maestría en Administración, su primera oferta a nivel posgrado.

- b) En 1976 se promulga la Ley Orgánica que otorga autonomía universitaria al ITSON, la cual lo define como un organismo público descentralizado de carácter universitario, de personalidad jurídica y patrimonio propios; autónomo en el ejercicio de sus funciones de enseñanza e investigación. En el periodo 1990-1994, fue un período de crecimiento, modernizando y consolidando su infraestructura y proyectos académicos, preparando y colocando a nuestra Institución en niveles óptimos para continuar aportando mejores soluciones y alternativas a nuestra sociedad en su desarrollo. Entre 1995-1996, un nuevo modelo curricular entra en funcionamiento a partir de agosto de 1995, en el cual estuvieron involucrados los integrantes de nuestra comunidad universitaria, fortaleciendo con ello el nexo entre docencia e investigación, elemento central para el logro de la Misión institucional; con este nuevo modelo se establecieron métodos de enseñanza más activos, orientados hacia el aprendizaje de los estudiantes, es decir, teniendo como eje central de aprendizaje la capacidad del maestro para desarrollar hacia dentro y fuera del alumno sus propias habilidades cognoscitivas. En este periodo se fortaleció la vinculación universidad-empresa-sociedad a través de los centros de servicios como el Centro de Servicios en Educación (CESEE), Centro de Apoyo Empresarial (CAE) y la Unidad de Diagnóstico Integral y Servicios Médicos (UDISM), entre otros. Por otro lado, se contaba con el Doctorado en Biotecnología, y las Maestrías en Docencia e Investigación Educativa, en Salud Mental en Poblaciones, Ciencias en Recursos Naturales con acentuación en Biotecnología Ambiental.
- c) El Programa de Desarrollo Educativo (1995-2000) destaca que el objetivo de mejoramiento de la calidad de elementos y agentes del proceso educativo son: personal académico, estudiantes, infraestructura y equipo, organización y administración. Aunado a ello, el Programa para la Optimización y Productividad Académica, facilitará el logro de altos niveles de calidad. Para ello se fortaleció el Programa Institucional de Profesionalización de la Docencia, en el cual

participaron 171 maestros, además del Programa de Actualización donde lo hicieron 134 maestros para un total de 87 horas en promedio. Papel importante en el nuevo modelo curricular jugó el Centro de Servicios en Educación, quien apoyó en el desarrollo curricular a 11 carreras, apoyó en el Manual sobre Academias, elaboró la Propuesta Metodológica de Desarrollo Instruccional, entre otros. La academia continuó fortaleciéndose cuando el 24 por ciento de los maestros investigadores de posgrado se encuentran estudiando un doctorado en diferentes universidades del país y del extranjero.

- d) Para elevar la calidad de cada uno de los procesos y resultados involucrados en las labores sustantivas de la universidad, en el periodo 1999-2000 se crea el Plan Estratégico para la calidad Académica, pues permite la innovación y liderazgo a través de la mayor calidad en la formación de profesionistas y posgraduados. Para ello destacan las estrategias orientadas a la pertinencia de los contenidos curriculares y programas de estudio buscando articular la formación profesional y las tendencias de los mercados de trabajo.
- e) La investigación logra un avance importante, pues se trabajó en el Proyecto de Planeación Estratégica de la Investigación, desarrollándose 33 proyectos en el área de ingenierías y siete en ciencias sociales y humanidades; además el nuevo modelo de posgrado implantado en 1998 da sus primeros frutos en agosto de 2001, con un egreso de 100 por ciento de su primera generación. Nuevas maestrías entran en funcionamiento: Administración de Recursos Hidráulicos y Sistemas Productivos.
- f) Con el propósito de alcanzar la diferenciación en un mercado competitivo como es el educativo se consolidan dos iniciativas en el periodo 2002-2003: el modelo de competencias profesionales integrales y el ofrecimiento a los egresados de la certificación en procesos productivos puntuales de acuerdo con su orientación profesional. Importante para ello el fortalecimiento con universidades de reconocida calidad para la formación de Doctores en las áreas de Ciencias del Agua y Medio Ambiente, Producción y Sanidad Agropecuaria, Manufactura, Biotecnología y Ciencias Alimentarias, Sistemas de Información, Tecnología Eléctrica, Construcción, Educación, Salud, Deportes y Desarrollo Empresarial. Asimismo, se certifican ante la norma CONOCER 33 consultores, mientras que

un maestro lo hace en el programa CONSULTEN. Además, en Capacitación para Docentes, 929 maestros participaron, mientras que en el área de investigación lo hicieron 51. Con respecto al área administrativa, se certificaron con la norma ISO 9001-2000, las áreas de Tecnologías y Servicios Informáticos y Biblioteca, con lo cual son parte del sistema Gestión de la Calidad del ITSON, y con ello son 14 áreas y 65 procesos administrativos certificados siendo líderes nacionales en este renglón; además se puso en marcha la implementación de Plan Estratégico de Información y se construyó una alberca olímpica, que viene a llenar un gran vacío entre los deportistas de nuestra Casa de Estudios (<http://www.itson.mx/Universidad/Paginas/historia.aspx>).

- g) La estructura organizacional del ITSON está conformada por Rectoría, Secretaría de la Rectoría y las Vicerrectorías Académica y Administrativa; cuenta con cuatro Direcciones Académicas: Ciencias Económico Administrativas, Ciencias Sociales y Humanidades, Ingeniería y Tecnología, así como Recursos Naturales. Sus unidades se encuentran en Ciudad Obregón (Centro y Náinari), Empalme, Guaymas y Navojoa.
- h) Los Departamentos o Coordinaciones Académicas son: Biotecnología y Ciencias Alimentarias, Ciencias Agronómicas y Veterinarias, Ciencias del Agua y Medio Ambiente , Ciencias Administrativas, Computación y Diseño, Contaduría y Finanzas, Desarrollo Académico, Educación, Gestión y Apoyo a Cuerpos Académicos, Gestión y Apoyo a Programas Educativos, Ingeniería Civil, Ingeniería Eléctrica y Electrónica, Ingeniería Industrial , Matemáticas, Psicología, así como Sociocultural.

El ITSON orienta sus capacidades al mercado y a la sociedad, basado en la calidad y funcionalidad de sus productos y servicios, lo que significa considerar al cliente como árbitro absoluto de la calidad. La institución considera a los procesos como la plataforma operativa que gradualmente se van convirtiendo en la base estructural de la misma por ser medios muy útiles para adecuarse a los requerimientos de los clientes y la sociedad, por lo que generó el modelo de Gestión Universitaria por Procesos con el objeto de alcanzar los resultados esperados y elevar el nivel de satisfacción de los clientes y la sociedad mediante la mejora de la calidad de los productos y servicios que ofrece, la reducción de

costos, eliminar actividades sin valor agregado y disminuir el tiempo de respuesta. En ese sentido, los productos que la institución entrega a la sociedad son: a) Servicios educativos de apoyo para el progreso individual y social, b) Empresas de alto desempeño, c) Tecnologías para la mejora del desempeño organizacional, d) Egresados Calificados, y e) Conocimiento nuevo y Tecnologías innovadora; el modelo de Gestión Universitaria por Procesos describe la Cadena de Valor Institucional integrada por los varios procesos, entre los que destacan sus procesos claves (<http://www.itson.mx/Universidad/Paginas/procesos.aspx>):

- Extensión cultural: Su objetivo es desarrollar programas de calidad para prestar servicios educativos de apoyo individual y social
- Desarrollo socioeconómico regional: Su objetivo es desarrollar proyectos multisectoriales para establecer empresas de alto desempeño, con el propósito de incrementar la actividad económica para elevar el nivel de vida de la región sur del Estado de Sonora.
- Consultoría: Su objetivo es desarrollar proyectos profesionales para generar soluciones tecnológicas efectivas.
- Formación profesional: Su objetivo es desarrollar Programas Educativos acreditados para formar egresados calificados a nivel licenciatura y posgrado.
- Generación de conocimiento y desarrollo tecnológico: Su objetivo es desarrollar proyectos que generen conocimiento y/o tecnología a fin de incrementar el capital científico y tecnológico para el desarrollo socioeconómico y cultural.

Todos estos procesos se encuentran integrados por cuatro fases que corresponden al Círculo de Deming (planear, hacer, verificar y actuar). Para brindar una idea de la orientación del ITSON, se describen dos de los procesos en los que los docentes están directamente involucrados y se ve con mayor claridad su aportación en el contexto del sur del Estado de Sonora:

El de Desarrollo Socioeconómico regional incluye cuatro sub-fases: planeación de la cadena de valor, desarrollo de empresas, evaluación del ecosistema y consolidación del mismo (Instituto Tecnológico Superior del Estado de Sonora, 2017). En el proceso de generación de conocimiento y desarrollo tecnológico se consideran las sub-fases: elaboración del proyecto de investigación, ejecución del proyecto, validación del proyecto

y aportación al capital científico y tecnológico (<http://www.itson.mx/Universidad/Paginas/proc-generacion.aspx>).

2.5.3. La Universidad de Sonora

La Universidad de Sonora, según su misión, “es una institución pública autónoma que tiene como misión formar, en programas educativos de calidad y pertinencia, a profesionales integrales y competentes a nivel nacional e internacional, articulando la docencia con la generación y aplicación del conocimiento, la difusión de la cultura y la extensión de los servicios, para contribuir al desarrollo sustentable de la sociedad” (Universidad de Sonora, 2017). Como parte de su responsabilidad ante la sociedad, está obligada a contribuir a la solución de los problemas de su entorno, particularmente del estatal y regional; por lo tiene a la vinculación como un mecanismo transversal de dos vías que articula sus funciones sustantivas con las necesidades del desarrollo social, económico y cultural, con los siguientes propósitos (<http://www.uson.mx/institucional/mision/>):

Formar integralmente profesionales y científicos en todas las áreas del conocimiento, con los valores y las competencias adecuada para interactuar y desarrollarse según las necesidades y requerimientos de los diferentes sectores de la sociedad.

- a) Producir, transferir y aplicar conocimientos socialmente útiles en todos los campos del saber, para la atención de los principales problemas del entorno y la mejora de los niveles de bienestar de la población.
- b) Extender los beneficios de la docencia y la investigación proporcionando servicios a los sectores sociales, productivos y gubernamentales para la atención de sus necesidades concretas, y difundir el conocimiento y las distintas manifestaciones del arte y la cultura hacia todos los espacios sociales.

En su desarrollo, la Universidad de Sonora ha sufrido modificaciones en cuanto a su modo de organización institucional, que la convierte en una institución en desarrollo permanente; ha conocido cuatro grandes etapas históricas en su vida académica,

correspondientes a los momentos históricos de cambio en el status jurídico que regulan su quehacer académico, pues de éste devienen sus normas de representación, funcionalidad orgánica y estructural de sus actividades sustantivas en sí, la conceptualización de la Universidad como una totalidad académica institucional en un marco de entorno social cambiante; en dichas etapas destaca lo siguiente (<http://www.uson.mx/institucional/historia/sinopsis.htm>):

- Desde el 10 de agosto de 1938, cuando se forma el Comité Pro-Fundación de la Universidad de Sonora —incluyendo el momento de la promulgación de la primera ley Orgánica: La Ley N° 92 (16 de Noviembre de 1938) —, hasta el 19 de agosto de 1953, cuando se abroga la Ley N° 39 (segunda Ley Orgánica); es el momento en que se sustituye al Comité Administrativo por el Consejo Universitario, con la inclusión de un Patronato.
- El lapso que comprende de agosto de 1953 a agosto de 1973, cuando entra en vigencia un nuevo status jurídico, la Ley Orgánica 103, (tercera ley), que sustituye al Patronato por una Comisión de Asuntos Hacendarios (electa por el Consejo Universitario), y a los Consejos Directivos para elevar a rango de representación paritaria la presencia de los alumnos con la de los maestros en los órganos de gobierno universitario. Esta etapa se caracteriza por dos períodos históricos claves: uno (1953 a 1966) de despegue y otro (de 1967 a 1973) de convulsión por factores internos y externos.
- En agosto de 1973 (con la promulgación de la Ley Orgánica 103) y su característica principal: la crisis de funcionalidad institucional con un entorno social profundamente cambiante y en crisis; cuyos efectos sobre la funcionalidad interna de la Universidad son determinantes así como también por las particularidades políticas y administrativas de los rectores.
- La actual etapa inicia en noviembre de 1991, con la promulgación de la Ley 4, que rige a la institución en nuestros días. Su principal característica es la reestructuración del esquema académico de la Universidad, el establecimiento de cuotas, la institucionalización de los exámenes de selección y la búsqueda permanente de la calidad basada en la certificación de sus programas académicos y administrativos.

La UNISON cuenta con tres Unidades Regionales: Centro (Hermosillo), Norte (Caborca, Santa Ana y Nogales) y Sur (Navjoa). Está organizada en seis divisiones: Humanidades y Bellas Artes, Ciencias económicas administrativas, Ciencias Biológicas y de la Salud, Ingeniería, Ciencias Sociales, Ciencias exactas y naturales, a través de las cuales oferta 47 carreras de licenciatura o Ingeniería (<http://www.ofertaeducativa.uson.mx/#>).

En tan solo siete años, el número y porcentaje de PTC con Posgrado en la UNISON se incrementó, ya que de contar con el 73% (743) en el 2009, paso al 90% (932) en el 2016 (Universidad de Sonora, 2017). Lo anterior tuvo un impacto en el crecimiento de académico con Perfil Deseable PRODEP; un reflejo de ello, aunque parcialmente, es que pasaron de tener este perfil de 104 PTC en el 2001 a 571 PTC, en el 2016 (http://www.desarrolloacademico.uson.mx/indicadores/2016/Profesores_de_tiempo_completo_con_Perfil_PRODEP.pdf). Un resultado ligado a los dos logros anteriores es la existencia de 86 Cuerpos Académicos (CA): 26 en formación, 29 en consolidación y 31 consolidados.

2.6. La Educación Superior en el Mercado

Los avances y logros de las tres IES más importantes en Sonora son una muestra de la evolución de la Educación Superior en el país, producto de cambios inducidos o dados de manera natural por la inercia misma del trabajo académico y de la reorientación de las IES atendiendo lineamientos nacionales o internacionales. De acuerdo con Pedroza (2004; citado por Quintero, 2013), en la última década se ha tratado de inscribir a la universidad en la lógica de la transición de la sociedad hacia un sistema más eficiente, donde la educación superior se adapte a las exigencias de la economía neoliberal con la que se fomenta que la competencia, la eficiencia y la productividad sean los fines de cualquier propuesta de transformación. Según Ibarra (2003), el capitalismo académico refleja la reestructuración de la educación superior en el contexto de la globalización, con cambios organizativos sustanciales, en la asignación de recursos, así como en el trabajo académico y su control; incidiendo lo anterior en el establecimiento de proyectos conjuntos con el

gobierno y el sector empresarial, tales como las incubadoras de empresa, los parques industriales y los contratos de servicio.

Pero esta articulación entre la Universidad y las necesidades de la economía tiene múltiples consecuencias. Una de ellas, la fundamental desde nuestra perspectiva tiene que ver con el equilibrio que debe guardar la vida laboral y vida familiar de todos los miembros de la Universidad. A este respecto Terán y Botero (2011) afirman “las actuales formas de organización del trabajo caracterizadas por estructuras organizacionales horizontales, trabajo individualizado y sectorizado, subcontratación y trabajo temporal, entre otras, generan dificultades para un adecuado equilibrio entre la actuación laboral y familiar del trabajador” (p. 13).

Esta nueva organización demanda una mayor carga de trabajo a ritmos acelerados, que puede generar mayor presión y consecuencias en la salud de las personas, como se verá más adelante, a partir de estudios empíricos realizados con docentes de Educación Superior.

Un primer llamado de atención al respecto es la facilidad con la que se puede caer en el error de aplicar la lógica de la calidad que nace en y para las empresas con un sentido eminentemente utilitarista al ámbito de la educación superior; así, la calidad se aplica tanto a la producción de bienes como de servicios, y está relacionada con la finalidad de alcanzar la efectividad, la eficiencia y la eficacia (Barba, 2012). Este autor retoma un discurso de José Lema, ex rector de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) del 2007, en el que alerta sobre la peligrosidad de compartir la visión empresarial en el ámbito de la educación superior:

...hablar de la calidad educativa puede acarrear la falsa y peligrosa idea de establecer una educación basada en criterios mercadotécnicos y productivistas. Con ello se puede trastocar el sentido de la educación superior al privilegiar una visión empresarial orientada a la formación de ‘capital humano’ entendido como ‘conjunto de componentes físico-corporales y cualitativos, habilidades, conocimientos, atributos técnicas especializadas, salud, calidad de hábitos laborales y similares que conforman la capacidad individual para realizar un trabajo productivo y aumentar el rendimiento económico positivo (p.10-11).

2.7. La Evaluación y Financiamiento en la Educación Superior

A través de la operación de mecanismos de evaluación se concretó el discurso de la excelencia, que permitió al gobierno un mayor control y las instituciones avanzan por esta vía mediante la instrumentación de sistemas de autoevaluación, asumiendo el rendimiento de cuentas como un problema propio (Ibarra, 2002). En ese sentido, el autor agrega:

... La universidad será responsable de conducirse a sí misma, teniendo que demostrar al Estado y a la sociedad que cumplen con las funciones para las que fueron creadas: la eficiencia terminal, el nivel de empleo alcanzado por sus egresados, la vinculación que mantiene con la industria y la sociedad, y la adecuación de su funcionamiento y su normatividad según lo exijan las circunstancias, son algunas de las medidas que permiten calificar a cada una de las instituciones y compararlas frente a las demás (p.84).

El mejoramiento y aseguramiento de la calidad está ligado a la existencia de procesos de evaluación que permitan a las instituciones conocer de manera sistemática los aciertos y desviaciones de su proyecto académico. La calidad no puede ser entendida como el logro aislado de un determinado indicador en el ámbito de alguna de las funciones de las instituciones de la educación superior (Barba, 2012).

La evaluación institucional como forma de control de los procesos y sus resultados hace posible crear una cultura de calidad en la institución, detectar puntos débiles y diseñar la mejora de la calidad, lo que contribuye al logro de la misión de la educación superior dirigida a preservar, desarrollar y promover la cultura de la humanidad a través de la organización y gestión de la docencia, la investigación y la extensión universitaria (Hernández, Pichs y Benítez, 2006). La evaluación de las instituciones adquiere su fuerza como dispositivo de ordenamiento institucional, en tanto se articula a programas de financiamiento que proporcionan recursos en función del desempeño; así el Estado ha encontrado dispositivos de regulación que posibilitan redefinir la identidad de la universidad como corporación burocrática al servicio de la economía y la sociedad (Ibarra, 2002).

El auge de la razón administrativa ocupa tiempo y recursos a partir del cumplimiento disciplinado de índices e indicadores como número de doctores, perfiles deseables, eficiencia terminal, entre otros requisitos, sin que exista ni pueda demostrarse

convincientemente una causalidad entre ellos y la supuesta calidad que provocarían (Cazés, Ibarra y Porter, 2010). Al respecto, Pérez (2007) afirma que los criterios de evaluación suelen responder a exigencias del control de gestión, de la evaluación de resultados o de procesos; y por otro lado, que el diseño y análisis de indicadores están normalmente vinculados a requisitos de carácter institucional.

Los procesos de evaluación educativa en México cobra importancia hacia finales de los años ochenta y surge como instrumento para mejorar la calidad del sistema escolar, como medio de compensación salarial para el personal académico y como condición para acceder recursos económicos adicionales a nivel institucional (Rueda, 2004). El autor agrega que a la tendencia evaluación-financiamiento se sumó la acreditación como estrategia para asegurar la calidad de los servicios educativos, en lo cual ha resultado clave la influencia de organismos internacionales.

En este escenario de restricciones, se requiere incrementar de manera significativa la inversión pública, para hacer frente a las crecientes necesidades de un sistema en expansión y diversificación. El reto radica en establecer nuevos esquemas y modelos de financiamiento que den seguridad y certidumbre a las universidades para el desarrollo de sus proyectos académicos con altos estándares de calidad. Esto sólo será posible con una política sustentada en criterios, lineamientos y principios asumidos y respetados por todos los actores involucrados en gobiernos e instituciones (Mendoza, 2012).

De acuerdo con Rueda, Elizalde y Torquemada (2003; citados por Rueda, 2004), la evaluación educativa se considera un pilar de las políticas actuales de la educación superior, en tanto forma parte de los procesos de planeación impulsados por los programas de los organismos del gobierno federal vinculados al sector educativo, con un sesgo derivado de su asociación con aspectos financieros.

Por su parte, López afirma que (Muñoz et al, 2014):

Los esquemas de evaluación no toman en cuenta la edad, por lo tanto nos piden lo mismo a los de 70 que a los de 30 años, y la curva de la edad pesa. Además, no hay mecanismos diferenciados en función de la edad, y esto debería de tomarse en cuenta, porque la posibilidad de contribución varía también con la edad. El promedio de edad de los académicos en la UAM es de 56 años. De los tres mil profesores que hay en la UAM, sólo 11 son menores de 30 años (p.199).

Hay en juego jugosas recompensas monetarias que se pueden obtener con relativa facilidad gracias al desarrollo de ciertas destrezas y habilidades. La evaluación ha

transformado al *homo academicus* en *homo economicus*, y al oficio académico – tan próximo al arte, la imaginación y la creatividad– en un conjunto de tareas estandarizadas que son evaluadas a partir de sistemas de certificación burocratizada (Ibarra y Porter, 2007 b).

2.8. Trabajo Académico e Ingresos de los Docentes de Educación Superior

Junto con todos estos cambios derivados de las crisis económicas, de las restricciones en el financiamiento de las universidades y los cambios en los modelos educativos, se diversifican las funciones y responsabilidades para el docente de educación superior.

Particularmente el docente tiene funciones asociadas con la formación de cuadros profesionales y la generación del conocimiento, lo que implica una serie de tareas y responsabilidades, así como necesariamente contar con ciertas competencias. Al respecto Zabalza (2003, citado por Ruiz, Mas, Tejada y Navío, 2008), plantea que las funciones más significativas en relación con la docencia de los profesores universitarios son:

planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, selección y preparación de los contenidos disciplinares, ofrecer informaciones, explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa), manejo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), diseño de la metodología y organizar las actividades (organización de los espacios, selección del método), comunicación-relación con los alumnos (liderazgo, clima), tutoría, evaluación, reflexión e investigación y trabajo en equipo e identificación con la institución (p.122).

Al profesor universitario se le exige mayor preparación y compromiso con el diseño de su programa de formación, el diseño de estrategias metodológicas flexibles y multivariadas, en las que el uso y el manejo de las TIC son indiscutibles (Ruiz et al., 2008).

Este panorama está vinculado con los ingresos de los docentes de educación superior, al respecto, con base en el estudio de Altbach et al. (2012), González, Brunner y Salmi (2013), afirman que en muchos países desarrollados, los salarios de académicos están cayendo por debajo de los salarios de otras profesiones que requieren un nivel educacional

comparable y plantean que países como Japón, Alemania, Israel y los Estados Unidos tendrán dificultades para atraer a los jóvenes más talentosos en el futuro.

Los datos revisados, según estos autores, muestran las brechas existentes entre los salarios de los académicos al inicio y al final de la carrera. El estudio internacional que retomaron muestra que la progresión en las remuneraciones a lo largo de la carrera académica varía considerablemente en los diferentes países; por ejemplo, China obtiene la brecha más amplia: los académicos en la jerarquía más alta ganan en promedio 4.3 veces más que los que se encuentran en el escalafón inicial y en el otro extremo, la diferencia se reduce a 1.3 veces en Noruega (González et al., 2013).

Particularmente sobre un estudio realizado en Chile acerca de las remuneraciones académicas de docentes de jornada completa (de 14 de las 16 universidades estatales de ese sistema y de una muestra de seis universidades privadas con y sin aporte fiscal), se concluyó que las remuneraciones de los académicos universitarios de tiempo completo de las universidades estatales chilenas, son altos en el contexto latinoamericano y comparados con países desarrollados de ingreso alto, los salarios de los académicos chilenos se ubican en un nivel intermedio (González et al., 2013).

En el caso de México, Ibarra y Porter (2007b) opinan que la implantación de la evaluación centrada en el castigo fue la estrategia elegida para enfrentar el profundo deterioro del salario académico en la década de los ochenta y que el problema surgió sólo cuando ese ingreso se deterioró a tal grado, que alteró profundamente el nivel de vida de los académicos, atentando con la tranquilidad que exige la realización de sus proyectos. Frente a esta caída salarial, la respuesta de muchos académicos fue el doble-chambismo. En este mismo tenor, Arcos, Ramiro, Corrales y Ramos (2013) afirman que a pesar de que los académicos han incrementado su capital intelectual, sus salarios siguen en franco deterioro, como sucede en la mayoría de las ocupaciones. Así, ni el pago por mérito, ni el capital humano acumulado, ni los estándares de capital intelectual, definidos como criterios de evaluación de académicos, sirven para entender por qué la relación salario-capital, salario-méritos no se corresponden. Estos autores señalan que la valoración del trabajo académico tendría que ser revisada en congruencia con los parámetros de las ocupaciones definidas por políticas y programas neoliberales implementados en las IES a nivel mundial.

Por otra parte, en muchos países, durante los noventa, hubo una fuerte desinversión en la educación superior pública, que llevó a una cierta *pauperización* del personal que trabaja en las instituciones de educación superior, lo que trajo consigo a un docente que debe trabajar en distintas instituciones para compensar su bajo salario, situación que repercute en la calidad del proceso de enseñanza y en su propia formación. (Fernández, 2012).

Cuando se une a la evaluación a la remuneración se afecta la naturaleza del trabajo universitario, ya que el académico realizara sus actividades para incrementar sus ingresos, no para defender e implementar un proyecto educativo, científico y cultural que apoye el desarrollo del país (Ibarra y Porter, 2007a).

Mientras los salarios tabulares han permanecido por años prácticamente estancados, el desempeño individual va en ascenso; hoy se cuenta con más miembros en el SNI y con más PTC reconocidos por PROMEP que hace media década; el número de académicos que se beneficia del programa de estímulos va en aumento; pero las condiciones de trabajo objetivas y subjetivas del docente investigador no mejoran. Aun cuando la institución proporciona espacios de trabajo más adecuados y funcionales, los aspectos financiero, salarial, la incorporación de nuevas funciones a su carga y jornada laboral, los ha asumido el investigador (Acosta y Aguilar, 2013).

2.9. Estímulos Económicos y Evaluación del Desempeño Docentes en las Instituciones Universitarias

Las transformaciones en la universidad de los noventa han considerado principalmente dos dispositivos: el que supone el ordenamiento de las instituciones bajo la nueva lógica de la eficiencia económica, y aquel que impulsa la profesionalización académica; el segundo dispositivo se basa en la articulación de procedimientos individualizados de evaluación del desempeño, programas de formación y actualización académica, así como de remuneración a concurso. Un elemento estratégico de este dispositivo fue la agresiva política de formación de profesores que ha seguido el gobierno desde principios de la década de los noventa mediante el otorgamiento de becas por parte de CONACYT y con

la creación del Programa de Mejoramiento del Profesorado de las instituciones de educación superior (PROMEP), que busca reconstituir el cuerpo académico de las universidades mexicanas, posibilitando su renovación generacional y la fabricación de nuevas identidades académicas basadas en la profesionalización de las labores de docencia e investigación (Ibarra, 2002).

En México, de acuerdo con Rueda (2004) a partir de 1989 se han incrementado los organismos encargados de los planes, los programas y los individuos dedicados a la aplicación de sistemas de evaluación institucional. Entre ellos se pueden enumerar: la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación (CONAEVA), los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), el SNI, el Programa de Becas al Desempeño del Personal Académico, el Programa de Carrera Docente, el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL), el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

En congruencia con lo planteado por Rueda (2004) y Arcos et al. (2013), las políticas de ajuste estructural de los noventa significan la entrada al neoliberalismo. Esto ha traído como consecuencia una precarización del trabajo docente en varias formas: el recorte presupuestar a las instituciones gubernamentales, en particular a la educación; el uso eficiente de recursos o la maximización de recursos disponibles; la descentralización de varios procesos y la implantación de un Estado evaluador.

En el plano de la educación se tradujo en lo que se denominó la ‘modernización educativa’, bajo la idea de implantar la competitividad, la descentralización y la evaluación. Tres de los más importantes mecanismos de evaluación al trabajo académico (el SNI, el Programa al Desempeño Docente y el PROMEP) son producto de un doble proceso, ya que figuran como estrategias para la mejora de procesos académicos/docentes y se traducen en formas de distribuir recursos al desempeño académico (Arcos et al., 2013).

2.9.1. SNI: Sistema Nacional de Investigadores

El SNI fue creado por Acuerdo Presidencial publicado en el Diario Oficial de la Federación el 26 de julio de 1984, para reconocer la labor de las personas dedicadas a producir conocimiento científico y tecnología. El reconocimiento se otorga a través de la evaluación por pares y consiste en otorgar el nombramiento de investigador nacional. Esta distinción simboliza la calidad y prestigio de las contribuciones científicas; en paralelo al nombramiento, se otorgan estímulos económicos cuyo monto varía con el nivel asignado. Según la Secretaría de Educación Pública (2014) este sistema nacional tiene por objetivo: promover y fortalecer, a través de la evaluación, la calidad de la investigación científica y tecnológica, y la innovación que se produce en el país. El Sistema contribuye a la formación y consolidación de investigadores con conocimientos científicos y tecnológicos del más alto nivel como un elemento fundamental para incrementar la cultura, productividad, competitividad y el bienestar social.

Pero ¿cómo sirven al país el SNI y otros organismos de evaluación de la educación superior y la actividad científica? Algunos científicos piensan que no han servido para la formación de recursos humanos de alto nivel porque no han aumentado demasiado y tampoco se ha avanzado mucho en la meta de vinculación de la actividad científica con la innovación tecnológica para la producción (Varela, 2008).

Respecto a la primera idea que plantea Varela, se encontró un estudio realizado en la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), en el cual se analizaron las diferencias en el nivel de estímulos y las variables de género, nivel del SNI, pertenencia a CA, área de conocimiento y nivel de titularidad con base en información de 2008. En el caso del sueldo, las únicas relaciones en las que se muestran diferencias estadísticamente significativas son aquellas entre el nivel de titularidad y el nivel del SNI. Pertenecer a un CA, el género o el área de conocimiento no resultaron variables que expliquen diferencias en el nivel de estímulo de los investigadores. Del total de 651 profesores titulares, 65% no tuvieron una producción académica suficiente para poder aspirar ni siquiera al nivel más bajo del SNI, que es el de Candidato (Ramos, Sieglin y Zuñiga, 2013). En este estudio se describe que conforme a la categoría y nivel, desde Asociados pasando por Titular A, B,

C y D, los sueldos eran de \$11,310.20, \$ 19,614.30, \$23,166.89, 27,530.83 y \$31,888.26, respectivamente. Por áreas de conocimiento, en la de Biotecnología y Ciencias Agropecuarias era donde tenían mayor ingreso mensual (\$24,776.52) y en la de Medicina y Ciencias de la salud, el más bajo (\$18,826.11). En cuanto al estímulo según el nivel del SNI, era de \$2,605.00 para el Candidato, \$7,845.00 para el nivel 1, \$10,693.00 para el nivel 2 y \$16,566.00 para el nivel 3.

En la última reforma, del 26 de julio de 2016, al Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores (CONACYT, 2017), en el Artículo 68 se establece que los montos de los estímulos, se regirán por categoría y nivel de la siguiente manera:

- I. Candidato a Investigador Nacional: tres salarios mínimos;
- II. Investigador Nacional nivel I: seis salarios mínimos;
- III. Investigador Nacional nivel II: ocho salarios mínimos;
- IV. Investigador Nacional nivel III: catorce salarios mínimos;
- V. Investigador Nacional Emérito: catorce salarios mínimos. (p.15)

A partir de estos montos y con base en el salario mínimo que entró en vigor en enero de 2016 (Secretaría del Trabajo y Previsión Social, 2017), se graficó el ingreso que reciben los docentes a través del SNI.

Tabla 5. Ingreso mensual, según nivel del SNI, 2016

Nivel	Ingreso mensual
Candidato	6573,6
Nivel I	13147,2
Nivel II	17289,6
Nivel III o Emérito	30676,8

Fuente: Elaboración propia con base en el Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores (CONACYT, 2017) e información de la Comisión Nacional de Salarios Mínimos, de la Secretaría del Trabajo y Previsión social (2016).

Al comparar el ingreso de los docentes a través del SNI entre 2008 y 2016, se encontró que el nivel de Candidato se incrementó a más del doble, mientras que el resto de los niveles casi se duplicó en ocho años.

Con base en los resultados obtenidos por estos autores, concluyen que los comportamientos “tipo mercado”, implantados en el trabajo académico mediante los procesos de evaluación que miden productividad y pertinencia de su quehacer, han traído consigo: mayor vinculación con sector productivo, incentivos a proyectos de investigación aplicada en detrimento de la investigación básica, necesidad de buscar financiamiento externo para proyectos de investigación, mayor productividad científica y patentes. Agregan que poseer mayor capital no está asociado a una mejora en las condiciones salariales, la valoración del trabajo académico sólo queda asentada en el plano del discurso y que las IES se apropian esta productividad para ubicarse en el mercado educativo y así acceder a los recursos federales disponibles, mientras el deterioro salarial de los académicos persiste (Ramos, Sieglin, y Zuñiga, 2013).

Por otro lado, en un estudio realizado en la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco, concluyeron que el poseer las becas o pertenecer al SNI por sí mismas, no son condiciones que se asocien con los daños de salud, pero sí lo son las exigencias que se tienen que cubrir para alcanzar estos beneficios. Se afirma que es evidente que con la carga de trabajo actual se están asociando diversos trastornos en la salud, lo que hace presuponer que si los criterios para alcanzar tanto becas como estímulos tienden a hacerse más estrictos, con seguridad los trastornos podrían incrementarse o hacerse más graves (Martínez, Méndez, y Murata, 2011).

2.9.2. PRODEP: Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el Tipo Superior

Este programa, mayormente conocido como PROMEP, fue creado por el gobierno mexicano en 1996 y tenía como propósito elevar la calidad de las universidades públicas mediante el apoyo financiero a los académicos para: la obtención de un nivel de estudios de posgrado, el desarrollo equilibrado de las diferentes funciones académicas – docencia, investigación, tutoría y gestión - y la aglutinación en cuerpos académicos para el

desarrollo de la investigación (Estévez y Martínez, 2011; <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/PRODEP.htm>).

El antecedente de PROMEP fue el Programa Nacional de Superación del Personal Académico (SUPERA) que fue aprobado en 1993 con carácter prioritario y urgente para elevar la calidad de la educación superior, convirtiéndose en un instrumento de política de educación superior y que inició con dos subprogramas: el de Becas, Apoyos y Suplencias y el de Apoyo a Programas de Posgrado (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 1995).

En el 2013 el PROMEP se convirtió en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), que es un programa transversal para todos los tipos de educación que contempla la Secretaría de Educación Pública, específicamente el tipo superior y asimila los objetivos, estrategias y acciones del Programa de Mejoramiento del Profesorado – PROMEP– (1996-2013). De este modo el PRODEP, para el tipo superior, busca profesionalizar a los profesores de tiempo completo de las instituciones públicas de educación superior para que alcancen las capacidades de investigación-docencia, desarrollo tecnológico e innovación y, con responsabilidad social, se articulen y consoliden en cuerpos académicos y con ello generen una nueva comunidad académica capaz de transformar su entorno (DGESU, 2014).

Actualmente la cobertura de atención del Programa se extiende a 730 Instituciones Públicas de Educación Superior (IES) en México (Dirección General Educación Superior Universitaria, 2017), en la siguiente tabla se muestra el considerable incremento que en 20 años ha tenido, pasando de 39 IES a 730 al 2016.

Tabla 6. IES participantes en el PRODEP de 1996-2016

Subsistema	Número de instituciones de educación superior por año							
	1996	2002	2008	2009	2010	2012	2014	2016
Universidades Públicas Estatales (UPE)	34	34	34	34	34	34	34	34
UPE de Apoyo Solidario	5	13	16	18	19	19	22	23
IES Federales			6	8	7	7	7	8
Universidades Politécnicas		1	16	23	30	43	49	55
Universidades Tecnológicas		22	60	60	60	77	102	107
Institutos Tecnológicos Federales			110	110	110	130	132	132
Escuelas Normales				257	250	250	255	260
Institutos Tecnológicos Descentralizados					49	77	86	103
Universidades Interculturales					9	8	8	8
Total	39	70	242	510	568	645	695	730

Fuente: Dirección General de Educación Superior Universitaria (DGSU). Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP). En: <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/PRODEP.htm>

Este programa establece los siguientes objetivos en apego a la estrategia de consolidar el perfil y desempeño del personal académico (Secretaría de Educación Pública, 2014):

General: propiciar la consolidación de Cuerpos Académicos en cada una de las IES públicas adscritas al Programa con profesores que tengan los perfiles deseables, que den sustento a la formación de profesionales en todos los tipos y niveles de Educación Superior (técnico superior universitario/profesional asociado, licenciatura, especialidad, maestría y doctorado) con responsabilidad, buena calidad y competitividad.

Específico: dar apoyo para que los profesores obtengan el grado que los habilite para realizar con buena calidad sus funciones universitarias, proporcionando los medios materiales que les facilite un mejor desempeño; además de fomentar y propiciar la integración de Cuerpos Académicos en Redes Temáticas de Colaboración.

Para visualizar de manera concreta el impacto del desarrollo del SNI y el PRODEP, un estudio realizado recientemente en México mostró en términos porcentuales que el nivel 9 muestra el más alto porcentaje de PTC con perfil PROMEP, 91.14%, así como PTC en

el SNI, 57.17%. A partir del nivel 4 al 9, el porcentaje de PTC que cuentan con perfil PROMEP y PTC con SNI muestra incrementos, pasando de 60.22 a 91.14% los PTC con perfil, y de 17.02 a 57.17% los PTC con SNI (Arcos et al., 2013). Los autores señalan que al parecer el hecho de contar con perfil PROMEP y pertenecer al SNI incrementa la posibilidad de contar con mayores niveles de estímulos; por otro lado, existe una relación casi directa entre aquellos académicos que cuentan con perfil PROMEP y el nivel de estímulos; y por último, la relación entre nivel de estímulos y la pertenencia al SNI es también progresiva, sin embargo, el peso es menor que entre aquellos que cuentan con perfil.

Al comentar sobre los resultados y efectos del PROMEP, (Gil, 2006, p. 136) subraya que “aunque no se hayan logrado las metas previstas en el documento de 1997, ni en sus variaciones, el incremento de los niveles formativos en la planta académica de las Universidades Públicas de los Estados es un avance, sí, pero... no suficiente... la mejoría en los indicadores, sin ser para nada despreciable, no bastaba para ser como Berkeley en dos sexenios”.

Lo que habría que preguntarse es si ¿son mejores docentes o investigadores los académicos de México que han estudiado un posgrado? Y si esto ¿Ha cambiado la función docente en las IES de México que cuentan con más académicos habilitados con posgrado? (Estévez y Martínez, 2011). A estos cuestionamientos, le agregaríamos: ¿de qué manera se relaciona el hecho de que prácticamente el 80% de los docentes de las IES mexicanas tengan posgrado con el mejoramiento en su calidad de vida? O bien, ¿si existe algún impacto del mejoramiento de los ingresos de los docentes en las formas en que éstos abordan las situaciones problemáticas en los diferentes ámbitos de sus vidas?

2.10. Impactos de las Políticas Públicas para la Educación Superior

Sobre las transformaciones de la universidad se han realizado diversos análisis, ya sea de las consecuencias sociales y simbólicas de su reorganización de la universidad y el conocimiento, así como de las implicaciones de la reinención de los modos de existencia

de distintos agentes locales (Ibarra, 2002). Las políticas federales que se formularon a partir de 1989 parecían una amenaza para una universidad pública en crisis; sin embargo, contribuyeron al nacimiento de nuevas estructuras, funciones y actividades como la revisión curricular, el aumento de opciones de estudio o el mejoramiento de la imagen institucional; esto implicó nuevas instancias administrativas, con carácter permanente, para llevar a cabo estas políticas (De Vries, 1996).

Ibarra y Porter (2007a) afirman que al introducirse la variable del dinero, se provocó un desplazamiento de las finalidades sustantivas – enseñar, saber, conocer – por las consecuencias materiales – competir, ganar, percibir –, generando con ello, confusión sobre el trabajo académico.

2.10.1. En la Organización Institucional de las IES

En el estudio de las organizaciones, el enfoque clásico ha sido el que se centra en sus estructuras y el reconocimiento de las condiciones del contexto que las influyen o determinan; para el caso de las universidades, el trabajo de Burton Clark ofrece un estudio comparativo internacional de diferentes modos de organización, formas de gobierno y relaciones entre administración y academia. Su estudio reafirma la postura de que las universidades son distintas a los aparatos administrativos gubernamentales y a las empresas, en tanto en éstas el trabajo se encuentra organizado en disciplinas, el poder está en la base y su producto central es el conocimiento (De Vries e Ibarra, 2004). Cabe destacar que las estructuras organizacionales de las universidades están consideradas entre las más complejas, ambiguas y anárquicas, lo que se contrapone a las visiones tradicionales de organización que, en muchos casos, domina en los ámbitos de la dirección universitaria y gubernamental (Barba, 2012).

Según Ibarra (2005), el debate en torno a la empresarialización de la universidad supone cuando menos una triple disputa de la que depende el control y apropiación del conocimiento sobre:

- La identidad de la universidad como institución social o como organización mercantil;
- La determinación de la naturaleza de las funciones de la universidad como bienes públicos inalienables o como servicios susceptibles de apropiación privada; y
- Los modos de organización de la universidad como comunidad de conocimiento o como corporación burocrática (p.18-19).

Para ejemplificar lo anterior, en la Universidad Autónoma de Puebla (UAP) la reorganización institucional llevó a la creación de instancias administrativas más ágiles y específicas, nuevos consejos y comisiones; con lo que se volvió más sencilla la toma de decisiones; Sin embargo se corre el riesgo de estimular la simulación y que las reformas estén más guiados por factores externos que internos (De Vries, 1996).

Ante esto, vale la pena cuestionarse: ¿Dónde queda el docente, su papel central en las IES? ¿Dónde queda su vocación por formar profesionistas, personas críticas y dispuestas a contribuir al desarrollo del país? ¿De qué manera han intervenido los docentes en la modernización de la Universidad y cómo se ha reflejado en su quehacer cotidiano? ¿Cómo ha impactado todo este proceso en sus vidas personales y familiares?

En la transición de las sociedades hacia sistemas más racionales y eficientes, la modernización educativa superior comprendió una serie de medidas y un cambio estructural, cuyo fin era aumentar la productividad y mejorar la calidad de la educación; bajo este marco, los estímulos pretendieron resolver los bajos salarios y los apoyos decrecientes para la educación superior, así como reordenar el sistema educativo superior y devolver el atractivo de la carrera académica (Comas, 2004; citado por Comas y Rivera, 2011, p. 18).

Otro ejemplo contundente de las consecuencias de las políticas modernizadoras en educación superior, es el caso de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). De acuerdo con Acosta y Aguilar (2013), el impulso político que llevó a fomentar los estudios de posgrado en el país tuvo eco en la UAZ en especial a partir de la década de los noventa, incrementándose con rapidez el número de programas educativos de este nivel, pero con una gran heterogeneidad y también carencias. Para el año 2012, la UAZ logró situar a 12 de sus 54 programas de posgrado (22%) en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad

(PNPC), cuando hacía un par de años atrás sólo estaban en esa categoría 6 de los 56 Programas existentes.

2.10.2. En la Asignación de Recursos Financieros para Docentes e Instituciones de Educación Superior

Con el énfasis puesto en la evaluación a partir de los estímulos a la docencia, también llegó la evaluación a los programas educativos de licenciatura a través de los Comités interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) creados a partir de 1991; durante la década de los noventa y hasta el 2005, los CIEES habían evaluado 2,954 programas, 1,148 estaban catalogados como programas de Nivel, en 15 años los programas nivel 1 aumentaron 3,478.78% desde su creación (Comas y Rivera, 2011). Según estos autores, se generaron efectos positivos y negativos o inesperados a los estímulos:

a) Efectos positivos: diferenciación en la política salarial de los académicos a través de recompensas otorgadas previa evaluación; duplicación significativa de los programas evaluados y acreditados de calidad; promoción de una educación de calidad con base en el reconocimiento y promoción de los académicos; fomento a la permanencia, la productividad, la dedicación de tiempo completo en las instituciones de educación superior, así como también la observación y reconocimiento de la vocación por la docencia y la investigación; incentivo a la carrera académica como una trayectoria profesional y mejoramiento del nivel de habilitación de los profesores.

b) Efectos negativos o inesperados: los estímulos económicos no tuvieron influencia sobre la etapa jubilatoria en las universidades; no se actualizaron los procesos de evaluación y la objetividad para evaluar a los académicos, quedó en duda en algunas instituciones; los salarios del personal académico continuaron rezagados; la calidad de los productos se enfrentó a la duda, a pesar de las recompensas; se favoreció la acumulación de los trabajos por encima de la calidad de los mismos; se priorizaron las actividades que serían contabilizadas para la obtención del estímulo, debilitando otras por el sólo hecho de que

no daban puntos; la competitividad generada por el hecho de aspirar a una percepción mayor y el compromiso por adaptarse a los nuevos requisitos; no hubo repercusiones significativas en la eficiencia terminal ni en la permanencia de alumnos en las instituciones y el interés económico se sobrepuso a la esencia del trabajo académico y afectó principalmente a la docencia.

Hay autores que plantean que la evaluación del desempeño docente se ha convertido en una de las cuestiones prioritarias en el discurso y la práctica educativa, pero que esto podría desembocar en un proceso perverso (Comas y Rivera, 2011); en tanto se trabajaba para formar a los jóvenes del país o para cultivar el conocimiento y proyectar la cultura, ahora se trabaja cada vez más por la obtención de un ingreso creciente (Ibarra y Porter, 2007b). La crítica al criterio cuantitativo es reiterada y se encamina a la exigencia de medir resultados objetivos a través de productos como artículos, libros, cursos, conferencias magistrales; o en determinados símbolos de reconocimiento intelectual como invitaciones a congresos, publicaciones en una lista amplia pero cerrada de revistas de circulación internacional, entre otros (Varela, 2008).

En relación al ámbito laboral de los académicos de la investigación realizada en la UAZ, los resultados ofrecen evidencia suficiente para sostener que se está interiorizando un esquema laboral muy influido por metas cuantitativas (publicaciones y patentes), los recursos humanos que alcanzan la titulación, las actividades de vinculación y gestión, e incluso la pericia del investigador para atraer recursos externos. Las cuotas de productividad importan al académico porque se traducen en ingresos personales que complementan el salario regular, y para la institución significan mejoras en los indicadores de calidad, la posibilidad de acceder a las certificaciones de las instancias evaluadoras, lo que representa una base para nuevas asignaciones presupuestales (Acosta y Aguilar, 2013).

Acceder a un cargo de gestión es percibido como un peso que limita la capacidad de producción individual, como una carga que hay que aceptar aunque sea rotativamente. Esto equivale a suspender por un tiempo su productividad y rendimiento medido en publicaciones, presentaciones y cursos de posgrados, para asumir la demanda colectiva que el grado exige (Maldonado, 2004).

La evaluación se encuentra vinculada, no a la valoración y al enriquecimiento del académico y sus comunidades para atender las necesidades de la sociedad, sino al control de ese individuo, como objeto aislado, para que realice en tiempo y forma las tareas que se le *demandan*, y todo a cambio de una prima económica que recompense el triple “talento” de su nueva identidad: disposición, disciplina y docilidad (Ibarra y Porter, 2007b).

Los académicos han estado a merced del decisionismo burocrático a través de las rutinas impuestas para presentar informes, investigaciones, llenar formularios, cumplir requisitos, inclusive citar y ser citado, por parte de funcionarios que traducen y siguen consignas de los funcionarios del gobierno federal o las agencias internacionales, (Cazés, Ibarra, y Porter, 2009). Los mismos autores agregan que:

... Acaso no es ya el tiempo de decir NO a la degradación de la planeación convertida en PIFIs, PROMEPs y PNPps, a las acreditaciones/certificaciones/evaluaciones externas, al aparato de gestión y organización tecno-burocrática que ha hecho del control y conducción del trabajo académico y sus programas y proyectos, el instrumento para cercar la capacidad de reflexión crítica y el libre pensamiento” (p.12-13).

2.10.3. En la Salud de los Docentes

En los últimos tiempos las empresas han obtenido importantes logros en cuanto a competitividad, productividad, eficiencia y eficacia a través de enfoques que han tenido un impacto muy negativo en la Calidad de Vida Laboral (CVL). Además, los cambios en la economía derivados de la globalización han generado también cambios en las legislaciones laborales de los países, que han impactado, en muchos casos, en forma negativa las condiciones de trabajo y muchos trabajadores están aún por fuera de los sistemas de salud, pensiones y riesgos profesionales (López y Restrepo, 2011).

La inestabilidad en el trabajo es una realidad, al igual que el hecho de que las empresas prefieren contratar personal temporal del que puedan prescindir en cualquier momento sin incurrir en indemnizaciones, lo cual aliviana su estructura de costos, pero aumenta los sentimientos de indefensión, vulnerabilidad, inestabilidad e inseguridad de los empleados

¿Hasta dónde puede ser entonces sostenible un modelo económico que busca la maximización de las utilidades aún en detrimento de la CV de las personas? El mejoramiento de las condiciones de vida de los trabajadores es y debe seguir siendo, un requisito de la competitividad (López y Restrepo, 2011).

