



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA – FACULTAD DE
HUMANIDADES**

CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

TRABAJO PROFESIONAL

Análisis de riesgos psicosociales percibidos en la práctica docente universitaria

Mag. Mariana C. Arraigada

DIRECTORA: Dra. Ma. Cristina Sarasa

RESUMEN

Tradicionalmente el trabajo docente ha sido una de las actividades laborales que se han caracterizado por registrar altos niveles de estrés en las personas que lo realizan. En el último tiempo se han estado configurando cambios sociales y tecnológicos que implicaron el acrecentamiento de las demandas en el trabajo académico. Dado que existe acuerdo en entender a la salud como el bienestar tanto físico como psíquico y social, es que para estudiar la salud laboral en la profesión académica es importante indagar su dimensión psicosocial. Al respecto, la literatura ha identificado algunos condicionantes que denominó factores de riesgos psicosociales del trabajo (RPST). Al momento de este estudio, aún las investigaciones no han avanzado lo suficiente como para establecer una lista taxativa de estos factores. Es por esto, que se considera necesario profundizar su análisis no sólo ampliando los grupos estudiados sino también aplicando otras técnicas distintas a las que mayormente se han usado hasta el momento. Este trabajo se realizó a partir del paradigma cualitativo y por medio de la aplicación de la técnica de grupos focales sobre dos grupos de profesionales de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Los resultados muestran los principales temas emergentes referidos a los factores de RPST percibidos como así también la existencia o carencia percibida de recursos para afrontarlos. Se discuten los principales hallazgos de la investigación y se abordan sus implicancias para la práctica.

PALABRAS CLAVES: Profesión académica – Riesgos Psicosociales del trabajo- Salud ocupacional- Práctica docente

Índice de contenidos

RESUMEN	2
PALABRAS CLAVES: Profesión académica – Riesgos Psicosociales del trabajo- Salud ocupacional- Práctica docente	2
I. Introducción	6
1. Preguntas de la investigación	8
2. Objetivos.....	9
3. Organización del trabajo.....	9
II. Marco conceptual	10
1. Caracterización del trabajo docente universitario	10
La profesión académica como empleo	11
Configuraciones estructurales.....	12
2. El trabajo académico y su dimensión psicosocial	13
3. Caracterización de la práctica docente	16
La dimensión subjetiva de la práctica docente	17
La reflexión en la práctica docente	18
4. Salud laboral psicosocial y práctica académica.....	19
Los riesgos psicosociales del trabajo: perspectiva de abordaje.....	21
RPST, salud y práctica docente universitaria	26
Consideraciones finales.....	30
III. Metodología.....	31
1. Contexto del estudio, participantes e investigadora	32
2. Estrategias de recolección de datos	34
3. Procedimiento y técnicas de análisis de datos	36
IV. Presentación de resultados.....	38
1. Demandas laborales (DDL) percibidas	38
Exigencias psicológicas.....	40
Falta de control sobre el trabajo.....	47
Inseguridad sobre el futuro.....	47
Falta de apoyo social y calidad de liderazgo	49

Doble presencia.....	49
Estima insuficiente	55
Consideraciones finales respecto de las demandas laborales	57
2. Recursos personales y laborales	58
Recursos personales.....	60
Recursos sociales.....	66
Recursos laborales.....	67
3. Análisis de factores combinados emergentes.	70
Dificultad para establecer límites de tiempos de trabajo.....	70
Insuficiencia de políticas organizacionales.....	74
V. Discusión	78
VI. Conclusiones.....	86
1. Aportes	86
2. Limitaciones	86
3. Implicancias para la práctica y futuras investigaciones.....	87
4. Consideraciones finales	87
VII. Referencias bibliográficas	88

Índice de tablas y gráficos

Figura 1.	Esquema del marco conceptual.	10
Figura 2.	Dimensiones de RPST en profesionales académicos argentinos.	31
Tabla 1.	Composición del grupo focal nro. 1.	33
Tabla 2.	Composición del grupo focal nro. 2.	34
Tabla 3.	Resumen de temas emergentes para las demandas laborales.	40
Figura 3.	Resumen de ámbitos de la práctica docente emergidos.	58
Tabla 4.	Resumen de temas emergentes para los recursos personales y laborales. ...	60
Figura 4.	Esquema de relaciones relativas al tema dificultad para establecer límites de tiempos de trabajo y no trabajo.	70
Figura 5.	Esquema de relaciones relativas al tema insuficiencia de políticas organizacionales.	74

I. Introducción

En los últimos años, cambios y nuevas tendencias de contexto relativas a nuevas exigencias de calidad para las universidades, evaluaciones institucionales y la elaboración de *rankings*, generan mayor variedad y cantidad de demandas laborales docentes en términos de producción de resultados acreditables en tiempos más cortos (Claverie, 2015; Pujol-Cols et al., 2019). Al complejizarse el trabajo profesional académico, existe mucha más probabilidad de poner en riesgo la posibilidad de un afrontamiento efectivo respecto de las demandas laborales, es decir aquellos aspectos físicos, psicológicos, organizacionales o sociales del trabajo que requieren un esfuerzo sostenido y conllevan costes fisiológicos y psíquicos (Demerouti et al., 2001). La posibilidad de gestión efectiva de estas demandas está ampliamente vinculada a la disponibilidad de recursos personales y organizacionales para el trabajo, es decir aspectos físicos, psicológicos o sociales del trabajo que pueden reducir las exigencias y los efectos fisiológicos y psicológicos negativos asociados que pueden poner en riesgo el bienestar integral (Bakker, 2011; Bakker y Demerouti, 2007).

Muchas investigaciones han catalogado al trabajo docente como una ocupación más estresante en comparación con otras (Cladellas y Castelló, 2011; Salanova et al., 2003), principalmente debido a la sobrecarga mental (altos niveles de concentración, precisión y atención diversificada que supone tener que estar pendiente de muchas cosas a la vez y recordarlas) y la sobrecarga emocional (implicación con estudiantes, autoridades de la institución, autoridades de cátedra y pares) que en muchas ocasiones puede llegar a ser conflictiva (Salanova et al., 2005). La internacionalización de las prácticas y del conocimiento, la creación de alianzas con comunidades académicas por fuera de las instituciones de pertenencia, el trabajo en red, la participación en congresos y comunidades en el exterior, el ejercicio de tareas burocráticas y las funciones de gestión y políticas dentro de las universidades—se agregan a la lista de demandas laborales. (Stromquist, 2009).

El estudio de este campo plantea un alto nivel de complejidad dada la reconocida heterogeneidad de la profesión académica (Becher, 1989; Henkel, 2000; García de Fanelli, 2008; 2014; 2016), tanto en cuanto a configuraciones estructurales (diferencia disciplinar, cargo, dedicación, sector de ejercicio de la actividad público-privado) como socioculturales (identidad, significación, subculturas). En el caso puntual de docentes en la universidad, se reconoce que las exigencias de requerimientos institucionales, programas específicos (becas, acompañamiento a estudiantes, tutorías, puntualmente para

nuestro país en investigación para las denominadas categorizaciones) son generadoras de estrés y distintos trastornos mentales (Martín y Migliore, 2017). Influyen también en los estados psicológicos generando ansiedad o depresión, entre otros (Llorens et al., 2003). Uno de los impactos más graves en la salud psicosocial es el denominado *burnout* (quemarse en el trabajo) que genera consecuencias negativas tanto para la propia persona como para la organización en la que trabaja. Sin embargo, para que una situación potencialmente estresante, en la cual se percibe una alta demanda del medio, genere efectivamente los impactos negativos mencionados a su vez, debe percibirse la falta de facilitadores y recursos para afrontarlos (García y Llorens, 2003).

Los enfoques aplicados al estudio de la profesión académica en general han consistido principalmente en abordajes sociológicos sobre la relación entre lo académico y su gobierno, la posible configuración de una carrera o práctica profesional y la emergencia de subcampos más específicos, sus representaciones y significaciones y dinámicas dialécticas (Perez Centeno, 2017). Con una creciente valoración de su aporte al desarrollo social y económico se plantearon cambios respecto a la configuración, acceso, promoción, estabilidad y conexión de las demandas sociales con la profesión académica.

El estudio de los riesgos psicosociales del trabajo (RPST, de ahora en más) en la profesión académica constituye un tema de interés, específicamente en la comunidad científica latinoamericana y española (García et al., 2016; Múnera-Palacio et al., 2011; García-González y Torrano 2020). Con predominio de abordajes cuantitativos frecuentemente se han utilizado en las investigaciones técnicas de escalas genéricas y cuestionarios de auto-reporte. Estos enfoques resultan incompletos para un análisis subjetivo de las construcciones, además de las limitaciones que plantean desde lo metodológico (Pujol-Cols et al., 2019). De esta forma, se hace necesario incluir un abordaje desde el paradigma cualitativo para rescatar las construcciones subjetivas e intersubjetivas de profesionales en la academia que den cuenta de sus percepciones, expectativas, creencias, valores y todos los factores que influyen en su interacción con la realidad para una adaptación saludable.

Específicamente en el caso de la Universidad Nacional de Mar del Plata se han realizado estudios bajo un paradigma cuantitativo aplicando la escala COPSOQ-ISTAS 21 (Pujol-Cols y Arraigada, 2017; Pujol-Cols y Lazzaro-Salazar, 2018), que consiste en un instrumento estandarizado de 38 reactivos para la identificación, medición y valoración de la exposición de las personas a los RPST en seis dimensiones principales.

También han existido estudios bajo el paradigma cualitativo, como el de Pujol-Cols y Arraigada (2015), que consistió en entrevistas a docentes para explorar sus representaciones simbólicas sobre su identidad y práctica docente como posibles recursos personales para el afrontamiento de las demandas laborales. Sin embargo, este estudio no se focalizó en el estudio de los RPST. Martín y Migliore (2017), por otro lado, realizaron una exploración de indicadores del deterioro paulatino de la salud y calidad de vida de una muestra de docentes específicamente en investigación, arrojando resultados interesantes pero acotados a el grupo estudiado. Más recientemente, Pujol-Cols y colegas (Pujol et al., 2019) realizaron un estudio por medio de entrevistas en profundidad a profesionales de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la mencionada universidad donde indagan las categorías específicas de los RPST. Este es el estudio más específico y reciente sobre el tema y población específica. Más aún, no hallaron estudios empíricos previos que examinaran dichas categorías en la población profesional académica argentina desde el paradigma cualitativo.

Es por esto que se considera necesario profundizar el estudio de esta problemática en relación a las formas en las cuales la profesión académica de la Universidad Nacional de Mar del Plata realiza la construcción subjetiva de su práctica docente a partir de los factores psicosociales de riesgo percibidos (ej. obstáculos y demandas laborales) y los recursos percibidos (personales y laborales) para lograr una adaptación laboral saludable. Se plantea un abordaje desde el paradigma cualitativo y el enriquecimiento de las metodologías aplicadas en los estudios previos (Pujol-Cols y Arraigada, 2017; Martín y Migliore, 2017; Pujol-Cols y Lazzaro-Salazar, 2018; Pujol et al., 2019), a partir de la aplicación de la técnica de grupos focales. Este estudio busca dar continuidad y ampliar el alcance al trabajo realizado por Pujol-Cols y colegas (2019), el cual propuso algunas dimensiones específicas emergentes para el estudio de los riesgos psicosociales del trabajo en docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

1. Preguntas de la investigación

El interrogante principal es: ¿Cómo la profesión académica de la Universidad Nacional de Mar del Plata construye subjetivamente su situación de práctica docente a partir de factores psicosociales de riesgo (obstáculos y demandas laborales) percibidos?

Las preguntas secundarias son las siguientes:

1. ¿Cuáles son las construcciones subjetivas e intersubjetivas del grupo de profesionales en relación a las demandas laborales?
2. ¿Cuáles son las construcciones subjetivas e intersubjetivas del grupo respecto a los recursos laborales y personales percibidos?
3. ¿Existen conexiones interacciones percibidas entre las demandas y los recursos laborales? ¿En qué sentido se presentan (amortiguadores o potenciadores)?

2. **Objetivos**

El objetivo general es estudiar los factores de riesgo psicosocial del trabajo (demandas laborales) y recursos personales percibidos por la profesión académica de la Universidad Nacional de Mar del Plata en su práctica docente.

Los objetivos específicos son los siguientes:

1. Comparar y contrastar las construcciones subjetivas sobre factores de riesgos psicosociales del trabajo del grupo de participantes en relación a las demandas y recursos laborales percibidas.
2. Analizar posibles temas emergentes que permitan replantear las categorías de demandas y recursos laborales planteadas por la literatura actual, en el marco del trabajo académico.
3. Indagar sobre la conciliación trabajo-familia/vida percibida en la realidad cotidiana del grupo docente, como factor de riesgo psicosocial laboral de la práctica docente.
4. Explorar la posible emergencia de las dimensiones de RPST propuestas por el estudio realizado por Pujol-Cols y colegas (2019) al ampliar el alcance del grupo estudiado y variación de la técnica de recolección.

3. **Organización del trabajo**

La estructura del trabajo se presenta dividida en una primera parte presentada como marco conceptual que propone un modelo conceptual para el abordaje de la problemática planteada; una segunda parte que plantea el diseño metodológico aplicado para la realización del estudio; una tercera parte que presenta los principales resultados obtenidos del relevamiento realizado; y una sección dedicada a la discusión de dichos resultados en el marco del modelo conceptual planteado y de los resultados de investigaciones relacionadas. A su vez, se presentan comentarios finales respecto de algunas limitaciones al trabajo y las principales implicancias propuestas para la práctica.

II. Marco conceptual

Para el abordaje del estudio se propone un modelo conceptual que busca representar el contexto simbólico y material en el la profesión académica construyen su práctica docente y sus estrategias conductuales para lograr una adaptación saludable. El modelo propuesto plantea como dimensiones centrales al ejercicio de la profesión académica como actividad laboral contextualizada en el marco de la universidad como institución y en la cual las personas van construyendo su práctica docente, a los factores de RPST percibidos como demandas laborales y a los recursos personales y organizacionales percibidos para afrontarlas. Sabiendo que la adaptación saludable para la salud y bienestar laboral se logra a partir de procesos subjetivos efectivos de equilibrio entre demandas y recursos laborales percibidas es que se buscará construir la noción de práctica docente saludable desde procesos reflexivos que favorezcan el registro consciente de estas situaciones.

A continuación, se presenta una propuesta de esquema conceptual integrando los conceptos desarrollados en esta sección como marco lógico teórico para la indagación empírica (Figura 1).

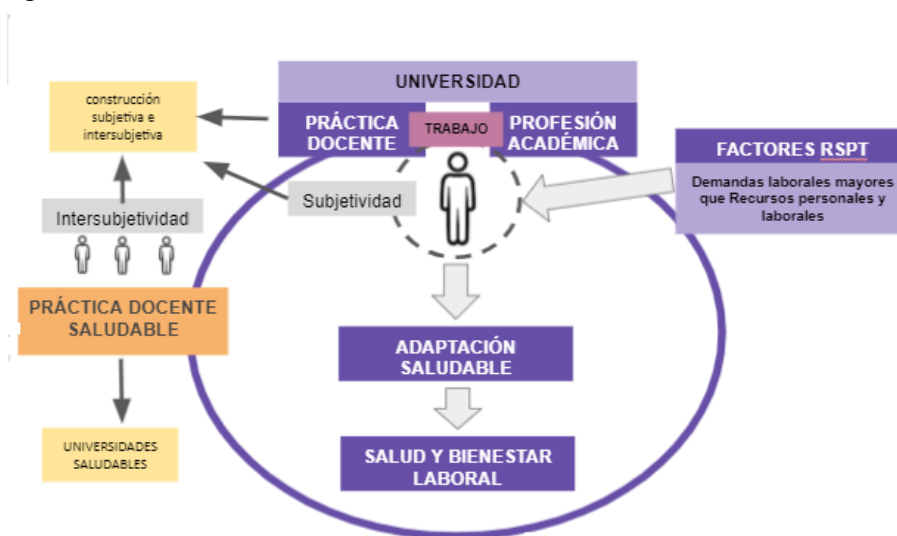


Figura 1. Esquema del marco conceptual. Fuente: elaboración propia

1. Caracterización del trabajo docente universitario

Se puede decir que la universidad, como organización, pertenece a un grupo diferenciado con características particulares (Pujol-Cols y Foutel, 2018), más allá de los rasgos propios. También se la ha reconocido como una organización compleja, donde conviven una pluralidad de subsistemas sociales con racionalidades no siempre congruentes, basadas en valores, objetivos e intereses que no siempre son compartidos, generando tanto armonías como disonancias (Etkin, 2006). Si bien existen variaciones según el país y su

modelo de gestión, algunos enfoques la refieren como *multiversidad*, imposible de reducir a un principio único como una institución que sólo puede comprenderse en función de la sociedad que le dio vida (Sainz González, 1999). Una mirada sistémica sobre la universidad reconoce su naturaleza multidimensional y multinivélica como sistema complejo, creado para atender necesidades de aprendizajes (indagación, investigación, transmisión y difusión) de nuevos conocimientos. Desde una visión tradicional se trata de una organización modelizable mínimamente desde la misión de generar, transmitir, difundir el conocimiento científico, artístico y humanístico (Ortiz et. al, 2006).

Tanto a nivel mundial como nacional, resulta indudable el proceso de transformación por el que comenzaron a transitar las universidades, atravesadas por los múltiples cambios que se han estado generando, a su vez, en el entorno en el que están insertas. Diversos trabajos (Marquina, 2008; Marquis, 2004; Fernández Lamarra, 2003; García de Fanelli et al., 2001) mostraron la dinámica entre los cambios del ambiente y el desarrollo de la profesión académica que sufre reconfiguraciones, fragmentaciones y cambio en las lógicas de su funcionamiento. Entre los cambios más significativos se han destacado: el surgimiento de nuevos segmentos académicos (evaluación institucional, acreditación de carreras, categorización, concursos docentes, revistas); nuevas prácticas institucionales que requieren nuevos roles y funciones académicas; incremento de la diferenciación disciplinar por avance del conocimiento y creación de subdisciplinas; nuevos requerimientos de formación y desarrollo debido a las nuevas competencias requeridas para las nuevas tareas, entre otros (Pérez Centeno, 2017).

Esta caracterización general de la universidad, permite contextualizar al trabajo docente universitario dentro de los factores psicosociales, procesos e instituciones que lo atraviesan y condicionan. Esto resulta imprescindible al considerar a la profesión académica como una práctica situada en un determinado tiempo y espacio y en la situación particular de los sujetos (individuos y colectivos) que la ejercen (Edelstein, 2019).

La profesión académica como empleo

Si consideramos las peculiaridades de la profesión académica, se puede ver que no presenta un *ethos*¹ unificado, sino más bien altamente diversificado (Gil Antón, 2000). Así, el *ethos académico* se halla conformado por los *ethos* disciplinares, institucionales y

¹ El *ethos* refiere a lo ideal, al entramado de valores y actitudes que representan el tono, el carácter, la calidad de vida, el estilo moral y estético, la disposición de ánimo (Geertz, 1996) que permite a sus miembros constituir una identidad sociocultural para negociar y armonizar la diversidad.

del entorno, que constituyen un orden aceptado y crean lógicas que condicionan las funciones académicas (Hamui, 2008). Esto resulta relevante para este trabajo, ya que, al indagar dinámicas intersubjetivas y el atravesamiento sociocultural interno del grupo profesional académico, este factor se vuelve particularmente importante como elemento del ambiente semántico.

Dada la reconocida heterogeneidad de la profesión académica (Becher, 1989; Henkel, 2000; García de Fanelli, 2008, 2014, 2016) tanto en cuanto a configuraciones estructurales (diferencia disciplinar, cargo, dedicación, sector de ejercicio de la actividad público-privado) como socioculturales (identidad, significación, subculturas), el estudio de este campo plantea un alto nivel de complejidad. En este sentido, la profesión académica puede caracterizarse como “rara”, dado que la diversidad de disciplinas que la integran la dotan de una heterogeneidad poco compatible con la construcción de lógicas más o menos cerradas y normas comunes (Chiroleu, 2002). Más aún, se distinguen como compromisos básicos del trabajo académico tanto la vinculación disciplinaria como la institucional, específicamente la pertenencia a las unidades académicas como grupos de trabajo primarios del mundo académico (Clark, 1998).

Las realidades respecto de la profesión académica en los distintos contextos mundiales son muy diferentes. Una combinación de factores culturales, económicos y materiales puede distinguirse en nuestro país, donde hay una predominancia de cargos académicos con bajas dedicaciones horarias, debiendo en algunos casos priorizar el ejercicio de la profesión liberal como ocupación principal, aunque en el último tiempo se ha registrado un leve incremento de becas, incentivos y otros motivadores para el desarrollo de actividades como la investigación y la extensión universitaria (García de Fanelli, 2008). De esta forma, podrían distinguirse dos grupos de docentes: uno para el cual las actividades académicas constituyen su profesión principal y otro para el cual es una actividad adicional al ejercicio de la profesión liberal. La docencia universitaria se constituye muchas veces en una categoría residual, formada por personas graduadas de todas las disciplinas, aunque suelen existir aquéllas cuyo campo ocupacional extrauniversitario resulta más recortado y complejo (Chiroleu, 2002).

Configuraciones estructurales

Existen otras fuentes de diferenciación en el colectivo docente universitario que son también relevantes. Algunas de ellas, basadas en los análisis de Enders (2006), incluyen factores tales como: la jerarquía del cargo (profesores y profesoras y auxiliares); la

seguridad de la relación laboral (contratación que asegura estabilidad, “regular” por concurso en el caso argentino, y contratación por tiempo determinado (en la Universidad Nacional de Mar del Plata designaciones interinas, contratos a término o docentes suplentes); la remuneración (con renta y *ad honorem*, en la Universidad Nacional de Mar del Plata bajo la categoría de *docentes adscriptos o adscriptas*); el tipo (y variedad) de función académica principalmente ejercida (quienes sólo realizan docencia y quienes realizan otras actividades dentro de las funciones de la Universidad, investigación, extensión, transferencia, gestión); la dedicación docente (carga horaria laboral, dedicaciones simples, parciales, completas y exclusivas) y la disciplina de pertenencia.

Asimismo, los ambientes de trabajo presentan características diferentes constituyéndose diversos *escenarios* según la actividad académica realizada: el aula, el laboratorio-oficina-gabinete, trabajo de campo (Martín y Migliore, 2017). Se desarrollan así “tribus y territorios académicos” en los cuales puede observarse una asociación entre las formas de conocimiento (características cognitivas) y las comunidades de conocimiento (características sociales) asociadas con ellas (Becher, 2001). De esta forma, la dimensión disciplinaria fragmenta a la profesión y ello se manifiesta no sólo en la práctica del cargo sino también en sus valores. Dentro a su vez de cada grupo disciplinario, hay especialidades que en distintos momentos históricos gozan de mayor prestigio dentro de la profesión (García de Fanelli, 2008).

2. El trabajo académico y su dimensión psicosocial

No es nueva la creencia respecto de que el trabajo es un fenómeno cuyo estudio no se agota en el análisis de la actividad de una persona en un determinado ambiente para comprender el fenómeno complejo que representa (Peiró et al., 1996). Sin embargo, las nuevas realidades del mundo laboral y los nuevos impactos que generan en las personas profundizan la necesidad de analizar la construcción subjetiva e intersubjetiva del trabajo en su dimensión psicosocial para un mejor abordaje de sus problemáticas.

Si se piensa en el rol central que juega el trabajo en nuestra sociedad, desde hace varios años se lo identifica como un medio de integración social, aunque luego en una situación particular no sea efectivo para lograr tal fin (Méda, 1995). Se relaciona con el marco de la cultura y de la sociedad en la que se produce, cuyo ámbito laboral influye y condiciona la vida y las conductas de las personas. Por ello, no es de extrañar que frecuentemente se lo relacione con ideologías, religiones y diferentes visiones del mundo. Existe una zona en la que la intersección entre lo social y lo individual se articula, que es

menester considerar para su comprensión. La interacción social, la interpretación cultural del trabajo y la construcción de símbolos que dan origen a creencias y valores compartidos son ejes centrales para el abordaje del presente trabajo.

Dentro de la dimensión psicológica del trabajo, se encuentra la subjetividad que tiene lugar en la persona como “trabajadora”. En particular, Schvarstein (1991), en *su modelo de psicología social de las organizaciones*, hizo referencia a los mecanismos de adjudicación y asunción de roles que se desarrollan en ellas y destacó que las personas entran con una historia personal, familiar y organizacional que condiciona la modalidad en la que dicho rol es asumido. Al respecto, resaltó la particularidad inherente a las personas y sus diferencias en relación a la “permeabilidad” respecto de las imposiciones provenientes del mundo externo, depende de un proceso dialéctico entre las representaciones del mundo externo y del mundo interno en el propio mundo interno de las personas. La situación ideal es el *equilibrio dinámico*, que permita a cada persona moverse entre los extremos en función de los requerimientos de la situación. En lo social, esto se vincula con, la teoría ya clásica de Goffman (1959) sobre *la presentación de la persona en la vida cotidiana* que sirve para el análisis de la naturaleza y forma de las interacciones sociales. El autor propone, a partir del uso de la metáfora del teatro (escenario, actores, máscaras, personajes), la idea de que la identidad social nace de la interacción con la otredad, asumiendo cada persona su rol. Así, en el plano laboral podemos entender que existen actores y actrices que interpretan un personaje (rol), enmarcado en la situación laboral, donde muchas veces trasciende la dimensión del personaje que interpretan y otras veces la oculta (Schvarstein, 2005).