Sin duda la transformación que ha sufrido la Universidad ha traído consigo consecuencias en el cambio de sus modelos educativos, en las funciones de los docentes, así como en el perfil de competencias que de éstos se demanda; pero además, ha impactado sus dinámicas de trabajo académico y su calidad de vida laboral. Un contundente ejemplo de ello es un estudio descriptivo transversal, desarrollado con el fin de realizar un diagnóstico alimentario nutricional, de actividad física y de la percepción sobre la calidad de vida relacionada con la salud, en los docentes y el personal de apoyo universitario, se utilizó una encuesta de salud y una alimentaria y de actividad física con 85 docentes, entre enfermeros, nutricionistas, médicos, bioquímicos, pedagogos y profesores de inglés. Según los autores de este estudio, esta población está sometida diariamente a diversos hechos que las llevan a sufrir estrés o desgaste, lo que sumado a la ausencia de conductas de vida saludables, al sedentarismo, la mala nutrición produce una colección de factores de riesgo que degradan su calidad de vida personal y laboral. La competitividad laboral es un reto que se enfrenta a diario y estimula negativamente los factores de riesgo encontrados en este estudio y teniendo en cuenta las horas de trabajo y la calidad de vida laboral de los universitarios, se comprende la influencia que tiene su actividad en su salud y entorno. Concluyen que con los datos obtenidos se demuestra la dificultad para complementar la actividad laboral con la integración social y familiar (Del Valle, Pereyra, Ola, Dávalos, y Aciar, 2009).

La investigación realizada por López y Restrepo (2011) en la Universidad de Antioquia, Colombia sobre la calidad de vida de los docentes concluyeron que: más de la mitad de la población docente encuestada considera que las condiciones de trabajo son buenas, los docentes se adaptan en gran medida a las demandas de la organización; pero también coinciden en que con frecuencia media experimentan los efectos colaterales del trabajo como: continuación de tareas laborales en casa, sobrecarga laboral, desgaste emocional, agotamiento físico, trato despersonalizado a colegas, frustración, molestias físicas y automedicación para aliviar síntomas, entre otros.

Por su parte, Terán y Botero (2011) concluyen en su análisis del capitalismo organizacional en relación a la calidad de vida laboral en la docencia universitaria, que los efectos más relevantes son: el aumento del compromiso económico, la imagen del profesional de la universidad desvirtuada en el mercado y el rol docente subordinado al rol investigador. Estos autores destacan la sobrecarga laboral aparece reiteradamente como una condición que empeora cada vez, que se convierte en causa de relaciones interpersonales tensas y/o distantes. Las dos razones centrales que mencionan para esta situación son el plan de trabajo oculto y el exceso de trabajo en la jornada laboral. Estos autores afirman que de los aportes que los docentes consideran pueden realizar a la universidad para mejorar el actual entorno de trabajo, los más relevantes son: la actitud de apertura, la participación activa, las relaciones interpersonales positivas y el trabajo con convicción. Estos autores resaltan que es prioritaria una revisión de las condiciones contractuales que se está generando un desequilibrio entre la vida personal y la laboral, y por ende, una disminución de la calidad de vida.

En concordancia con lo anterior, en otro estudio se analizó la subjetivación laboral del capitalismo organizacional a partir de las construcciones de significado de los trabajadores de hospitales y universidades públicas desarrolladas según: a) percepciones del entorno laboral, b) experiencia y sentido del trabajo, c) impacto psicosocial percibido en la calidad de vida laboral y el bienestar psicológico, y d) estrategias y prácticas de afrontamiento individual y colectivo de las demandas organizacionales. Se utilizó el análisis del discurso y se aplicaron técnicas cuantitativas a efectos de realizar una triangulación de métodos como estrategia de investigación; además, se desarrollaron entrevistas sobre las experiencias laborales actuales de los profesionales, acompañadas de la aplicación del Cuestionario de calidad de vida laboral. Los resultados destacan como aspectos positivos: el compañerismo y mejoramiento de materiales; y entre los aspectos negativos, la sobrecarga laboral, el tipo de contratación, inestabilidad laboral y baja remuneración salarial. Un considerable número de los trabajadores entrevistados en el sector hospitalario como en el educativo, expresaron mantener su satisfacción laboral por el servicio social prestado y mayores relaciones cordiales entre colegas, así como la existencia de elementos positivos como la intensificación de los vínculos laborales entre colegas y la adquisición de mejores materiales, equipos e insumos para el desempeño de las funciones básicas del

trabajador. Los aspectos negativos introducidos en ambos sectores: pérdida del sentido social de la institución; detrimento de la situación contractual y remuneración salarial; reducción del personal e inestabilidad laboral; sentimiento de inequidad por la gran diferencia entre los tipos de contratación; relaciones distantes con los directivos; poca o nula participación de los profesionales en las decisiones sobre las políticas organizacionales; prevalencia de la cantidad sobre la calidad, en cuanto al servicio prestado se refiere; sobrecarga de trabajo generada por el aumento en la cobertura poblacional exigida; y, por supuesto, estrés, acompañado de agotamiento físico y mental (Garrido, Blanch, Uribe-Rodríguez, Ana y Pedrozo, 2011).

Algunos autores, según Martínez, Méndez y Murata (2011) identifican a la docencia como una ocupación altamente estresante. Además, la prolongación del tiempo de trabajo y la intensificación del ritmo laboral son condiciones que propician la aparición del estrés y éste se instituye como un mediador de carácter psicofisiológico, que se encuentra en la base de muchas manifestaciones patológicas físicas y mentales. Particularmente los trastornos músculo-esqueléticos se perfilan en la actualidad como dolencias asociadas con posiciones forzadas o incómodas por uso prolongado de la computadora personal (Tamez, et al. 2003), y a su vez estas condiciones se relacionan con exceso de trabajo que tiene que concretarse en tiempos limitados, lo que indirectamente genera estados no placenteros asociados al estrés. En el caso específico de la fatiga, que comporta sensaciones psicofisiológicas, se ha identificado esta consecuencia negativa del trabajo en académicos universitarios responsables de formar personal a nivel de posgrado, con una tasa de 21 por cada 100 docentes (Martínez et al., 2011).

En este mismo tenor, Urquidi y Rodríguez (2010) realizaron una investigación con docentes adscritos a tres instituciones públicas de educación superior del Noroeste de México, con el propósito de explorar el grado de estrés que este grupo experimenta como producto del ejercicio de su profesión. Los resultados muestran que las diez situaciones más estresantes se relacionan con los programas de estímulo académico que operan en las instituciones mexicanas desde 1990. Las cuatro dimensiones analizadas que incorporan situaciones estresantes vinculadas: a) la sobrecarga de trabajo y las limitaciones de tiempo para cumplir con las tareas académicas, b) el ambiente institucional, c) el reconocimiento que se otorga a través de los programas de estímulos y d) las condiciones físicas. De estos

cuatro factores, la media más alta se identifica en la dimensión vinculada con el reconocimiento. El análisis que considera la adscripción disciplinaria revela que las y los profesores adscritos al campo de las Ciencias Biológicas reportan más estrés relacionado con las condiciones físicas.

Los resultados de Urquidí y Rodríguez (2010) sugieren que, a pesar de las casi dos décadas de operación de los programas de estímulos, los académicos y las académicas mexicanas no han podido adaptarse a sus exigencias, lo que inevitablemente lleva a experimentar estrés en diferentes grados. En contraste, Terán y Botero (2011) concluyen que al explorar sobre las estrategias y prácticas de afrontamiento individual y colectivo de las demandas organizacionales, más del 60% de la población docente encuestada, se adapta en gran medida a las demandas de la organización. Es decir, se presenta una alta tendencia a aceptar las normas, los cambios y los ritmos de trabajo.

En cuanto a las formas de resistencia, ante demandas organizacionales inaceptables se encontró que los docentes considerados en este estudio, practican formas públicas y ocultas. El hecho que algunos docentes expresen que su forma de resistir es cumplir con las tareas y atender la norma deja entrever formas de resistencia de adaptación, conformación y sumisión a los imperativos funcionales de la organización que refuerzan el sistema y contribuyen a la reproducción del orden establecido en el mismo, es decir, contribuyen con su naturalización (Terán y Botero, 2011).

De acuerdo con Urquidí y Rodríguez (2010), en la universidad se ha gestado un escenario que demanda a los profesionales en educación diversidad de tareas que han de cumplirse en tiempos establecidos, independientemente de las calidades y trascendencia, bajo unas reglas que se han aprendido, pero no resultan ser aceptadas del todo. Estos autores afirman que las tensiones que genera el trabajo académico parecen ser generalizadas, donde la sobrecarga, las limitantes de tiempo y el reconocimiento institucional traspasan fronteras. En este mismo sentido, en un estudio desarrollado a través de una revisión documental, se abordó la interrelación dinámica entre factores de riesgo psicosocial intra-laboral y síndrome de burnout en los docentes universitarios de Venezuela, Argentina, México, haciendo un énfasis especial en el contexto colombiano. Se concluyó que ciertos aspectos propios de la organización del trabajo y de su realización tales como: multiplicidad de tareas, sobrecarga laboral, espacios inadecuados, falta de tiempo y de remuneración que

compense los esfuerzos, son algunas de las principales fuentes de riesgos psicosociales que coadyuvan al posterior desarrollo y prevalencia del síndrome en esta población (Botero, 2012).

En un análisis realizado por Martínez y Preciado (2009) acerca de cómo las políticas neoliberales instrumentadas en las universidades han configurado condiciones laborales precarias, donde la interacción humana se torna conflictiva y difícil y sienta las bases para el desarrollo del burnout³, y que se ha constituido en uno de los trastornos que mayor impacto están teniendo sobre la salud de los trabajadores académicos. Se concluyó que los académicos universitarios, confrontados con numerosos cambios en sus condiciones de trabajo por las políticas de ajuste que se vienen implantando en sus centros de trabajo, tienen que atender a un número cada vez mayor de estudiantes, lo que incrementa la carga de trabajo. Además de participar en distintas actividades universitarias, deben realizar investigaciones de acuerdo con su área de especialización, todo lo cual se traduce en la intensificación de la jornada de trabajo, la prolongación de la misma, el trabajo en situaciones ambientales inadecuadas y muchas otras condiciones igualmente negativas. Estos autores agregan que una situación distinta sucedería si en el sector de los servicios, y dentro de éste en las universidades, se garantizaran condiciones dignas de trabajo, cargas laborales adecuadas a la jornada, número apropiado de alumnos a ser atendidos, salarios justos para satisfacer las necesidades básicas y las ampliadas; no habría fricciones entre profesores sobrepasados y alumnos hacinados.

En otra investigación se buscó analizar la asociación entre algunas actividades que tienen que cubrirse para participar en un programa de becas y estímulos y las consecuencias derivadas de dicha participación sobre el trabajo académico y sobre la salud física y mental de académicos universitarios. Las exigencias más importantes encontradas fueron la sobrecarga de trabajo, la prolongación de la jornada y las posiciones incómodas; cinco de siete consecuencias de la participación en el programa se perfilaron como negativas y se asociaron estadísticamente con trastornos tales como el estrés, los músculo-esqueléticos, la fatiga, la disfonía, la ansiedad y los trastornos del sueño. Se concluyó que en términos generales el trabajo académico es sumamente gratificante; sin embargo, la sobrecarga de

³ Es una respuesta frente al estrés laboral crónico que incluye agotamiento, despersonalización y falta de realización personal (Martínez y Preciado, 2009).

trabajo lleva a la prolongación de la jornada laboral que invade el periodo de descanso, y a la adopción de posiciones incómodas. Estas características del trabajo se han asociado con diversos trastornos en la salud, en los que el estrés, la fatiga, los trastornos músculo-esqueléticos, la disfonía y la cefalea tensional, están ocupando un lugar importante en el perfil de daño de la planta académica (Martínez et al., 2011).

2.11. Problematización

Sobre la educación superior, predominan los análisis institucionales, pedagógicos, organizacionales y políticos. Si se toman en cuenta las ponencias presentadas en los congresos sobre educación superior se encuentran 80% de estudios didácticos y pedagógicos, contra 20% de estudios institucionales y de gestión (Pérez, 2007).

Aun cuando existen estudios y profundas reflexiones sobre cómo se han ido reorientando a las instituciones de Educación Superior bajo la lógica del mercado, mediante dispositivos claves de la evaluación y remuneración sobre productividad académica, enarbolando como objetivo el mejoramiento de la calidad, poco se sabe acerca de las condiciones materiales de los principales actores de la IES, los docentes, de la relación del mejoramiento de su nivel de habilitación (posgrados) con su desempeño como docente, así como tampoco sobre los recursos psicológicos con que cuentan para enfrentar las situaciones estresantes derivadas de su trabajo académico y de otros ámbitos de sus vidas. Y mucho menos se ha llegado a relacionar lo anterior con el diseño de propuestas que vinculen a la Universidad y sus miembros con los diferentes sectores de la sociedad, que contribuyan al desarrollo de las regiones en donde se encuentran situadas las IES.

Se dice que en las últimas décadas, tres impactos han alterado el panorama de la educación superior: una reducción importante de los salarios en las instituciones por las crisis económicas; reformas constitucionales que dejaron en manos de las propias universidades establecer los criterios de ingreso, promoción y permanencia de sus académicos; y estrategias para otorgar ingresos adicionales mediante evaluación individual del desempeño de los académicos (Gil, 2012).

La ejecución de estos novedosos dispositivos y su modo de racionalidad han propiciado el debate de dos cuestiones fundamentales: la universidad dejaría de ser “institución” de la sociedad para devenir en “organización” participante del mercado, reducida a quedar ubicada como proveedora de servicios educativos. Y hasta dónde los cambios operados han significado la reinención de las identidades de los sujetos de la universidad bajo los principios del individualismo y la competencia (Ibarra, 2002; Ibarra, 2005).

El problema está en la forma en la que operan los procesos de evaluación, en tanto imponen normas de comportamiento verificadas a través de indicadores cuantitativos, que puede conducir más a una cultura institucional de simulación, que a la elevación de la calidad y la promoción del cambio (Ibarra, 2002). Este mismo autor afirma que esta orientación desmedida hacia el cumplimiento de metas numéricas por encima de las exigencias reales de rigor y calidad, podría estar impulsando el relajamiento de los programas de posgrado, donde lo que importa es terminar a tiempo, sin importar cómo, con lo que se producirá una tremenda explosión de maestros y doctores de papel, sin haberse transformado cualitativamente como sujetos capaces de producir y comunicar conocimiento original.

En suma, mientras la productividad laboral aumenta, en el entorno de trabajo gravitan importantes tensiones para cumplir con las exigencias institucionales y federales; exigencias que por derivar en beneficios monetarios personales aparecen como autoimpuestas y consentidas libremente; esta nueva manera del quehacer académico debe llevar a reflexionar en la infiltración del ánimo productivista llevado a las universidades y a los posgrados (Acosta y Aguilar, 2013). La profesión académica se ha transformado rápidamente y las tensiones ya forman parte de su vida laboral cotidiana de los docentes por las demandas laborales que sobrepasan los recursos personales para enfrentarlas. La participación en los programas de estímulos, principal fuente de tensión en docentes es el único recurso para incrementar substancialmente los ingresos económicos (Urquidí y Rodríguez, 2010).

Acerca de las estrategias y prácticas de afrontamiento individual y colectivo de las demandas organizacionales, parecería que la mayoría se adapta en gran medida a las demandas de la organización. Es decir, se presenta una alta tendencia a aceptar las normas, los cambios y los ritmos de trabajo, según un estudio realizado por Terán y Botero (2011).

Bajo este panorama, cabría preguntarse sobre la calidad del producto de un académico excedido en sus capacidades, dado que uno de sus “objetos” de trabajo es la formación de las nuevas generaciones (Martínez y Preciado, 2009).

En síntesis, se podría decir que se tiene una nueva universidad que funciona cada vez más como una empresa, sin importar la altísima prioridad que se le otorga como clave para el desarrollo nacional en los discursos de gobernantes y políticos (Ibarra, 2005). Sin embargo, ¿hasta dónde puede ser entonces sostenible un modelo económico que busca la maximización de las utilidades aún en detrimento de la calidad de vida de las personas? El mejoramiento de las condiciones de vida de los trabajadores es y debe seguir siendo, un requisito de la competitividad (López y Restrepo, 2011). Y más aún, ¿cómo se espera que la productividad y competitividad de una organización educativa, como es el caso de las Instituciones Públicas de Educación Superior, reflejen su función social y haya un impacto en el desarrollo de la sociedad, si se busca cumplir sólo con indicadores, sin poner atención en los procesos del logro de esas metas numéricas?

Landesmann es categórica en ese sentido al decir que: “los programas de regulación del trabajo académico han contribuido a modelar las identidades académicas. Se trata de procesos que tienen sus complejidades e implicaciones (...), no todos los investigadores tienen los mismos recursos y trayectorias para operar ajustes y adaptarse a los criterios de evaluación” (Muñoz et al., 2014, p. 192).

El problema es grave pues implica un ataque a la esencia y razón de ser de la universidad, se propicia el debilitamiento de sus capacidades para producir los conocimientos originales necesarios que contribuyan al desarrollo de la sociedad, y provoca la transformación radical de la identidad de sus académicos (Ibarra y Porter, 2007b). Estos autores afirman que frente a la caída salarial de los docentes de educación superior en los ochenta, se buscó recuperar el poder adquisitivo de éstos, pero con el argumento de que debía ganar más el que trabajara con empeño que el que simulaba o no atendía sus compromisos, cuando la solución era sancionar o despedir a quienes no cumplieran y restituir paulatinamente la remuneración salarial digna que se había perdido con la crisis. Se puede decir entonces, que bajo la consigna del mejoramiento de la calidad, las políticas gubernamentales fueron entremezclado la evaluación permanente como condición de financiamiento para las IES y para las remuneraciones adicionales para los docentes; lo

cual ha traído consigo mayores exigencias para el docente y que, de alguna manera, ha impactado su identidad como académico y en algunos casos, hasta su salud.

De ahí que se considere necesario profundizar acerca de las condiciones en las que viven los docentes, conocer ¿cómo se relacionan dichas condiciones con los niveles de satisfacción con la vida de los docentes de educación superior?, ¿qué relación guarda lo anterior con las formas en las que los docentes enfrentan los problemas en los diferentes ámbitos de sus vidas, no sólo en sus ambientes laborales?, ¿cómo se podría maximizar el bienestar de los docentes? y ¿cómo puede impactar en el desempeño de los docentes el mejoramiento de su calidad de vida?

Para responder a lo anterior, el presente estudio se centra principalmente en la relación de tres constructos: calidad de vida (Veenhoven, 1994) bienestar subjetivo (Diener, 2000) y estilos de enfrentamiento a los problemas. Para este último, se retoma la definición de enfrentamiento de Lazarus y Folkman (1984), la cual señala que el enfrentamiento representan “los esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar (reducir, minimizar, dominar, o tolerar) las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como que sobrepasan o exceden los recursos del individuo”, constructo que se explica con profundidad en el capítulo 2.

Derivado de todo lo expuesto en los apartados anteriores, se busca responder a las siguientes preguntas de investigación:

Principal:

¿Cómo se relacionan las condiciones objetivas de vida, los niveles de satisfacción con la vida y los estilos de enfrentamiento a los problemas de los docentes de tiempo completo de educación pública superior?

Secundarias:

- 1) ¿Cuáles son las condiciones objetivas de vida (recursos materiales para enfrentar la vida), los niveles de satisfacción y los estilos de enfrentamiento a los problemas de los docentes de educación pública superior?
- 2) ¿Cuál es la relación entre las condiciones objetivas de vida y los niveles de satisfacción en los docentes de educación pública superior?
- 3) ¿Cuál es la relación entre los niveles de satisfacción de los docentes de educación pública superior con sus estilos de enfrentamiento a los problemas?

- 4) ¿Cuál es la relación entre los estilos de enfrentamiento a los problemas de los docentes de educación pública superior con sus condiciones objetivas de vida?
- 5) ¿Cómo se relacionan las condiciones objetivas de vida, el bienestar subjetivo y los estilos de enfrentamiento a los problemas de los docentes de educación pública superior?

Los objetivos que se buscan alcanzar mediante el desarrollo del presente estudio son:

Objetivo general:

Explicar las relaciones entre las condiciones objetivas de vida, el bienestar subjetivo y los estilos de enfrentamiento a los problemas en docentes de educación superior, a fin de establecer predicciones en la calidad de vida de los docentes.

Objetivos específicos:

- Describir las condiciones objetivas de vida, los niveles de satisfacción y los estilos de enfrentamiento a los problemas de los docentes de educación pública superior.
- Exponer la relación entre las condiciones objetivas de vida y los niveles de satisfacción con la vida en los docentes de educación pública superior.
- Exponer la relación entre los niveles de satisfacción y los estilos de enfrentamiento a los problemas de los docentes de educación pública superior.
- Mostrar la relación entre estilos de enfrentamiento a los problemas y las condiciones objetivas de vida de los docentes de educación pública superior.
- Explicar las relaciones entre las condiciones objetivas de vida, el bienestar subjetivo y los estilos de enfrentamiento a los problemas de los docentes de educación pública superior.

2.12. Justificación

Para el desarrollo de un país, se requiere poner metas de mejoramiento en todos los ámbitos de la vida social; particularmente en el ámbito laboral donde es necesario elevar los estándares de calidad del empleo y las condiciones de trabajo para que la

competitividad internacional se base en el uso inteligente de los recursos disponibles. En este marco, los recursos humanos juegan un papel fundamental (Gobierno de Chile, 2002) En los últimos años México ha enfrentado retos de competitividad, obteniendo las calificaciones más bajas en el rubro de innovación. Y por otro lado, los procesos de evaluación a instituciones de educación superior (IES) han crecido consistentemente contribuyendo a la mejora de la calidad educativa y a los indicadores nacionales, pero esto no ha representado una mejora significativa en las actividades de innovación y responsabilidad de las IES (Malacara et al., 2014).

La línea más fructífera de investigación en torno a los cambios en la universidad debería ser el estudio de las consecuencias sociales y simbólicas de la reorganización de la universidad, así como de sus consecuencias en la reinención de los modos de existencia los principales protagonistas del devenir universitario: los docentes, ya que si éstos representan al principal agente en el desarrollo cotidiano de la vida de la universidad, deberían ser uno de los principales apelados como responsables para el desarrollo de la transformación de la misma (Ibarra 2002; López y Restrepo, 2011). Pero también un agente de cambio fundamental al interior y exterior de la Universidad, porque es quien forma a los futuros profesionistas que habrán de impulsar o no el desarrollo de su entorno; pero además quienes pueden participar activamente en el desarrollo de la región, a través de proyectos de impacto social, económico y ambiental, aprovechando los recursos de las propias IES en términos de infraestructura, oferta educativa y sobre todo, el nivel de preparación académica de sus docentes.

Desde la perspectiva del desarrollo endógeno, es desde adentro, desde la propia población de una región es donde deben surgir las iniciativas y la definición para el desarrollo regional; pero esto implica que haya ciertos elementos: una cultura empresarial, un clima de confianza, cohesión política, un tejido institucional de desarrollo económico y difusión de las innovaciones. En el contexto mexicano, hay lecciones derivadas de la interacción de la identidad regional con el desarrollo endógeno, se caracterizan por reivindicar instituciones tradicionales de las localidades, así como relaciones de confianza, cooperación y solidaridad, en torno a las cuales organizan y gestionan las relaciones económicas y la redistribución de la riqueza (Torres, Delgadillo, Gasea y Enríquez, 2009). Al respecto, Parker (1995), plantea que con la revolución científico-tecnológica el sistema

productivo está cambiando y el capital (económico) ya no es un factor productivo de primer orden y el trabajo también pasa a un segundo plano. El nuevo factor que está revolucionando los procesos de producción es el conocimiento codificado en unidades de información. En concordancia con esto, Boisier (1995) considera en el *hexágono del desarrollo regional*⁴, como uno de los aspectos fundamentales para potenciar el desarrollo en las regiones a los recursos materiales, humanos o psicosociales y los recursos de conocimiento. Elementos íntimamente relacionados y en los que el docente tiene un papel central.

Las Instituciones de Educación Superior (IES) se han constituido en un factor necesario para el desarrollo de la sociedad del conocimiento, ya que éste es considerado un punto clave en la sociedad debido, entre otras razones importantes, a su impacto en la satisfacción de las necesidades sociales, así como en la generación de riqueza y empleos, necesarios para alcanzar el bienestar social (Barba y Lobato, 2012).

Para Barba (2012) el concepto de sociedad del conocimiento propuesto para ser asumido por las IES ha navegado en el mar de la ambigüedad y ha dejado múltiples cuestionamientos y argumenta que algunos autores señalan que éste se refiere a una visión de mercado. Sin duda, el conocimiento resulta fundamental en una población mundial creciente, cuyos recursos son cada vez más limitados, pues a partir de él pueden construirse propuestas innovadoras que satisfagan las necesidades de la población en un ambiente de equidad y justicia. Pero estas propuestas deben cumplir con las exigencias de sustentabilidad, seguridad y salud, responsabilidad social y educación, entre otros temas (Barba y Lobato, 2012). En ese sentido, los procesos de educación superior en México, además de asumir el compromiso de ser pertinentes y de calidad, deberán convertirse en protagonistas de los cambios que requiere la sociedad mexicana para impulsar su desarrollo (Malacara et al., 2014).

⁴ Los otros aspectos del Hexágono del desarrollo regional de Boisier (1995) son: Instituciones regionales eficientes, eficaces, flexibles y veloces; los actores individuales, corporativos y colectivos están dotados de rasgos que configuran conductas de orden territorial como la lealtad al lugar, la regionalidad o la provincialidad; la cultura del desarrollo, que se puede presentar de dos maneras extremas: en algunos casos como competitiva/individualista que genera crecimiento, pero sin verdadero desarrollo y otras veces, una cultura cooperativa/solidaria, capaz de generar equidad pero sin crecimiento; los procedimientos propios de gestión y administración del gobierno territorial, así como del manejo y aplicación de la información; el entorno de la región, con el cual interactúa y se articula, en el que ejerce cierta influencia pero que sobre todo escapa a su control.

Los conceptos de calidad y pertinencia han sido el soporte de muchas de las políticas públicas educativas en México y han sido parte del propósito de las acciones de evaluación y acreditación institucional que datan desde la década de los setenta; asumiendo en ambos casos que si las IES cumplen con estas características darán respuesta a las necesidades de la sociedad. Sin embargo, a pesar de que cada año aumenta de manera consistente el número de IES que han sido reconocidas por su calidad, en las últimas mediciones de competitividad mexicana a nivel internacional, los resultados aunque también han mejorado, no nos favorecen en el rubro de innovación, siendo este factor el de menor calificación y en el cual se observan algunas actividades que pudieran ser responsabilidad de los principales actores estratégicos del sector educativo (Malacara et al., 2014).

Se parte de la premisa de que en la medida que se conozca y utilice la información sobre las condiciones en las que viven los docentes, los estilos con los que resuelven los problemas en diferentes ámbitos y la relación que guardan éstos con su satisfacción en las diferentes áreas de sus vida, se podría maximizar su calidad de vida e impactar su desempeño como académicos; y con ello, podrían asumir un rol más activo como agentes de cambio en su entorno inmediato desde lo social y ambiental, no sólo en términos de la formación de cuadros profesionales para el mercado laboral y contribución al crecimiento económico.

3. LA CALIDAD DE VIDA

En este apartado se describe la evolución del concepto de Calidad de Vida, desde que aparece en torno al medio ambiente y al deterioro de las condiciones de vida urbana y es durante la década de los cincuenta y a comienzos de los sesenta, con el creciente interés por conocer el bienestar humano y la preocupación por las consecuencias de la industrialización de la sociedad hacen surgir la necesidad de medir esta realidad a través de datos objetivos; y entonces desde las Ciencias Sociales se inicia el desarrollo de los indicadores sociales, estadísticos que permiten medir datos y hechos vinculados al bienestar social de una población en términos de las condiciones objetivas, de tipo económico y social; para después, contemplar elementos subjetivos (Arostegui, 2008). Se explica que el nivel de vida de los individuos desde sus recursos le da la capacidad de controlar sus condiciones de vida (Somarriba, 2008), lo cual tiene consistencia con la esencia de la investigación sueca sobre bienestar y con los indicadores objetivos del tener del modelo de bienestar escandinavo. Es decir, que la persona cuente con los recursos en términos de ingreso, salud, educación, vivienda, entre otros, para tener una buena vida (Veenhoven, 2000), la capacidad personal para afrontar los problemas de la vida (Veenhoven, 1994; De la Herrán y Arita, 2003; citados por Arita, 2005); y con ello, se sientan las bases para el disfrute de la misma, ya que no se puede disfrutar lo que no se tiene, ya sea buena salud, ingresos o las consecuencias positivas de tener un buen nivel de escolaridad. Particularmente con los docentes, se cree que es necesario incluir las condiciones de vida laboral como la impartición de asignaturas, la cantidad de grupos que atienden, la producción de artículos o capítulos de libro, la pertenencia al SNI o al PRODEP, entre otras actividades académicas que se consideran dentro de las funciones sustantivas de un Profesor de Tiempo Completo conforme a los lineamientos de organismos que evalúan el desempeño docente, que derivan de la Política Pública Federal en México para garantizar la buena calidad en las IES.

Para el abordaje del BS, se retoma principalmente a Diener, quien diferencia claramente los dos componentes del bienestar subjetivo, al explicar que la satisfacción con la vida, que es el juicio global que hacen las personas al considerar su vida como un todo, mientras

que el componente hedónico es la presencia del nivel de afecto placentero. En este sentido, el componente cognitivo del bienestar subjetivo se conceptualiza como la evaluación del individuo hacia la satisfacción con su vida, de manera global o con respecto a un dominio específico. Por su parte, el componente afectivo se refiere a la presencia del afecto positivo, tal como la felicidad, buenos sentimientos o ausencia de afectos negativos. Con el fin de incorporar al enfrentamiento a los problemas en la explicación de la CV, en tanto existe evidencia de su vínculo con el BS, se consideró el planteamiento de Lazarus y Folkman (1984), quienes señalan que éste está representado por los esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas que son evaluadas como que exceden los recursos del individuo.

A partir de estos referentes teóricos, se presenta una propuesta de modelo conceptual que integra a las condiciones objetivas de vida, el BS y los estilos de enfrentamiento a los problemas, como variables que están interrelacionadas y que pueden contribuir a la explicación de la CV; como una perspectiva alternativa para medir la CV, incorporando no sólo los componentes objetivo y subjetivo de la CV, que ya ha sido objeto de múltiples estudios de manera separada o conjunta.

3.1. La Calidad de Vida: Evolución del Concepto y sus Dimensiones

Conforme al PNUD (1994), el propósito del desarrollo consiste en crear una atmósfera en que todos puedan aumentar su capacidad y las oportunidades puedan ampliarse para las generaciones presentes y futuras (Pérez-Luco, Alarcón y Zambrano, 2004). Esto debería significar la creación de un ambiente favorable en el que las personas tengan la posibilidad de alcanzar una vida prolongada, saludable y creativa, lo cual implica la longevidad, los logros en educación y los recursos materiales (Delgado y Salcedo, 2008). El PNUD, en su programa de desarrollo humano, cuenta con un índice combinado de los niveles de ingreso, educación y esperanza de vida, que son medidas objetivas de la capacidad de la población que México adopta en su programa “Oportunidades” (Arita, 2005).

En el informe de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), presentado recientemente, se examinan los avances hacia el logro de los ODM: la pobreza en el mundo se ha reducido a la mitad cinco años antes de 2015, la fecha establecida; 90% de los niños de los países en desarrollo obtiene ahora enseñanza primaria, al tiempo que las disparidades en la matriculación de niños y niñas han disminuido; también se han logrado avances notables en la lucha contra el paludismo y la tuberculosis, junto con mejoras en todos los indicadores referidos a la salud; en las últimas dos décadas, la probabilidad de que un niño muriera antes de cumplir los 5 años se ha reducido casi a la mitad; se cumplió con el objetivo de reducir a la mitad el porcentaje de personas que carecía de acceso a fuentes de agua potable mejoradas (Naciones Unidas, 2015). En este tipo de informes y en otros que son dirigidos a la población en general, es común que se aborden aspectos de pobreza, educación, salud y acceso a servicios públicos, como indicios de que se está trabajando por el bienestar de las sociedades.

Particularmente la educación básica constituye un requerimiento mínimo para que las personas puedan incorporarse adecuadamente a la vida productiva y social, por lo que se considera una necesidad básica. En el caso de la capacidad económica, intenta reflejar la probabilidad que tiene el hogar de obtener recursos suficientes y su capacidad de consumo; este indicador considera el nivel educacional del jefe del hogar, como una aproximación a los recursos que éste puede generar, así como el número de personas que dependen de quienes aportan recursos, para dar cuenta de las necesidades a cubrir con el ingreso (Delgado y Salcedo, 2008).

Según un informe del Gobierno de Chile (2002), la calidad de vida ha recuperado protagonismo a nivel mundial y surgen nuevos enfoques sobre el desarrollo de los países, con un énfasis en la necesidad de equidad, cohesión social y mecanismos de resguardo de la condición ciudadana de las personas, tanto a nivel general macro-social como en ámbitos particulares como el de las relaciones de trabajo.

Delgado y Saucedo (2008), plantean que el concepto desarrollo humano se traduce en: esperanza de vida, con la que se mide la longevidad; tasa de alfabetismo y mediana de educación, el conocimiento; e ingreso, los recursos para la consecución de un buen nivel de vida; agregan que desde que se empezó a publicar el Informe de Desarrollo Humano en 1990 se volvió un referente importante, ya que brinda una idea de los factores clave al

hablar de la calidad de vida de las personas en el Índice de Desarrollo Humano (IDH): el ingreso, la salud y la educación.

De acuerdo con el Informe de Desarrollo humano del 2013 (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2014), las clasificaciones del IDH fueron de: muy alto, alto, medio (47 países en cada clasificación) y bajo (46 países). México ocupó la posición número 61 y quedó considerado en el grupo de alto IDH, por debajo de Uruguay, Cuba y Panamá, en el contexto latinoamericano.

Con base en ese informe, la esperanza de vida de los mexicanos es de 77 años, el promedio de escolaridad es de 8.5 años y el ingreso nacional bruto per cápita es de 12,947 dólares; datos que evidentemente aún están muy alejados de los países líderes en el IDH: Noruega, Australia, Estados Unidos, Países Bajos, Alemania, Nueva Zelanda, Irlanda, Suecia, Suiza y Japón. En estos países, la esperanza de vida va de 78 a 83.6 años, el promedio de escolaridad es de entre 11 a 13.3 años y el ingreso nacional bruto per cápita se encuentra entre 24,358 y 48,688 dólares (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2014).

Hablar de la calidad de vida es referirse al conjunto de condiciones que contribuyen a hacer agradable y valiosa la vida o al grado de felicidad o satisfacción disfrutado por un individuo. Pero este término no se refiere exclusivamente a la vida humana, también se usa para animales, en general para todo lo que tiene vida; por lo tanto la calidad de vida es la condición de todo el ecosistema (Veenhoven, 2006).

La utilización del concepto de Calidad de Vida (CV) puede remontarse a los Estados Unidos después de la Segunda Guerra Mundial, como una tentativa de los investigadores de la época de conocer la percepción de las personas acerca de si tenían una buena vida o si se sentían financieramente seguras (Campbell, 1981; Meeberg, 1993; citados por Urzúa M y Caqueo-Urizar, 2012). A partir de los sesenta, cuando los científicos sociales inician investigaciones en CV recolectando datos objetivos resultando insuficientes muchas veces estos indicadores económicos porque sólo eran capaces de explicar un 15% de la varianza en la CV individual; ante lo que algunos psicólogos plantearon que mediciones subjetivas podrían dar cuenta de un mayor porcentaje de varianza en la CV de las personas, en tanto que indicadores psicológicos como la felicidad y la satisfacción explicaban 50% de la

varianza (Campbell y Rodgers, 1976; Haas, 1999; citados por Urzúa M y Caqueo-Urizar, 2012).

La primera utilización del concepto sucedió con investigación científica de asistencia social benéfica con los trabajos del grupo de Wolfgang Zapf, a finales de los sesenta, época en la que la CV fue definida como la correlación entre un determinado nivel de vida objetivo, de un grupo de población determinado, y su correspondiente valoración subjetiva. En las décadas siguientes, la CV se usó indistintamente para nombrar aspectos diferentes de la vida como estado de salud, función física, bienestar físico, adaptación psicosocial, bienestar general, satisfacción con la vida y felicidad (Fernández-López, Fernández-Fidalgo y Cieza, 2010).

Para algunos autores, el concepto de CV se origina a fin de distinguir resultados relevantes para la investigación en salud, derivado de las investigaciones tempranas en bienestar subjetivo y satisfacción con la vida; pero el hecho que desde sus inicios haya estado vinculado a variables psicológicas que involucran el concepto bienestar, ha provocado que lo utilicen de manera indistinta (Urzúa M. y Caqueo-Urizar, 2012). Según estos autores, los economistas tenderán a centrar su medición en elementos tangibles de la CV y los científicos sociales lo harán en la percepción individual sobre la CV y describen las definiciones sobre Calidad de Vida encontradas en su revisión:

Tabla 7. Diversas definiciones para el concepto de calidad de vida

Referencia	Definición propuesta
Ferrans (1990b)	Calidad de vida general definida como el bienestar personal derivado de la satisfacción o insatisfacción con áreas que son importantes para él o ella.
Homquist (1982)	Define en términos de satisfacción de necesidades en las esferas física, psicológica, social, de actividades, material y estructural.
Shaw (1977)	Define la calidad de vida de manera objetiva y cuantitativa, diseñando una ecuación que determina la calidad de vida individual: $QL=NE \times (H+S)$, en donde NE representa la dotación natural del paciente, H la contribución hecha por su hogar y su familia a la persona y S la contribución hecha por la sociedad. Críticas: la persona no evalúa por sí misma, segundo, no puede haber cero calidad de vida.
Lawton (2001)	Evaluación multidimensional, de acuerdo a criterios intrapersonales y socio-normativos, del sistema persona y ambiental de un individuo.
Haas (1999)	Evaluación multidimensional de circunstancias individuales de vida en el contexto cultural y valórico al que se pertenece.
Bigelow et al., (1991)	Ecuación en donde se balancean la satisfacción de necesidades y la evaluación subjetiva de bienestar.
Calman (1987)	Satisfacción, alegría, realización y la habilidad de afrontar... medición de la diferencia, en un tiempo, entre la esperanza y expectativas de una persona con su experiencia individual presente.
Martín & Stockler (1998)	Tamaño de la brecha entre las expectativas individuales y la realidad a menor intervalo, mejor calidad de vida.
Opong et al., (1987)	Condiciones de vida o experiencia de vida.

Fuente: Urzúa M. y Caqueo-Urizar, 2012, p. 62.

La calidad de vida es un constructo social que surgió en un marco de una incierta transición desde la sociedad industrial a la postindustrial, el cual se ha querido reducir la a lo material, al producto interno bruto de las naciones, al ingreso per cápita; pero se consolida al inicio de los años setenta como respuesta a los criterios economicistas y cuantitativistas del Estado del bienestar y se construye socialmente como una representación que un colectivo puede tener sobre su propia vida, resultando necesario analizar las experiencias subjetivas y los procesos de desarrollo de la identidad social (Guevara y Domínguez, 2011); de ahí la importancia de su abordaje desde lo cultural y del contexto social.

En concordancia con lo anterior, se dice que el concepto CV surge a partir de la crítica a los enfoques economicistas sólo centrados en el bienestar material y que dejan de lado los componentes subjetivos y sociológicos relacionados con el bienestar integral de las personas en su diversidad; también se ha llegado a afirmar que la CV es un concepto subjetivo, que está relacionado con la percepción que tienen las personas acerca de su vida, en el sentido de su realización. Una de las formulaciones de este tipo de mirada es el enfoque de "desarrollo humano" elaborado por el PNUD, que enfatiza los efectos sociales, culturales y ambientales que puede acarrear el exceso de desarrollo entendido sólo económicamente. Visto así, el bienestar de una sociedad y de las personas que la configuran no se limita sólo a su capacidad de producir más bienes y servicios, sino en la manera en que ella se hace cargo de las consecuencias de un determinado patrón de crecimiento económico sobre la percepción subjetiva de felicidad de las personas (Gobierno de Chile, 2002).

Particularmente para la Organización Mundial de la Salud (2008; citada por Banda y Morales, 2012), la calidad de vida se refiere a la percepción que un individuo tiene de su lugar en la existencia, en el contexto de la cultura y del sistema de valores en los que vive, y en relación con sus objetivos, expectativas, normas e inquietudes. Desde el punto de vista psicológico, los teóricos han abordado el estudio del bienestar psicológico o subjetivo, debido a que éste proviene de la interpretación que el ser humano hace de sus condiciones de vida y que se encuentra plenamente influenciada por las actitudes, valores y formas de pensar de la sociedad.

Según Veenhoven (1984, citado por Barreat, 2011), la mayoría de los estudiosos de esta área coinciden en distinguir lo afectivo de lo cognitivo y lo consideran una forma útil para entender e investigar el concepto de calidad de vida. Diener (1994) reconoce claramente y diferencia estos dos componentes del bienestar subjetivo. La satisfacción con la vida, que es el juicio global que hacen las personas al considerar su vida como un todo, mientras que el componente hedónico es la presencia del nivel de afecto placentero. En este sentido, el componente cognitivo del bienestar subjetivo se conceptualiza como la evaluación del individuo hacia la satisfacción con su vida, de manera global o con respecto a un dominio específico. Por su parte, el componente afectivo se refiere a la presencia del afecto

positivo, tal como la felicidad, buenos sentimientos o ausencia de afectos negativos (Barreat, 2011).

En la revisión realizada por Urzúa y Caqueo-Urizar (2012) en torno a los conceptos de calidad de vida y bienestar subjetivo concluyen que no se encontraron definiciones únicas por lo que ofrecen una clasificación de definiciones por categorías en grupos:

- a) CV = Condiciones de vida. Bajo esta perspectiva, la CV es equivalente a la suma de los puntajes de las condiciones de vida objetivamente medibles en una persona, tales como salud física, condiciones de vida, relaciones sociales, actividades funcionales u ocupación.
- b) CV = Satisfacción con la vida. Bajo este enfoque, se considera a la CV como un sinónimo de satisfacción personal. Se entiende que la vida sería la sumatoria de la satisfacción en los diversos dominios de la vida. Este tipo de definiciones también tiene sus detractores, ya que al otorgar el principal foco de interés al bienestar subjetivo y dejar de lado las condiciones externas de vida supone un individuo capaz de abstraerse de su contexto económico, social, cultural, político o incluso de su propio estado de salud, para lograr la satisfacción personal.
- c) CV = (Condiciones de vida + Satisfacción con la vida). Desde este enfoque, las condiciones de vida pueden ser establecidas objetivamente mediante indicadores biológicos, sociales, materiales, conductuales y psicológicos los que, sumados a los sentimientos subjetivos sobre cada área, pueden ser reflejados en el bienestar general. Este grupo de definiciones intentaría conciliar la discusión acerca de considerar a la CV desde un punto de vista netamente objetivo o desde uno subjetivo.
- d) CV = (Condiciones de vida + Satisfacción con la Vida) * Valores. Para estos autores, la CV es definida como un estado de bienestar general que comprende descriptores objetivos y evaluaciones subjetivas de bienestar físico, material, social y emocional, junto con el desarrollo personal y de actividades, todas estas mediadas por los valores personales. Bajo este concepto, cambios en los valores, en las condiciones de vida o en la percepción, pueden provocar cambios en los otros, bajo un proceso dinámico. En esta categoría de definiciones podría incluirse la planteada por la OMS, que en un intento de lograr estudios comparativos e

internacionales desarrollaron un grupo de trabajo en CV (World Health Organization Quality Of Life – WHOQOL).

- e) $CV = (\text{Condiciones de vida} + \text{Satisfacción con la Vida}) * \text{Evaluación}$. El nivel de CV percibido por un individuo estaría fuertemente modulado por los procesos cognitivos vinculados a la evaluación que la persona realiza tanto de sus condiciones objetivas de vida, como del grado de satisfacción con cada una de ellas.

Aun cuando existen problemas vinculados a la investigación en CV, como la inexistencia de un modelo o marco teórico que avale la definición presentada, la no diferenciación con factores que influyen la CV, la validez de los instrumentos de medición utilizados (Urzúa y Caqueo-Urizar, 2012), y la falta de acuerdos sobre una definición precisa, hay algunos puntos de coincidencia, como: la CV es multidimensional y generalmente se considera que comprende componentes objetivos y subjetivos; la CV debe reflejar las normas culturales de bienestar objetivo; dentro de la dimensión subjetiva, las personas otorgan un peso específico diferente a los distintos ámbitos de su vida y que cualquier definición de calidad de vida debe ser aplicable por igual a todas las personas, cualesquiera que sean sus circunstancias vitales (Cummins y Cahill, 2000). Pero valdría la pena preguntarse ¿qué sucede en la relación de las variables de carácter objetivo y las de tipo subjetivo cuando los sujetos estudiados viven en condiciones de pobreza o de riqueza y por cuánto tiempo han vivido en esa condición? Y si la edad o la etapa de madurez como persona influyen en los niveles de satisfacción con la vida.

Sin duda, resulta necesario realzar la importancia del aspecto psicológico de la calidad de vida, a lo que se le ha llamado bienestar subjetivo, el cual según Palomar (2005) también se le conoce como bienestar, calidad de vida, bienestar subjetivo o psicológico, felicidad y satisfacción en la vida. Cummins y Cahill (2000), coinciden en esta afirmación, al decir que mucha de la bibliografía de Calidad de Vida Subjetiva durante las últimas décadas ha usado términos como “satisfacción”, “bienestar subjetivo” y “felicidad” de manera intercambiable, aunque las escalas para medir estas variables difieran considerablemente entre sí.

Fernández-Ballesteros (1998; citado por Urzúa y Caqueo-Urizar, 2012) resume las principales líneas de discusión en torno al concepto de calidad de vida fundamentalmente en dos:

- a) Si la CV corresponde netamente a una percepción subjetiva de la persona sobre ciertas condiciones, o bien, incluir además de esta percepción, la evaluación objetiva de las mismas condiciones; y
- b) Si la CV se refiere a un concepto ideográfico (el propio sujeto establece sus componentes) o bien nomotético (estableciendo un criterio general para todos los sujetos).

Se puede decir que la literatura sobre CV concuerda fundamentalmente en tres cosas: es subjetiva, el puntaje asignado a cada dimensión es diferente en cada persona y el valor asignado a cada dimensión puede cambiar a través de la vida (Urzúa y Caqueo-Urizar, 2012). Además, es necesario considerar que pueden existir otros elementos que contribuyan a la explicación de la calidad de vida, que aparte de incluir variables de tipo material y la valoración del individuo de cómo se siente con respecto a cómo vive, se incluya la manera en cómo enfrenta las situaciones problemáticas o de estrés; es decir, con qué recursos personales cuenta para enfrentar la vida.

3.2. Campos Disciplinarios que han Estudiado la Calidad de Vida

El concepto de CV incorpora tres ramas de las ciencias: Economía, Medicina y Ciencias Sociales (Cummins, 2004; citado por Urzúa y Caqueo, 2012). La CV relacionada con la salud se refiere específicamente a la salud de la persona y se usa para designar los resultados concretos de la evaluación clínica y la toma de decisiones terapéuticas; este concepto se utilizó en Estados Unidos hace unos 30 años, con la confluencia de dos líneas de investigación: una la de la investigación clínica de la medición del “estado funcional” y otra la de la investigación psicológica del bienestar y de la salud mental (Fernández-López et al., 2010). Por su parte, la economía ha estudiado a la ética y la justicia a partir de dos líneas de análisis: existen las que hacen referencia al bienestar de los individuos en

una sociedad y las teorías del desarrollo. Las primeras se preocupan por las elecciones de los individuos y las segundas se centran en los procesos de crecimiento de una sociedad y su grado de progreso (Delgado y Salcedo, 2008).

Según Arostegui (2008), la expresión Calidad de Vida aparece en torno al medio ambiente y al deterioro de las condiciones de vida urbana y durante la década de los cincuenta y comienzos de los sesenta, con el interés por conocer el bienestar humano y la preocupación por las consecuencias de la industrialización de la sociedad surgió la necesidad de medir esta realidad a través de datos objetivos, y entonces desde las Ciencias Sociales se inicia el desarrollo de los indicadores sociales, estadísticos que permiten medir datos y hechos vinculados al bienestar social de una población. El autor comenta que estos indicadores tuvieron su propia evolución siendo al inicio una referencia de las condiciones objetivas, de tipo económico y social, para después contemplar elementos subjetivos.

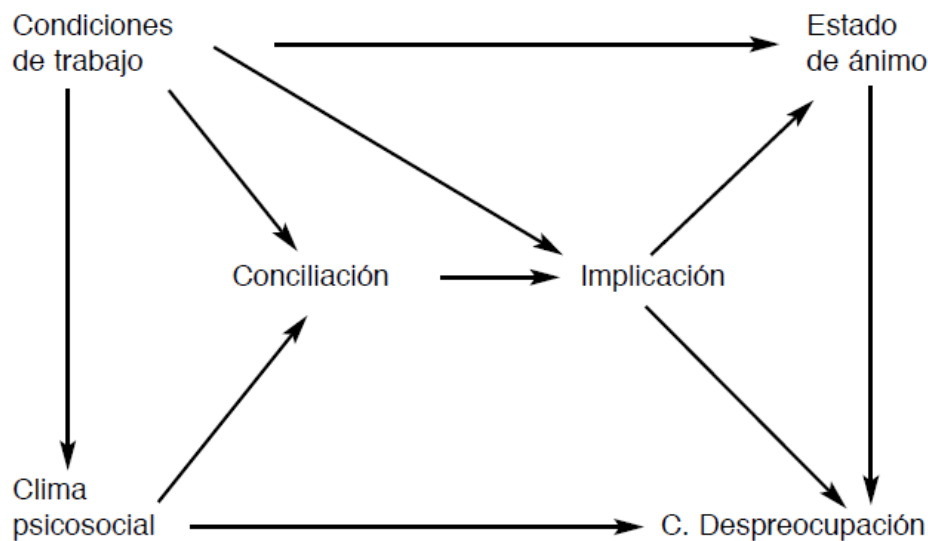
El desarrollo y perfeccionamiento de los indicadores sociales entre las décadas de los setenta y ochenta, provocó el proceso de diferenciación entre éstos y la CV y comenzó a definirse como un concepto integrador que comprende todas las áreas de la vida y hace referencia tanto a condiciones objetivas como a componentes subjetivos. La inclusión del término en la primera revista monográfica de EE UU, "Social Indicators Research", en 1974 y en "Sociological Abstracts" en 1979, vendría a contribuir a su difusión teórica y metodológica, convirtiéndose la década de los ochenta en la del despegue definitivo de la investigación en torno al término (Gómez-Vela y Sabeh, 2017).

Particularmente en torno al concepto de calidad de vida laboral, se puede decir que los enfoques económicos han retirado del análisis el efecto de las transformaciones sobre la calidad de vida, reduciéndolo a la capacidad de la economía para generar puestos de trabajo, sin reflexionar a fondo sobre la calidad de éstos. La actividad laboral ha ido quedando relegada de ser pensada como esfera de realización, de humanización y de utopía, con lo que no se visualiza como componente de la identidad de las personas, de la integración social, de las formas de sociabilidad y del acceso a los bienes y servicios básicos (Gobierno de Chile, 2002). En general, la CVL incluye los horarios, el sueldo, las posibilidades de carrera o las relaciones humanas, que pueden ayudar a aumentar la satisfacción del trabajador y la motivación laboral (González, Peiró, y Bravo, 1996); en

ese sentido, el objetivo de la mejora de la CVL debería ser hacer compatibles los intereses de la organización con las necesidades de los trabajadores (Martínez y Ros, 2010).

El modelo teórico de las variables intervinientes establece implicaciones que indican cómo el clima y la calidad de vida afectan a los estados de ánimo y a la conciliación, que a su vez afectan al nivel de implicación del trabajador y a las conductas de colaboración (Martínez y Ros, 2010).

Ilustración 1. Modelo teórico de variables intervinientes de Martínez y Ros, 2010



Fuente: Martínez G. y Ros M., 2010, p. 41.

Según los autores, estos factores son los más relevantes que habría que analizar para adoptar las medidas oportunas de prevención, con objeto de disminuir la siniestralidad y aumentar la productividad, la calidad de vida del trabajador, así como la calidad de las relaciones humanas dentro y fuera de la empresa.

3.3. Cómo se ha Medido la Calidad de Vida: Algunos Estudios en México y Otros Países

Para evaluar la calidad de vida debe reconocerse como un concepto multidimensional que incluye el estilo de vida, vivienda, satisfacción en la escuela y en el empleo, así como situación económica; por lo que la CV se conceptualiza en función de un sistema de valores, estándares o perspectivas que varían de persona a persona, de grupo a grupo y de lugar a lugar; así, la CV representa la suma de sensaciones subjetivas y personales del “sentirse bien” (Velarde-Jurado y Avila-Figueroa, 2002).

En el mundo existen diversas mediciones sobre la CV. Una de éstas es la encuesta anual de Mercer, que al 2012 sostenía que Viena mantenía el primer lugar como la ciudad con mejor calidad del mundo de la vida, seguida de Zúrich y Auckland en segundo y tercer lugar, respectivamente. Para el caso de México, entre las 221 metrópolis a nivel mundial, Monterrey, Nuevo León, y la ciudad de México se ubicaron en las posiciones 104 y 120, respectivamente. En 2012, Monterrey repitió la misma posición del 2011, mientras que el DF avanzó un casillero, al pasar del 121 al 120. Vale recordar que esta encuesta evalúa las condiciones de vida de acuerdo con 39 factores agrupados en las siguientes categorías (Mercer, 2014): entornos político y social, económico y sociocultural, salud y salubridad, escuelas y educación, servicios públicos y transporte, entretenimiento, bienes de consumo, vivienda, y medio ambiente.

En su concepción más amplia, la CV recibe la influencia de factores como empleo, vivienda, acceso a servicios públicos, comunicaciones, urbanización, criminalidad, contaminación del ambiente y otros que conforman el entorno social y que influyen sobre el desarrollo humano de una comunidad; pero debido a que algunos de los componentes de la CV no pueden ser observados directamente, éstos se evalúan a través de cuestionarios, donde cada pregunta representa una variable que aporta un peso específico a una calificación global para un factor. En teoría, se asume que hay un valor verdadero de la CV y que puede medirse por medio de escalas, algunas de las cuales se describen a continuación (Velarde-Jurado y Ávila Figueroa, 2002):

Tabla 8. Cuestionarios genéricos para evaluar la calidad de vida en adultos

<i>Instrumento</i>	<i>Lugar</i>	<i>Idioma</i>	<i>Año</i>	<i>Referencia</i>
The Sickness Impact Profile: SIP	EUA	Inglés	1981	35
The McMaster Health Index Questionnaire	EUA	Inglés	1982	36
The Sickness Impact Profile: SIP	EUA	Inglés- Español	1984	37
The MOS-Short-form General Health Survey	EUA	Inglés	1988	38
The Quality of Life Survey	EUA	Inglés	1989	39
Quality of Life Index: QL-Index	EUA	Inglés	1989	40
The Nottingham health Profile: NHP	Reino Unido	Inglés	1987	41
The Medical Outcomes Study Short-Form Health Survey: MOS	EUA	Inglés	1990	42
TheDartmouth – COOP	EUA	Inglés	1990	8
TheDartmouth – COOP	EUA	Español	1990	43
The Duke Health Profile: DUKE	EUA	Inglés	1990	44
TheFunctional Status Index	EUA	Inglés	1990	45
TheKarnofsky Performance Scale	EUA	Inglés	1991	21
The General Healt Questionnaire: GHQ-28	EUA	Inglés	1992	46
The Health Assessment Questionnaire: HAQ	EUA	Inglés	1992	47
The Medical Outcomes Study (MOS) Short-Form Health Survey MOS	EUA	Inglés	1992	48
The Sickness Impact Profile: SIP 68 Short Generic Version	EUA	Inglés	1994	49
The Quality of Wellbeing Scale: QWB	EUA	Inglés	1994	50
The MOS-36-item Short-Form Health Survey: SF-36	EUA	Inglés	1994	51
The Sickness Impact Profile: SIP	España	Español	1995	52
The Quality of Life Health Questionnaire: QLHQ	EUA	Inglés	1995	53
Cuestionario Criterio de Calidad de Vida: CCV	México	Español	1996	54
The McGill Pain Questionnaire: MPQ	EUA	Español	1996	55
The European Research and Treatment Quality Life-Questionnaire: EORTC QLQ-C36	Suiza	Inglés	1996	56
The European Research and Treatment Quality Life-Questionnaire: EORTC QLQ-C30	Dinamarca	Inglés	1997	57
The Short form Health Related Quality of Life: HRQL	EUA	Inglés	1997	58
The General Health Perception: GHP	Canadá	Inglés	1997	33
The Wisconsin Quality of Life Index Canadian Version: CaW-QLI	Canadá	Inglés	1999	59

The European Research Questionnaire Quality of Life: EUROQOL 5D Encuesta: SF-36	Canadá México	Inglés Español	1999 1999	60 61
The Modified Health Assessment Questionnaire: M-HAQ	EUA	Inglés	1999	62
The Multidimensional Index of Quality of Life: MIQL	EUA	Inglés	1999	63
The Health Related Quality of Life Short Form: HRQL	EUA	Inglés	2000	64
The RAND 36-Item Health Survey Questionnaire: RAND-SF-36	EUA	Inglés	2000	65
The Perceived Quality of Life Scale: PQoL	EUA	Inglés	2000	66
The World Health Organization Quality of Life: WHOQOL Instrument	EUA	Inglés	2000	67
The Index of Wellbeing: IWB	EUA	Inglés	2000	68
Quality of Life: QOL	EUA	Inglés	2000	69
The World Health Organization Quality of Life: WHOQOL-100	EUA	Inglés	2000	70
The Health and Activities Limitations Index: HALEX	EUA	Inglés	2000	71
The Medical Outcomes Study Short-form Health Survey: MOS 6 ^a	Reino Unido	Inglés	2000	72
The QL-Index, LASA Scales	Canadá	Inglés	2000	73

Fuente: Velarde-Jurado y Avila-Figueroa, 2002, p. 352.

Tabla 9. Cuestionarios genéricos para evaluar la calidad de vida en niños y adolescentes

Instrumento	Población	Lugar	Idioma	Año	Referencia
Play Performance Scale for Children:PPSC	Niños/Adolescentes	EUA	Inglés	1985	119
The Functional Status Measure of Child Health: FS II (R)	Niños	EUA	Inglés	1990	120
The Physical Health Status Instrument	Niños/Adolescentes	EUA	Inglés	1991	121
The Quality of Wellbeing Scale: QWB	Niños/Adolescentes	EUA	Inglés	1994	50
TheDarmouth – COOP	Niños/Adolescentes	México	Español	1996	43
The Childhood Health Questionnaire: CHAQ	Niños	Brasil	Portugués	1994	122
The Chilhood Health Chillhood Assessment Questionnaire: CHAQ	Niños	EUA	Inglés	1997	123
The Chilhood Health Chillhood Assessment Questionnaire: CHAQ	Niños	México	Español	1997	124
The Chilhood Health Chillhood Assessment Questionnaire: CR-CHAQ	Niños	Costa Rica	Español	1997	125
The Shor form Health Related Quality of Life: HRQL	Niños	EUA	Inglés	1997	126
The Pediatric Quality of Life Inventory: PedsQL	Niños	EUA	Inglés	1999	127
The Health Related Quality of Life: HRQOL	Niños	EUA	Inglés	2000	65
The Chilhood Health Chillhood Assessment Questionnaire Disability Index: CHAQ-DI	Niños	Canadá	Inglés	2000	128

The “How are you” questionnaire: HAY	Niños	Países Bajos	Inglés	2000	129
The Activities Scale for Kids Questionnaire: ASK	Niños	Canadá	Inglés	2000	130

Fuente: Velarde-Jurado y Avila-Figueroa, 2002, p. 354.

Así pues, en tanto la calidad de vida implica considerar condiciones de vida, satisfacción personal, valores y la evaluación de los individuos acerca de cómo se sienten con su vida, los diferentes instrumentos e indicadores generados han permitido, incluso, hacer comparaciones entre países. En ese sentido, con base en diferentes campos de investigación, Veenhoven (2006) analiza los significados de las medidas comprensivas de la calidad de vida y brinda cuatro ejemplos de:

- a) Índice de calidad médica de vida. Una de las medidas más comunes en la investigación de la calidad de vida médica es la “SF-36 Health Survey” (Ware, Kosinski, y Keller, 1996). Es un cuestionario sobre: limitaciones físicas en las tareas diarias, limitaciones físicas en el rendimiento del trabajo, dolor corporal, salud general percibida, vitalidad, limitaciones físicas y/o emocionales para el funcionamiento social, limitaciones emocionales al rendimiento en el trabajo, auto-caracterizaciones como nervioso y disfrute reciente de vida.
- b) Escala de bienestar psicológico. A partir de Cummins (1993) ve la calidad de vida como un conglomerado de componente “objetivos” y “subjetivos”, donde cada uno se divide en los siguientes siete dominios:
 - Bienestar material: medido por ingresos, calidad de casa y posesiones,
 - Salud: medida por el número de incapacidades y consumo de medicamentos;
 - Productividad: medida por las actividades en el trabajo, educación y ocio;
 - Intimidad: contactos con amigos íntimos, disponibilidad de apoyo;
 - Seguridad: seguridad percibida en casa, calidad del sueño, preocupación;
 - Lugar en la comunidad: actividades sociales, responsabilidades, ser solicitados de consejo;

- Bienestar emocional: oportunidad de tener / hacer cosas deseadas, disfrute de la vida;
- c) Una medida sociológica de calidad de vida individual. Una de las primeras tentativas de representar la calidad de vida en una población general se hizo con el “Estudio de prosperidad comparativo” en Escandinavia, bajo la dirección de Erick Allardt, en 1976, en el que la prosperidad se midió bajo los criterios de: ingresos, vivienda, apoyo político, relaciones sociales, condición de irremplazable, hacer cosas interesantes, salud y educación.
- d) Una medida de calidad de vida en las naciones. El indicador usado más comúnmente para comparar la calidad de vida entre las naciones es el “Índice De Desarrollo Humano”, que fue desarrollado para el Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas y describe el progreso en todos los países del mundo en sus “Informes de Desarrollo Humano” anuales. El Índice de Desarrollo Humano es el criterio principal usado en estos informes a partir de indicadores de: salud pública, medida por el poder adquisitivo por cabeza; educación, medida por la alfabetización y escolaridad; y esperanza de vida en el nacimiento.

Estos referentes muestran que la calidad de vida tiene un componente objetivo y otro subjetivo, el primero que corresponde a las condiciones en las que el individuo vive y el segundo, a cómo se siente con respecto a cómo vive, por lo que se hace necesario profundizar en estos componentes y su contribución al entendimiento de la CV.

3.4. Condiciones Objetivas de Vida

Desde los años sesenta los países nórdicos han construido indicadores que miden el bienestar basado en la premisa de que éstos no se deben fundamentar sólo en medidas monetarias, sino que deben contemplar varios componentes diferentes que conforman la Calidad de Vida; el gobierno de Suecia fue un pionero en este sentido. El bienestar o nivel de vida, al menos en la tradición europea, parece estar fundamentado en las necesidades de las personas o en sus recursos; si son las necesidades lo más importante, lo que interesa

es el grado de satisfacción de las necesidades y si se da mayor importancia a los recursos, es la capacidad del individuo para satisfacer esas necesidades lo que se investiga (Delgado y Salcedo, 2008; Somarriba, 2008). Algunos componentes e indicadores típicos en las encuestas suecas sobre el nivel de vida:

Tabla 10. Componente e indicadores típicos en las encuestas suecas

Componentes	Ejemplos de indicadores
Salud y acceso al cuidado de la salud	Síntomas de enfermedad, habilidad para caminar 100 metros
Empleo y condiciones de trabajo	Experiencias de desempleo, exigencias físicas del trabajo
Recursos económicos	Ingreso y riqueza, habilidad para cubrir gastos inesperados de hasta 100 dólares en una semana
Educación y capacidades	Años de educación, nivel de educación alcanzado
Familia e integración social	Estado civil, relaciones con amigos y pacientes
Vivienda	Número de personas por habitación, comodidad
Seguridad de la vida y de la propiedad	Exposición a la violencia y robos
Recreación y cultura	Actividades en el tiempo libre, viajes de vacaciones
Recursos políticos	Votar en las elecciones, ser miembros de sindicatos y partidos políticos

Fuente: Somarriba (2008, p. 77).

La esencia de la investigación en Suecia se centra en los recursos del individuo, los ámbitos en los que se van a usar y sus condiciones de vida más esenciales, que conforman el nivel de vida del individuo. En ese sentido, los recursos, desde este enfoque, están muy próximos al concepto de capacidades de Sen (Somarriba, 2008). Sen (2017) argumenta que la evaluación de la calidad de vida debe hacerse en términos de la capacidad para lograr funcionamientos valiosos (quehaceres y seres) y que las capacidades básicas son: la habilidad para estar bien nutrido, tener buena vivienda, posibilidad de escapar de la morbilidad evitable y de la mortalidad prematura.

Los recursos del individuo y las características del ámbito en que se emplean deben analizarse de forma conjunta, a fin de determinar el espacio que tiene el individuo para dirigir su propia vida (Somarriba, 2008). Sin embargo Sen (2017), plantea como ejemplo que *estar libre de paludismo*, por política pública, no implica una actividad del individuo, lo que significa que la calidad de vida va más allá de ser de una manera en específico o hacer cosas para estar sano o tener bienes materiales; implica la condición en la que se vive y cómo se siente al respecto, situaciones de las que no siempre se tiene control.

Aunque el concepto *capacidad* de Sen nace para evaluar el bienestar individual, esto no excluye que pueda ser usado en otros ámbitos como las políticas públicas, el desarrollo humano, la educación, la ética y la filosofía política, entre otros; en tanto, las capacidades son usadas para evaluar varios aspectos del bienestar individual, los grupos y la sociedad, tales como la desigualdad, la pobreza, la ausencia de desarrollo, la calidad de vida. Además, puede ser usado como una herramienta para diseñar y evaluar políticas públicas de organizaciones gubernamentales o no-gubernamentales (Urquijo, 2014). En ese sentido, se puede decir que uno de los rasgos de la investigación del bienestar en los países escandinavos es que se realiza en armonía con la planificación social, por ello se usan básicamente indicadores de carácter descriptivo porque las metas para la planificación deben establecerse en términos de condiciones reales, no en términos de lo satisfechas que estén las personas con estas condiciones, con el fin que esto sirva de marco para la planificación de las políticas redistributivas y la movilización en apoyo a éstas (Somarriba, 2008).

Un estudio que muestra la evolución que ha experimentado la tradición escandinava, es el Estudio Comparativo del Bienestar Escandinavo⁵, realizado en 1972 por el Grupo de Investigación de Sociología Comparada de la Universidad de Helsinki, apoyado por los consejos de investigación de los países escandinavos, plantea un sistema de indicadores para describir la calidad de vida de forma más amplia que el del modelo sueco (Somarriba, 2008). Este estudio considera tres dimensiones: tener, amar y ser, en donde la atención se centra en la satisfacción de las necesidades, no en la satisfacción de los recursos (Allardt, 1996).

⁵ Se realizó en Dinamarca, Finlandia, Noruega y Suecia.

Tabla 11. Modelo de bienestar escandinavo

	Indicadores objetivos	Indicadores subjetivos
Tener (necesidades materiales e impersonales)	Medidas objetivas del nivel de vida y de las condiciones ambientales	Sentimientos subjetivos de insatisfacción/satisfacción con las condiciones de vida
Amar (necesidades sociales)	Medidas objetivas de las relaciones con otras personas	Sentimientos de infelicidad/felicidad en las relaciones sociales
Ser (necesidades de desarrollo personal)	Medidas objetivas de la relación de las personas con a) la sociedad y b) la naturaleza	Sentimientos subjetivos de aislamiento/desarrollo personal

Fuente: Allard, Erik en Calidad de vida, de Nussbaum, M. y Amartya Sen (compiladores) (1996).

Una de las principales diferencias, según Somarriba (2008), es que el enfoque en la encuesta sueca en los recursos, en el Estudio Comparativo se trata de evitar ese enfoque, porque tiene un énfasis muy restrictivo a la investigación y se centra demasiado en las condiciones materiales. En el Estudio Comparativo el sistema de indicadores se basó en el enfoque de las necesidades básicas que es más ambiguo y complicado que el enfoque de los recursos, pero permite una consideración más amplia de las condiciones necesarias para el desarrollo humano. En cambio, el enfoque basado en las necesidades básicas se centra en las condiciones sin las cuales los seres humanos no pueden sobrevivir, evitar la miseria, relacionarse con otras personas y evitar el aislamiento.

Particularmente el *Tener* se refiere a las condiciones materiales que son necesarias para la supervivencia y para evitar la miseria; en los países escandinavos las condiciones materiales pueden medirse por medio de indicadores como (Somarriba, 2008):

- los recursos económicos: ingreso y riqueza
- las condiciones de la vivienda, medida en términos del espacio disponible y de las comodidades en el hogar
- el empleo, por lo común descrito en términos de empleo o desempleo

- las condiciones de trabajo: el ruido y la temperatura en el lugar de trabajo, la rutina del trabajo físico, el grado de presión psicológica.
- la salud: varios síntomas (o ausencia) de dolor o enfermedad, la disponibilidad de ayuda médica,
- la educación: años de educación formal. (p. 79).

Estos indicadores sirven de referentes para los comparativos entre naciones y definir el nivel de vida de las poblaciones; sin embargo, Veenhoven (2005) cuestiona que se piense que la desigualdad se atribuya a esta tendencia del neoliberalismo, globalización e inmigración y desafía esa idea argumentando que la diferencia por ingreso no es suficiente como indicador de desigualdad, y no puede compararse significativamente a través del tiempo. En lugar de ello, se propone medir la desigualdad de otra manera, no por diferencias en cuanto a oportunidades de obtener una buena vida, sino por la dispersión actual de resultados en la vida, utilizando la desviación estándar de la satisfacción en la vida como indicador. Agrega que las comparaciones a través del tiempo en Estados Unidos durante los años 1973-2001 muestran que la dispersión de la satisfacción con la vida se volvió menor en lugar de ampliarse. La comparación en alrededor de 80 naciones en los noventa también mostraron dispersiones bajas en países modernos. Entonces, la tendencia para adquirir una mejor vida en la equidad persiste. Si existe algo de verdad en relación a que el acceso a escasos recursos se tornó desigual, la tendencia se compensó, de alguna manera, por una mejora en la igualdad de capacidades personales.

3.4.1. Indicadores para condiciones objetivas de vida

Los estudios que se han realizado en el mundo muestran las conexiones entre la satisfacción con la vida en relación a variables sociodemográficas, incluso se han llegado a establecer comparaciones entre países y tipos de culturas. Por ejemplo, las variables como edad, sexo, ingreso y educación no explican más de 10 por ciento de la varianza en felicidad individual, al menos en las naciones ricas. En el caso del ingreso, en estados de bienestar ricos normalmente encuentran pequeñas correlaciones, pero en otros países se

observan diferencias bastante sustanciales; es decir, cuanto más pobre sea la nación, más altas tienden a ser las correlaciones (Veenhoven, 1994). Al respecto, Georgellis, Tsitsianis, y Ping Yin (2009) encontraron una relación positiva entre el nivel de ingresos y la satisfacción con la vida.

Veenhoven (2000) plantea que los términos calidad de vida, bienestar y felicidad denotan distintos significados y propone una clasificación con base en *oportunidades y resultados* de la vida, y entre cualidades exteriores e interiores, lo que implica cuatro calidades de la vida: habitabilidad del entorno, capacidad individual, utilidad externa en la vida, apreciación interior acerca de la vida. Esta propuesta sirve para resaltar las nociones y clasificaciones, explorar los significados sustantivos en varias medidas de calidad de vida y para conocer si la calidad de vida puede ser una medida comprensiva. Sin embargo, la respuesta a esta última pregunta es negativa, ya que el autor afirma que la mejor medida sigue siendo qué tanto y qué tan feliz viven las personas. A partir de esta propuesta, Arita (2005) afirma que la calidad del entorno está relacionada con las condiciones externas necesarias para una buena vida, lo que representa al componente objetivo de la CV.

Bajo estas consideraciones, se entiende que el nivel de vida de los individuos desde sus recursos le da la capacidad de controlar sus condiciones de vida (Somarriba, 2008), lo cual guarda consistencia con la esencia de la investigación sueca sobre bienestar y con los indicadores objetivos del *tener* del modelo de bienestar escandinavo. Es decir, que la persona cuente con los recursos en términos de ingreso, salud, educación, vivienda, entre otros, para tener una buena vida (Veenhoven, 2000); pero que además, sienta las bases para el disfrute de la misma, ya que no se puede disfrutar lo que no se tiene, ya sea buena salud, ingresos o las consecuencias positivas de tener un buen nivel de escolaridad.

Específicamente con los docentes, aparte de considerar las variables anteriores, se cree que es necesario incluir las condiciones de vida laboral como la impartición de asignaturas, la cantidad de grupos que atienden, la producción de artículos o capítulos de libro, la pertenencia al SNI o al PRODEP, entre otras actividades académicas que se consideran dentro de las funciones sustantivas de un Profesor de Tiempo Completo conforme a los lineamientos de organismos que evalúan el desempeño docente, que derivan de la Política Pública Federal en México para garantizar la buena calidad en las IES.

3.5. Bienestar Subjetivo

Un concepto asociado a la calidad de vida es la felicidad. Las investigaciones empíricas sobre felicidad iniciaron su curso en los setenta, se aceleraron con el surgimiento de la psicología positiva, en el 2000. Hoy en día, se aborda en 23,000 investigaciones, en donde algunos de ellos muestran los hallazgos en relaciones de las condiciones sociales de la felicidad, haciendo distinción entre las condiciones a nivel macrosocial en la sociedad, meso nivel en las organizaciones, y micro nivel en los individuos (Veenhoven, 2015).

En ese sentido, las Ciencias Sociales se han expandido durante el último siglo tornándose más empíricas, lo que ha resultado en crecientes hallazgos en investigaciones reportados en un mayor número de publicaciones. Por ejemplo, las publicaciones en psicología han aumentado de 8,778 en 1950 a 137,168 en 2008, lo que ha llevado a recurrir a nuevos métodos de síntesis para las investigaciones, particularmente, métodos para extraer hallazgos y presentar de forma comparativa. En ese sentido, la base de datos mundial de felicidad, es un ejemplo de este método; mostrando tanto hallazgos distribucionales (qué tan felices son los individuos) como por correlación (conurrencia de la felicidad). La diferencia se centraliza en hallazgos en lugar de almacenar publicaciones e investigaciones. El enfoque de esta base de datos se encuentra en el disfrute de la vida como un todo. La base involucra 5 colecciones relacionadas con la temática: 1) la bibliografía relativa a la felicidad que involucra cerca de 4000 publicaciones; 2) una colección de medidas aceptables para la evaluación de la felicidad que contienen alrededor de 800 variantes; 3) la colección sobre felicidad en naciones donde se enlistan los hallazgos distribucionales de cerca de 3000 individuos; 4) la colección sobre felicidad en publicaciones que contienen resultados de 3000 estudios sobre categorías particulares de las naciones; y 5) la colección de los hallazgos correlacionales, donde se involucran 11,000 resultados en variantes de la felicidad (Veenhoven, 2009).

Los datos empíricos demuestran que la felicidad en una gran cantidad de personas es posible de alcanzar dependiendo de condiciones específicas, además de que es posible crear aún más. Los datos también muestran que la promoción de la felicidad encaja bien con otros ideales; la felicidad requiere condiciones de valor, como libertad, además que la

felicidad se enfoca en aspectos que valoramos, como buena salud y comportamiento civil. A pesar de que la felicidad puede entrar en conflicto con las teorías de valores, parece ser que empatan durante la práctica (Veenhoven, 2010).

En 2006 se propuso una nueva medida para evaluar la felicidad en las naciones, llamada desigualdad-ajuste-felicidad (IAH, siglas en inglés). Esta medida indica en qué grado las naciones están combinando altos niveles de felicidad y bajos niveles de desigualdad, por igual en felicidad, entre la población. El índice le otorga un peso igual al nivel de felicidad medida utilizando la media, y a la desigualdad de felicidad obtenida utilizando la desviación estándar. Los resultados del índice están disponibles para 139 naciones (Kalmijn y Veenhoven, 2014). En ese sentido, se reconoce que se ha incrementado el interés en el uso de indicadores de bienestar y malestar subjetivo con el objetivo de utilizarlos en los debates de informes de políticas, existiendo hoy en día índices nacionales e internacionales. Indicadores de bienestar subjetivo son actualmente componentes significantes para el monitoreo de ámbitos como los relativos a la salud en la calidad de vida (Diener, 2006).

Se dice que los países más educados son los más felices y que hay, incluso, más consistencia en la correlación con el trabajo; en todo el mundo, los profesionales y los directivos tienden a estar más satisfechos con la vida (Veenhoven, 1994). Según este autor, la satisfacción con la vida está también relacionada de forma bastante consistente con la presencia y calidad de los lazos íntimos; en las naciones occidentales, el matrimonio es más relevante que los contactos con amigos y parientes; las correlaciones más importantes tienen que ver con la capacidad personal para afrontar los problemas de la vida. La satisfacción con la vida tiende a ser mayor entre las personas que gozan de una buena salud física y que tienen mucha energía; los satisfechos también comparten las características de buena salud mental y resistencia psicológica.

Con respecto a la personalidad, el satisfecho tiende a ser extrovertido socialmente y abierto a la experiencia, existe una tendencia notable hacia creencias de control interno, mientras que las personas que están insatisfechas tienden a pensar que son un juguete del destino: en ese sentido, la varianza explicada tiende a estar cerca de 30 por ciento. Muchos de los hallazgos sobre la variación individual en satisfacción con la vida se reducen a una

diferencia en la capacidad de controlar el entorno de uno, posiblemente es más común en las modernas sociedades occidentales individualistas. (Veenhoven, 1994).

Los factores culturales y sociales influyen en el BS en varias formas; algunos países son más capaces de satisfacer las necesidades básicas de su población, tales como alimentos, agua limpia, y salud; en estas naciones se evidencian mayores niveles de bienestar subjetivo. También existe una correlación entre la cultura y el BS, ya que influye en las metas y los valores de las personas. Además, las variaciones en la influencia cultural en los niveles medios de BS parecen ser el resultado de variaciones en el optimismo y positividad, el apoyo social, patrones de afrontamiento, y el grado de regulación del individuo (Diener, 2000). Por ejemplo, según (Diener, 1996) las personas que pertenecen a una cultura individualista se sienten más satisfechas que aquellas orientadas de manera colectivista. En naciones individualistas⁶ las personas tienden a referirse a sus propios afectos y sentimientos como indicadores de su calidad de vida; mientras que en culturas colectivistas, el nivel de satisfacción está dado por la evaluación que se hace de los aspectos sociales y familiares.

En ese mismo sentido, en un estudio desarrollado por (Veenhoven, 1999), se comparó la calidad de vida percibida en 43 naciones. Los resultados demostraron una relación positiva y significativa, ya que mientras más individualizada es la nación, más disfrutan los ciudadanos sus vidas; en los países colectivistas, la persona es moldeada de acuerdo con las demandas de la sociedad.

Los datos de encuestas y estudios longitudinales muestran que experimentan los niveles más altos de felicidad quienes son más exitosos en términos de relaciones estrechas y trabajo de voluntariado; pero que aquellos que experimentan niveles ligeramente inferiores de felicidad son los más exitosos en términos de ingresos, educación y participación política. Una vez que la gente está moderadamente feliz, el nivel más efectivo de felicidad parece depender de los resultados específicos utilizados para éxito, así como los recursos disponibles (Oishi, Diener, y Lucas, 2007).

⁶ Con base en Triandis (1995, citado por Barreat, 2010, p. 57), “el individualismo es característico de aquellas sociedades en las cuales el *sí mismo* es autónomo y las metas personales se imponen sobre las grupales, independientemente de los miembros de un grupo”.

El temperamento y la personalidad parecen ser potentes factores que influyen en el BS de la gente, en parte porque los individuos por lo general se adaptan a un cierto grado de buenas y malas condiciones. También los valores y objetivos de las personas parecen estar íntimamente ligados al BS, por lo que una hipótesis plausible es que el cambio es un componente objetivo inherente de adaptación (Diener, 2000).

En varios países del mundo se han realizado esfuerzos por conocer la CV en el entorno laboral, generalmente con un objetivo asociado a la productividad. Por ejemplo, en España aplican la Encuesta de Calidad de Vida en el Trabajo, con el objetivo de investigar la calidad de vida que tiene la persona ocupada en su trabajo mediante: información sobre las situaciones y actividades que se producen en su entorno de trabajo y en su entorno familiar y, además, mediante información subjetiva sobre las percepciones personales que los trabajadores ocupados tienen de sus condiciones y relaciones laborales⁷. Se aplica en todo el territorio nacional, con excepción de Ceuta y Melilla, a la población ocupada de 16 y más años que reside en viviendas familiares (Subsecretaría de Trabajo e Inmigración, 2010).

Para el gobierno de Uruguay, los indicadores de calidad de vida son todos aquellos que se refieren al nivel y/o a la forma en que se satisfacen determinadas necesidades en un núcleo social determinado, pudiendo ser éste una familia, hogar, ciudad, región, país, etc. Y éstos pueden ser de tres tipos: aquéllos referidos exclusivamente a un tipo de necesidad, a los que se les denomina indicadores unidimensionales (la educación, a la salud o a la vivienda); los referidos al grado de satisfacción de un conjunto combinado de necesidades, denominados multidimensionales (indicadores de pobreza, de necesidades básicas y de desarrollo humano); y aquéllos indicadores que tienen en cuenta los aspectos vinculados con la forma en que se distribuye el ingreso entre los habitantes de un país (Trylesinsky, 2009).

En el caso de México, hace poco más de una década se desarrolló un proyecto denominado Encuestas en ciudades mexicanas sobre Calidad de Vida, Competitividad y Violencia Social 2005-2006 (ESCVCVS 2005-2006), con la participación de El Colegio de la

⁷ Se obtiene información sobre la situación laboral del ocupado y de su entorno familiar: características de la ocupación o puesto de trabajo, la movilidad laboral, la satisfacción en el trabajo, la organización del trabajo, la negociación colectiva, las relaciones laborales, tiempo en el trabajo, compensación, formación y seguridad en el trabajo y la conciliación de la vida laboral y familiar.

Frontera Norte y la Secretaría de Desarrollo Social, cuyo objetivo fue explorar las condiciones del entorno de los habitantes de 26 zonas metropolitanas mexicanas respecto de la disponibilidad y acceso a servicios y equipamiento urbano, así como las condiciones que pueden generar violencia social según la percepción que de estos elementos tengan los habitantes de las ciudades seleccionadas. Los temas abordados fueron: competitividad, infraestructura, educación, redes sociales, participación, discriminación, medio ambiente, inseguridad. Los instrumentos se aplicaron en 26 ciudades y zonas metropolitanas de México, con una representatividad para 11 millones de hogares (El Colegio de la Frontera Norte; Secretaría de Desarrollo Social, 2006).

En otro tipo de estudios, que trascienden las estadísticas gubernamentales, se encontraron los siguientes:

En una investigación realizada con estudiantes de universidades en los Estados Unidos y Venezuela, los predictores de calidad de vida fueron explorados tomando en cuenta la variable cultural individualismo-colectivismo (I-C), utilizando un diseño cuasiexperimental, en el que los participantes respondieron a un cuestionario que contenía medidas de calidad de vida e individualismo-colectivismo. El análisis de regresiones jerárquicas fue conducido en la muestra a fin de explorar posibles predictores de satisfacción con la vida y felicidad. Las variables predictoras significativas de satisfacción con la vida fueron el área social, el sí mismo y el deseo. En general, los factores de calidad de vida explicaron significativamente altos niveles de varianza (31%). Las dimensiones culturales de I-C y el deseo, también explicaron niveles significativos de varianza (11% y 32%, respectivamente). Entre las variables predictoras más significativas de felicidad estuvieron satisfacción consigo mismo, en la vida social y en las relaciones con otros. La satisfacción con la apariencia física y en la vida sexual también resultaron ser predictores significativos de felicidad. En general, los factores de calidad de vida explicaron significativamente altos niveles de varianza (45%) y los dominios culturales sumaron niveles significativos de varianza a la ecuación de regresión (6%) (Barreat, 2011).

La población en envejecimiento y el avance en su longevidad, es uno de los logros del presente siglo; la satisfacción se considera un signo de adaptación exitosa a los cambios en varias situaciones de la vida y tal parece que la autoeficacia y el soporte social pueden estar asociados con la vida satisfactoria; en este campo hay limitadas publicaciones

(Bagheri-Nesami, y otros, 2013). Estos autores realizaron un estudio con la intención de investigar la asociación entre satisfacciones en la vida, autoeficacia, soporte social en la comunidad con población en senectud en Sari, norte de Irán. En este estudio analítico descriptivo 129 personas en etapa de la senectud participaron, siendo seleccionado aleatoriamente de 10 centros de salud en Sari. Las muestras con edades mayores a los 60 años, fueron incluidos con un criterio de exclusión relativo a padecimientos incurables como cáncer, demencia y trastornos psicológicos severos. La información se recolectó utilizando cuestionarios demográficos, así como cuestionarios de satisfacción con la vida de Diener, soporte social y de autoeficacia. Se observaron correlaciones significativas entre vida satisfactoria y variables demográficas, como el estatus económico y el estado del hogar. Así como también, asociaciones significativas entre vida satisfactoria y soporte social y autoeficacia. De acuerdo a los resultados, existe una relación directa entre vida satisfactoria, soporte social y autoeficacia. La satisfacción con la vida de las personas en senectud, puede verse incrementada fortaleciendo su soporte, independencia y dignidad, a través de la mejora del soporte social y las condiciones de autoeficacia (Bagheri-Nesami, et al., 2013).

En un estudio similar, realizado en Sonora, México, se buscó identificar las variables que brindan calidad de vida subjetiva a los estudiantes universitarios, con una muestra de 91 participantes; cuyos resultados señalan que el factor de calidad de vida subjetiva se encuentra influenciado por variables que registraron la satisfacción en áreas tales como familia, ámbito social, bienestar económico, desarrollo personal, autoimagen y actividades recreativas. El modelo de calidad de vida identificado se integra por factores personales, familiares y de interacción social y económica con el entorno (Banda y Morales, 2012). Las conclusiones de estos autores coinciden con los de Palomar (2004, 2005) en cuanto que el bienestar económico es una variable que influye la calidad de vida subjetiva de los estudiantes universitarios, así como la satisfacción con las relaciones familiares de origen y generales, ambiente social, actividades recreativas, bienestar económico y desarrollo personal.

En otra investigación se buscó integrar el estudio de los indicadores objetivos y subjetivos de la capacidad junto con los indicadores del bienestar subjetivo (satisfacción por la vida y felicidad sentida), para considerar a la capacidad y al bienestar subjetivo como

dimensiones de explicación de la calidad de vida, donde la medición de los niveles de ingreso y educación junto con escalas de capacidad para enfrentar la vida y de bienestar subjetivo es utilizada para correr un análisis factorial exploratorio en una muestra representativa de la población adulta de la Zona Urbana de Culiacán, México (Arita, 2005).

Para finalizar, se reconoce la valiosa aportación de Diener y Lucas (2000) en la comprensión del BS, en tanto plantea una propuesta basada en resultados empíricos que tuvieron como sustento cuatro teorías: teoría de las necesidades, teoría de las metas, modelos estándar relativos y acercamientos culturales. Los autores argumentan que cada una de las teorías cuenta con soporte empírico, sin embargo existen contradicciones cuando se trata de formular cada modelo, y ningún acercamiento por su cuenta puede explicar por completo los resultados. En esta línea, los autores proponen la teoría de la evaluación, donde el bienestar subjetivo depende de las evaluaciones de las personas acerca de información relevante. Se parte del supuesto que la atención es selectiva y que los factores que la determinan son influenciados por la evaluación de los eventos; es así como las evaluaciones son influenciadas por información accesible, la cual, a su vez, se influye por las necesidades de los individuos, metas y culturas.

Un posible ejemplo de lo que plantea la teoría de la evaluación, es un estudio realizado con la participación de Gallup en 140 naciones, el cual mostró que en términos de bienestar subjetivo, las naciones varían en cuanto a los juicios sobre el nivel de vida general y en las emociones positivas y negativas resultantes. El mejor predictor global de los juicios acerca de la vida resultaron el ingreso y contar con comodidades modernas, mientras que los predictores más fiables para emociones fueron los factores sociales como el control de la corrupción y contar con la ayuda de terceros, así como factores personales relativos al aprendizaje de nueva información y ser capaz de controlar el día a día. La pregunta sobre si el dinero logra la felicidad en los individuos se deberá contestar en razón de la medida de evaluación sobre bienestar subjetivo que se utilice. Se propone que el uso de evaluaciones sistemáticas de bienestar subjetivo a través de varias naciones permitirá a individuos, líderes y diseñadores de políticas para tomar mejores decisiones (Diener & Tov, 2009).

3.5.1. Medición del Bienestar subjetivo

En el contexto internacional, de los más recientes hallazgos en BS se encontró:

Un estudio que investigó la relación entre estados afectivos positivos y variables relacionadas con éxito académico en estudiantes matriculados en 21 universidades y colegios de 4 años, en Estados Unidos. Estados afectivos como la alegría, son generalmente relacionados con habilidades académicas, en predicciones de resultados de varios tipos en colegios, intenciones de obtener mayores grados académicos y auto-reportes subjetivos en los resultados. Pero con relaciones negativas en cuanto a la mayoría de las variables del colegio (ej. El obtener el número de créditos necesario) y no se relaciona con los resultados objetivos reportados por los estudiantes. Los estados afectivos positivos son también asociados con *ilusiones positivas* acerca de las variables relacionadas con el progreso en el colegio (Nickerson, Diener, y Schwarz, 2010).

La evaluación BS y su predicción a partir de la autoeficacia y la satisfacción con algunos ámbitos de la vida (p.ej., salud, relaciones afectivas, trabajo) en un momento de crisis económica y social en Colombia. Este estudio se realizó con 795 estudiantes, profesores y empleados de una universidad De los Andes. Los resultados mostraron alto BS, elevada auto-eficacia, y satisfacción con la mayor parte de los ámbitos vitales. Los ámbitos de satisfacción referidos a relaciones afectivas, futuro y trabajo, y la percepción de auto-eficacia explicaron un porcentaje alto de la varianza del BS y son los más cercanos a la vida emocional (Gómez, Villegas, y Cruz, 2007).

En un estudio desarrollado con una muestra de 101 participantes universitarios se encontró que con práctica regular, los participantes, incluyendo aquellos con altos índices de neurosis, pueden hacer uso de la revaloración cognitiva efectivamente, para disminuir las emociones negativas (Weiting y Diener, 2013).

A través de la estimación de un modelo *probit bivariado* empleando datos de la encuesta World Values Survey para Argentina en 1995 y 2006, los resultados corroboraron el vínculo entre la clase social y económica con el bienestar y la salud; se argumenta que las personas que pertenecen a estratos sociales y económicos más elevados y tienen mayor cantidad de años de educación formal, presentan mayor probabilidad de reportar buena

salud y altos niveles de bienestar subjetivo y se concluye que la probabilidad de ser feliz y la probabilidad de estar sano, están relacionadas con el contexto social y económico en el que los individuos interactúan (De Santis y Villagra, 2014).

Bajo un enfoque de bienestar subjetivo, se buscó evaluar el costo personal de una enfermedad a partir de bases de datos de encuestas representativas nacionales realizadas en Costa Rica. La aplicación del enfoque se ilustra con base en la evaluación de cuatro enfermedades diagnosticadas. Los resultados indican que parte de que la presencia de enfermedad deteriora la satisfacción con la salud de las personas, mientras que aumentos en el ingreso mejoran esa satisfacción. Por tanto, es posible calcular el ingreso compensatorio ante la presencia de enfermedad de manera que la satisfacción con la salud permanezca constante. Este cálculo indica el valor monetario de la enfermedad, y puede interpretarse también como el valor monetario de los beneficios provenientes de programas que corrigen o evitan un problema de salud (Rojas y Elizondo-Lara, 2011).

Con la información de un total de 29,478 personas adultas de la Encuesta Nacional de Salud de España 2006, se desarrolló un trabajo cuyo objetivo fue evaluar la asociación entre el nivel educativo alcanzado con el bienestar emocional y la salud mental de los españoles. La muestra se dividió en 50 sub-muestras provinciales, empleando un muestreo polietápico y estratificado por conglomerados en el que se tuvo en cuenta las secciones censales, los hogares y un individuo de cada hogar. Se encontró que un nivel educativo bajo se asocia con peor salud mental, valoración mala o muy mala de la salud, menor apoyo social y Sedentarismo. En la muestra estudiada, el nivel educativo es un factor asociado a diferentes dimensiones de la salud relacionadas con el bienestar subjetivo y la salud mental (De la Cruz-Sanchez, Feu, y Vizuite-Carrizosa, 2012).

En una muestra latinoamericana de 520 personas, con edades entre los 18 y 29 años, se evaluó la relación entre felicidad y variables sociodemográficas tales como edad, sexo, estatus socioeconómico, nivel educativo y su asociación con bienestar subjetivo. Los participantes fueron clasificados en dos grupos: felices y no felices. Se analizaron los datos con un Análisis de Componentes Principales y Regresiones Logísticas. Los principales resultados muestran que las variables que mejor caracterizan los niveles de felicidad son la edad y estatus socioeconómico; una mayor edad predice bajos niveles de felicidad (Vera-Villaruel, Celis-Atenas, Lillo, y Diaz, 2011).

En un estudio se delimitó el concepto de ocio y relacionarlo con el bienestar subjetivo. Definen al ocio como un constructo multidimensional, que abarca aspectos estructurales y subjetivos, se refiere al tiempo utilizado fuera de las obligaciones del trabajo y/o la percepción de encontrarse en condiciones de ocio. Para explicar los efectos del ocio en el bienestar subjetivo, se realizó suma cuantitativa de teorías provenientes 363 artículos de investigación relativos al tema. Con base en los hallazgos, se proponen cinco mecanismos psicológicos que mediante el ocio, promueven el bienestar subjetivo: desapego-recuperación, autonomía, dominio, significado y afiliación (DRAMMA, por sus siglas en inglés). Estos mecanismos psicológicos promueven que el ocio en el bienestar subjetivo puede llevar al desarrollo de una teoría general (Newman, Tay, y Diener, 2013).

En México, al evaluar estudiantes universitarios (Rodríguez y Vera, 2007), encontraron que conforme aumentaba su edad manifestaban una mayor satisfacción y frecuencia de afectos positivos. Vera, Laborín, Córdova y Parra (2007) señalan que, en comparación con Brasil, en México las personas de mayor edad poseen un alto bienestar subjetivo. Esto sugiere, según los autores, que existe un vínculo entre ciertos procesos ontogénicos y el bienestar subjetivo, lo que contrasta con la población brasileña, en la que la percepción del bienestar se relaciona con aspectos sociales; allí, en los adultos las variables de familia y economía puntúan alto, a diferencia de lo que ocurre con los adolescentes o jóvenes, quienes puntúan alto en las relaciones sociales; en contraposición, en México los adultos califican alto en variables de satisfacción con el gobierno y economía.

Palomar (2004; citada por Banda y Morales, 2012) encontró que la pobreza afecta de manera directa el bienestar subjetivo de los individuos, lo que implica que las condiciones de vida precaria tienen un impacto negativo en la percepción del bienestar subjetivo. En cuanto a las variables que mayor satisfacción producen están las relaciones con los hijos y con la pareja; las mujeres tendieron a mostrarse más insatisfechas; un hallazgo también fue que a mayor edad de los individuos, mayor satisfacción en las relaciones con los hijos y la pareja, el desarrollo personal, la percepción personal y la familia de origen.

3.6. El enfrentamiento a los Problemas: su Conceptualización

El enfrentamiento a los problemas de la vida, implica sutiles caminos de pensar, sentir y hacer (cognición, emoción y comportamiento) que conforman la personalidad y que distinguen y caracterizan a las personas y a las culturas entre sí (Góngora y Reyes, 1999). En un análisis realizado por Góngora (1998) acerca del significado de las palabras “afrontar”, “confrontar” y “enfrentar”, basándose estrictamente en las fuentes del lenguaje, llegó a la conclusión que se pueden considerar palabras sinónimas ya que gramaticalmente hablando son equivalentes y tienen una raíz etimológica muy parecida y lo único que cambia es la preposición que las acompaña. No obstante que el significado gramatical y etimológico de estas palabras no incluye como primera acepción, la idea de lucha, contienda, pleito, etc. Quizás al elegir el término equivalente a *coping* en psicología se le ha dado mucho peso a esto, más que al significado gramatical. Por lo tanto, no se puede prescindir del uso que se le puede estar dando a las palabras por sus influencias personales, sociales y culturales y que le dan un sentido y significado distinto al estrictamente gramatical y etimológico y que es usado en la vida cotidiana. Sabemos que afrontar, confrontar y enfrentar tienen, gramaticalmente hablando, un significado semejante y una raíz etimológica común, pero en la vida diaria afrontar algo o enfrentarse a alguien no tiene el mismo significado que confrontar algo y aún más el enfrentamiento a alguien o la confrontación con alguien. Parece que confrontar tiene un significado que indica un grado más alto de intensidad en la acción, que puede incluso percibirse como más agresión.

Lazarus y Folkman (1984) señalan que el *enfrentamiento* son los esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para *manejar* las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como que sobrepasan o exceden los recursos del individuo. En el análisis que Góngora (1998, pág. 52) realiza de los aspectos más importantes contenidos en esta definición están los siguientes:

- Se trata de un planteamiento orientado hacia el enfrentamiento como *proceso* en lugar de como rasgo, lo cual se refleja en las palabras constantemente cambiante y demandas específicas;

- Esta definición implica una diferenciación entre enfrentamiento y conducta adaptativa automatizada, al limitar el enfrentamiento a aquellas demandas que son *evaluadas* como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo;
- Esta definición - según Lazarus - permite incluir en el proceso cualquier cosa que el individuo haga o piense, independientemente de los resultados que con ello obtenga. Sin embargo, como se ha dicho antes, en sus últimos planteamientos (Lazarus, 1993) ha cambiado esta posición al aceptar el papel del interés, la intención y en general la motivación del sujeto, en el enfrentamiento;
- Al utilizar la palabra *manejar* – según él–, se evita también equiparar el enfrentamiento al dominio. Manejar puede significar minimizar, evitar, tolerar y aceptar las condiciones estresantes así como intentar dominar el entorno.

El estudio acerca de este tema, ha sido importante en la investigación de la personalidad, y ha recibido renovada atención en los últimos años, por el impacto de diversos eventos estresantes en la salud o en la adaptación a lo que se *hace* o a los *factores* que intervienen en la relación estrés-adaptación. El enfrentamiento en la psicología ha estado vinculado a distintos enfoques; desde los llamados tradicionales por algunos autores como el psicoanálisis y la experimentación animal, hasta una aproximación de mucha influencia actual que es la cognitiva emocional derivada de Lazarus y Folkman; gran parte de esta investigación se llevó primero y con predominio en el área clínica, después en el área social y sólo posteriormente en el contexto cultural (Góngora y Reyes, 1999).

Sin duda, el modelo de estrés-afrontamiento de Folkman y Lazarus es dominante en su ámbito debido no sólo por los tratamientos, sino también por la investigación que se ha generado a partir de este modelo (Nava, Ollua, Vega, y Soria, 2010). Folkman en 1984 analizó el papel del estrés personal y procesos de afrontamiento desde la perspectiva de una teoría de orientación cognitiva desarrollada por Lazarus y colegas, a partir de 1951. Esta autora afirma que el creer que un evento es controlable no siempre conduce a una reducción en el estrés o en un resultado positivo, y la creencia de que un evento es incontrolable no siempre conduce a un aumento de la tensión o de un resultado negativo. Agrega que en la formulación teórica de estrés y afrontamiento se dibujan tres temas importantes: (a) el creer que uno tiene el control en una transacción de estrés puede

aumentar la amenaza, (b) la relación entre el control y la superación, y (c) los caminos por los cuales el control puede afectar los resultados de los encuentros estresantes (Nava, et al., 2010).

Según Lazarus, la evaluación cognitiva es un proceso a través del cual la persona evalúa si un encuentro particular con el ambiente es relevante a su bienestar y si es así, de qué manera. Propone dos clases de evaluación cognitiva: primaria y secundaria (Góngora, 1998):

- En la evaluación primaria, la persona evalúa si tiene algún riesgo en este encuentro. Por ejemplo si hay daño potencial o beneficio para su autoestima o si está en riesgo la salud o bienestar de alguien querido. Se distinguen tres clases de evaluación primaria: irrelevante, benigna-positiva y estresante: en la que incluye aquellas que significan daño/pérdida, amenaza y desafío.
- En la evaluación secundaria la persona evalúa qué puede hacer para mejorar las perspectivas de bienestar. El sujeto evalúa varias opciones de enfrentamiento, tales como cambiar la situación, aceptarla, buscar más información, o resistirse a actuar impulsivamente.