En esta línea se vuelve necesario introducir el concepto del significado del trabajo, definido por el) como las creencias y valores hacia el trabajo que las personas (y grupos sociales) van desarrollando antes (socialización para el trabajo) y durante el proceso de socialización en el trabajo (*Meaning of Work Research Team (MOW, 1987)*). Autores como Schlemenson (2002) y Salanova, García y Peiró (1996), postulan al trabajo como un dador de identidad y estructurador de la vida social y privada de las personas. Respecto de las distintas funciones psicosociales que puede cumplir el trabajo, se identifican las siguientes: integrativa o significativa; valor social; identidad personal y económica; interacción y contacto social; estructuración del tiempo (espacios de trabajo y no trabajo); mantenimiento del a persona bajo una actividad obligatoria; desarrollo de habilidades y destrezas; transmisión de normas, creencias y expectativas sociales; fuente de poder y control y comodidad. Aunque estas funciones coinciden en su valoración positiva, el

trabajo puede ser también disfuncional para cada persona en función de las características que presente (Salanova et al., 1996). A su vez, existen enfoques de investigación que postulan que el por qué, cuándo y cómo el trabajo es significativo son definidos por las características y el sentido de valor individual (Pujol-Cols et al., 2018; Tommasi et al., 2020). Estas particularidades pueden descubrirse tanto en las propias narraciones de autopercepción en situación de (Manuti et al., 2016) como a través de características descriptivas como rasgos (Wrzesniewski et al., 1997; Wrzesniewski, 2003; Lysova et al., 2019). Así, la creencia o asignación de valor simbólico que las personas asignan a su trabajo influye en la interpretación y percepción de su situación laboral y en todos los factores relacionados especialmente con la salud psicosocial. El trabajo se constituye, así, como un indicador clave del bienestar subjetivo (Diener y Tay, 2017; Piccolo et al., 2005; Rode et al., 2012).

Lo desarrollado hasta este punto pone de manifiesto que las características del trabajo no resultan positivas o negativas *per se*, sino que sus efectos se ven moderados por factores personales. El grado en que se percibe que un factor del trabajo es “excesivo” o “insuficiente”, “positivo” o “negativo”, afectando esto último actitudes, conductas, intenciones y bienestar, depende, adicionalmente, de características de la personalidad (Pujol-Cols et al., 2018). Por esto es importante entender la experiencia subjetiva del trabajo como el resultado del proceso de producción de significados que puede analizarse en el nivel individual o social que da sentido a las propias prácticas laborales. Dicho proceso no se agota en el significado de la práctica misma como resultado, porque además existe en la subjetividad autoral (De la Garza, 1998)

Wrzesniewski, McCauley, Rozin, y Schwartz (1997), más tarde retomadas para numerosas investigaciones con diversos focos específicos (Pujol-Cols y Arraigada, 2015; Tommasi et al., 2020) presentaron tres relaciones distintivas que las personas pueden tener con su trabajo bajo las siguientes categorías: puesto, carrera y llamado o vocación. En la primera, las personas relacionan a su trabajo con ocupar *un puesto* donde sólo importan los beneficios materiales del trabajo que obtienen de él sin buscar otro resultado (trabajo-medio directo). Para la *carrera*, las personas aspiran a desarrollar una trayectoria laboral que les permite obtener reconocimiento y aumento de poder en el ámbito de la ocupación personal y de la autoestima (trabajo-medio indirecto). Perciben el valor de su trabajo no sólo a través de la ganancia económica obtenida, sino también a través de las compensaciones simbólicas mencionadas anteriormente, como el reconocimiento (laboral y social) y el avance en la estructura ocupacional. Finalmente, para la vocación

o el llamado existe un propósito y valores personales (trabajo-fin), A menudo se experimentan dificultades para separarlo de la vida personal. Una persona con vocación no trabaja sólo por una ganancia económica ni por un avance en su carrera (obviamente puede estar interesada en estos resultados, pero no son el motor principal de su actividad laboral), sino por la satisfacción que le genera hacer el trabajo y por la necesidad interior de cumplir un propósito personal.

3. Caracterización de la práctica docente

Es frecuente encontrar ideas que refieren a la enseñanza como una actividad compleja, porque se la reconoce como propicia a ser desarrollada en escenarios particulares configurados por el contexto que los rodea y define. Está atravesada por múltiples determinantes que impactan en la tarea cotidiana someténdola a tensiones y contradicciones que la desvían del desarrollo de su tarea principal: el trabajo en torno al conocimiento (Anijovich y Cappelletti, 2018). Se trata de una práctica social que responde a necesidades, funciones y determinaciones que exceden las previsiones e intenciones docentes, ya que se encuentra atravesada por estructuras sociales que intervienen en el proceso de enseñanza (Iuri, 2016).

La analogía frecuentemente realizada a partir de la perspectiva de Sennett (2009) resulta interesante para entender la dimensión artesanal² del trabajo. Así, la práctica académica puede entenderse desde un rol de *artesanía*, enfoque que se encuentra habitualmente en la literatura sobre estudios y discusiones que involucran planteos y enfoques respecto de la naturaleza del trabajo docente (Alliaud, 2017; Branda, 2018; Guevara, 2017). Vinculado con esto, se encuentran las transformaciones que se exigen en el marco del ejercicio de la docencia por el surgimiento continuo de nuevas problemáticas que configuran la situación de la práctica de la enseñanza (Anijovich y Cappelletti, 2018). Dentro de las exigencias de cambio, se encuentra el desarrollo de nuevas competencias, mayores responsabilidades y una demanda mayor de tiempo laboral, lo que termina redefiniendo a la labor docente como una “realización habilidosa”. Así se entiende que el trabajo docente es una relación particular en la que están presentes la historia social e institucional, la disciplina, la gestión, las presiones, los lugares y también el tiempo de las

² Sennett (2009) entiende que la palabra “artesanía” puede llegar a ser comprendida como aquella forma de vida en la era pre-industrial, pero insiste en definirla como “un impulso humano duradero y básico, el deseo de realizar bien una tarea, sin más. La artesanía abarca una franja mucho más amplia que la correspondiente al trabajo manual especializado. Efectivamente, es aplicable al programador informático, al médico y al artista” (p. 20).

expectativas como partes de la subjetividad que se construye en función del mismo (Badano et al., 2004).

En los últimos tiempos, se han revalorizado los procesos reflexivos inscriptos en la práctica docente como fuentes de transformación de la propia realidad subjetiva, como espacio de autoconocimiento (Anijovich et al., 2009). En una investigación llevada a cabo en nuestro país, respecto de las prácticas del conocimiento, se planteó la necesidad de recuperar el interés por las personas que desarrollan dichas prácticas para indagar en la práctica docente como productora de subjetividades (Guyot, 2011). De esta forma, resulta importante interpretar tanto la complejidad y la multidimensionalidad inherente a las prácticas docentes como comprender las condiciones objetivas de producción, que determinan los contextos donde éstas se inscriben, y también a los sujetos, con su historia y trayectoria singular (Edelstein, 2019, p. 79).

La dimensión subjetiva de la práctica docente

Es frecuente encontrar abordajes de la práctica docente que la caracterizan como una construcción, lo que posibilita no sólo comprender la lógica que la origina sino también hace factible que pueda ser modificada siempre que se revise el proceso de su generación. Tal como plantean Yedaide y Sanjurjo (2017) “si son construcciones, pueden ser deconstruidas y reconstruidas” (p. 51), lo que nos abre un amplio abanico de posibles análisis. A través de las experiencias vividas y aprendizajes personales, se van desarrollando ideas y supuestos relativos a la enseñanza y a las instituciones educativas, pero también es las *tradiciones* institucionalizadas en las prácticas e internalizadas configuran el pensamiento y acción. Desde un enfoque de construcción subjetiva e intersubjetiva se hace necesario considerar tanto factores individuales como también socioculturales.

El reconocimiento de la importancia que tienen las creencias, valores y supuestos en el desarrollo de la práctica docente implica entenderlas como sociales y contextualizadas y sugiere que los problemas que afrontan son complejos, diversos e inciertos que requieren procesos subjetivos para diseñar soluciones singulares y creativas (Sanjurjo, 2019). De esta forma, entendemos que las producciones subjetivas se relacionan con la identidad docente tanto en su construcción interna (representación ideal y afectiva que tienen las personas de sí mismas) y con el intercambio intersubjetivo que genera una identidad de grupo. Esto último determina pautas de comportamiento con sentido que pueden interpretarse como propias del grupo (Hamui, 2008).

Dentro de la noción de subjetividad se inscribe la idea de experiencia como *vivencia*, en este caso como situación laboral. Debemos referirnos a ella como *eso que me pasa, no eso que pasa* (Larrosa, 2006). Aquí es donde se pone de manifiesto el llamado principio de alteridad, que supone un acontecimiento distinto a la persona e independiente de su intención y voluntad. También aflora el principio de subjetividad, que refiere a que, si bien la experiencia ocurre fuera de sí, el lugar donde se da esa experiencia es precisamente en esa persona. Al respecto existen numerosas producciones que asocian a la experiencia como fuente de formación de la personalidad y de constitución de la subjetividad (Iuri, 2016).

La reflexión en la práctica docente

El aprendizaje docente basado en procesos reflexivos es inherente a su proceso de adaptación saludable, se presentan algunas “tradiciones” que atraviesan las prácticas docentes. Sanjurjo (2009) plantea que la reflexión y el conocimiento que se generan a partir del análisis sistemático de situaciones problemáticas en la toma de decisiones se vuelven fundamentales como dispositivos para la formación y el aprendizaje de la docencia situada en la práctica. Al respecto, Anijovich (2010) destaca la necesidad de reconocer el componente reflexivo de la práctica docente que, si bien puede trabajar con prediseños debido a la falta de tiempo y recursos, termina adquiriendo sentido cuando se logra adaptar la propia práctica al contexto de trabajo. Entender el aprendizaje docente como una acción situada y distribuida implica rescatar la dimensión intersubjetiva, dada la naturaleza social y cultural de la adquisición de ese conocimiento (Litwin, 1996).

Los procesos de reflexión sobre las prácticas concretas son un diálogo con el pensamiento que “evoluciona hasta convertirse en hábitos, los que establecen a su vez un ritmo entre la solución y el descubrimiento de problemas” (Sennett, 2009, p. 18). De esta forma, la persona puede aprender de sí misma a través de lo que producen sus prácticas en su contexto. Al respecto Perrenoud (2011) introduce el concepto de *consciencia profesional*, la que entiende como el resultado de procesos constantes de concientización de la forma personal en la que se afronta situaciones problemáticas para poder hacerlo mejor comprendiendo mejor como se hace y transformando en consecuencias las practicas.

Schön (1992) planteó la existencia de un conocimiento tácito en la acción en la vida cotidiana de todo trabajo profesional, ya que muchas veces es posible para las personas identificar fenómenos, eventos y sucesos de los que no puede dar una

descripción razonablemente precisa o completa. El autor analizó la práctica de profesionales (en medicina, abogacía, educación y arquitectos, entre otros) descubriendo que su conocimiento en la práctica se genera en ámbitos institucionales propios de la profesión. Se organiza a partir de las características propias de la actividad, como así también se encuentra mediado por los conocimientos técnicos y sistemas de valores específicos.

Es así como llegamos a la noción de la práctica docente reflexiva, respecto de la cual Anijovich y Cappelletti (2018) entienden que la reflexión en la práctica docente es un proceso que busca vincular fenómenos que no tienen relación aparente, articulando aspectos cognitivos y afectivos, a partir de los cuales se formulan más preguntas que respuestas. Así, se comprende mejor la propia actividad profesional y se contribuye al logro de nuevos conocimientos y mejoras en la práctica. La práctica reflexiva puede realizarse tanto de forma individual como colectiva en el marco de grupos de análisis de prácticas. Ambas modalidades brindan aportes significativos a las construcciones tanto subjetivas como intersubjetivas a partir de la generación de propuestas de reconstrucción para re entender sus prácticas en nuevas dimensiones (Litwin, 1996). Al respecto de las reflexiones compartidas (colectivas) es notable que cuando las personas comparten con otros lo que han aprendido de su práctica se produce tanto un proceso de auto actualización cognitiva como de construcción social. Esto es facilitado por los procesos de registro consciente de la práctica docente, es decir “cuando investigan su práctica haciéndola consciente, verbalizándola y sometiénola a juicio, su competencia profesional será más eficaz” (Casis, 2010, p. 58)

Los conceptos desarrollados hasta este punto destacan la importancia de la idea de construcción subjetiva de la práctica docente como aquella representación que tendrá un papel clave en los procesos centrales de la conducta adaptativa saludable. Por ejemplo, la evaluación cognitiva es una operación fundamental para el afrontamiento de la situación laboral ante los riesgos psicosociales del trabajo y se verá influida por estas construcciones personales.

4. Salud laboral psicosocial y práctica académica

Como todos los constructos de base social, la idea de lo que se entiende por salud es resultado de la interacción de diversos factores socio-históricos, políticos, económicos culturales y científicos (Alcántara Moreno, 2008). En el caso de la salud, existe un organismo internacional reconocido y legitimado como autoridad al respecto, la

Organización Mundial de la Salud. Desde la década de 1940, y con muy poca modificación hasta la fecha, esta organización ha mantenido la esencia de su concepción respecto de la salud como un estado de completo bienestar físico, mental y social resaltando que la misma resulta mucho más que un mero estado de ausencia de enfermedad o afección (Constitution of the World Health Organization, 1948).

Con el paso del tiempo se fue profundizando la idea sobre cómo se lograba el estado de salud propuesto por la OMS. Uno de los enfoques se orienta hacia la idea de la capacidad de controlar la interacción entre el medio físico, el espiritual, el biológico y el económico y social (Cumbre de la Tierra, Río de Janeiro, 1992). Desde hace algunos años se sostiene la idea de que es el resultado de la capacidad de adaptación y autogestión de las personas ante los retos sociales, físicos y emocionales (Huber et al., 2011). Esto último se vincula ampliamente con la noción de conducta adaptativa como fuente de la salud psicosocial.

Como paradigma de abordaje de la salud psicosocial, se propone el de la Psicología Organizacional Positiva (Seligman, 1999; Seligman y Csikszentmihalyi, 2000; Salanova y Llorens, 2016) que busca estudiar y explicar el funcionamiento humano (personas y grupos) óptimo, así como su gestión efectiva en el contexto de las organizaciones (Schaufeli, et al., 2001; Salanova, et al., 2005; Salanova y Schaufeli, 2002; Salanova, et al., 2019). Esta corriente de aplicación de la psicología resalta que lo "positivo" va más allá de lo puramente hedónico o placentero y asume tanto la interpretación de la presencia de algo que por su cualidad es positivo (ej. la serenidad, la alegría, las relaciones positivas) como la idea de algo que es valioso y tiene un sentido de progreso o proliferación (Salanova y Llorens, 2016). Este enfoque busca una aproximación positiva tanto hacia las fortalezas y bienestar de las personas en el trabajo del adecuado funcionamiento organizacional (Salanova, 2008; Salanova, et al., 2019), a partir del estudio de los diversos fenómenos de interés para el comportamiento organizacional (Luthans, 2000; Ortega-Maldonado, 2020). También es característico de este marco entender que la salud ocupacional debe ampliar su objeto de estudio para estudiar y desarrollar tanto estrategias de prevención como de intervención) no sólo referidas a factores como el estrés (parte negativa) sino también orientadas a la optimización de la salud psicosocial (el lado positivo). Sólo de esta manera se llegarán a adoptar medidas institucionales que sirvan para promover programas de promoción y optimización de la salud, no sólo por moda sino integrados en la política organizacional (Schaufelli y Salanova, 2009; Salanova y Llorens, 2016; Salanova, et al., 2019)

Para el presente trabajo se toma la dimensión de la salud psicosocial representada por salud psíquica. Pichón Rivière, (citado por Schvarstein, 2005), la define como la adaptación activa a la realidad por la cual la persona es modificada por la realidad, pero también es capaz de modificarla. El funcionamiento humano y el bienestar están en continuo proceso de ajuste, mediado por los recursos internos personales y el medio ambiente (Hosen et al., 2002). Así, el bienestar subjetivo se refiere a una percepción de un estado interno de equilibrio (homeostasis) que genera un estado emocional positivo (Anguas, 2000; Zamarrón, 2006).

Los riesgos psicosociales del trabajo: perspectiva de abordaje

Los efectos negativos del trabajo en la salud mental se han convertido en un desafío en el nivel político, pero también en el económico (Dejours y Gernet, 2014). Dado que las consecuencias en la salud laboral generadas por factores psicosociales impactan de una forma menos visible en comparación con las patologías físicas, los accidentes de trabajo y las enfermedades profesionales, muchos directivos las desconocen o no le dan importancia al momento de tomar sus decisiones.

Uno de los factores subjetivos que puede llegar a generar efectos negativos profundos en el bienestar laboral es el sufrimiento en el trabajo, como proceso intersubjetivo (Mascheroni y Perbellini, 2014). La organización del trabajo puede afectar negativamente a las personas cuando genera estados de enajenación a partir de lo prescripto no permitiendo decidir cómo debe ser realizado el trabajo (Dejours, 1992). Existen algunas causas de sufrimiento en el trabajo tradicionalmente consideradas para su estudio, dentro de las que se encuentran principalmente el temor a la incompetencia, verse forzado a trabajar “mal” (cuando las restricciones sociales del trabajo impiden realizar la tarea de forma adecuada) y la falta de esperanza de reconocimiento (Dejours, 2006). Así, el análisis del sufrimiento en el trabajo debería considerar las particularidades contextuales, ya que cambia con el tipo de organización y solo puede ser descubierto a través de un conjunto de situaciones propias de cada oficio (Dejours, 1990). Finalmente, Dejours (2006) presenta que la relación subjetiva entre las personas y su trabajo puede generar dos tipos de resultados. Uno positivo, donde el trabajo se muestra favorable al equilibrio mental y a la salud corporal y donde la adecuación entre la organización del trabajo y la estructura mental de la persona es posible (trabajo *estructurante*); y uno negativo donde ocurre lo opuesto que a su vez genera repercusiones de enfermedad (el trabajo *patógeno*). De esta forma, la situación adaptativa se logra cuando la gestión del

desfasaje entre lo prescrito y lo real del trabajo logra ser efectiva. Para el relevamiento de estos aspectos subjetivos, es menester indagar en las vivencias de los colectivos de trabajadores como grupo

Los riesgos psicosociales del trabajo (RPST) son aquellos factores psicosociales vinculados a la situación de trabajo que tienen la potencialidad de generar un impacto negativo tanto en la salud y seguridad de las personas en el contexto y el desarrollo laboral (Meliá et al., 2006). Es por esto que generalmente se entiende que la gestión de los RPST está fuertemente vinculada a la calidad de vida laboral como resultado de la efectividad de dicha gestión es que el concepto se vuelve relevante, como punto de llegada del análisis de los RPST (Garrido-Pinzón et al., 2011). Es importante realizar una distinción entre factores psicosociales del trabajo y riesgos psicosociales del trabajo, siendo los primeros las condiciones del medio en las que se desenvuelven las personas en situación de trabajo. Se convierten en riesgos sólo cuando tienen la potencialidad de provocar daños en su salud (Sociedad española para el estudio de la ansiedad y el estrés, 2001).

La esencia de la organización del trabajo (características de la tarea y de los métodos para realizarla), puede exponer a las personas a situaciones de riesgo psicosocial pudiendo afectar su salud física y mental, por ejemplo, a partir del estrés o *burnout* (Moncada et al., 2002; Llorens y Salanova, 2013), como así también incidir sobre las actitudes de las personas hacia el trabajo y la tarea (Xanthopoulou, et al 2007; Ventura et al., 2015). También puede observarse ausentismo, aumento de la conflictividad laboral, abandonos voluntarios del empleo o baja productividad (Grau, 2005; Acosta et al., 2013). De esta forma, la actividad laboral puede promover o dificultar que las personas ejerzan sus habilidades, experimenten control e interaccionen con las demás para realizar bien sus tareas, facilitando o dificultando la satisfacción de sus necesidades de bienestar (Siegrist y Marmot, 2004; Llorens et al., 2013; Ortega y Salanova, 2018)

Sin embargo, la mera exposición a factores de riesgo no implica necesariamente el desarrollo de estrés y las patologías vinculadas a éste; sólo incrementa la probabilidad de que se produzca un determinado efecto (Neffa, 2020). Las relaciones entre los estresores (RPST) y sus consecuencias se ven moderadas por las características personales, como los rasgos de su personalidad, y por las características de la situación laboral, clima organizacional y apoyo social). En otros términos, las características personales actúan como recursos que contribuyen a amortiguar los efectos negativos del estrés laboral (Xanthopoulou, 2007; Ortega y Salanova, 2016), como efecto negativo de los RPST. Las personas más positivamente dispuestas tienden a interpretar de manera

más objetiva y positiva los eventos de su vida y a efectuar respuestas más positivas, mientras que aquellas más negativamente dispuestas tienden a interpretarlos de manera más negativa, resultando en el mismo sentido la respuesta resultante (Judge et al., 1997; Salanova y Schaufelli, 2009)

Existen numerosos modelos e instrumentos para evaluar los RPST, aunque la mayor parte de ellos aplican un paradigma predominantemente cuantitativo para la recolección de datos que resulta incompleto para lograrlo. El riesgo psicosocial en el trabajo existe cuando el aspecto psíquico se transforma en carga mental y, a diferencia de lo que ocurre con la *carga física* del trabajo, la *carga mental* no puede ser medida objetivamente (Neffa, 2015). La carga mental de trabajo se ha definido en términos de procesamiento de la información, referida a varios factores diferentes como pueden ser la cantidad, complejidad, variedad de la información recibida, el análisis de dicha información, las respuestas que deben seguir, entre otros (García et al., 1987). Por eso, para una mejor evaluación de los RPST es necesario conocer los aspectos subjetivos involucrados que sólo sus protagonistas pueden ayudar a reconstruir a partir de sus percepciones.

Respecto de los modelos emergentes en la literatura sobre los RPST, existen diversos enfoques y propuestas (Neffa, 2020). A los efectos del desarrollo de este trabajo, se tomará el modelo ISTAS del Instituto Sindical de Trabajo, Ambiente y Salud de España (Moncada, et al., 2005). Este modelo entiende que la organización del trabajo plantea determinados factores de riesgo para la salud que pueden generar respuestas tanto de tipo fisiológico, emocional, cognitivo y conductual. Particularmente, identifica seis dimensiones de riesgo psicosocial con potencial estresante (estresores). La primera dimensión es el exceso de exigencias psicológicas del trabajo, como grado en que el trabajo requiere grandes volúmenes y diversidad de tareas con restricción temporal o la autorregulación emocional (exigencias psicológicas cuantitativas y emocionales, respectivamente). La segunda, la falta de influencia y control sobre el trabajo, en la medida que pueda no pueda autodeterminar sus tareas y métodos. Otra dimensión es la ausencia de previsibilidad, incertidumbre sobre condiciones futuras de su relación laboral (inseguridad sobre el futuro). La falta de apoyo social y de calidad de liderazgo es la cuarta dimensión que se refiere a la falta o insuficiente operativa y emocional de las personas con las que interactúa en el trabajo. La quinta dimensión es denominada doble presencia, y es el conflicto vivido respecto del balance de las demandas del trabajo y de otros ámbitos vitales. Por último, presentan la dimensión de insuficiente estima,

experimentación de insatisfacción e injusticia respecto de las compensaciones que recibe a cambio de los esfuerzos realizados (Moncada et al., 2005).

En relación a la gestión institucional de los RPST, el ISTAS propone tres áreas de trabajo para la gestión de los RPST (Moncada et al., 2014). En primer lugar, la *Exposición*, que es lo que habrá que identificar, localizar y medir en la evaluación de riesgos. En segundo lugar, el *Origen*, sobre lo que habrá que actuar para eliminar, reducir o controlar estas exposiciones. Y, por último, el *Efecto*, la enfermedad o trastorno de salud que se pretende y debe evitar. Así, el modelo plantea una relación de causas y efectos respecto de los RPST: los factores psicosociales representan la exposición, la organización del trabajo el origen y el estrés el precursor o antecesor del efecto a prevenir.

Este abordaje de la problemática de la salud en el trabajo es sustentado tradicionalmente por la denominada teoría de Demandas-Recursos laborales. La necesidad de compensación por las personas ante los posibles desajustes entre diseño del trabajo y realidad pueden incrementar su carga mental y emocional y permite reconocer la existencia de una *demandas laborales*. El modelo DRL (Demandas-Recursos laborales) (Bakker y Demerouti, 2007) fue desarrollado para estudiar la situación de las personas ante el balance dado por los requerimientos del puesto y la organización y por los elementos con que cuenta para responder a ellos.

Las *demandas laborales* hacen referencia a aquellos aspectos físicos, psicológicos, organizacionales o sociales del trabajo que requieren un esfuerzo sostenido y conllevan costes fisiológicos y psíquicos (Demerouti et al., 2001). Aunque no sean necesariamente negativas, pueden suponer un obstáculo cuando requieren un esfuerzo elevado y la persona no se encuentra suficientemente recuperada (Meijman y Mulder, 1998).

Los *recursos laborales* se refieren a los aspectos físicos, psicológicos, organizacionales o sociales del trabajo que pueden reducir las exigencias del trabajo y los costes fisiológicos y psicológicos asociados. A su vez, pueden ser decisivos en la consecución de los objetivos del trabajo y estimular el crecimiento personal, el aprendizaje y el desarrollo (Bakker y Demerouti, 2007; Bakker, 2011;). Los recursos no son sólo necesarios para hacer frente a las demandas del trabajo, sino que también tienen su propio efecto. Aquellos como la información recibida sobre los resultados del trabajo, el control, la variedad de tareas, la supervisión y las oportunidades para el aprendizaje y el desarrollo tienen potencial motivacional (Bakker y Demerouti, 2013). A su vez, los recursos pueden subdividirse en personales y organizacionales. Los recursos personales

son el conjunto de elementos que componen el capital psicológico positivo (CPP: autoeficacia, esperanza, optimismo y resiliencia) (Luthans, 2006; Xanthopoulou et al., 2007; Xanthopoulou, et al., 2009). Los recursos organizacionales, por otra parte, se encuentran ligados a la organización del trabajo: la claridad de las tareas y del rol laboral; la autonomía; las oportunidades para el contacto social; la variedad de las tareas; la existencia de información y retroalimentación; el salario justo; la seguridad física; valoración social del trabajo; y el apoyo del supervisor (Salanova y Schaufeli, 2009).

Particularmente existe una demanda laboral que en los últimos tiempos ha tomado amplia relevancia en investigaciones (Carlson, et al., 2000; De Simone, et al., 2014; Goñi-Legaz y Ollo López y, 2016; Greenhaus, et al., 2017) en esta temática específica, la *conciliación trabajo-familia/ vida*. Está representada por el grado en que el trabajo permite a las personas conciliar las demandas provenientes del dominio laboral y del familiar (Greenhaus y Singh, 2003) se ha denominado en la literatura internacional como Conciliación Trabajo-Familia o, en un sentido más amplio, Conciliación Trabajo-Vida. Puede analizarse tanto desde la característica objetiva del trabajo, como desde la situación de demanda percibida que, en caso de tener dificultades para lograr dicha conciliación, lo somete a una presión psicosocial que puede generarle daños en su salud.

Carlson, Kacmar y Williams (2000) plantean que el conflicto trabajo-familia implica un proceso dual y bidireccional. Así como las demandas del trabajo pueden obstaculizar el desempeño en algunas actividades involucradas en la vida familiar, también las presiones provenientes de este último dominio pueden afectar negativamente al desempeño en su trabajo. Existen formas de conflicto trabajo-familia con tres bases diferentes. Una basada en el tiempo, que ocurre cuando el tiempo dedicado al ejercicio de un rol dificulta la participación en otro rol. Otra, basada la tensión psicológica, que se produce cuando la tensión experimentada por participar en un rol se entromete en el desempeño efectivo en otro rol. Y, por último, una basada en el comportamiento, cuando ciertos comportamientos específicos de un rol resultan incompatibles con los que se esperan en otro rol.

Vinculando lo desarrollado anteriormente respecto a la relación subjetiva entre las personas y el trabajo, podemos considerar que algunas de las construcciones subjetivas surgidas de dicha relación podrían constituirse como recursos saludables. Partiendo de la idea de que la necesidad más humana de todas es el deseo de dar sentido significado a la vida (Frankl, 2005), debemos considerar que esta necesidad se encuentra más presente en algunas personas que en otras. Se puede pensar en el trabajo significativo como una

construcción subjetiva donde la persona le asigna una valoración positiva al trabajo desde su percepción de propósito o valor personal, que trasciende a sus resultados extrínsecos (Steger, 2012; Pattakos, 2005). Cuando las personas viven y trabajan con sentido, pueden escoger ver el sentido, compartirlo y fabricarlo. Pueden trascender vivir la transformación por el sentido, por lo que esta construcción subjetiva del trabajo significativo podría actuar como *recurso* ante la *demanda* del ambiente y favorecer la adaptación saludable de las personas.

RPST, salud y práctica docente universitaria

Muchas investigaciones han catalogado al trabajo docente como una ocupación que fácilmente se identifica como más estresante en comparación con otras. Cladellas y Castelló (2011) lo presentan como una de las profesiones que tradicionalmente más ha interesado respecto del estudio de sus condiciones laborales y su impacto en las personas. Es de destacar el alto valor simbólico de la ocupación docente respecto de las representaciones y expectativas sociales respecto al rol docente sobre futuras generaciones, que habitualmente agregan dicha presión social como demanda laboral (Salanova et al., 2003). Las exigencias son cada vez más elevadas y complejas tanto por parte de estudiantes y de familiares como de los cambios y reformas de los planes de estudio y de la reestructuración del sistema educativo, lo que convierte a la docencia en una profesión de riesgo.

A esto se suma el incremento de demandas docentes por parte de estudiantes (en parte por fallas de efectividad del sistema educativo en niveles pre-universitarios), de las instituciones que deben responder a un incremento en la demanda académica por incrementos en la matrícula y de la disciplina en la cual trabajan (particularmente en la investigación). Estos requerimientos han significado una reconfiguración tanto del trabajo docente en sí mismo, como de las condiciones socio-institucionales en las que las personas se desempeñan. A su vez, el atravesamiento tecnológico por el cual transcurre la profesión académica, plantea nuevos desafíos y ampliación de la variedad y cantidad de la tarea académica. (Garrido-Pinzón et al., 2011). Indudablemente, este conjunto de actividades representa una intensificación del trabajo docente y una sobrecarga laboral provocada por las actuales demandas organizacionales que, como consecuencia, generan riesgos psicosociales en la población docente (Blanch y Stecher, 2009; Martínez y Preciado, 2009; Oliveira et al., 2004; Llorens, et al., 2013; Pujol-Cols, et al., 2019). Todo esto genera, a su vez, sobrecarga mental (altos niveles de concentración, precisión y

atención diversificada que supone tener que estar pendiente de muchas cosas a la vez y recordarlas) y sobrecarga emocional (implicación con estudiantes, autoridades de la institución, autoridades de cátedra y pares), que en muchas ocasiones puede llegar a ser conflictiva (Salanova et al., 2005).

Estudios internacionales sobre la profesión académica de España han registrado como dimensiones de mayor riesgo a las exigencias psicológicas y a la doble presencia, aunque como dimensiones residuales también surgieron la baja estima, apoyo social e inseguridad sobre el futuro (García et al., 2016; Múnera-Palacio et al., 2011). Puntualmente, en relación a las exigencias psicológicas, se muestra la existencia de distintos factores psicosociales de riesgo, como sobrecarga mental cuantitativa, subcarga mental cualitativa, aislamiento, conflicto de rol y sobrecarga emocional (García-González et al., 2016). Varias investigaciones sobre este tema concluyeron que no se observan diferencias significativas en la percepción de RSPT respecto de las variables edad y experiencia docentes (Durán, 2003; Friedman, 2003; Cladellas y Castelló, 2011).

Tal como mencionan Pujol-Cols, Porta y Foutel (2019) el estudio sobre RSPT en la profesión académica, especialmente en Argentina, registra escasos abordajes desde el paradigma cualitativo, teniendo tradicionalmente un abordaje principalmente cuantitativo, mediante el uso frecuente de técnicas de escalas genéricas y cuestionarios de auto-reporte, lo cual resulta incompleto para obtener información de índole subjetivo además de las limitaciones metodológicas. Específicamente en el caso de la Universidad Nacional de Mar del Plata se han realizado estudios aplicando la escala COPSQ-ISTAS 21 (Pujol-Cols y Arraigada, 2017; Pujol-Cols y Lazzaro-Salazar, 2018).

Respecto de las condiciones particulares de la profesión académica en Argentina, se encontró que particularmente aspectos tales como la estructura remunerativa y los planes de carrera afecta al bienestar de los docentes universitarios (García de Fanelli y Moguillansky, 2014). A estos factores se suman otros como la flexibilización laboral que genera contratos sin estabilidad garantizada, fijación de objetivos, evaluación permanente de desempeño, bonificaciones en función del mérito individual y la exigencia de autogestión que impactan en una mayor carga de trabajo académico, en el desequilibrio trabajo-familia/vida (Claverie, 2015). Dado que estos elementos se hallan fuertemente ligados a la disponibilidad presupuestaria, resulta innegable la relevancia del apoyo que debería brindar el Estado argentino a las universidades públicas para que estas estrategias de intervención resulten factibles (Pujol-Cols y Dabos, 2017)

Respecto de las exigencias psicológicas, estudios locales señalan que la profesión académica implica un trabajo complejo respecto de la diversidad de tareas involucradas (dictar clases de grado y postgrado, supervisar los procesos de aprendizaje, liderar o participar en proyectos de investigación y transferencia tecnológica, formar recursos humanos), pero también requiere altos niveles de energía cognitiva (para la concentración, precisión y atención a los detalles) (Pujol-Cols et al., 2019). A su vez, se registran requerimientos no sólo en la jornada de trabajo, sino horas extras en su casa en tiempos que debieran ser de descanso y recreación, que afectan doblemente la salud y calidad de vida e impactan en los vínculos familiares. Así, se han encontrado evidencias de un alto nivel de auto-exigencia, presente en los esfuerzos por aumentar sus producciones y participaciones en congresos, así como realizar actividades de extensión, de gestión y de capacitación en docencia, (propios de la carrera académica). (Martín y Migliore, 2017). Particularmente se registra el factor ambiental del énfasis creciente en el trabajo basado en la información y mayores requerimientos de dominio de nuevas tecnologías (García, et al., 2016). lo que exige un esfuerzo incremental de adaptación para garantizar la calidad docente, muchas veces sin los recursos suficientes. (Garrido-Pinzón et al., 2011).

La autonomía; la percepción sobre el suficiente grado de control para decidir qué tareas, cuándo y cómo realizarlas; y el apoyo social que reciben de sus compañeros y compañeras resultan los recursos más importantes para afrontar las demandas y los obstáculos de su puesto de trabajo. Son amortiguadores importantes del estrés (Llorens *et al.*, 2003).

En uno de los estudios realizados en la Universidad Nacional de Mar del Plata, en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, se encontró que la jerarquía del cargo ocupado incidía de manera significativa sobre la percepción de control sobre el trabajo. Se registró mayor riesgo en auxiliares que en los cargos de profesores y profesoras, en virtud de la menor capacidad de aquellos para influir de manera directa sobre la planificación de las asignaturas y la definición de líneas de investigación, percibiendo la obligación de trabajar en un marco de constreñimientos definidos previamente por la mayor jerarquía (Pujol-Cols y Arraigada, 2017).

La falta de apoyo social y liderazgo se manifiesta que, con respecto a aquellos factores del ambiente laboral (facilitadores) que el profesorado considera más importantes, se destacan el hecho de llevarse bien con estudiantes, la participación en

clase, la gestión eficaz de reuniones y acceso fácil a la información y materiales, entre otros. Estos constituyen factores interpersonales de vinculación (García et al., 2003).

Respecto de la inseguridad sobre el futuro, existe una tendencia a registrarse una tensión fuerte entre la búsqueda de estabilidad laboral y la necesidad de movilidad, en el sentido de que el concurso garantiza estabilidad a quienes lo ganan, pero no permite la movilidad de los que aún están aspirando a promocionar su cargo (García de Fanelli y Moguillansky, 2014). Múltiples factores como el presupuesto, juicios imparciales y la no distorsión política de los concursos se convierten en un obstáculo para las aspiraciones de movilidad en la carrera docente, en aquellas instituciones donde rige la normativa de carrera docente, con la consiguiente estabilidad en el cargo. En dichas instituciones, como en la Universidad Nacional de Mar del Plata, los estudios realizados no han dado altos valores en esta dimensión, pudiendo deberse a políticas de regularización de cargos que en los últimos años han llevado a cabo muchas universidades argentinas en el marco de sus negociaciones colectivas (Pujol-Cols y Arraigada, 2017)

La doble presencia ha sido una de las dimensiones que ha ganado interés en el último tiempo. Algunos datos en investigaciones dan cuenta de la existencia de roles sociológicos asimétricos respecto de la dedicación al hogar y la familia, particularmente para las mujeres (Cladellas y Castelló, 2011). Existe una alta coincidencia respecto de la especial incidencia sobre las mujeres de los conflictos entre trabajo y hogar, extendiéndose a distintos ámbitos geográficos y profesionales (Cinamon y Rich, 2002; Grzywacz y Bass, 2003; Kinnunen, et al., 2004; McElwain y Korabik, 2005). Inclusive se ha llegado a encuadrar la “doble jornada laboral” en una de las dimensiones evaluadas por el COPSOQ-ISTAS21, que es la doble presencia (García et al., 2016).

El conflicto vinculado con demandas de otras actividades laborales se agrega como una variante a la dimensión relacionada con el conflicto con demandas familiares. La realidad laboral, mayoritariamente de bajas dedicaciones y bajos salarios, lleva a la necesidad personal de desempeñarse simultáneamente en otras organizaciones, sea en el ejercicio de actividades académicas o de la profesión liberal (Pujol-Cols y Arraigada, 2017). Es por esto que resulta relevante considerar dentro de las necesidades de conciliación el balance entre horarios y demandas de distintos empleos y actividades académicas y profesionales.

Por último, respecto de la insuficiencia de autoestima, García de Fanelli y Moguillansky (2014) encontraron que los incentivos valorados por los y las docentes no son sólo de tipo material, sino también simbólico. Dentro de esta categoría identifican

tres tipos. Primeramente, a los físicos, como el espacio de trabajo adecuado en términos de espacio y materiales para la tarea a emprender. Luego a los organizacionales, como el reconocimiento dentro de la institución acorde con la trayectoria personal. Por último, a los financieros, vinculados con la remuneración, fondos para investigación, sabáticos, entre otros. Las autoras y advierten que varían en función de lo que el campo disciplinario defina como “éxito académico”. Así, la recompensa a la labor supone considerar a la carrera académica y a los mecanismos de promoción, esenciales en la estructura de incentivos docentes (García de Fanelli, 2008). A esto, se agrega la percepción de injusticia distributiva, la insuficiencia de recursos organizacionales (oportunidades de desarrollo de carrera, retroalimentación externa y oportunidades de participación significativa) como factores del trabajo que exponen a mayor riesgo psicosocial (Pujol-Cols et al., 2019).

Consideraciones finales

Esta sección buscó brindar un marco para el encuadre del análisis de los resultados obtenidos a partir de este estudio, que permitiera contextualizar a la profesión académica y su práctica dentro de la universidad y sus particulares como entorno laboral. También se orientó a destacar la dimensión subjetiva de la práctica docente tanto desde los procesos más inconscientes (construcción de representaciones y aspectos simbólicos como el significado del trabajo), como de aquellos conscientes tales como la práctica laboral reflexiva. Desde este lugar se propone enfocar el recorrido y análisis de los resultados obtenidos por este estudio.

III. Metodología

Como se comentó anteriormente, este estudio busca ampliar el alcance de observaciones previas del fenómeno estudiado en investigaciones anteriores, tanto en base empírica como en el paradigma de abordaje. Nuestra observación nos advierte que se hace necesario incluir un abordaje desde el paradigma cualitativo que permita rescatar las construcciones subjetivas e intersubjetivas de los profesionales académicos que den cuenta de sus percepciones, expectativas, creencias, valores y todos los factores que influyen en su interacción con la realidad para una adaptación saludable.

Particularmente con este trabajo se busca realizar un seguimiento del estudio realizado por Pujol-Cols, Porta y Foutel (2019) sobre los RPST percibidos en docentes de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Tomando esto en consideración, se presenta el esquema de resultados elaborado en dicha publicación como fruto de dicha investigación, el cual se tendrá en cuenta al momento de realizar el análisis de los datos obtenidos con el presente estudio (Figura 2).



Figura 2. Dimensiones de RPST en profesionales académicos argentinos.
Fuente: Pujol-Cols, Porta y Foutel (2019)

Nuestro estudio se halla inscripto en el paradigma cualitativo que entiende a la investigación como actividad situada que a partir de prácticas materiales e interpretativas busca visibilizar al mundo y transformarlo (Denzin y Lincoln, 2012). Dado que se buscará el rescate de las subjetividades e intersubjetividades en los grupos, se orientará el diseño de la investigación hacia los siguientes modos: inductivo, dado que las tematizaciones

emergerán de los datos; generativo, centrado en el descubrimiento de los temas a partir de los datos; constructivo, buscando desarrollar los temas en el transcurso de la observación y descripción; y subjetivo, con foco en reconstruir las visiones que cada participante emplea en la conceptualización de sus propias experiencias y en su concepción del mundo (Goetz y LeCompte, 1988). Es por esto que se utiliza la metodología etnográfica, por su orientación naturalista, fenomenológica y holística, como modo de estudiar la experiencia humana para aportar datos descriptivos de alto valor sobre las actividades y creencias contextualizadas en escenarios educativos. Un diseño etnográfico plantea la recolección de datos empíricos para formular descripciones de acontecimientos, interacciones y actividades a partir de los cuales puedan emerger temas o relaciones que hagan posible la interpretación de dichos datos.

En esta investigación se busca generar tematizaciones emergentes de los datos a partir de temas de conversación, vocabulario, actividades recurrentes, significados, sentimientos, dichos, etc. (Taylor y Bogdan, 1987), como exploración a la información sobre la subjetividad de la exposición de los y las profesionales académicos a los factores psicosociales de riesgo laboral en su práctica docente. Bajo la adopción de una perspectiva que busca aproximarse endógenamente el problema desde el punto de vista de las personas, se aspira a la comprensión de la forma en que éstas lo perciben y categorizan (Kornblit, 2007). El diseño etnográfico resulta apropiado para el logro de este propósito, ya que pone el énfasis en descubrir creencias compartidas, prácticas, artefactos, conocimiento popular y el comportamiento, resaltando los mecanismos subyacentes en todos ellos (Goetz y LeCompte, 1988)

1. Contexto del estudio, participantes e investigadora

El estudio se realizó con participación de docentes pertenecientes a 8 unidades académicas: Ciencias Económicas y Sociales, Psicología, Ciencias Agrarias, Derecho, Ciencias de la Salud, Humanidades, Ingeniería y Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se construyeron los grupos participantes a partir del método de selección basada en criterios según su potencial probable para generar construcciones intersubjetivas con mayor posibilidad de diversidad de experiencias e interpretaciones y su disponibilidad para participar del estudio. Este método es recomendado por Goetz y LeCompte (1988) para poblaciones altamente heterogéneas, como es el caso de la profesión académica. A partir de los siguientes criterios se buscó asegurar los perfiles relevantes de la población en el grupo estudiado: atributos sociodemográficos (género,

franja etaria, si tiene cargas de familia y si es sostén de hogar) y atributos relativos a la situación y trayectoria académica en la UNMDP (unidad académica de pertenencia, dedicación del cargo, áreas de ejercicio de la profesión académica) como componentes de la biografía docente de los participantes por su alto valor en los procesos de construcción subjetiva e intersubjetiva (Blumer, 1982).

Las composiciones de los grupos resultaron las siguientes:

GRUPO 1

Código	Género	Unidad académica	Cargo	Franja edad	Funciones académicas	Dedicación	Cargas de flia	Sostén de hogar
G1.PA1	Femenino	Psicología	Titular	más 60	D-I	exclusiva	SI	SI
G1.PA2	Masculino	Ingeniería	ATP	31-40	D	simple	NO	NO
G1.PA3	Masculino	Ingeniería	Asociado	51-60	D-E-T	exclusiva	SI	SI
G1.PA4	Masculino	Exactas	JTP	31-40	D-I	exclusiva	NO	SI
G1.PA5	Masculino	Derecho	ATP	51-60	D	simple	SI	SI
G1.PA6	Femenino	Económicas	ATP	31-40	D	simple	NO	NO
G1.PA7	Masculino	Económicas	ADJ	41-50	D-I	parcial	SI	SI
G1.PA8	Femenino	Humanidades	ATP	31-40	D-I	parcial	NO	SI
G1.PA9	Femenino	Humanidades	JTP	51-60	D	parcial	NO	NO
G1.PA10	Femenino	Agrarias	Titular	41-50	D	simple	SI	NO

Tabla 1. Composición del grupo focal nro. 1.

<p>Referencias Funciones académicas D: docencia I: investigación E: extensión T: transferencia</p>

GRUPO 2

Código	Género	Unidad académica	Cargo	Franja edad	Funciones académicas	Dedicación	Cargas de flia	Sostén de hogar
G2.PA1	Femenino	Cs. Salud	JTP	41-50	D-E	parcial	SI	NO
G2.PA2	Masculino	Ingeniería	JTP	31-40	D-T	simple	NO	SI
G2.PA3	Masculino	Exactas	ADJ	31-40	D-I	exclusiva	NO	SI
G2.PA4	Masculino	Exactas	ATP	31-40	E	simple	SI	SI
G2.PA5	Femenino	Económicas	ATP	31-40	D-E	simple	NO	SI

G2.PA6	Femenino	Económicas	ATP	41-50	D	simple	NO	SI
G2.PA7	Femenino	Humanidades	ATP	hasta 30	D-I	parcial	NO	NO
G2.PA8	Femenino	Psicología	ATP	hasta 30	D-I	exclusiva	NO	SI

Tabla 2. Composición del grupo focal nro. 2.

Referencias Funciones académicas D: docencia I: investigación E: extensión T: transferencia
--

El contacto con los participantes se realizó en dos etapas, primero de manera informal, a partir de redes personales. Luego, una vez manifestada la voluntad y disponibilidad para participar del estudio, se envió una invitación formal institucional con los detalles para que tomaran conocimiento de cuestiones temáticas y metodológicas, buscando promover la construcción de un ambiente semántico adecuado para el desarrollo de las intersubjetividades del grupo. La participación fue totalmente voluntaria logrando un total de 18 profesionales.

Respecto de lo que Goetz y LeCompte (1988) denominan el *status del etnógrafo*, como uno de los aspectos a tener en cuenta al momento de considerar hasta qué punto cada investigador o investigadora son miembros de los grupos que estudian y qué posiciones tienen en estos, pertenezco a la comunidad académica de la Universidad Nacional de Mar del Plata, en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Allí desempeño funciones docentes y de investigación. El posicionamiento teórico se presenta en la propuesta del marco conceptual de este trabajo mostrando cómo entiendo el funcionamiento y vinculación entre los temas estudiados. Si bien las experiencias y valoraciones de mi propia práctica académica pueden llegar a condicionar la interpretación de los datos obtenidos, creo que, al abordar el trabajo desde un paradigma cualitativo que busca preservar y rescatar los relatos de las y los participantes, esta subjetividad puede incluso ser enriquecedora al dotar de una mayor sensibilidad perceptiva a la investigadora al compartir el campo semántico con el grupo participante.

2. Estrategias de recolección de datos

El estudio utiliza la técnica de grupos focales como herramienta de recolección de datos para el estudio. Ésta consiste en una discusión grupal con preguntas de final abierto que se realiza para fomentar el intercambio entre el panel de participantes convocado. La idea central que motiva su uso es la de captar la visión que un grupo en interacción elabora sobre ciertas problemáticas que constituyen la realidad social (Scribano, 2008). Esta

técnica se considera más adecuada que la entrevista grupal porque en esta última prima una comunicación unidireccional de cada participante con la persona que coordina (Merton, 1987), perdiendo la oportunidad de interacción intersubjetiva entre participantes (Petracci, 2007). Esta técnica es especialmente pertinente cuando se quieren explorar los conocimientos, las prácticas y las opiniones, no solamente para relevar lo que se piensa, sino también cómo y por qué lo piensan (Kitzinger, 1995).

Se realizaron dos grupos focales con una participación de 10 docentes en uno y 8 docentes en el otro, con una moderadora (directora del grupo de investigación, con amplia experiencia en la administración de la técnica) y la propia autora-investigadora, abocada al registro de los datos (para luego realizar el análisis principal de los mismos) como recomiendan referentes de esta técnica. Se utilizó una guía de entrevista sólo a los fines de asegurarse que los temas clave fueran explorados durante la dinámica de la técnica, no tratándose de un protocolo estructurado, sino de una lista de áreas generales a cubrir (Taylor y Bogdan, 1987). Las propuestas disparadoras para la dinámica de los grupos focales versaron sobre experiencias y comportamientos, opiniones y valores y sentimientos (Patton, 1980). Los temas principales a trabajar en los grupos focales fueron seleccionados en base al potencial aporte que la información obtenida podría generar para el logro de los objetivos de la investigación. En base a esta selección se organizó la dinámica de forma que permitiera indagar las siguientes cuestiones: a) las principales demandas laborales percibidas en la práctica docente y el posible impacto negativo sobre el bienestar personal; b) las estrategias de afrontamiento y recursos personales y organizacionales aplicados de manera consciente ante situaciones estresantes (demandas percibidas que superan recursos disponibles); y c) la posibilidad percibida de conciliación de las demandas de los dominios vitales trabajo-familia/vida, detectando posibles tensiones generadas. De esta forma, la participación de la moderadora del grupo focal se limitó a la facilitación de la interacción colectiva sugiriendo las temáticas disparadoras, aportando aclaraciones requeridas, buscando profundizar y/o reencauzar las conversaciones (si se hubieran alejado de los temas centrales) para el logro de los objetivos del estudio.

Los encuentros se realizaron en instalaciones de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UNMDP, en diciembre de 2019. Se utilizaron dos métodos simultáneos de registro de los datos etnográficos: un dispositivo automático (grabador de audio) y a su vez se tomaron notas de campo (Goetz y LeCompte, 1988). Cada grupo focal tuvo una duración aproximada de 1 hora y media cada uno.

Antes de comenzar cada sesión, se volvió a comunicar al grupo sobre la intención y objetivos de la investigación, así como del carácter confidencial y anónimo de la participación (esta información había sido comunicada en la instancia de contacto formal, vía email). Se pidió que firmaran un consentimiento informado, vinculado con estos temas y su participación en el estudio, garantizando el tratamiento anónimo de toda la información obtenida en las entrevistas.

3. Procedimiento y técnicas de análisis de datos

La técnica aplicada para el análisis de los datos es el denominado análisis temático, que resulta adecuado para análisis comparativos entre las experiencias de las personas participantes en una investigación, identificar temas emergentes no anticipados por las investigadoras que realizamos los grupos focales y para sintetizar grandes volúmenes de información (Nowell et al., 2017).

Para el trabajo con los datos se utilizó como soporte informático el software Atlast.ti (versión 9) sólo para la segmentación de los datos en unidades de significado más pequeñas, realizándose el trabajo de comparación constante y refinamiento de las temáticas emergentes en la etapa de descubrimiento en progreso de forma manual a partir del trabajo con tablas.

Los datos se analizaron en tres etapas (Taylor y Bogdan, 1987):

- a) **Descubrimiento en progreso: identificación de temas emergentes:** se realizó una primera lectura para lograr construir un significado global de la sesión grupal y, luego, una segunda lectura a partir de la cual se trabajó la segmentación de los datos en unidades de significado más pequeñas. Así, se identificaron agrupamientos para los temas emergentes, generados a partir de sus características comunes. A partir de la comparación constante de las intervenciones de los participantes se fueron consolidando y construyendo los agrupamientos finales de las temáticas surgidas.
- b) **Refinamiento y revisión de los temas emergentes;** A partir del análisis y detección de similitudes entre los grupos primarios de temas emergentes, se procedió a su análisis para encontrar posibles relaciones lógicas con los resultados del estudio de referencia de Pujol-Cols, Porta y Foutel (2019), al que se propuso dar continuidad con este trabajo, y al marco conceptual propuesto para esta investigación. De esta forma se buscó indagar las posibles coincidencias (que

aportaran nueva evidencia empírica para los resultados de estudios anteriores) y posible nueva información que pudiera arrojar el estudio realizado.