3.6.1. Dimensiones o Estilos de Enfrentamiento a los Problemas

Uno de los puntos de mayor polémica en el estudio del enfrentamiento es saber si el enfrentamiento supone estilos, rasgos y consistencia, o si es un proceso contextual, específico y continuamente cambiante. Existen diversas posiciones que postulan que: es un estilo en el que influye más la personalidad; es un proceso en el que influye la situación específica; o más recientemente se ha hecho explícita una tercera postura, a la cual se le ha llamado, la tercera generación o la nueva fase, la cual trata precisamente de integrar las dos anteriores⁸.

⁸Hudek- Knezevic y Kardum, 1996; O'Brien y DeLongis, 1996; Suis, David y Harvey, 1996; Watson y Hubbard, 1996; Wiebe y Christensen, 1996; citados por Góngora y Reyes, 1999.

Gran parte de la confusión generada puede deberse al concepto que se ha tenido de rasgo o personalidad como algo inflexible o invariable, por lo cual se torna necesario volver al concepto de personalidad de Allport, en el que todo depende más bien del nivel que se esté estudiando (Góngora y Reyes, 1999). Estos autores se proponen estudiar la integración de estas dos dimensiones del enfrentamiento y plantean una definición de enfrentamiento: Los esfuerzos cognoscitivos, emocionales y conductuales que desarrolla el individuo para manejar las demandas externas y/o internas que son evaluadas por él, como excedentes o desbordantes de sus recursos.

Al realizar una exhaustiva comparación entre diferentes estudios y escalas de afrontamiento en versiones que van desde 1977 a 1996, Vázquez et al. (s.f.) identifican las estrategias de afrontamiento que considera cada escala:

Tabla 12. Comparación de las dimensiones encontradas en diversos estudios y escalas de afrontamiento

Estrategias de afrontamiento	WOC (Folkman y Lazarus, 1986)	COPE (Carver y cols., 1989)	Coyne y cols. (1981)	Moos (1988)	Rippere (1977)	CID (Vázquez y Ring, 1996)
Afrontamiento directo	Sí	Sí		Sí		Sí
Apoyo y/o información social	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Distanciamiento o negación	Sí		Sí	Sí	Sí	Sí
Escape/evitación (p. ej., pensamientos mágicos, comer, beber, etc).	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Planificación y solución de problemas	Sí	Sí	Sí	Sí		Sí
Reevaluación positiva	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Aceptación de responsabilidad	Sí			Sí		
Autocontrol	Sí					
Autoacusación			Sí			
Descargas emocionales (llorar, conductas agresivas, etc.)		Sí	Sí	Sí		Sí
Conductas de autocuidado (arreglarse, vestirse bien, etc.)			Sí		Sí	Sí
Realizar actividades solo o con gente (salir, ordenar cosas, etc.)			Sí		Sí	Sí

Fuente: Vázquez, Crespo y Ring (s.f.), p. 428.

Algunas investigaciones han puesto de manifiesto la existencia de una mayor variedad de modos de Afrontamiento de Folkman y Lazarus (1985), un instrumento que evalúa una

serie de pensamientos y acciones que se efectúan para manejar una situación estresante, el cual abarca al menos ocho estrategias: las dos primeras centradas en la solución del problema, las cinco siguientes en la regulación emocional, mientras que la última se focaliza en ambas áreas (Vázquez et al., s.f.).

1. Confrontación: intentos de solucionar directamente la situación mediante acciones directas, agresivas, o potencialmente arriesgadas.
2. Planificación: pensar y desarrollar estrategias para solucionar el problema.
3. Distanciamiento: intentos de apartarse del problema, no pensar en él, o evitar que le afecte a uno.
4. Autocontrol: esfuerzos para controlar los propios sentimientos y respuestas emocionales.
5. Aceptación de responsabilidad: reconocer el papel que uno haya tenido en el origen o mantenimiento del problema.
6. Escape-evitación: empleo de un pensamiento irreal improductivo (p. ej., “Ojalá hubiese desaparecido esta situación”) o de estrategias como comer, beber, usar drogas o tomar medicamentos.
7. Reevaluación positiva: percibir los posibles aspectos positivos que tenga o haya tenido la situación estresante.
8. Búsqueda de apoyo social: acudir a otras personas (amigos, familiares, etc.) para buscar ayuda, información o también comprensión y apoyo emocional (p. 427-428).

Los estilos derivados de la propuesta teórica de Lazarus y Folkman son (Vera et al., 2003):

- Directo: cuando las personas expresan hacer algo, ya sea cognoscitiva o conductualmente, para resolver el problema.
- Emocional: cuando las personas expresan ante un problema tener un sentimiento, una emoción o una manifestación cognoscitiva conductual de ese sentimiento o emoción.
- Evasivo: cuando las personas expresan algo para escapar del problema o evitarlo, para no ver su importancia, ya sea de manera cognoscitiva o conductual.
- Revalorativo: cuando las personas expresan darle un sentido positivo al problema, de alguna manera mejorar su percepción.

- Directo social: cuando las personas solicitan ayuda de alguien o comparten con alguien sus ideas u opciones para resolver el problema.

Las estrategias propuestas por Lazarus y Folkman son el afrontamiento dirigido a la acción, que son aquellas actividades orientadas a modificar o alterar el problema; y el afrontamiento dirigido a la emoción, que implica las acciones que ayudan a regular las respuestas emocionales a las que el problema da lugar (Márquez, 2005; Nava et al., 2010). De acuerdo con el planteamiento de Lazarus, el enfrentamiento como proceso tiene tres aspectos principales (Góngora, 1998):

- El que hace referencia a las observaciones y variaciones relacionadas con lo que el individuo *realmente* piensa o hace, en contraposición con lo que éste *generalmente* hace, o haría en determinadas condiciones (lo cual pertenece al planteamiento de rasgo).
- Lo que el individuo realmente piensa o hace, es analizado dentro de un *contexto específico*.
- Para Lazarus, hablar de un proceso de enfrentamiento significa hablar de un *cambio* en los pensamientos y actos a medida que la interacción va desarrollándose. (p.52)

En este contexto, entonces para Lazarus, la dinámica que caracteriza el enfrentamiento como proceso no es fruto del azar; los cambios, acompañantes, son consecuencia de las continuas evaluaciones y reevaluaciones de la cambiante relación individuo-entorno (Góngora, 1998).

Aunque existe una gran cantidad de estudios psicológicos realizados acerca del mexicano, no se han logrado cubrir los diversos grupos étnicos y culturales que integran la población mexicana y tampoco se han logrado abarcar los diferentes aspectos y características que componen su personalidad (Góngora y Reyes, 1999). Sin embargo, estos autores afirman que a partir de los resultados de su investigación se ha podido obtener una estructura factorial del enfrentamiento de naturaleza multidimensional y multisituacional, en tanto que las formas de enfrentamiento que tienen puntajes más altos en esta muestra de sujetos yucatecos son los directos y los revalorativos y los que resultan menores son los evasivos y emocionales, estos sujetos están expresando que cuando tienen problemas, una forma

importante de enfrentarlos es buscar la solución, tratando de ver lo positivo, aprender de ellos y no evadirlos en primera instancia.

En este sentido, se considera que existen diferencias en los estilos de enfrentamiento que adoptan las personas de las diferentes zonas geográficas de México, en tanto el contexto cultural es distinto; y aún más, en grupos tan específicos como el de los docentes, como se podrá ver más adelante.

3.6.2. Medición del Enfrentamiento a los Problemas: Algunos Estudios en México

Han existido principalmente tres aproximaciones para el estudio del enfrentamiento (Lazarus, 1991, 1994; Lazarus y Folkman, 1984; 1991, citados por Góngora, 1998):

1. Una se deriva de la experimentación tradicional con animales que sigue el modelo de la teoría del aprendizaje basada en los principios de la pulsión y el reforzamiento, y que se refleja fundamentalmente en actos de escape y evitación.
2. Una donde el estudio del enfrentamiento es el centrado en el modelo psicoanalítico de la psicología del ego, y en el que se define el enfrentamiento como los actos y pensamientos realistas que solucionan los problemas; en este sentido, enfrentamiento se opone a defensa y cualquier signo que indique descontrol o desequilibrio, por definición no es un recurso de enfrentamiento.
3. Y otra, cuyo estudio del enfrentamiento es la que ofrecen precisamente, Lazarus y sus colaboradores. (p. 51)

Bajo el marco teórico de Lazarus y Folkman se han desarrollado diferentes instrumentos, el primero fue la Escala de Modos de Afrontamiento (EMA), de Lazarus y Folkman (1991); sin embargo, la EMA es controvertida respecto de su validez, y en particular la composición de sus subescalas o factores - que van de dos a ocho factores -, así como la cantidad y pertenencia de los reactivos a dichos factores; a pesar de sus limitaciones, esta escala ha sido una fuente de estímulos para la construcción de otras; algunos de los instrumentos más conocidos son los siguientes (Nava et al., 2010):

Tabla 13. Instrumentos más conocidos para evaluar estrategias de afrontamiento

Escala	Autores	Año
Escala de modos de afrontamiento	Ibáñez y Olmedo	2003
	Sotelo y Maupome	1999
Cuestionario de estrategias de afrontamiento de acontecimientos estresantes	Rodríguez, Terol, López y Pastor	1992
Adaptación del inventario multidimensional de afrontamiento	Crespo y Cruzado	1997
Inventario de estrategias de afrontamiento	Cano, Rodríguez y García	2007
Escala de afrontamiento frente a riesgos extremos	López y Marván	2004
Escala de afrontamiento para adolescentes	Canesa	2002

Fuente: Elaboración propia con base en Nava et al., 2010.

Con estas adaptaciones al español hay un avance para evaluar las estrategias de afrontamiento, pero también muestran algunas limitaciones, por lo que es necesario continuar en el diseño, adaptación y validación de instrumentos (Nava et al., 2010).

A partir de los años ochenta, con la aparición del citado modelo de estrés de Lazarus y Folkman (1984) se hizo patente la necesidad de evaluar el afrontamiento como proceso en relación con la situación concreta y con la valoración que el sujeto hace de ella. Lazarus (1986) señala que desde esta nueva perspectiva, el afrontamiento debe ser descrito cumpliendo tres criterios fundamentales: a) debe referirse a un contexto específico; b) deben observarse los cambios temporales, en diferentes ocasiones, y c) debe adoptarse un enfoque longitudinal para estudiar esos cambios (Vazquez et al., s.f.).

Particularmente sobre los docentes, que son los sujetos que en el anterior capítulo se enunció nos interesa estudiar, existen algunas investigaciones que relacionan las situaciones de estrés en su trabajo y las estrategias de enfrentamiento que utilizan para manejarlas.

Por ejemplo, en una muestra de profesionales de la Universidad de Sevilla, de 194 profesores universitarios y 121 personas encargadas de tareas de administración y servicios, se analizó el papel que desempeña la autoeficacia en la relación entre condiciones de trabajo y síndrome de estar quemado o burnout, el cual es una respuesta frente al estrés laboral crónico que incluye agotamiento, despersonalización y falta de

realización personal, según Martínez y Preciado (2009). Se aplicó un cuestionario sobre condiciones de trabajo de carácter estresante y autoeficacia para afrontar las mismas (Escala Laboral de Estrés) así como el cuestionario de burnout MBI. Los resultados indican que las condiciones de trabajo (ambigüedad de rol y sobrecarga laboral) se relacionan positivamente con el burnout, jugando la autoeficacia un papel modulador sólo en los casos en que el individuo puede actuar para modificar las condiciones estresantes. (León-Rubio, Cantero y León-Perez, 2011). La conclusión de los autores de este estudio fue que los resultados indican que la autoeficacia es una variable que predice bien los cambios en los valores del síndrome de burnout y que esta capacidad pronosticadora de la autoeficacia se debe a su papel como mecanismo regulador, no sólo de las emociones, sino también del comportamiento y es sensible a los cambios del medio.

En otro estudio se analizó la relación de las estrategias de afrontamiento cognitivo con auto-eficacia y con variables laborales en una muestra de 413 profesores de nivel Infantil, Primaria y Secundaria. La evaluación se realizó mediante un cuestionario donde se presentaron tres situaciones estresantes diferentes, junto a ítems del Brief COPE, del CERQ, y otros ítems diseñados para evaluar el afrontamiento cognitivo. Los resultados indican que los profesores de centros públicos utilizan más las estrategias de Pasividad Pesimista y Autorreferencia Obsesiva que los de centros privados. Los de Infantil y Primaria emplean más la Planificación Racional ante los problemas de conducta de los alumnos y menos la Pasividad Pesimista ante la sobrecarga de trabajo que los de Secundaria. También aparecen diferencias significativas en Pasividad Pesimista y Planificación Racional en función del nivel de percepción de eficacia. Estos resultados sugieren la importancia de adecuar las intervenciones para prevenir el estrés en el nivel educativo y tipo de centro en que trabajen los docentes, así como la necesidad de diseñar iniciativas formativas de calidad que resulten útiles para su práctica cotidiana y les hagan percibirse significativamente más eficaces (Gismero-González et al., 2012).

En México, con el propósito de investigar las principales formas de enfrentamiento a diferentes situaciones de problemas de sujetos yucatecos, se siguió un muestreo no probabilístico por cuotas que contemplaba a 790 sujetos yucatecos (45.5 % hombres y 54.4% mujeres) de la ciudad de Mérida, Yucatán, de nivel socio-económico bajo-alto y medio-bajo. Los factores que obtuvieron mayor puntuación fueron los directos

revalorativos, seguidos de los emocionales-negativos y de los evasivos. Se analizan estos datos en relación con la teoría en el contexto de la cultura y se concluye con una precisión acerca del estudio del enfrentamiento como rasgo y estado (Góngora y Reyes, 1999).

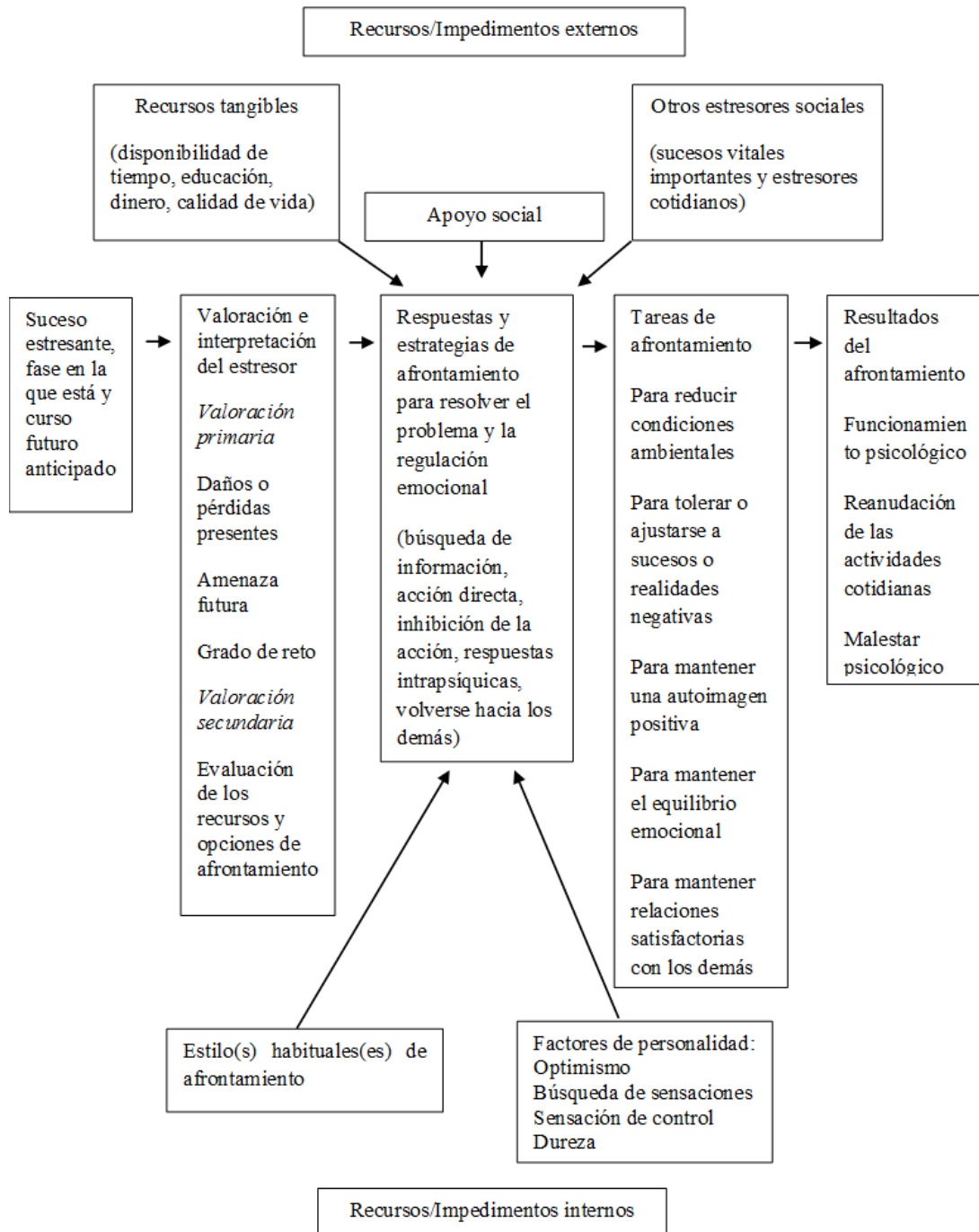
A partir de un estudio sobre la población en el centro del país se procedió a investigar la validez de escalas de BS, autoconcepto, locus de control orientación al logro, evitación al éxito y enfrentamiento a los problemas en el estado de Sonora mediante un muestreo por cuota, edad, sexo y socialización. Los resultados evidenciaron la sensibilidad y precisión de las escalas utilizadas, así como diferencias por grupo de edad, sexo, ocupación y escolaridad y se reafirmó el papel que juega el bienestar subjetivo en la percepción de control y en los estilos de enfrentamiento que la persona manifiesta en las distintas situaciones en las que participa (Vera et al., 2003).

Desde la teoría social cognitiva, las creencias de auto-eficacia juegan un papel modulador entre los estresores o las demandas del trabajo y la conducta de afrontamiento: las personas con un elevado nivel de auto-eficacia emplearán más estrategias de afrontamiento activo, centradas en la solución del problema, que las personas con niveles menores de auto-eficacia; quienes tienen un alto nivel de auto-eficacia confían en su capacidad para manejar adecuadamente las demandas de su entorno, lo que hace que perciban las situaciones estresantes más como un reto que como una amenaza incontrolable (Gismero-González et al., 2012).

En el contexto de los docentes, se encontró que los profesores encuentran escasos los recursos tanto personales como institucionales de que disponen para hacer frente a este tipo de situaciones estresantes en su trabajo (Marqués, Lima, y Lopes, 2005). Al respecto, en un estudio con docentes chinos, se encontró que el estrés modifica las experiencias de burnout, que a su vez tienen un impacto directo en su salud mental, por lo que se considera pertinente retomar los resultados de este tipo de estudios al diseñar programas de prevención e intervención para el estrés laboral docente (Tang, Au, Schwarzer, y Schmitz, 2001)

El proceso de afrontamiento, adaptado de Taylor (1991) por Vázquez, Crespo y Ring (s.f.):

Ilustración 2. Proceso de afrontamiento (enfrentamiento)



Fuente: Vázquez, Crespo y Ring (s.f.), p. 429.

Algunos estudios que ilustran los planteamientos teóricos y empíricos antes planteados son:

En un trabajo publicado por Sandin y Chorot (2003), se describe el desarrollo y la validación preliminar del Cuestionario de Afrontamiento del Estrés (CAE)⁹, que se realizó con una muestra de 592 estudiantes universitarios de la Universidad Complutense de Madrid y de la Universidad Pública de Navarra. Los resultados demostraron una clara estructura factorial de siete factores que representaban los siete estilos básicos de afrontamiento. Las correlaciones entre los factores fueron bajas o moderadas. Los coeficientes de fiabilidad de Cronbach para las 7 subescalas variaron entre 0,64 y 0,92 (media = 0,79). Un análisis factorial de segundo orden evidenció una estructura de dos factores, que representaban los estilos de afrontamiento racional y focalizado en la emoción.

Con el objetivo de describir las relaciones entre el estilo de conducta interpersonal auto-informado y las estrategias de afrontamiento en una muestra de 162 estudiantes universitarios ante situaciones de estrés general y estrés interpersonal, se emplearon las Escalas de Adjetivos Interpersonales y el Inventario de Estrategias de Afrontamiento. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en cuanto a las estrategias de afrontamiento utilizadas por los participantes en ambas situaciones, y correlaciones significativas entre los estilos interpersonales característicos y las estrategias de afrontamiento (Felipe y León, 2010).

En otro estudio, con el fin de conocer el modo de defenderse del estrés el profesorado de secundaria, se analizó la relación existente entre el síndrome de burnout y las estrategias de afrontamiento en una muestra de 221 docentes de centros públicos y centros concertados privados en el municipio de Murcia, España. En este estudio descriptivo transversal de diseño ex post facto, se aplicó un cuestionario sociodemográfico ad hoc, el Maslach Burnout Inventory (MBI) y el Cuestionario de Afrontamiento del Estrés (CAE). Los resultados derivados del análisis descriptivo e inferencial muestran que las estrategias de autofocalización negativa (AFN) y de expresión emocional abierta (EEA) son

⁹ El Cuestionario de Afrontamiento del Estrés (CAE) es una medida de auto-informe diseñada para evaluar siete estilos básicos de afrontamiento: (1) focalizado en la solución del problema, (2) autofocalización negativa, (3) reevaluación positiva, (4) expresión emocional abierta, (5) evitación, (6) búsqueda de apoyo social, y (7) religión.

utilizadas en mayor medida cuando el profesorado presenta indicadores del síndrome. Por otro lado, las estrategias de focalización en la solución del problema (FSP) y la reevaluación positiva (REP) se relacionan con una mayor realización personal en el trabajo y por tanto menores niveles de estrés. Se concluyó que con el conocimiento de las estrategias más eficaces para combatir el burnout permitirá diseñar programas de prevención más ajustados a la realidad educativa (Martínez, 2015).

En una investigación que se realizó con el objetivo de analizar la aportación conjunta que motivación y afrontamiento tienen en el desarrollo de bienestar subjetivo y psicológico con 200 participantes, se aplicaron cuestionario de Motivos, Cuestionario de Afrontamiento COPE abreviado, Escalas de Afecto Positivo y Negativo (PANAS), Escala de Satisfacción con la Vida, desarrollada originalmente por Pavot y Diener (1993), y Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff (1989). Los resultados mostraron que motivación y afrontamiento tomados conjuntamente eran predictores significativos de las distintas dimensiones de bienestar analizadas y se concluye que los programas de promoción del bienestar deben fomentar que las personas persigan sus metas por motivación autónoma, empleen estrategias de afrontamiento basadas en la solución de los problemas, la reestructuración cognitiva positiva y el apoyo social y obvien el uso de estrategias de evitación (Sanjuán y Ávila, 2016).

3.7. Calidad De Vida, Satisfacción, Salud y Estrés en Docentes

Hasta aquí se han expuesto estudios que han indagado sobre variables similares de calidad de vida o sólo de bienestar subjetivo en diferentes poblaciones, destacándose las diferencias en los resultados dependiendo del tipo de cultura (individualista o colectivista), la edad de los sujetos estudiados, sus ingresos económicos, entre otros aspectos. Pero ¿cuáles son los antecedentes en torno a la CV de los docentes de educación superior? Algunos de éstos son:

En la Universidad de Alicante se analizó el grado de satisfacción que refieren los profesores universitarios con aspectos específicos y centrales de sus tareas académicas.

Sus resultados indican que las dos actividades académicas que producen mayor satisfacción entre el profesorado son la docencia y la relación con los estudiantes. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en algunas de las tareas académicas examinadas debidas al género o categoría académica de los profesores, pero no en su edad (Herranz, Reig, Cabrero, Ferrer, y González, 2007).

Con la utilización de la hermenéutica crítica, aplicando los principios de la Complejidad, a partir de una revisión documental, Guevara y Domínguez (2011) concluyeron que la calidad de vida del docente universitario ha emergido como una realidad en deterioro progresivo respecto a los componentes socioeconómicos, de salud mental y satisfacción laboral, siendo relevantes el trabajo, la recreación, el apoyo social y familiar como compensadores.

En la Universidad de Colima (México), se realizó una investigación con 189 profesores universitarios (71%, hombres y 29%, mujeres), en la que se concluyó que independientemente del sexo, salario o status laboral de los profesores universitarios, es la salud el factor principal que modifica la mayor cantidad de rubros de la calidad de vida (Verdugo, Guzmán, Moy, Meda, y González, 2008).

En la Universidad de Lleida, España, se desarrolló una investigación con docentes, quienes mostraron su percepción personal de malestar, con un síndrome de burnout moderado o intermedio, superior en mujeres y en profesores de menor escalafón y antigüedad. Se encontró un nivel de insatisfacción moderado y cierto grado de apatía, indicado sobre todo en el ámbito de las relaciones personales, asociándose con una mayor percepción de problemas de salud (Fernández y Clavería, 2005).

En un estudio fenomenológico llevado a cabo con docentes universitarios jubilados de Guadalajara, Jalisco, México, acerca de su jubilación, estado de salud, calidad de vida y la participación de la familia; la mitad de los entrevistados consideraron tener una buena calidad de vida. Las mujeres mostraron una mayor capacidad de adaptación al ambiente familiar posterior a la jubilación, mientras que el hombre encuentra dificultades en su inserción al hogar ante la ruptura de su rol como proveedor económico y jefe del hogar (Rodríguez y Aguilar, 2005).

En Venezuela, González (2010) mide la prevalencia del estrés en la satisfacción laboral de docentes de Institutos de Tecnología de Cabimas y Maracaibo, usando la hermenéutica.

Los resultados indicaron que el distrés laboral (estrés malo) prevalece en una tercera parte de los entrevistados, debido a las demandas de trabajo excesivas. Se constató que están satisfechos con el trabajo la tercera parte de los profesores, siendo los factores intrínsecos los determinantes de la satisfacción con el trabajo afirmando su individualidad.

Los problemas de conducta de los alumnos, la sobrecarga laboral y el conflicto de rol laboral están presentes en los centros escolares, y probablemente sean inevitables. Cuando las situaciones generadoras de estrés son difíciles de controlar por parte de la institución educativa, la estrategia de incrementar la auto-eficacia como el desarrollo y puesta en práctica de estrategias de afrontamiento adecuadas frente a las demandas del trabajo, pueden contribuir a reducir el estrés docente y a fomentar un mayor bienestar y satisfacción laboral entre los profesores (Gismero-González, et al., 2012).

Gran parte de los trabajos antes descritos van exponiendo la complejidad del estudio de la calidad de vida, y muestran que se deben considerar las dimensiones: objetiva (cuya orientación está dirigida a los recursos y que representa la capacidad de la persona para hacer frente a la vida); y subjetiva, que está más orientada a las necesidades del individuo y que a su vez, tiene dos componentes, el cognitivo (satisfacción con la vida global o en dominio específicos) y el afectivo (afectos positivos y negativos).

En la satisfacción con la vida, intervienen aspectos como el ingreso, la cultura, la edad, el género, el estado civil, si brindan o reciben apoyos, pero también los estilos con los que enfrentan los problemas.

3.8. Modelo Conceptual de Calidad de Vida: Relación Entre Condiciones Objetivas de Vida, Bienestar Subjetivo y Enfrentamiento a los Problemas

Asumiendo una concepción sistémica, en el que cada docente universitario es un subsistema, una unidad y parte de otra, donde se conjuga la integración y la autoafirmación, que permite lograr un equilibrio derivado de la interacción dinámica de tendencias complementarias que hacen que el sistema sea flexible y abierto al cambio. El desequilibrio entre estas tendencias, particularmente un comportamiento agresivo y

competitivo a ultranza, podría condicionar un deterioro sostenido de la calidad de vida del docente universitario. De ahí que resulten necesarios abordajes de la calidad de vida del docente universitario desde múltiples perspectivas y con la concepción sistémica para mostrar las relaciones entre sus componentes (Guevara y Domínguez, 2011).

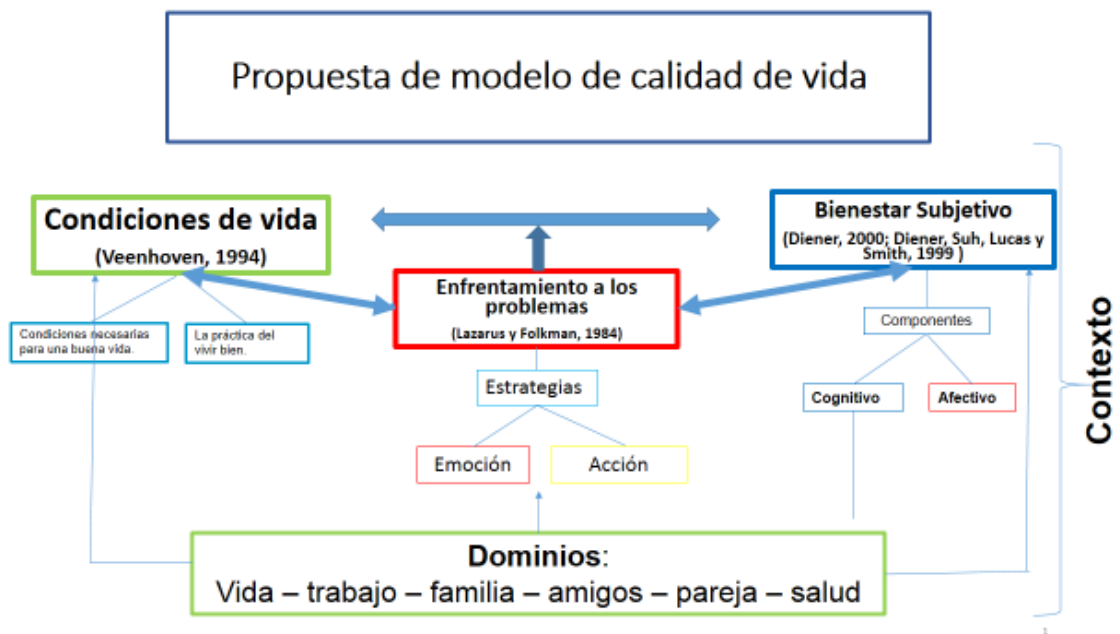
Gran parte de los estudios empíricos exponen la complejidad del estudio de la calidad de vida, y muestran que se deben considerar las dimensiones: objetiva (cuya orientación está dirigida a los recursos y que representa la capacidad de la persona para hacer frente a la vida); y subjetiva, que está más orientada a las necesidades del individuo y que a su vez, tiene dos componentes, el cognitivo (satisfacción con la vida global o en dominio específicos) y el afectivo (afectos positivos y negativos). Dichos planteamientos derivan de las conceptualizaciones de calidad de vida de Veenhoven (1994) y de bienestar subjetivo de Diener (2009, 2000), las cuales representan la base inicial para la propuesta conceptual de calidad de vida que se expondrá y buscará probar con el presente estudio.

Particularmente en la satisfacción con la vida, intervienen aspectos como el ingreso, la cultura, la edad, el género, el estado civil, si brindan o reciben apoyos, pero también el enfrentamiento a los problemas. Y es particularmente sobre este concepto, de lo cual poco se ha estudiado en relación a los diferentes componentes de la calidad de vida, por lo que se considerará como un componente de la calidad de vida.

Lo anterior, considerando que existe evidencia de que las características de personalidad influyen en la forma como se enfrentan los problemas, pero es fundamental recalcar que la personalidad y el enfrentamiento se dan en un contexto, que propicia o favorece determinado tipo de respuesta y este contexto puede ser específico como la situación particular que se enfrenta o más amplia y general como la cultura. El enfrentamiento puede ser una *respuesta* específica, una *estrategia*, un *estilo* o *disposición* o considerarse como un reflejo de la personalidad; es decir, el enfrentamiento puede ser todo esto en diferentes momentos (Góngora 1998, p. 66). Se entiende entonces que esta respuesta, estrategia o estilo para enfrentar los problemas puede estar mediado por el contexto, el cual forma parte de las condiciones objetivas de vida de las personas; de ahí que se considera de utilidad analizar las posibles relaciones entre algunas variables de las condiciones de vida y el enfrentamiento a los problemas.

Derivado de todo lo expuesto en este capítulo, se propone el siguiente modelo conceptual, con el propósito de generar una estructura analítica que en un futuro podría ser replicada en un contexto distinto al de la Educación Superior y con sujetos que tuvieran características diferentes

Ilustración 3. Propuesta de modelo conceptual de calidad de vida



Fuente: Elaboración propia, con base en Veenhoven, 1994; Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999; Diener, 2000; Lazarus y Folkman, 1984.

En congruencia con este modelo conceptual, se propone la siguiente hipótesis general: Las condiciones objetivas de vida, el bienestar subjetivo y los estilos de enfrentamiento a los problemas de las personas, influyen en la calidad de vida de los docentes de Educación Pública Superior.

Se reconoce que cada uno de los elementos que se plantean en la hipótesis general representan a una serie de variables que serán, de manera específica, las que se pruebe que contribuyen en alguna medida en la explicación de la CV. Con base en ello y en la operacionalización de las variables, se definieron las siguientes hipótesis de trabajo:

- a) Los ingresos no influyen en la CV de los docentes.
- b) A mayor nivel de escolaridad de los docentes, mayor nivel de satisfacción con la vida.
- c) La pertenencia al SNI y al PRODEP influye en el estrés personal y laboral de los docentes.
- d) Existe una asociación entre productividad académica y estrés personal y laboral.
- e) El nivel de salud tiene relación con el estrés personal y laboral.
- f) Una mayor exposición a situaciones de estrés está relacionado con un menor nivel de salud.
- g) La vida académica influye en la satisfacción de los docentes.
- h) Los afectos y emociones de los docentes tienen relación con los estilos de enfrentamiento a los problemas de los docentes en los diferentes ámbitos de sus vidas.
- i) La satisfacción de los docentes influye en su CV.
- j) Los estilos de enfrentamiento a los problemas es la variable con mayor peso predictivo en la CV de los docentes.

Los referentes teóricos y empíricos aluden a los componentes objetivo y subjetivo de la calidad de vida, pero en el modelo conceptual propuesto, se incorpora una tercera variable: el enfrentamiento a los problemas. Con ello, se busca:

- Evidenciar la existencia de una relación significativa entre las condiciones de vida de las personas y los estilos con que enfrentan los problemas, lo cual no se ha encontrado en la bibliografía revisada.
- Visualizar una perspectiva alternativa de medir la calidad de vida, incorporando no sólo los componentes objetivo y subjetivo de la CV, que ya han sido objeto de múltiples estudios de manera separada o conjunta, sino incorporando a los estilos de enfrentamiento como una variable que también contribuye a predecir la CV de las personas.

- Proponer un instrumento para profundizar en el análisis de las condiciones de vida de las personas, considerando las diferentes áreas de sus vidas, las cuales forman parte de las escalas de bienestar subjetivo y de enfrentamiento a los problemas: trabajo, familia, amigos, pareja y salud. Con ello se busca complementar el análisis de lo que ha sido llamado calidad de vida objetiva o condiciones objetivas de vida para lo cual, por lo general, se contemplan indicadores como: ingreso, educación y salud que se toman como base para realizar comparaciones entre naciones, dejando de lado aspectos que pueden influir en el bienestar subjetivo o en la capacidad para enfrentar la vida, tales como familia, pertenencia a grupos, si tienen pareja o hijos.
- Mostrar las relaciones entre condiciones de vida, bienestar subjetivo y estilos de enfrentamiento, en donde se considera a estas tres variables como independientes, que interactúan entre sí y que al mismo tiempo, influyen en la calidad de vida, la cual representa a la variable resultante o dependiente.

4. DISEÑO METODOLÓGICO

En este apartado se describe el tipo de estudio, su diseño, las características de la muestra, así como de las instituciones donde se realizó: la Universidad Estatal de Sonora (UES), con todas sus unidades académicas; el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), con sus Campus Náinari y Centro; así como la Universidad de Sonora (UNISON), sede Centro, que se encuentra en Hermosillo. Las variables que se miden son: condiciones objetivas de vida (ingreso, escolaridad, pertenencia al SNI o al PRODEP, nivel de salud, estrés, salud mental -vida académica-; en BS, afectos y emocionales, así como satisfacción en diferentes ámbitos; y los estilos de enfrentamiento a los problemas en los ámbitos de salud, pareja, familia, amigos y trabajo. El análisis estadístico se realizó mediante análisis factorial con el método de extracción “Máxima verosimilitud” y de rotación “Oblimin directo”, comparaciones de medias con T Student y Anova de una vía, correlaciones y regresión lineal simple. Las tres escalas empleadas para la realización del presente estudio cumplen con los criterios de validez y confiabilidad, en tanto la estructura factorial resultante muestra claridad conceptual, así como una consistencia interna adecuada.

El presente estudio es no experimental, de tipo transversal, con un diseño correlacional que se realizó en tres Instituciones de Educación Pública Superior en Sonora, México.

4.1. Variables e Instrumentos

Las variables que se midieron fueron: condiciones objetivas de vida (ingreso, educación, enfermedades y situaciones de estrés), bienestar subjetivo (afectos y emociones en frecuencia e intensidad y satisfacción en diferentes ámbitos de sus vidas), así como estilos de enfrentamiento a los problemas en los ámbitos de salud, pareja, familia, amigos y trabajo. Se consideraron como variables atributivas a: la edad, el sexo, la antigüedad como PTC y estado civil. La pertenencia al SNI y al PRODEP son elementos que también se

consideraron, ya que a partir de los cambios en la dinámica y políticas de evaluación constante y asignación de recursos por productividad en las universidades, se podría incluir en la muestra a docentes que hubieran ingresado como docentes de tiempo completo a la Universidad en diferentes momentos. Por ejemplo, los académicos que tienen más de 30 años de antigüedad ya eran docentes cuando se creó el SNI en 1984 y quienes tienen aproximadamente 20 años de antigüedad, les tocó la creación del PROMEP en 1996, entre otros cambios importantes en la operación de las universidades en México. Para Condiciones objetivas de vida, se diseñaron reactivos considerando los indicadores del PNUD para desarrollo humano y calidad de vida: ingreso, educación y salud, los cuales sirven de parámetros para hacer comparaciones entre naciones. Particularmente en salud se partió de referentes empíricos que indican que los docentes se enferman de trastornos mentales, insuficiencia vascular periférica o padecimientos dorso-lumbares (Vázquez, 1999; citada en Tamez y Pérez, 2009): de trastornos relacionados con la prolongación de la jornada laboral, la sobrecarga de trabajo y la adopción de posiciones incómodas (Martínez, Méndez y Murata, 2011); así como hábitos de consumo de sustancias adictivas como el café, alcohol y tabaco, como estrategias de afrontamiento (Verdugo et al., 2008). Para complementar el análisis de salud, se buscó ir más allá de cuestionar acerca de las enfermedades que los docentes padecen y se retomó la escala SWS-Survey, de Gutiérrez y Ostermann (1999), el cual es un instrumento que puede ser utilizado tanto en la investigación básica (instrumento diagnóstico preventivo, correlatos fisiológicos del estrés, comparaciones transculturales), como en la aplicada, en los campos práctico (calidad de vida laboral) y clínico (individuos en riesgo de presentar un quiebre en la salud física y mental). El SWS-Survey está conformado por 200 reactivos que comprenden tres dimensiones: social, trabajo y personal, en sus aspectos de apoyos y estresores. Las escalas que comprende el instrumento completo son: estrés en el trabajo, apoyo en el trabajo, estrés personal, apoyo personal, estrés social, apoyo social, salud mental deficitaria y salud mental (Gutiérrez, Contreras-Ibañez, Ito, Chávez, y Ostermann, 2002). Para el presente estudio se retomó la sub-escala correspondiente al trabajo, se adaptó a las actividades académicas, por lo que se le denominó “vida académica” y se concentró en 33 reactivos. Para la medición del bienestar subjetivo, el referente teórico es la teoría de BS de Diener, como se explicó en el capítulo 2, en la cual se especifica que los principales componentes

del BS son el balance de los afectos y la satisfacción con la vida (Diener, 1999 y 2000), donde la satisfacción con la vida es un juicio cognitivo global de la propia vida, mientras que el balance de los afectos se refiere a la preponderancia de la experiencia emocional placentera sobre la desagradable (Anguas, 1999). Una síntesis de la propuesta de Diener se expresa en la tabla 14.

Tabla 14. Componentes del Bienestar subjetivo

Efectos agradables	Efectos desagradables	Satisfacción con la vida	Dominios de satisfacción
alegría	la culpa y la vergüenza	el deseo de cambiar la vida	Trabajo
euforia	tristeza	satisfacción con la vida actual	familia
orgullo	ansiedad y preocupación	la satisfacción con el pasado	salud y tiempo libre
satisfacción	ira	satisfacción con futuro	Finanzas
afecto	estrés	puntos de vista de la vida de uno de los otros significativos	sí mismo
felicidad	depresión		grupo de uno (al que se pertenece)
éxtasis	envidia		

Fuente: Diener, Ed et al, (1999). Subjective Well-Being: Three Decades of Progress, p. 277.

La escala de Bienestar subjetivo utilizada fue elaborada por Anguas y Reyes (1998) para México, que fue validada y ajustada por Vera y Tánori (2002) para el noroeste de México, consta de dos partes, la primera mide frecuencia e intensidad de las emociones y afectos, tiene 28 reactivos con 7 opciones de respuesta con categorías de respuesta “siempre” y “nunca”, así como “mucho” y “nada” en los extremos. La segunda parte evalúa el aspecto cognitivo del bienestar subjetivo, que es la satisfacción con aquellos aspectos de la vida que resultaron fundamentales para los individuos estudiados. Esta parte consta de 50

reactivos con siete opciones con categorías de respuesta “mucho” y “nada” en los extremos. Junto con la escala de BS se les solicitó información sociodemográfica y laboral, lo cual permitió relacionar las variables resultantes del análisis factorial con variables atributivas de los participantes.

Y sobre el enfrentamiento a los problemas en los diferentes ámbitos de la vida de los docentes, se indagó sobre las estrategias (López y Restrepo, 2011):

- Centradas en la acción, que tienden a identificar el problema y evaluar cuáles son las mejores formas de solucionarlo - esforzarse, preocuparse, entre otras -.
- Centradas en la emoción, donde el sujeto, además de afrontar el problema, deberá controlar las emociones y la angustia que la situación le provoca - evasión, negación, distanciamiento, y reevaluación positiva-.

Para medir los estilos de enfrentamiento a los problemas, se retomó una escala utilizada por Góngora y Reyes en población yucateca, la cual deriva de la propuesta de Lazarus y Folkman (1984) y de Díaz Guerrero (1982, 1990). Dicha prueba se caracteriza por ser multidimensional y multisituacional; mide una dimensión duradera y estable de la vida que es el enfrentamiento como *rasgo* y una segunda dimensión, más cambiante y temporal que es la del enfrentamiento como *estado* (Góngora y Reyes, 1999). Para su diseño se consideraron diferentes situaciones en las que las personas enfrentan problemas de las cuales una es general (para medir rasgo) y cinco más específicas (para medir estado). Para medir el enfrentamiento como rasgo se incluyeron los 18 reactivos que inician con *cuando tengo problemas en la vida yo...* (situación general) y para medir el enfrentamiento como estado se incluyeron los reactivos de las demás situaciones (de la más cercana a la más distante): *cuando tengo problemas con mi (salud, familiares, pareja, amigos y escuela o trabajo) yo...* situaciones más específicas). Para el presente estudio se retomó la medición de estado, en tanto se aplicaron los reactivos correspondientes a qué hace el individuo ante situaciones problemáticas en los ámbitos de salud, familia, pareja, amigos o trabajo.

Esta misma escala fue utilizada y validada en población sonoreense abierta como un inventario de auto-reporte de respuesta tipo Likert, integrado por seis situaciones problema (vida, escuela/trabajo, familia, amigos, pareja y salud), donde cada situación posee 18 reactivos cada una (108 reactivos en total). El instrumento tiene siete posibilidades de respuesta, donde 1 es igual a siempre y 7 igual a nunca, el puntaje más

alto indica la mayor frecuencia de respuestas de enfrentamiento a los problemas (Vera et al., 2003). Los valores de varianza explicada y de consistencia interna mostraron en esta población los siguientes resultados:

Tabla 15. Enfrentamiento a los problemas. Resultados de Sonora.

Factor	% de varianza explicada	Alfa de Cronbach
Vida	49.6	.70
Escuela-trabajo	70.6	.75
Amigos	59.8	.77
Familia	58.6	.76
Pareja	59.2	.83
Salud	59.7	.76

Fuente: Vera et al., 2003.

Los resultados permiten conocer los diferentes estilos de enfrentamiento (Vera et al., 2003), que conforme al instrumento que se utilizó pueden clasificarse en:

- a) Directo: cuando las personas expresan hacer algo, ya sea cognoscitiva o conductualmente, para resolver el problema.
- b) Emocional: cuando las personas expresan ante un problema tener un sentimiento, una emoción o una manifestación cognoscitiva o conductual de ese sentimiento o emoción.
- c) Evasivo: cuando las personas expresan algo para escapar del problema o evitarlo, para no ver su importancia, ya sea de manera cognoscitiva o conductual.
- d) Revalorativo: cuando las personas expresan darle un sentido positivo al problema, de alguna manera mejorar su percepción.
- e) Directo social: cuando las personas solicitan ayuda de alguien o comparten con alguien sus ideas u opciones para resolver el problema (p.15).

4.1.1. Operacionalización de Variables

Las variables derivadas de los referentes teóricos y que se propusieron en el capítulo 2, son: condiciones objetivas de vida, BS y enfrentamiento a los problemas, las cuales se reflejan en la hipótesis general como los elementos que contribuyen a la CV. En condiciones objetivas de vida se definieron los indicadores:

- a) Ingresos, en 4 niveles, de menor a mayor ingreso.
- b) Escolaridad, por nivel, desde licenciatura hasta posgrado.
- c) Pertenencia al SNI y al PRODEP, expresada en una variable dicotómica.
- d) Enfermedades, transformada primeramente a una variable escalar, definida por la cantidad de enfermedades que reportaron padecer los participantes en los seis meses anteriores al levantamiento de la información. Posteriormente, se convirtió a una variable de salud en cuatro niveles, lo que significa que a mayor cantidad de enfermedades que reportaron padecer los docentes, menor nivel de salud.
- e) Estrés, transformada a una variable escalar, donde los niveles son cuatro, según la cantidad de situaciones de estrés a la que los participantes reportaron haber estado expuestos en los seis meses anteriores al levantamiento de la información.
- f) Para vida académica, se tomaron los factores resultantes de esta sub-escala de salud mental en el trabajo de Gutiérrez y Ostermann (1999) y dichas variables son de tipo escalar.

Para el caso de los indicadores de afectos y emociones, así como de satisfacción de la escala de BS, sus variables resultantes (factores), son de tipo escalar. Asimismo, para enfrentamiento a los problemas, en cada ámbito resultaron estilos compuestos, donde se integraron dos estilos en uno, como se podrá visualizar en el análisis factorial correspondiente.

		Ingreso
		Escolaridad
		Pertenencia al SNI
		Pertenencia al PRODEP
	Condiciones objetivas de vida	Enfermedades – nivel de salud
		Estrés
		Salud mental (vida académica)
Calidad de vida		
		Afectos y emociones
	Bienestar subjetivo	Satisfacción
		Salud
		Pareja
	Estilos de enfrentamiento a los problemas por ámbitos	Familia
		Amigos
		Trabajo

4.2. Muestreo

Para la selección de las universidades participantes, se realizó primeramente una caracterización de las instituciones de educación superior en el estado de Sonora, con el fin de ubicar en qué instituciones se concentran las mayores proporciones de docentes con posgrado y participación en los diferentes programas de estímulos, aspectos que podrían estar relacionados con situaciones de estrés para estos docentes y que eventualmente podrían impactar su calidad de vida.

Como resultado de la exploración mencionada en el apartado anterior, resultaron seleccionadas: la Universidad Estatal de Sonora (UES), con todas sus unidades

académicas; el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), con sus Campus Náinari y Centro; así como la Universidad de Sonora (UNISON), sede Centro, que se encuentra en Hermosillo.

La UES está organizada en Unidades Académicas: San Luis Río Colorado, Hermosillo, Navojoa, Magdalena y Benito Juárez; a su vez, en cada una de éstas se ofertan los Programas Educativos (carreras) y se levantó información en todas. En el caso del ITSON, se aplicaron los instrumentos en sus dos principales campus (Centro y Náinari, ubicados en Cd. Obregón, Sonora). La estructura de esta IES consta de Direcciones organizadas por Jefaturas de departamento, de las cuales dependen los diferentes Programas Educativos. Estas son: Dirección Económico Administrativas, Dirección de Ciencias Sociales y Humanidades, Dirección de Recursos Naturales y la Dirección de Ingeniería y Tecnología. En la Universidad de Sonora se organizan por Divisiones: Ciencias Económicas Administrativas, Ciencias Sociales, Ciencias Biológicas y de la Salud, Ingeniería, Humanidades y Bellas Artes y Ciencias Exactas y Naturales.

La definición de las muestras poblacionales por IES se realizó con base en los siguientes criterios:

- a) Los participantes serían Profesores de tiempo completo y de contratación indeterminada.
- b) Se buscó considerar a las disciplinas en las que se desempeñan los docentes, con el fin de que se encontraran representadas todas las áreas de conocimiento (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 2017): Física, Matemáticas y Ciencias de la Tierra, Biología y Química, Medicina y Salud, Humanidades y de la Conducta, Sociales y Económicas, Biotecnología y Ciencias Agropecuarias, e Ingeniería e Industria.

Se definió que los participantes serían los Profesores de Tiempo Completo, en tanto han sido quienes han estado en el centro de la ejecución de la política pública, orientada a diversificar la labor docente e incrementar la productividad con base en estándares internacionales. Esto se refleja claramente en los Estatutos de Personal Académico (EPA) de las universidades, por ejemplo la definición de esta figura académica en la institución de Educación Superior con mayor cobertura en el Estado de Sonora, la Universidad de Sonora, es la siguiente:

En el Capítulo III – de las categorías, niveles y requisitos de los profesores-investigadores -, en su artículo 17, el Estatuto de Personal Académico (EPA) menciona que “... las categorías del profesor-investigador serán dos: Asociado y Titular” (Universidad de Sonora, 2016, pág. 9). En su artículo 18 agrega que “la categoría de Asociado comprende cuatro niveles en orden ascendente A, B, C, y D; la de Titular incluye tres niveles, en el mismo orden, A, B y C”. En el capítulo V del mismo EPA, dedicado a las funciones de Asociado y titular, en los artículos 30 y 3, (p. 12), menciona que “los profesores-investigadores con categoría de Asociado tendrán bajo su responsabilidad, fundamentalmente, las labores de docencia, investigación y extensión en su disciplina. Deben, también, colaborar con los profesores-investigadores Titulares en el desarrollo de planes, programas y proyectos académicos” y que para el caso de los profesores-investigadores con categoría de Titular (p. 13) “tendrán a su cargo el diseño, la planeación y la dirección de planes, programas y proyectos académicos, así como la formación de personal académico especializado.

El muestreo fue no probabilístico de tipo intencional, estratificado y polietápico. El muestreo no probabilístico permite dos tipos: el de cuotas y el intencional o selectivo. (Rojas, 1982). Es estratificado, en tanto este tipo de muestreo saca provecho de las diferencias entre estratos y comparado con el muestreo aleatorio simple, reduce tanto la cantidad de variabilidad como el costo de recolección y análisis de datos (Kerlinger y Lee, 2002). Los estratos fueron: Unidad Académica o División y carrera o Programa Educativo (PE), según fuera el caso conforme a la estructura organizativa de cada una de las IES seleccionadas. Se consideró polietápico el muestreo (Sierra, 1985), en tanto se refiere a un caso en el que las unidades de la muestra no son simples, sino compuestas, donde se va configurando la muestra por etapas hasta obtener la muestra definitiva. Aun cuando en apariencia se trata de un universo homogéneo de docentes de instituciones de educación superior (IES), no todas las IES tienen la misma estructura y organización académico-administrativa, por ello se considera adecuado que el muestreo también tuviera esta característica.

Lo anterior, implicó definir una estrategia para la construcción de la muestra a estudiar, en la que se investigó la cantidad de académicos que conformaban los universos institucionales, que serían la referencia para el cálculo de la muestra diseñada. En las tres

IES no coincidieron los valores reportados en las fuentes oficiales de un ciclo anterior con lo declarado directamente por parte de las autoridades de cada IES, por lo que se decidió utilizar las cifras institucionales, por considerarse más reales al momento del trabajo de campo (Gil, et. al., 1994). Al analizar la cantidad de docentes, se encontró que tan sólo la UNISON aportaba el 65% de los casos en el universo de las tres IES, por lo que podría marcar una tendencia en los resultados de acuerdo al perfil de los participantes de esa institución, por lo que se decidió establecer una cuota de 30% de casos por IES, aplicando el mismo criterio por División, departamento, carrera, según correspondiera.

La muestra diseñada estuvo conformada por 407 profesores de tiempo completo, de los cuales se logró aplicar a 384, pero se eliminaron 11 casos por no cumplir con los criterios de calidad en la información que proporcionaron; es así que la muestra efectiva fue de 373 casos y antes de proceder al análisis de la información, la muestra fue ponderada por IES, resultado un total de 637 casos.

Tabla 16. Muestra diseñada, muestra efectiva y muestra ponderada por IES y total

IES	Muestra diseñada		Muestra efectiva		Muestra ponderada	
	Absoluto	Cuota*	Absoluto	%	Absoluto	%
UES	285	86	203	71	203	71
ITSON	185	55	76	41	152	82
UNISON	888	266	94	11	282	32
TOTAL	1358	407	373	27	637	47

*La cuota diseñada: 30% del universo de docentes en cada IES.

Fuente: Elaboración propia.

En términos de factibilidad, en campo se encontraron circunstancias diferentes que posibilitaron en la UES levantar datos de casi tres cuartas partes del universo de sus docentes; en cambio en el ITSON no fue posible contactar a los académicos de las Licenciaturas de Diseño gráfico y Tecnología en alimentos, así como tampoco a los de Ingeniero Biotecnólogo y Médico Veterinario Zootecnista, ya que algunos se encontraban realizando estudios de Doctorado y se encontraban fuera de la ciudad. En la UNISON las autoridades facilitaron el trabajo de levantamiento de información, sin embargo, no se

pudo acceder a los profesores de dos divisiones: Ciencias Exactas y naturales y la de Humanidades y Bellas Artes.

El procedimiento de ponderación de casos por IES permitió equilibrar la muestra total, disminuyendo la aportación de casos de la UES y aumentando la proporción de los mismos del ITSON y UNISON, como se aprecia en la tabla 17.

Tabla 17. Porcentajes de casos en muestra total efectiva y ponderada

IES	% casos muestra efectiva	% casos muestra ponderada
UES	54.4	31.9
ITSON	20.4	23.9
UNISON	25.2	44.3
Total	100.0	100.0

Elaboración propia.

4.3. Los Participantes

En este apartado se expone la caracterización de los participantes del total de la muestra ponderada y a través de comparativos por IES en variables atributivas como: edad, sexo, estado civil, ingreso y áreas académicas de adscripción laboral.

El promedio de edad de los docentes participantes fue de 50 años, con un mínimo de 26 y un máximo de 76; 60.3% de sexo masculino y 39.7%, femenino. La mayoría con un nivel de escolaridad de Maestría, 50.5%; 38.6% con doctorado; 6.6% con Posdoctorado y el 4.2% con licenciatura. 72% declaró estar casado, 84.5% tiene hijos, 2.9 en promedio y 68.2% de estos docentes tiene hijos que dependen económicamente de ellos.

En cuanto a la antigüedad como Profesores de Tiempo Completo (PTC), 52% tiene 15 años o menos de antigüedad como PTC. 52.4% cuenta con el nivel de Titular, 43.5% de Asociado y 4.1%, de Adjunto, Auxiliar o Ayudante académico. 11.5% cuenta con el

reconocimiento del SNI¹⁰ y 52% del PRODEP. De las áreas de conocimiento a las que pertenecen los docentes participantes de este estudio destacan las de “Sociales y Económicas”, así como la de “Ingeniería e Industria”, como se puede apreciar en la tabla 18.

Tabla 18. Áreas de conocimiento de adscripción de los participantes

Área de conocimiento o disciplina académica	Frecuencia	Porcentaje
Física, Matemáticas y Ciencias de la tierra	17	2.7
Biología y Química	29	4.6
Medicina y salud	35	5.5
Humanidades y ciencias de la conducta	49	7.7
Sociales y Económicas	206	32.3
Biotecnología y agropecuarios	41	6.4
Ingeniería e industria	260	40.8
Total	637	100.0

Fuente: Elaboración propia.

En los parámetros de medición de la productividad académica, se encontró que el 40% imparte de 1 a 12 horas de clases de Licenciatura a la semana, 17.6% de 13 a 16 horas y destaca el 4.2% de docentes que imparte más de 16 horas por semana; 75% imparte entre 1 y 3 materias en ese mismo nivel educativo. 74.1% no imparte clases de Posgrado y 16% entre 1 y 4 horas a la semana; 16% de los docentes imparte una materia y 4%, 2 materias en este nivel. 42.4% no publicó en el año anterior algún artículo en revista indexada o un capítulo de libro, 22% publicó uno; 17%, 2; 18.4% publicó 3 o más. 47.6% no dirigió tesis de Licenciatura, Maestría o Doctorado; 19.2% dirigió una, 13.5%, 2 y 20%, 3 o más tesis.

¹⁰ Del total de los que cuentan con reconocimiento del SIN, 47% son candidatos, el 52% tienen el nivel I y el 1%, el nivel II.

4.3.1. Caracterización de los participantes por IES

Una variable a la que se ha ligado las diferencias en bienestar subjetivo ha sido el sexo, al igual que otras variables sociodemográficas como ingreso, estado civil y escolaridad (Veenhoven, 1994; Vera-Villarroel, Celis-Atenas, Lillo y Díaz, 2011). Los resultados del presente estudio mostraron que del total de los participantes, 57% son hombres y el resto, mujeres. Destaca la UNISON en este sentido, ya que la proporción de hombres es casi el doble que las mujeres docentes. Esto coincide con lo planteado por Gil et al (2009) sobre la continuidad de la presencia mayoritaria de académicos varones.

Tabla 19. Cantidad y porcentaje de docentes por IES y sexo

IES	Masculino	Femenino	Total
UES	108	95	203
	53.2%	46.8%	100.0%
ITSON	90	62	152
	59.2%	40.8%	100.0%
UNISON	186	96	282
	66.0%	34.0%	100.0%
Total	384	253	637
	60.3%%	39.7%	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

En el total de la muestra se encontró que la mínima de edad es de 26 años y la máxima, de 76, con un promedio de 50 años. En la UNISON se encuentran los docentes de más edad, ya que en esta IES 69.4% tiene entre 50 y 76 años de edad; mientras que en el ITSON 64.3% tiene entre 40 y 55 años y en la UES representa 59% ese mismo rango de edad. En el total de la muestra, una cuarta parte de los docentes tiene 42 años o menos, mientras que poco más de la mitad, tiene entre 43 y 56 años.

Tabla 20. Rangos de edad de los docentes participantes en la muestra total

Rangos de edad en años	Frecuencia	Porcentaje
42 o menos	162	25.4
43-51	168	26.4
52-56	158	24.8
56 o más	149	23.4
Total	637	100.0

Fuente: Elaboración propia.

Por estado civil, las mayores proporciones de solteros se encontraron en la UES, mientras que el mayor porcentaje de casados estuvo en el ITSON.

Tabla 21. Estado civil de los docentes participantes por IES

	UES	ITSON	UNISON	Total
Soltero	31	20	42	93
	15.3%	13.2%	14.9%	14.6%
Casado	138	126	195	459
	68.0%	82.9%	69.1%	72.1%
Separado	8	0	6	14
	3.9%	0.0%	2.1%	2.2%
Divorciado	12	4	21	37
	5.9%	2.6%	7.4%	5.8%
Unión libre	7	2	3	12
	3.4%	1.3%	1.1%	1.9%
Viudo	7	0	15	22
	3.4%	0.0%	5.3%	3.5%
Total	203	152	282	637
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

Con base en la categoría y nivel que los académicos señalaron tener, se definió su ingreso mensual tomando de referencia los tabuladores de sueldos de sus IES (Universidad Estatal de Sonora, 2016; Instituto Tecnológico de Sonora, 2016; Universidad de Sonora, 2015), lo que se concentró en la siguiente tabla; datos que sirvieron para determinar posteriormente el ingreso por niveles en el total de la muestra.

Tabla 22. Ingreso mensual por IES, según categoría y nivel de los docentes

Categoría	Nivel	UES	ITSON	UNISON
Adjunto	A (1)	13,336.06	10,111.50	11,661.24
	B (2)	14,818.00	12,944.82	
	C (3)		14,282.02	
Asociado	A (1)	16,237.71	13,958.82	13,080.28
	B (2)	18,042.39	15,165.62	14,664.86
	C (3)	20,748.67	16,468.02	16,434.23
	D (4)	22,829.77		18,413.48
Titular	A (1)	26,255.32	18,019.82	20,621.86
	B (2)	28,220.63	19,694.12	23,090.40
	C (3)	30,653.39	21,541.62	25,844.23
	D (4)	34,245.37		
	E (5)	36,813.78		

Fuente: Elaboración propia con base en Universidad Estatal de Sonora (2016). Tabulador de sueldos y catálogo de puestos para personal docente. Instituto Tecnológico de Sonora (2016). Ingresos Personal (nivel académico). Universidad de Sonora (2015). Convenio contractual STAUS-UNISON 2015, anexo 1: tabulador de sueldos.

En las disciplinas académicas de adscripción de los docentes participantes resaltan Ciencias Sociales y Económicas en la UES y en la UNISON; mientras que el área de Ingeniería e Industria destaca en primer lugar el ITSON y le sigue la UNISON; en Humanidades y Ciencias de la conducta la única IES que destaca es el ITSON. Esto puede explicarse por su oferta educativa y enfoque de sus programas educativos (con una orientación teórica-práctica o principalmente práctica).

Tabla 23. Disciplina académica de adscripción por IES

Disciplina académica	UES	ITSON	UNISON	Total
Física, Matemáticas, y Ciencias de la tierra	12	2	3	17
	5.9%	1.3%	1.1%	2.7%
Biología y Química	11	0	18	29
	5.4%	0.0%	6.4%	4.6%
Medicina y Salud	15	2	18	35
	7.4%	1.3%	6.4%	5.5%
Humanidades y Ciencias de la conducta	16	30	3	49
	7.9%	19.7%	1.1%	7.7%
Sociales y económicas	82	22	102	206
	40.4%	14.5%	36.2%	32.3%
Biotecnología y agropecuarios	15	2	24	41
	7.4%	1.3%	8.5%	6.4%
Ingeniería e Industria	52	94	114	260
	25.6%	61.8%	40.4%	40.8%
Total	203	152	282	637
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

4.4. Estrategia de Levantamiento de Información

Se realizó una aplicación piloto de las escalas a un grupo de 30 docentes, vía correo electrónico, para conocer si las instrucciones, el formato y el lenguaje utilizado eran claros y adecuados para las características de la población objetivo. Con base en las

observaciones realizadas por los docentes consultados, se ajustó el formato de presentación y se procedió a la aplicación en las IES seleccionadas.

En las tres universidades se entregó un oficio institucional solicitando la autorización ante los directivos y se obtuvo una respuesta favorable de inmediato. En la primera y segunda IES en las que se aplicó (UES e ITSON) se contó el apoyo logístico de parte de personal administrativo y académico, ya que se convocó a los profesores, se brindó un espacio y horarios específicos para ello, por lo que se pudieron realizar aplicaciones en pequeños grupos. En la tercera IES, en su gran mayoría, la aplicación fue de manera individual y en ocasiones, después de brindarles las indicaciones para responder el instrumento, éste se dejó y se recogió en el tiempo acordado con el participante.

Para el levantamiento de la información participaron ocho personas, a quienes previamente se les capacitó para apoyar la aplicación correspondiente. Al inicio de la aplicación se explicó de forma general a los participantes el objetivo del estudio, la importancia de contar con la carta de consentimiento informado y procedimiento del llenado de los instrumentos.

La aplicación de los tres instrumentos se realizó de manera integrada con el apoyo de un cuadernillo -que contenía todos los reactivos-, en una sola sesión que en promedio tuvo una duración de 45 minutos y se contó con hojas codificadas para las respuestas. Esto último, permitió realizar la captura con lector óptico, por lo que en un menor tiempo se integró la base de datos, se procedió a la limpieza de la misma y al análisis estadístico correspondiente.

En las Divisiones de Humanidades y Bellas Artes, así como en la Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Sonora no se tuvo acceso a los docentes para aplicar los instrumentos, aun cuando las autoridades de la IES y de esas Divisiones habían autorizado la aplicación de los instrumentos.

4.5. Tratamiento Estadístico de la Información

Como fase previa a la realización de los distintos análisis, se efectuaron las siguientes actividades: codificación, diseño de la estructura de la base, pegado de bases, captura y sustitución de valores perdidos.

La secuencia de análisis estadísticos se realizó a través del programa SPSS versión 24.0 e incluyó: análisis factorial de tipo exploratorio máxima verosimilitud y Oblimin para validez de constructo, seleccionando solamente aquellos reactivos con una carga factorial igual o mayor a .40, para encontrar las dimensiones propuestas teóricamente. El método de Máxima Probabilidad o también denominado Método de Máxima Verosimilitud es señalado por numerosos autores como la mejor elección cuando los datos presentan una distribución normal multivariada y su principal beneficio es que permite estimar la significación estadística de los pesos factoriales (Pérez y Medrano, 2010). Se utilizó Alfa de Cronbach para calcular los índices de consistencia interna por factor y de la escala total (Nunnally y Bernstein, 1994); sumatoria con el total de los reactivos seleccionados por factor por cada sub-escala, con el fin de crear variables por cada factor resultante.

En la siguiente etapa se realizó el análisis de varianza para identificar la variabilidad inter e intra grupos por sexo, estado civil, área de conocimiento del programa educativo de adscripción, ingresos, escolaridad, pertenencia al SNI y al PRODEP, enfermedades y exposición a situaciones de estrés; correlaciones de Pearson, con el fin de observar las asociaciones entre los factores resultantes entre constructos; y por último, regresiones lineales simples para mostrar el grado de ajuste de los modelos resultantes, la incidencia de las variables independientes en la variable dependiente y probar el modelo conceptual propuesto al inicio del estudio.

Para proceder a las correlaciones se consideraron las variables construidas a partir de los resultados del análisis factorial. Para probar el modelo conceptual propuesto, se utilizó regresión lineal simple. Para ello, se generó una variable denominada Calidad de Vida, que es la variable dependiente, la cual quedó constituida por: nivel de ingreso, nivel de escolaridad, nivel de salud, nivel de estrés y satisfacción global con la vida; que gráficamente se representó así: $CV = ING + ESC + SAL + EST + SAT\ GLO$

4.5.1. Análisis Factorial de Vida Académica

Para complementar el análisis del componente salud, se utilizó la escala de salud mental de Gutiérrez y Ostermann (1999), la cual resultó con un Alfa de .725 y reflejó que el 30% de la varianza explicada se concentró en tres factores, denominados: docencia en posgrado, trabajo académico y estrés personal-laboral. De un total de 33 reactivos, se eliminaron diez que resultaron con una carga factorial baja y en su mayoría, con comunalidades iniciales inferiores a .33, que fueron los siguientes:

64. Al impartir clases a alumnos de licenciatura, sé que contribuyo a la formación de buenos profesionistas.
66. Invierto muchas horas a corregir los trabajos de los alumnos de Licenciatura.
70. Invierto muchas horas en asesorar los alumnos de Licenciatura.
72. Disfruto el trabajo de investigación.
73. El trabajo de investigación me obliga a hacer cosas contrarias a mis principios.
74. Quisiera poder dedicarme sólo a la investigación.
76. Prefiero realizar trabajo de gestión académica.
82. Algunas personas con quienes trabajo como docente, son mis mejores amigos.
87. El trabajo académico me hace sentir importante y poderoso.
88. Mi trabajo académico es repetitivo, rutinario y aburrido.

Es importante señalar que estos reactivos quedaron dispersos en otros factores con una baja proporción de varianza explicada, que contribuían poco a describir la vida académica de los participantes. Además, llama la atención que algunos de los reactivos que quedaron fuera del análisis incluyen adjetivos calificativos o evaluaciones sobre el trabajo académico y que no se asociaron con otras variables para constituirse en un factor, lo que parece indicar que no es pertinente para los docentes utilizar este tipo de calificativos.

Tabla 24. Vida académica: confiabilidad y validez de constructo

Dimensión	KMO	Signifi- cancia	Número de reactivos	Factores	% de varianza	% acumulado
Vida académica	0.769	0.000	5	Docencia en posgrado	9.976	9.976
			10	Trabajo académico	12.415	22.391
				Estrés	7.698	30.089
			8	personal-laboral		

Fuente: Elaboración propia.

Método de extracción: máxima verosimilitud. Método de rotación: Oblimin con normalización Kaiser.

Tabla 25. Vida académica: resumen de reactivos con comunalidades iniciales y cargas factoriales

Reactivos	Comunalidades iniciales	Factores		
		1.Docencia en Posgrado	2.Trabajo académico	3.Estrés personal- laboral
65. Prefiero impartir clases en grupos pequeños de Posgrado que en grupos numerosos de Licenciatura.	.464	.613		
67. Invierto muchas horas a corregir los trabajos de los alumnos de Posgrado.	.677	.819		
68. Me gusta asesorar a los alumnos de licenciatura.	.328		.520	
69. Prefiero asesorar a los estudiantes de Maestría o Doctorado.	.640	.800		
71. Invierto muchas horas en asesorar los alumnos de Posgrado.	.727	.872		
75. Desearía dedicarme sólo a impartir clases a alumnos de Posgrado.	.394	.469		
77. En la Universidad donde trabajo tengo la oportunidad de aprender y mejorar.	.457		.628	

78. Soy eficiente en mi trabajo académico y lo hago bien.	.528	.721
79. Cuando hay problemas de trabajo académico, trato de resolverlos en equipo.	.501	.652
80. Si tengo problemas, mis pares académicos me ayudan.	.448	.520
81. La gente en el entorno académico sabe lo que hago, reconoce mis esfuerzos y lo aprecia.	.451	.589
83. Estoy de acuerdo en cómo mis autoridades académicas toman las decisiones.	.465	.491
84. Mi relación con mis autoridades académicas es buena.	.544	.611
85. Mi trabajo académico se puede ajustar a mi vida familiar.	.413	.509
86. Una de las cosas más importantes de mi vida es el trabajo académico.	.369	.452
89. El tipo de trabajo académico que hago es demandante y poco respetado.	.356	.570
90. Hay tantos cambios en las políticas del quehacer académico que me confundo.	.420	.681
91. Hay conflictos donde trabajo, los académicos discuten y pelean entre sí y con las autoridades académicas.	.399	.567
92. Es frecuente que tenga conflicto o diferencias importantes con mis autoridades académicas inmediatas.	.376	.495

93. Me preocupo por el trabajo académico aun cuando estoy en casa.	.376	.410
94. Debo trabajar aun cuando estoy enfermo(a).	.421	.471
95. Tengo miedo de perder mi plaza como docente de tiempo completo.	.263	.409
96. El trabajo académico me aleja de mi familia.	.394	.498

Fuente: Elaboración propia.

Método de extracción: máxima verosimilitud. Método de rotación: Oblimin con normalización Kaiser Meyer Olkin.

Los resultados en vida académica sugieren que los docentes prefieren trabajar con estudiantes de Posgrado y con grupos más pequeños, que disfrutan las actividades académicas en general y cuentan con apoyo en su contexto laboral, ya sea de sus autoridades o pares académicos. Sin embargo, el tercer factor, de estrés personal-laboral muestra que el trabajo académico es demandante y poco respetado, que hay tantos cambios en las políticas del quehacer académico que les confunde, que existen conflicto en el trabajo, hay preocupación por el trabajo académico aun cuando están en casa, que esto los aleja de la familia y deben trabajar aun cuando están enfermos.

4.5.2. Análisis Factorial de Bienestar Subjetivo

Los resultados estadísticos de bienestar subjetivo se explican a partir de los afectos y emociones y del nivel de satisfacción global y por ámbito. En el componente afectivo emocional resultó con un alfa de .91 y una varianza explicada de 46.8%, destacando el peso de los afectos positivos, con 30%. En el componente cognitivo con un alfa de .89, en dos factores se concentró 27.7 % de la varianza, destacando el primer factor, de auto-realización, con 22% de varianza explicada como se muestra en la tabla 26.

Tabla 26. Bienestar subjetivo. Confiabilidad y validez de constructo

Dimensión	KMO	Signifi- cancia	Número de reactivos	Factores	% de varianza	% acumulado
Afectiva- emocional	0.924	0.000	28	1. Afectos positivos	30.636	30.636
			27	2. Afectos negativos	16.214	46.850
Satisfacción	0.858	0.000	30	1. Auto- realización	22.014	22.014
			4	2. Gobierno	5.740	27.754

Fuente: Elaboración propia.

Método de extracción: máxima verosimilitud. Método de rotación: Oblimin con normalización Kaiser Meyer Olkin.

Los resultados de la aplicación de esta escala en población abierta sonoreNSE, en la parte de frecuencia-intensidad de afectos y emociones se obtuvieron seis dimensiones, que explican 46% de la varianza. En la parte de satisfacción, la dimensión familia saturó la varianza explicada con un 35.3% y todos los demás componentes sumaron un total de 21.2% de varianza explicada (Vera et al., 2003). De manera detallada se describen a continuación los resultados de bienestar subjetivo de ese estudio:

Tabla 27. Bienestar subjetivo en Sonora

N	Dimensión afectiva emocional	% de varianza explicada	Alfa de Cronbach
Factor 1	Emocional negativa	19.6	.9011
Factor 2	Emocional positiva	14.8	.8822
Factor 3	Afecto positivo	4.1	.8391
Factor 4	Afecto negativo	3.3	.7812
Factor 5	Expresividad negativa	2.9	.8192
Factor 6	Anticipadoras negativas	2.5	.7963
	Satisfacción con la vida		
Factor 1	Familiar	25.3	.8631
Factor 2	Social	4.6	.8381
Factor 3	Amigos	4.1	.5775
Factor 4	Personal	3.6	.8177
Factor 5	Religión	3.3	.7343
Factor 6	Gobierno	3.0	.7150
Factor 7	Economía	2.6	.5445

Fuente: Vera et al., 2003.

A) Componente afectivo-emocional del Bienestar subjetivo

El componente afectivo-emocional para esta población se explica a partir de dos factores, emocional-negativa y emocional-positiva. El análisis factorial, destaca los “afectos positivos” con 30.6% de varianza total de este componente. Los reactivos de frecuencia que resultaron eliminados fueron: 104. Coraje y 118. Orgullo. En el caso de intensidad sólo fue el reactivo 148. Preocupación. El hecho de que sólo tres reactivos hayan quedado fuera del análisis, refleja que la escala de medición es adecuada, pero también de la disposición de los docentes para responder en torno a este aspecto privado de sus vidas, ya que no sólo se les pregunta sobre la frecuencia con la que experimentan determinadas emociones, sino la intensidad de las mismas.

Tabla 28. Componente afectivo-emocional: resumen de reactivos con comunalidades iniciales y cargas factoriales

	Reactivos en frecuencia e intensidad	Comunalidades iniciales	Factores	
			1. Emocional positiva	2. Emocional negativa
Frecuencia	97. Afecto	.579	.592	
	98. Tristeza	.610		.602
	99. Alegría	.668	.666	
	100. Ansiedad	.717		.697
	101. Amor	.758	.687	
	102. Angustia	.691		.687
	103. Cariño	.774	.690	
	105. Dicha	.809	.717	
	106. Depresión	.676		.669
	107. Desesperación	.712		.716
	108. Gozo	.825	.741	
	109. Desilusión	.712		.682
	110. Placer	.793	.750	
	111. Enojo	.687		.667
	112. Entusiasmo	.702	.687	
113. Sufrimiento	.766		.685	

	114. Optimismo	.700	.600	
	115. Frustración	.677		.713
	116. Pasión	.728	.663	
	117. Furia	.656		.614
	119. Preocupación	.565		.648
	120. Satisfacción	.753	.697	
	121. Temor	.682		.702
	122. Tranquilidad	.623	.579	
	123. Vergüenza	.557		.453
	124. Triunfo	.709	.688	
	125. Tensión	.728		.717
	126. Afecto	.709	.668	
	127. Tristeza	.686		.679
	128. Alegría	.820	.781	
	129. Ansiedad	.790		.768
	130. Amor	.825	.786	
	131. Angustia	.820		.808
	132. Cariño	.779	.772	
	133. Coraje	.678		.652
	134. Dicha	.739	.760	
	135. Depresión	.679		.685
	136. Desesperación	.755		.755
	137. Gozo	.711	.767	
	138. Desilusión	.605		.643
	139. Placer	.789	.783	
	140. Enojo	.764		.712
	141. Entusiasmo	.818	.805	
	142. Sufrimiento	.792		.750
	143. Optimismo	.755	.737	
	144. Frustración	.807		.794
	145. Pasión	.719	.708	
	146. Furia	.676		.629
	147. Orgullo	.673	.461	
	149. Satisfacción	.726	.730	
	150. Temor	.702		.685
	151. Tranquilidad	.599	.499	
	152. Vergüenza	.587		.497
	153. Triunfo	.719	.647	
	154. Tensión	.759		.748

Fuente: Elaboración propia.

Método de extracción: máxima verosimilitud. Método de rotación: Oblimin con normalización Kaiser-Meyer Oklin.

B) Componente cognitivo del bienestar subjetivo: la satisfacción con la vida

Para el componente cognitivo, la satisfacción, se indagó sobre los dominios específicos, que resultaron con un alfa de .89 y se obtuvieron dos factores principales denominados: Auto-realización y gobierno; que en su conjunto explican 27.7% de la varianza.

El factor sobresaliente fue el de auto-realización, con 21.6% y para Vera et al (2003), fue el de la familia, con 25.3%. Los reactivos que explican los factores principales resultantes se describen en la tabla 29. Es necesario destacar que de un total de 50 reactivos de esta sub-escala, 31 se agruparon en este primer factor y están relacionados con la satisfacción familiar, las relaciones con amigos, su nivel económico, en su trabajo como académicos y su práctica religiosa; al parecer todos los aspectos que están dentro del control individual de los participantes; mientras que el segundo factor resultante agrupa a cuatro reactivos que se refieren a un elemento externo, que escapa del control personal, como es el gobierno. Quedaron fuera de la agrupación factorial aspectos que se relacionan con valoraciones muy específicas de sí mismo, el trabajo académico, el dinero con que se cuenta, los conocimientos adquiridos en el posgrado, su salud y la religión. Esta información se concentró en 15 reactivos que resultaron eliminados, que son los siguientes:

- 155. las actividades que realizas en tu trabajo como académico?
- 159. la manera en que tu familia participa en las actividades religiosas?
- 160. el lugar donde vives (casa o departamento)?
- 163. lo respetuoso que eres con tus amigos?
- 164. tu apariencia física?
- 166. tu salud?
- 177. tu nivel educativo?
- 184. el apoyo económico que le das a tu familia?
- 185. el efecto que tu religión ha tenido en tu vida?
- 187. lo que puedes hacer en tu tiempo libre?
- 191. el dinero con el que cuentas?
- 194. la ayuda económica que recibes de tu familia?
- 195. la calidad con la que fuiste educado?

198. los conocimientos que adquiriste en el Posgrado?
 202. tu religión?

Tabla 29. Satisfacción con la vida: resumen de reactivos con carga factorial

¿Qué tan satisfecho estás con...	Comunalidades Iniciales	Factores	
		1. Auto- realización	2. Gobierno
156. la franqueza de la comunicación entre los miembros de tu familia?	.491	.442	
157. la ayuda que le brindas a tus amigos?	.480	.420	
158. tu nivel de felicidad?	.622	.585	
161. la manera en que te comunicas con los demás?	.522	.519	
162. la manera en que tu familia toma las decisiones?	.623	.631	
165. el nivel de desarrollo de nuestro país	.594		.738
167. lo independiente que eres con relación a tu familia?	.493	.451	
168. tu vida en general?	.746	.617	
169. el respeto que recibes de tus amigos?	.567	.457	
170. la confianza que tu familia te tiene?	.613	.552	
171. la forma en que practicas tu religión?	.619	.415	
172. nuestro país, México	.526		.655
173. el apoyo que recibes de tus amigos?	.563	.537	
174. la franqueza con la que te comunicas con tu familia?.	.629	.562	
175. los alimentos que puedes adquirir?	.549	.449	
176. la ayuda que recibes de los otros docentes?	.525	.474	
178. lo que has logrado en la vida académica?	.682	.416	
179. lo independiente que son los miembros de tu familia?	.377	.404	

180. el afecto que tus amigos te dan?	.758	.650	
181. la ropa que puedes comprar?	.594	.558	
182. la forma en que participas en la toma de decisiones familiares?	.639	.579	
183. las metas que has logrado realizar en tu vida académica?	.645	.453	
186. la lealtad que le demuestras a tus amigos?	.609	.684	
188. la educación que te ha dado tu familia?	.521	.531	
189. el apoyo que le das a tus amigos?	.724	.647	
190. lo independiente que eres económicamente?	.515	.447	
192. el afecto que le brindas a tus amigos?	.567	.560	
193. el nivel de vida de nuestro país.	.604		.746
196. el afecto que recibes de tu familia?	.685	.619	
197. la lealtad de tus amigos?	.701	.670	
199. el nivel económico de tu familia?	.515	.449	
200. nuestro gobierno	.591		.706
201. el afecto que le das a tu familia?	.602	.617	
203. la confianza que le tienes a tu familia?	.609	.571	
204. la manera en que los otros docentes se comunican contigo?	.541	.464	

Fuente: Elaboración propia.

4.5.3. Análisis Factorial de Enfrentamiento a los Problemas

En congruencia con los resultados encontrados por Vera et al. (2003) en población abierta del estado de Sonora, los estilos de enfrentamiento a los problemas pueden resultar: directo, emocional, evasivo, revalorativo y directo-social. Los resultados de los docentes estudiados mostraron principalmente dos estilos: directo-revalorativo y evasivo-emocional en los cinco ámbitos, con un índice de confiabilidad interna de .88 en el conjunto de la escala. Como se puede apreciar en la tabla 30, en tres de los ámbitos el porcentaje de varianza explicada fue superior a 31% (familia, amigos y trabajo), para salud fue de 27.3%, mientras que para el ámbito de pareja fue de 56.7% del fenómeno estudiado.

Tabla 30. Enfrentamiento a los problemas. Confiabilidad y validez de constructo

Dimensión	KMO	Número de reactivos	Factores	% de varianza	% acumulado
Salud	0.759	6	Evasivo-emocional	14.844	14.844
		6	Directo-revalorativo	12.525	27.369
Pareja	0.921	7	Directo-revalorativo	39.752	39.752
		8	Evasivo-emocional	15.446	55.198
Familia	0.808	8	Directo-revalorativo	21.113	21.113
		6	Evasivo-emocional	12.409	33.522
Amigos	0.812	8	Directo-revalorativo	22.416	22.416
		7	Evasivo-emocional	14.875	37.291
Trabajo	0.810	7	Directo-revalorativo	20.427	20.427
		6	Evasivo-emocional	10.863	31.291

Fuente: Elaboración propia.

Método de extracción: máxima verosimilitud. Método de rotación: Oblimin con normalización Kaiser Meyer Olkin.

A) Estilos de Enfrentamiento a los Problemas en la Salud

Para la dimensión de salud el análisis factorial con una medida Kaiser-Meyer-Olkin de .759, dando una matriz de dos factores que en conjunto explican 27.3% de la varianza.

Los reactivos que mostraron comunalidades iniciales entre .17 y .31, que resultaron eliminados de esta sub-escala fueron:

- 205. Tomo medicinas
- 206. Me mantengo ocupado para no pensar en ello
- 219. No le doy importancia.
- 220. Busco a alguien que me ayude, a decidir qué hacer.
- 221. No me preocupo.
- 222. Pido que me recomienden a un doctor.

Tabla 31. Estructura factorial de enfrentamiento a los problemas en la salud

Quando tengo problemas con mi salud yo...	Comunalidades iniciales	1.Evasivo-emocional	2.Directo-revalorativo
207. Me molesto.	.439	.710	
208. Trato de dormir, para no pensar en eso.	.336	.546	
209. Me alimento bien.	.256		.418
210. Me cuido, siguiendo mi tratamiento.	.448		.525
211. Consulto al doctor.	.458		.446
212. Pienso que son pruebas que me pone la vida.	.459	.402	
213. Me desespero.	.452	.698	
214. Veo lo positivo.	.461		.695
215. Me esfuerzo por encontrarle sentido.	.426		.617
216. Me pongo triste.	.455	.650	
217. Siento malestar.	.380	.570	
218. Me doy cuenta de lo importante que es la vida.	.363		.636

Fuente: Elaboración propia.

Método de extracción: máxima verosimilitud. Método de rotación: Oblimin con normalización Kaiser Meyer Olkin.

B) Estilos de enfrentamiento a los problemas en la pareja

Para la dimensión de pareja, el análisis factorial con una medida Kaiser-Meyer-Olkin de .921, dando una matriz de dos factores que en conjunto explican el 55% de la varianza. En total fueron tres los reactivos que resultaron eliminados, dos que eran de estilo de enfrentamiento directo-social (232. *Le pido a alguien que interceda por mí* y 234. *Le pido su opinión a mis amigos sobre lo que voy hacer*); así como el 240. *Me tranquiliza el saber que son normales*, que resultó con una comunalidad inicial de .24.

Tabla 32. Estructura factorial de enfrentamiento a los problemas con la pareja

Cuando tengo problemas con mi pareja yo...	Comunalidades iniciales	Factores	
		1.Directo- revalorativo	2.Evasivo- emocional
223. Trato de comprender a que se debió.	.738	.838	
224. Le expreso mi amor, para solucionar el problema.	.642	.768	
225. Trato de llegar a un acuerdo.	.819	.911	
226. Analizo la situación para entenderla.	.802	.889	
227. Busco razones que le den sentido.	.694	.832	
228. Los trato de solucionar.	.767	.865	
229. Les resto importancia.	.474		.641
230. Busco reconciliarme.	.648	.773	
231. Hago como si nada pasara.	.536		.700
233. Lloro.	.511		.680
235. Me deprimó.	.485		.687
236. Los ignoro.	.564		.735
237. Discuto con él /ella.	.400		.479
238. Pienso en otras cosas.	.476		.669
239. Me enojo.	.492		.598

Fuente: Elaboración propia.

Método de extracción: máxima verosimilitud. Método de rotación: Oblimin con normalización Kaiser Meyer Olkin.

C) Estilos de enfrentamiento a los problemas en la familia

Para la dimensión de familia el análisis factorial con una medida Kaiser-Meyer-Olkin de .808, dando una matriz de dos factores que en conjunto explican 33.5% de la varianza. Los reactivos que resultaron eliminados con comunalidades iniciales de .187 y .267, de la sub-escala original fueron:

- 241. Duermo para no pensar en ellos.
- 246. Pido consejo a personas de mi confianza.
- 247. Actúo como si nada pasara.
- 255. Platico con alguien para encontrar la solución

Tabla 33. Estructura factorial de enfrentamiento a los problemas en la familia

Cuando tengo problemas con mi familia yo...	Comunalidades iniciales	Factores	
		1.Directo-revalorativo	2.Evasivo-emocional
242. Los analizo para solucionarlos.	.574	.701	
243. Trato de entender el problema.	.521	.691	
244. Expreso mi coraje.	.278		.519
245. Busco el sentido.	.488	.705	
248. Trato de aprender de los problemas.	.495	.663	
249. Procuro aclararlos.	.557	.777	
250. Veo lo bueno.	.400	.580	
251. Lloro.	.314		.564
252. Me entretengo en otras cosas.	.271		.438
253. Los trato de enfrentar.	.395	.600	
254. Me siento triste.	.410		.674
256. Prefiero salirme a la calle.	.268		.449
257. Me angustio.	.379		.599
258. Trato de resolverlos.	.444	.653	

Fuente: Elaboración propia.

Método de extracción: máxima verosimilitud. Método de rotación: Oblimin con normalización Kaiser.

D) Estilos de enfrentamiento a los problemas con los amigos

Para la dimensión de amigos el análisis factorial con una medida Kaiser-Meyer-Olkin de .812, dando una matriz de dos factores que en conjunto explican el 37.2% de la varianza.

Los reactivos eliminados de la sub-escala original fueron:

269. Escucho la opinión de otros sobre lo que voy hacer.

275. Pido a otros que me ayuden a pensar.

276. Discuto con ellos.

Tabla 34. Estructura factorial de enfrentamiento a los problemas con los amigos

Cuando tengo problemas con mi amigos yo...	Comunalidades iniciales	Factores	
		1.Directo-revalorativo	2.Evasivo-emocional
259. Platico con ellos.	.512	.662	
260. Me dedico a ver la televisión para olvidarme.	.389		.589
261. Me peleo.	.385		.535
262. Creo que me hacen madurar.	.398	.544	
263. Prefiero no hablar del asunto.	.328		.544
264. Al comprenderlos me supero.	.549	.723	
265. Me angustio.	.463		.531
266. Procuero aclarar la situación con ellos.	.491	.689	
267. Trato de resolverlos.	.453	.639	
268. Pienso en otras cosas.	.385		.624
270. Analizo los pros y los contras.	.489	.722	
271. Salgo a divertirme para no pensar en ellos.	.407		.576
272. Intento aprender de ellos.	.552	.736	
273. Me siento deprimido.	.465		.547
274. Me disculpo.	.462	.696	

Fuente: Elaboración propia.

Método de extracción: máxima verosimilitud. Método de rotación: Oblimin con normalización Kaiser Meyer Olkin.

E) Estilos de enfrentamiento a los problemas en el trabajo

Para la dimensión “trabajo” el análisis factorial con una medida Kaiser-Meyer-Olkin de .810, dando una matriz de dos factores que en conjunto explican 31.2% de la varianza. Los reactivos eliminados en esta sub-escala fueron (con comunalidades iniciales entre .15 y .35.

277. Pienso que a todo docente le puede pasar.

279. Lo platico con otros académicos para buscar la solución

286. Pido a otros académicos que me ayuden a analizar la situación.

291. Me preocupo.

294. Prefiero ni hablar de ellos.

Tabla 35. Estructura factorial de enfrentamiento a los problemas en el trabajo

Cuando tengo problemas con mi trabajo yo...	Comunalidades iniciales	Factores	
		1.Directo-revalorativo	2.Evasivo-emocional
278. Me siento triste por ser docente.	.270		.517
280. Le veo sus ventajas ser docente.	.380	.556	
281. No pienso en ellos.	.329		.521
282. Trato de divertirme, para olvidarme de ellos.	.355		.510
283. Me desespera mi situación como docente.	.356		.597
284. Me distraigo haciendo cosas en la casa.	.326		.588
285. Los trato de superar.	.353	.504	
287. No puedo dormir bien.	.279		.490
288. Estudio y/o me preparo como docente.	.527	.738	
289. Les busco el sentido a la docencia.	.450	.677	
290. Me esfuerzo por mejorar como docente.	.595	.800	
292. Aprendo de ellos.	.503	.741	
293. Considero diversas opciones de solución.	.328	.521	

Fuente: Elaboración propia.

Método de extracción: máxima verosimilitud. Método de rotación: Oblimin con normalización Kaiser Meyer Olkin.

En síntesis, a continuación se presentan los estadísticos descriptivos de la totalidad de los variables resultantes del análisis factorial, las cuales muestran consistencia conceptual con los referentes teóricos descritos en el capítulo anterior.

Tabla 36. Estadísticos descriptivos de los factores por constructo

Constructo	Factores	Reactivos	Media	Desviación estándar
Vida académica	Docencia en Posgrado	5	1.56	1.30
	Trabajo académico	10	4.03	.65
	Estrés personal y laboral	8	2.29	.67
Componente afectivo-emocional de BS	Emocional positiva	28	4.18	.76
	Emocional negativa	27	2.24	1.02
Componente cognitivo de BS	Auto-realización	33	4.67	.37
	Gobierno	4	2.41	1.13
Estilos de enfrentamiento a los problemas	Evasivo-emocional en salud	6	1.98	.89
	Directo-revalorativo en salud	6	4.29	.75
	Directo-revalorativo en pareja	7	4.35	1.05
	Evasivo-emocional en pareja	8	2.36	1.14
	Directo-revalorativo en familia	8	4.54	.72
	Evasivo-emocional en familiar	6	2.43	.97
	Directo-revalorativo con amigos	8	4.29	.86
	Evasivo-emocional en amigos	7	1.98	.89
	Directo-revalorativo en el trabajo	7	4.61	.64

Evasivo-emocional en el trabajo	6	2.06	.91
------------------------------------	---	------	-----

Fuente: Elaboración propia.

Se puede afirmar que las tres escalas utilizadas cumplen con los criterios de validez y confiabilidad, en tanto la estructura factorial resultante muestra claridad conceptual, así como una consistencia interna adecuada con un alfa de Cronbach entre .72 y .91, como se puede apreciar en la tabla 37.

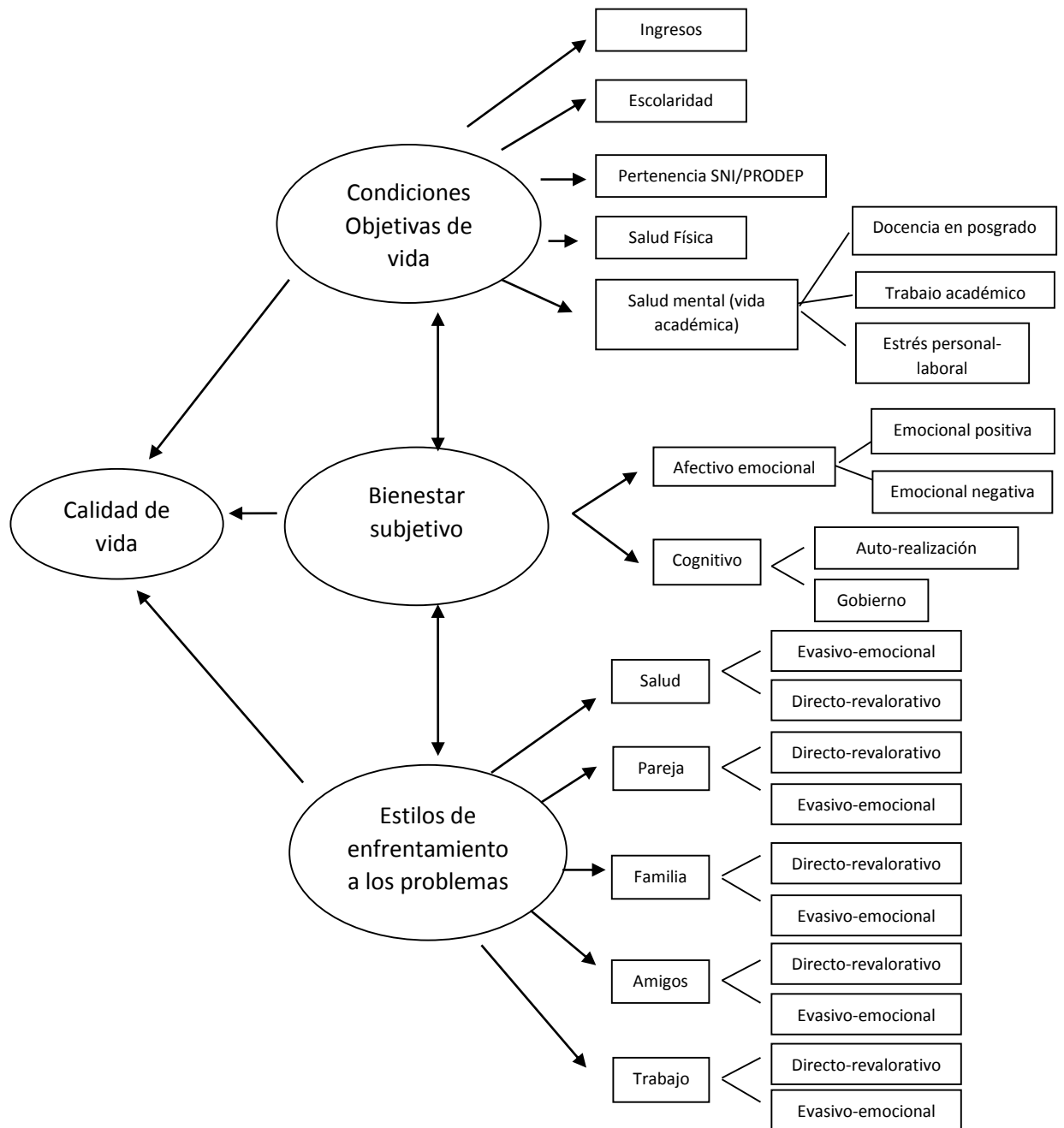
Tabla 37. Confiabilidad de las tres escalas utilizadas

Dimensión	Alfa de Cronbach	Número de reactivos
Vida académica (salud mental)	.725	23
Componente afectivo-emocional de Bienestar subjetivo	.911	55
Componente cognitivo de Bienestar subjetivo (satisfacción)	.897	35
Enfrentamiento a los problemas	.887	69

Fuente: Elaboración propia.

En suma, con base en los referentes teóricos y empíricos, así como en los resultados del análisis factorial, se diseñó el siguiente modelo de análisis que representa la base para los procedimientos estadísticos que más adelante se presentarán: correlaciones, pruebas de hipótesis y regresiones lineales. Con ello, se podrá visualizar la incidencia de unas variables en otras, probar el modelo conceptual propuesto en el capítulo 2 y establecer predicciones en la calidad de vida de los docentes.

Ilustración 4. Modelo analítico de las variables de calidad de vida



Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, se puede concluir que los instrumentos utilizados fueron adecuados para medir los constructos propuestos en el modelo conceptual de explicación de la CV. Particularmente, el usado para medir BS reúne las características para ser considerado objetivo, confiable y válido culturalmente (Anguas Plata y Reyes Lagunes, 1999; citadas por Arita, 2005). El BS en México, parecería que se encuentra constituido por dos elementos clave: la experiencia emocional y la evaluación afectivo-cognitiva, por lo que aporta evidencia empírica de que el modelo teórico de Diener (1984,1995, 1996) es válido para población mexicana (Arita, 2005).

5. RESULTADOS

En este capítulo se presentan primeramente los resultados de condiciones objetivas: ingreso, escolaridad, pertenencia al SNI o PRODEP, categoría laboral, productividad académica, así como salud. En esta última se especifican las enfermedades que los participantes reportaron padecer, las situaciones de estrés a las que han estado expuestos recientemente y los resultados de la escala de salud mental, que se denominó para esta investigación “vida académica”, en tanto fue adaptada al tipo de trabajo que los sujetos estudiados realizan.

Posteriormente, se describen los resultados del componente afectivo-emocional de BS, los niveles de satisfacción de los participantes; así como los estilos que adoptan para enfrentar los problemas en los ámbitos salud, pareja, familia, amigos y trabajo. Para evidenciar las relaciones entre los variables de cada constructo considerado en el modelo conceptual propuesto en el Capítulo 2, se exponen las correlaciones más significativas entre éstos. Para finalizar, se muestra a través de modelos de regresión lineal las variables que inciden en la explicación de la CV y que por lo tanto, predicen a la misma.

5.1. Condiciones Objetivas de Vida

Con las comparaciones de medias de las respuestas de los participantes, se evidenciaron diferencias significativas por edad, sexo, estado civil y disciplina académica de adscripción, tal y como se describe a continuación.

Los docentes de 42 años o menos fueron quienes más disfrutaban la docencia en posgrado, muestran más emociones positivas, pero también son éstos los que presentan mayor estrés personal-laboral. En cambio, quienes presentan más emociones negativas fueron los que tienen entre 43 a 51 años y los más satisfechos en con su familia, economía, trabajo académico y práctica religiosa, fueron los mayores de 56 años. Estos resultados podrían estar relacionados con la etapa que los participantes están viviendo a nivel personal y las condiciones que tengan, no sólo en términos laborales sino a nivel personal; es decir, su

estado civil, número y edad de los hijos, compromisos económicos y estado de salud, entre otros.