- c) **Contextualización de los temas en el contexto donde surgen.** Se procedió al análisis del contexto en el que se generaron los datos previamente trabajados. Esto implicó considerar aspectos tales como la relación entre la generación de datos solicitados y no solicitados, los datos directos e indirectos, como así también una autorreflexión crítica de las propias investigadoras respecto a sus supuestos teóricos y culturales (Taylor y Bogdan, 1987)

IV. Presentación de resultados

Como consideraciones generales, podemos observar que, si bien ambos grupos mostraron algunas semejanzas respecto de temas emergentes, las dinámicas de intersubjetividades fueron notoriamente diferentes. En el grupo 1, se observó un funcionamiento grupal, pero desde las personas compartiendo sus experiencias individuales. Existieron muy pocas situaciones donde se construyeron colectivamente ideas, pensamientos o sentimientos compartidos. Si bien en muchos temas existieron acuerdos, la participación fue más personal. Otro rasgo particular del grupo 1 fue que se registró una distancia emocional expresada entre las personas y sus relatos mucho mayor respecto de lo ocurrido en el grupo 2. Las problemáticas que se compartieron no fueron tan comprometidas emocionalmente como en el otro grupo. El grupo 2 se caracterizó por tender a generar dinámicas participativas que a menudo retomaban temas planteados por otra persona, se interrogaban entre sí y lograron vincularse emocionalmente mucho más que el grupo 1, compartiendo tanto las situaciones que los problematizaban como la descripción del impacto emocional que estas les generaban con un grado de detalle mucho mayor que el otro grupo.

Es de destacar que ambos grupos, luego de finalizada la sesión de grupo focal, manifestaron expresamente no sólo que la experiencia les había parecido interesante, sino que también les había servido para concientizar sobre muchas cosas de las que no se habían dado cuenta con anterioridad. Más aún, la notoria movilización emocional vivenciada se vio manifiesta cuando, en su mayoría, comunicaron a las investigadoras que el compartir con docentes de unidades académicas diferentes a las propias y atravesadas por otras realidades les había enriquecido en lo personal. La mayoría manifestó que este tipo de prácticas reflexivas les parecía que deberían ser institucionalizadas y fomentadas por la universidad tanto para compartir ideas y aprendizajes entre los y las docentes como para brindarse apoyo y contención entre sí.

Para una mejor organización y claridad en la exposición de resultados, se presentarán agrupados en los tres ejes principales que organizan este trabajo: 1) Demandas laborales percibidas; 2) Recursos personales y laborales percibidos; y 3) Análisis de factores combinados emergentes.

1. Demandas laborales (DDL) percibidas

En este eje se procedió a identificar las demandas percibidas en el ejercicio de su práctica docente y otras actividades académicas para luego analizar su posible pertenencia a las

dimensiones de RPST establecidas por el ISTAS (2014) y también aquellas planteadas por el estudio de Pujol-Cols, Porta y Foutel (2019).

Al realizar una lectura comprensiva de los testimonios relavados y utilizando como guía el marco conceptual propuesto, se podrían plantear a modo de resumen las siguientes categorías de temas emergentes (Tabla 3)

Dimensión	Tema general	Tema específico		Naturaleza
DDLL	Exigencias psicológicas	Exigencias psico-cuanti-diversidad	Nuevas tecnologías	MC/ER
			Desempeño de más actividades requeridas	
		Exigencias psico-cuanti-volumen	Insuficiencia de aprendizajes en niveles educativos previos	MC/ER
			Normas institucionales	
		Exigencias psico-emocionales		MC/ER
		Dificultad para establecer límites-espacio trabajo y no trabajo		EMERGENTE
		Sentimiento de frustración respecto de la efectividad de la enseñanza		EMERGENTE
		Nuevas demandas docentes-manejo de las emociones de los estudiantes		EMERGENTE
	Falta control sobre trabajo	Dificultad para establecer límites-espacio trabajo y no trabajo		EMERGENTE
	Inseguridad sobre el futuro	Carrera de investigación		EMERGENTE
		Carrera docente		EMERGENTE
		Jubilación (jerarquía del cargo)		EMERGENTE
	Falta de apoyo social y liderazgo	Insuficiencia de políticas org		EMERGENTE
	Doble presencia	Doble presencia-familia	Dimensión tiempo	MC/ER
			Dimensión tensión psicológica	MC/ER
Dificultad para establecer límites-espacio trabajo y no trabajo			EMERGENTE	

	Doble presencia-investigación		ER
	Doble presencia- prof liberal		ER
	Perspectivas limitadas de desarrollo de carrera		ER
Estima insuficiente	Falta de concordancia entre desarrollo profesional y cargos		EMERGENTE
	Insuficiencia de políticas org		EMERGENTE
	Injusticia distributiva- compensación		ER

Tabla 3. Resumen de temas emergentes para las Demandas laborales. Fuente: elaboración propia

Referencias MC: Marco Conceptual ER: Estudio de referencia
--

Exigencias psicológicas

Dentro de las exigencias psicológicas se indagó sobre aquellas referidas a una percepción de superación en cantidad de trabajo (cuantitativas), debido al posible exceso de diversidad y de volumen de las tareas, y sobre aquellas referidas a una percepción de superación emocional (emocionales) debido a los requerimientos vinculados con el desempeño del puesto.

Exigencias psicológicas cuantitativas: Respecto de la sobrecarga laboral percibida por *diversidad* de las tareas, se registraron principalmente dos temas. En primer lugar, la idea de que las nuevas tecnologías no sólo atraviesan la vida cotidiana, sino que también han llegado al aula y a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Así, fue identificado como necesario que no solo se desarrollen competencias tecnológicas, sino que también se adapten y diseñen estrategias de enseñanza que las integren. Se planteó que las tareas que involucra hoy en día el ejercicio de la docencia se han ampliado, particularmente por el desarrollo de la tecnología³:

Creo que lo que más ha cambiado en todos estos años es el rol del docente. Cuando nosotros fuimos estudiantes no había dónde buscar información, íbamos a la Facultad con el papel y a escribir todo lo que el profesor decía porque esa era la información. Después íbamos al libro que era una cosa gorda así, que había dos en la biblioteca, te sentabas y armabas tu apunte. Esa es una forma de aprender y

³ Todas las citas presentadas como fragmentos de los relatos surgidos en los grupos participantes se transcriben de forma textuales en cuanto a su orientación genérica.

de estudiar. Ahora los chicos aprietan así... Está el término “infoxicación” ya recañado. Entonces uno lo que hace ahora es el nexos entre esa información y el estudiante. (G1.PA10)

Y vienen cada vez más con otro tipo de inquietudes, algo así como por ejemplo en Letras vienen en vez de con el libro con el celular, y eso nos generó un montón de problemas a nosotros a la hora de abordar nuestra área, ¿no? Porque enseñamos de cierta manera durante tantos años... Se ha enseñado con el libro físico que genera un montón de dificultades eso, que es lo que yo estoy investigando con temas de edición, porque ese material que viene digitalizado ¿Está editado o no está editado? ¿Quién lo publicó? ¿Quién lo tradujo? Porque estamos en literatura europea y tienen textos que no están en el idioma original. Entonces ¿quién hizo eso? Bueno, todas esas dificultades digamos a mí me permiten, como bien dijeron la mayoría, estar actualizada. ¿Si? Y eso es algo que veo que está cambiando cada vez más rápido. (G2.PA7)

En segundo lugar, otro tema surgido en esta categoría se refirió a que el cumplimiento de otras funciones de la actividad académica además de la docencia (extensión, investigación y transferencia) muchas veces les genera la percepción de una exigencia psicológica superior, sumada al incremento de la carga horaria según la dedicación. Quienes desempeñaban también funciones de investigación mencionaron la amplia variedad de tareas que deben cumplir en dicho rol:

Cuando uno es estudiante de grado y te pasan la beca de estudiante tenés que cuidar el promedio si sos estudiante, y tenés que hacer un proyecto para obtener una pasantía para poder qué sé yo... Llegaste, te sacaste la beca doctoral, tenés que hacer un doctorado. Preocuparte por publicar, con quién publicar y en dónde, ir a congresos, que te conozcan para sacar una beca posdoc y tener una cierta cantidad de tiempo para fijarte en dónde publicarás. (G1.PA4)

Surgió también la identificación respecto a la diversidad de tareas requeridas según la dedicación docente del cargo desempeñado, que marcaría una diferencia significativa en el marco de tareas requeridas y tareas vocacionales:

Bueno, eso es algo que veo muy diferente con los exclusivos. Por ejemplo, yo cuando voy a los congresos de Ingeniería voy sumamente relajado, presento trabajos y todo. Pero los exclusivos como que tienen que presentar, van casi obligados y los puntos y... Yo no sé qué son los puntos. “No, porque este te suma

más”, me dice. Y yo voy relajado, voy y lo disfruto. Ellos están como que lo tienen que hacer. Ahí veo algo bastante distinto entre los simples y los exclusivos. (G2.PA2)

Se puede visualizar entonces que existen demandas laborales relacionadas con la magnitud de la carga laboral atribuidas a la cantidad de tareas diversas que deben realizar. A su vez existe la vivencia de que algunas situaciones estresantes se han incrementado respecto de períodos anteriores, principalmente debido a nuevas demandas que generadas por la inclusión de la tecnología en la práctica académica.

Respecto de la sobrecarga laboral percibida por *volumen de la carga de trabajo*, del compartir de ambos grupos surgieron vivencias relacionadas con la magnitud de trabajo que implica la práctica docente, especialmente en actividades que se refieren al ámbito fuera de la clase. La problemática relacionada con algunas carencias percibidas en la gran mayoría de los y las estudiantes como consecuencia de procesos de aprendizaje no efectivos en niveles educativos previos, así como también la insuficiencia en el desarrollo de competencias para el aprendizaje en el nivel universitario, surgió como una experiencia compartida de la mayoría. Manifestaron percibir un incremento en el volumen de trabajo, y por ende de esfuerzo aplicado a la práctica docente, que relacionan con la problemática presentada, identificando tanto conocimientos insuficientes como falta de motivación para el estudio. La mayoría compartió que esta situación lleva a experimentar la necesidad de realizar esfuerzos adicionales que no siempre redundan en el logro de los objetivos de aprendizaje.

Yo doy en primer año en la carrera de Letras, pero también tiene un nivel de dificultad muy alto. Porque uno recibe los alumnos con dificultades en la escritura y en la comprensión de textos... Y al mismo tiempo, nosotros los trabajos prácticos los corregimos y ya no es un trabajo práctico para la mayoría de los chicos, sino que entregan el trabajo práctico, lo corregimos, lo rehacen, lo volvemos a corregir y ahí vemos si está aprobado o no. (G1.PA8)

De la pregunta de la tensión y también de un esfuerzo adicional que ha generado el ejercicio de la docencia. Yo noto desde hace unos años ha caído mucho la calidad del estudiante en general, la calidad en el sentido de los saberes y las capacidades que han desarrollado previamente a empezar la Universidad y el interés que manifiestan siendo alumnos, y la dedicación, y después vendríamos a la carrera. (G1.PA7)

Y aunque los contextos son complejos, los estudiantes de segundo año tienen sus cosas (hablando de demandas mayores carencias en la formación previa) y eso lo sabemos largo y tendido. (G2.PA5)

También fue compartida la vivencia de experimentar sobrecarga de trabajo debido a algunos requerimientos institucionales en relación a los tiempos de trabajo (es decir, normativa que establece los plazos para la publicación de calificaciones de evaluaciones que condicionan los tiempos destinados a la corrección, como tarea docente):

Y después no llegar, no llegar con las cosas, estar hasta las tres de la mañana corrigiendo porque tenés que entregar al día siguiente para que se cumpla la normativa porque, está bien, el pibe tiene derecho a tener la nota para prepararse para poder estudiar para el recuperatorio. (G2.PA5)

Esta demanda laboral que, según las percepciones de los grupos, termina redundando en una sobrecarga de trabajo, no sólo se ve en la práctica docente, sino que también es sentida en las tareas de investigación, como se puede ver en el siguiente testimonio:

Y el CONICET por todo lo que cuenta ella y el contexto que se ha dado estos últimos años, se ha vuelto sumamente competitivo. Incluso hoy hay sobreproducción de antecedentes y sos una máquina de hacer antecedentes, y generalmente el impacto de las publicaciones que tenés son el 20%, 30% por ciento significativas, las otras las haces por número. (G2.PA4)

El análisis de las demandas percibidas por los grupos estudiados respecto al volumen (cantidad) de la carga laboral en relación a las posibilidades personales de respuesta, mostró también una percepción generalizada de que tanto factores externos a la universidad (insuficiencia de aprendizajes adquiridos por los estudiantes en niveles educativos previos) como otros factores internos (incremento en los requerimientos laborales por parte de la institución) generan en los y las profesionales académicos situaciones estresantes.

Exigencias psicológicas emocionales: En las dinámicas grupales a partir de las vivencias compartidas surgieron diferentes referencias que muestran la percepción de situaciones o características de la práctica académica que les requieren controlar, o en algunos casos reprimir, sus propias emociones o las de otras personas. Se compartieron testimonios con una gran diversidad de enfoques. Algunos de los comentarios se refirieron a las demandas emocionales sentidas como consecuencia de las exigencias psicológicas cuantitativas de

diversidad y volumen de trabajo comentadas anteriormente, a raíz de las cuales se experimentan estados de desborde y a veces frustración:

Y bueno, esperando la jubilación en 3 años porque creo que la juventud viene empujando muchísimo. Está cambiando todo y uno, por más que hace un esfuerzo terrible, se recibió hace treinta y tantos casi cuarenta años y todo esto lo desborda. (G1.PA10)

Eso me genera una tensión importante y genera también, desde mi labor, un esfuerzo adicional porque cada vez son menos aquellos alumnos a los que no sé si incentivo, pero sí que caen en más tierra fértil y siempre salgo contento. De hecho, yo siempre doy clases en el turno noche, salgo de trabajar y vengo. En el segundo cuatrimestre cuatro días por semana (...) Pero uno ve que el resultado general no es el que espera, y en general me parece que tiene que ver con falta de dedicación y con saberes que deberían tener y que no tienen previos. (G1.PA7)

También, surgió el atravesamiento de los cambios del contexto externo sobre la práctica docente, la percepción de un nuevo tipo de demanda emocional en relación a la necesidad de manejo de las emociones de los y las estudiantes. Esto fue elaborado en el sentido de entender que es una demanda del trabajo docente que se fue incrementando con la profundización de situaciones sociales que los atraviesan en sus procesos de aprendizaje y desempeño institucional.

Algo importante para destacar es que, al respecto de este tipo de demanda, se pueden visualizar tres espacios diferentes de la práctica docente desde donde las personas que hablan se ubican para rescatar sus vivencias relacionadas con aquello que relatan. En relación al ámbito de la clase:

Y al mismo tiempo es bueno esta cuestión de cómo va cambiando el trabajo de uno. Cuando yo cursé la carrera era otro tipo de docente, incluso en esta instancia, que yo terminé en 2007 y había más distancia con el docente. Ahora son chicos que están mucho más cercanos con nosotros y te vienen con cualquier comentario, cualquier requerimiento, te dicen que no encuentran la fotocopia o el PDF. O sea, te requiere mucho más y esa relación... Son más dependientes y también son más cercanos y uno no puede tener otro contacto con ellos. (G1.PA8)

Y me pasa que los estudiantes se angustian mucho en el territorio porque... Por el contexto mismo hay algunos que no trabajan, los padres los llevan y los traen a la

Universidad. Entonces de repente chocan con una realidad de estar en un barrio periférico de donde el otro día decían: “Había un nene de un año y medio que apenas sabía caminar y andaba solo... El nene andaba solo por la calle, andaba solo”. Y la angustia que les generan esos choques de realidad, que bueno acá en la Universidad no hay nada, imaginate que el papel higiénico no hay acá, en un barrio que los invitan a pasar a una casa, y ver las condiciones donde viven es terrible. Acá nosotros tenemos tan naturalizado que bueno... (G2.PA1)

Otros relatos se ubicaron dentro del ámbito de la evaluación:

Yo tengo la premisa que no hay que provocarle un daño innecesario a nadie. Vos no sabés a quién tenés en frente, quizás tenés a una persona que emocionalmente no puede tener estabilidad. Vos dijiste una palabra equivocada y le jodiste la vida. (...) A la semana siguiente que tuvimos práctica me pregunto cómo íbamos a evaluar, si íbamos a evaluar por temas, porque justo el día anterior se había muerto la abuela. Y claro, la piba está pasando por un mal momento y eso por ahí te amerita una consideración (G1.PA7)

Me ha pasado, y no muy seguido, pero me ha pasado que con la persona le que estaba tomando estaba totalmente bloqueado el estudiante y cuando vino conmigo yo le empecé a aflojar, le empecé a decir “¿Y qué vas a hacer cuando termines? ¿Tenés algún plan?, ¿Tenés algún proyecto?” Y empezó a hablarme del plan y del proyecto y ahí lo fui metiendo en el oral que precisamente tiene que ver con el proyecto y con el trabajo, y finalmente terminó dando un examen que aprobó. (G1.PA1)

Finalmente, existieron otros testimonios que referían a algunas demandas emocionales generadas fuera del ámbito de clase y relacionadas con la vinculación humana entre docente y estudiantes:

Mucha gente que ves que no sabés para qué lado va y tenés esa incertidumbre adentro que los ves desde que entran en la carrera hasta que van avanzando y por ahí como que te genera cierta angustia el hecho de saber que hay gente que por ahí está súper capacitada para hacer un montón de cosas y por ahí no encuentra un lugar, un buen lugar para trabajar. Esas son las cosas que me gustaría que se puedan cambiar, ese sentimiento que está en el fondo. (G2.PA3)

Yo tuve una estudiante que tuvo un ACV, y que la verdad no podía leer dos palabras y hacía cada tanto alguna materia. Yo la tuve en mi comisión y se hacía muy difícil sostenerla porque no tenía acompañante ni nada. Aprobó el año con la nota mínima y al otro año dejó. Justo yo estaba de licencia por maternidad y siguió con otro docente, y dejó... En el 2017 salió una resolución de la Universidad que los incluye, entonces por ahí esas tensiones jugaban en su momento. Y uno estaba ahí y uno se cuestionaba estas cosas. (...) Y me quedo pensando, trató de contenerlos a los estudiantes y bueno también es difícil por nuestra profesión es dura... [Lic. en trabajo social] (...) por ahí necesitan mucho acompañamiento ellos, mucho desde estar y escuchar. (G2.PA1)

Otro tema que emergió del diálogo fue que el ambiente laboral social también les generaba algunas demandas emocionales, más allá del desempeño de las tareas que correspondían a su rol en la institución:

Entonces lo otro no me molesta, porque tarde o temprano va a salir un subsidio. Lo que sí me molesta a mí personalmente es no saber lidiar bastante con los choques dentro del grupo de trabajo. (G2.PA4)

Yo empecé a hacer terapia por razones personales... Volví en realidad hace tres años. Y en 2017 cuando volví al cargo en la secretaría tuve que intensificar la terapia porque me llevaba a mi casa todos los problemas de la oficina, la relación con el personal universitario, las tensiones, las cosas que no te salen, los comentarios de otros actores sobre lo que hacés, lo que no hacés, lo que deberías haber hecho. (G2.PA5)

Otro aspecto de las demandas emocionales rescatado se orientó hacia el impacto que les generaban aspectos organizacionales que condicionaban de forma negativa su práctica laboral, particularmente desde las normas o decisiones institucionales:

Pero me paso con un director, que ya no está, de haberle llevado proyectos y que te diga “No, no hay fondos, no hay tiempo”, o “somos muy pocos exclusivos que lo podemos trabajar”. Y así como cinco proyectos... Desde un taller de desarrollo sostenible. No, todo no, todo no. Y eso en un punto te hace decir “Ah yo cumplo mis horas y listo.” Te lleva a eso a veces. (G2.PA2)

Y quizás las cosas que más tensionan mi vinculación son el sentir que hay cosas que se podrían hacer y no se hacen, digamos. En términos de la docencia, del

equipo, la necesidad de que se den procesos o de discusión o de modificación, y que la sensación de que todo cuesta, todo es muy lento, todo... Todo un cambio cultural y esa cuestión de decir "La Universidad podría estar haciendo un montón de cosas que hoy no está haciendo". (G2.PA5)

Como se pudo ver, las demandas emocionales percibidas por los grupos surgieron respecto a temas diversos. A su vez, se puede visualizar que existen efectos potenciadores entre distintas demandas, especialmente cuando hacen referencia a que las exigencias psicológicas cuantitativas de diversidad y volumen de trabajo les generan demandas emocionales adicionales vinculadas con la sensación de "desborde" y frustración y angustia por "no poder cumplir", entre otras. Es importante rescatar que surgió como emergente la percepción de que durante los últimos años se ha tendido a una reconfiguración del rol docente que ha desarrollado nuevas demandas emocionales en la práctica docente para quienes han asumido un rol de mayor cercanía con sus estudiantes y con las emociones que viven en sus procesos de aprendizaje.

Falta de control sobre el trabajo

En general existió acuerdo respecto de que el trabajo académico, por diseño laboral, les otorga una alta autonomía para la organización de sus actividades. Esta idea muestra que no existe, como tal, una demanda laboral percibida por los grupos respecto a la sensación de falta de control sobre el trabajo en relación a la autonomía disponible para hacerlo.

Inseguridad sobre el futuro

Como resultado de los procesos derivados del CCT 1246/15 (Convenio Colectivo de Trabajo) de regularización de cargos interinos, se ha logrado que la Universidad Nacional de Mar del Plata ofrezca a la mayoría de sus docentes cargos regulares que les brindan estabilidad laboral. Sin embargo, algunos relatos manifestaron experiencias de inseguridad sobre su futuro relacionada con el trabajo que plantean particularidades para esta dimensión de RPST específicas para la profesión académica por su diseño de carrera y condiciones de desarrollo laboral.

Esta inseguridad no se planteó solamente para la actividad docente, sino que también surgió para la carrera de investigación. De esta forma pueden leerse en las vivencias de los participantes la experimentación de situaciones con una marcada carga emocional.

Yo estoy dentro del sistema del CONICET y uno siempre... Estás un poco corriendo porque es un sistema muy meritocrático. (...) Entonces un poco es mucho el estrés que uno tiene que pasar hasta que llega a una situación de relativa estabilidad... para poder ingresar a carrera. Entonces, es como un sistema que te tiene todo el tiempo muy a prueba con la particularidad de que en cada uno de esos espacios vos podés quedar afuera. (G1.PA4)

Yo me encuentro por ahí más cerca de tu situación donde estoy recién empezando y, bueno, hay que hacer para cuando se abra un concurso que nunca se sabe si va a abrir. Siempre me imaginé que, si llegaba a tu situación, por ejemplo, ya estar en un lugar jerarquizada en la investigación que... De hecho, no tengo idea si lo quiero, pero ponele que en esa fase de la situación que ahí estaría más tranquila. (G2.PA7)

Si bien, la mayoría de los y las participantes en los grupos se insertaban en la carrera docente instituida por la Universidad Nacional de Mar del Plata, dos participantes de los más jóvenes aún no se encontraban en esta condición y manifestaron que esta sensación de inseguridad les generaba situaciones estresantes.

La decisión de soy ingeniero, pero elijo ser docente, también es de incertidumbre de cómo planteaban un poco de la carrera docente en los papeles es real, pero en la realidad no lo es tanto. Es difícil tener al principio que decir “me quiero dedicar a esto y puedo vivir de la docencia”. Bueno, yo me recibí hace cinco años y no soy regular en ningún cargo, pero sigo eligiendo la docencia universitaria por sobre la profesión liberal de ingeniería. Eso también es una decisión a balancear, bueno, hasta cuándo me lo renovarán, el año que viene me lo renovarán, no me lo renovarán... (...) Es difícil mantener la incertidumbre. (G1.PA2)

No entré en carrera docente, pero planeo hacerlo, es un proyecto, hay un problema en concurso que es que no salen concursos. Entonces yo ¿Qué pasa? ¿Qué estoy haciendo? Yo me estoy preparando, entonces junto antecedentes, antecedentes. Y eso hizo que yo dejara un montón de cosas de lado para algo que no sé si va a venir en algún momento, o sea es una locura. (G2.PA7)

Hubo un participante que planteó una problemática particular que se puede vincular con esta categoría de análisis: la inseguridad sobre el futuro, pero vinculada con la *etapa jubilaria*. En este caso, el participante plantea su preocupación por el impacto

de la dificultad para avanzar en la carrera estando en edad próxima a la jubilación, en su futuro haber jubilatorio (para docentes universitarios el haber jubilatorio se calcula en base a la remuneración correspondiente al último cargo desempeñado):

El grave problema es en el caso que uno optó por quedarse en la Universidad y luego llega la edad jubilatoria con todos los antecedentes y grados para tener máxima categoría y no podés acceder a máxima categoría. Entonces ahí sí uno ve que hay una falta de respuesta institucional [en referencia a la no apertura de concursos para promocionar el cargo actual] (...). Con lo cual te jubilas con mucho menos de lo que podrías haber aspirado. (...). Pero sí es una cuestión que aquel que opta por la carrera académica debería tener más seguridad de por lo menos llegar. (G1.PA3)

Si bien a priori, y dado el avance del proceso de implementación de lo dispuesto por el CCT respecto de la regularización de cargos docentes, podría pensarse que la inseguridad sobre el futuro ya no constituye una demanda laboral. Sin embargo, como puede verse en los fragmentos presentados, existen otras múltiples fuentes percibidas en los grupos que contribuyen a generar esta inseguridad, que no sólo afectan a la carrera docente sino también a la carrera de investigación. Tampoco se enmarcan en el período laboralmente activo, sino que pueden alcanzar a la anticipación de la etapa post laboral.

Falta de apoyo social y calidad de liderazgo

Dado que este tema también surgió como emergente combinado por su alta vinculación con otras dimensiones relevadas se desarrollará su análisis en el apartado *Insuficiencia de políticas Organizacionales*. Sin embargo, parece oportuno anticipar que el enfoque del estudio de esta demanda se orienta a la idea analizar los relatos que emergen dentro de los grupos referidos a “la institución” como un ente que no tiene existencia física, pero parece tener el poder para determinar lo que llamaremos *políticas organizacionales* en el término de decisiones y establecimiento de normas que condicionan directa o indirectamente la práctica docente.

Doble presencia

Tal como plantean Pujol-Cols y colegas (2019), esta dimensión ha sido abordada por el ISTAS como exclusiva entre el dominio vital trabajo y el dominio vital familia. Sin embargo, dicho trabajo propone subdimensiones que se consideran pertinentes para este estudio: a) Familia; b) Formación; c) Investigación; y d) Profesión liberal. Para esta

última se propone ampliar el grupo a *otras actividades laborales*, ya que surgieron demandas de doble presencia que no se vinculaban especialmente con el ejercicio de la profesión liberal pero sí constituían actividades laborales diferentes de la práctica docente y otras actividades de la profesión académica.

Conflicto trabajo-familia: Cuando los grupos focales se refirieron a la experimentación de esta demanda de doble presencia entre el trabajo docente y la familia, en varios casos lo hicieron en el sentido de la incompatibilidad de tiempos (dimensión tiempo) para el desarrollo de las actividades requeridas en dichos ámbitos.

Es constantemente pensar cómo buscar un equilibrio [en referencia a la distribución del tiempo entre las actividades de cada dominio vital] (G1.PA6)

Eso me tensiona porque digo “¿Cuánto le quiero dedicar?” (...) Qué esfuerzo personal y cuál es el balance o el equilibrio personal que quiero dedicar en términos de eso, porque también (...) Yo también tengo treinta y tres años, estoy en pareja y no tengo hijos, pero empiezo a pensar qué quiero hacer con mi vida personal, cuánto tiempo le quiero dedicar a mi trabajo en términos de esfuerzo, de energía. Porque yo también trabajo en mi casa, me llevo cosas. (G2.PA5)

También surgió un dominio vital que podríamos denominar “vida”, que plantea demandas y que constituye el espacio de las actividades que no se relacionan ni con trabajo ni con familia. Este espacio emergió tanto en participantes con cargas de familia como en quienes que no las tenían:

No hago muchísimas actividades por fuera del trabajo porque la verdad es que (el trabajo académico) me insume mucho tiempo. (G2.PA8)

Dejar lo que me apasionaba. Desde los veintinueve a los treinta y cinco de dedicarme, me dedicaba tiempo a mí, hacía triatlón por ejemplo... Hoy estoy tratando de retomarlo, no a ese nivel porque psicológicamente no me da la cabeza, pero sí hacer deporte. Hoy hago correcaminata. (G2.PA4)

Yo estoy en una banda y hace un tiempo que no nos podemos juntar porque tengo que hacer eso [en referencia a las tareas docentes]. (G2.PA7)

Pero obviamente me ha pasado esto de dejar un montón de cosas de lugar. De alejarme de amistades (...). No alejarme de amistades de pelearme, pero sí decir “Che no te puedo ver por un mes”. Y no te puedo ver. (G2.PA6)

Algunos relatos plantearon una triple competencia entre estos dominios vitales (trabajo, familia y vida personal), lo que fue percibido como una dinámica de mayor complejidad al momento de buscar conciliar dichos espacios en sus vidas:

Claro, yo digo ya lo dejo [en referencia a su hijo] muchas horas para trabajar. ¿Lo voy a dejar aparte para hacer deporte? Porque yo también amo hacer deporte y no puedo hacer nada y estoy ahí. (G2.PA1)

La mayoría de los relatos refirieron a que la demanda de doble presencia, especialmente entre las dimensiones familia y trabajo, estaba vinculada con el conflicto que generaba respecto de la asignación de tiempo para la participación en las actividades relacionadas con cada una de dichas dimensiones.

Por su parte, bastantes participantes manifestaron vivir o haber vivido en algún momento de su vida laboral docente demandas de doble presencia entre los ámbitos del trabajo y la familia, con situaciones estresantes vividas por sentir que el adecuado desempeño de un rol en uno de los dominios obstaculiza el desempeño de rol en otro (*dimensión tensión psicológica*):

Yo empecé más tarde porque priorizaba mi familia. Así que me acuerdo mi vida, era una bataola cuando eran chiquitos y teníamos que combinar entre los dos trabajos, colegio, acostarlos, cuando se enfermaba alguno que no podía faltar. Pero toda esa etapa ya pasó, y ahora disfruto un poco más de mi trabajo sin la presión de tener que combinarla con la locura de la vida de la pareja joven con chicos. (G1.PA9)

Madre trabajadora enseñando en la Universidad, yo soy de las que crío a los hijos en el colectivo los primeros cinco años viajando todos los días a Agrarias. Tienen un jardín que siempre digo es lo mejor que tiene la Unidad Integrada. Se crían felices los chicos ahí, pero bueno es un trecho largo. Y bueno con un montón de dificultades, ¿no? (G1.PA10)

O me llaman a cada rato y le digo “no me molestes que estoy trabajando”. Y me llaman y me vienen a buscar por cualquier pavada, “Dónde está tal cosa”. Y esas son todas interrupciones que hacen que... tener un espacio sin interrupciones para poder preparar bien mis clases como hacía antes porque la verdad que eso sí me afecta bastante. (G2.PA1)

Entonces ahí, más allá del hecho de tener que organizar la casa con chicos en ese momento chicos, ver cómo mantenía todo el sistema funcionando en condiciones para yo irme dos o tres días a un congreso para presentar las cosas [en referencia a la actividad de investigación] (G1.PA1)

Yo creo que uno lo hace con un placer inmenso a riesgo de dejar de lado muchas veces tiempo de familia. Llegar tarde a un cumpleaños, no estar en un acto, y esas cosas. (G1.PA3)

La mayoría de estos comentarios de las generaciones de mayor edad (desde aproximadamente los 40 años o más) se dirigió en torno al cuidado de hijos e hijas y el desempeño del rol parental. Es de destacar que casi todas las participantes que realizaron comentarios alusivos pertenecían al género femenino. Sólo uno de los participantes que intervino en el sentido de esta dimensión pertenecía al género masculino, lo que plantea un posible interés en la indagación sobre cuestiones de género en esta relación.

Otro emergente interesante resulta la vivencia de conflicto futuro en esta tensión anticipada en el desempeño de ambos roles de trabajadora y madre y cómo eso puede llegar a influir en las decisiones de carrera:

Pero yo me estoy preguntando más allá del deseo personal si maternar, por ejemplo, y me pregunto ¿Cómo sería posible con... estando trabajando todo el día? ¿Qué estilo de madre querría ser? Si querría dejar o no dejar espacios de la vida académica o del mundo laboral en pos de esa decisión. (...) Pero no me alcanza el tiempo y quisiera hacer más de lo que hago. (G2.PA5)

Una participante compartió su visualización de que el hecho de no tener hijos o hijas la afectaba para poder lograr el balance vida-trabajo por la falta de demanda familiar la cual pareciera interpretar como una ayuda externa para poder trazar límites temporales para las actividades del trabajo:

Yo en mi vida siento que no hay un balance justamente. Es trabajar y trabajar, porque puedo porque no tengo hijos. Soy consciente de eso, me puedo dar el gusto de trabajar hasta que quiera porque no hay nadie a quien le tenga que prestar una atención real. Está mi pareja que es un adulto. (G2.PA8)

Otras voces participantes compartieron su percepción de que la situación económica general desfavorable del país y la insuficiencia de los ingresos obtenidos por el ejercicio de la práctica docente generan la necesidad de buscar otros trabajos

(pluriempleo). Esto, a su vez, genera más demandas laborales que dificultan más aún el balance trabajo-familia:

Igual creo que es... Es como que ha sido generacional esto. (...) pero vos veías a tu mamá y veías que no hacía falta que trabajen los dos todo el día, todo el día para sostener un núcleo familiar. Si incluso podían tener su casa y todo. Hoy labura la pareja todo el día. (G2.PA3)

Si bien respecto de la vivencia de conflicto trabajo-familia en la dimensión de tensión psicológica, como se comentó anteriormente, las participantes de género femenino parecían sufrir más por la tensión entre el rol de trabajadora y madre que los hombres, no hubo diferencias significativas en testimonios relativos al apoyo recibido en el hogar para poder cumplir con el rol laboral:

Yo pude hacer lo que hice porque tengo una esposa amorosa que siempre colaboró y apoyó. (G1.PA3)

Pero, bueno, después sentí también bastante el apoyo de mi familia porque, bueno, mi marido, con el que estoy ahora, siempre me apoyó. La verdad que, en ese sentido, como vio que tenía una cierta afinidad y vocación docente y me gustaba, él siempre me incentivó también para que yo me siga formando. (G1.PA6)

Tres años viajando desde el 2006 al 2009 a Buenos Aires los chicos chicos, mi mujer una genia. (G1.PA5)

Yo di la tesis doctoral en Santa Fe, vinieron mis dos chicos con el padre... Tuve un marido que me acompañó en todo y él tenía profesión liberal y estaba mucho en casa. (G1.PA10)

O sea, ese tipo de vida que a veces es exigente que a veces... Yo estoy de acuerdo, a mí me requirió irme del país a hacer un posgrado y tuve una esposa que fue conmigo, que hizo la experiencia allá y volvimos. (G1.PA4)

Sin embargo, existieron algunos relatos donde se visualiza que aún la imagen social del “rol de la mujer en el hogar” sigue influyendo la dinámica de asignación y asunción de tareas en el dominio familia:

...y obviamente en estos estereotipos de género mi marido viene y mira la tele y si yo no le digo “Mirá, hace la cena”, no la va a hacer. O si me ven en casa yo tengo que estar cuidando al nene, no puedo estar trabajando como hacía antes porque si estoy en casa ¿Cómo me voy a poner a trabajar? (G2.PA1)

Doble presencia-Formación

Si bien varios testimonios compartieron el destinar tiempo y esfuerzo para actividades de formación, no se encontraron evidencias explícitas que experimentaran un conflicto por la doble presencia requerida por la práctica docente y la formación.

Doble presencia-Investigación

A diferencia de lo mencionado en el párrafo anterior, respecto de las actividades de investigación sí se registraron experiencias que indican la vivencia de algún tipo de tensión en el desempeño de ambas actividades:

Al mismo tiempo yo participo en un grupo de investigación que tiene proyectos dentro del sistema y, bueno, es un año la presentación del proyecto y al otro año siguiente el informe intermedio para terminar el proyecto. (G1.PA8)

Pasa que el tiempo que tenemos para hacer investigación es mucho menos que un investigador porque tenemos mucho tiempo de docencia. Terminás en tu casa de castigo corrigiendo exámenes porque no te alcanza el tiempo para hacer los experimentos en el laboratorio para publicar y esas cosas son las que hacen a la presión. (G1.PA10)

Se halló muy presente la percepción sobre una fuerte vivencia de la demanda de doble presencia entre el dominio trabajo y otros dominios vitales que manifestaron participantes que desarrollan funciones de investigación. Esto resultó ampliamente vinculado con la dificultad para establecer límites-espacio trabajo y no trabajo y con las exigencias psicológicas cuantitativas de diversidad y volumen presentadas en párrafos anteriores.

Doble presencia-Otras actividades laborales

También se registraron testimonios de docentes que ejercen la profesión liberal, u otras actividades laborales diferentes de la docencia y la profesión académica, quienes experimentan una demanda laboral relativa a la doble presencia requerida en ambos ámbitos:

También ejerzo la profesión autónoma, soy Contador y Licenciado en Administración y Economía, pero, bueno, ejerzo más que nada de contador. La verdad que en cantidad de tiempo le dedico mucho más a la profesión que a la docencia, pero la vocación es mucho más fuerte la de la docencia. (G1.PA7)

Digo, cuando uno tiene que trabajar en la profesión liberal fuera de la Universidad es más complejo... Quienes tienen más posibilidades de hacer un posgrado son quienes son miembros del Poder Judicial, porque tienen unas normativas especiales y pueden tomarse licencia. Los que trabajamos en la profesión liberal es muy difícil. (G1.PA5)

Desde el 2016, tenemos un emprendimiento familiar que es una distribuidora de frutas y verduras que está en Villa Gesell y, bueno, también trabajo en la administración. Así que, bueno, tengo bastante ya la agenda completa con todo eso. Es constantemente pensar cómo buscar un equilibrio, (G1.PA6)

Capaz algunos sí, pero otros lo hacen [la actividad docente] como una actividad secundaria que es el caso que yo tengo más contacto. (G2.PA6)

Tal como se propuso, la demanda laboral de doble presencia se abordó con una visión amplificadora a la visión originalmente propuesta por el organismo que creó esta dimensión de análisis para los RPST (ISTAS). Por esto es que se encontró que, en los grupos estudiados, reinaba la percepción de demandas de otros dominios vitales que entraban en conflicto con las generadas por la dimensión vital trabajo. Esto fue percibido como uno de los principales generadores de situaciones estresantes y particularmente emergió vinculado con el tema de la dificultad para establecer límites entre los espacios de trabajo y no trabajo.

Estima insuficiente

Esta dimensión de RPST se reflejó principalmente en impactos negativos de la percepción de valoración insuficiente en torno a los esfuerzos realizados en el desempeño del trabajo por parte de la institución. Los testimonios se orientaron hacia la percepción de limitaciones al desarrollo de la carrera, la dificultad experimentada para participar de manera significativa y la injusticia vivenciada sobre las compensaciones recibidas.

Perspectivas limitadas de desarrollo de carrera

Particularmente respecto de este tema surgió como percepción generalizada la falta de concordancia entre formación y desarrollo profesional y la estructura de cargos y dedicaciones asignadas:

Yo hace quince años que estoy como JTP en una cátedra porque, bueno, no había plata, no había concursos, no sé qué. Y uno seguía haciendo y ya era doctora, (G1.PA9)

(...) y digamos que ese requisito de tener un posgrado se va dando en los cargos más bajos cuando uno no tiene una dedicación que le permita y que le esté, digamos, pagando esa dedicación a la investigación. Sin embargo, es un requisito porque de todos modos si uno quiere presentarse al concurso y permanecer en la vida universitaria tiene que hacerlo (...). Y uno llega al doctorado siendo ayudante con una dedicación parcial. (G1.PA8)

Hay gente que está muy arriba en esa jerarquía, que ha hecho mucha carrera científica [en referencia a carrera de investigación del CONICET], que tiene mucho para mostrar como científico y que en la Universidad tienen cargos de ayudantes simples. (G1.PA4)

Después te sobran méritos y una incapacidad de la Universidad para darte el cargo máximo. (G1.PA3)

De esta forma, los testimonios muestran la vivencia de un sentimiento de injusticia respecto a la dificultad para avanzar en la carrera docente (promoción de cargo) como una falta de valoración y reconocimiento institucional a sus esfuerzos de formación, trayectoria y compromiso con sus actividades laborales. Si bien reconocen la escasez de recursos financieros para abrir nuevos cargos acordes a sus méritos, este conocimiento no impide que esta demanda laboral genere situaciones emocionalmente estresantes.

Dificultades para participar de manera significativa

En referencia a la posibilidad de poder intervenir en las decisiones y acciones tanto a nivel de cátedra como institucionales, existieron comentarios sobre percibir algunas limitaciones tanto a partir de experiencias propias como de otras personas que han tomado como referencia para hacer evaluaciones de situaciones propias:

Otra cuestión es que los simples no nos enteramos de cosas, al no trabajar en la Universidad no te enterás de algunas cosas y a veces llegás a reuniones de departamento medio descolgado. (G2.PA2)

Yo tengo la suerte en las dos cátedras en las que estoy los titulares son sumamente abiertos y me dan total libertad. Vengo con ideas raras y las llevamos adelante. (...) Yo cursé el posgrado en docencia universitaria y había algunos chicos que decían “Acá está buenísimo porque todas las ideas son súper novedosas, pero en

las cátedras no las podemos aplicar porque nos dicen que no y se mantienen en la estructura en la que están”. (G2.PA4)

Si bien existieron algunos relatos que podrían darnos a pensar que existe algún nivel de demanda laboral percibida por la dificultad a participar en el trabajo, no emergieron de manera significativa en los grupos estudiados.

Injusticia distributiva- insatisfacción compensación

También surgieron cuestiones vinculadas con aspectos monetarios, pero no relacionadas con la percepción de salarios, sino respecto a la cobertura de la institución de los gastos de formación requeridos para el avance en la carrera docente como también de los gastos generados por el desarrollo de otras actividades académicas, como la investigación y la extensión:

Pero cuando llegó un concurso se presentaron muchos jóvenes también a mi cargo. Muchos jóvenes que tenían posgrados, y yo todavía no tenía. (...) ahí me di cuenta y yo tuve que empezar sin que me pagaran nada a hacer todo esto que él describe, ¿no? (G1.PA10)

Mi escritorio lo usan los becarios y eso es precarización laboral. (G2.PA4)

Y me pasó tener una desilusión en la Universidad. Me presenté a una beca de la Universidad, yo tengo un montón de antecedentes, y no llegué tampoco. Y fue como frustrante porque decir, bueno, me vengo matando con los antecedentes, sí y, bueno, pasan cosas... (G2.PA7)

En general en ambos grupos no se manifestó que la retribución económica percibida por su trabajo académico generara demandas laborales en relación a la insatisfacción, sino que más bien se compartieron experiencias de injusticia percibida en relación a no contar con los recursos (generalmente económicos) para poder realizar su trabajo y la falta de respuesta institucional.

Consideraciones finales respecto de las demandas laborales

Del análisis de las demandas laborales percibidas y de los testimonios participantes se pudieron identificar algunas ideas subyacentes respecto de cómo piensan los posibles diferentes espacios de actuación dentro de la práctica docente. Esto puede servir para realizar diagnósticos respecto de los RPST enmarcados en estas posibles categorías que

orienten para el diseño de estrategias de intervención preventivas para el bienestar laboral docente.

Como resultado de este análisis se realiza la siguiente propuesta esquemática (Figura 3).

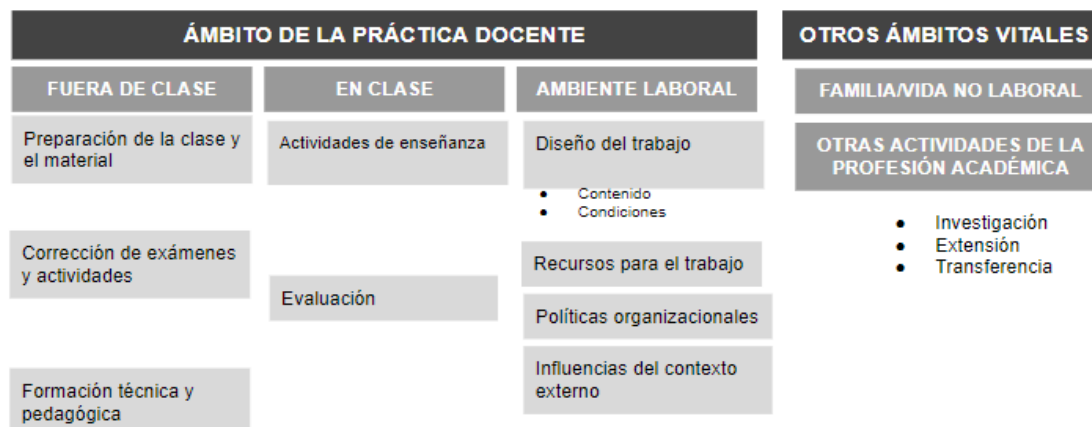


Figura 3. Resumen de ámbitos de la práctica docente emergentes. Fuente: elaboración propia

2. Recursos personales y laborales

El concepto de recursos para el trabajo incluye aquellos elementos tangibles o intangibles que pueden ser aplicados para la obtención de un determinado resultado. En este caso, se relacionan tanto con la tarea a realizar como con las situaciones estresantes que puedan generarse en el contexto de la ejecución de dicha tarea. En tal sentido, se entiende que los recursos no son sólo necesarios para hacer frente a las demandas del trabajo, sino que también tienen su propio efecto.

Así, existen al menos tres tipos diferentes de recursos para el trabajo según su origen. Los primeros son los recursos personales, que son el conjunto de elementos que componen el capital psicológico positivo (CPP: autoeficacia, esperanza, optimismo y resiliencia) (Luthans, 2006; Xanthopoulou et al., 2007; Xanthopoulou, et al., 2009) como así también diversas competencias y habilidades que pueden ser aplicadas a la situación laboral, en este caso a la práctica docente. Los segundos son los recursos laborales, es decir aspectos físicos, psicológicos, organizacionales o sociales del trabajo que pueden reducir las exigencias del trabajo y los costes fisiológicos y psicológicos asociados (Bakker y Demerouti, 2007; Bakker, 2011). Por último, los recursos organizacionales, que son relativos a la organización del trabajo (claridad de las tareas y del rol laboral; autonomía; oportunidades para el contacto social; variedad de las tareas; la existencia de

información y retroalimentación), el salario justo, la seguridad física, valoración social del trabajo; y el apoyo del supervisor (Salanova y Schaufeli, 2009).

Si bien el estudio de Pujol-Cols, Porta y Foutel (2019), al que este trabajo busca contribuir, realiza una propuesta que considera los recursos laborales, los plantean en un sentido de carencia o insuficiencia percibida que termina generando o incrementado demandas existentes. En este sentido, se hace referencia a las perspectivas limitadas de desarrollo de carrera, dificultades para participar de manera significativa e insuficiente retroalimentación sobre el trabajo y el desempeño, los que incluimos en las demandas laborales en la sección anterior.

Aquí, no sólo se ampliamos la base de los recursos analizados, abordando los tres tipos antes mencionados, sino que la dinámica de la técnica de recolección elegida (el grupo focal), permitió en muchos casos que la construcción de intersubjetividades dentro de los grupos enriqueciera el proceso de elaboración de las y los participantes.

Es por esto que, para explorar los recursos percibidos, se tomaron como guía inicial tanto los posibles recursos personales, sociales y laborales y otros posibles emergentes para poder enriquecer dicha propuesta. Al realizar una lectura comprensiva de los testimonios relevados, y utilizando como guía el marco conceptual propuesto, se podrían plantear a modo de resumen, las siguientes categorías de temas emergentes para el análisis de los recursos personales y laborales (Tabla 4)

Dimensión	Tema general	Tema específico		Naturaleza	
RRPP	Construcciones subjetivas	Significado del trabajo		MC	
		• Relación con el trabajo		MC	
		• Relación con el trabajo-		MC	
		• Relación con el trabajo-		MC	
		• Tradición familiar		EMERGENTE	
		Autoimagen			
		• Trayectoria docente		EMERGENTE	
	Estados positivos	Disfrute		Disfrute-Aprendizaje	EMERGENTE
				Disfrute-Vínculo social	EMERGENTE
				Disfrute-desafío	EMERGENTE
			Recursos insuficientes		EMERGENTE
			Autonomía en el trabajo		MC/ER

		Salario justo		MC/ER
		Políticas organizacionales		EMERGENTE
	RR SOCIALES			
RRL	Físicos (económicos)	Recursos insuficientes		EMERGENTE
	Org del trabajo	Autonomía en el trabajo		MC/ER
		Salario justo		MC/ER
	Otros	Políticas organizacionales		EMERGENTE

Tabla 4. Resumen de temas emergentes para los Recursos personales y laborales. Fuente: elaboración propia

REFERENCIAS MC: Marco Conceptual ER: Estudio de referencia
--

Recursos personales

Significado del trabajo: De las intervenciones emergieron percepciones vinculadas con la relación que mantienen con su trabajo (*Significado del trabajo*). Una cosa interesante que ocurre con la profesión académica, cuando la persona desempeña más de una actividad (docencia, investigación, extensión, transferencia), es que pareciera desarrollar distintas relaciones con cada una ellas según las preferencias y la vocación sentida. Así, surge como uno de los temas emergentes un nuevo aspecto que aporta a la heterogeneidad respecto de la profesión académica, vinculada a la multi-relación con el trabajo. En primer lugar, emerge *la vinculación instrumental de empleo*. Algunos de los relatos mostraron una relación netamente instrumental con algunas de las actividades de la práctica académica requeridas como condición para el desempeño de otras actividades (por ejemplo, la docencia para el caso de la investigación y a la inversa para el caso de docencia con dedicación parcial), donde el trabajo se vuelve meramente un medio para lograr otro fin:

Aunque, bueno, la investigación en las Universidades se cruza de manera habitual con la labor docente... después de volver también me incorporé con un cargo docente a la Facultad, pero de alguna manera es complementario a mi trabajo de investigación que es mi trabajo prioritario por mis condiciones de becario posdoctoral. (G1.PA4)

Y bueno, la investigación empezó con la dedicación exclusiva. La misión de la dedicación exclusiva era investigar, no había otra elección así que me dediqué a

la investigación en temas agronómicos que no conocía de mi lado y aprendí un montón. (G1.PA10)

En segundo lugar, se halla *el enfoque de trayectoria laboral*. Se registraron varios casos donde se compartieron tanto historias como expectativas futuras que reflejaban la búsqueda de desarrollo de una trayectoria laboral que permite obtener reconocimiento, aumento de poder en el ámbito de la ocupación personal y de la autoestima, funcionando en estos casos el trabajo como un medio indirecto. De esta forma, se percibe el valor del trabajo no sólo a través de la ganancia económica obtenida, sino también a través de las compensaciones simbólicas como el reconocimiento (laboral y social) y el avance en la estructura ocupacional:

Empecé en el jardín de infantes, luego en la escuela primaria. En escuela secundaria, trabajé en un instituto de inglés veintisiete años a nivel terciario y, bueno, hace quince años en la Universidad... O sea, no tengo toda mi carrera acá. (G1.PA9)

Y, bueno, seguí la carrera docente desde jefe de trabajos prácticos con dedicación exclusiva que empecé, y actualmente soy profesora asociada a la misma asignatura. (G1.PA10)

Si uno quiere permanecer en este circuito tiene que hacer todos estos pasos digamos. Del doctorado, investigación, los proyectos de investigación y bueno... (G1.PA8)

Por último, emerge *la vocación laboral*. En todos los casos, existieron registros donde se puede visualizar una especial inclinación a percibir que, en el desarrollo de las actividades académicas, especialmente las relacionadas con la docencia, existe un propósito y se despliegan valores personales donde el trabajo se transforma en un fin en sí mismo. Este factor se rescató expresamente cuando se planteó la demanda laboral referida a la dificultad para establecer límites entre el espacio trabajo y no trabajo. Una persona con vocación no trabaja sólo por una ganancia económica ni por un avance en su carrera (obviamente que pueden existir intereses en estos resultados, pero no son el motor principal de su actividad laboral), sino por la satisfacción que le genera hacer el trabajo y por la necesidad interior de cumplir un propósito personal:

Y realmente mi vocación es la docencia (G1.PA1)