Tabla 38. Medias, desviación estándar y análisis de varianza por ANOVA según grupos de edad

		N	Media	Desviación estándar	F	P
Docencia en Posgrado	42 o menos	162	1.95	1.32	19.153	.000
	43-51	168	1.80	1.32		
	52-56	158	1.45	1.30		
	56 o más	149	.96	1.02		
	Total	637	1.56	1.30		
Estrés personal- laboral	42 o menos	162	2.48	.70	10.749	.000
	43-51	168	2.37	.68		
	52-56	158	2.19	.59		
	56 o más	149	2.10	.64		
	Total	637	2.29	.67		
Emocional- positiva	42 o menos	162	4.37	.51	5.821	.001
	43-51	168	4.14	.79		
	52-56	158	4.02	.88		
	56 o más	149	4.16	.79		
	Total	637	4.18	.76		
Emocional- negativa	42 o menos	162	2.28	1.02	2.804	.039
	43-51	168	2.39	1.07		
	52-56	158	2.07	.89		
	56 o más	149	2.22	1.07		
	Total	637	2.24	1.02		
Auto- realización	42 o menos	162	4.63	.37	3.414	.017
	43-51	168	4.64	.38		
	52-56	158	4.68	.42		
	56 o más	149	4.75	.31		
	Total	637	4.67	.37		

Grados de libertad (gl): entre grupos 3. Dentro de grupos 633.

Fuente: Elaboración propia.

Existe una asociación entre la edad y los ingresos que los docentes tienen, ya que resultó una correlación positiva de .20 significativa en el nivel 0.01. Quienes prefieren el trabajo académico son los que se encuentran en el segundo nivel de ingreso, por debajo de la media del mismo, que fue de \$20,777.18. En cambio, los que presentaron mayores niveles de estrés personal-laboral y tienen un estilo de enfrentamiento evasivo-emocional en el trabajo, fueron los académicos con un ingreso de \$20,621.01 a \$22,829.00.

Tabla 39. Medias, desviación estándar y análisis de varianza por niveles de ingreso, según grupos de edad

Grupos de edad	N	Media	Desviación estándar	F	P
42 o menos	162	2.03	1.09	11.170	.000
43-51	168	2.52	1.07		
52-56	158	2.51	1.13		
56 o más	149	2.72	1.10		
Total	637	2.44	1.12		

Fuente: Elaboración propia.

Al profundizar sobre las diferencias por estilos de enfrentamiento en función de los rangos de edad, se encontró que los docentes más jóvenes adoptan más el estilo evasivo-emocional en aspectos de salud y de su familia, así como el estilo directo-revalorativo al afrontar problemas con la pareja. Mientras que los docentes de mayor edad, asumen un estilo evasivo emocional en los problemas con la pareja y un estilo directo-revalorativo con sus problemas de salud.

Tabla 40. Medias, desviación estándar y análisis de varianza de una vía (ANOVA) por estilos de enfrentamiento a los problemas, según grupos de edad

Estilo de enfrentamiento a los problemas / Grupo de edad		Media	Desviación estándar	F	P
Evasivo-emocional en salud	42 o menos	2.15	.91	2.77	.041
	43-51	1.95	.85		
	52-56	1.92	.90		
	56 o más	1.89	.89		
	Total	1.98	.89		
Director-revalorativo en salud	42 o menos	4.22	.64	3.32	.020
	43-51	4.20	.81		
	52-56	4.34	.71		
	56 o más	4.43	.81		
	Total	4.29	.75		
Directo-revalorativo en pareja	42 o menos	4.60	.74	8.048	.000
	43-51	4.24	1.20		
	52-56	4.49	.91		
	56 o más	4.08	1.21		
	Total	4.35	1.05		
Evasivo-emocional en pareja	42 o menos	2.30	.93	3.468	.016
	43-51	2.29	1.15		
	52-56	2.24	1.00		
	56 o más	2.62	1.43		
	Total	2.36	1.14		
Evasivo-emocional en familia	42 o menos	2.70	1.06	6.240	.000
	43-51	2.41	.94		
	52-56	2.29	.90		
	56 o más	2.32	.93		
	Total	2.43	.97		

Grados de libertad (gl): entre grupos 3. Dentro de grupos 633.

Fuente: Elaboración propia.

Por sexo los resultados mostraron seis efectos principales, donde las puntuaciones de medias más altas, en su mayoría, fueron asignadas por las mujeres, excepto en el factor Gobierno; lo cual sugiere que las mujeres expresan más emociones, positivas y negativas,

pero también tienen mayores niveles de satisfacción en cuanto a sí mismas, su familia, trabajo y relaciones inter-personales.

Tabla 41. Medias, desviaciones estándar, análisis de varianza de una vía (ANOVA) por sexo

Variable	Sexo	M	DE	F	P
Trabajo académico	Hombre	3.98	.71	4.96	.026
	Mujer	4.11	.54		
Emocional positiva	Hombre	4.14	.84	23.52	.000
	Mujer	4.23	.62		
Emocional negativa	Hombre	2.13	.97	6.32	.012
	Mujer	2.41	1.07		
Auto-realización	Hombre	4.66	.42	17.72	.000
	Mujer	4.70	.29		
Gobierno	Hombre	2.54	1.18	15.83	.000
	Mujer	2.20	1.01		
Estilo de enfrentamiento directo-revalorativo en el trabajo	Hombre	4.57	.70	5.26	.022
	Mujer	4.67	.54		

Fuente: Elaboración propia.

Por estado civil, resultaron cuatro efectos principales en los que se aprecian las medias más altas en los docentes separados, excepto en la variable estilo de enfrentamiento directo-revalorativo en el trabajo, que se presentó en los docentes que viven en unión libre; lo cual podría sugerir que existe una relación entre estar sin pareja y el estrés o el estilo evasivo-emocional para enfrentar los problemas en el trabajo.

Tabla 42. Medias, desviaciones estándar, análisis de varianza de una vía (ANOVA) por estado *civil*

Variable	Estado civil	Media	Desviación estándar	F	P
Docencia en posgrado	soltero	1.42	1.28	2.63	.023
	casado	1.64	1.33		
	separado	1.74	1.06		
	divorciado	1.25	1.07		
	unión libre	1.65	1.51		
	viudo	.78	.90		
Estrés personal-laboral	soltero	2.33	.73	4.40	.001
	casado	2.29	.64		
	separado	2.91	.71		
	divorciado	2.22	.80		
	unión libre	2.09	.40		
	viudo	1.89	.58		
Estilo de enfrentamiento directo-revalorativo en el trabajo	soltero	4.54	.89	2.73	.019
	casado	4.63	.60		
	separado	4.08	.70		
	divorciado	4.67	.41		
	unión libre	4.85	.35		
	viudo	4.74	.42		
Estilo de enfrentamiento evasivo-emocional en el trabajo	soltero	2.23	.91	2.34	.040
	casado	2.04	.90		
	separado	2.50	.88		
	divorciado	1.77	.94		
	unión libre	2.22	.91		
	viudo	1.87	.85		

Fuente: Elaboración propia.

Grados de libertad (gl): entre grupos 5. Dentro de grupos 631.

En cuanto a las diferencias por disciplinas académicas a las que pertenecían las carreras de adscripción de los docentes, resultaron cinco efectos principales, en los que se muestra que en la variable docencia en posgrado resultaron puntuaciones bajas de medias, destacándose el área de Sociales y económicas por ser la más baja; así como los de Ingeniería e Industria, por ser los más altos. Esto podría estar asociado con la baja participación de los docentes en actividades de Posgrado como impartir clases, asesorar o dirigir tesis de este nivel de educación, cuyos docentes de las dos disciplinas mencionadas se encuentran en los extremos. Cabe destacar que los docentes de Medicina y salud,

seguidos por los de Sociales y Económicas, fueron lo que resultaron expuestos a mayor cantidad de situaciones de estrés, como se muestra en la tabla 44.

Tabla 43. Medias, desviaciones estándar y análisis de varianza de una vía (ANOVA) por disciplina académica de adscripción de los docentes

		Media	Desviación estándar	F	P
Docencia en posgrado	Física, Matemáticas, y Ciencias de la tierra	1.41	1.17	3.63	.002
	Biología y Química	1.64	1.29		
	Medicina y salud	1.75	1.40		
	Humanidades y Ciencias de la conducta	1.73	1.26		
	Sociales y económicas	1.24	1.19		
	Biotecnología y agropecuarios	1.39	1.17		
	Ingeniería e industria	1.77	1.37		
	Emocional positiva	Física, Matemáticas, y Ciencias de la tierra	3.85		
Biología y Química	4.44	.36			
Medicina y salud	4.24	.78			
Humanidades y Ciencias de la conducta	4.42	.50			
Sociales y económicas	4.11	.82			
Biotecnología y agropecuarios	4.20	.79			
Ingeniería e industria	4.16	.73			
Gobierno	Física, Matemáticas, y Ciencias de la tierra	2.91	1.22	2.80	.011
	Biología y Química	2.20	1.07		
	Medicina y salud	2.56	1.22		
	Humanidades y Ciencias de la conducta	2.13	1.06		
	Sociales y económicas	2.31	1.07		
	Biotecnología y agropecuarios	2.88	1.01		
	Ingeniería e industria	2.43	1.17		
	Estilos de enfrentamiento en salud, pareja, familia y amigos	Física, Matemáticas, y Ciencias de la tierra	2.93		
Biología y Química		3.42	.30		
Medicina y salud		3.44	.37		
Humanidades y Ciencias de la conducta		3.46	.36		
Sociales y económicas		3.43	.48		

Estilo directo-revalorativo en el trabajo	Biología y agropecuarios	3.35	.41	3.76	.001
	Ingeniería e industria	3.31	.43		
	Física, Matemáticas, y Ciencias de la tierra	4.01	1.31		
	Biología y Química	4.74	.43		
	Medicina y salud	4.75	.35		
	Humanidades y Ciencias de la conducta	4.75	.43		
	Sociales y económicas	4.64	.45		
	Biología y agropecuarios	4.51	.59		
	Ingeniería e industria	4.58	.76		

Fuente: Elaboración propia.

Grados de libertad (gl): entre grupos 6. Dentro de grupos 630.

Tabla 44. Medias, desviación estándar y análisis de varianza de una vía (ANOVA) por estrés, según disciplina académica

Disciplina académica	N	Media	Desviación estándar	F	P
Física, Matemáticas, y Ciencias de la tierra	17	1.11	1.45	4.467	.000
Biología y Química	29	1.00	1.03		
Medicina y salud	35	2.51	2.35		
Humanidades y Ciencias de la conducta	49	1.55	1.33		
Sociales y económicas	206	1.72	1.40		
Biología y agropecuarios	41	1.43	1.34		
Ingeniería e industria	260	1.47	1.24		
Total	637	1.58	1.41		

Grados de libertad (gl): entre grupos 6. Dentro de grupos 630.

Fuente: Elaboración propia.

5.1.1. Ingresos y Escolaridad

Del total de 637 docentes, la media de ingreso mensual resultó de \$20,777.18, con un 63.6% de un ingreso igual o inferior a la media y 36.4%, con superior a la misma. Destaca la UES por ser la IES con mayor proporción de docentes con ingresos superiores a la media.

Tabla 45. Frecuencia y porcentaje de docentes con ingresos inferiores o superiores a la media

IES	Igual o inferior a la media	Superior a la media	Total
UES	111 54.7%	92 45.3%	203 100.0%
ITSON	102 67.1%	50 32.9%	152 100.0%
UNISON	192 68.1%	90 31.9%	282 100.0%
Total	405 63.6%	232 36.4%	637 100.0%

Fuente: Elaboración propia.

El 94% de los participantes cuenta con estudios de Posgrado. Es de resaltar que las mayores proporciones de docentes con Doctorado y Postdoctorado se encuentran en la UNISON y en segundo lugar, en el ITSON, como se parecía en la tabla 41. Esto concuerda con un fenómeno generalizado en las IES de México, donde según Gil et al. (2009), la mayor parte de los académicos de tiempo completo cuentan con el grado de maestría o doctorado.

Tabla 46. Frecuencia y porcentaje de docentes según escolaridad por IES

IES	Licenciatura	Maestría	Doctorado	Postdoctorado	Total
UES	18 8.9%	128 63.1%	47 23.2%	10 4.9%	203 100.0%
ITSON	0 0.0%	80 52.6%	64 42.1%	8 5.3%	152 100.0%
UNISON	9 3.2%	114 40.4%	135 47.9%	24 8.5%	282 100.0%
Total	27 4.2%	322 50.5%	246 38.6%	42 6.6%	637 100.0%

Fuente: Elaboración propia.

5.1.2. Antigüedad y Categorías Laborales

64% de los docentes de la UES tiene una antigüedad de 15 años o menos, en comparación con 46% de los PTC del ITSON con esa misma antigüedad. En tanto que en la UNISON, 40% de su planta docente de tiempo completo tiene 26 años o más de antigüedad. Lo anterior es congruente con las edades de los docentes y con la antigüedad de estas tres IES en el contexto estatal.

Tabla 47. Frecuencia y porcentaje de docentes según antigüedad como PTC por IES

IES	5 o	6 a 10	11 a	16 a	21 a	26 a	31 o	Total
	menos		15	20	25	30	más	
UES	35	48	47	17	26	27	3	203
	17.2%	23.6%	23.2%	8.4%	12.8%	13.3%	1.5%	100.0%
ITSON	28	22	20	24	28	18	12	152
	18.4%	14.5%	13.2%	15.8%	18.4%	11.8%	7.9%	100.0%
UNISON	51	54	27	21	15	69	45	282
	18.1%	19.1%	9.6%	7.4%	5.3%	24.5%	16.0%	100.0%
Total	114	124	94	62	69	114	60	637
	17.9%	19.5%	14.8%	9.7%	10.8%	17.9%	9.4%	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las categorías de los profesores, éstas son: Adjunto, Auxiliar o Ayudante; Asociado; y Titular; en cada una de éstas con diferentes niveles. En la primera categoría se encuentran pocos casos, ya que sólo 26 docentes tienen este estatus laboral (10 en la UES, 4 en el ITSON y 12 en la UNISON).

La categoría de Asociado es la que predomina en la UES, como se puede apreciar en la tabla 48, ya que 65% de su muestra tiene esta condición laboral, destacando el nivel 3.

Tabla 48. Frecuencia y porcentaje de docentes con categoría de Asociado por IES

IES/nivel	1	2	3	4	No aplica	Total
UES	9	18	74	31	71	203
	4.4%	8.9%	36.5%	15.3%	35.0%	100.0%
ITSON	2	20	12	0	118	152
	1.3%	13.2%	7.9%	0.0%	77.6%	100.0%
UNISON	6	3	60	42	171	282
	2.1%	1.1%	21.3%	14.9%	60.6%	100.0%
Total	17	41	146	73	360	637
	2.7%	6.4%	22.9%	11.5%	56.5%	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

En la categoría más alta, la de Titular, destacan el ITSON y la UNISON, ya que 75% y 56% de sus PTC, respectivamente, cuentan con esta condición laboral.

Tabla 49. Frecuencia y porcentaje de docentes con categoría de Titular por IES

IES/nivel	1	2	3	4	no aplica	Total
UES	17	12	10	22	142	203
	8.4%	5.9%	4.9%	10.8%	70.0%	100.0%
ITSON	20	42	50	2	38	152
	13.2%	27.6%	32.9%	1.3%	25.0%	100.0%
UNISON	69	54	36	0	123	282
	24.5%	19.1%	12.8%	0.0%	43.6%	100.0%
Total	106	108	96	24	303	637
	16.6%	17.0%	15.1%	3.8%	47.6%	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

5.1.3. Productividad Académica y Pertenencia a Programas de Estímulos

En cuanto a productividad académica, uno de los indicadores institucionales es la publicación de productos académicos. En ese sentido, se puede visualizar en la tabla 41 que casi la mitad de los docentes no publicó artículo o capítulo alguno en el 2015; sin embargo, destaca 72% de docentes del ITSON que publicaron entre 1 y 3 productos académicos en revistas arbitradas o libros.

Tabla 50. Frecuencia y porcentaje de artículos o capítulo de libro publicados en el año anterior por IES

Cantidad de artículos o capítulos	UES	ITSON	UNISON	Total
0	131 64.5%	34 22.4%	105 37.2%	270 42.4%
1	40 19.7%	32 21.1%	69 24.5%	141 22.1%
2	18 8.9%	40 26.3%	51 18.1%	109 17.1%
3	9 4.4%	38 25.0%	36 12.8%	83 13.0%
4	2 1.0%	8 5.3%	18 6.4%	28 4.4%
5	1 0.5%	0 0.0%	0 0.0%	1 0.2%
6 o más	2 1.0%	0 0.0%	3 1.1%	5 0.8%
Total	203 100.0%	152 100.0%	282 100.0%	637 100.0%

Fuente: Elaboración propia.

Dos programas federales de estímulos y de reconocimiento a la labor docente en Educación Superior han sido el SNI y el PROMEP, en los que los docentes en Sonora se

han ido incorporando. Prueba de lo anterior son las proporciones de PTC que de las tres IES de la muestra se encuentran reconocidos por estos programas, destaca 52% de PTC que cuentan con el perfil deseable vigente de PRODEP, mientras que del reconocimiento del SNI sólo cuentan con éste 11.5% de docentes de la muestra, como se observa en la tabla 51.

Tabla 51. Frecuencia y porcentaje de PTC con reconocimiento del SNI o del PRODEP

Universidad	SNI	PRODEP
UES	16 7.9%	65 32.0%
ITSON	12 7.9%	120 78.9%
UNISON	45 16.0%	147 52.1%
Total	73 11.5%	332 52.1%

Fuente: Elaboración propia.

5.1.4. Salud Física y Mental

Para describir el estado de salud física se presentan a continuación las enfermedades que reportaron los docentes haber padecido en los últimos seis meses y también se ofrecen los resultados globales de situaciones de estrés a las que estuvieron expuestos en el mismo periodo, ya que se considera que estas situaciones pueden influir en su estado de salud.

a) Padecimiento de enfermedades

Las enfermedades que destacan por la cantidad de docentes que reportó padecer algunas de éstas son: padecimientos dorso-lumbares (34%), trastornos del sueño (33.4%), ansiedad (32%) e hipertensión arterial (25.3%). Esto coincide en buena medida con lo encontrado por Vázquez (1999; citada en Tamez y Pérez, 2009) que indica que los

docentes se enferman de trastornos mentales, insuficiencia vascular periférica o padecimientos dorso-lumbares, así como también de trastornos relacionados con la prolongación de la jornada laboral, la sobrecarga de trabajo y la adopción de posiciones incómodas (Martínez, Méndez, y Murata, 2011). Aun cuando las proporciones no son altas como las anteriores, cabe destacar que el 22.4% de los docentes reportó irritabilidad y el 22.9%, padecimiento de várices.

Particularmente los porcentajes de docentes enfermos de diabetes e hipertensión arterial son diferentes a los resultados que arroja la Encuesta Nacional en Salud y Nutrición 2012 (ENSANUT) en el estado de Sonora, en donde la población adulta mayores de 20 años, 17.3% reportó padecer diabetes y el 13.5%, hipertensión arterial (Secretaría de salud, 2017); que para el caso de los docentes estudiados fue de 14.8% y 25.3%, respectivamente, como se aprecia en la tabla 52. Por lo que en esta última enfermedad, el promedio de docentes es superior a la media en Sonora, lo cual podría estar relacionado con su edad.

Tabla 52. Frecuencia y porcentaje de enfermedades que han padecido los docentes en los últimos seis meses por IES y totales

Enfermedades	Universidad			Total
	UES	ITSON	UNISON	
Irritabilidad	51 25.1%	44 28.9%	48 17.0%	143 22.4%
Ansiedad	59 29.1%	64 42.1%	81 28.7%	204 32.0%
Depresión	33 16.3%	20 13.2%	30 10.6%	83 13.0%
Trastornos del sueño	68 33.5%	52 34.2%	93 33.0%	213 33.4%
Várices	42 20.7%	26 17.1%	78 27.7%	146 22.9%
Fatiga crónica	37 18.2%	32 21.1%	30 10.6%	99 15.5%
Padecimientos dorso-lumbares	64 31.5%	72 47.4%	81 28.7%	217 34.1%
Disfonía (pérdida del timbre normal de la voz)	41 20.2%	22 14.5%	24 8.5%	87 13.7%
Hipertensión arterial	48 23.6%	32 21.1%	81 28.7%	161 25.3%
Diabetes	20 9.9%	20 13.2%	54 19.1%	94 14.8%
Fibromialgia	18 8.9%	16 10.5%	27 9.6%	61 9.6%

Fuente: Elaboración propia.

Sobre las once enfermedades que se les preguntó, antes descritas, 26.1% reportó no padecerlas; 19.6%, una; 17.7%, dos; 11.6%, tres y el 25% restante, cuatro o más enfermedades, lo cual se aprecia en la tabla 53.

Tabla 53. Frecuencia y porcentaje de docentes por cantidad de enfermedades que han padecido en los seis meses anteriores

Cantidad de enfermedades que padecen	Frecuencia	Porcentaje
0	166	26.1
1	125	19.6
2	113	17.7
3	74	11.6
4	43	6.8
5	26	4.1
6	32	5.0
7	30	4.7
8	21	3.3
9	7	1.1
Total	637	100.0

Fuente: Elaboración propia.

Con base en los resultados antes descritos, se definió el nivel de salud de la siguiente manera:

Cantidad de enfermedades	Nivel de salud
0	Alto
1	Medio
2	Bajo
3 o más	Muy bajo

Se encontró que 26% se encuentra en un nivel alto de salud en tanto ninguna enfermedad reportó padecer, lo cual contrasta con el 36.6% de docentes que se ubican en la categoría de nivel de salud muy bajo por padecer 3 o más enfermedades.

Tabla 54. Frecuencia y porcentaje de docentes por nivel de salud

Nivel de salud	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	233	36.6
Bajo	113	17.7
Medio	125	19.6
Alto	166	26.1
Total	637	100.0

Fuente: Elaboración propia.

b) Exposición a situaciones de estrés

Entre ocho situaciones de estrés que se les ofrecieron como posibles respuestas, la población docente estudiada reportó principalmente: la muerte de algún familiar muy cercano, problemas o pérdidas económicas, la enfermedad de alguno de sus hijos o pareja, así como cambios organizacionales en su Institución; destacando esta última, con 42.4% de docentes que han estado en esta situación (ver tabla 55), lo cual podría explicarse al considerar que en el periodo del levantamiento de datos en dos de las tres IES tenían una administración nueva o estaban en proceso de selección del nuevo Rector.

Tabla 55. Cantidad y porcentaje de docentes expuestos a situaciones de estrés en los últimos seis meses por IES y totales

Situación de estrés	Universidad			Total
	UES	ITSON	UNISON	
La muerte de algún familiar muy cercano	50	40	63	153
	24.6%	26.3%	22.3%	24.0%
Enfermedad de alguno de sus hijos o pareja	64	52	72	188
	31.5%	34.2%	25.5%	29.5%
Divorcio	14	4	15	33
	6.9%	2.6%	5.3%	5.2%
Cambios organizacionales en su Institución	144	66	60	270
	70.9%	43.4%	21.3%	42.4%
Problemas o pérdidas económicas	60	32	69	161
	29.6%	21.1%	24.5%	25.3%
Robo	17	14	36	67
	8.4%	9.2%	12.8%	10.5%
Secuestro	1	4	9	14
	0.5%	2.6%	3.2%	2.2%
Ocupa algún puesto administrativo en su Institución	28	36	60	124
	13.8%	23.7%	21.3%	19.5%

Fuente: Elaboración propia.

Al realizar la sumatoria para analizar las proporciones de docentes expuestos a determinada cantidad de situaciones estresantes, se encontró que 24.2% de los docentes respondieron que no habían estado expuestos a situaciones de estrés, 30.9% a una, 22.4% a dos, 13% a tres y el restante 9.4%, a cuatro o más situaciones de estrés.

Tabla 56. Frecuencia y porcentaje de docentes expuestos a situaciones de estrés

Cantidad de situaciones de estrés	Frecuencia	Porcentaje
0	154	24.2
1	197	30.9
2	143	22.4
3	83	13.0
4	37	5.8
5	16	2.5
6	2	.3
7	2	.3
8	3	.5
Total	637	100.0

Fuente: Elaboración propia.

A partir de los resultados antes descritos, se definió el nivel de estrés de la siguiente manera:

Cantidad de situaciones de estrés a las que han estado expuestos en los últimos seis meses	Nivel de estrés
0	Nulo
1	Bajo
2	Medio
3 o más	Alto

Con base en esta categorización, se puede decir que el 22.4% de los docentes tienen un alto nivel de estrés, ya que ha estado expuesto a 3 o más situaciones de estrés en los últimos seis meses; mientras que 55% han estado expuestos a una o ninguna situación de este tipo, por lo que se ubicaron en un nivel bajo o nulo.

Tabla 57. Frecuencia y porcentaje de docentes según nivel de estrés

Nivel de estrés	Frecuencia	Porcentaje
Alto	143	22.4
Medio	143	22.4
Bajo	197	30.9
Nulo	154	24.2
Total	637	100.0

Fuente: Elaboración propia.

En las variables de vida académica se encontraron relaciones positivas significativas entre estrés personal-laboral con docencia en posgrado, así como negativas con el nivel de salud y trabajo académico.

Tabla 58. Asociación entre las variables de vida académica con niveles de salud y estrés

Variables	Nivel de salud	Nivel de estrés	Docencia en posgrado	Trabajo académico
Nivel de estrés	-.266**			
Docencia en Posgrado	-.055	.069		
Trabajo académico	.040	-.013	-.046	
Estrés personal-laboral	-.302**	.268**	.141**	-.099*

N: 637

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

Al analizar las variables de BS en relación a niveles de salud y estrés, se encontraron asociaciones positivas entre emocional positiva y auto-realización y con nivel de salud; emocional negativa con nivel de estrés; auto-realización con gobierno. También

relaciones negativas entre auto-realización con emocional negativa y con nivel de estrés, así como en emocional negativa con nivel de salud.

Tabla 59. Asociación entre las variables de BS con niveles de salud y estrés

	Emocional positiva	Emociona negativa	Auto- realización	Gobierno	Nivel de salud
Emocional negativa	-.308**				
Auto- realización	.374**	-.298**			
Gobierno	.093*	-.041	.229**		
Nivel de salud	.109**	-.405**	.175**	.187**	
Nivel de estrés	-.067	.304**	-.159**	-.178**	-.266**

N: 637

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

c) Salud mental

Como se describió en el apartado metodológico, los resultados de la aplicación del instrumento de salud mental, denominado vida académica para este estudio, se agrupó en tres variables: docencia en posgrado, trabajo académico y estrés personal-laboral. De éstas, la que mayor proporción de varianza aportó fue Trabajo académico, con 12.4% de un total de 30%. Destaca la media más baja en estrés personal-laboral, con 2.48, mientras que la más alta fue en trabajo académico, con 4.17. Esto puede estar relacionado con que la mayoría de los docentes estudiados se dedica más a actividades relacionadas con alumnos de licenciatura y menos a investigación y posgrado.

5.2. Vida académica, Bienestar subjetivo y Enfrentamiento a los Problemas en Relación a Condiciones Objetivas de Vida

a) Ingreso

En tanto se entiende que cuestionar acerca de los ingresos de las personas resulta complicado, a los docentes participantes se les solicitó la categoría y nivel laboral, con lo cual se definieron sus ingresos mensuales, a partir de la información de documentos oficiales de revisiones de condiciones laborales recientes de las tres IES participantes, sin considerar ingresos adicionales por pertenecer al SNI o cualquier otro programa de estímulos académicos de las propias IES. Con ello, se determinaron cuatro niveles de ingreso mensual, que se describen a continuación:

Tabla 60. Nivel por rango de ingreso mensual de los docentes participantes

Nivel de ingreso	Rango de ingreso en pesos mexicanos
1	00.00 - 18,042.00
2	18,042.01 – 20,621.00
3	20,621.01 – 22,829.00
4	Superior a 22,829.00

Fuente: Elaboración propia.

Por ingreso, resultaron tres efectos principales en trabajo académico, estrés personal-laboral y estilo de enfrentamiento evasivo-emocional en el trabajo, cuyas medias más altas se ubicaron en los docentes que tienen un ingreso entre \$18,042.01 y \$22.829.00.

Tabla 61. Medias, desviaciones estándar y análisis de varianza de una vía (ANOVA) por nivel de ingreso

Variable	Nivel de ingreso en pesos mexicanos		Desviación		
		Media	estándar	F	P
Trabajo académico	18,042.00 o menos	4.01	.63	3.10	.026
	18,042.01– 20,621.00	4.17	.40		
	20,621.01-22,829.00	4.00	.76		
	Más de 22,829.00	3.95	.72		
Estrés personal-laboral	18,042.00 o menos	2.36	.70	3.86	.009
	18,042.01– 20,621.00	2.14	.62		
	20,621.01-22,829.00	2.36	.68		
	Más de 22,829.00	2.30	.64		
Estilo de enfrentamiento evasivo-emocional en el trabajo	18,042.00 o menos	1.99	.79	4.04	.007
	18,042.01– 20,621.00	1.89	.88		
	20,621.01-22,829.00	2.20	.92		
	Más de 22,829.00	2.16	1.01		

Fuente: Elaboración propia.
Grados de libertad (gl): entre grupos 6. Dentro de grupos 633.

b) Escolaridad

Al comparar por nivel de escolaridad se presentaron tres efectos principales en docencia en posgrado, estrés personal-laboral y gobierno, con las medias más altas en los primeros dos en docentes con Doctorado y Postdoctorado, mientras que en la tercera variable, gobierno, fue en los de licenciatura. La media más baja en docencia en posgrado se presentó con los docentes con un nivel de escolaridad de licenciatura, lo cual es congruente con los lineamientos institucionales, ya que estos docentes no pueden participar en los

programas de posgrado, en tanto no tienen la habilitación requerida para ello. Así mismo destaca que las medias más altas de estrés personal-laboral se encontraron en los docentes con mayor nivel de escolaridad.

Tabla 62. Medias, desviaciones estándar y análisis de varianza de una vía (ANOVA) por nivel de escolaridad

Variable	Nivel de escolaridad	Media	Desviación estándar	F	P
Docencia en posgrado	Licenciatura	.47	.72	60.48	.000
	Maestría	1.05	1.09		
	Doctorado	2.24	1.23		
	Postdoctorado	2.11	1.28		
Estrés personal-laboral	Licenciatura	2.16	.65	4.85	.002
	Maestría	2.24	.67		
	Doctorado	2.32	.65		
	Postdoctorado	2.63	.71		
Gobierno	Licenciatura	2.58	.96	3.10	.026
	Maestría	2.45	1.15		
	Doctorado	2.41	1.15		
	Postdoctorado	1.91	.86		

Fuente: Elaboración propia.

Grados de libertad (gl): entre grupos 3. Dentro de grupos 633.

c) Pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores

Por pertenencia al SNI, sólo resultaron diferencias significativas en las variables estrés personal-laboral y emocional positiva. Las medias más altas para la primera fue en los docentes que si pertenecen a este sistema, mientras que las medias más altas de emocional positiva fue de quienes no pertenecen al mismo, lo cual podría significar que pertenecer al SNI los lleva a experimentar mayor estrés y menos expresión de emociones positivas.

Tabla 63. Medias, desviaciones estándar y análisis de varianza por pertenencia al SNI

Variable	Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNI)	Media	Desviación estándar	F	P
Estrés personal-laboral	si	2.52	.84	10.76	.001
	no	2.26	.64		
Emocional positiva	si	4.03	.88	10.14	.002
	no	4.20	.74		

Fuente: Elaboración propia.

d) Pertenencia al PRODEP

Por pertenencia al PRODEP, los efectos principales fueron docencia en posgrado, trabajo académico y auto-realización, cuyas medias más altas fueron de docentes que sí cuentan con el perfil deseable de este programa federal de estímulos docentes, lo cual refleja una congruencia entre el tipo de actividades que el docente realiza y el perfil que se requiere de un Profesor de tiempo completo de educación de nivel superior según las políticas desde las estructuras externas a las IES. Adicional a esto, el resultado sugiere que existe mayor nivel de satisfacción de sí mismo, con la familia, el trabajo y las relaciones interpersonales de los docentes que si tienen el perfil PRODEP que quienes no lo tienen.

Tabla 64. Medias, desviaciones estándar y análisis de varianza por perfil deseable PRODEP

Variable	Cuenta con perfil deseable (PRODEP)	Media	Desviación estándar	F	P
Docencia en posgrado	si	1.97	1.28	5.80	.016
	no	1.11	1.18		
Trabajo académico	si	4.12	.49	14.69	.000
	no	3.94	.77		
Auto-realización	si	4.71	.32	7.58	.006
	no	4.63	.43		

Fuente: Elaboración propia.

e) Nivel de salud

Por nivel de salud resultaron ocho efectos principales, en estrés personal-laboral; emocional positiva; emocional negativa; auto-realización; gobierno; enfrentamiento en salud, pareja, familia, amigos; y en estilos de enfrentamiento directo-revalorativo y evasivo-emocional en el trabajo. Particularmente en estrés personal-laboral y emocional negativa las medias más altas son de docentes con un nivel muy bajo de salud; mientras que en emocional positiva y auto-realización fueron de docentes con un nivel medio de salud. Con ello se puede inferir que el estado de salud influye en la experimentación de emociones, estrés o un mayor grado de satisfacción en la familia, trabajo, amigos y pareja. Al igual, que en los estilos de enfrentamiento en el trabajo, ya que los que tienen un estilo directo-revalorativo son quienes sólo padecen una enfermedad (nivel medio), mientras los más enfermos (3 o más enfermedades) son los que adoptan un estilo evasivo-emocional.

Tabla 65. Medias, desviaciones estándar y análisis de una vía (ANOVA) por nivel de salud

Variables	Nivel de salud	Media	Desviación estándar	F	P
Estrés personal-laboral	Muy bajo	2.58	.64	26.39	.000
	Bajo	2.18	.65		
	Medio	2.12	.50		
	Alto	2.09	.70		
Emocional-positiva	Muy bajo	4.05	.72	4.92	.002
	Bajo	4.16	.81		
	Medio	4.37	.60		
	Alto	4.21	.86		
Emocional negativa	Muy bajo	2.81	.98	47.95	.000
	Bajo	2.11	.95		
	Medio	1.90	.95		
	Alto	1.80	.78		
Auto-realización	Muy bajo	4.57	.40	9.30	.000
	Bajo	4.72	.33		
	Medio	4.74	.42		
	Alto	4.73	.30		
Gobierno	Muy bajo	2.25	1.00	9.94	.000
	Bajo	2.13	1.16		
	Medio	2.45	1.26		
	Alto	2.77	1.09		
Estilos de enfrentamiento en salud, pareja, familia y amigos	Muy bajo	3.48	.42	8.97	.000
	Bajo	3.36	.45		
	Medio	3.32	.41		
	Alto	3.25	.51		
Estilo de enfrentamiento directo-revalorativo en el trabajo	Muy bajo	4.62	.54		
	Bajo	4.53	.84		
	Medio	4.73	.44		
	Alto	4.56	.73		
Estilo de enfrentamiento evasivo-emocional en el trabajo	Muy bajo	2.23	.83	5.01	.002
	Bajo	1.94	1.00		
	Medio	1.90	.82		
	Alto	2.02	.97		

Fuente: Elaboración propia.

Grados de libertad (gl): entre grupos 3. Dentro de grupos 633.

f) Nivel de estrés

Por nivel de estrés resultaron seis efectos principales, en los que destaca que los docentes más estresados asignaron mayores puntuaciones en estrés personal-laboral, emocional negativa y enfrentamiento a los problemas; mientras que los menos estresados las asignaron en satisfacción (auto-realización y gobierno).

Tabla 66. Medias, desviaciones estándar y análisis de varianza de una vía (ANOVA) por nivel de estrés

Variable	Nivel de estrés	Media	Desviación estándar	F	P
Estrés personal-laboral	Alto	2.55	.57	20.81	.000
	Medio	2.41	.73		
	Bajo	2.25	.67		
	Nulo	1.99	.57		
Emocional negativa	Alto	2.69	.99	26.49	.000
	Medio	2.54	1.09		
	Bajo	2.02	.89		
	Nulo	1.84	.91		
Auto-realización	Alto	4.58	.38	5.65	.001
	Medio	4.68	.37		
	Bajo	4.67	.35		
	Nulo	4.76	.38		
Gobierno	Alto	2.18	1.04	6.14	.000
	Medio	2.33	1.12		
	Bajo	2.38	1.09		
	Nulo	2.72	1.22		
Estilos de enfrentamiento a los problemas en salud, pareja, familia y amigos	Alto	3.50	.36	7.88	.000
	Medio	3.41	.48		
	Bajo	3.33	.44		
	Nulo	3.25	.50		
Estilo de enfrentamiento evasivo-emocional en el trabajo	Alto	2.18	.93	6.96	.000
	Medio	2.29	1.06		
	Bajo	1.92	.75		
	Nulo	1.92	.85		

Fuente: Elaboración propia.

5.3. Asociación entre Variables de Vida académica, BS y Enfrentamiento a los Problemas

Entre las variables resultantes del análisis factorial del constructo de vida académica, se encontró una correlación positiva significativa entre docencia en posgrado y estrés personal-laboral, de .141**.

Tabla 67. Correlación entre las variables de vida académica

Variable	Docencia en posgrado	Trabajo académico
Trabajo académico	-.046	
Estrés personal-laboral	.141**	-.099*

Fuente: Elaboración propia.

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

En bienestar subjetivo, las correlaciones significativas positivas se ubicaron entre: emocional positiva y auto-realización (.374**) y en gobierno y auto-realización (.229**). En cambio, las negativas fueron entre emocional negativa con emocional positiva (-.308**) y con auto-realización (-.298**).

Tabla 68. Correlaciones entre las variables de Bienestar subjetivo

Variable	Emocional positiva	Emocional negativa	Auto-realización
Emocional negativa	-.308**		
Auto-realización	.374**	-.298**	
Gobierno	.093*	-.041	.229**

Fuente: Elaboración propia.

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

En enfrentamiento a los problemas, destacan la correlación alta entre los mismos estilos en familia y con amigos; así como el estilo directo-revalorativo con amigos y en el trabajo. En general los resultados sugieren que el docente adopta los mismos estilos de enfrentamiento a los problemas en los diferentes ámbitos, como se puede apreciar en la tabla 69.

Tabla 69. Correlaciones entre los estilos de enfrentamiento a los problemas en los cinco ámbitos

Estilos de enfrentamiento a los problemas	DIR_R		EVA_E		EVA_		DIR_	
	EVA_EMO	DIR_RE	EV	MO	DIR_RE	EVA_EM	DIR_RE	EMO REV
	salud	V salud	pareja	pareja	V familia	O familia	V amigos	s o
DIR_REV	-							
salud	.112*							
DIR_REV	-.026	.214**						
pareja								
EVA_EMO	.349*	.044	-.444**					
pareja								
DIR_REV	-	.451**	.367**	-.033				
familia	.099*							
EVA_EMO	.591*	-.036	-.067	.416**	-.059			
familia								
DIR_REV	.013	.380**	.276**	-.046	.659**	-.054		
amigos								
EVA_EMO	.503*	-.028	-.069	.421**	-.100*	.676**	-.182**	
amigos								
DIR_REV	-.019	.377**	.274**	-.003	.583**	.007	.644**	-.087*
trabajo								
EVA_EMO	.384*	-.020	-.010	.301**	-.057	.489**	-.070	.643**
trabajo								-.167**

Fuente: Elaboración propia.

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

DIR_REV: Estilo directo-revalorativo

EVA_EMO: Estilo evasivo-emocional

Las asociaciones positivas entre las variables de vida académica y BS, se encontraron entre afectos y emociones y estrés personal-laboral, con un valor de .242**; en trabajo académico y satisfacción, con .196**, así como en estrés personal-laboral y docencia en posgrado, con .141**.

Tabla 70. Correlaciones entre las variables de vida académica y BS

	Docencia en posgrado	Trabajo académico	Estrés personal-laboral	Afectos y emociones
Trabajo académico	-.046			
Estrés personal-laboral	.141**	-.099*		
Afectos y emociones	.062	-.137**	.242**	
Satisfacción	-.063	.196**	-.263**	.003

Fuente: Elaboración propia.

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Entre las asociaciones encontradas entre vida académica y enfrentamiento a los problemas destacan las correlaciones moderadas entre los estilos de enfrentamiento en los ámbitos salud, pareja familia y amigos con los dos estilos en el trabajo (.429 y .430); así como la asociación entre estrés personal-laboral con el estilo de enfrentamiento evasivo.-emocional en el trabajo, con un valor de .219.

Tabla 71. Correlaciones entre las variables de vida académica con estilos de enfrentamiento a los problemas

Variables			Estilos de	Estilo de	
	Docencia en posgrado	Trabajo académico	enfrentamiento a los problemas en salud, pareja, familia y amigos	enfrentamiento directo-revalorativo en el trabajo	
Trabajo académico	-.046				
Estrés personal-laboral	.141**	-.099*			
Enfrentamiento en salud, pareja, familia y amigos	.041	-.053	.142**		
Estilo de enfrentamiento directo-revalorativo en el trabajo	-.119**	.068	-.096*	.429**	
Estilo de enfrentamiento evasivo-emocional en el trabajo	.096*	-.183**	.219**	.430**	-.167**

Fuente: Elaboración propia.

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Al analizar el total de las variables de los tres constructos estudiados, destacan las correlaciones entre los estilos de enfrentamiento en salud, pareja, familia y amigos con los afectos y emociones (.523); así como con satisfacción (.238). Asimismo, las correlaciones medias entre los estilos de enfrentamiento en los diferentes ámbitos como se había mencionado anteriormente. De ello se infiere que el BS, tanto la parte emocional como la de satisfacción, está estrechamente relacionado con los estilos de enfrentamiento a los problemas que adoptan los docentes. En cambio, las variables de vida académica no resultaron relacionadas de manera significativa ni con BS ni con enfrentamiento.

Tabla 72. Correlaciones entre las variables de vida académica, bienestar subjetivo y enfrentamiento a los problemas

	Afectos y emociones	Satisfacción	Vida académica	Estilos de enfrentamiento en salud, pareja, familia y amigos	Estilo de enfrentamiento directo-revalorativo en el trabajo
Satisfacción	.003				
Vida académica	.077	-.052			
Estilos de enfrentamiento en salud, pareja, familia y amigos	.523**	.095*	.065		
Estilo de enfrentamiento directo-revalorativo en el trabajo	.185**	.238**	-.081*	.429**	
Estilo de enfrentamiento evasivo-emocional en el trabajo	.262**	-.116**	.058	.430**	-.167**

Fuente: Elaboración propia.

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Es necesario mencionar que al analizar el nivel de ingreso con todas las variables de la tabla anterior, no se encontraron correlaciones significativas.

5.4. El Papel de la Vida Académica, el Bienestar Subjetivo y los Estilos de Enfrentamiento a los Problemas en la Explicación de la CV

Para concluir los análisis, se buscó ver la capacidad predictiva de las diferentes variables de vida académica, BS y los estilos de enfrentamiento a los problemas en la calidad de vida. En un primer momento se verificó que no existieran problemas de colinealidad entre las variables y que el residual estuviera normalmente distribuido y no se correlacionara con las variables predictoras. Posteriormente se calcularon modelos de regresión lineal simple mediante el método de pasos sucesivos considerando como variable dependiente a la calidad de vida y como variables independientes a los factores resultantes de vida académica, BS y los estilos de enfrentamiento a los problemas.

Primeramente, se obtuvieron dos modelos, donde el segundo es el que mostró mejor ajuste con una R^2 de .101, donde la variable predictora es Docencia en posgrado, con una B de .123.

Tabla 73. Modelos de la influencia de la vida académica en la CV

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error	
				estándar de la estimación	Durbin-Watson
1	.293 ^a	.086	.084	2.33932	
2	.317 ^b	.101	.098	2.32210	1.256

a. Predictores: (Constante), EST_PER_LAB

b. Predictores: (Constante), EST_PER_LAB, DOC_POS

c. Variable dependiente: CV

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 74. Coeficientes de los modelos de influencia de la vida académica en la CV

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados			Estadísticas de colinealidad	
		B	Error estándar	Beta	t	Sig.	Tolerancia	VIF
1	(Constante)	17.034	.330		51.689	.000		
	Estrés personal-laboral	-1.063	.138	-.293	-7.723	.000	1.000	1.000
2	(Constante)	16.820	.334		50.395	.000		
	Estrés personal-laboral	-1.126	.138	-.310	-8.158	.000	.980	1.020
	Docencia en posgrado	.230	.071	.123	3.233	.001	.980	1.020

a. Variable dependiente: CV

Tabla 75. Variables excluidas de los modelos de influencia de la vida académica en la CV

Modelo		Variables excluidas ^a				Estadísticas de colinealidad		
		En beta	t	Sig.	Correlación parcial	Tolerancia	VIF	Tolerancia mínima
1	Docencia en posgrado	.123 ^b	3.233	.001	.127	.980	1.020	.980
	Trabajo académico	-.010 ^b	-.264	.791	-.011	.990	1.010	.990
2	Trabajo académico	-.006 ^c	-.160	.873	-.006	.989	1.011	.971

a. Variable dependiente: CV

b. Predictores en el modelo: (Constante), Estrés personal-laboral

c. Predictores en el modelo: (Constante), Estrés personal-laboral, docencia en posgrado.

Al analizar las variables de BS en relación a CV, se obtuvieron tres modelos, donde el tercero es el que mostró mejor ajuste con una R^2 de .225, donde las variables predictoras resultaron Auto-realización y Gobierno con una B de .217 y .109 respectivamente, como se muestra en la tabla 76.

Tabla 76. Modelos de la influencia del BS en la CV

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Durbin-Watson
1	.400 ^a	.160	.158	2.24277	
2	.462 ^b	.214	.211	2.17140	
3	.474 ^c	.225	.221	2.15756	1.271

a. Predictores: (Constante), Emocional negativa.

b. Predictores: (Constante), Emocional negativa, Auto-realización.

c. Predictores: (Constante), Emocional negativa, Auto-realización, Gobierno.

d. Variable dependiente: CV

Tabla 77. Coeficientes de los modelos de influencia del BS en la CV

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados			Estadísticas de colinealidad	
		B	Error estándar	Beta	t	Sig.	Tolerancia	VIF
1	(Constante)	16.739	.215		77.972	.000		
	Emocional negativa	-.955	.087	-.400	-10.988	.000	1.000	1.000
2	(Constante)	9.026	1.189		7.593	.000		
	Emocional negativa	-.782	.088	-.327	-8.872	.000	.911	1.097
	Auto-realización	1.566	.238	.243	6.590	.000	.911	1.097
3	(Constante)	9.260	1.184		7.823	.000		
	Emocional negativa	-.790	.088	-.331	-9.013	.000	.911	1.098
	Auto-realización	1.399	.242	.217	5.770	.000	.864	1.157
	Gobierno	.234	.077	.109	3.026	.003	.947	1.056

a. Variable dependiente: CV

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 78. Variables excluidas en los modelos de influencia del BS en la CV

Modelo		En beta	t	Sig.	Correlación parcial	Estadísticas de colinealidad		
						Tolerancia	VIF	Tolerancia mínima
1	Emocional positiva	.034 ^b	.897	.370	.036	.905	1.105	.905
	Auto- realización	.243 ^b	6.590	.000	.253	.911	1.097	.911
	Gobierno	.156 ^b	4.346	.000	.170	.998	1.002	.998
2	Emocional positiva	-.046 ^c	-1.179	.239	-.047	.818	1.223	.818
	Gobierno	.109 ^c	3.026	.003	.119	.947	1.056	.864
3	Emocional positiva	-.048 ^d	-1.233	.218	-.049	.818	1.223	.786

a. Variable dependiente: CV

b. Predictores: (Constante), Emocional negativa.

c. Predictores: (Constante), Emocional negativa, Auto-realización.

d. Predictores: (Constante), Emocional negativa, Auto-realización, Gobierno.

Del análisis de regresión lineal de las variables de enfrentamiento a los problemas en relación a CV, se obtuvieron cuatro modelos, donde el cuarto es el que mostró mejor ajuste con una R^2 de .154, donde las variables predictoras resultaron los estilos de enfrentamiento a los problemas directo-revalorativo en la familia y el evasivo-emocional en el trabajo, con unas B de .161 y .196 respectivamente. Esto habla de la importancia de la atención del docente en la solución de situaciones problemáticas de sus familias, pero también en el trabajo. Es de destacar, que en el primer ámbito el enfoque es hacia la acción y el segundo, hacia la emoción y la evitación.

Tabla 79. Modelo de la influencia de enfrentamiento a los problemas en la CV

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Durbin-Watson
1	.318 ^a	.101	.100	2.31951	
2	.361 ^b	.130	.127	2.28390	
3	.384 ^c	.147	.143	2.26309	
4	.392 ^d	.154	.149	2.25581	1.362

a. Predictores: (Constante), Evasivo-emocional en la familia.

b. Predictores: (Constante), Evasivo-emocional en la familia, Directo-revalorativo en la familia.

c. Predictores: (Constante), Evasivo-emocional en la familia, Directo-revalorativo en la familia, Evasivo-emocional en la salud.

d. Predictores: (Constante), Evasivo-emocional en la familia, Directo-revalorativo en la familia, Evasivo-emocional en la salud, Evasivo-emocional en el trabajo.

e. Variable dependiente: CV

Tabla 80. Coeficientes de los modelos de influencia del enfrentamiento a los problemas en la CV

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados			Estadísticas de colinealidad	
	B	Error estándar	Beta	t	Sig.	Tolerancia	VIF
1 (Constante)	16.536	.248		66.798	.000		
EVA_EMO_FAM	-.798	.094	-.318	-8.459	.000	1.000	1.000
2 (Constante)	13.885	.628		22.099	.000		
EVA_EMO_FAM	-.773	.093	-.308	-8.304	.000	.996	1.004
DIR_REV_FAM	.570	.125	.170	4.578	.000	.996	1.004
3 (Constante)	14.341	.636		22.563	.000		
EVA_EMO_FAM	-.533	.114	-.213	-4.675	.000	.651	1.536
DIR_REV_FAM	.535	.124	.159	4.322	.000	.990	1.010
EVA_EMO_SAL	-.443	.124	-.163	-3.565	.000	.647	1.545
4 (Constante)	14.095	.643		21.926	.000		
EVA_EMO_FAM	-.630	.121	-.251	-5.185	.000	.570	1.753
DIR_REV_FAM	.541	.123	.161	4.383	.000	.990	1.010
EVA_EMO_SAL	-.481	.125	-.177	-3.846	.000	.635	1.574
EVA_EMO_TRA	.256	.114	.096	2.257	.024	.746	1.340

a. Variable dependiente: CV

Fuente: Elaboración propia.