Soy docente por vocación. Pero digo esto porque sobre todo cuando uno hace investigación, también cuando uno hace proyectos de extensión y de transferencia, hay un ejercicio lúdico que ayuda a esa cuestión de la vocación. (G1.PA3)

Yo elegí la docencia... Mi título es de profesora, o sea la docencia está ahí específicamente en el título de Profesorado en Letras... No sólo la construcción del conocimiento sino también la circulación del conocimiento que circula en la Universidad. (G2.PA7)

Pero creo que la posibilidad de trabajar en el aula o fuera del aula con personas que tienen deseo de aprender y apostar a ese deseo, eso es lo que renueva ese deseo de permanecer en la docencia o en la extensión, o en el ámbito en el que trabajas. La posibilidad de re-enamorarse de lo que hacés en cada una de las cosas que uno hace... Por lo menos yo lo pienso desde ese lugar, yo no me calentaría tanto con las cosas que no me salen si me diera lo mismo lo que hago. (G2.PA5)

Respecto de la vocación, se halla también el tema emergente de la tradición familiar en la docencia. En este sentido, se identificaron dos líneas de testimonios. La primera línea es la influencia hacia arriba (padres y madres-hermanos y hermanas mayores) experimentada según los relatos como una especie de mandato o vocación heredada:

Mi abuela era docente, mis dos hijas son docentes, yo soy docente. Es como un signo que nos lleva por este camino, ¿no? (G1.PA1)

Bueno, empecé en la docencia antes de terminar la carrera y vengo de una familia de docentes, mi papá, mi mamá mi hermana también así que, bueno, es una vocación que viene así en la sangre prácticamente. (G1.PA8)

Bueno, mi viejo es de allá de Psico y mi mamá es docente en Exactas, y una de las razones por la cual yo elegí, creo que es muy particular porque yo no soy docente investigador, sino que soy investigador que de casualidad tengo un cargo docente, es que en realidad mi vocación tenía que ver con el reflejo de ver a mis viejos como investigadores no tanto como docentes. (G1.PA4)

En mi caso, bueno, yo vengo de familia de docentes universitarios... O sea, es como un poco un deber ser, ¿no? Profesor universitario... Como que me crie en ese

ambiente escuchando las palabras cátedra, ir a la Universidad, ir a Funes, PTD, todas esas cosas, nombre de profesores... Y un poco también como que me enseñaron ese compromiso con lo que significa dar clases en la Universidad, ¿no? Lo que implica. (G2.PA7)

La segunda línea es la influencia hacia abajo (hijos e hijas-hermanos y hermanas menores): experimentada según los testimonios como una suerte de legado/modelo transmitido. Sin embargo, si bien se registraron testimonios principalmente positivos al respecto, existieron algunas experiencias compartidas donde la influencia de modelos no fue positiva, disuadiendo a los hijos e hijas del ejercicio de la docencia. En algunos casos se referenciaron efectos positivos de la vocación docente legada como incentivo e inspiradora para la decisión de emprender una carrera académica:

Por ejemplo, mi hija mayor es Licenciada en Biología y ella no quiso entrar en todo eso estresante que vos describiste, entonces está haciendo el tramo docente en la UTN. Ella quiere hacer eso que dijiste, pero desde la docencia, algo bien debo haber hecho porque ella me vio disfrutando lo mío y quiere esto también para su vida. (G1.PA10)

En otros casos se referenciaron efectos negativos de la vocación docente legada como disuasivo para la decisión de emprender una carrera académica:

Ahora, les preguntan a mis hijos y, bueno, mis hijos tienen una mirada reactiva. Tengo uno que de hecho es docente de posgrados, pero no trabajaría en la Universidad como docente. (G1.PA3)

Un participante hizo mención a la influencia positiva que tuvieron docentes particulares en la construcción de su propia idea de la docencia:

Y con respecto a la docencia a mí me pasó que la Licenciatura en Matemática no tenía ninguna materia pedagógica y tuve profesores que eran muy buenos transmitiendo conocimiento y te hacían enamorarte de muchas cosas y eso me impactó. (G2.PA3)

De esta forma, también se puede observar que puede llegar a existir una influencia positiva de la vocación docente en términos de inspiración e incentivo para la elección de la carrera académica, de personas ajenas al vínculo familiar.

Otra construcción subjetiva como recurso saludable identificada fue la *Autoimagen*. La trayectoria docente, en términos tanto de tiempo de ejercicio como de recorrido, surgió de forma indirecta en la mención de este sentido especialmente cuando se referían a sus recursos personales como docentes:

Empecé en la docencia a los veinte así que ya tengo más de la mitad de la vida de docente que de no docente. (G1.PA7)

En investigación tengo un grupo de investigación que lo armé yo hace casi 20 años. (G1.PA1)

Soy docente desde los 20 años, ejercí en todos los niveles educativos. (G1.PA9)

Así, se presenta un fuerte registro en los grupos en relación tanto a la valoración como al respeto por la trayectoria de otros. Más aún, en términos de recursos personales, se percibió una mayor seguridad en las afirmaciones realizadas durante la dinámica de intercambio por parte de docentes con mayor antigüedad.

Estados positivos saludables: El *disfrute* surge especialmente cuando se explicaban las demandas laborales experimentadas en el desempeño del trabajo, a modo de un recurso personal que ofrece la energía de motivación necesaria para responder a las situaciones laborales estresantes que se generan en el desarrollo de la actividad académica:

La corrección es algo que también la disfruto porque uno conoce un poco el desempeño de los estudiantes en una etapa primer parcial, recuperatorio, APES [actividades pedagógicas de seguimiento] y eso. Así que la verdad es que no lo siento como un castigo ni mucho menos. (G1.PA6)

Entonces, bueno, la transferencia y la extensión son dos misiones que nos apasionan también y nos hemos puesto a hacerlas hace 2 o 3 años. Y bueno, disfrutando porque me encanta hacerlo. (G1.PA10)

En realidad, la docencia la hago porque lo amo y el poco tiempo que me queda, que vengo acá dos días, más todo lo que es la corrección y todo lo demás... Bueno lo hago por pasión en realidad. (G2.PA6)

Es notorio cómo el grupo de participantes ha vinculado sus estados de disfrute en el desarrollo de la actividad docente con su sentimiento de vocación laboral como relación con el trabajo, como si una explicara o justificara la otra. A su vez, el estado de disfrute fue planteado en relación a una variedad de actividades dentro de la profesión académica que

amerita realizar la siguiente distinción: el disfrute vivido en los propios procesos de aprendizaje y actualización vinculados con la profesión académica; el disfrute como resultado de vínculos sociales facilitados por la actividad académica; y el disfrute generado por las oportunidades de desafío planteadas en el marco del trabajo académico.

Varios registros indicaron que el disfrute experimentado no se vincula solamente con la actividad de enseñanza, sino también con los procesos de aprendizaje personal que esta requiere y promueve para el desarrollo del trabajo:

Cada vez hay más cátedras [Lic. en Letras] que también están incluyendo a autores vivos en los PTD y le van cambiando la mirada, y me interesa mucho eso porque te mantiene actualizado y conversando sobre cosas que son de ahora, de aquí y ahora, actualizando esos soportes, digamos literarios, que sirven para pensar hoy de otra manera. (G2.PA7)

Y lo bueno de esta cátedra [Lic. en Trabajo Social] es que todo es nuevo siempre, aunque estés con los vecinos nuevamente... La retoma de contacto (...). Entonces está bueno siempre estás actualizado, siempre tenés que buscar bibliografía nueva, siempre tenés que buscar nuevas formas de resolver problemas. Entonces eso es un desafío. (G2.PA1)

A mí me gusta la docencia de posgrado porque por un lado me mantiene actualizado y me obliga a exponerse a situaciones que me sacan de la zona de confort, porque viene gente muy preparada que te pone todo el tiempo a prueba, así que eso es lo que me motiva. (G2.PA4)

De esta forma se puede ver cómo los relatos rescatan este resultado valorado del trabajo especialmente vinculado con la posibilidad de potenciar los propios procesos de aprendizaje en pos del logro de una aspiración de desarrollo personal y profesional.

Dentro de este enfoque del disfrute se rescataron los estados personales positivos experimentados al percibir que la práctica docente facilitaba vínculos con otras personas y grupos:

El interaccionar con el otro, aunque no haya una valoración institucional externa, siempre hay una valoración en la mirada del otro y en el compartir, yo creo que uno lo hace con un placer inmenso. (G1.PA3)

Igual hay una cuestión absolutamente satisfactoria en la posibilidad de trabajar con el otro, de escucharlo, de que te sorprendan con la apatía absoluta o con la

salida más inesperada. Creo que eso es como un motor continuo por lo menos en mi caso, ¿no? (G2.PA5)

Se puede ver que existe una necesidad percibida, al menos en la actividad docente, de conectar y generar influencias positivas con otras personas y grupos integrantes de los procesos y dinámicas de la práctica docente.

Las experiencias acerca de situaciones de desafío estuvieron muy presentes en los testimonios, vinculadas principalmente con la práctica docente (aunque existió un testimonio relacionado con la actividad de investigación), ante las cuales experimentaban la sensación de disfrute:

En mi caso creo que me gusta mucho la docencia, me gusta ver cuando los chicos como que se les prende una lamparita... hay momentos que los chicos hacen un *click* y que “Ah, mira esto, está buenísimo”. Y entonces para mí... A mí me pasa por el desafío de hacer que eso se genere la mayor cantidad de veces posible, ¿no? (G2.PA8)

Y por otro lado es pasar un poco por el ego, que lo reconozco, el hecho de ver que el grupo avanza. Que haya catorce personas... No que uno es todopoderoso, pero si no que el grupo crece. (G2.PA4)

Pero a mí lo que me encanta es justo eso, es más o menos lo que decía ella o vos también digamos... Es la transmisión del conocimiento y poder ver que la otra persona cuando estás diciendo algo se le empiezan a brillar los ojos, empiezan a cachar la idea de lo que les querés decir, y más o menos se enganchan con las cosas. (...) Y nada, de ahí me empecé como a dar cuenta del poder de la docencia y de a poco me fui enamorando de la docencia. (G2.PA3)

Recursos sociales

Las alusiones a factores sociales del trabajo se orientaron a los grupos de trabajo y de referencia, particularmente vinculados con la práctica docente (cátedras). En sentidos positivos, se puede inferir que son percibidos como recursos laborales. En sentidos negativos, se estarían percibiendo los efectos de estos grupos sociales como incrementadores de demandas laborales.:

Es como que lo hacen de otra manera, me parece como que hay más onda y hay mucho compañerismo. A mí me pasa, no sé si a todos, que en la actividad profesional independiente no pasa, hay mucha más competencia. Pero acá es como que todos

venimos a aportar a la Facultad algo y darle lo mejor que tenemos nosotros, y eso hace que el ambiente sea diferente. (G2.PA6)

En general, el clima de trabajo en los grupos, tanto dentro de cátedras para la actividad docente como dentro de los grupos de investigación, fue valorado positivamente como un recurso amortiguador de las demandas laborales:

Si yo pensara en términos de la Facultad, del espacio en el que estoy, y eso que me siento recontra parte, pero a mí me gustaría poder avanzar más en construir consensos más genuinos, aunque fueran más chicos, pero más cantidad de pasos dados. (G2.PA5)

En algunos casos, se manifestó una percepción de dificultad para lograr consensos en los grupos de trabajo, lo que obstaculizaba tanto el desarrollo de las actividades como el logro de los objetivos y generaba un incremento en las demandas laborales.

Recursos laborales

Recursos físicos (económicos): Tal como se mencionó al analizar la demanda laboral de estima insuficiente, se destacó la disponibilidad o no de recursos institucionales para la realización de actividades de formación profesional. En este caso, se percibe que los recursos laborales económicos son insuficientes:

Pude hacer el posgrado porque tuve becas de investigación de la Universidad. (G1.PA8)

Bueno, yo por suerte tuve la posibilidad de hacer un posgrado sumamente gratuito y el otro lo pague a medias, o sea mitad sí mitad no. Pero, bueno, creo que esas posibilidades son cada vez más amplias. (G1.PA6)

Yo hice la maestría acá en Psicología y la tuve que pagar. (G1.PA1)

Se identificó también la falta de recursos materiales para la realización de actividades docentes:

De hecho, todo el año pasado no tuve aula, tuve que dar en un pasillo y después en un lugar espantoso en un subsuelo, y nos íbamos adaptando porque la verdad que lamentablemente nuestra profesión, todo el tiempo, inventar algo sobre el momento porque estás como en un estrés permanente porque el contexto es ese. (G2.PA1)

También surgieron comentarios respecto de la insuficiencia de los recursos económicos para la realización de actividades de investigación y extensión que involucran tanto recursos monetarios como físicos. Respecto de los recursos físicos se hicieron referencias variadas:

Yo tampoco vengo tanto a trabajar acá, trabajo desde mi casa por esto. No hay nada. Entonces digo en mi casa tengo Wifi... La red de la Universidad, por ejemplo UNMDP, olvidate, y la que tenemos nosotros como Centro y eso... Hace unos días volví a la oficina y siempre vengo con la mochila, con la computadora y siempre me traigo carilinas, rollo de papel higiénico, algo por si tengo que ir al baño. Es obvio que voy a querer ir al baño en seis o siete horas. Y estaba por ir al baño y paso por un escritorio y veo que hay un rollo de papel higiénico, y sonará muy tonto pero yo me puse re contenta porque no podía creer que es la primera vez en un año y medio que veo papel higiénico en la Universidad. (G2.PA8)

Y después lo edilicio, tener un espacio para trabajar y no tener que estar trabajando en un café. Nosotros somos treinta personas en un Centro y debemos tener menos de dieciocho metros cuadrados de laboratorio. De hecho, en el laboratorio que es tres cuartas partes de esto trabajamos ocho personas, yo trabajo de casa igual que él. (G2.PA4)

Respecto de los recursos económicos se hizo referencia a los subsidios tanto para la realización de actividades de investigación como de extensión:

Jamás pedí un subsidio ni de extensión ni de investigación porque ahí sí es dónde veo muchas trabas y donde la cosa se complica. Hay muchas veces que hacés un trabajo enorme para que te den un dinero que no sirve para nada, que es muy poco. (G1.PA3)

Pero me pasó con un director, que ya no está, de haberle llevado proyectos y que te diga “No, no hay fondos, no hay tiempo”, o “Somos muy pocos exclusivos que lo podemos trabajar”. (G2.PA2)

El hecho de por un lado conseguir el financiamiento todo el tiempo, aparte los insumos son carísimos así que necesitás dinero para investigar. (G2.PA4)

Y como siempre estamos en emergencia económica en la Universidad todo [costos para asistir a congresos por la actividad de investigación] salía del sueldo. (G1.PA1)

Yo trabajo en una oficina, está bueno tener un espacio. Me tengo que llevar la compu porque no tengo compu. (G1.PA2)

Los sentidos planteados en los grupos respecto a la disponibilidad, o en este caso la no disponibilidad, de recursos para realizar el trabajo son muy variados. Tanto los recursos para la formación académica, como los recursos materiales y financieros para las actividades de investigación, de extensión y de enseñanza, se destacaron como ausencias de respuesta institucional.

Organización del trabajo: Autonomía en el trabajo: Como se mencionó en apartados anteriores, en general los relatos manifestaron que su trabajo, por diseño laboral, les otorga una alta autonomía para la organización de sus actividades, por lo que esta situación constituiría un recurso laboral altamente valorado:

Yo siento en general bastante tiempo libre más allá de que tengo bastante carga horaria. En Ingeniería es muy flexible el horario así que también lo manejo. (G1.PA2)

Para mí el trabajo docente-investigador tiene una ventaja brutal respecto a otros trabajos, que es que no tenés horarios, más allá de tus horarios de clase. Si vos querés trabajar el domingo a las tres de la mañana o el jueves a las siete de la tarde, vos trabajás de acuerdo a que tenés que cumplir con determinados objetivos, publicaciones, corregir lo que sea. (G1.PA4)

“Bueno, no sé chicos [refiriéndose a la organización con los ayudantes de cátedra], la nota tiene que estar el jueves”. Si lo hacés en tu casa mientras te bañás. o no vas al baile para quedarte a corregir, es de cada uno. (G1.PA10)

La autonomía fue percibida por los grupos como un recurso valioso en términos de la libertad para tomar decisiones respecto de ciertos aspectos del contenido del trabajo, pero fundamentalmente respecto de la organización y administración del tiempo de trabajo.

Políticas organizacionales: Bajo este término se entienden a las decisiones y establecimiento de normas que condicionan directa o indirectamente la práctica docente

y que son tomadas por la institución. Este tema se retomará en la sección *Insuficiencia de políticas Organizacionales* por su alta vinculación con otras dimensiones relevadas se desarrollará su análisis más adelante.

3. Análisis de factores combinados emergentes.

Dificultad para establecer límites de tiempos de trabajo y no trabajo

Dentro del grupo analizado surgió un tema resultante de la construcción intersubjetiva participante con el cual la gran mayoría manifestó sentirse identificada. Se resaltó ampliamente la dificultad percibida para establecer límites claros y respetados entre los espacios vitales de trabajo y no trabajo. En términos de Dejours (2006), corresponde a un tipo de sufrimiento por contaminación fuera del trabajo. Esta problemática se identificó puntualmente en la dimensión de la práctica docente de actividades fuera de la clase.

Así, los grupos encontraron que los principales impactos percibidos de esta situación de dificultad para establecer límites claros entre espacios vitales de trabajo y no trabajo son dos. Primero, la dificultad para desconectar de las presiones y obligaciones del trabajo a su vez genera estados emocionales negativos (condición que puede ser predecesora del síndrome de *burnout*). Segundo, la doble presencia, fundamentalmente entre el ámbito de trabajo y el de la familia, ocasiona conflicto. Este último es principalmente problemático en las dimensiones tiempo y tensión psicológica (Figura 4).

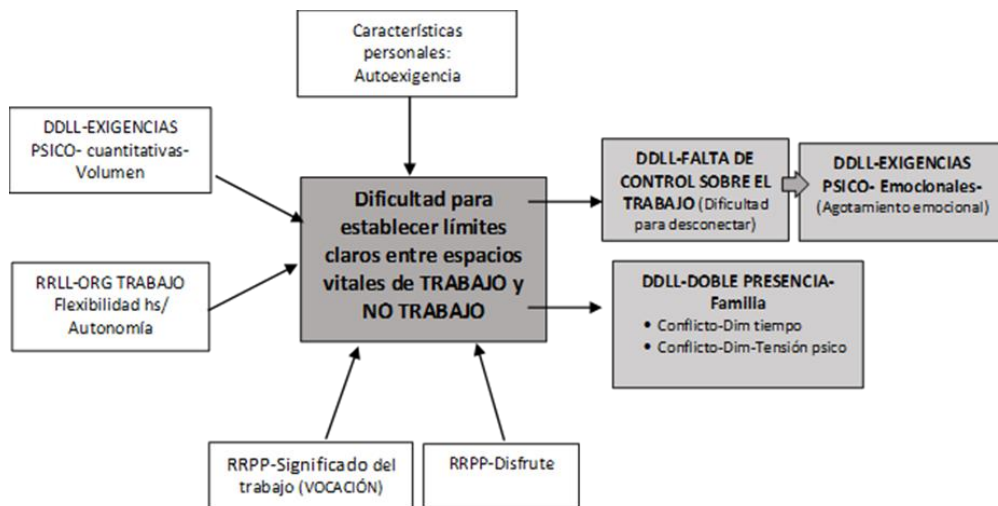


Figura 4. Esquema de relaciones relativas al tema Dificultad para establecer límites de tiempos de trabajo y no trabajo. Fuente: elaboración propia

A medida que los grupos fueron elaborando la idea a partir de compartir sus experiencias personales, pudo verse que esta situación se manifestaba en la mayoría como generadora de malestar laboral con impactos negativos sobre el bienestar. Algunos relatos

mostraban que lo percibían como un resultado generado por las exigencias psicológicas cuantitativas por volumen. Los siguientes fragmentos dan cuenta de lo planteado:

Volcar todo a planillas, sacar estadísticas, indicadores, como son los resultados de la cursada... Así que me llevaba bastante tiempo. (G1.PA6)

Y el CONICET se ha vuelto sumamente competitivo. Incluso hoy hay sobreproducción de antecedentes y sos una máquina de hacer antecedente, y generalmente el impacto de las publicaciones. Y en esa rueda que se hace no podés parar. O, sí, deberías poder parar y yo, prácticamente, en mi repercusión habré aumentado quince kilos en estos últimos dos años. (G2.PA4)

Es curioso cómo surgen identificaciones con un valor negativo de algunos recursos laborales y personales que en determinadas circunstancias se perciben como facilitadores de esta contaminación fuera del trabajo. Lo que más se resaltó fue que, muchas veces, el recurso laboral de autonomía y flexibilidad para realizar el trabajo que ofrece la profesión académica termina dificultando el trazado de límites en los tiempos y espacios vitales:

Y eso es un arma de doble filo también, porque nunca termina el día. puede que sea un sábado a las seis de la tarde y “Voy a ver el *paper* este a ver si lo termino, si lo llego a terminar más rápido”. (G1.PA4)

Yo no sé cuándo voy a vivir. En algún momento voy a empezar. Yo le robo tiempo a después de cenar cuando se durmieron todos. Por ahí me quedo hasta las cuatro de la mañana, porque después no tengo tiempo para corregir. (G1.PA7)

Asimismo, también se identificaron recursos personales tales como el significado del trabajo específicamente la *vocación*, como dificultadores para el establecimiento de sanos límites entre el trabajo y el no trabajo:

Uno le mete más horas de las que tiene que poner, entonces quizás si la pregunta es cómo conciliar una vida familiar con la vida laboral en este ámbito muchas veces esta cuestión de la vocación, del placer por estar haciendo cosas que son útiles. (G1.PA3)

Se manifestó frecuentemente la experiencia sobre una relación percibida entre la vocación sentida por el trabajo, especialmente en la actividad docente, y una presión autogenerada para poder dar una respuesta laboral a la altura de las propias expectativas.

Otro de los recursos que parecía ser percibido como de doble impacto, positivo y negativo, fue el recurso personal de *disfrute*:

También hay un *overlap* muchas veces en lo que es vocación porque es placer. Porque busco para mis estudiantes el ejemplo, como estoy dando clases de ecuaciones que es lo que yo trabajo, busco. Y no sé si por ahí un sábado a la mañana yo estoy viendo en la computadora un *paper* que por ahí es interesante contarle. Y hay una especie de entrecruzamiento entre una cuestión más de trabajo, de cumplir, y una parte de vocación, que son cosas que a uno más le interesan y le gustan y qué sé yo... Y se cruzan un poco. (G1.PA7)

Y otra cosa que vos decías es que es un sacrificio, pero cuando a uno le gusta es borroso el límite. (G1.PA10)

La reconstrucción de esta problemática sentida lleva a retomar la percepción sobre el resultado de no poder trazar los límites saludables entre trabajo y no trabajo. Esto, a su vez, impacta negativamente generando otras demandas laborales que también afectan a su bienestar, tales como falta de control sobre el trabajo respecto del poder para desconectarse:

Pero veo que si bien me siento tranquilo durante el día estoy las veinticuatro horas del día pensando en algo del trabajo. (G1.PA2)

Me gusta un poco esto de que todos como obedecemos esto de que no podemos parar y siento como que va a ser como una especie de grupo de autoayuda. Como que también me identifico en esa constante, ¿no? Esto de no poder frenar y estar pensando en cosas. (G2.PA7)

Uno de los participantes rescató a las características mismas del ámbito familiar como recurso facilitador para el establecimiento de estos límites entre dominios vitales:

En mi casa mi pareja por suerte, la mamá de mis hijos, no tiene nada que ver con el mundo académico. O sea, yo llego a mi casa y no se habla más de biología...(G2.PA4)

De esta forma, se puede ver que la posibilidad de definir entornos vitales diferentes, se utiliza como recurso para lograr la tan necesaria desconexión laboral. La doble presencia generada por esta imposibilidad de definir los espacios de trabajo y no trabajo, en relación principalmente a la familia, se presenta particularmente en las

dimensiones tiempo y tensión psicológica. Estas percepciones hacen referencia a problemáticas vinculadas con la asignación del tiempo disponible por la persona para realizar las actividades que demandan ambos dominios vitales (trabajo y familia):

Eso, le estoy robando tiempo a mi descanso digamos. Eso en la corrección, y después con el dictado de clases, yo dicto clases a la noche cuando termino la jornada laboral y ahí le estoy restando tiempo a mi familia. (G1.PA7)

Así, se ve que la dificultad para establecer el límite de espacios de trabajo y no trabajo, crea o incrementa los problemas que pudieran existir en relación a la doble presencia generando conflictos de conciliación trabajo-familia, en este caso en relación a la asignación de tiempos. Estas problemáticas se refieren a las situaciones estresantes vividas por la percepción de que el desempeño satisfactorio en un dominio obstaculiza el desempeño satisfactorio en el otro (dimensión psicológica):

Le dedico, a veces también después de comer estoy un rato largo corrigiendo, y bueno, las cosas por ahí se salen un poco más desfasadas. Tendría que estar descansado u otra cosa. (G1.PA6)

O esto que vos decís, llego a mi casa y no hablo de trabajo y en mi casa pasa todo lo contrario, hablamos todo el día de trabajo [en referencia a compartir la profesión académica con su pareja]. Entonces es como, bueno, si bien se lleva lo bueno también se lleva lo malo a la casa y a veces se genera esto. (G2.PA8)

Por último, los grupos manifestaron y acordaron una autopercepción de características personales, que en ocasiones vincularon con un tipo de “perfil profesional”. Esto se relaciona con la tendencia a la auto exigencia y el sobre desempeño que identifican como un factor de gran importancia al momento de no poder poner límites a los espacios de trabajo que terminan contaminando la vida personal:

Además, tengo esta característica, que me parece que la tenemos todos los que participamos en la Universidad, que es que no sabemos parar. Estamos todo el tiempo con más actividades y más actividades así que no me queda mucho tiempo libre. (G2.PA8)

El tema es que hay dos tipos de competitividad, con el otro digamos, con el par y después con uno mismo que ahí está mi mayor problema. (...). Y ahí está el tema de la identidad, ¿no? (G2.PA5)

Como puede verse en el desarrollo de este tema, el impacto de la problemática analizada en la generación de otras demandas laborales termina produciendo una espiral negativa que va en detrimento del bienestar laboral académico.

Insuficiencia de políticas organizacionales

Otro tema emergente que presenta múltiples interacciones con otros emanados durante la dinámica del encuentro está referido a la percepción de una insuficiencia de políticas organizacionales que repercute en los recursos laborales disponibles (recursos físicos y económicos y recursos de la organización del trabajo, particularmente compensaciones percibidas) para aplicar a las demandas laborales antes mencionadas. En relación a las causas de sufrimiento propuestas por Dejours (2006), se podría relacionar con verse forzado a trabajar mal y sin esperanza de reconocimiento. A su vez, no sólo se percibe que esta insuficiencia de políticas impacta sobre el bienestar al no contar con los recursos laborales necesarios, sino que también tenía un efecto favorecedor del incremento de otras demandas laborales (Figura 5).

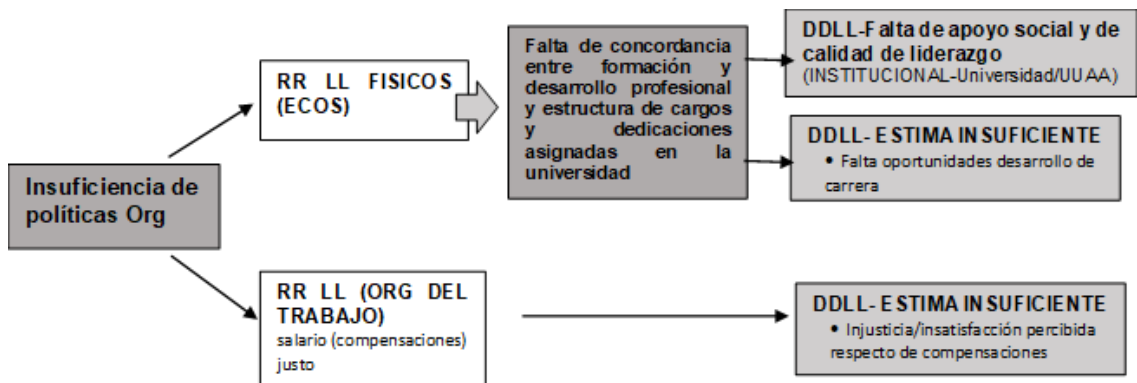


Figura 5. Esquema de relaciones relativas al tema Insuficiencia de políticas organizacionales. Fuente: elaboración propia

Respecto de la carencia de recursos laborales económicos necesarios, como consecuencia de la insuficiencia de políticas organizacionales, se relaciona particularmente con la generación de una falta de concordancia entre la formación y el desarrollo de gran cantidad de profesionales pertenecientes a la institución y la estructura de cargos y dedicaciones asignadas:

Yo hace quince años que estoy como JTP en una cátedra porque, bueno, no había plata, no había concursos, no sé qué... Y uno seguía haciendo y ya era doctora. (G1.PA9)

Y me promovieron a JTP. Si bien estuve ejerciendo en la función no estaba regularizado por un tema administrativo. (G2.PA1)

Algunos relatos manifestaron que percibían esta situación como una falta de apoyo por parte de la institución (falta de apoyo social y de calidad de liderazgo, a nivel institucional-Universidad y Unidad Académica de pertenencia). También se la ve como una incapacidad de solucionar problemas estructurales que, a su vez, terminan generando más demandas laborales, en particular aquellos procesos disfuncionales particulares de las organizaciones públicas vinculados con la burocracia:

Entonces hay una burocracia establecida que, aquel que no sabe ver puede desarrollar las cosas por fuera de esa burocracia, entra en un circuito que lo termina agobiando cuando vos tenés que llenar veintiocho veces las mismas cosas con distintas palabras. (G1.PA3)

Nosotros tenemos un proyecto PyD. Es el día de hoy que no lo pudimos comprar, porque Rectorado impone una reglamentación para comprarlo y la UAFI, que es la que administra el fondo, otra. Y no se ponen de acuerdo entre ellos. (G2.PA4)

Y sobre todo en la posibilidad de diálogos más inmediatos, o sea yo decía que una de las cosas que más me desestabilizaba en mi pertenecía tenía que ver con esto, con la posibilidad de sentir que las cosas salen. Y tiene que ver con la burocracia porque la cosa es lenta, porque es un elefante blanco. (G2.PA5)

En esta misma línea, también surgieron testimonios relacionados con la percepción de falta de valoración y promoción de la capacitación docente:

Lo que pasa con la capacitación es que hoy no es valuada tampoco a la hora de acceder. (G1.PA4)

Que la institución justamente genere y fomente este mecanismo para que todos podamos... Digamos, algunas carreras ya lo tienen, pero otras no tienen ninguna parte pedagógica. Salimos, más que nada los liberales, con un título que nos habilita a trabajar, pero capaz que somos unos tarados para dar clases. Pero siendo ingeniero, por ejemplo, podés dar clases de matemática y arreglate. (G1.PA2)

Entonces que la Universidad tenga esa política de decir, bueno, quiere ser docente, tiene que hacer mínimas cosas de cómo se evalúa, cómo se programa una materia, cuáles son los objetivos de programa. (G1.PA10)

Muchos de los testimonios compartidos reflejan el sentimiento de injusticia e insatisfacción respecto de que estas “ausencias institucionales” tanto para proveer los recursos laborales necesarios para realizar las actividades como para brindar apoyo para el desarrollo de la carrera académica, las cuales eran percibidas como falta de valoración (estima insuficiente) del compromiso, el esfuerzo y los resultados logrados:

Pero también empezar a preguntarse cuánto vale ese esfuerzo en términos de si es un esfuerzo solitario, si hay cierta adhesión o no institucional o de los distintos espacios donde uno está, a esas cuestiones... Entonces por lo menos en mi caso balanceo más otras cosas de decir, bueno o me canso y dejo de empujar o... (G2.PA5)

La insuficiencia de los recursos laborales, particularmente respecto de la falta de oportunidades para el desarrollo de la carrera, fue una injusticia percibida en relación a las compensaciones insuficientes recibidas por su esfuerzo (pago de formación, asignación de los recursos necesarios para poder realizar las actividades, etc.). Esta incrementaba las demandas laborales percibidas:

Y lo que está pasando hoy en nuestra carrera es que ya desde los ayudantes con dedicación simple están todos en los posgrados y digamos que ese requisito de tener un posgrado se va dando en los cargos más bajos cuando uno no tiene una dedicación que le permita y que le esté, digamos, pagando esa dedicación a la investigación. (G1.PA8)

De esta forma, a partir de la percepción de falta de oportunidades de desarrollo de carrera, y de la injusticia percibida respecto de las compensaciones recibidas en relación al esfuerzo realizado, se genera un aumento en la tensión y estrés observado, en forma parecida de espiral negativa, tal como se mencionó con el tema anterior.

A lo largo de este trabajo se identificaron y analizaron tanto las demandas laborales como los recursos laborales percibidos por los grupos participantes. En el primer caso, fue significativa la emergencia de las exigencias psicológicas percibidas, especialmente del tipo emocional (dificultad para establecer límites de tiempos de trabajo y no trabajo, nuevas demandas respecto del manejo emocional con estudiantes, falta de

control del trabajo, doble presencia). En esta línea, se pudo rescatar un complejo entramado de presuntas vinculaciones entre dichas demandas, donde unas actúan como favorecedoras o potenciadoras de otras. Otro de los grupos de demandas emergentes resultó relacionado con la Insuficiencia de políticas organizacionales, traducida en falta de apoyo social y de calidad de liderazgo y estima insuficiente. Si bien se trata de una carencia de un recurso laboral, según lo manifestado en las dinámicas de intercambio termina actuando como una demanda laboral. En el caso de los recursos laborales, surgen dos recursos con un papel manifiesto de gran importancia en las experiencias relatadas: el significado del trabajo (a partir de la identidad familiar en familias con docentes y la tradición que puede implicar) y con un rol central, el disfrute (tanto respecto a funciones del propio aprendizaje y formación, el vínculo social y el desafío percibido). De esta forma, se amplía el conjunto de demandas y recursos personales que se analizarán a continuación.

V. Discusión

A través de este estudio se buscó analizar los factores de riesgo psicosocial del trabajo (demandas laborales) y recursos personales percibidos en la profesión académica de la Universidad Nacional de Mar del Plata en su práctica docente. Para esto se retoman estudios previos para aportar no sólo mayor conocimiento sobre el tema específico, sino también para enriquecer el enfoque metodológico cualitativo a partir de la ampliación de los grupos y técnicas aplicadas por los estudios precedentes (Martín y Migliore, 2017; Pujol-Cols et al, 2019). Con este fin, se generaron tematizaciones emergentes de los datos a partir de temas de conversación, vocabulario, actividades recurrentes, significados, sentimientos, dichos, etc. (Taylor y Bogdan, 1987), como exploración a la información sobre la subjetividad de la exposición a los factores psicosociales de riesgo laboral en la práctica docente.

Tanto respecto de las demandas como de los recursos laborales percibidos, las construcciones subjetivas e intersubjetivas relativas muestran que existen sólidos acuerdos entre los relatos de ambos grupos focales. Si bien se registra un margen de vivencia y experiencia personal favorecido por cuestiones circunstanciales, estilos personales y otros, en ambos grupos se dieron dinámicas de construcción colaborativa de percepciones particulares. A continuación, se realizará un resumen general de los hallazgos con una reflexión comparativa en relación al estudio de referencia específicamente el realizado por Pujol-Cols y colegas (2019) y algunos rescates respecto de las dimensiones originalmente propuestas por el ISTAS.

Del análisis de las demandas laborales percibidas y de los testimonios, se pudieron identificar algunas ideas subyacentes respecto de cómo se piensan los posibles diferentes espacios de actuación dentro de la práctica docente. Al respecto, se toma la perspectiva de entender que los problemas que afrontan son complejos, diversos e inciertos y por eso requieren procesos subjetivos para diseñar soluciones singulares y creativas (Sanjurjo, 2019). En general, se percibió la dificultad para delimitar el ámbito de la práctica docente, ya que en muchas ocasiones terminaba “invadiendo” otros ámbitos de la vida profesional (otros espacios de trabajo académico como investigación, extensión y transferencia y otras actividades laborales desempeñadas) y de la vida personal (familia y otras actividades). Dentro del ámbito de la práctica docente, los relatos identificaron por lo menos tres sub-ámbitos para el ejercicio de la actividad académica, específicamente la docente. En primer lugar, el momento de la clase donde se incluyen tanto actividades de enseñanza como de evaluación. En segundo lugar, las actividades realizadas fuera del

momento de clase, que incluyen la preparación del material y planificación de la clase, corrección de evaluaciones y formación profesional técnica y pedagógica. Por último, también se presentó la dimensión que tiene que ver con los factores que condicionan a los otros dos ámbitos, tales como el diseño de la estructura y contenido del trabajo, los recursos disponibles para el trabajo, las políticas organizacionales y la influencia del contexto externo. El registro de las demandas y recursos laborales percibidos se encontró atravesado por una dinámica dialéctica con estos ámbitos de la práctica docente, en algunos casos solo como marco situacional y en otros como generadores y potenciadores de dichas demandas percibidas. Se buscó especialmente rescatar los procesos reflexivos inscriptos en la práctica docente como fuentes de transformación de la propia realidad subjetiva y como espacio de autoconocimiento (Anijovich et al., 2009).

Dentro de un análisis específico de las demandas laborales percibidas, en primer lugar, los resultados de este estudio muestran registros de exposición a altos niveles de *exigencias psicológicas* tanto *cuantitativas* como *emocionales* al igual estudios anteriores (Garrido-Pinzon et al., 2011; Pujol-Cols et al., 2019). Respecto del primer tipo, existe la percepción de superación en cantidad de trabajo, debido al posible exceso de diversidad y de volumen. Tal como mencionan otros estudios (Blanch et al., 2004; García de Fanelli, 2016; Pérez Centeno, 2017), el trabajo académico sufrió modificaciones en la intensidad y variedad de las demandas laborales, en parte por un crecimiento de la matrícula en los últimos años como también por mayores exigencias de formación (estudios de posgrado) como requisito para el avance en la carrera docente. También se registraron coincidencias respecto a esta demanda en relación a los resultados presentados por Martín y Migliore (2017), particularmente para el grupo de investigación. Fue común la vivencia de situaciones estresantes incrementadas respecto de períodos anteriores. Principalmente, las nuevas demandas se relacionaron con la inclusión de la tecnología en la práctica académica haciendo necesario no solo se desarrollar competencias, sino adaptar el diseño de estrategias de enseñanza que las integren. Este resultado coincide con aquellos publicados por Claverie (2015) al respecto. Especialmente se percibe esta carga laboral en actividades que se refieren al ámbito fuera de la clase. Esto es manifestado luego por los grupos como uno de los factores que dificultan el efectivo establecimiento de límites entre espacios de trabajo y no trabajo. Esto, sumado a una percepción generalizada de factores externos a la universidad (insuficiencia de aprendizajes adquiridos por los estudiantes en niveles educativos previos) y de factores internos (incremento en los

requerimientos laborales por parte de la institución), desencadena situaciones percibidas por las personas como altamente estresantes.

Respecto de las *exigencias psicológicas emocionales*, la percepción de situaciones o características de la práctica académica que requieren controlar, o en algunos casos reprimir, las propias emociones (por ejemplo cuando el docente necesita transformar su estado emocional para poder desarrollar la clase), o las de otras personas (por ejemplo, las emociones de los estudiantes durante un examen) consecuencia de las exigencias psicológicas cuantitativas de diversidad y volumen de trabajo comentadas anteriormente. Esto exige un esfuerzo incremental de adaptación para garantizar la calidad de la tarea realizada (García et al., 2016). Los testimonios se refirieron a la experimentación de estados de desborde y a veces frustración. Así, se puede visualizar que existen efectos potenciadores entre distintas demandas donde las emocionales se incrementan como consecuencia de los resultados de otras (Bakker, 2011). También surgió la percepción de una nueva demanda emocional vinculada con la necesidad del manejo de las emociones de los y las estudiantes, principalmente por la profundización de situaciones sociales que atraviesan sus procesos de aprendizaje y desempeño institucional. Así, se manifestó la asunción de un rol de mayor cercanía con los y las estudiantes y con las emociones que viven en sus procesos de aprendizaje, que termina incrementado las propias demandas emocionales percibidas por cada docente. Aquí se pueden visualizar claramente los tres ámbitos propuestos para el análisis de RPST en la práctica docente desde donde las personas que hablan se ubican para rescatar sus vivencias relacionadas con aquello que relatan. Los ámbitos refieren a la clase, en el momento frente a alumnos y alumnas en el aula; en el momento de la evaluación, a través de la empatía y contención emocional; y en el ámbito fuera de la clase, al lidiar con la sobrecarga laboral respecto de cantidad y diversidad de tareas. Otros temas que emergieron como fuentes de demandas emocionales fueron el ambiente laboral social (como clima de trabajo) y algunos aspectos organizacionales que condicionaban de forma negativa la práctica laboral, particularmente desde las normas o decisiones institucionales.

En relación a la demanda laboral de *falta de control sobre el trabajo* en general, existió acuerdo respecto de que el trabajo académico, por diseño laboral, otorga una elevada autonomía para la organización de actividades, por lo que no surgió como categoría de demanda laboral percibida por el grupo estudiado, tal como ocurrió en otros estudios (Pujol-Cols, 2019).

Respecto de la *inseguridad sobre el futuro*, de la mano con los procesos institucionales de regularización de cargos promovidos por el CCT 1246/15 (Convenio Colectivo de Trabajo), el conjunto de participantes que manifestaron percibir esta demanda resultó ser novel en la carrera docente aun construyendo las bases de su relación de empleo. Para esto, necesitan arribar a través de los mecanismos formales de acceso y promoción previstos (García de Fanelli y Moguillansky, 2014; Pujol-Cols y Arraigada, 2017). Estos testimonios reflejaron una alta carga emocional. Tanto las condiciones de empleo más precarias como el posible menor desarrollo aún de recursos personales para el trabajo (como la autoeficacia) podrían estar influyendo en estas vivencias (Pujol-Cols y Dabos, 2018). Sin embargo, es de destacar que, aunque al momento del relevamiento el resto del grupo no sentía esta demanda, sí recordaban haberla padecido en períodos pasados de su carrera académica, registro que no se planteó solamente para la actividad docente, sino que también surgió para la carrera de investigación. Es por esto que esta demanda podría pensarse como estructural de la etapa de la carrera académica. A su vez, un hallazgo novedoso fue el registro de un número de participantes a punto de jubilarse respecto a la inseguridad sobre su situación previsional vinculada a su posible avance restante en la jerarquía docente (directamente relacionado con el haber jubilatorio a recibir en el futuro) y los obstáculos institucionales percibidos para lograrlo (una de las nuevas demandas emergentes).

Así, para la demanda de *falta de apoyo y calidad de liderazgo* se encontraron percepciones referidas a la insuficiencia de políticas organizacionales con un sentimiento de falta de apoyo social y valoración laboral y personal. No sólo se percibió que esta insuficiencia de políticas impactaba sobre el bienestar al no contar con los recursos laborales necesarios, sino que también tenía un efecto favorecedor en el incremento de otras demandas laborales (Pujol-Cols, 2019). También se ve como una incapacidad de solucionar problemas estructurales que, a su vez, terminan generando más demandas laborales, en particular aquellos procesos disfuncionales particulares de las organizaciones públicas vinculados con la burocracia.

En relación a la demanda de *doble presencia*, y siguiendo las categorías propuestas por Pujol-Cols y colegas (2019), se encontraron registros de todas ellas en el grupo analizado. Respecto de la doble presencia con la familia, el análisis puede encuadrarse en el marco del *conflicto trabajo-familia* (Carlson, et al., 2000; De Simone, et al., 2014; Goñi-Legaz y Ollo López, 2016; Greenhaus, et al., 2017). En varios casos se le asignó el sentido de la incompatibilidad de tiempos para el desarrollo de las actividades

requeridas en dichos ámbitos (dimensión tiempo, Carlson et al., 2000). También se refirió la dificultad percibida para el desempeño adecuado de los roles que cada ámbito plantea en particular el cuidado de hijos e hijas y el desempeño del rol parental (dimensión tensión psicológica, Carlson et al., 2000). Ambos grupos de participantes hicieron especial referencia al apoyo recibido por sus parejas en relación tanto a la asunción de mayores roles en el hogar como de apoyo emocional. Sin embargo, respecto de la vivencia de conflicto trabajo-familia en la dimensión de tensión psicológica los testimonios de las participantes auto identificadas femeninas mostraron mayor carga emocional por la tensión entre el rol de trabajadora y madre que los testimonios de los participantes auto identificados masculinos. Se podría pensar que aún la imagen social del “rol de la mujer en el hogar” sigue influyendo la dinámica de asignación y, más específicamente, en la asunción de roles (autoimagen) en el dominio familiar (Cladellas y Castelló, 2011; García et al., 2016; Pujol-Cols y Arraigada, 2017). En relación a la formación, si bien varios testimonios compartieron el destinar tiempo y esfuerzo para actividades de formación, no se encontraron evidencias explícitas que experimentaran un conflicto por la doble presencia requerida por la práctica docente y la formación. Respecto de las actividades de investigación, dado que estipulan en todos los casos el desarrollo de tareas docentes adjuntas, sí se registraron experiencias que indican la vivencia de algún tipo de tensión en el desempeño de la docencia e investigación. Para la doble presencia de otras actividades laborales, tal como sugieren Pujol-Cols y colegas (2019) también se registraron testimonios de docentes, que ejercen la profesión liberal u otras actividades laborales diferentes de la docencia y la profesión académica, que experimentan una demanda laboral relativa a la doble presencia requerida en ambos ámbitos. Es por esto que se sugiere ampliar el grupo a otras actividades laborales, ya que surgieron demandas de doble presencia que no se vinculaban especialmente con el ejercicio de la profesión liberal pero sí constituían actividades laborales diferentes de la práctica docente y otras actividades de la profesión académica (como la gestión de emprendimientos propios o trabajos en relación de dependencia en otras organizaciones). Esto fue percibido como uno de los principales generadores de situaciones estresantes y particularmente emergió vinculado con el tema de la *dificultad para establecer límites- espacio trabajo y no trabajo* a través de la imposibilidad de desconexión y la tensión que esto generaba con roles en otros dominios vitales.

El registro de un nuevo dominio vital que podríamos denominar *vida* surgió cuando se evaluaba este tipo de demanda percibida de doble presencia. Fue referido como

aquel que plantea demandas específicas de actividades y roles vitales que no se relacionan con ninguno de los anteriormente desarrollados. Este espacio emergió tanto en participantes con cargas de familia como en quienes que no las tenían. Algunos relatos plantearon una triple competencia entre estos dominios vitales (trabajo, familia y vida personal), lo que fue percibido como una dinámica de mayor complejidad al momento de buscar conciliar dichos espacios en sus vidas y lo que es considerado uno de los principales factores que afectan la satisfacción laboral (Pujol-Cols y Lazzaro-Salazar, 2018).

En relación a la *estima insuficiente*, existieron numerosos testimonios sobre impactos negativos de la percepción de escasa valoración de los esfuerzos realizados en el desempeño del trabajo por parte de la institución (por lo general refiere a la unidad académica y no tanto a la Universidad). Una de las principales fuentes registrada para esta demanda fue la percepción generalizada sobre la falta de concordancia entre formación y desarrollo profesional y la estructura de cargos y dedicaciones asignadas (*Perspectivas limitadas de desarrollo de carrera*, Pujol-Cols et al., 2019). Los mecanismos de promoción se consideran instrumentos centrales desde su función de incentivos docentes (García de Fanelli, 2008; García de Fanelli y Moguillansky, 2014), siendo que no sólo representan oportunidades para el avance de la carrera profesional sino también el reconocimiento de la trayectoria académica (Fernández Lamarra y Coppola, 2008). Así, se registra la vivencia de un sentimiento de injusticia respecto de la dificultad para avanzar en la carrera docente (promoción de cargo) como una falta de valoración y reconocimiento institucional a los esfuerzos de formación, trayectoria y compromiso con las actividades laborales. En referencia a la otra fuente de estima insuficiente propuesta por Pujol-Cols y colegas, *dificultades para participar de manera significativa*, si bien existieron algunos relatos que podrían darnos a pensar que existe algún nivel de demanda laboral percibida por la dificultad para participar en el trabajo, no emergieron de manera significativa en los grupos estudiados. Sin embargo, sí estuvo presente otra de las fuentes de estima insuficiente presente en el estudio de referencia, *injusticia distributiva-insatisfacción compensación*, vinculada con aspectos monetarios, pero no relacionados con el salario sino con la respuesta financiera institucional para actividades vinculadas con el trabajo (cobertura de gastos de formación requeridos, subsidios para investigación y extensión, entre otros). La injusticia organizacional percibida puede favorecer el desarrollo de estados psicológicos negativos (Olapfsen et al., 2015) Esta demanda se relaciona con la demanda de insuficiencia de políticas organizacionales.

Respecto de los recursos, se registró un alto valor percibido en cuanto a los recursos personales, principalmente aquellos vinculados con la relación con el trabajo (significado del trabajo y autoimagen) como construcciones subjetivas que se aplican en situaciones estresantes de la práctica docente en sus tres ámbitos. El significado especial que puede tener el trabajo para los y las docentes afecta a su implicancia laboral pero también a su estado de bienestar (Lozano, 2017). Respecto de la identificación laboral que puede llegar a surgir a través de la construcción de la autoimagen, existen resultados que muestran una tendencia en la docencia latinoamericana a una mayor propensión a desarrollar esta identificación (Pérez Centeno, 2017). El placer en la relación del trabajo (disfrute), altamente relacionado por el grupo participante con la vocación laboral sentida, fue uno de los recursos más recurrentes, tanto a partir de instancias del propio aprendizaje docente, como de la posibilidad vínculo con otros y del logro de desafíos auto propuestos.

Sabiendo que los recursos laborales y personales se relacionan con la tarea a realizar y con las situaciones estresantes que puedan generarse en el contexto de la realización de dicha tarea, entendemos que no sólo resultan necesarios para hacer frente a las demandas del trabajo, sino que también tienen su propio efecto (Bakker y Demerouti, 2013). Esto se pone de manifiesto en este estudio a partir de hallazgos referidos tanto a la percepción de la disponibilidad y aplicación de recursos que contribuyen a disminuir demandas, así como a recursos que jugaban un doble rol positivo y negativo favoreciendo la aparición o incremento de algunas demandas laborales. En relación a los recursos personales, se registró el recurso de la vocación laboral (*construcciones subjetivas como recursos saludables*) junto con el disfrute (*estados positivos*). Respecto de la vocación, existe una tendencia a pensar que constituye un requerimiento para el desempeño superior de la práctica docente y un condicionante de la respuesta emocional al trabajo (Pujol-Cols y Arraigada, 2015). En el caso de los recursos laborales, esto ocurrió con el recurso de la autonomía y flexibilidad horaria (*organización del trabajo*). Así, se encontró que la presencia de estos recursos era percibida, en palabras textuales, “como un arma de doble filo” haciendo que la necesidad autopercebida de cumplir con una misión social superior (vocación), el placer de realizar el trabajo (disfrute) y la falta de límites estructurales para los tiempos laborales (autonomía y flexibilidad horaria) *dificultaran el establecimiento de límites claros entre espacios de trabajo y no trabajo*. De esta forma se genera una carga psíquica, es decir los aspectos afectivos y relacionales en el trabajo, incremental (Neffa, 2015). Cabe aclarar que en el favorecimiento de esta situación intervienen

múltiples factores adicionales, tales como las características personales y otros recursos que pudieran llegar a aplicar las personas para lograr o no los límites referidos.

Otro caso particular, en referencia a los recursos, fue el registro sobre cómo la ausencia de los mismos termina generando o incrementado las demandas laborales percibidas. En particular, respecto de los recursos laborales, la *insuficiencia de políticas organizacionales* fue percibida como generadora de insuficiencia tanto en los recursos materiales (físicos y económicos) como en los recursos vinculados con la organización del trabajo (compensaciones justas). Esta situación termina impactando en la percepción participante tanto de las demandas de *falta de apoyo social y calidad de liderazgo* y de *estima insuficiente* (falta de oportunidades de desarrollo de carrera e injusticia/insatisfacción respecto de compensaciones).