Con el fin de concluir con mayor precisión acerca del peso explicativo que tienen las diferentes variables estudiadas, se procedió a analizar las variables que en los análisis previos resultaron con un valor mayor de B . De ello, resultaron cuatro modelos, donde el que obtuvo mayor ajuste fue el cuarto, con una R^2 de .142, en el que las variables con mayor poder explicativo fueron: Auto-realización, ($B=.29$), Docencia en posgrado ($B=.10$), Gobierno ($B=.10$) y el estilo directo-revalorativo de enfrentamiento a los problemas en la familia ($B=.08$), como se puede apreciar en la tabla 81.

Tabla 81. Modelos explicativos de la CV

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Durbin-Watson
1	.341 ^a	.116	.115	2.30043	
2	.356 ^b	.127	.124	2.28795	
3	.369 ^c	.136	.132	2.27806	
4	.377 ^d	.142	.137	2.27114	1.282

a. Predictores: (Constante), Auto-realización.

b. Predictores: (Constante), Auto-realización, Docencia en Posgrado.

c. Predictores: (Constante), Auto-realización, Docencia en Posgrado, Gobierno.

d. Predictores: (Constante), Auto-realización, Docencia en Posgrado, Gobierno, Estilos Directo-revalorativo en la familia.

e. Variable dependiente: CV.

Tabla 82. Coeficientes de los modelos explicativos de la CV

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados			Estadísticas de colinealidad	
	B	Error estándar	Beta	t	Sig.	Tolerancia	VIF
1 (Constante)	4.331	1.128		3.841	.000		
Auto-realización	2.193	.240	.341	9.128	.000	1.000	1.000
2 (Constante)	3.792	1.138		3.333	.001		
Auto-realización	2.243	.240	.348	9.361	.000	.995	1.005
Docencia en Posgrado	.196	.070	.105	2.818	.005	.995	1.005
3 (Constante)	3.970	1.135		3.498	.001		
Auto-realización	2.099	.245	.326	8.561	.000	.942	1.062
Docencia en Posgrado	.192	.069	.103	2.772	.006	.994	1.006
Gobierno	.209	.082	.097	2.553	.011	.947	1.056
4 (Constante)	3.624	1.142		3.173	.002		
Auto-realización	1.873	.265	.291	7.063	.000	.801	1.249
Docencia en Posgrado	.194	.069	.104	2.803	.005	.994	1.006
Gobierno	.232	.082	.108	2.828	.005	.931	1.075
Directo-revalorativo en la familia	.296	.134	.088	2.205	.028	.848	1.180

a. Variable dependiente: CV

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 83. Variables excluidas de los modelos explicativos de la CV

Modelo	En beta	t	Sig.	Estadísticas de colinealidad			
				Correlación parcial	Tolerancia	VIF	Tolerancia mínima
1 Docencia en Posgrado	.105 ^b	2.818	.005	.111	.995	1.005	.995
Gobierno	.099 ^b	2.604	.009	.103	.947	1.055	.947
Directo-revalorativo en la familia	.072 ^b	1.792	.074	.071	.863	1.159	.863
Evasivo-emocional en el trabajo	-.054 ^b	-1.423	.155	-.056	.977	1.024	.977
2 Gobierno	.097 ^c	2.553	.011	.101	.947	1.056	.942
Directo-revalorativo en la familia	.073 ^c	1.840	.066	.073	.863	1.159	.859
Evasivo-emocional en el trabajo	-.063 ^c	-1.679	.094	-.067	.970	1.031	.970
3 Directo-revalorativo en la familia	.088 ^d	2.205	.028	.087	.848	1.180	.801
Evasivo-emocional en el trabajo	-.072 ^d	-1.920	.055	-.076	.962	1.039	.917
4 Evasivo-emocional en el trabajo	-.073 ^e	-1.954	.051	-.078	.962	1.039	.781

a. Variable dependiente: CV

b. Predictores en el modelo: (Constante), Auto-realización.

c. Predictores en el modelo: (Constante), Auto-realización, Docencia en Posgrado.

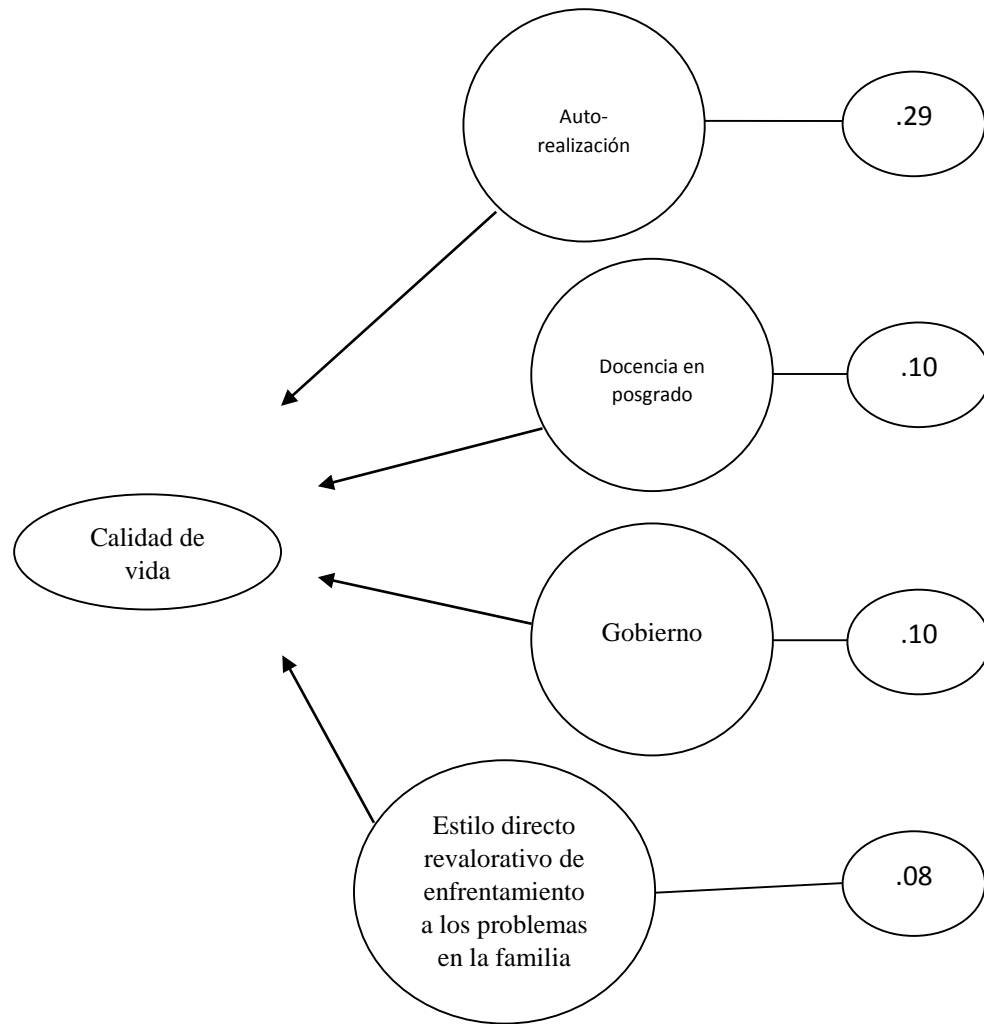
d. Predictores en el modelo: (Constante), Auto-realización, Docencia en Posgrado, Gobierno.

e. Predictores en el modelo: (Constante), Auto-realización, Docencia en Posgrado, Gobierno, Directo-revalorativo en la familia.

Fuente: Elaboración propia.

Con base en el cuarto modelo, contenido en la tabla 82, que considera a las variables con mayores niveles de Beta en las regresiones previas, resulta el siguiente esquema que ilustra las variables específicas de vida académica, BS y estilos de enfrentamiento a los problemas que contribuyen a la explicación de la CV.

Ilustración 5. Variables que contribuyen a la explicación de la calidad de vida



Fuente: Elaboración propia.

6. DISCUSIÓN

En el presente estudio, la mayor proporción de docentes es de varones, resultados que han presentado continuidad a lo largo del tiempo (Galaz y Gil, 2009). Por estado civil, los docentes separados son quienes más disfrutan la docencia en posgrado, pero también son quienes presentan mayor estrés personal-laboral y adoptan en mayor medida el estilo de enfrentamiento evasivo-emocional en el trabajo; en cambio, los que viven en unión libre adoptan más el estilo de enfrentamiento directo-revalorativo en el trabajo.

Los académicos que tienen mayores ingresos son los docentes de mayor edad, de 56 años o más y quienes prefieren el trabajo académico son los que se encuentran en el segundo nivel de ingreso, por debajo de la media del mismo, que fue de \$20,777.18. En cambio, los que presentan mayores niveles de estrés personal-laboral y tienen un estilo de enfrentamiento evasivo-emocional en el trabajo, son los académicos con un ingreso de 20,621.01 a 22,829.00. En ese sentido, se dice que el mejor predictor global de valoración de la vida es el ingreso (Diener y Tov, 2009), pero también cuando aumenta éste, mejora la satisfacción con la salud (Rojas y Elizondo-Lara, 2011).

La proporción de docentes con posgrado rebasa el 80% del total de la muestra, lo que coincide con lo encontrado por Galaz y Gil (2009); sin embargo, la mayoría no publica artículos o capítulos de libro, ya que el 64% no ha publicado alguno o sólo ha sido uno. Esto explica en alguna medida la baja proporción de docentes que pertenecen al SNI y los niveles que tienen dentro de ese sistema quienes tienen ese reconocimiento, ya que las publicaciones son un requisito fundamental en este sistema.

Una de las variables de las condiciones objetivas de vida es la escolaridad, la cual representa un recurso para tener una buena vida. En ese sentido, Veenhoven (2005) afirma que sí bien el acceso a recursos se ha tornado desigual, la tendencia se ha compensado, de alguna manera, por una mejora en la igualdad de capacidades personales. Los datos de encuestas y estudios longitudinales muestran que experimentan los mejores niveles de felicidad son los más exitosos en términos de ingresos, educación y participación política, antecedidos por quienes tienen relaciones estrechas y trabajo de voluntariado (Oishi, Diener, y Lucas, 2007).

Como parte esencial de la política pública en términos de mejorar el perfil docentes en Educación Superior, se invirtió en incrementar el nivel de habilitación de los mismos, sobre todo concentrándose en las universidades estatales (Gálaz y Gil, 2009; Ibarra, 2002; Acosta y Aguilar, 2013). Los resultados son consistentes con esto, lo que se refleja en las elevadas proporciones de PTC con Posgrado y con perfil deseable vigente (PRODEP), que son del 94% y 52%, respectivamente. Pero no se contempló que aun cuando los docentes lograran el nivel preferente (Doctorado), podrían elegir no participar en los programas de estímulos como el PRODEP o el SNI, lo cual se ve expresa en el bajo porcentaje de docentes del presente estudio que cuenta con este reconocimiento (11.5%). Lo anterior, concuerda con lo encontrado en la encuesta nacional RPAM: la presencia en México de dos sub comunidades de académicos con perfiles diferentes: un grupo mayoritario dedicado principalmente a las actividades de docencia, que participa poco en los programas de política pública y tiene menores ingresos que aquellos académicos que se dedican en mayor medida a la investigación que a la docencia y otro, grupo minoritario, que concentra a los doctores, dedicado en menor medida a la docencia, participa en los programas de política pública, tiene los ingresos más altos del conjunto total de tiempos completos y prefieren la investigación (Galaz y Gil, 2009). Con base en ello, se pensaría que las categorías más altas de los académicos están en función de un alto nivel de escolaridad, mayor productividad y pertenencia al SNI; sin embargo, en el estudio realizado en la Universidad Autónoma de Nuevo León, total de 651 profesores titulares, 65% no tuvieron una producción académica suficiente para poder aspirar ni siquiera al nivel más bajo del SNI, que es el de Candidato (Ramos, Sieglin y Zuñiga, 2013).

En los resultados de este estudio, los docentes que pertenecen al SNI presentan mayor nivel de estrés personal-laboral y experimentan menos emociones positivas. En ese sentido, se concuerda en que con la carga de trabajo actual se puede asociar a trastornos en la salud, lo que hace presuponer que si los criterios para alcanzar tanto becas como estímulos tienden a hacerse más estrictos, los trastornos podrían incrementarse o hacerse más graves (Martínez, Méndez y Murata, 2011). Y con ello, puede ser la salud el factor principal que modifica la mayor cantidad de rubros de la calidad de vida (Verdugo et al., 2008).

Contrariamente, los docentes que pertenecen al PRODEP disfrutaban más las actividades de docencia en Posgrado, el trabajo académico en general y están más satisfechos con su familia, las relaciones con amigos, su nivel económico, en su trabajo como académicos y su práctica religiosa.

En ese sentido, se reconoce que la salud y la educación de las personas son elementos clave para el desarrollo de las personas y su CV. De ahí lo vital que resulta la salud, además de la educación; en tanto la felicidad se enfoca en aspectos que valoramos, como la buena salud (Veenhoven, 2010).

Las enfermedades que destacan por la cantidad de docentes que reportó padecer algunas de éstas son: padecimientos dorso-lumbares (34%), trastornos del sueño (33.4%), ansiedad (32%) e hipertensión arterial (25.3%). Esto coincide en buena medida con lo encontrado por Vázquez (1999; citada en Tamez y Pérez, 2009), que indica que los docentes se enferman de trastornos mentales, insuficiencia vascular periférica o padecimientos dorso-lumbares; así como también de trastornos relacionados con la prolongación de la jornada laboral, la sobrecarga de trabajo y la adopción de posiciones incómodas (Martínez, et al., 2011).

Aun cuando las proporciones no son altas como las anteriores, cabe destacar que el 22.4% de los docentes reportó irritabilidad y el 22.9%, padecimiento de várices. Sobre las once enfermedades que se les preguntó, 26.1% reportó no padecerlas; 19.6%, una; 17.7%, dos; 11.6%, tres y el 25% restante, cuatro o más enfermedades.

En el marco de estos resultados de salud, en las variables de vida académica existen asociaciones positivas significativas entre estrés personal-laboral con docencia en posgrado, así como negativas entre el nivel de salud y trabajo académico. Esto sugiere que hay una relación entre el estrés que experimentan con los docentes y sus actividades de docencia en posgrado; así como que entre más se incrementa el trabajo académico, menor nivel de salud se presentará. Esto es congruente con el hallazgo de que en estrés personal-laboral las medias más altas se presentaron en docentes con mayor nivel de escolaridad, de doctorado o posdoctorado.

Los docentes de 42 años o menos son quienes más disfrutaban la docencia en posgrado; muestran más emociones positivas, pero también son éstos los que presentan mayor estrés personal-laboral, lo que concuerda en alguna medida con lo encontrado en Venezuela por

González (2008) con docentes de Institutos de Tecnología de Cabimas y Maracaibo, cuyos resultados indicaron que el distrés laboral (estrés malo) prevalece en una tercera parte de los entrevistados, debido a las demandas de trabajo excesivas (aunque no se especificó acerca de su edad).

Los docentes del área de Medicina y salud, seguidos por los de Sociales y Económicas, son quienes están expuestos a mayor cantidad de situaciones de estrés; y los que disfrutaban más la docencia en posgrado son los de Ingeniería e Industria. Sería conveniente profundizar en las dinámicas laborales de las divisiones, departamentos o programas educativos de esas áreas de conocimiento y de sus criterios de evaluación para participar en los programas de estímulos, con el fin de estar en posibilidades de asociar el estrés o la docencia en posgrado con otras variables de la CV.

Por otro lado, los resultados en vida académica sugieren que los docentes prefieren trabajar con estudiantes de Posgrado y con grupos más pequeños, que disfrutaban las actividades académicas en general y cuentan con apoyo en su contexto laboral, ya sea de sus autoridades o pares académicos. Esto, resulta consistente parcialmente con los resultados en la Universidad de Alicante, donde las actividades académicas que producen mayor satisfacción entre el profesorado son la docencia y la relación con los estudiantes (Herranz-Bellido et al., 2007).

Sin embargo, las respuestas de los docentes también indican que el trabajo académico es demandante y poco respetado, que hay tantos cambios en las políticas del quehacer académico que les confunde, que existen conflictos en el trabajo, hay preocupación por el trabajo académico aun cuando están en casa, que esto los aleja de la familia y deben trabajar aun cuando están enfermos. A este respecto Terán y Botero (2011) afirman que las actuales formas de organización del trabajo caracterizadas por estructuras organizacionales horizontales, trabajo individualizado y sectorizado, subcontratación y trabajo temporal, entre otras, y que generan dificultades para un adecuado equilibrio entre la actuación laboral y familiar del trabajador. En ese mismo tenor, Del Valle et al. (2009), concluyeron que existe dificultad para complementar la actividad laboral con la integración social y familiar.

En Bienestar subjetivo, la satisfacción no resulta significativa en función de la escolaridad en el presente estudio, lo cual contrasta con lo planteado por Veenhoven (1994) en el

sentido de que los países más educados son los más felices; así también De Santis y Villagra (2014) reportan que las personas que tienen mayor cantidad de años de educación formal, presentan mayor probabilidad de reportar altos niveles de bienestar subjetivo. Lo anterior es consistente con que un nivel educativo es un factor asociado a diferentes dimensiones de la salud relacionadas con el bienestar subjetivo y la salud mental (De la Cruz-Sanchez, Feu y Vizúete-Carrizosa, 2012). En ese sentido, es necesario considerar que no se sabe si los docentes del estudio eligieron un Posgrado para estudiar con el fin de avanzar en su formación o para incrementar sus ingresos, dependiendo de los requisitos que en su IES se establecían. El hecho de contar con mayores niveles de formación no garantiza que lo abordado durante su posgrado sea aplicable en su actividad cotidiana como docentes o bien, que le haya brindado las herramientas suficientes para diversificar sus actividades en el ejercicio de la profesión académica y por consecuencia, le sea satisfactorio.

Por área de conocimiento, se encontró que los docentes de Biología y Química son quienes expresan más emociones positivas; así como los de Física, matemáticas y Ciencias de la tierra, quienes tienen una mayor satisfacción con el gobierno. Si se parte de la afirmación de Veenhoven (1999), que mientras más individualizada es la nación, más disfrutan los ciudadanos sus vidas; mientras que en los países colectivistas, la persona es moldeada de acuerdo con las demandas de la sociedad; esto, extrapolado a los contextos académicos por disciplinas, se podría pensar que en las referidas áreas de conocimiento se favorece el trabajo más individualizado, aunque se tiene claro que a través del PRODEP se alienta la formación de cuerpos colegiados para las actividades docentes, en especial la investigación.

El hecho de que los académicos con mejor nivel de salud experimentan más emociones positivas, están más satisfechos las relaciones familiares y con amigos, su nivel económico, en su trabajo como académicos, su práctica religiosa y el gobierno, es consistente con lo encontrado por Rojas y Elizondo-Lara (2011) y el nivel predictivo de la salud para mejorar la satisfacción (Diener y Tov, 2009).

Así también en el contexto sonorenses, donde en la dimensión de satisfacción, las personas mostraron mayor inclinación por la familia, lo que representa que consideran las relaciones familiares, la comunicación, la franqueza y la toma de decisiones dentro de la

familia como elementos importantes para su satisfacción (Vera y Tanori, 2002); al igual que en otros entornos, que las relaciones con los hijos y con la pareja (Palomar, 2004, citada por Banda y Morales, 2012) y la satisfacción con la mayor parte de los ámbitos vitales referidos a relaciones afectivas, futuro y trabajo (Gómez et al., 2007).

Es importante destacar que el mayor porcentaje de la varianza explicada de la satisfacción en los docentes estudiados está en ámbitos que parecerían estar dentro del control del docente; en ese sentido, se sabe que muchos de los hallazgos sobre la variación individual en satisfacción con la vida se reducen a una diferencia en la capacidad de controlar el entorno de uno, posiblemente es más común en las modernas sociedades occidentales individualistas (Veenhoven, 1994). Los datos de encuestas y estudios longitudinales muestran que experimentan los niveles más altos de felicidad quienes son más exitosos en términos de relaciones estrechas y trabajo de voluntariado; pero que aquellos que experimentan niveles ligeramente inferiores de felicidad son los más exitosos en términos de ingresos, educación y participación política (Oishi, Diener y Lucas, 2007).

En términos de edad, quienes presentan más emociones negativas son los que tienen entre 43 a 51 años y los mayores de 56 años, quienes están más satisfechos con las relaciones familiares y con amigos, su nivel económico, su trabajo como académicos y su práctica religiosa; esto último coincide con lo encontrado por Palomar (2004, citada por Banda y Morales, 2012). Esto contrasta con los resultados obtenidos por Vera-Villarroel, et al. (2011) sobre que una mayor edad predice bajos niveles de felicidad. La satisfacción con la vida está relacionada de forma bastante consistente con la presencia y calidad de los lazos íntimos; por ejemplo, en las naciones occidentales, el matrimonio es más relevante que los contactos con amigos y parientes (Veenhoven, 1994).

En el caso de las mujeres, mostraron mayores niveles de satisfacción en la mayoría de los ámbitos, a diferencia de los hombres que su mayor satisfacción se mostró en aspectos relacionados con el gobierno. Particularmente el resultado en mujeres difiere del encontrado por Palomar et al (2004), en el que las mujeres tendieron a mostrarse más insatisfechas.

En las variables de BS, las correlaciones positivas con el estrés fueron con emocional negativa, mientras que resultaron negativas con satisfacción en todos los ámbitos y nivel de salud. Esto coincide con la afirmación de Rojas y Elizondo-Lara (2011) acerca de que

la presencia de enfermedad deteriora la satisfacción con la salud de las personas. En ese tenor, se sabe que la satisfacción con la vida tiende a ser mayor entre las personas que gozan de una buena salud física y que tienen mucha energía; los satisfechos también comparten las características de buena salud mental y resistencia psicológica (Veenhoven, 1994).

Los resultados de relación positiva entre BS y vida académica se encontraron entre: afectos y emociones y estrés personal-laboral, trabajo académico y satisfacción, así como en estrés personal-laboral y docencia en posgrado. Esto ilustra la importancia de las emociones con el estrés que experimentan los docentes a nivel personal y en el contexto laboral, de su satisfacción en los diferentes ámbitos de sus vidas con el trabajo académico y del posible estrés que experimentan los docentes que realizan actividades de docencia en posgrado particularmente, que es una variable que destaca en estos resultados. Sin embargo, es necesario considerar que el contexto laboral y sus exigencias pueden no ser la única fuente de estrés en los docentes, lo cual se muestra en los resultados, donde se detallan otras situaciones estresantes a las que estuvo expuesto el docente en un mismo periodo para todos.

En Sonora, los resultados obtenidos por Vera et al (2003) mostraron diferencias por grupo de edad, sexo, ocupación y escolaridad y se reafirma el papel que juega el bienestar subjetivo en la percepción de control y en los estilos de enfrentamiento que la persona manifiesta en las distintas situaciones o escenarios en los que participa.

En enfrentamiento a los problemas, los resultados de los docentes estudiados muestran principalmente dos estilos: directo-revalorativo y evasivo-emocional en los cinco ámbitos, destaca que salud fue el ámbito con la proporción más baja de varianza explicada (27.3%); mientras que el ámbito de pareja, fue el mayor (56.7%) del fenómeno estudiado.

Al profundizar sobre las diferencias por estilos de enfrentamiento en función de los rangos de edad, se encontró que los docentes más jóvenes adoptan más el estilo evasivo-emocional en aspectos de salud y de su familia, así como el estilo directo-revalorativo al afrontar problemas con la pareja. Mientras que los docentes de mayor edad, asumen un estilo evasivo emocional en los problemas con la pareja y un estilo directo-revalorativo con sus problemas de salud. Esto resultó congruente con lo encontrado por Góngora y Reyes (1999) con población yucateca, donde los factores que obtuvieron mayor

puntuación fueron los directos-revalorativos, seguidos de los emocionales-negativos y de los evasivos

Por disciplina académica, son los docentes de Medicina y salud, así como los de Humanidades y Ciencias de la conducta, quienes adoptan en mayor medida un estilo directo-revalorativo en el trabajo. Los docentes con el más bajo nivel de salud son quienes experimentan mayor estrés personal-laboral, emociones negativas y quienes adoptan estilos de enfrentamiento evasivo-emocional en el trabajo. Y al contrario, las personas con mejor nivel de salud, enfrentan los problemas en el trabajo con un estilo directo-revalorativo. De acuerdo con Veenhoven (1994), las correlaciones más importantes tienen que ver con la capacidad personal para afrontar los problemas de la vida.

Destaca la diferencia entre el nivel de salud y el estilo de enfrentamiento que se adopta, por lo que se puede vislumbrar que a mejor nivel de salud, mayores herramientas para afrontar los problemas se tienen; en tanto los resultados de este estudio muestran que los docentes con mejor nivel de salud los enfrentan con un estilo orientado a la solución y no a la evitación de los problemas.

En este contexto, es necesario profundizar en el hecho de la posible adaptación de los docentes en México y en otros lugares en torno a los requerimientos del contexto laboral, basados en la evaluación permanente y cómo esto ha impactado su salud y sus estrategias para enfrentar el estrés. Al respecto hay quienes sugieren los académicos y las académicas mexicanas no han podido adaptarse a sus exigencias, lo que inevitablemente lleva a experimentar estrés en diferentes grados (Urquidí y Rodríguez, 2010). En contraste, Terán y Botero (2011) concluyen que al explorar sobre las estrategias y prácticas de afrontamiento individual y colectivo de las demandas organizacionales, más del 60% de la población docente encuestada, se adapta en gran medida a las demandas de la organización; en otras palabras, se presenta una alta tendencia a aceptar las normas, los cambios y los ritmos de trabajo; lo cual coincide con López y Restrepo (2011), que afirman que los docentes se adaptan en gran medida a las demandas de la organización (en una Universidad Colombiana).

Esto habla de una situación donde las exigencias que derivan en beneficios monetarios personales aparecen como autoimpuestas y consentidas libremente (Acosta y Aguilar, 2013). En ese sentido, se puede decir que los individuos por lo general se adaptan a un

cierto grado de buenas y malas condiciones; donde los valores y objetivos de las personas parecen estar íntimamente ligados al BS, por lo que una hipótesis plausible es que el cambio es un componente objetivo inherente de adaptación (Diener, 2000).

En el análisis del total de las variables destacan las relaciones entre los estilos de enfrentamiento en salud, pareja, familia y amigos con los afectos y emociones, así como con la satisfacción. Es decir, existe una clara asociación entre BS y enfrentamiento a los problemas, lo cual es similar, parcialmente, con lo encontrado por Sanjuán y Ávila (2016), en el sentido de que sus resultados mostraron que motivación y afrontamiento tomados conjuntamente resultaron predictores significativos de las distintas dimensiones de bienestar analizadas en su estudio.

En el presente estudio, los análisis de regresión de las variables de cada constructo en relación a la calidad de vida muestran que todos los componentes aportan al menos una variable que contribuye a predecir la CV, como se muestra en la tabla 84.

Tabla 84. Análisis de regresión que muestran los componentes predictores de la CV

Componente	R2	Predictores	B	T	P
Vida académica	.10	Estrés personal-laboral	-.310	8.158	.000
		Docencia en posgrado	.123	3.233	.001
Bienestar subjetivo	.22	Emocional negativa	-.331	-9.013	.000
		Auto-realización	.217	5.770	.000
Enfrentamiento a los problemas	.15	Gobierno	.109	3.026	.003
		Estilo de enfrentamiento evasivo-emocional en la familia	-.251	-5.185	.000
		Estilo de enfrentamiento directo-revalorativo en la familia	.161	4.383	.000
		Estilo de enfrentamiento evasivo-emocional en la salud	-.177	3.846	.000
		Estilo de enfrentamiento evasivo-emocional en el trabajo	.096	2.257	.024

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la regresión que integra las variables de mayor peso en las regresiones previas, permite concluir que la variable con mayor peso predictivo es la satisfacción con las relaciones familiares y con amigos, su nivel económico, su trabajo como académicos y su práctica religiosa; aspectos que parecen estar dentro del control individual de los docentes. En menor medida, pero también intervienen las actividades inherentes a la docencia en posgrado, la satisfacción en aspectos relacionados con gobierno y el estilo directo-revalorativo de enfrentamiento a los problemas en la familia. En ese sentido, la

mejor medida sigue siendo qué tanto y qué tan feliz viven las personas (Veenhoven (2000); desde nuestro punto de vista, principalmente qué tan satisfecha está la persona en relación a cómo vive.

7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Los dispositivos que según Ibarra (2002), se instalaron en la universidad desde los noventa para un ordenamiento de las instituciones bajo la nueva lógica de la eficiencia económica y el impulso de la profesionalización académica y otro para la evaluación del desempeño, programas de formación y actualización académica, así como de remuneración a concurso, han tenido repercusiones positivas en tanto los docentes han ejercido la becas ofrecidas a través de CONACYT para mejorar su nivel de habilitación y se han profesionalizado las labores de docencia e investigación conforme lo marca el PRODEP; así lo sugieren las estadísticas oficiales y los resultados del presente estudio. Esto se ve reflejado de manera contundente en una de las tres IES participantes en el estudio (ITSON), donde el 100% de su profesorado de tiempo completo cuenta con Posgrado y es la que tiene mayor producción de artículos y capítulos de libros, así también dirige más tesis e imparte clases, tanto en licenciatura como en Posgrado. Es decir, en esta IES se ve con claridad la aplicación sistemática de la política federal para profesionalizar al personal docente y diversificar sus funciones.

Sin embargo, algunos autores plantean que se han generado impactos en los fines del quehacer académico, cada vez más enfocado a obtener mayores ingresos atendiendo de manera prioritaria la productividad solicitada (Comas y Rivera, 2011; Ibarra y Porter, 2007b; Varela, 2008). Se considera que no se han evaluado, suficientemente, por parte de las instancias nacionales de Educación Superior otras consecuencias en el desempeño de los profesores que podrían estar relacionadas con la implementación de los mecanismos antes descritos; es decir, no se ha medido el impacto de la dinámica que se empezó a gestar hace casi treinta años en términos de salud, ambiente laboral, calidad de vida y estrategias que despliegan los docentes para el cumplimiento de los indicadores de las IES.

Bajo este contexto, el objetivo general de este estudio fue explicar las relaciones entre las condiciones objetivas de vida, el BS y los estilos de enfrentamiento a los problemas en docentes de educación superior, a fin de establecer predicciones en la calidad de vida de los docentes. En general, los resultados muestran que tanto la vida académica, el bienestar subjetivo y el enfrentamiento a los problemas intervienen en la explicación de la calidad

de vida. De manera específica, influyen la docencia en posgrado, los estilos de enfrentamiento directo-revalorativo en la familia y el estilo evasivo emocional en el trabajo; pero principalmente la satisfacción en todos los ámbitos; es por ello que se concluye que el componente que predice en mayor medida la calidad de vida es la satisfacción; es decir, el componente cognitivo de BS.

El contraste del modelo conceptual propuesto a partir de la revisión teórica y empírica con los resultados de la regresión que integra las variables de mayor peso en las regresiones previas, permite concluir que la variable con mayor peso predictivo es la satisfacción con las relaciones familiares y con amigos, su nivel económico, su trabajo como académicos y su práctica religiosa; aspectos que parecen estar dentro de su control individual, de su entorno inmediato (Veenhoven, 1994). En menor medida, pero también intervienen las actividades inherentes a la docencia en posgrado, la satisfacción en aspectos relacionados con gobierno y el estilo directo-revalorativo de enfrentamiento a los problemas en la familia.

Se considera que la estructura analítica derivada de este estudio puede servir como base para el diseño de otras investigaciones en torno a la calidad de vida de las personas en contextos laborales y geográficos distintos. En ese sentido, las hipótesis que se podrían delinear podrían ser sobre la influencia de la satisfacción del sujeto en su CV, cómo los estilos de enfrentamiento a los problemas en los diferentes ámbitos predicen la satisfacción de los sujetos en su trabajo o en distintas áreas de sus vidas; o bien, la influencia de factores laborales en la satisfacción en el trabajo y con la vida en general.

En tanto se comprende que existen factores que están fuera del control de los docentes y probablemente sean inevitables, se sugiere incentivar el mejoramiento de los niveles de auto-eficacia y del uso de estrategias de afrontamiento adecuadas frente a las demandas del trabajo, lo que puede contribuir no sólo a reducir el estrés docente, sino a fomentar un mayor bienestar y satisfacción laboral entre los profesores (Gismero-González, et al., 2012).

Analizar el perfil de la planta docente en las IES, considerando su edad, situación de salud, estado civil, entre otras características, podrían proveer información para gestionar estratégicamente la productividad académica. Por ejemplo, el 40% de la planta docente de una de las tres IES analizadas (UNISON) tiene más de 56 años de edad, muchos de estos

académicos en edad de jubilarse; en relación a esto, se sabe que en personas mayores, existen asociaciones significativas entre vida satisfactoria, soporte social y autoeficacia, por lo que sería deseable que se trabajara de manera preventiva en ese sentido (Bagheri-Nesami et al, 2013).

A partir de los resultados, se considera conveniente mejorar las relaciones inter-personales entre compañeros de trabajo, no sólo sus pares académicos, sino con el resto del personal; en ese sentido los docentes pueden contribuir a la universidad para mejorar el actual entorno de trabajo a través de una actitud de apertura, la participación activa, las relaciones interpersonales positivas y el trabajo con convicción (Terán y Botero, 2011).

Revisar las condiciones de trabajo, con el fin de garantizar condiciones dignas de trabajo, cargas laborales adecuadas a la jornada, número apropiado de alumnos a ser atendidos, salarios justos para satisfacer las necesidades básicas y las ampliadas; con lo que se espera que no habría fricciones entre profesores sobrepasados y alumnos hacinados (Martínez y Preciado, 2009).

Involucrar a los docentes en proyectos de innovación que impacten el desarrollo del país, el diseño de políticas públicas para el mejoramiento de la calidad de vida de las personas en general y de su gremio en particular. Otra estrategia similar sería incrementar la participación de los docentes en actividades relacionadas con la docencia en posgrado, en tanto los resultados muestran que la mayoría tienen el nivel de habilitación requerido para ello.

En tanto se reconoce que uno de los hallazgos de este estudio acerca de la relación de vida académica y enfrentamiento a los problemas, es la asociación entre estrés personal-laboral con el estilo de enfrentamiento evasivo.-emocional en el trabajo, se considera conveniente promover el bienestar, fomentando que el personal tanto académico como administrativo persigan sus metas por motivación autónoma, empleen estrategias de afrontamiento basadas en la solución de los problemas, la reestructuración cognitiva positiva y el apoyo social y obvien el uso de estrategias de evitación (Sanjuán y Ávila, 2016). Es decir, que desarrollen competencias de resolución de problemas orientadas a la acción y menos a la emoción.

Para finalizar, se puede decir que las Instituciones de Educación Superior (IES) se han constituido en un factor necesario para el desarrollo de la sociedad del conocimiento, ya

que éste es considerado un punto clave en la sociedad debido a su impacto en la satisfacción de las necesidades sociales, así como en la generación de riqueza y empleos, necesarios para alcanzar el bienestar social, donde el conocimiento resulta fundamental en una población mundial creciente, cuyos recursos son cada vez más limitados, pues a partir de él pueden construirse propuestas innovadoras que satisfagan las necesidades de la población en un ambiente de equidad y justicia, las cuales deben cumplir con las exigencias de sustentabilidad, seguridad y salud, responsabilidad social y educación, entre otros temas (Barba y Lobato, 2012). En ese sentido, los procesos de educación superior en México, además de asumir el compromiso de ser pertinentes y de calidad, deberán convertirse en protagonistas de los cambios que requiere la sociedad mexicana para impulsar su desarrollo (Malacara et al., 2014).

La calidad y pertinencia han sido el soporte de muchas de las políticas públicas, por lo tanto se cree que en la medida que las autoridades conozcan y utilicen la información sobre las condiciones en las que viven los docentes, los estilos con los que resuelven los problemas y la relación que guardan éstos con su satisfacción en las diferentes áreas de sus vidas, se podría maximizar su calidad de vida e impactar su desempeño como académicos; y con ello, podrían asumir un rol más activo como agentes de cambio en su entorno inmediato desde lo social y ambiental, no sólo en términos de la formación de cuadros profesionales para el mercado laboral y contribución al crecimiento económico.

7.1. Recomendaciones

El presente estudio tiene algunas limitaciones que es preciso mencionar. Primeramente, los análisis estadísticos realizados no permiten establecer relaciones causales, por lo que el siguiente paso sería llevar a cabo ecuaciones estructurales, cuyos resultados podrían evidenciar las relaciones causales entre las distintas variables y probar el modelo conceptual propuesto. Por otro lado, está el diseño muestral, ya que al realizarse este estudio con una población homogénea, de docentes de tiempo completo de contratación indeterminada, no permite establecer diferencias en las variables de vida académica,

expresión de emociones, satisfacción y estilos de enfrentamiento en los diferentes ámbitos, con docentes que tienen una contratación determinada o por asignatura, quienes tienen condiciones de trabajo distintas, de mayor incertidumbre laboral y tal vez, mayor desgaste físico y emocional, así como menores ingresos. Por lo que una posible hipótesis en ese sentido sería que los docentes que no cuentan con seguridad laboral experimentan mayor estrés, expresión de más emociones negativas que positivas y con un estilo de enfrentamiento distinto por ámbito. También sería de utilidad contrastar estos resultados con los de docentes de tiempo completo de instituciones de educación superior de carácter privado, quienes cuentan con otras condiciones laborales.

A pesar de las limitaciones señaladas, el presente estudio aporta evidencia sobre los factores que tienen un mayor impacto en la calidad de vida de los docentes de educación pública superior, por lo que sería deseable que en materia de políticas públicas se considerara lo siguiente:

- La incorporación de mecanismos de seguimiento y evaluación para mejorar la competitividad de las IES no es el problema, sino la forma en que éstos se gestionan al interior de las mismas. Parecería que se pierde de vista la esencia de la Universidad y sólo se trabaja en función del cumplimiento de indicadores internos y externos, lo que impacta las dinámicas académicas y la atención a temas prioritarios alineados a la naturaleza de las IES.
- Participar en los diferentes programas de estímulos para los docentes implica invertir mucho tiempo en registrar información en sistemas, a veces poco amigables, que no están conectados entre sí. Esto trae como consecuencia que procedimientos y entrega de evidencias similares se piden en varias plataformas, lo que puede provocar cierto malestar en el docente y verse reflejado en sus relaciones con sus autoridades, pares académicos y alumnos, así como en su nivel de estrés y salud; y por ende, en su productividad académica.
- Aplicar las mismas reglas de medición parecería ser lo justo; sin embargo, se deben considerar que tanto las IES como los docentes tienen trayectorias y recursos diferentes, como se muestra en este estudio. En ese sentido, es necesario considerar que aunque haya metas comunes a nivel de Educación Superior, las estrategias por institución deberán de ser adaptadas al entorno mismo, ya que los recursos con los

que se cuenten, ya sean humanos, financieros, de infraestructura o culturales, son distintos. Una posible estrategia sería desarrollar programas de manejo del estrés en las organizaciones, con lo que se mejoraría la salud física y psicológica de los docentes en este caso, lo que redundaría en un mayor bienestar psicológico y productividad, y en una disminución de los riesgos y costos laborales; lo cual tendría impacto en la mejora de la calidad de la vida laboral del personal (Amutio, 2004). En términos de calidad de vida laboral, el objetivo debería ser compatibilizar los intereses de la organización con las necesidades de los trabajadores (Martínez y Ros, 2010).

- Particularmente con las trayectorias del docente, es necesario estar conscientes que no todos ellos tienen las competencias ni el interés por investigar y al involucrarlo en actividades relacionadas con esta función, aunado a otros elementos personales, puede detonar padecimientos como ansiedad, irritabilidad, entre otros, que contribuyen al desarrollo de enfermedades que ocasionan ausentismo laboral. En ese sentido, las proporciones de docentes que experimentan este tipo de padecimientos son altas, conforme a los resultados encontrados en este estudio y seguramente no contribuyen a que se cumplan las metas institucionales, como una consecuencia del desempeño satisfactorio de los docentes en todas sus funciones, sino de manera forzada en ocasiones.

La Universidad tiene varias ventajas para fungir como inductora del desarrollo de la región, en tanto funciones sustantivas le brindan ese privilegio: la docencia, la investigación y la extensión de la cultura. Si comparamos a la Universidad con otras empresas de carácter público o privado, ésta puede aportar en la generación del conocimiento, diseñar propuestas para solucionar problemáticas de tipo social, económica o ambiental, pero también puede actuar como un agente mediador en proyectos o iniciativas intersectoriales (Romero, 2014). La conjunción de universidades y centros de investigación, como es el caso de Silicon Valley, representa un buen ejemplo de lo que se puede llegar a lograr, ya que Silicon Valley inició su crecimiento con personal tecnológico y científico altamente calificado proveniente de la Universidad de Stanford (Saxenian, 1994).

En el contexto mexicano, en la región de Guadalajara, también se cuenta con una base sólida de Universidades y capacidades de investigación básica y desarrollo tecnológico en universidades como la Universidad de Guadalajara, la Universidad Autónoma de Guadalajara, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, el Tecnológico de Monterrey Campus Guadalajara, y centros de investigación locales como el Centro de Investigación y Asistencia Técnica del Estado de Jalisco (CIATEJ), un centro CONACyT, y el Centro de Investigaciones Biomédicas de Occidente (CIBO) perteneciente al IMSS (Nuño, 2012).

Indudablemente, el futuro de las universidades tendrá que rebasar por mucho la preparación de cuadros de profesionistas para las áreas que demanda el mercado laboral; deberá enfocarse a la sociedad del conocimiento y a vincularse de manera sistemática y estratégica con los diferentes sectores de la sociedad (Romero, 2014); con ello tendrá un papel más activo en el desarrollo de las regiones. Bajo este marco, se considera pertinente la perspectiva del desarrollo endógeno, ya que es desde adentro, desde la propia población de las Universidades, de donde deben surgir las iniciativas para su propio desarrollo y mediante qué estrategias fortalecerán su vínculo con la sociedad. En ello, los docentes deberán mantener un papel central para su desarrollo a nivel individual e institucional.

REFERENCIAS

- Acosta, I. L., y Aguilar, C. E. (2013). Trabajo académico y producción científica en la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). En M. E. Martínez, F. Piñero, S. Figueroa. B. U. Aires (Ed.), *El papel de la universidad en el desarrollo* (págs. 221-227). México. Recuperado de http://www.academia.edu/7355604/El_papel_de_la_universidad_en_el_desarrollo
- Allardt, E. (1996). Tener, amar, ser: una alternativa al modelo sueco de investigación sobre el bienestar. En M. C. Nussbaum, & A. (. Sen, *La calidad de vida* (págs. 126-134). México: Fondo de Cultura Económica.
- Amador, J. C. (2008). *La evaluación y el diseño de políticas educativas en México*. Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública.
- Amutio, A. (2004). Afrontamiento del estrés en las organizaciones: un programa de manejo a nivel individual/grupal. *Revista de Psicología del Trabajo*, 77-99.
- Arcos, J. L., Ramiro, F., Corrales, V. A., y Ramos, M. E. (2013). Desempeño del personal docente y asignación de estímulos económicos en las Universidades Públicas Estatales (UPE) EN México. 6.
- Arita, B. Y. (2005). La capacidad y el bienestar subjetivo como dimensiones de estudio de la calidad de vida. *Revista Colombiana de Psicología*(14), 73-79. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3246026>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (jul - sept de 1995). Informe General sobre el Programa Nacional de Superación del Personal Académico (SUPERA). *Revista de Educación Superior*, 24. Recuperado de <http://publicaciones.anui.es/revista/95/3/2/es/informe-general-sobre-el-programa-nacional-de-superacion-del-personal>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2015). *Anuario Estadístico de Educación Superior*. ANUIES. Recuperado el 14 de abril de 2015, de <http://www.anui.es/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Bagheri-Nesami, M., Sohrabi, M., Ebrahimi, M., Heidari-Fard, J., Yanj, J., & Golchinmehr, S. (2013). The relationship between life satisfaction with social support and self-efficacy in community-dwelling elderly in Sari, Ira, 2012. *J Mazand Univ Med Sci* , 2-7.
- Banda C., A. L., y Morales Z., M. A. (enero-junio de 2012). Calida de vida subjetiva en estudiantes universitarios. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 17(1), 29-43. Recuperado de <http://docplayer.es/13712826-Calidad-de-vida-subjetiva-en-estudiantes-universitarios-subjective-quality-of-life-in-university-students.html>

- Barba, A. (2012). La calidad en las Instituciones de Educación Superior en México: ¿De lo privado a lo público? En A. Barba, & O. Lobato, *Las instituciones de Educación Superior desde la perspectiva del análisis organizacional* (págs. 135-150). México, D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Barba, A., y Lobato, O. (2012). *Las instituciones de Educación Superior desde la perspectiva del análisis organizacional*. México, D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Barreat, Y. (2011). Predictores de calidad de vida en distintas culturas: una aplicación de la teoría de individualismo-colectivismo. (U. Metropolitana, Ed.) *ANALES*, 11(1), 53-69.
- Bijarro, F. (1 de junio de 2016). *Eumed.net*. Obtenido de <http://www.eumed.net/libros-gratis/2007c/306/#indice>
- Boisier, S. (1995). En busca del esquivo desarrollo regional: entre la caja negra y el proyecto político. Serie Ensayos. Dirección de políticas y planificación regionales. *Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social*.
- Botero, C. (2012). Riesgo psicosocial intralaboral y "burnout" en docentes universitarios de algunos países latinoamericanos. *Cuadernos de administración*, 117-132.
- Carver, C. S., y Scheier, M. F. (2014). *Teorías de la personalidad*. México: Pearson.
- Casado C., F. (s.f.). Modelo de enfrentamiento de Lazarus como heurístico de las intervenciones psicoterapéuticas. *Servicio Andaluz de Salud*.
- Cazés, D., Ibarra, E., y Porter, L. (2009). Introducción. En D. Cazés, E. Ibarra, & L. Porter, *Las Universidades Públicas Mexicanas en el año 2030: examinando presentes, imaginando futuros* (págs. 1-22). México.
- Cazés, D., Ibarra, E., y Porter, L. (2010). *Las Universidades Públicas Mexicanas en el año 2030: examinando presentes, imaginando futuros*. México: CEIICH-UNAM; UAM-C.
- Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora. (2011). *Resultados y Avances Institucionales. Periodo 2004-2010*. Hermosillo, Sonora.: CESUES.
- Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora. (2015). *Modelo Educativo del Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora ENFACE*. Hermosillo, Sonora.
- Comas, O., y Rivera, A. (julio de 2011). Los estímulos económicos y la evaluación del desempeño docente en las instituciones universitarias. *Praxis Investigativa ReDIE. Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos A.C.*, 3(5), 15-26.