Un análisis general de la situación sobre la exposición percibida a RPST del grupo estudiado, reveló algunas de las categorías propuestas por el estudio de Pujol-Cols y colegas (2019) mientras que otras no se manifestaron. De la misma forma, se pudieron rescatar algunas de las categorías originalmente propuestas por el ISTAS (Moncada et al., 2014) y se reconocieron algunas emergentes completamente nuevas o una profundización de las preexistentes.

Respecto de la coincidencia de evidencias con el estudio de referencia en relación a las demandas laborales, se registraron las categorías de *sobrecarga del trabajo* (particularmente el ítem diversidad de tareas); de *doble presencia* (en los ítems familia, investigación y profesión liberal) y de *injusticia distributiva*, aunque en este último caso no se manifestaron los ítems propuestos por Pujol-Cols y colegas año, sino que se vincularon con la demanda de *estima insuficiente* y con la *insuficiencia de recursos laborales*. Como emergentes que pueden enriquecer dicho modelo en relación a las demandas laborales, se encuentran la *demanda emocional* y la *estima insuficiente* (organizacional), originalmente propuestas por el ISTAS; la *inseguridad sobre el futuro vinculada con las etapas de la carrera laboral* (ingreso y egreso jubilatorio); y la *dificultad para establecer límites entre espacios de trabajo y no trabajo*. En relación a la insuficiencia de recursos laborales (planteada por el estudio de referencia como generadora de demandas en sí misma), sólo se registraron coincidencias de evidencias empíricas en la categoría de *perspectivas limitadas al desarrollo de la carrera* (aunque sólo respecto de las restricciones presupuestarias percibidas). Como emergentes que pueden enriquecer dicho modelo, se encuentra la *insuficiencia de políticas*

organizacionales en relación al aseguramiento de recursos laborales físicos (económicos) y de organización del trabajo.

Al recorrer las experiencias y relatos dentro de los distintos grupos, puede verse que existen construcciones propias de cada docente, pero también el hecho de mostrar disposición y compromiso activo con el intercambio denota una motivación para deconstruirlas. Tal como dicen Yedaide y Sanjurjo (2017) en relación a las prácticas docentes “si son construcciones, pueden ser deconstruidas y reconstruidas” (p. 51).

VI. Conclusiones

1. Aportes

A través de este trabajo se logró rescatar y comparar las construcciones subjetivas del conjunto de participantes en relación a factores de RPST a partir de las demandas y recursos laborales percibidas que influyen tanto en el desempeño de su práctica docente como en su estado de bienestar laboral. Se rescataron los temas emergentes y se desarrolló una propuesta de replanteo sobre categorías de análisis para las demandas y recursos laborales en el marco del trabajo académico, en particular como profundización al aporte realizado por el trabajo previo de Pujol-Cols y colegas (2019). Por último, se realizó un análisis especial sobre los temas surgidos en relación a la conciliación trabajo-familia/vida percibida en la realidad cotidiana del grupo docente, como factor de riesgo psicosocial laboral de la práctica docente.

Adicionalmente al aporte en relación a los datos recolectados y analizados, se cree que ampliar la base de estudios sobre la temática a partir del paradigma cualitativo y, especialmente, sumando experiencias con diferentes técnicas en relación a estudios anteriores, contribuye a fortalecer este campo de la investigación.

2. Limitaciones

Dentro de las limitaciones de este trabajo se encuentra principalmente el alcance que logró el estudio. Si bien se realizaron dos grupos focales incluyendo a 18 participantes en total y se lograron indagaciones enriquecedoras sobre construcciones subjetivas e intersubjetivas, los resultados quedan acotados al grupo estudiado y al momento relevado. Por lo que sería necesario ampliar la base de estudios de este tipo sobre grupos similares para fortalecer las conclusiones.

Por otro lado, el uso de técnicas como el grupo focal, si bien plantea beneficios respecto al rescate de las dinámicas de construcción social que se dan en ellos, también puede plantear algunos sesgos como por ejemplo el de deseabilidad social, donde los

participantes buscan “quedar bien” con el investigador y con los demás participantes y brindar una imagen más favorable de sí mismos.

3. Implicancias para la práctica y futuras investigaciones

La evaluación de las exposiciones a RPST aporta información para desarrollar acciones para su reducción o eliminación, lo que significará introducir cambios referidos a la organización del trabajo (MacDonald et al., 2008; Neffa, 2015). Existe suficiente evidencia respecto de la posibilidad de lograr intervenciones preventivas efectivas (Bourbonnais et al., 2011), más aún si se combinan con estrategias globales a nivel organizacional que obran sobre las exposiciones psicosociales negativas y cuentan con la activa participación trabajadora (Llorens et al., 2010).

La propuesta presentada para la sistematización de la práctica docente como situación laboral de exposición a RPST puede servir para realizar diagnósticos enmarcados en estas posibles categorías que orienten para el diseño de estrategias de intervención preventivas para el bienestar laboral.

Como posibles líneas futuras de investigación, se pueden identificar en principio la profundización de las posibles relaciones entre demandas laborales sugeridas por este estudio, como también la repetición de dinámicas similares para comprobar si la emergencia de los temas guarda alguna relación con la presentada en este informe.

4. Consideraciones finales

Recorriendo las experiencias, construcciones y significados compartidos durante las dinámicas, se puede ver que, si bien cada docente desarrolla un espacio simbólico y subjetivo particular y del cual llega a apropiarse, se da también una suerte de construcción colectiva. Este fenómeno se puso de manifiesto al momento de generar los intercambios. Además de descubrir que compartían algunos valores centrales y representaciones sociales respecto de la profesión académica los y las participantes expresaban su sentimiento positivo de pertenencia al colectivo, como así también un cierto alivio de la tensión acumulada al encontrar contención en el grupo que experimentaba situaciones similares. Esto último fue expresamente manifestado en los grupos al concluir las dinámicas. Es así que, en palabras de Edelstein (2019), se hace visible la importancia de interpretar tanto la complejidad y la multidimensionalidad inherente a las prácticas docentes como comprender las condiciones objetivas de producción, que determinan los contextos donde éstas se inscriben, y también a los sujetos, con su historia y trayectoria singular.

VII. Referencias bibliográficas

- Acosta, H., Torrente, P., Llorens, S. y Salanova, M. (2013). Prácticas organizacionales saludables: Un análisis estudio de su impacto relativo sobre el engagement con el trabajo. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 2, 107-120.
- Alcántara Moreno, Gustavo (2008). La definición de salud de la Organización Mundial de la Salud y la interdisciplinariedad. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(1),93-107
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós
- Anijovich, R. (2010). *Estrategias de enseñanza otra mirada al quehacer en el aula*. Aique Educación
- Anijovich, R y Cappelletti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, 28, 74-92.
- Badano, M., Basso, R., y Benedetti, M. (2004). El trabajo docente universitario: significados, sujetos e historia. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 28, Año XV. 27-49.
- Bakker, A. (2011). An evidence-based model of work engagement. *Current Directions in Psychological Science*, 20, 265-269.
- Bakker, A. y Demerouti, E. (2007). La teoría de las demandas y recursos laborales. *Journal of work and organizational psychology*. 29 (2013) 107-115
- Bakker, A. y Demerouti, E. (2013). The job demands-resources model: state of the art. *Journal of managerial psychology*, 22, 309-328.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa.
- Blumer, H. (1982). *El Interaccionismo simbólico, perspectiva y método*. Hora D.L.
- Bourbonnais R, Brisson C. y Vézina M. (2011) Long-term effects of an intervention on psychosocial work factors among healthcare professionals in a hospital setting. *Occup Environ Med*, 68, 479-486.
- Branda, S. (2018) El lugar de la práctica en la formación docente inicial: Las residencias como dispositivo de reflexión. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 12 (13), 1-12.
- Brunner, J. (1987). *Universidad y sociedad en américa latina*. Universidad autónoma metropolitana.
- Carlson, D., Kacmar, K., y Williams, I. J. (2000). Construction and initial validation of a multidimensional measure of work–family conflict. *Journal of vocational behavior*, 56(2), 249-276.

- Carlson, D. y Kacmar, K. (2000) Work-Family Conflict in the Organization: Do life role values make a difference? *Journal of Management*, 26 (5), 1031-1054.
- Chiroleu A. (2002) La profesión academia en Argentina. *Revista (Syn)Thesis*, 7, 41- 52.
- Cladellas, R., y Castelló, A. (2011). University professors' perceived state of health and stress in relation to teaching schedules. *Electronic journal of research in educational psychology*, 9(1), 217–239.
- Clark, B. (1998): Crecimiento sustantivo y organización innovadora: Nuevas categorías para la investigación En educación superior. *Perfiles Educativos*, 20 (81), 20-34.
- Claverie, J. (2015) Trabajo y condiciones de carrera para los docentes de las universidades nacionales de la Argentina. El problema de la movilidad. *Trabajo y Sociedad*. 25, 59-73.
- De la garza, E. (1998). Trabajo y mundos de vida. En: e. León y h. Zemelman (comps.), subjetividad: umbrales del pensamiento social. Anthropos.
- De Simone, S., Lampis, J., Lasio, D., Serri, F., Cicotto, G., y Putzu, D. (2014). Influences of work-family interface on job and life satisfaction. *Applied Research in Quality of Life*, 9, 831–861.
- Dejours, C. (1990) *Trabajo y desgaste mental. Una contribución a la psicopatología del trabajo*. Area de estudio e investigación en Ciencias Sociales del Trabajo (SECYT), Organización Panamericana de la Salud, Humanitas.
- Dejours, C. (2006): *La banalización de la injusticia social*. Topia.
- Dejours, C y Gernet, I (2014) *Psicopatología del trabajo*. Miño y dávila editores.
- Demerouti, E., Bakker, A., Nachreiner, F. y Schaufeli, W. (2001). The job demandsresources model of burnout. *Journal of applied psychology*, 86, 499-512.
- Denzin, N. y Lincoln, N. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Diener, E. y Tay, L. (2017). A scientific review of the remarkable benefits of happiness for successful and healthy living en Centre for Bhutan Studies (Ed.), *Happiness: Transforming the Development Landscape* (pp. 90-117).
- Edelstein, G. (2019). Para repensar las prácticas en la formación docente: recuperar, reafirmar y profundizar construcciones colectivas de sentido que asumieron el riesgo de pensar lo impensable. *Revista Voces en el fénix*, 9 (75), 77-83.
- Enders, J. (2006). The academic profession en Forest, J. y Altbach, P. (eds.), *International handbook of higher education*. Springer.
- Etkin, J. (2006). *Gestión de la complejidad en las organizaciones*. Granica.
- Fernández Lamarra, N. (2003). *La educación superior en debate*. EUDEBA/IESALC.

- Fernández Lamarra, N. y Coppola, N. (2008). La evaluación de la docencia universitaria en Argentina. Situación, problemas y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* - 1, (3), 97-123.
- Folkman, S. (2010). Stress, Coping, and Hope. *Psycho-Oncology* ,19 (9), 901–908.
- Frankl, V. (2005). *El hombre en busca del sentido último*. Paidós
- García de Fanelli, A. (2008). *Profesión académica en la Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales*. CEDES.
- García de Fanelli, A. (2016). *Educación superior en Iberoamérica: informe 2016*. CINDA.
- García de Fanelli, A. y Moguillansky, M. (2014). La docencia universitaria en Argentina. Obstáculos en la carrera académica. *Education Policy Analysis Archives*, 22, 1-18.
- García, M., Iglesias, S., Saleta, M. y Romay, J. (2016). Riesgos psicosociales en el profesorado de enseñanza universitaria: diagnóstico y prevención. *Revista de psicología del trabajo y de las organizaciones*, 32(3), 173-182.
- García, M. y Llorens, S. (2003). ¿influyen los obstáculos laborales en el malestar docente? *Fòrum de recerca*, 8.
- García, M, Iglesias,S, Saleta, M y Romay, J. (2016). Riesgos psicosociales en el profesorado de enseñanza universitaria: diagnóstico y prevención, *Journal of Work and Organizational Psychology*, 32, 173–182
- García-González, M. y Torrano, F (2020). Estudio de los factores de riesgo psicosocial en profesoras de universidades online: Una mirada desde adentro. *Interdisciplinaria*, 37 (1)
- Garrido-Pinzón, J., Uribe-Rodríguez, A. y Blanch, J (2011). Riesgos psicosociales desde la perspectiva de la calidad de vida laboral. *Acta colombiana de psicología*, 14(2), 27–34.
- Geertz, C. (1987). *La Interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gil antón, M. (2000). Los académicos en los noventa: ¿actores, sujetos, espectadores o rehenes? *Revista electrónica de investigación educativa*, 2(1), 100-116.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata SA.
- Grau, A. (2005). Desgaste profesional en el personal sanitario y su relación con los factores personales y ambientales. *Gaceta sanitaria*, 19(6), 463-70.
- Greenhaus, J. y Powell, G. (2017). *Making Work and Family Work: From Hard Choices to Smart Choices*. Routledge.
- Guyot, Violeta (2011): *Las practicas del conocimiento. Un abordaje epistemológico*. Lugar Editorial.

- Hamui, M. (2005). *Procesos de conformación y consolidación de grupos de investigación: factores materiales y simbólicos que convocan y dan sentido a los grupos*. Colegio de Mexico.
- Hosen, R., Solovey-Hosen, D., y Stern, L. (2002). The acquisition of beliefs that promote subjective well-being. *Journal of Instructional Psychology*, 29 (4), 39-47.
- Huber, M., Knottnerus, J., Green, L y Horst, H. (2011). How should we define health?. *British Medical Journal*, 343, 1-3.
- Iuri, T. (2016). Sobre las enseñanzas implícitas. *Revista Virtual Redipe*, 5 (9), 18-33.
- Judge, T., Bono, J., Erez, A. y Locke, E. (2005). Core self-evaluations and job and life satisfaction: the role of self-concordance and goal attainment. *Journal of applied psychology*, 90(2), 257–268
- Kornblit, A. (2007). *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales*. Biblios.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia I. *Revista Educación Y Pedagogía*, 18, 43-51.
- Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: en la búsqueda de una nueva agenda en Camilloni, A. y Otras (Eds), *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.
- Llorens S, Alós R, Cano E, Font A, Jódar P, López V, Navarro A, Sánchez A, Utzet M, Moncada S. (2010). Psychosocial risks exposures and labour management practices. An exploratory approach. *Scan J Public Health*, 38(3), 125-136.
- Llorens, S., Cifre, E., Salanova, M., y Martínez, I. (2003). Burnout in university teachers: a gender differential study. *11th european congress on work and organizational psychology*.
- Llorens, C., y Salanova, M. (2013). Supuesto práctico 30. Técnicas de prevención de riesgos laborales. Ergonomía y psicología aplicada: tecnoestrés en Cardona, A., y García, G. (Eds.), *Casos Prácticos para técnicos de prevención de riesgos laborales* (pp. 269-378). Tirant lo Blanc.
- Luthans, F.: 2002 positive organizational behaviour: developing and maintaining psychological –strengths. *Academy of management executive*, 16, 57-72
- Lysova, E. I., Allan, B. A., Dik, B. J., Duffy, R. D., y Steger, M. F. (2019). Fostering meaningful work in organizations: a multi-level review and integration. *J. Vocat. Behav*, 110, 374–389.
- MacDonald LA, Härenstam A, Warren ND y Punnett L. (2008). Incorporating work organisation into occupational health research: an invitation for dialogue. *Occup Environ Med*, 65 (1), 1-3.

- Manuti, A., Scardigno, R., y Mininni, G. (2016). Me, myself, and god: religion as a psychocultural resource of meaning in later life. *Culture Psychol.* 22, 3–34.
- Marquina, M.; Fernández Lamarra, N. (2008). La profesión académica en Argentina: Entre la pertenencia institucional y disciplinar. *V Jornadas de Sociología de la UNLP, Memoria Académica.*
- Martín, M. y Migliore, P. (2017). *Los riesgos invisibilizados de las/os docentes de la Universidad Nacional De Mar De Plata.* Biblioteca red latinoamericana de estudios e investigaciones sobre riesgos psicosociales en el trabajo (RPST-la).
- Martínez, S. y Preciado, M. (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.
- Mascheroni, J. y Perbellini, M. (2014). Aportes del enfoque de la psicodinámica del trabajo para el abordaje de las problemáticas del sector pesquero de Rosario. *III Jornadas Nacionales sobre estudios regionales y mercados de trabajo.* Universidad Nacional de Jujuy
- MOW-International Research Team (1987). *The meaning of working.* London: academic press.
- Meijman, T. y Mulder, G. (1998). Psychological aspects of workload en P.Drenth, H, Thierry y C. De wolff (eds.), *Handbook of work and organizational psychology* (2nd ed., pp. 5-33). Erlbaum.
- Meliá, J., Nogareda, C., Lahera, M., Duro, A., Peiró, J., Salanova, M.y Gracia, D. (2006). Principios Comunes para la Evaluación de los Riesgos Psicosociales en la Empresa en J. Meliá et al. (Eds.), *Perspectivas de Intervención en Riesgos Psicosociales. Evaluación de riesgos.* Foment del Treball Nacional
- Merton, R. (1987). The Focussed Interview and Focus Groups: Continuities and Discontinuities. *The Public Opinion Quarterly*, 51 (4), 550-566.
- Moncada S, Llorens, C y Andrés, R (2014). *Manual del método copsoq-istas21 (versión 2) para la evaluación y la prevención de los riesgos psicosociales en empresas con 25 o más trabajadores y trabajadoras. Versión media.* Instituto sindical de trabajo, ambiente y salud.
- Múnera-Palacio, M., Saenz-Agudelo, M. y Cardona-Arango, D. (2011) Nivel de riesgo psicosocial intralaboral de los docentes de la Facultad de Medicina, Universidad CES. Medellín. *Rev CES Med.*, 27(2), 163-175

- Neffa, J. (2015) *Los riesgos psicosociales en el trabajo: contribución a su estudio*. CEIL-CONICET
- Neffa, J. (2020): *La participación de los trabajadores en la gestión de las empresas*. UNM Editora.
- Nowell, L., Norris, J., White, D, y Moules, N. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1–13.
- Olafsen, A., Halvari, H., Forest, J. y Deci, E. (2015). Show them the money? The role of pay, managerial need support, and justice in a self-determination theory model of intrinsic work motivation. *Scandinavian Journal of Psychology*, 56(4), 447-457.
- Oliveira, D., Gonçalves, G. y Melo, S. (2004). Cambios en la organización del trabajo docente. Consecuencias para los profesores. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9, 183-197.
- Goñi-Legaz, S., y Ollo-López, A. (2016). The impact of family-friendly practices on work–family balance in Spain. *Applied Research in Quality of Life*, 11(3), 983–1007.
- Ortega-Maldonado, A. (2020). Bienestar psicosocial en el trabajo y organizaciones saludables. *Revista de Treball, Economia i Societat*, 96.
- Ortiz, M., Campos, M., Mitre, M., Herrera, S., Clusella, M. y Luna, P. (2006). *Organización “Universidad” como objeto de estudio transdisciplinario: complejidad bajo las perspectivas sistémica y cibernética*. FACEF.
- Pattakos, A. (2005). En busca del sentido. Los principios de Viktor Frankl aplicados al mundo del trabajo. Paidós plural.
- Peiró, J., & Prieto, F. (1996). *Tratado de Psicología del trabajo. Vol II: Aspectos Psicosociales del trabajo*. Ed. Síntesis.
- Peiró, J., Prieto, F. y Roe, R. (1996). El trabajo como fenómeno psicosocial en *Tratado de psicología del trabajo*. (Vol 2, pp.15-33.) Ed. Síntesis.
- Perez Centeno, C. (2017). El estudio de la profesión académica universitaria en argentina. *Estado de situación y perspectivas, integración y conocimiento*, 7 (2), 226-255.
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Ed. Graó
- Petracci, M. (2007). La agenda de la opinión pública a través de la discusión grupal. Una técnica de investigación cualitativa: el grupo focal, en Ana Lia Kornblit (Ed.) *Metodologías cualitativas en ciencias sociales* (pp. 77-89). Biblos.

- Piccolo, R., Judge, T., Takahashi, K., Watanabe, N. y Locke, E. (2005). Core self - evaluations in Japan: relative effects on job satisfaction, life satisfaction, and happiness. *Journal of Organizational Behavior*, 26(8), 965-984;
- Pujol-Cols, L. y Dabos, G. (2018). Satisfacción laboral: una revisión de la literatura acerca de sus principales determinantes. *Revista Científica Estudios Gerenciales*, 34(146), 3-18
- Pujol-Cols, L. J. y Dabos, G. (2017). Factores disposicionales y situacionales en el trabajo: validación de escalas y análisis de sus influencias sobre la satisfacción laboral. *52nd Annual Assembly CLADEA*. Riverside, California.
- Pujol-Cols, L., Foutel, M. y Porta, L. (2019). Riesgos Psicosociales en la Profesión Académica: Un análisis interpretativo del discurso de docentes universitarios argentinos. *Revista Trabajo y Sociedad*. 20 (33), 197-223.
- Pujol-Cols, L. y Arraigada, M. (2015). Exploración de la representación social de la profesión académica en una muestra de docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata. *Revista FACES*, 21(45), 87-109.
- Pujol-Cols, L. y Arraigada, M. (2017). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Riesgos Psicosociales Copsoq-Istas 21 y aplicación en docentes universitarios argentinos. *Cuadernos de Administración*, 30(55), 97-125.
- Pujol-Cols, L. y Foutel, M. (2018) Cultura, identidad e imagen organizacional: desarrollo de una metodología para su estudio en la universidad. *Revista iberoamericana de educación superior (RIES)*, 9 (26), 64-86
- Pujol-Cols, L. y Lazzaro-Salazar, M. (2018). Psychosocial risks and job satisfaction in argentinian scholars: exploring the moderating role of work engagement. *Revista de psicología del trabajo y de las organizaciones*, 34(3), 145-156.
- Rode, J., Judge, T. y Sun, J. (2012). Incremental validity of core selfevaluations in the presence of other self-concept traits: An investigation of applied psychology criteria in the United States and China. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 19(3), 326-340.
- Sáinz González, M. (1999). La universidad como sistema social. *Revista ciencia y cultura*. 5, 97-103.
- Salanova, M. (2008.) Organizaciones saludables: una perspectiva desde la psicología positiva. en C. Vazquez y G. Hervas (ed), *Psicología positiva aplicada* (pp.403-428). Descleé de Brouwer.

- Salanova, M., Agut, S., y Peiró, J. (2003). Linking organizational facilitators and work engagement to extrarole performance and customer loyalty: the mediating role of service climate.
- Salanova, M., Martínez, Isabel, M., y Lorente, Laura (2005). ¿Cómo se relacionan los obstáculos y facilitadores organizacionales con el burnout docente?: Un estudio longitudinal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2),37-54.
- Salanova, M. y Llorens, S. (2016). Hacia una psicología positiva aplicada. *Papeles del Psicólogo*, 37(3), 161-164.
- Salanova, M., Llorens, S. y Martinez, I. (2019). *Organizaciones saludables*. Thomson Reuters.
- Sanjurjo, L. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario. Homosapiens
- Sanjurjo, L. (2019) La formación en la práctica docente: avances y desafíos. *Revista Voces en el Fénix*, 9 (75), 84-91.
- Schaufeli, W., Bakker, A. y Van Rhenen, W. (2003). How changes in job demands and resources predict burnout, work engagement, and sickness absenteeism. *Journal of organizational behavior*, 30, 893-917.
- Salanova, M., y Schaufeli, W. (2009). *El engagement en el trabajo, cuando el trabajo se convierte en pasión*. Alianza editorial.
- Schlemenson, A. (2002). *La estrategia del talento. Alternativas para su desarrollo en organizaciones y empresas en tiempos de crisis*. Paidós.
- Schön, Donald (1992), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Schvarstein, L. (1991). *Psicología social de las organizaciones: nuevos aportes*. Paidós
- Schvarstein, L. (2005) *Dialéctica del contrato psicológico del sujeto con su organización*. Paidós.
- Scribano, A (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Prometeo.
- Seligman, M. (1999). The presidents address. Apa.1998. Annual report. *American psychologist*, 54, 559-562.
- Seligman, M. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American psychologist*, 55 (1), 5-14.
- Sennet, R. (2009). *El Artesano*. Anagrama.
- Siegrist, J. y Marmot, M. (2004) Health Inequalities and the Psychosocial Environment—Two Scientific Challenges. *Social Science & Medicine*, 58, 1463-1473.

- Steger, M. (2012). Experiencing meaning in life: optimal functioning at the nexus of well-being, psychopathology, and spirituality en P. Wong (ed.), *The human quest for meaning: theories, research, and applications* (2nd ed., pp. 165–184). Routledge.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos*. Paidós.
- Tommasi, F, Ceschi, A y Sartori, R. (2020). Viewing Meaningful Work Through the Lens of Time. *Front. Psychol.* 11, 1-12.
- Ventura, M. Salanova, M., y Llorens, S. (2015). Professional self-efficacy as a predictor of burnout and engagement: the role of challenge and hindrance demands. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 149(3), 277-302.
- Wrzesniewski, A., McCauley, C., Rozin, P., y Schwartz, B. (1997). Jobs, careers and callings: people's relations to their work. *Journal of research in personality*, 31, 21-33.
- Wrzesniewski, A. (2003). Finding positive meaning in work. positive organizational scholarship en K. Cameron, and J. Dutton (eds), *Positive Organizational Scholarship: Foundations of a New Discipline*, (pp. 296–308)
- Xanthopoulou, D., Bakker, A., Demerouti, E. y Schaufeli, W. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International journal of stress management*, 14, 121-141.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A., Demerouti, E., y Schaufeli, W. B. (2009). Work engagement and financial returns: A diary study on the role of job and personal resources. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82(1), 183–200.
- Yedaide, M y Sanjurjo, L. (2017). El estatus epistemológico actual de la práctica como compromiso político con la educación docente. Entrevista a Liliana Sanjurjo. *Entramados - Educación y Sociedad*, 4 (4), 43 – 55.
- Zamarrón, M.D. (2006). El bienestar subjetivo en la vejez. Portal Mayores. *Informes Portal Mayores*, 52.