- CONACYT. (12 de noviembre de 2017). Obtenido de <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/sistema-nacional-de-investigadores/otros/reglamentos-antteriores/841-reglamento-sni-reformado-el-26-de-julio-2016/file>
- Congreso del Estado Libre y Soberano de Sonora. (1983). *Ley que crea el Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora*. Documento impreso , Hermosillo, Sonora.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2017). *Sistema de consultas*. Recuperado el 7 de mayo de 2017, de <http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/ayuda.php>
- Cummins, R., y Cahill, J. (2000). Avances en la comprensión de la calidad de vida subjetiva. *Intervención Psicosocial*, 9(2), 185-198.
- De la Cruz-Sanchez, E., Feu, S., y Vizuete-Carrizosa, M. (2012). El nivel educativo como factor asociado al bienestar subjetivo y la salud mental en la población española.
- De Santis, M., y Villagra, I. (2014). Condiciones económicas y capital social como determinantes de la salud y el bienestar subjetivo. El caso de Argentina durante 1995 y 2006. *Cuadernos de Economía*, Vol. XXXIII, núm. 63, 543-567. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2821/282131704010.pdf> p. 565
- De Vries, W. (enero - marzo de 1996). Políticas públicas y funcionarios modernos. (I. d. Educación, Ed.) *Perfiles educativos*, 1-14. Recuperado de http://www.academia.edu/31754745/Pol%C3%ADticas_p%C3%BAblicas_y_funcionarios_modernos
- De Vries, W., e Ibarra, E. (julio - septiembre de 2004). La gestión de la Universidad. Interrogantes y problemas en busca de respuestas. *RMIE*, 9(22), 575-584. Recuperado de http://www.academia.edu/27732929/PRESENTACI%C3%93N_La_gesti%C3%B3n_de_la_universidad._Interrogantes_y_problemas_en_busca_de_respuestas
- Del Valle, M., Pereyra, A., Ola, E., Dávalos, V., y Aciar, B. (2009). Calidad de vida universitaria. Salud, estado nutricional, hábitos alimentarios y actividad física. *Visión de Enfermería Actualizada*, 6-11.
- Delgado, P., y Salcedo, T. (2008). Aspectos conceptuales sobre los indicadores de calidad de vida. (C. d. Opinión, Ed.) *Revista Electrónica "La Sociología en sus escenarios"*(17), 1-32. Obtenido de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/view/6803/6233>
- DGESU. (2014). *Evaluación de los programas sociales apoyados con subsidios y transferencias*. México: SEP-SES-DGESU. Recuperado el 20 de abril de 2014

- Diener, E. (1994). Assessing Subjective Well-Being: Progress and Opportunities. *Social Indicators Research* , 103-157.
- Diener, E. (1996). Traits can be powerful, but are not enough: lessons from subjective well-being. *Journal of Research in Personality*, 389-399.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 34-43.
- Diener, E. (2006). Guidelines for national indicators of subjective well-being and ill-being. *Journal of Happiness Studies*, 397-404.
- Diener, E., y Lucas, R. (2000). Explaining differences in societal levels of happiness: relative standards, need fulfillment, culture, and evaluation theory. *Journal of Happiness Studies*, 41-78.
- Diener, E., y Tov, W. (2009). Well-being on planet earth. *Psychological Topics*, 213-219.
- Dirección General Educación Superior Universitaria. (27 de noviembre de 2017). *Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP)*. Obtenido de <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/PRODEP.htm>
- Diener, E. (2009 Vol, 2). Well-Being on Planet Earth. *Psychological Topics*, 213-219.
- El Colegio de la Frontera Norte; Secretaría de Desarrollo Social. (2006). *Encuestas en ciudades mexicanas sobre Calidad de Vida, Competitividad y Violencia Social 2005-2006*.
- Espinoza, y Lara. (2011). Análisis de la cultura organizacional, el liderazgo y el desempeño en un sistema de universidades de calidad, situadas en un estado con un importante rezago educativo en México .
- Estévez, E., y Martínez, J. M. (20 de abril de 2011). El peso de la docencia y la investigación desde la visión de los académicos de una universidad pública mexicana. El caso de la Universidad de Sonora. (A. S. University, Ed.) *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 19(12), 1-30. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/169480575/Estevez-Nenninger-E-y-Martinez-Garcia-J-M-2011-El-peso-de-la-docencia-y-la-investigacion-desde-la-vision-de-los-academicos-de-una-universidad-p>
- Felipe, E., y León, B. (2010). Estrategias de afrontamiento del estrés y de conducta interpersonal. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy* , 245-257.
- Fernández. (2012). Ingresos de los docentes de educación superior. 7. Recuperado de <http://www.umsa.edu.ar/wp-content/uploads/2015/08/FERN%C3%81NDEZ-LAMARRA-1.pdf>

- Fernández, M., y Clavería, M. (2005). Profesorado universitario: estrés laboral. Factor de riesgo de salud. *Enfermería Global*.
- Fernández-López, J. A., Fernández-Fidalgo, M., y Cieza, A. (marzo - abril de 2010). Los conceptos de calidad de vida, salud y bienestar analizados desde la perspectiva de la clasificación internacional del funcionamiento (CIF). *Rev Esp Salud Pública*, 84(2), 169-184. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/resp/v84n2/especial4.pdf>
- Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46 (4) 839-852.
- Folkman, S., y Lazarus, R. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, Vol. 21, No 3., 219-239.
- Folkman, S., y Lazarus, R. (1985). If it changes it must be a process: study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 150.
- Folkman, S., Lazarus, R., Dunkel, C., y DeLongis, A. G. (1986). Dynamics of a stressful encounter: cognitive appraisal coping and encounter. *Journal of Personality and Social Psychology*, 992.
- Galaz, J., y Gil, M. (2009). La profesión académica en México: un oficio en proceso de reconfiguración . *Revista Electrónica de Investigación Educativa*.
- Garrido, J., Blanch, J., Uribe-Rodríguez, Ana, y Pedrozo, M. (2011). El capitalismo organizacional como factor de riesgo psicosocial: efectos psicológicos colaterales de las nuevas condiciones de trabajo en hospitales y universidades de naturaleza pública. Resultados Santander, Colombia. *Psicología desde el Caribe*, 166-196. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/1539/5398>
- Georgellis, Y., Tsitsianis, N., y Ping Yin, Y. (2009). Personal values as mitigating factors in the link between income and life satisfaction: evidence from the european social survey. *Journal of Economic Psychology* , 42-51.
- Gil, J., García, E., y Santos, C. (2009). Miradas retrospectivas de los egresados sobre la educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 371-393.
- Gil, M. (1994). *Los rasgos de la diversidad: un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: UAM-A.
- Gil, M. (21 de Octubre-Diciembre de 2006). Réplica a un siglo buscando doctores... ¡y ya los encontramos! . *Revista de la Educación Superior*, 129-140. Recuperado el 05 de Junio de 2016, de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60414007>> ISSN 0185-2760

- Gil, M. (2012). La educación superior en México entre 1990 y 2010. Una conjetura para comprender su transformación.
- Gismero-González, M., Bermejo, L., Prieto, M., Cagigal, V., García Mina, A., y Hernández, V. (2012). Estrategias de Afrontamiento Cognitivo, Auto-eficacia y variables laborales. Orientaciones para prevenir el Estrés Docente. *Acción Psicológica*, 9(2), 87-96. doi:<http://dx.doi.org/10.5944/ap.9.2.4107> Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/accionpsicologica/article/view/4107/5816>
- Gobierno de Chile. (2002). *Calidad de vida en el trabajo: Percepciones de los trabajadores*. Departamento de Estudios. Santiago: Dirección del Trabajo. Departamento de estudios.
- Gómez, V., Villegas, C. B., y Cruz, J. (2007). Factores predictores de bienestar subjetivo en una muestra colombiana.
- Gómez-Vela, M., y Sabeh, E. (30 de noviembre de 2017). *Calidad de vida. Evolución del concepto y su influencia en la investigación y la práctica*. Obtenido de Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Universidad de Salamanca, Facultad de Psicología: <https://campus.usal.es/~inico/investigacion/invesinico/calidad.htm>
- Góngora, E. (Febrero de 1998). El enfrentamiento a los problemas y el papel del control: una visión etnopsicológica en un ecosistema con tradición. (*Tesis para obtener el grado de Doctor*). México, D.F., México.
- Góngora, E., y Reyes, I. (1999). La Estructura de los Estilos de Enfrentamiento: Rasgo y Estado en un Ecosistema Tradicional Mexicano. *Revista Sonorense de Psicología*, 13(2), 3-14.
- González, N. (2008). Prevalencia del estrés en la satisfacción laboral de los docentes universitarios. *Revista electrónica de humanidades, educación y comunicación social*(4), 68-89.
- González, N. (2010). Prevalencia del estrés en la satisfacción laboral de los docentes universitarios. *REDHECS* , 68-89.
- González, P., Peiró, J., y Bravo, M. (1996). Calidad de vida laboral. *Tratado de Psicología del Trabajo*, 161-186.
- González, S., Brunner, J., y Salmi, J. (2013). Comparación Internacional de Remuneraciones Académicas: un estudio Exploratorio. *Calidad en la Educación*, 22-42. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/caledu/n39/art02.pdf>
- Grediaga, R., Hamui, M., y Macías, L. (2012). Capítulo 2. Perspectiva teórica y estrategia metodológica del estudio. En R. (. Grediaga K., *Socialización de la nueva generación de investigadores en México* (págs. 81-141). México: ANUIES. Biblioteca de la Educación Superior.

- Guevara, H., y Domínguez, A. (2011). Calidad de vida del docente universitario vista desde la complejidad. *Revista Cubana de Salud Pública*, 37(3), 314-323. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/rcsp/v37n3/spu12311.pdf>
- Gutiérrez, R., Contreras-Ibañez, C., Ito, M., Chávez, M., y Ostermann, R. (2002). *Salud mental, estrés y trabajo en Profesionales de la Salud*. UNAM, IMSS.
- Hernández, D., Pichs, B. M., y Benitez, F. (2006). La evaluación institucional frente a los retos actuales de la universalización de la universidad. *Revista Pedagogía Universitaria*, XI(2), 18-30.
- Herranz, J., Reig, A., Cabrero, J., Ferrer, R., y González, P. (2007). La satisfacción académica de los profesores universitarios. *Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*, 54-67.
- Ibarra, E. (enero - abril de 2002). la "nueva universidad" en México: transformaciones recientes y perspectivas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(14), 75-105. Recuperado de <http://docplayer.es/32106317-Primer-coloquio-latinoamericano-sobre-sistemologia-interpretativa.html>
- Ibarra, E. (Septiembre de 2003). Capitalismo académico y globalización: la universidad reinventada. *Educ. Soc*, 24(84), 1059-1067. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a17v2484.pdf>
- Ibarra, E. (2005). Origen de la empresarialización de la universidad: el pasado de la gestión de los negocios en el presente del manejo de la universidad. *Revista de la Educación Superior*, XXXIV(2), 13-37. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/604/60411920003.pdf>
- Ibarra, E. (2009). Capítulo 1. Exigencias de organización y de gestión de las Universidades Públicas Mexicanas: de su pasado político a sus mercados presentes. En D. Cázés, E. Ibarra, & L. (. Portes, *Las Universidades Públicas Mexicanas en el año 2030: examinando presentes, imaginando futuros* (págs. 1-35). México: CEIICH-UNA,/UAM-Cuajimalpa.
- Ibarra, E., y Porter, L. (enero - marzo de 2007a). Costos de la evaluación en escenarios de continuidad: Lecciones mexicanas sobre las disputas con los mercaderes del templo del saber. *Espacio Abierto Asociación venezolana de Sociología*, 16(1), 61-68. Recuperado de <https://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/eibarra/D031-10707.pdf>
- Ibarra, E., y Porter, L. (abril de 2007b). El debate sobre la evaluación del homo academicus al homo economicus. (U. A. Xochimilco, Ed.) *Reencuentro*(48), 34-39.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2010). *Información por entidad*. Estadísticas. Recuperado el 10 de mayo de 2015, de <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/son/poblacion/>

- Instituto Tecnológico de Sonora. (2016). *Ingresos Personal. Nivel académico*.
- Johnstone, B., Arora, A., y Experton, W. (1998). Financiamiento y gestión de la Enseñanza Superior: informe.
- Kahneman, D., Diener, E., y Schwarz, N. (2000). Well-being: the foundation of hedonic psychology. *Journal of Happiness Studies*, 247-258.
- Kalmijn, W., y Veenhoven, R. (2014). Index of inequality-adjust happiness (IAH) improved: a research note. *Journal of Happiness Study*, 1259-1265.
- Kerlinger, F. N., y Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. México: Mc Graw Hill.
- Latapí, P. (2007). Conferencia magistral al recibir el doctorado Honoris Causa de la Universidad Autónoma Metropolitana. *Perfiles Educativos*, 113-122.
- Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: a history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 1-22.
- León-Rubio, J. M., Cantero, F. J., y León-Pérez, J. M. (mayo de 2011). Diferencias del rol desempeñado por la autoeficacia en el burnout percibido por el personal universitario en función de las condiciones de trabajo. (U. d. Murcia, Ed.) *Anales de Psicología*, 27(2), 518-526. Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/17008/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- León-Rubio, J., Cantero, F., y León-Pérez, J. (2011). Diferencias del rol desempeñado por la autoeficacia en el burnout percibido por el personal universitario en función de las condiciones de trabajo. *Anales de Psicología*, 518-526.
- López Segre, F. (2005). Posibles escenarios mundiales de la educación superior. 141.
- López, A., y Restrepo, F. (2011). *Análisis de la subjetivación laboral sobre la Calidad de Vida Laboral del personal docente de la Universidad de Antioquia*. Antioquia.
- Malacara, A. R., Cázarez, J. A., Galván, N. L., y Ramírez, P. (Octubre de 2014). La Evaluación de la Educación Superior y su Relación con los Retos de Innovación. *International Review of Business Research Papers*, 10(3), 32-53.
- Maldonado, M. M. (2004). Paradojas de la Universidad actual. La gestión como oposición a la carrera académica. 43.
- Marqués, A., Lima, M., y Lopes, A. (2005). Fuentes de estrés, burnout y estrategias de coping en profesores portugueses. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 125-143.
- Márquez, S. (2006). Estrategias de afrontamiento del estrés en el ámbito deportivo: fundamentos teóricos e instrumentos de evaluación. *International Journal of*

Clinical and Health Psychology, 6, (2), 359-378.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33760209>

- Martínez, J. (2015). Cómo se defiende el profesorado de secundaria del estrés: burnout y estrategias de afrontamiento. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 1-9. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S157659621500002X>
- Martínez, M., y Ros, R. (julio de 2010). De la calidad de vida laboral a los riesgos Psicosociales: Evaluación de la calidad de vida laboral. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 28, 5-55. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/159879274/De-La-Calidad-de-Vida-Laboral>
- Martínez, S., y Preciado, M. d. (julio-diciembre de 2009). Consecuencias de las políticas neoliberales sobre el trabajo y la salud de académicos universitarios: el burnout como fenómeno emergente. *Psicología y salud*, 19(2), 197-206. Recuperado de http://www.academia.edu/11804801/Consecuencias_de_las_pol%C3%ADticas_neoliberales_sobre_el_trabajo_y_la_salud_de_acad%C3%A9micos_universitarios_el_burnout_como_fen%C3%B3meno_emergente_Consequences_of_Neoliberal_policies_on_the_work_and_health_of_university_academics_burnout_as_an_emerging_phenomenon
- Martínez, S., Méndez, I., y Murata, C. (agosto de 2011). Becas, estímulos y sus consecuencias sobre el trabajo y la salud de docentes universitarios. *Reencuentro: Estudios sobre educación*, 61.
- McGillivray, M. Y., y Clarke, M. (2006). Understanding Human Well-Being. *United Nations, University Press, New York*, 74-100.
- Mendoza, J. (2012). Evolución del financiamiento a la educación pública superior. Retos para el alcance de las metas presupuestales. México: UAM.
- Mercer. (14 de febrero de 2014). *Mercer 2012*.
- Muñoz, H., García Salord, S., Landesmann, M., & López Zárata, R. (2014). La evaluación de los académicos. *Perfiles Educativos*, XXXVI(146), 195-196.
- Naciones Unidas. (15 de mayo de 2015). *Objetivos de desarrollo del milenio. Informe de 2014*. Recuperado de <http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/mdg-report-2014-spanish.pdf>
- Nava, C., Ollua, P., Vega, C. Z., y Soria, R. (julio-diciembre de 2010). Inventario de Estrategias de Afrontamiento: una replicación. *Psicología y Salud*, 20(2), 213-220.
- Newman, D., Tay, L., y Diener, E. (2013). Leisure and subjective well-being: a model of psychological mechanisms as mediating factors. *Journal of Happiness Study*, 555-578.

- Nickerson, C., Diener, E., y Schwarz, N. (2010). Positive affect and college success. *Journal of Happiness Study*, 717-746.
- Nunnally, J. C. y Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: MacGraw-Hill.
- Nuño, J. L. (2012). *Los procesos de vinculación como una construcción interdimensional de las características de la región y su influencia sobre la creación y evolución de un clúster biotecnológico* (Tesis para la obtención del grado de Doctor en Estudios Científico sociales). Guadalajara, Jalisco:
- Oishi, S., Diener, E., y Lucas, R. (2007). The optimum level of well-being. Can people be too happy? *Perspectives on Psychological Science*, Vol. 2 , 346-360. Recuperado de JSTOR en <http://www.jstor.org/stable/40212213>
- Palomar, J. (2005). Estructura del bienestar subjetivo: construcción de una escala multidimensional. En L. Garduño Estrada, B. Salinas Amescua, & M. (. Rojas Herrera, *Caidad de vida y bienestar subjetivo en México* (págs. 113-142). México: Plaza y Váldes.
- Pavot, W., y Diener, E. (1993). Review of the satisfaction with life scale. *Psychological Assessment*, 164.
- Pérez, A. (2007). La evaluación y la universidad como objeto de estudio. 585-587. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/aval/v12n4/a03v12n4.pdf>
- Pérez, E. y Medrano, L. (2010). Análisis Factorial Exploratorio: Bases Conceptuales y Metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento* 2 (1), 58-66. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/3334/333427068006/>
- Pérez-Luco, R., Alarcón B., P., y Zambrano C., A. (2004). Desarrollo humano: paradoja de la estabilidad del cambio. (C. O. Madrid, Ed.) *Psychosocial Intervention*, 13(1), 39-61.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2014). *Informe sobre Desarrollo Humano 2013. E ascenso del Sur: Progreso humano en un mundo diverso*.
- Quijano, G. (2009). Especialización productiva y desarrollo en Sonora: El papel de la Educación Superior. *Sinnco*, 1-14.
- Quintero, J. E. (2013). Reforma modernizadora de la universidad: percepción directiva. 328. Recuperado de <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/telos/article/view/2846/3867>
- Ramos, M. E., Sieglin, V., y Zuñiga, M. (2013). La intransparente transparencia... La asignación de sueldos y niveles académicos al profesorado en una universidad del norte de México. (IISUE-UNAM, Ed.) *Perfiles Educativos*, XXXV(141), 26-45.

- Rodríguez, C., y Vera, J. A. (2007). Evaluación de la práctica docente en escuelas urbanas de educación primaria en Sonora. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1129-1151.
- Rodríguez, J. R., Treviño, L., y Urquidí, L. (Enero-marzo de 2007). La educación superior en Sonora, tendencia hacia la diversificación sectorial. *Revista de la Educación Superior*, XXXVI(141), 23-39. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v36n141/v36n141a2.pdf>
- Rodríguez, M., y Aguilar, M. (2005). Jubilación y calidad de vida en profesores universitarios. *Estudios sobre Familias*, 49-62.
- Rodríguez, R. (septiembre-diciembre de 1999). La universidad latinoamericana en la encrucijada del siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*(21), 55-77.
- Rodríguez, R. (2003). La educación superior en el mercado: configuraciones emergentes y nuevos proveedores. En R. Rodríguez, *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?. La cosmética del poder financiero* (págs. 87-107). Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Obtenido de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101109020556/5gomez.pdf>
- Rojas, M, y Elizondo-Lara, M. (2011). La evaluación de enfermedades. Un enfoque de bienestar subjetivo. *El trimestre económico*, 78(311), 527-545. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-718X2011000300527&lng=es&tlng=es.
- Rojas, R. (1982). *Guía para realizar investigaciones sociales* (Séptima ed.). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Romero, M (2014). La universidad como institución inductora del desarrollo regional y reforzadora de la identidad cultural. *Revista Universidad Kino 1* (4). 25-27.
- Romero, M. (en prensa). Gestión del cambio en la Universidad Estatal de Sonora y su impacto en los indicadores institucionales (2004-2015). En S. Molina, & A. Sánchez, *Sentido y formas del cambio*. Cd. de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rueda, M. (2004). La evaluación de la relación educativa en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-rueda.html>
- M. (2004). La evaluación de la relación educativa en la universidad. <http://www.redalyc.org/pdf/155/15506206.pdf>
- Ruiz, C., Mas, Ó., Tejada, J., & Navío, A. (Abril - junio de 2008). Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Revista de la Educación Superior*, XXXVII(2),

- 115-132. Recuperado de
<http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v37n146/v37n146a8.pdf>
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1069.
- Sandin, B., y Chorot, P. (2003). Cuestionario de Afrontamiento del Estrés (CAE): Desarrollo y Validación Preliminar. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 39-53.
- Sanjuán, P., & Ávila, M. (2016). Afrontamiento y motivación como predictores del bienestar subjetivo y psicológico. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 21, 1-10. doi:doi: 10.5944/rppc.vol.21.num.1.2016.15401
- Saxenian, A. L. (1994). *Regional Advantage*. United States of America: Harvard University Press.
- Secretaría de Educación Pública. (6 de octubre de 2014). Obtenido de <http://dsa.sep.gob.mx/objetivosestrategicos.html>
- Secretaría de Educación Pública. (6 de octubre de 2014). Obtenido de <http://dsa.sep.gob.mx/esdeped.html>
- Secretaría de Educación Pública. (2014). Obtenido de <http://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/sistema-nacional-de-investigadores>
- Secretaría de Educación y Cultura. (2014). *Estadística básica. Inicio de cursos 2013-2014*. Sonora: SEC.
- Secretaría de salud. (3 de septiembre de 2017). *Encuesta Nacional de salud y nutrición 2012*. Obtenido de http://ensanut.insp.mx/informes.php#.Waw_WvkjHIU
- Secretaría del Trabajo y Previsión Social. (13 de noviembre de 2017). *Comisión Nacional de Salarios Mínimos*. Obtenido de http://www.conasami.gob.mx/bol_salario_minimo_2016_11122015.html
- Sen, A. (28 de noviembre de 2017). Obtenido de Eumed: http://www.eumed.net/cursecon/economistas/textos/Sen-capacidad_y_bienestar.htm
- Sierra Bravo, R. (1985). *Técnicas de Investigación Social. Teoría y ejercicios*. Madrid, España: Paraninfo.
- Somarriva, M. (2008). *Aproximación a la medición de la calidad de vida social e individual en la Europa Comunitaria (Tesis de Doctorado)*. Universidad de Valladolid, Departamento de Economía Aplicada. Recuperado de <http://www.eumed.net/tesis->

doctorales/2010/mnsa/calidad%20de%20vida%20a%20traves%20de%20las%20condiciones%20objetivas.htm

- Subsecretaría de Trabajo e Inmigración; . (2010). *Encuesta de Calidad de Vida en el Trabajo*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Estadística.
- Tamez, S., Ortiz, L., Martínez, S., y Méndez, I. (2003). Riesgos y daños a la salud derivados del uso de videoterminal . *Salud Pública de México*, 171-180.
- Tang, C., Au, W., Schwarzer, R., y Schmitz, G. (2001). Mental health outcomes of job stress among chinese teachers:. *Journal of Organizational Behavior*, 887-901. Recuperado de JSTOR en http://www.jstor.org/stable/3649577?seq=1&cid=pdf-reference#references_tab_contents
- Terán, A. C., y Botero, C. C. (2011). El capitalismo organizacional: una mirada a la calidad de vida laboral en la docencia universitaria. 13. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=225022711002>
- Torres, F., Delgadillo, J., Gasea, J., & Enríquez, I. (2009). Formaciones regionales comparadas: los casos de México, España e Italia. *El Colegio de Tlaxcala*.
- Trylesinsky, F. (2009). Indicadores de calidad de vida. Oficina de Apuntes del CECEA y en la web de la cátedra de 2009). *Indicadores de calidad de vida*. Oficina de Apuntes del CECEA. Recuperado de [http://www.ccee.edu.uy/ensenian/catecdes/materiales/INDICADORES%20\(Curs o%202010\)%20-%20WEB.pdf](http://www.ccee.edu.uy/ensenian/catecdes/materiales/INDICADORES%20(Curs o%202010)%20-%20WEB.pdf)
- Universidad de Sonora. (2015). *Convenio contractual STAUS-UNISON 2015*. Recuperado el 11 de mayo de 2016, de <http://www.uson.mx/institucional/marconormativo/convenios-staus/STAUS,-Convenio-de-revisi%C3%B3n-contractual-2015.pdf>
- Universidad de Sonora. (2016). *Estatuto de Personal Académico*. Hermosillo.
- Universidad Estatal de Sonora. (2014). *Información General del Programa de Calidad*. Hermosillo, Sonora. Recuperado el 22 de septiembre de 2016, de http://www.ues.mx/Docs/conocenos/informacion_institucional/documentos%20interes/Informacion_General_del_Programa_2014.pdf
- Universidad Estatal de Sonora. (2014). *Manual para la calidad*. Recuperado el 22 de septiembre de 2016, de http://www.ues.mx/Docs/conocenos/informacion_institucional/documentos%20interes/Manual%20de%20Calidad%202014.pdf
- Universidad Estatal de Sonora. (2015). *Agenda Estadística 2015. Punto de partida*. Hermosillo, Sonora. Recuperado el 8 de octubre de 2016, de

- http://www.ues.mx/Docs/conocenos/identidad_UES/estadisticas/AgendaEstadistica2015.pdf
- Universidad Estatal de Sonora. (2015). *Manual de organización*. Manual. Recuperado el 28 de septiembre de 2016, de <http://www.ues.mx/Docs/conocenos/normatividad/MO-UES2015.pdf>
- Universidad Estatal de Sonora. (22 de septiembre de 2016). *Información General del Programa de Calidad*. Obtenido de http://www.ues.mx/Docs/conocenos/informacion_institucional/documentos%20interes/Informacion_General_del_Programa_2014.pdf
- Universidad Estatal de Sonora. (2016). *Informe de Actividades 2015. Calidad en el Ingreso, Permanencia y Egreso*. Hermosillo, Sonora. Obtenido de http://www.ues.mx/Docs/conocenos/informacion_institucional/InformeDelRecto r2015.pdf
- Universidad Estatal de Sonora. (22 de septiembre de 2016). *Universidad Estatal de Sonora*. Obtenido de <http://www.ues.mx/pagina.aspx?p=6>
- Universidad Estatal de Sonora. (22 de septiembre de 2016). *Universidad Estatal de Sonora*. Obtenido de <http://www.ues.mx/pagina.aspx?p=6>
- Universidad Estatal de Sonora. (2016). *Tabulador de sueldos y catálogo de puestos*. Recuperado el 23 de agosto de 2016, de <http://transparencia.esonora.gob.mx/NR/rdonlyres/E8AE7E16-AFD9-4826-B29C-A14AEA4C6DF2/173383/TabuladorUES2016.pdf>
- Urquidi, L. E., y Rodríguez, J. R. (30 de agosto de 2010). Estrés en profesorado universitario mexicano. (I. d. Educación, Ed.) *Actualidades Investigativas en Educación*, 12(2), 1-21. Recuperado de http://www.academia.edu/9541260/ESTR%C3%89S_EN_PROFESORADO_UNIVERSITARIO_MEXICANO p. 16
- Urquijo, M. (2014). La teoría de las capacidades en Amartya Sen. *EDETANIA*, 63-80. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5010857.pdf>
- Urzúa M., A., y Caqueo-Urizar, A. (2012). Calidad de vida: Una revisión teórica del concepto. (S. C. Clínica, Ed.) *Terapia Psicológica*, 30(1), 61-71. Recuperado el 25 de febrero de 2014, de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-48082012000100006&script=sci_arttext
- Varela, G. (2008). *La educación superior en México. Planeación, evaluación y entorno*. Madrid, España: Mino y Dávila Editores.
- Vázquez, C., Crespo, M., y Ring, J. (s.f.). Estrategias de afrontamiento. Recuperado el 21 de marzo de 2014, de

http://pendientedemigracion.ucm.es/info/psisalud/carmelo/PUBLICACIONES_pdf/2000-Estrategias%20de%20Afrontamiento.pdf

- Vázquez, C., Crespo, M., y Ring, J. (s.f.). Estrategias de afrontamiento. Recuperado el 21 de marzo de 2014, de http://pendientedemigracion.ucm.es/info/psisalud/carmelo/PUBLICACIONES_pdf/2000-Estrategias%20de%20Afrontamiento.pdf
- Veenhoven, R. (1994). El estudio de la satisfacción con la vida. *Intervención Psicosocial*, 87-116. Recuperado de http://www.academia.edu/27197856/El_estudio_de_la_satisfacci%C3%B3n_con_la_vida
- Veenhoven, R. (1999). Quality of life in individualistic society. *Social Indicators Research*, 157-186.
- Veenhoven, R. (2000). The four qualities of life. Ordering concepts and measures of the good life. *Journal of Happiness Studies*, 1-39.
- Veenhoven, R. (2005). Return of inequality in modern society. Test by dispersion of life satisfaction across time and nations. *Journal of Happiness Studies*, 457-487.
- Veenhoven, R. (2006). Las cuatro calidades de vida. Organización de conceptos y medidas de la buena vida. En R. Veenhoven, *Understanding Human Well-being* (págs. 74-100). Nueva York: United Nations University Press.
- Veenhoven, R. (2009). World database of happiness tool for dealing with the data-deluge. *Psychological Topics*, 221-246.
- Veenhoven, R. (2010). Greater happiness for a great number. Is that possible and desirable. *Journal of Happiness study*, 605-629.
- Veenhoven, R. (2015). Social conditions for human happiness: a review of research. *International Journal of Psychology*, 379-391.
- Vela, F. (2004). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En M. L. Tarrés, *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Porrúa, El Colegio de México, FLACSO.
- Velarde-Jurado, E., y Avila-Figueroa, C. (julio-agosto de 2002). Evaluación de la calidad de vida. *Salud Pública de México*, 44(4), 349-361. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/spm/v44n4/14023.pdf> p. 350
- Vera, J. A., Laborín, J. F., Domínguez, S. E., y Peña, M. O. (septiembre-diciembre de 2003). Identidad psicológica y cultural de los sonorenses. (E. C. Sonora, Ed.) *Región y Sociedad*, XV(28), 127-159. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-39252003000300001&script=sci_abstract

- Vera, J. Á., Laborín, J., Córdova, M., y Parra, E. (2007). Bienestar subjetivo: comparación en dos contextos culturales. *Psicología para América Latina*. Recuperado el 28 de noviembre de 2017, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2007000300014&lng=pt&tlng=es.
- Vera-Villaruel, P., Celis-Atenas, K., Lillo, S. B., y Diaz, N. (2011). Money, Age and Happiness: Association of Subjective Wellbeing with Socio-Demographic Variables. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v44n2/v44n2a13.pdf>
- Verdugo, J., Guzmán, J., Moy, N., Meda, R., y González, O. (enero-junio de 2008). Factores que influyen en la calidad de vida de profesores universitarios. *Psicología y Salud*, 18(1), 27-36.
- Villaseñor, G. (2003). *La función social de la educación superior en México. La que es y la que queremos que sea*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Veracruzana.
- Ware, J., Kosinski, M., y Keller, S. (1996). A 12 item short-form health survey: construction of scales and preliminary tests of reliability and validity. *Medical Care*, Vol. 34, 220-233.
- Weiting, N., y Diener, E. (2013). Daily use of reappraisal decreases negative emotions toward daily unpleasant events. *Journal of Social and Clinical Psychology*, Vol. 32, 530-545.

ANEXO I. Carta de Consentimiento Informado



**CENTRO DE INVESTIGACIÓN EN ALIMENTACIÓN Y
DESARROLLO, A.C.**

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Usted ha sido invitada/o a ser partícipe de un estudio que se lleva a cabo por parte del Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C. El objetivo de esta carta es informarle acerca del estudio, antes de que usted confirme su disposición a colaborar con la investigación.

El propósito de este estudio es generar un modelo explicativo sobre las relaciones entre las condiciones objetivas de vida, los niveles de satisfacción de los docentes de educación superior y los estilos con que éstos enfrentan los problemas.

Su participación es totalmente voluntaria. Si accede a participar, le solicitaremos algunos datos generales y contestará algunas preguntas contenidas en el instrumento que se le entregará. La duración aproximada de su participación será de 35 minutos.

Es importante que usted sepa que su anonimato está garantizado, ya que su nombre no aparecerá en ningún documento académico y la información obtenida será analizada y utilizada exclusivamente para los fines de la presente investigación.

Si tiene alguna pregunta durante su participación, puede acercarse a la persona encargada de la aplicación para expresársela. Si posteriormente tiene una duda respecto al estudio, puede contactar a los investigadores encargados:

MCS María de los Angeles Romero Espinoza (marielos.romero@ues.mx)

Dr. Jesús Laborín Álvarez (laborin@ciad.mx), o al teléfono 2892400, ext. 314.

HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO, HACER PREGUNTAS SOBRE EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN Y ACEPTO PARTICIPAR EN EL MISMO.

Nombre	Firma

ANEXO II. Cuadernillo con Instrumentos (adaptado al formato carta)



Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A.C.

Doctorado en Desarrollo Regional

**Calidad de vida en docentes de
Educación Pública Superior**

MCS María de los Angeles Romero Espinoza

Dr. Jesús Francisco Laborín Álvarez

Recuerde que sus respuestas son confidenciales.

Gracias por su cooperación.

Calidad de vida en docentes de Educación Pública Superior

I. CONDICIONES DE VIDA

1. Nivel de escolaridad

A) Licenciatura B) Maestría C) Doctorado D) Postdoctorado E) Otro

2. Estado civil:

A) soltero B) Casado C) Separado D) Divorciado E) Unión libre F) Viudo

3. ¿Usted tiene hijos?

A) SI B) NO

4. ¿Cuántos hijos?

A) 0 B) 1 C) 2 D) 3 E) 4 F) 5 G) 6 o más

5. ¿Cuántos hijos tiene menores de 18 años?

A) 0 B) 1 C) 2 D) 3 E) 4 F) 5 G) 6 o más

6. ¿Cuántos hijos tiene de 18 años o más?

A) 0 B) 1 C) 2 D) 3 E) 4 F) 5 G) 6 o más

7. ¿Cuántos hijos dependen económicamente de usted?

A) 0 B) 1 C) 2 D) 3 E) 4 F) 5 G) 6 o más

8. ¿Pertenece a algún grupo de apoyo comunitario?

A) SI B) NO

9. ¿Pertenece a algún grupo deportivo?

A) SI B) NO

10. ¿Pertenece a algún grupo religioso?

A) SI B) NO

11. En caso de contar con pareja, ¿cuál es su escolaridad?

A) Licenciatura B) Maestría C) Doctorado D) Postdoctorado E) Otro

12. Ocupación de la pareja:

A)	B)	C)	D)	E)	F)	G)
Quehacere s de su hogar	Emplead o de Gobiern o	Emplead o de empresa privada	Empresari o	Estudiant e	Pensionad o	Otro s

a) Información laboral

13. Años de antigüedad en la Institución

- A) 5 o menos B) 6 a 10 C) 11 a 15 D) 16 a 20 E) 21 a 25 F) 26 a 30 G) 31 o más

14. Años de antigüedad como Profesor de Tiempo Completo:

- A) 5 o menos B) 6 a 10 C) 11 a 15 D) 16 a 20 E) 21 a 25 F) 26 a 30 G) 31 o más

15. Si su categoría de Profesor de Tiempo Completo es Adjunto, Auxiliar o Ayudante, indique su nivel

- A) 1 B) 2 C) 3 D) 4 E) 5 F) NO APLICA

16. Si su categoría de Profesor de Tiempo Completo es Asociado, indique su nivel

- A) 1 B) 2 C) 3 D) 4 E) 5 F) NO APLICA

17. Si su categoría de Profesor de Tiempo Completo es Titular, indique su nivel

- A) 1 B) 2 C) 3 D) 4 E) 5 F) NO APLICA

18. Disciplina académica a la que pertenece la carrera a la que usted está adscrito:

- A) Física, Matemáticas y Ciencias de la Tierra B) Biología y Químicas C) Medicina y Salud D) Humanidades y Conducta E) Sociales y Económicas F) Biotecnología y Agropecuarias G) Ingeniería y Industrias

19. ¿Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNI)?

- A) SI B) NO

20. Nivel

- A) Candidato B) I C) II D) III E) NO APLICA

21. Años de pertenencia al SNI:

- A) 5 o menos B) 6-10 C) 11-15 D) 16-20 E) 21-25 F) 26 o más G) NO APLICA

22. ¿Cuenta con perfil deseable (PRODEP)?

- A) SI B) NO

23. Años de contar con el perfil deseable (PRODEP):
 A) 1-3 B) 4-6 C) 7-9 D) 10-12 E) 13-15 F) 16 o más G) NO APLICA
24. En los últimos seis meses, ¿Cuántas horas de clases impartió a la semana a estudiantes de Licenciatura?
 A) 0 B) 1-4 C) 5-8 D) 9-12 E) 13-16 F) 17-20 G) 20 o más
25. En los últimos seis meses, ¿Cuántas horas de clases impartió a la semana a estudiantes de Posgrado?
 A) 0 B) 1-4 C) 5-8 D) 9-12 E) 13-16 F) 17-20 G) 20 o más
26. En los últimos seis meses, ¿Cuántas materias de Licenciatura impartió?
 A) 0 B) 1 C) 2 D) 3 E) 4 F) 5 G) 6 o más
27. En los últimos seis meses, ¿Cuántas materias de Posgrado impartió?
 A) 0 B) 1 C) 2 D) 3 E) 4 F) 5 G) 6 o más
28. En el año anterior, ¿cuántos artículos (en revistas indexadas) o capítulos de libro le publicaron?
 A) 0 B) 1 C) 2 D) 3 E) 4 F) 5 G) 6 o más
29. En el año anterior, ¿a cuántos estudiantes de licenciatura, Maestría o Doctorado les dirigió su tesis?
 A) 0 B) 1 C) 2 D) 3 E) 4 F) 5 G) 6 o más
30. En el año anterior, ¿en cuántos comités de tesis de estudiantes de licenciatura, Maestría o Doctorado participó?
 A) 0 B) 1 C) 2 D) 3 E) 4 F) 5 G) 6 o más

b) Salud

En los últimos 6 meses, ¿ha padecido alguna de las siguientes enfermedades?

A) SI	B) NO
--------------	--------------

31. Irritabilidad
32. Ansiedad
33. Depresión
34. Trastornos del sueño

- 35. Várices
- 36. Fatiga crónica
- 37. Padecimientos dorso-lumbares
- 38. Disfonía (pérdida del timbre normal de la voz)
- 39. Hipertensión arterial
- 40. Diabetes
- 41. Fibromialgia

En los últimos 6 meses, ¿con que **intensidad** ha padecido alguna de las siguientes enfermedades? Por favor señale el inciso que corresponda.

A) Nula	B) Leve	C) Moderada	D) Severa
----------------	----------------	--------------------	------------------

- 42. Irritabilidad
- 43. Ansiedad
- 44. Depresión
- 45. Trastornos del sueño
- 46. Várices
- 47. Fatiga crónica
- 48. Padecimientos dorso-lumbares
- 49. Disfonía (pérdida del timbre normal de la voz)
- 50. Hipertensión arterial
- 51. Diabetes
- 52. Fibromialgia

53. ¿Cómo considera que es su consumo de café?

A) Nulo	B)Bajo	C)Medio	D) Alto
---------	--------	---------	---------

54. ¿Cómo considera que es su consumo de alcohol?

A) Nulo	B)Bajo	C)Medio	D) Alto
---------	--------	---------	---------

55. ¿Cómo considera que es su consumo de tabaco (cigarro)?

A) Nulo	B)Bajo	C)Medio	D) Alto
---------	--------	---------	---------

En los últimos seis meses, usted ha estado expuesto a alguna de las siguientes situaciones:

A) SI	B) NO
--------------	--------------

- 56. La muerte de algún familiar muy cercano
- 57. Enfermedad de alguno de sus hijos o pareja
- 58. Divorcio
- 59. Cambios organizacionales en su Institución
- 60. Problemas o pérdidas económicas
- 61. Robo
- 62. Secuestro
- 63. Ocupa algún puesto administrativo en su Institución

c) Vida académica

A continuación se presenta una serie de situaciones que tienen que ver con su vida académica. Indique la frecuencia con la que éstas se presentan, considerando las siguientes opciones de respuesta:

- A) NUNCA**
- B) CASI NUNCA**
- C) OCASIONALMENTE**
- D) FRECUENTEMENTE**
- E) SIEMPRE**
- F) NO APLICA**

- 64. Al impartir clases a alumnos de licenciatura, sé que contribuyo a la formación de buenos profesionistas.
- 65. Prefiero impartir clases en grupos pequeños de Posgrado que en grupos numerosos de Licenciatura.
- 66. Invierto muchas horas a corregir los trabajos de los alumnos de Licenciatura.
- 67. Invierto muchas horas a corregir los trabajos de los alumnos de Posgrado.
- 68. Me gusta asesorar a los alumnos de licenciatura.

69. Prefiero asesorar a los estudiantes de Maestría o Doctorado.
70. Invierto muchas horas en asesorar los alumnos de Licenciatura.
71. Invierto muchas horas en asesorar los alumnos de Posgrado.
72. Disfruto el trabajo de investigación.
73. El trabajo de investigación me obliga a hacer cosas contrarias a mis principios.
74. Quisiera poder dedicarme sólo a la investigación
75. Desearía dedicarme sólo a impartir clases a alumnos de Posgrado.
76. Prefiero realizar trabajo de gestión académica.
77. En la Universidad donde trabajo tengo la oportunidad de aprender y mejorar.
78. Soy eficiente en mi trabajo académico y lo hago bien.
79. Cuando hay problemas de trabajo académico, trato de resolverlos en equipo.
80. Si tengo problemas, mis pares académicos me ayudan.
81. La gente en el entorno académico sabe lo que hago, reconoce mis esfuerzos y lo aprecia.
82. Algunas personas con quienes trabajo como docente, son mis mejores amigos.
83. Estoy de acuerdo en cómo mis autoridades académicas toman las decisiones.
84. Mi relación con mis autoridades académicas es buena.
85. Mi trabajo académico se puede ajustar a mi vida familiar.
86. Una de las cosas más importantes de mi vida es el trabajo académico.
87. El trabajo académico me hace sentir importante y poderoso.
88. Mi trabajo académico es repetitivo, rutinario y aburrido
89. El tipo de trabajo académico que hago es demandante y poco respetado.
90. Hay tantos cambios en las políticas del quehacer académico que me confundo.
91. Hay conflictos donde trabajo, los académicos discuten y pelean entre sí y con las autoridades académicas.
92. Es frecuente que tenga conflicto o diferencias importantes con mis autoridades académicas inmediatas.
93. Me preocupo por el trabajo académico aun cuando estoy en casa.
94. Debo trabajar aun cuando estoy enfermo(a).
95. Tengo miedo de perder mi plaza como docente de tiempo completo.
96. El trabajo académico me aleja de mi familia.

II. BIENESTAR SUBJETIVO

A continuación encontrará un listado de sentimientos. Indique con qué frecuencia los ha experimentado durante el último mes. Tenga en cuenta que mientras más cercano esté el inciso a la palabra siempre, significará mayor frecuencia.

Ejemplo: MIEDO

Siempre							Nunca									
A	B	C	D	E	F	G										

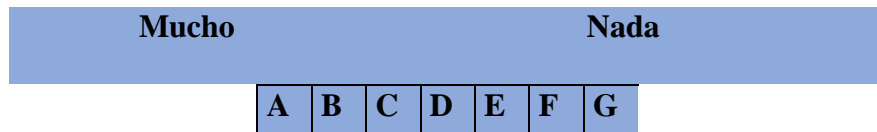
Marque el inciso que represente mejor lo que ha sentido en el último mes. Recuerde que si marca el primer inciso, indicará que siempre sintió MIEDO. Si marca el último inciso significará que nunca sintió MIEDO durante el último mes. El resto de los incisos indican diferentes grados de frecuencia.

97. Afecto
98. Tristeza
99. Alegría
100. Ansiedad
101. Amor
102. Angustia
103. Cariño
104. Coraje
105. Dicha
106. Depresión
107. Desesperación
108. Gozo
109. Desilusión
110. Placer
111. Enojo
112. Entusiasmo
113. Sufrimiento
114. Optimismo

- 115. Frustración
- 116. Pasión
- 117. Furia
- 118. Orgullo
- 119. Preocupación
- 120. Satisfacción
- 121. Temor
- 122. Tranquilidad
- 123. Vergüenza
- 124. Triunfo
- 125. Tensión

Indique la **intensidad** con la que experimentó cada sentimiento. Recuerde que si marca el inciso A estará indicando que ha experimentado mucho MIEDO y si marca el inciso G indicará que no sintió MIEDO durante el último mes. El resto de los incisos indican diferentes grados de intensidad.

Ejemplo: MIEDO



- 126. Afecto
- 127. Tristeza
- 128. Alegría
- 129. Ansiedad
- 130. Amor
- 131. Angustia
- 132. Cariño
- 133. Coraje
- 134. Dicha
- 135. Depresión

- 136. Desesperación
- 137. Gozo
- 138. Desilusión
- 139. Placer
- 140. Enojo
- 141. Entusiasmo
- 142. Sufrimiento
- 143. Optimismo
- 144. Frustración
- 145. Pasión
- 146. Furia
- 147. Orgullo
- 148. Preocupación
- 149. Satisfacción
- 150. Temor
- 151. Tranquilidad
- 152. Vergüenza
- 153. Triunfo
- 154. Tensión

A continuación se presenta una serie de aspectos que tienen que ver con su vida. Indique qué tan satisfecho/a está con cada uno de ellos. Ejemplo:

¿Qué tan satisfecho está con... Su buen humor

Mucho				Nada			
A	B	C	D	E	F	G	

Marque el inciso que mejor indique ¿qué tan satisfecho/a está con su buen humor? Si marca el inciso A indica que está muy satisfecho con ese aspecto de su vida. Si marca el inciso G indica que no está satisfecho. El resto de los espacios indican diferentes grados de satisfacción, seleccione el inciso que mejor le represente. Sea

sincero/a al responder.

¿Qué tan satisfecho estás con ...

155. las actividades que realizas en tu trabajo como académico?
156. la franqueza de la comunicación entre los miembros de tu familia?
157. la ayuda que le brindas a tus amigos?
158. tu nivel de felicidad?
159. la manera en que tu familia participa en las actividades religiosas?
160. el lugar donde vives (casa o departamento)?
161. la manera en que te comunicas con los demás?
162. la manera en que tu familia toma las decisiones?
163. lo respetuoso que eres con tus amigos?
164. tu apariencia física?
165. el nivel de desarrollo de nuestro país?
166. tu salud?
167. lo independiente que eres con relación a tu familia?
168. tu vida en general?
169. el respeto que recibes de tus amigos?
170. la confianza que tu familia te tiene?
171. la forma en que practicas tu religión?
172. nuestro país, México?
173. el apoyo que recibes de tus amigos?
174. la franqueza con la que te comunicas con tu familia?
175. los alimentos que puedes adquirir?
176. la ayuda que recibes de los otros docentes?
177. tu nivel educativo?
178. lo que has logrado en la vida académica?
179. lo independiente que son los miembros de tu familia?
180. el afecto que tus amigos te dan?
181. la ropa que puedes comprar?
182. la forma en que participas en la toma de decisiones familiares?

183. las metas que has logrado realizar en tu vida académica?
184. el apoyo económico que le das a tu familia?
185. el efecto que tu religión ha tenido en tu vida?
186. la lealtad que le demuestras a tus amigos?
187. lo que puedes hacer en tu tiempo libre?
188. la educación que te ha dado tu familia?
189. el apoyo que le das a tus amigos?
190. lo independiente que eres económicamente?
191. el dinero con el que cuentas?
192. el afecto que le brindas a tus amigos?
193. el nivel de vida de nuestro país?
194. la ayuda económica que recibes de tu familia?
195. la calidad con la que fuiste educado?
196. el afecto que recibes de tu familia?
197. la lealtad de tus amigos?
198. los conocimientos que adquiriste en el Posgrado?
199. el nivel económico de tu familia?
200. nuestro gobierno?
201. el afecto que le das a tu familia?
202. tu religión?
203. la confianza que le tienes a tu familia?
204. la manera en que los otros docentes se comunican contigo?

III. ENFRENTAMIENTO A LOS PROBLEMAS

A continuación encontrará una serie de afirmaciones que describen cosas que la gente hace cuando tiene problemas. Marque el inciso que represente mejor la frecuencia con la que Usted hace esas cosas.

Siempre								Nunca	
A	B	C	D	E	F	G			

CUANDO TENGO PROBLEMAS CON MI SALUD YO...

- 205. Tomo medicinas.
- 206. Me mantengo ocupado para no pensar en ello.
- 207. Me molesto.
- 208. Trato de dormir, para no pensar en eso.
- 209. Me alimento bien.
- 210. Me cuido, siguiendo mi tratamiento.
- 211. Consulto al doctor.
- 212. Pienso que son pruebas que me pone la vida.
- 213. Me desespero.
- 214. Veo lo positivo.
- 215. Me esfuerzo por encontrarle sentido.
- 216. Me pongo triste.
- 217. Siento malestar.
- 218. Me doy cuenta de lo importante que es la vida.
- 219. No le doy importancia.
- 220. Busco a alguien que me ayude, a decidir qué hacer.
- 221. No me preocupo.
- 222. Pido que me recomienden a un doctor.

CUANDO TENGO PROBLEMAS CON MI PAREJA YO...

- 223. Trato de comprender a que se debió.
- 224. Le expreso mi amor, para solucionar el problema.
- 225. Trato de llegar a un acuerdo.
- 226. Analizo la situación para entenderla.

- 227. Busco razones que le den sentido.
- 228. Los trato de solucionar.
- 229. Les resto importancia.
- 230. Busco reconciliarme.
- 231. Hago como si nada pasara.
- 232. Le pido a alguien que interceda por mí.
- 233. Lloro.
- 234. Le pido su opinión a mis amigos sobre lo que voy hacer.
- 235. Me deprimó.
- 236. Los ignoro.
- 237. Discuto con él /ella.
- 238. Pienso en otras cosas.
- 239. Me enojo.
- 240. Me tranquiliza el saber que son normales.

CUANDO TENGO PROBLEMAS FAMILIARES YO...

- 241. Duermo para no pensar en ellos.
- 242. Los analizo para solucionarlos.
- 243. Trato de entender el problema.
- 244. Expreso mi coraje.
- 245. Busco el sentido.
- 246. Pido consejo a personas de mi confianza.
- 247. Actúo como si nada pasara.
- 248. Trato de aprender de los problemas.
- 249. Procuro aclararlos.
- 250. Veo lo bueno.
- 251. Lloro.
- 252. Me entretengo en otras cosas.
- 253. Los trato de enfrentar.
- 254. Me siento triste.
- 255. Platico con alguien para encontrar la solución.
- 256. Prefiero salirme a la calle.

- 257. Me angustio.
- 258. Trato de resolverlos.

CUANDO TENGO PROBLEMAS CON MIS AMIGOS YO...

- 259. Platico con ellos.
- 260. Me dedico a ver la televisión para olvidarme.
- 261. Me peleo.
- 262. Creo que me hacen madurar.
- 263. Prefiero no hablar del asunto.
- 264. Al comprenderlos me supero.
- 265. Me angustio.
- 266. Procuero aclarar la situación con ellos.
- 267. Trato de resolverlos.
- 268. Pienso en otras cosas.
- 269. Escucho la opinión de otros sobre lo que voy hacer.
- 270. Analizo los pros y los contras.
- 271. Salgo a divertirme para no pensar en ellos.
- 272. Intento aprender de ellos.
- 273. Me siento deprimido.
- 274. Me disculpo.
- 275. Pido a otros que me ayuden a pensar.
- 276. Discuto con ellos.

CUANDO TENGO PROBLEMAS EN EL TRABAJO YO...

- 277. Pienso que a todo docente le puede pasar.
- 278. Me siento triste por ser docente.
- 279. Lo platico con otros académicos para buscar la solución
- 280. Le veo sus ventajas ser docente.
- 281. No pienso en ellos.
- 282. Trato de divertirme, para olvidarme de ellos.
- 283. Me desespera mi situación como docente.
- 284. Me distraigo haciendo cosas en la casa.
- 285. Los trato de superar.

- 286. Pido a otros académicos que me ayuden a analizar la situación.
- 287. No puedo dormir bien.
- 288. Estudio y/o me preparo como docente.
- 289. Les busco el sentido a la docencia.
- 290. Me esfuerzo por mejorar como docente.
- 291. Me preocupo.
- 292. Aprendo de ellos.
- 293. Considero diversas opciones de solución.
- 294. Prefiero ni hablar de ellos.